МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (105)

30 апреля 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)

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ
649000, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, проспект Коммунистический 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 19.04.2024
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 69,5.
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)
- ***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

№ 2 (105)

30 April 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)

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 19.04.2024
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 69,5.
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)
- ***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. ... 5
Абдулаева М.А. ... 300
Абдуллаева Н.А. ... 298
Абдуллаева С.Н. ... 475
Абдуллина Г.Р. ... 469
Абдулхалимова Р.О. ... 464
Абдурахманова М.А. ... 285
Абиева Н.М. ... 366
Абрамова В.Ю. ... 210
Абрамова Т.С. ... 8
Аванесова Т.П. ... 289
Аветисян А.Д. ... 111, 113
Агальцова Д.В. ... 169
Акамов А.Т. ... 471
Акбердин И.Р. ... 413
Аксёнова Н.А. ... 10
Алексеева Е.Н. ... 13
Алиева П.Ш. ... 526, 532
Алижанова Х.А. ... 300
Алхлавова И.Х. ... 471
Аль-Хафаджи Лайт Хаммед Мохаммед Али ... 408
Аматыч В.А. ... 369
Андреева М.И. ... 369
Андрюшечкин С.М. ... 16
Анисимова Т.В. ... 173
Анпилогова Л.В. ... 477
Антифеева Е.Л. ... 188
Арутюнян О.А. ... 115
Асваров Н.А. ... 117, 119
Аскерова М.Р. ... 275
Ауини Дорра ... 529
Афанасьев В.В. ... 175
Афанасьев И.В. ... 175
Ахметшина Ю.В. ... 18
Ачмизова С.Я. ... 302

Б

Багичева Ж.Б. ... 122
Байрамбеков М.М. ... 298, 304
Балыкова И.Е. ... 179
Барахоева Н.М. ... 371
Бганба А.С. ... 20
Бекеева А.М. ... 471
Белецкая А.Ю. ... 181
Белобородова В.В. ... 237
Билалова Д.Н. ... 374
Бирюкова Ю.Н. ... 23
Богатырева Ж.В. ... 115
Богатырева С.Н. ... 526, 532
Богданова Е.В. ... 362
Богданова Ю.З. ... 124
Богословский В.И. ... 204
Борзова Т.А. ... 26
Брагина А.О. ... 424

В

Валеева И.Х. ... 85
Валиева П.В. ... 133
Валькова Ю.Е. ... 169
Ван Ювэй ... 28
Васильева В.Д. ... 184
Вахрамеева В.О. ... 483
Везетиу Е.В. ... 127
Везиров Т.Г. ... 129
Верескова А.Ю. ... 41
Вилейто Т.В. ... 230
Внучкова Т.Н. ... 366
Вовк Е.В. ... 131
Волобуев В.А. ... 30

Г

Габдуллина А.Ш. ... 33
Галаева Ж.Б. ... 371
Гасанова Д.И. ... 122, 133
Гашимова А.Г. ... 475
Глузман Н.А. ... 307
Глушкова Н.М. ... 35
Головина Е.В. ... 477
Голубчикова М.Г. ... 310
Голукович А.Е. ... 421
Горбунова Н.В. ... 135
Горина И.И. ... 540
Горобец Д.В. ... 251
Гришина И.С. ... 275
Грудина М.В. ... 453
Груднинская Т.В. ... 253
Гурьянчик В.Н. ... 41

Д

Давыдова Е.И. ... 443
Дементьева О.Ю. ... 43
Деркачев И.С. ... 47
Дигтяр О.Ю. ... 186
Дмитриева О.Н. ... 51
Дойникова М.И. ... 480
Долгина Е.С. ... 380
Доронин В.А. ... 188
Дорофеев Е.М. ... 294
Дронова С.Ю. ... 192
Дубова М.А. ... 483

Е

Ермолова Т.В. ... 197
Есаков В.А. ... 30
Есина Л.С. ... 201
Еськов В.А. ... 337

Ж

Жукова А.М. ... 360
Жукова Т.А. ... 192, 204, 235

З

Земсков А.Е. ... 137
Зникина Л.С. ... 207
Зритнева Е.И. ... 340
Зубков А.Д. ... 55

И

Иванова А.В. ... 79
Иванова Ю.В. ... 485
Ильченко Л.П. ... 163
Ишмухаметова А.З. ... 419

К

Кайванов В.А. ... 137
Калашникова М.В. ... 451
Калугина О.А. ... 382
Камалидин кызы Э. ... 384
Камнева Н.А. ... 443
Канюк А.С. ... 320
Караханова Г.А. ... 313
Карпова Н.К. ... 256
Касимова Н.С. ... 163
Керимов М.М. ... 153
Керимова Д.Ф. ... 398
Кибакин С.В. ... 57
Кипнес Л.В. ... 406
Киргуева Ф.Х. ... 316
Кирилин К.А. ... 424
Киселёва Э.М. ... 210
Климин В.А. ... 59
Климина А.И. ... 59
Климова И.И. ... 192, 204
Клюева И.В. ... 386
Клюкина Ю.В. ... 443
Кожанова Н.В. ... 489
Кожурова А.А. ... 62
Козловцева Н.А. ... 65
Коломиец О.М. ... 318, 320
Кондыбаева И.Ш. ... 214
Конович А.А. ... 75
Корнеева Н.Ю. ... 67
Королевская Е.М. ... 71
Короткая О.Ю. ... 403
Корякина К.Р. ... 51
Котов С.В. ... 324
Коцкович А.В. ... 188
Кочмарик А.А. ... 389
Кошкарова Н.Н. ... 491
Кузмичева Н.В. ... 92
Кузнецов А.А. ... 69
Кузнецова Н.Н. ... 391
Кузьмина С.В. ... 344
Куликова К.М. ... 327
Куликова О.О. ... 140, 143
Куличенко Ю.Н. ... 71
Куницына С.М. ... 175
Купчигина И.М. ... 73
Курбанмагомедов А.К. ... 332
Курбанова Л.У. ... 153
Кучина О.А. ... 310

Л

Латыпова А.А. ... 394
Лесных Ю.Г. ... 23
Ли Вэнвэнь ... 493
Ли Ин ... 145
Ли Синь ... 396
Литвинова Н.Ю. ... 217
Ломов С.П. ... 219
Лыженкова Р.С. ... 335
Любимова Т.Н. ... 35

М

М Фазил М Сабит ... 545
Магомедов Д.М. ... 534
Магомедов Г.А. ... 332
Магомедова А.А. ... 398
Магомедова З.Ш. ... 355
Макаренко Ю.В. ... 259
Макарова Е.В. ... 337
Макашина И.И. ... 158, 160
Максимова В.Д. ... 223
Манахова Е.Б. ... 262
Мангушев С.В. ... 94
Манкиева Э.Х. ... 542
Маннапова Р.З. ... 401
Мареев В.И. ... 256
Матюнина Д.С. ... 103
Медведев Л.Г. ... 219
Межебовская В.В. ... 391
Миляева Л.В. ... 403
Михайлова А.С. ... 516
Михайлова Е.В. ... 513
Морозова О.П. ... 226
Мунгиева Н.З. ... 264
Мурзин С.В. ... 75
Мухидинов М.Г. ... 332
Мухортова Е.А. ... 266
Мышьякова Н.М. ... 406

Н

Найманова М.М. ... 340
Находкина Л.И. ... 62
Начарова Л.И. ... 496
Нехвядович Л.И. ... 166
Нечина Е.Н. ... 77
Никифорова Е.П. ... 8
Никишова О.А. ... 443
Николаева М.В. ... 147
Николаева Т.И. ... 82
Никульникова Я.С. ... 540
Новикова Н.Н. ... 537
Нугаманова И.И. ... 499

О

Орехова О.Е. ... 156
Осадчая И.В. ... 259
Осипова С.И. ... 79

П

Парникова Г.М. ... 82
Пастернак П.Д. ... 501
Переверзев И.В. ... 337
Петров С.В. ... 504
Петрова Н.П. ... 256
Петрусевич А.А. ... 357
Печников А.Н. ... 289, 294
Пономарева Е.Ю. ... 151
Попавлова Н.О. ... 153
Принципалова А.К. ... 269
Прокофьева Е.Н. ... 271
Пьянзина И.В. ... 415

Р

Разбегаев П.В. ... 342
Рамазанова М.Ш. ... 464
Рамазанова П.М. ... 464
Рамазанова Э.А. ... 304
Ребко Э.М. ... 230
Ребрина Л.Н. ... 408
Ромаева Н.Б. ... 344
Рудакова О.А. ... 273
Румянцева З.А. ... 156
Рылова Е.В. ... 366
Рымарева Е.Н. ... 380

С

Савельева С.В. ... 85
Саенко Л.А. ... 275
Салманова Д.А. ... 347
Сатина Т.В. ... 233, 413
Селимханов М.С. ... 310
Семенова Л.А. ... 506
Семёнова Н.В. ... 88
Сибирякова С.Н. ... 415
Сидоренков Д.Р. ... 235
Сидорова А.А. ... 51
Сизова Е.Р. ... 237
Симеонова Н.М. ... 278
Скоморохова Т.С. ... 92
Соколова Н.И. ... 320, 350
Соловьева И.Н. ... 287
Сомко М.Л. ... 289
Сорокина К.И. ... 287
Сорокопуд Ю.В. ... 320
Степанова А.В. ... 94
Степанова Л.А. ... 362
Студеникина Д.Г. ... 509
Сулейманова З.З. ... 347, 353
Сулейманова Р.В. ... 353

Т

Талипова Т.Р. ... 469
Тарлавский В.И. ... 47
Тархова Л.А. ... 513
Ташлык А.М. ... 324
Терентьева Е.В. ... 417
Томилин А.Н. ... 163
Торбик Е.М. ... 516
Трубникова Л.И. ... 85
Турганбаева Ш.С. ... 166
Турецкова И.В. ... 419

У

Унежева С.Р. ... 192
Ускова А.И. ... 421
Усманова Т.А. ... 97
Ушакова А.Н. ... 518
Ушаридзе Э.С. ... 316

Ф

Фаткуллина Ф.Г. ... 394
Федоров А.П. ... 240
Федосеева Т.В. ... 197
Фирсова И.В. ... 242
Фомина А.А. ... 101
Фотиева И.В. ... 424

Х

Хабибова А.С. ... 103
Хайбулаев М.Х. ... 280
Хайбуллина Г.Б. ... 427
Хамити Инкар ... 428
Хартунг В.Ю. ... 94
Хафизова С.А. ... 192
Хекерт Е.В. ... 294
Хижняк Е.А. ... 103
Хисматулова Я.О. ... 437
Хлопова А.И. ... 467
Хромова Д.А. ... 521

Ц

Цзинь Пин ... 88
Цинь Шань ... 417

Ч

Чан Цзинюй ... 432
Чаптыкова Ю.И. ... 435
Черных О.Ю. ... 437
Черняева И.В. ... 166
Чжан Синь ... 43
Чжао Сяолинь ... 244
Чжу Цянь ... 524
Чимпоеш Е. ... 233
Чупанов А.Х. ... 264, 285
Чэнь Сюесун ... 377

Ш

Шангин А.Б. ... 210
Шарафутдинова М.Н. ... 440
Шахманова А.Ш. ... 313, 355
Шиповская А.А. ... 443
Шишлова Е.Э. ... 106
Шмидт С.В. ... 73
Шмуль И.А. ... 447
Шорина Т.В. ... 247
Штейн Б.М. ... 214
Шуйская Ю.В. ... 451

Щ

Щебельская Э.Г. ... 453
Щетинин А.Н. ... 109

Э

Эхаева Р.М. ... 249

Я

Ян Цзинь ... 457
Янь Кай ... 460
Ярычев Н.У. ... 249

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: 10.24412/1991-5497-2024-2105-5-8

Abalyan Zh.A., *teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

E-PLATFORM VZNANIYA, VR AND GPT CHAT AS TOOLS FOR IMPLEMNTING PERSONOLIZED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN PROFESSIONAL SPHERE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article studies a relevant problem of a personalized approach in teaching foreign languages in higher education to students of non-linguistic specialties. The paper also describes the advantages of this approach and substantiates the need for adaptability of educational content especially in mixed-level and mixed-ability groups. The author considers the modern e-platform Vznania, virtual reality and GPT chat as tools that help differentiate the complexity and content of educational materials. The article touches upon functions, characteristics, possibilities and potential of e-platform Vznania, virtual reality and GPT chat. The advantages of using these resources are revealed. Also, during the study, a survey of students was conducted to obtain feedback on the use of virtual reality in the process of learning a foreign language. The article pays particular attention to the opportunities of using these technologies in blended-learning formats, which combine online and offline education, to realize personalized approach in the learning process.

Key words: **e-learning, Vznania, VR, personalized approach, adaptive learning, virtual reality**

Ж.А. Абалян, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

ЭЛЕКТРОННАЯ ПЛАТФОРМА ВЗНАНИЯ, ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И CHAT GPT КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ В ВУЗЕ

Статья посвящена важной проблеме персонализированного подхода в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам в высшей школе. В работе описаны преимущества такого подхода и обоснована необходимость адаптивности учебного контента. Автором рассмотрены современная электронная платформа Взнания, виртуальная реальность и чат GPT как средства, помогающие дифференцировать сложность и содержание образовательных материалов. В статье описаны функции, характеристики, возможности и потенциал платформы Взнания, виртуальной реальности и чата GPT, выявлены преимущества использования данных ресурсов. Также в ходе исследования был проведен опрос студентов для получения обратной связи об использовании виртуальной реальности в процессе изучения иностранного языка. Особое внимание в статье уделяется возможностям использования данных технологий в ходе смешанного обучения для реализации персонализированного подхода в обучении.

Ключевые слова: **электронные платформы, Взнания, виртуальная реальность, персонализированный подход, адаптивное обучение**

Персонализированный подход в обучении является одним из самых трендовых и актуальных вопросов в области современной педагогики. Персонализированное образование подразумевает, что в центре учебного процесса стоит учащийся. Один из ключевых принципов персонализированного подхода заключается в том, что учебный контент адаптируется к личности и умениям студентов. Учащиеся – активные участники собственного обучения, сотрудничающие со своими сверстниками и преподавателем, совместно исследуют профессиональное пространство и определяют цели, задачи и содержание обучения, выбирают и планируют свою образовательную траекторию, ставят учебные цели, выбирая удобный для себя темп. При построении индивидуальных учебных маршрутов учитываются индивидуальные особенности учащегося, его интересы, мотивы и способности, что приводит к более высокой успеваемости и помогает раскрыть потенциал каждого студента. Использование персонализированного подхода в контексте изучения иностранных языков в нелингвистических вузах видится особенно важным в связи с тем, что данная дисциплина не является профильной, и в одной группе часто оказываются учащиеся с абсолютно разным уровнем языковых компетенций.

Одним из ключевых принципов системы высшего образования в России была названа «гибкость». В указе Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» в сфере образования говорится о необходимости «модернизации профессионального образования, в том числе посредством введения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ». В соответствии с Федеральным законом N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к основным принципам в области образования относится «…обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [1]. В.Н. Фальков, министр науки и высшего образования, в интервью «Идеальный вуз XXI века: 200 студентов – 200 учебных программ» заявил, что «мы все больше переходим к тому, что в центре – студент. При сохранении фундаментальности образования, очевидно, что студент должен более ответственно относиться к своей будущей карьере, и надо давать ему возможность выбирать его личный трек обучения» [2]. На ведущей международной конференции по образованию и новым технологиям индивидуализация в сфере высшего образования была названа одним из важнейших трендов современного обучения. Это обусловлено желанием вузов давать студентам некий выбор в рамках курса, что является ответной реакцией на быстроменяющийся мир и потребности обучающихся. В целях выполнения задач национального проекта «Образование» и основных положений указа Президента России № 204 от 7 мая 2018 года была реализована программа по развитию личностного потенциала ребенка Благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее». Основой данной программы являются идеи персонализации образования, вариативности учебных материалов и предоставление каждому учащемуся возможности осознанно выбирать цели и методы обучения. Принцип «адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников» провозглашён сегодня в качестве одного из важнейших в новой образовательной политике государства» [3, с. 36]. Таким образом, актуальность темы исследования обосновывается правовой документацией и новыми запросами общества. Научная новизна статьи заключается в апробации технологии виртуальной ре-

альности в ходе занятий по иностранному языку. Целью статьи является анализ применения персонализированного подхода с применением онлайн-платформ и чата GPT. Для достижения настоящей цели были поставлены следующие задачи:

– рассмотреть преимущества и возможности платформы Взнания, виртуальной реальности и чата GPT в контексте изучения иностранных языков в высшей школе;

– обосновать ценность данных ресурсов для реализации персонализированного подхода в обучении.

Теоретическая значимость работы состоит в анализе современных платформ и инструментов ИИ, применяемых в учебном процессе. Практическая значимость работы заключается в том, что описанные в ней инструменты могут быть использованы ы ходе реального учебного процесса.

Обучение студентов по индивидуальному маршруту требует от учащихся большей степени самостоятельности и вовлеченности. В нашем сегодняшнем быстроменяющемся мире, где технологии постоянно изменяются, а знания устаревают, стало особенно важно быть способным учиться, осваивать новые знания на протяжении всей жизни. Так, обучение становится непрерывным процессом и не ограничивается школой и вузом, а значит, важно научить учащихся самостоятельно ставить цели и двигаться по образовательному маршруту.

За последние два десятилетия во всем мире резко выросло использование технологий и интернет-ресурсов при изучении английского языка в вузах. «Жизнь учащихся в наше время тесно связана с использованием интернет-технологий, а массовый переход на дистанционное обучение, вызванный пандемией COVID-19, продемонстрировал преимущества онлайн-обучения» [4, с. 106]. С началом использования онлайн-платформ в образовательной среде возможности персонализации обучения возросли. Появлений таких технологий в образовательном процессе, как искусственный интеллект и виртуальная реальность, обусловливает необходимость пересмотра учебных программ и подходов. Учитывая многочисленные возможности и преимущества этих явлений, многие исследователи прогнозируют их развитие и активное внедрение в высшем образовании в целом и в процессе изучения иностранных языков, в частности.

Несмотря на возрастающую популярность персонализированного и адаптивного обучения с применением электронных ресурсов, на сегодняшний день имеется крайне небольшое количество практик по его реализации в вузах. Новые возможности применения виртуальной реальности, чата GPT и других платформ и вовсе 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, пересмотра системы коррекции, обратной связи, оценивания, так все вышеперечисленное должно предполагать активное участие самого обучающегося.

В настоящей работе цели были использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Теоретические методы включают в себя анализ изучения литературы в области педагогики и психологии, по темам индивидуализации образования (В.А. Хуторский, С.Х. Васильченко, И.А. Зимняя, П.Я. Гальперин, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Н.П. Капустина, А.В. Петровский, А.Г. Асмолова, Дж. Фишер и др.); теории и концепции развития личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская, В.В. Сериков), мотивации и рефлексии учебной деятельности (А. Маслоу, Т.О. Гордеева, О.С. Анисимов и др.), теоретический контент-анализ отечественной и зарубежной литературы и исследований, включенный в базы данных РИНЦ, ВАК, Scopus по исследуемой теме. Эмпирические методы были представлены опросом учащихся для получения обратной связи об использовании VR в учебном процессе.

Взнания

«Платформа Взнания задумана как эффективный цифровой инструмент для изучения иностранных языков, которая позволяет в игровой форме изучать слова иностранного языка по созданным учителем урокам выполнять грамматические тесты» [5].

Взнания предлагает две роли: учителя и учащегося. Преподаватель создает группы, далее добавляет к группам различные задания. Студентам для получения доступа необходимо зайти на сайт Взнания или скачать приложение, зарегистрироваться в роли ученика, заполнить анкету, создать аккаунт и ввести код к уроку, который предоставляет преподаватель.

Кабинет учителя состоит из трех блоков: «Мои группы», куда добавляют учебные подгруппы и студентов, состоящих в них; «Мои уроки», в которых преподаватель создает и хранит материалы и «Мои игры», где по шаблонам можно создавать игры и квесты для учащихся. В блоки «Мои группы» также отображается успеваемость студентов и результаты выполненных заданий.

Платформа позволяет добавлять задания на отработку лексики (Vocabulary drilling), прикреплять видео, тестовые задания и другое.

При создании урока преподаватель вносит тему занятия, также есть возможность оставить комментарий к уроку, прикрепить картинку и обозначить крайний срок сдачи. Для сдачи урока студентам необходимо выполнить минимум 90% заданий и успешно пройти итоговый тест. Секция, посвященная закреплению лексики, включает в себя множество игровых заданий, таких как запомни, найди слово, найди определение, квиз, послушай и выбери, найди пару, скрэмбл, заполни пропуски, змейка. Задания направлены на изучение и запоминание новых слов, их произношения и написания. «Данных режимов вполне достаточно, чтобы учащиеся могли успешно усвоить лексический материал, потренировать его в интересной игровой форме и повысить мотивацию к изучению иностранного языка» [6].

Накопление профессионального вокабуляра является одной из важнейших задач при изучении английского в неязыковых вузах. Лексика, относящаяся к профессиональной области студентов, имеет решающее значение, так как они будут пользоваться ей в своей будущей карьере и помогает им более эффективно общаться в выбранной сфере. Без этих знаний студентам трудно понимать содержание лекций, академических статей и других материалов, относящихся к их области изучения. Более того, использование правильной терминологии свидетельствует о профессионализме и компетентности. Это может быть особенно важно на собеседованиях при приеме на работу, когда работодатели могут обращать внимание на то, насколько хорошо кандидаты владеют языком, относящимся к их области. Таким образом, платформа Взнания предоставляет студентам инструмент, помогающий им освоить непростую профессиональную лексику. Платформа также имеет возможность загрузить видео, создать к нему ряд вопросов для проверки понимания и поставить временные рамки. С. Стемплески и Б. Томалин считают, что студенты в большей степени заинтересованы процессом освоения языка, когда видят использование языка в реальных ситуациях на видео. «Это сочетание движущихся изображений и звука может представить язык максимально всесторонне, более чем любое другое обучающее средство, а также более реалистично. Использование видео правильным образом может быть действительно полезным для студентов, потому что таким способом они изучают английский язык естественным образом и сразу ассоциируют изучаемые слова с контекстом. Другими словами, видео позволяет дать учащимся необходимый контекст, в котором то или иное слово может быть использовано. Видео приносит реальный мир и аутентичные ситуации в класс» [7]. Задания на просмотр видео усложняются тем, что, проводя их во время аудиторного занятия, студентам необходимо иметь не только мобильное устройство, но и наушники или проводить занятие в мультимедийном или компьютерном классе, оборудованном всем необходимым.

Основное преимущество данного ресурса в контексте персонализированного подхода заключается в том, что преподаватель может подбирать лексику для каждого конкретного студента. Более того, учащиеся могут самостоятельно составлять цели по изучению именно того вокабуляра, закрепление которого им кажется необходимым.

Виртуальная реальность в образовательном процессе

Виртуальная и дополненная реальности – это технологии, которые уже в обозримом будущем превратятся в широко используемый инструмент педагогического дизайна. ВР предлагает такие возможности, как погружение в среду, новый способ познания и ознакомления с материалом, обучение через действие, что делает процесс изучения иностранных языков более эффективным и увлекательным. Говоря о перспективах применения этих технологий, важно упомянуть вопрос обучения преподавателей применению их в разных форматах и созданию условий, чтобы студенты получали новый образовательный опыт. «Виртуальная реальность предоставляет обучаемым уникальную возможность погрузиться в смоделированный мир, позволяя практиковать языковые навыки в реалистичной обстановке, приближенной к естественной языковой среде [8, с. 120]».

«Идет активная разработка качественных устройств виртуальной реальности и образовательных приложений, однако учебные заведения пока что не начали повсеместно внедрять VR-технологии на уроках, что в первую очередь связано с дороговизной оборудования» [9, с. 24].

Виртуальная реальность (VR) – это технология, которая существует уже некоторое время, но только в последние годы она стала более доступной. Последние годы ознаменованы началом изучения возможностей использования виртуальной реальности в образовательном процессе, особенно при изучении иностранных языков. В ближайшем будущем технологии виртуальной и дополненной реальности станут привычным компонентом высшего образования. Благодаря VR процесс изучения языков может стать более эффективным и интересным. У технологии VR есть множество преимуществ:

– возможность отработки новых навыков;

– иммерсивный опыт – опыт полного погружения в среду;

– безопасная и контролируемая среда;

– возможность виртуального общения с носителями языка в реалистичной обстановке;

– возможность культурного погружения (виртуальное посещение музеев, галерей, фестивалей и т. д.);

– интерактивная и увлекательная форма изучения языка, что приводит к повышению уровня мотивации и интереса к изучаемой дисциплине. Также погружение в виртуальную реальность делает занятие интерактивным и приводит к большей вовлеченности студентов в процесс урока, «стимулирует совместное приобретение знаний, предлагает более контекстуальные задачи, менее абстрактные инструкции и способствует рефлексивной практике» [10]. «Использование технологии виртуальной реальности для изучения иностранного языка положительно влияет на уровень медитации и концентрации студентов, о чем свидетельствуют данные ЭЭГ, что связано с иммерсивной и интерактивной природой VR» [11, с. 68].

В целом использование VR в обучении английскому языку имеет большие перспективы. Он предоставляет учащимся уникальный и увлекательный опыт обучения, который может помочь им развить свои языковые навыки и культурное понимание. Однако его следует использовать как дополнение к традиционным методам изучения языка, а не как замену. Комбинируя виртуальную реальность с другими занятиями по изучению языка, преподаватели могут создать комплексный и эффективный учебный процесс для своих учеников.

Соответственно, технология виртуальной реальность может быть гармонично встроена в модели смешанного обучения, так как данная модель предполагает лишь частичное использование онлайн-среды и сохраняет возможности традиционного обучения. При планировании сценариев урока с использованием VR также применяется адаптивность и индивидуальный подход. Длительность, содержание видеофрагментов и сложность заданий к ним могут варьироваться исходя из стартового уровня и предпочтений учащихся.

По результатам анкетирования учащиеся в основном высоко оценили опыт использования виртуальной реальности в учебном процессе. Студенты смотрели видео на английском языке в VR-лаборатории университета, после чего они отвечали на вопросы по содержанию видео. Ниже приведены несколько отзывов учащихся:

«Это был новый интересный для меня опыт, на мой взгляд, VR расширяет возможности изучения иностранного языка, но необходимо научиться фокусироваться сразу на нескольких вещах одновременно, не только на картинке, но и на содержании».

«Очень хотелось бы почаще использовать технологии виртуальной реальности на занятиях».

«Виртуальная реальность может разнообразить занятия, сделать их более интересными, но сложно долго находиться в VR-очках».

GPT chat

Использование нейронных сетей в процессе преподавания и изучения английского языка также является относительно новым явлением (появилось только в конце 2022 года) и только начинает входить в современный педагогический дизайн. Однако даже спустя недолго время данная технология продемонстрировала множество преимуществ и способность выявить новые подходы в обучении, повысить эффективность образовательного процесса и мотивацию студентов.

ChatGPT (Generated Pre-trained Transformer) – чат-бот с искусственным интеллектом, использующий алгоритмы машинного обучения, чтобы понимать контекст сообщений и реагировать соответствующим образом. Данный ресурс предоставляет множество инструментов для работы с языком:

– создание текстов по заданной теме и заданий к нему (вопросы по тексту, ложные/правильные утверждения),
– создание диалогов по теме,
– идеи для вводных упражнений,
– работа с лексикой (подобрать дефиницию, найти синонимы, антонимы, вставить слово в предложение),
– работа с грамматическим материалом (генерирование примеров грамматической структуры, создание заданий на раскрытие скобок, создание серии упражнений),
– творческие задания,
– задания на разговорную и письменную практику и др.

Особенно важно отметить возможности ChatGPT для адаптивного и индивидуализированного обучения, то есть на основе информации об учениках данный ресурс способен сгенерировать адаптированный под каждого студента контент. При создании материалов программа учитывает языковой уровень учащихся, желаемый объем, необходимую лексику, а также адаптирует содержание к потребностям и интересам обучающихся. Таким образом, у преподавателя появилась возможность написать упрощенный или укороченный вариант сложного текста из учебника, подобрать другую лексику, подготовить за короткий срок большое количество однотипных грамматических упражнений, разработать вопросы на понимание информации и многое другое, что поможет сделать учебный материал более подходящим уровню и нуждам студентов. Кроме того, чат GPT предлагает увлекательный способ совершенствования разговорных навыков в английском языке. Учащиеся могут выбирать из множества тем и общаться с ИИ в естественной и непринужденной манере.

Одним из важнейших преимуществ ChatGPT является экономия временных ресурсов преподавателя. Освободившись от монотонных задач, таких как создание упражнений или поиск текстов, преподаватель может уделять больше времени поиску интересных материалов, созданию банка учебных ресурсов, коррекции письменных работ и эффективной обратной связи со студентами.

К недостаткам инструментов искусственного интеллекта можно отнести вероятность выдачи ботом ложной информации, которую он может выдавать за фактическую. Также «чат-боты могут писать реферативные работы лучше студентов, поэтому при выполнении такой работы в аудиторных условиях лучше ограничить доступ в Интернет локальной сетью или отказаться от таких работ в пользу устных дискуссий» [12, с. 6].

Так, используя в работе платформу Взнания, виртуальную реальность и чат GPT можно дифференцировать образовательный контент, приближая его к языковому уровню и интересам студентов. Учащиеся могут заниматься в комфортном темпе и над теми аспектами языка, которые им необходимы. Создавая индивидуальные образовательные маршруты, преподаватель учитывает пожелания студентов, таким образом делая учащихся активными участниками процесса изучения иностранного языка. По результатам педагогического наблюдения над группой учащихся, в которой применялся персонализированный подход с применением указанных технологий, можно заметить, что студенты проявляют больше мотивации и интереса к занятиям, выросла посещаемость и общий уровень удовлетворенности учебным процессом.

На сегодняшний день электронные ресурсы и технология виртуальной реальности набирают все большую популярность в процессе изучения иностранных языков. Одним из основных их преимуществ можно назвать возможность адаптировать и персонализировать учебный контент к нуждам и потребностям учащихся. В неязыковых вузах частой сложностью в изучении иностранных языков становятся группы, состоящие из студентов разного уровня, стиля обучения, мотивации. Соответственно, поиск новых форм и инструментов является необходимым для внедрения более индивидуального подхода к обучению.

Сегодня перед вузами стоит важная задача реализации личностного потенциала учащихся, учитывая их индивидуальные способности, особенности характера, навыки, интересы, цели и мотивы. Высшие учебные заведения должны не только обучать профессиональным дисциплинам, включая иностранные языки, но и научить учиться самостоятельно. Концепция life-long learning (учиться в течение жизни) очень актуальна в наше время и требует от студентов навыка самостоятельно углублять свои знания в необходимый момент. Поскольку обучающийся является активным участником при составлении своего учебного плана и сам определяет цель, темп и формы обучения, он ощущает больше ответственности, что также приводит к повышению мотивации. Индивидуальные образовательные траектории дают возможность для самоанализа и рефлексии, осознания своих индивидуальных потребностей. При персонализированном подходе роль учащегося выходит на центральный план, от студентов требуется больше ответственности и самоорганизации не только в вопросе выбора целей и содержания обучения, но и оценивания и коррекции. Так, по мнению многих исследователей, использование обратной корректирующей связи, которая подразумевает только собственные исправления учащихся, помогает заставить студентов думать самостоятельно и добиваться больших успехов в изучении иностранного языка [13]. Полученные в ходе исследования результаты могут быть применены в процессе преподавания английского и других иностранных языков в нелингвистических вузах.

Библиографический список

1. Усманов С.Р. *Использование дистанционных образовательных технологий для реализации личностно ориентированной модели обучения в организациях среднего профессионального образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2018.
2. Фальков В.Н. *Интервью «Идеальный вуз 21 века: 200 студентов – 200 учебных программ»*. Available at: https://www.kp.ru/daily/27143/4236342
3. Кумарина Г.Ф. Адаптивное образование: сущность и условия реализации. *Народное образование*. 2011; № 4 (1407): 30–36.
4. Абалян Ж.А. Использование метода ротации станций при обучении английскому языку в неязыковых вузах. Преподаватель XXI век. 2022; № 1-1: 105–116.
5. *ВЗнания – отличная российская программа интерактивного обучения – Дидактор*. Available at: http://didaktor.ru/vznaniya-otlichnaya-rossijskaya-obrazovatelnaya-platforma-interaktivnogo-obucheniya/
6. Кузнецова М.Е. Использование онлайн-платформы «ВЗнания» в преподавании английского языка в колледже. *Инновационные процессы в современном образовании: практики, технологии, решения*: сборник трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Москва: Информио, 2021: 36–43.
7. Stempleski S., Tomalin B. *Cultural awareness*. Oxford University Press, 1994.
8. Краснова Т.И. Инновационное изучение языков: исследование иммерсивных виртуальных сред. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2023; № 3 (107): 119–123.
9. Иванько А.Ф., Иванько М.А., Романчук Е.Е. Виртуальная реальность в образовании. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2019; № 3-1: 20–25.
10. Lee E.A.L., Wong K.W. Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. *Computers & Education*. 2014; № 79: 49–58.
11. Каменева Е.А., Мельничук М.В., Стародубцева Е.А., Краснова Т.И., Савченко Н.В. Компаративный анализ эффективности использования виртуальной реальности и традиционного видеоконтента в образовательном процессе высшего учебного заведения. *Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки.* 2023; № 13 (2): 62–71.
12. Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 5–7.
13. Rets N.I., Pivneva S.V., Pasiukova O. et al. Effectiveness of foreign language teaching techniques: provision of feedback as a way to correct writing mistakes. *Revista EntreLínguas*. 2022; Vol. 8, № S1: 022022.

References

1. Usmanov S.R. *Ispol'zovanie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij dlya realizacii lichnostno orientirovannoj modeli obucheniya v organizaciyah srednego professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2018.
2. Fal'kov V.N. *Interv'yu «Ideal'nyj vuz 21 veka: 200 studentov – 200 uchebnyh programm»*. Available at: https://www.kp.ru/daily/27143/4236342
3. Kumarina G.F. Adaptivnoe obrazovanie: suschnost' i usloviya realizacii. *Narodnoe obrazovanie*. 2011; № 4 (1407): 30-36.
4. Abalyan Zh.A. Ispol'zovanie metoda rotacii stancij pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovyh vuzah. Prepodavatel' XXI vek. 2022; № 1-1: 105-116.
5. *VZnaniya – otlichnaya rossijskaya programma interaktivnogo obucheniya – Didaktor.* Available at: http://didaktor.ru/vznaniya-otlichnaya-rossijskaya-obrazovatelnaya-platforma-interaktivnogo-obucheniya/
6. Kuznecova M.E. Ispol'zovanie onlajn-platformy «VZnaniya» v prepodavanii anglijskogo yazyka v kolledzhe. *Innovacionnye processy v sovremennom obrazovanii: praktiki, tehnologii, resheniya*: sbornik trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Informio, 2021: 36-43.
7. Stempleski S., Tomalin B. *Cultural awareness*. Oxford University Press, 1994.
8. Krasnova T.I. Innovacionnoe izuchenie yazykov: issledovanie immersivnyh virtual'nyh sred. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2023; № 3 (107): 119-123.
9. Ivan'ko A.F., Ivan'ko M.A., Romanchuk E.E. Virtual'naya real'nost' v obrazovanii. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2019; № 3-1: 20-25.
10. Lee E.A.L., Wong K.W. Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. *Computers & Education*. 2014; № 79: 49-58.
11. Kameneva E.A., Mel'nichuk M.V., Starodubceva E.A., Krasnova T.I., Savchenko N.V. Komparativnyj analiz `effektivnosti ispol'zovaniya virtual'noj real'nosti i tradicionnogo videokontenta v obrazovatel'nom processe vysshego uchebnogo zavedeniya. *Vestnik Finansovogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2023; № 13 (2): 62-71.
12. Agal'cova D.V., Val'kova Yu.E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta dlya prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 5-7.
13. Rets N.I., Pivneva S.V., Pasiukova O. et al. Effectiveness of foreign language teaching techniques: provision of feedback as a way to correct writing mistakes. *Revista EntreLínguas*. 2022; Vol. 8, № S1: 022022.

Статья поступила в редакцию 29.02.24

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-8-10

Abramova T.S., *postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*
Nikiforova E.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: monep@mail.ru*

THE HISTORICAL ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The methodology of teaching the Russian language, like any science, reacts to all the changes taking place in the education system, the realities of life, while preserving everything that improves the quality of education. The article examines the history of the development of the methodology of teaching the Russian language in the Republic of Sakha (Yakutia) from XIX to XXI century. Russian language teaching methodology features in different historical periods are revealed, conceptual documents and works of methodologists who have made a significant contribution to the development of Russian language teaching methods in Yakutia are considered. The main attention is paid to the formation of the Russian language teaching system in schools with a native non-Russian language. The work reveals the specifics of the methodology of teaching Russian in Yakutia in different historical periods. The reviewed materials allow to conclude that it is currently necessary to revive the methodology of teaching Russian for schools with a native non-Russian language of instruction, taking into account historical experience.

Key words: **teaching methods, Russian language, historical aspect, teaching staff, curricula, textbooks**

Т.С. Абрамова, *аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*
Е.П. Никифорова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: monep@mail.ru*

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Методика преподавания русского языка, как и любая наука, реагирует на все изменения, происходящие в системе образования, реалии жизни, сохраняя все то, что повышает качество обучения. В статье рассматривается история развития методики преподавания русского языка в Республике Саха (Якутия) с XIX по XXI века. Раскрыты особенности методики преподавания русского языка в разные исторические периоды, рассмотрены концептуальные документы и работы ученых-методистов, внесших значительный вклад в развитие методики преподавания русского языка в Республике Саха. Основное внимание уделяется становлению системы обучения русского языка в школах с родным нерусским языком обучения. Рассмотренные материалы позволяют сделать вывод, что в настоящее время необходимо возродить методику преподавания русского языка для школ с родным нерусским языком обучения с учетом исторического опыта.

Ключевые слова: **методика преподавания, русский язык, исторический аспект, педагогические кадры, учебные программы, учебники**

Задача формирования функциональной грамотности и повышения качества образования требует особого внимания к проблеме качества преподавания русского языка. Русскому языку отводится особое место в учебном плане, так как в настоящее время это практически единственный предмет, по которому все без исключения выпускники проходят государственную итоговую аттестацию.

В Республике Саха (Якутия), по данным Всероссийской переписи 2020 г., преимущественно проживает якутоязычное (сахаязычное) население. Более 75% школ осуществляют процесс обучения на втором государственном языке республики, также в качестве учебного предмета изучаются языки коренных народов Севера.

Таблица 1

Средние баллы ОГЭ по русскому языку в 2019–2023 гг. в РС(Я) (%)

Предмет	**2019 г.**	**2020 г.**	**2021 г.**	**2022 г.**	**2023 г.**
Русский язык	3,8	3,7	3,7	3,8	3,9

При этом результаты государственной итоговой аттестации за последние 5 лет показывают отставание от среднероссийских баллов, поэтому в учебном процессе необходимо учитывать исторический опыт преподавания русского языка, в том числе в национальной школе.

В данной статье мы рассмотрим исторический аспект методики преподавания русского языка в Республике Саха (Якутия).

Цель – изучить исторический аспект развития методики преподавания русского языка на примере Республике Саха (Якутия).

Задачи:

1. Изучить историю становления и развития системы преподавания русского языка в условиях многоязычия в Республике Саха (Якутия) в XIX–XXI веках.
2. Определить особенности условий развития методики преподавания русского языка на разных исторических этапах.
3. Выявить достоинства и недостатки системы преподавания русского языка в Республике Саха (Якутия) на разных исторических этапах.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный, сравнительно-исторический.

Новизна исследования связана с недостаточным учетом исторического опыта при разработке программ, учебников, учебных и методических пособий при обучении русскому языку.

Таблица 2

Средние баллы ЕГЭ по русскому языку в 2019–2023 гг. в РФ и РС(Я) (%)

Предмет	**2019 г.**		**2020 г.**		**2021 г.**		**2022 г.**		**2023 г.**	
	РФ	РС(Я)	РФ	РС(Я)	РФ	РС (Я)	РФ	РС (Я)	РФ	РС (Я)
Русский язык	69,5	60,6	71,6	66,8	71,4	63,3	68,3	60,1	68,4	59,9

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы статьи могут применяться при планировании и проведении семинаров, педагогических практикумов, научно-практических конференций для школьников и педагогов, в том числе в педагогических классах.

В конце XIX века перед правительством Российском империи встала задача обучения грамоте инородцев и русификации национальных окраин государства. Это решение потребовало значительных изменений и нововведений в законодательную базу страны и пересмотра образовательной политики.

Первый, дореволюционный этап становления системы преподавания русского языка в северном крае охватывает промежуток с 1870 по 1913 гг., когда были приняты важные нормативные акты [1]:

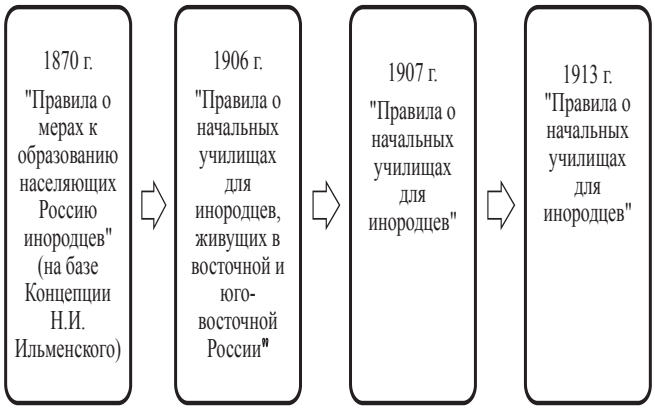


Рис. 1. Государственные документы
по организации обучения нерусских народов

Законом 1870 г. в учебную программу были включены уроки разговорного русского языка, чтения, письма, истории; впервые был применен дифференцированный подход, учитывающий религиозную и национальную принадлежность учеников.

Особенностями документа 1906 г. стало включение подробного учебного плана и разработанных программ по всем учебным предметам. Приоритет был отдан обучению на русском языке, школам грамоты, одноклассным и двухклассным училищам.

Если нормативный акт 1907 г. допускал обучение на родном языке на начальном этапе, то в 1913 г. была существенно усилена роль русского языка, выделены его консолидирующая и интегрирующая роли в системе обучения [2].

В дореволюционном периоде не существовало специальных методик обучения русскому языку, учитывающих родной язык учащихся, региональные особенности русского языка. Вследствие удаленности от центра государства, малочисленности и тяжелых климатических условий Якутская область в конце XIX – начале XX вв. являлась одной из наименее грамотных областей и губерний Российской империи. Согласно переписи 1897 г. доля грамотного населения составляла 4,1%, а среди «инородческого» населения (преимущественно якутов) – 0,7% [3]. Первый инспектор народных училищ С.С. Огородников отмечал, что по причине незнания русского языка дети не могли вовремя освоить программу начальной школы. Особые трудности у учащихся якутской национальности вызывало овладение устной речью на русском языке, при том что школьники удовлетворительно читали и понимали прочитанное, выполняли письменные задания. Поэтому в рамках Примерной программы начальных училищ было принято



Рис. 2. Документы, принятые в советское время

решение ввести 4-годичный курс обучения в одноклассные начальные училища Якутской области.

Необходимо отметить, что первыми просветителями в Якутии XIX века, которая в то время была «тюрьмой без решеток», стали политические ссыльные.

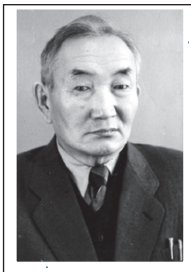
Таким образом, дореволюционный этап становления и развития системы преподавания русского языка в Якутии положил основу распространения грамотности местного населения, содействовал включению якутов и представителей других коренных народов в культурную и социально-политическую жизнь государства в первую очередь через изучение русского языка. Наиболее актуальными проблемами сферы образования были отсутствие научной и методической базы, плохое состояние материально-технической базы школ и училищ, острая нехватка учителей. Зачастую уроки проводили малограмотные люди, которые сами имели 1–3 класса образования.

Несмотря на отдельные меры, предпринимаемые первыми просветителями, доля безграмотных людей в Якутии была чрезвычайно высока, русским языком местное население практически не владело. Особенно на окраинах, где проживали коренные малочисленные народы Севера, распространение русского языка продвигалось медленно. Исключение составляли поселки русских старожилов Арктики, проживавших в селах Русское Устье и Походск.

В связи с тем, что местное население почти не владело русским языком, обучение велось на родном (якутском) языке. К 1926 г. доля грамотного населения возросла до 19,4% [4]. Следующей задачей была подготовка учителей-русоведов. В 1935 г. при Якутском педагогическом институте открылись отделения русского языка и литературы, затем – Учительский институт. В конце 30-х годов двадцатого столетия первый выпуск учителей русского языка и литературы отправился работать в школы Якутии [5].

К началу 1938–1939 учебного года были разработаны и изданы первые учебники по грамматике русского языка с учетом этнокультурных особенностей коренного населения Якутии (родных языков, местных реалий и т. д.) [4]. Огромный вклад в изучение русского языка внесли учителя, которые были направлены Наркомпросом РСФСР в союзные и автономные республики страны для работы с учащимися среднего и старшего звена. В Якутию в 30-х годах XX века прибыло 107 учителей из центральных городов России. Системная целенаправленная подготовка учителей, в том числе национальных кадров, способствовала ликвидации безграмотности населения и стала настоящим прорывом для развития общества. В 1948 году в столице Якутской республики было решено открыть отделения для подготовки учителей русского языка и литературы для якутских школ при Якутском пединституте.

В послевоенные годы в Якутии была создана научная, теоретическая и практическая база для развития методики преподавания русского языка в национальной школе, неразрывно связанная с именами профессора Луки Никифоровича Харитонова и выдающегося методиста, учителя сельской школы Парфения Никитича Самсонова.



Лука Никифорович Харитонов (1901–1972 гг.).

Его работы, в том числе доклады «Русский язык в начальной якутской школе» (1935 г.), "Об увязке грамматики русского языка с грамматикой родного языка" (1948 г.) учитывавшие особенности русского и родного якутского языков, стали основой для дальнейших исследований методистов.



Парфений Никитич Самсонов (1898–1982 гг.).

Автор программ, учебников и учебных и методических пособий по русскому языку. Учебники по русскому языку для 1,2,3 классов переиздавались 9 раз с 1948 по 1968 гг. Опыт обобщен в докладе "Основные трудности усвоения русского языка учащимися-якутами" (1948 г.).

Рис. 3. Основоположники методики преподавания русского языка
в якутской школе

Работая более 10 лет преподавателем и директором Якутского педагогического училища, Самсонов воспитал не одно поколение учителей начальных классов. Парфений Никитич подчеркивал особую важность взаимосвязанного изучения якутского и русского языков на начальном этапе обучения. При этом он был убежден, что урок русского языка учителю необходимо вести на одном языке, не прибегая к переводу [5].

Таблица 3

Документы по организации обучения русскому языку, принятые в постперестроечное время

Год	Наименование	Особенности
1991 г.	Концепция обновления и развития национальных школ в Республике Саха (Якутия), утвержденной постановлением Совета Министров Якутской- Саха ССР от 23 мая 1991 года №272	В учебно-воспитательный процесс введен этнокультурный и национально-региональный компоненты, поставлена задача обогащения детей культурой народов совместного проживания, усилена необходимость взаимосвязанного изучения языков
2001 г.	Концепция школьного языкового образования Республики Саха (Якутия)	Внедрено понятие компетентностного подхода при изучении русского языка. В школе с родным нерусским языком обучения ученик должен был овладеть такими типами компетенций, как коммуникативная, лингвистическая, языковая, этнокультуроведческая.
2005 г.	Базисный учебный план Республики Саха (Якутия), утвержденный постановление Правительства Республики Саха (Якутия) от 30 июня 2005 г. № 373	Предусмотрено деление на группы на уроках русского языка в классах с родным языком обучения. В профильных классах старшей школы в 3 раза увеличено количество часов русского языка.

Таблица 4

Концепции преподавания русского языка

Год	Наименование	Особенности
2016 г.	Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации	Отмечается, что «неравный уровень владения обучающимися русским языком делает необходимым создание и внедрение в образовательную деятельность методик преподавания русского языка и других учебных предметов в условиях многоязычия»
2019 г.	Концепция преподавания родных языков народов России	Выделяется ключевая роль русского языка в сохранении культурно-языкового многообразия Российской Федерации. Отмечается необходимость выявления реальной потребности национальных субъектов Российской Федерации в учителях с двойной квалификацией (учитель русского и родного языков; учитель русской и родной литературы) в рамках пятилетнего бакалавриата/ специалитета.

В 1982 г. была создана отдельная кафедра методики преподавания русского языка и литературы в национальной школе (РОЯШ) при педагогическом факультете Якутского государственного университета, подготовившая за годы своего существования учителей русского языка для работы в школах с родным (якутским) языком обучения.

В период глубоких структурных изменений в системе образования, вызванных перестройкой в начале 90-х годов XX века и продолжавшихся вплоть до XXI века, был принят ряд региональных концептуальных нормативных документов, благодаря которым преодолевался системный кризис [6].

В настоящее время 58,4% учащихся школ в Республике Саха (Якутия) обучаются на родном (якутском) языке. В связи с этим вопросы совершенствования методики русского языка для детей с родным (нерусским) языком обучения остаются одними из наиболее актуальных. Об этом говорится и в двух концептуальных документах, принятых в последние годы [7].

В октябре 2016 г. в республике состоялся первый форум по филологическому образованию, по итогам которого начата работа по созданию учебных пособий, методических рекомендаций по русскому языку в национальной школе.

В заключение необходимо отметить, что в настоящее время, опираясь на накопленный многими поколениями исследователей богатый опыт, с учетом современных реалий и возможностей информационно-коммуникационных технологий необходимо возродить методику преподавания русского языка для школ с родным (нерусским) языком обучения.

Библиографический список

1. Городенко Д.В. Формирование системы национального образования нерусских народов в России во второй половине XIX – начале XX вв. *Гуманизация образования*. 2009; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-natsionalnogo-obrazovaniya-nerusskih-narodov-v-rossii-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-xx-vv
2. Помелов В.Б. *Просвещение нерусских народов Вятского края (XIX – начало XX вв.):* монография. Киров: Вятский государственный университет, 2018.
3. *Первая всеобщая перепись населения Российской империи*, 1897 г. Кн. LXXX. Якутская область, 1904: 28.
4. Сивцева С.И. Состав населения Якутии в 1939–1959 гг. *Теория и практика общественного развития.* 2014; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sostav-naseleniya-yakutii-v-1939-1959-gg
5. Якутский Ушинский. Книга первая. Автор-составитель Т.П. Самсонова. Якутск: Министерство образования РС(Я), 2000.
6. *Концепция школьного языкового образования.* Якутск: Издательство Департамента НиСПО МОЛ РС(Я), 2001.
7. *Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf
8. *Концепция преподавания родных языков народов России*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/download/2400/

References

1. Gorodenko D.V. Formirovanie sistemy nacional'nogo obrazovaniya nerusskih narodov v Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2009; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-natsionalnogo-obrazovaniya-nerusskih-narodov-v-rossii-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-xx-vv
2. Pomelov V.B. *Prosveschenie nerusskih narodov Vyatskogo kraya (XIX – nachalo XX vv.):* monografiya. Kirov: Vyatskij gosudarstvennyj universitet, 2018.
3. *Pervaya vseobschaya perepis' naseleniya Rossijskoj imperii*, 1897 g. Kn. LXXX. Yakutskaya oblast', 1904: 28.
4. Sivceva S.I. Sostav naseleniya Yakutii v 1939-1959 gg. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2014; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sostav-naseleniya-yakutii-v-1939-1959-gg
5. Yakutskij Ushinskij. Kniga pervaya. Avtor-sostavitel' T.P. Samsonova. Yakutsk: Ministerstvo obrazovaniya RS(Ya), 2000.
6. *Koncepciya shkol'nogo yazykovogo obrazovaniya.* Yakutsk: Izdatel'stvo Departamenta NiSPO MOL RS(Ya), 2001.
7. *Ob utverzhdenii Koncepcii prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossijskoj Federacii.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 9 aprelya 2016 g. № 637-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf
8. *Koncepciya prepodavaniya rodnyh yazykov narodov Rossii*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/download/2400/

Статья поступила в редакцию 19.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-10-13

Aksenova N.A., *postgraduate, Department of Linguistics, Linguodidactics and Intercultural Communication, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: na777@yandex.ru*

GENERAL ACADEMIC SKILLS AS THE LEADING COMPONENTS OF FUNCTIONAL LITERACY OF HIGH SCHOOL STUDENTS. The article is dedicated to a study of the role of general academic skills in the formation of functional literacy among students. The article presents a comparative analysis of the relationship between universal educational activities reflected in the official documents of UNESCO and the Federal State Educational Standard regulating the most important

issues of education both in the world as a whole and in Russian education in particular. The article considers the relevance of the development of general educational skills, such as skills of analysis and critical understanding of information, problem solving, cooperation and independent learning, productive activities aimed at the formation of communication skills, logical thinking, and mastering communication skills, as important components influencing the successful formation of a functionally developed personality. The work represents an important contribution to the field of pedagogical theory and practice aimed at developing effective strategies for the formation of functional literacy through the development of general academic competencies among students. The importance of integrating these components into the educational process for the successful formation of functional literacy of high school students is emphasized.

Key words: **general academic skills, functional literacy, activity, state educational standards, educational process, components of functional literacy**

Н.А. Аксёнова, *аспирант, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: na777@yandex.ru*

ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ КАК ВЕДУЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Данная статья посвящена исследованию роли общеучебных умений и навыков в формировании функциональной грамотности обучающихся. В статье представлен сравнительный анализ взаимосвязи между универсальными учебными действиями, находящими свое отражение в официальных документах ЮНЕСКО и ФГОС, регламентирующих важнейшие вопросы образования как в мире в целом, так и российском образовании в частности. Статья рассматривает актуальность развития общеучебных умений, таких как навыки анализа и критического осмысления информации, решения проблем, сотрудничества и самостоятельного обучения, продуктивной деятельности, направленной на формирование коммуникативных навыков, логического мышления, овладения коммуникативными навыками как важных компонентов, влияющих на успешное становление функционально развитой личности. Работа вносит важный вклад в область педагогической теории и практики, направленный на разработку эффективных стратегий формирования функциональной грамотности через развитие общеучебных компетенций у обучающихся. Подчеркивается важность интеграции этих компонентов в учебный процесс для успешного формирования функциональной грамотности учащихся старших классов.

Ключевые слова: **общеучебные умения и навыки, функциональная грамотность, деятельность, государственные образовательные стандарты, образовательный процесс, компоненты функциональной грамотности**

Актуальность темы состоит в том, что развитие общеучебных умений и навыков не только способствует комплексному развитию функционально грамотной личности, но и помогает обучающимся успешно справляться с современными вызовами образования и становиться эффективными участниками общественной жизни.

Объектом исследования выступают учащиеся старших классов средней школы.

Цель исследования состоит в определении важности корреляции между компонентами функциональной грамотности, описанными в официальных документах ЮНЕСКО, и компонентами функциональной грамотности, принятыми в нашей стране, а также универсальными учебными действиями, которые включены в нормативы федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Изучение взаимосвязи общеучебных компетенций функционально грамотной личности и универсальных учебных действий, способствующих учащимся успешно справляться с вызовами не только в учебной среде, но и в обществе в целом, является важным аспектом их будущей профессиональной и личной жизни.

Задачи работы заключаются в исследовании компонентов функциональной грамотности, выявлении ключевых умений и навыков, необходимых для успешного взаимодействия в учебных ситуациях и различных сферах жизнедеятельности; изучении взаимосвязи между общеучебными умениями и функциональной грамотностью, а именно – между уровнем общеучебных компетенций и способностью эффективного использования умений и навыков в реальных ситуациях.

Научная новизна заключается в предложении интегративного подхода к изучению общеучебных умений и функциональной грамотности, объединяющего теоретические концепции и практические методы в рамках единого исследования, идентификации ключевых компонентов общеучебных умений: определение и выделение ключевых компонентов общеучебных умений, которые имеют наибольшее воздействие на развитие функциональной грамотности.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование влияния общеучебных умений на функциональную грамотность обогащает существующие теоретические модели языкового обучения, что может способствовать эволюции теорий обучения языку и расширению понимания процесса языкового формирования, а также интеграции психологических и лингвистических аспектов: тема позволяет объединить психологические аспекты развития личности (общеучебные умения) и лингвистические компетенции (функциональная грамотность), создавая мост между психологией обучения и лингвистикой.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы для пересмотра и совершенствования содержания образовательных программ, включения в них более эффективных методов развития общеучебных умений и функциональной грамотности. Практические результаты исследования могут послужить основой для создания новых методик оценки, которые смогут более точно измерять общеучебные умения и их влияние на функциональную грамотность.

В рамках исследования заявленной темы использованы различные научные методы, такие как анализ литературы и теоретическое обобщение. Проведен обзор существующих теорий, концепций и исследований в области общеучебных умений, функциональной грамотности и их взаимосвязи. Кроме того, применялась обработка собранных данных с использованием статистических методов для выявления степени влияния общеучебных умений и навыков на функциональную грамотность, включающих корреляционный анализ.

Направленность современного образования на становление функционально грамотной личности, формирование готовности к жизни в современном обществе возвращает в поле научного поиска концепт «функциональная грамотность» и его корреляцию с требованиями государственных документов, регламентирующих содержательно-организационные вопросы обучения. Современное образование требует от учащихся не только усвоения конкретных знаний, но и развития широкого спектра умений и навыков, которые суммируются в понятие «общеучебные умения и навыки», развитие которых способствует формированию обучаемости, адаптивности и ответственности учащихся и позволяет им успешно справляться с вызовами не только в учебной среде, но и в обществе в целом, что является важным аспектом их будущей профессиональной и личной жизни. Сравнительный анализ государственных стандартов и имеющихся научных работ свидетельствует о том, что общеучебные умения и навыки представляют собой фундаментальные компоненты функциональной грамотности старшеклассников.

Формирование навыков функциональной грамотности реализуется посредством деятельностного подхода, направленного на становление функционально грамотной личности, являющейся основополагающей идеей процесса школьного обучения.

Если обратимся к государственным документам, регламентирующим вопросы образования, то стоит в первую очередь рассмотреть нормы федеральных образовательных стандартов. Данные стандарты несут в себе фундаментальные изменения в сфере современного обновленного школьного образования, где функциональная грамотность является гарантирующим показателем высокого уровня качества основного общего образования. Методологической основой данного стандарта является системно-деятельностный подход, в процессе реализации которого государство ставит следующие задачи: 1. Формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию. 2. Проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность 3. Активную учебно-познавательную деятельность обучающихся. 4. Построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся [1, с. 4].

ФГОС обращается к ключевым компетенциям, включая общекультурные и предметные, которые важны для успешной социализации и профессиональной деятельности выпускников. В рамках предметных компетенций внимание уделяется формированию функциональной грамотности. Функциональная грамотность не рассматривается изолированно, а в контексте интегрирования полученных умений и навыков в другие области знаний [2, с. 212].

Образовательная деятельность, целью которой является активная вовлеченность обучающихся в процесс планирования и структурирования собственного образовательного пути, приводит к формированию концепции «универсальных учебных действий». Результатом внедрения таких действий становятся развитие и усовершенствование универсальных учебных навыков и умений [3, с. 209]. В контексте понятия «универсальные учебные действия» подразумевается способность и навыки школьников мотивированно изучать новый материал путем активного участия в познавательной деятельности, которая способствует усвоению новых знаний и навыков. Универсальность учебных действий проявляется в их применимости вне зависимости от предметной области и предназначения в рамках школьного образования.

Универсальные учебные действия являются важным фактором в формировании условий для успешного становления гармоничной и всесторонне развитой

личности. Эти действия способствуют не только усвоению знаний, но и развитию умений преодолевать возникающие трудности по мере взросления. Имеется явная связь с концепцией функциональной грамотности, которая направлена на развитие функционально грамотной личности, обладающей способностью к самообразованию и успешной профессиональной реализации. Становление и развитие общеучебных умений и навыков является неотъемлемым компонентом функциональной грамотности [4, с. 112].

В процессе мотивированного личностного обучения, помимо формирования умений и навыков, достижения целей и решения задач, важным аспектом является контроль результатов и их адекватное оценивание. Главным выступает не только рефлексия, то есть осмысление и анализ собственного опыта, но и поиск подходящего инструментария и методик для достижения поставленных целей. Ответственное отношение к процессу оценивания результатов и постоянное совершенствование в данной области являются неотъемлемой частью обучающей работы и способствуют качественному развитию учащихся.

Федеральный государственный стандарт выделяет следующие виды универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Под личными универсальными учебными действиями подразумеваются осознание обучающимися смысла процесса, личная ответственность за полученный результат, нравственный выбор, что способствует успешному процессу коммуникации в обществе. Регулятивные универсальные учебные действия своей целью ставят организацию и коррекцию процесса формирования новых знаний, навыков и умений. К ним отнесем следующие действия: 1. Целеполагание – способность расставить учебные цели и задачи. 2. Планирование – способность планировать стратегию действий, направленных на получение необходимых результатов. 3. Прогнозирование – способность спрогнозировать итоги действий. 4. Коррекция – способность менять условия и вектор действий, направленных на измененные результаты. 5. Оценка – способность оценить пройденный и предстоящий к изучению материал, умение дать самооценку своим действиям и результатам. 6. Саморегуляция – способность преодолеть возникающие препятствия и конфликты в ходе межличностного общения [1, с. 6].

В ходе данного исследования мы обращаем особое внимание на взаимосвязь между универсальными учебными действиями и предметом, который мы рассматриваем. Важным аспектом для нас является корреляция между компонентами функциональной грамотности, описанными в официальных документах ЮНЕСКО, и компонентами функциональной грамотности, принятыми в нашей стране, а также универсальными учебными действиями, которые включены в нормативы вышеуказанного федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Стоит отметить, что ЮНЕСКО активно участвует в разработке образовательных стандартов и рекомендаций, направленных на поддержание высокого уровня качества образования в мире.

Сравнительный анализ компонентов функциональной грамотности, отраженный в табл., произведен на основании официальных документов ЮНЕСКО, организации, как мы знаем, разработавшей понятие «функциональная грамотность» в сфере международной системы образования, а также на основании федеральных государственных образовательных стандартов, являющихся регулятором российского образования [4, с. 215]. Мы видим логически выстроенную линию взаимосвязи, отраженную во всех представленных документах, отличием которых является только контекстное наполнение, при этом смысловая нагрузка компонентов функциональной грамотности, выраженная в постулатах, обладает едиными идейными единицами.

Познавательные универсальные учебные действия объединяют в себе несколько компонентов, предназначенных для эффективного и системного изучения материала. В первую очередь важно установить цели изучения, то есть определить, что именно мы хотим достичь в процессе обучения. Далее следует создать алгоритм деятельности, который позволит нам осуществить эти цели. Важной составляющей является поиск наиболее полезной и эффективной информации. При этом необходимо использовать различные методы поиска фактических данных, чтобы получить максимально достоверную информацию. Другой важной частью познавательных универсальных учебных действий является использование смыслового чтения материала с целью его усвоения. Важно научиться структурировать и организовывать полученную информацию, чтобы иметь четкое представление о том, что было изучено и как новое знание интегрируется в уже имеющееся.

Особую роль играют коммуникативные универсальные учебные действия. Они помогают разрешать спорные ситуации и предупреждать конфликты, развивают умение принимать решения и отстаивать свою точку зрения. Важную часть в этом процессе составляет грамотное изложение аргументов и умение задавать вопросы на различные темы. Кроме того, коммуникативные универсальные учебные действия помогают развить навыки эффективной коммуникации в рамках сотрудничества как с педагогами, так и с другими учащимися. Важно ясно и четко выражать свою позицию и умение общаться в коллективе [3, с. 242].

Таким образом, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия являются важными компонентами успешного обучения. Они позволяют учащимся овладеть не только знаниями и навыками, но и развить ключевые навыки, необходимые для успешной коммуникации и работы в современном обществе, что и подразумевается в рамках концепции формирования функциональной грамотности.

Функциональная грамотность – это основополагающий компонент общего базиса знаний и навыков, необходимых для успешного функционирования в современном информационном обществе. Она включает в себя как общеучебные учебные умения и навыки, так и специфические знания и навыки, связанные с конкретной областью деятельности. Однако для понимания сущности функциональной грамотности необходимо обратиться к понятию «функционально грамотная личность». Это та личность, которая не только владеет навыками чтения, письма и математической грамотностью, но и способна применять эти знания в реальной жизни [5, с. 311]. Функционально грамотная личность обладает умениями критически мыслить, анализировать информацию, работать с текстом, делать выводы и принимать обоснованные решения. Важно отметить, что функционально грамотная личность является неотъемлемым субъектом образовательного процесса в Российской Федерации.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет «портрет выпускника школы», который выступает в качестве ориентира для развития функциональной грамотности. В этом «портрете выпускника школы» выделены основные характеристики, такие как высокий уровень компетенции, широкие профессиональные знания и умения, умение адаптироваться к изменяющимся условиям и глубокая информационная культура. Следовательно, развитие функциональной грамотности является важной задачей образовательной системы и требует системного подхода.

Образование, ориентированное на формирование функционально грамотной личности, способной успешно справляться с вызовами современного мира, может обеспечить развитие общества и индивида, любящего свой край и Родину, уважающего свой народ, его культуру и духовные традиции; осознаю-

№ п/п	Компоненты функциональной грамотности		
	ЮНЕСКО	ФГОС	Универсальные учебные действия
1.	Критическое осмысление информации	Обработка информации	Поиск и ранжирование необходимой информации. Смысловое чтение, как инструмент решения поставленных задач
2.	Поиск, хранение и обработка информации	Исследовательская деятельность	Применение цифровых технологий в поиске информации Определение и выстраивание познавательной цели
3.	Опыт эффективного мышления. “Мультипликативный эффект” грамотности	Логическое мышление	Креативное мышление для решения ситуативных проблемных вопросов, направленное на установление и формулирование проблемы, поиск и применение адекватных решений для устранения
4.	Сохранение и улучшение здоровья детей и семей	Формирования культуры ЗОЖ	Выбор эффективных методов решения для реализации поставленных задач
5.	Продуктивная деятельность, направленная на формирование коммуникативных навыков	Овладение коммуникативными навыками	Грамотное формулирование речевого высказывания: в письме, речи
6.	Формирование функционально грамотной личности	Воспитание (гражданское, патриотическое, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое)	Самооценивание, контроль, оценка результатов деятельности
7.	Умение воспринимать смысловое содержание всех жанров текстовой информации	Ценности научного познания	Умение дифференцировать виды тестов, извлекать нужную информацию (художественный, научный, публицистический, официальный)
8.	Самореализация личности, умение взаимодействовать в социуме	Самоорганизация, самоконтроль	Умение идентифицировать, понимать, интерпретировать, создавать, общаться и вычислять, используя печатные и письменные материалы, связанные с различными контекстами

щего и принимающего традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающего свою сопричастность к судьбе Отечества: 1. Креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества. 2. Владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность. 3. Готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность. 4. Осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством. 5. Уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать. 6. Осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни. 7. Подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества. 8. Мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни [1, с. 8].

В ходе написания статьи мы обратили внимание на концепт функционально грамотной личности, который имеет связь с представленным портретом выпускника школы в соответствии с нормами ФГОС. Логично объединить постулаты федерального стандарта и принятые в мировом сообществе описательные категории функционально грамотной личности и представить обобщенный портрет такого человека.

Функциональность проявляется в способности использования приобретаемых навыков и знаний для успешного решения различных задач как на личном уровне, так и в обществе. Следовательно, такая личность должна обладать рядом качеств, чтобы быть функционально грамотной и развитой [5, с. 310]. Одним из основополагающих качеств является принадлежность к своей стране, народу и семье, которая выражается через любовь и уважение, умение принимать ценности общества и осознавать свою роль в истории своей страны и народа. Это основные ценности, которые являются едиными во всем мире. В настоящее время грамотность человека проявляется в креативном и критическом мышлении, способности мыслить глобально и учитывать все сферы человеческой жизни. Вопросы эффективной коммуникации также приоритетны для функционально грамотной личности, включая умение вести конструктивный диалог для взаимного понимания и взаимодействия. Функциональность личности не может быть полноценной без здорового физического состояния, поэтому актуальным является поддержание здорового, безопасного и экологически ответственного образа жизни [5, с. 309]. Профессиональная ориентация также важна для функционально грамотной личности, и она должна стремиться к фундаментальному осмыслению своей деятельности на благо семьи, общества и страны в целом. Быть профессионалом в своей области, используя знания, навыки и опыт из разных сфер жизни, недостаточно без постоянного самообразования, совершенствования и развития профессиональных качеств в сочетании со стремлением к образованию. В этом состоит сущность функционально грамотной личности, к которой должны стремиться учащиеся российских школ.

В заключение необходимо сделать акцент на том, что общеучебные навыки представляют собой неотъемлемый элемент функциональной грамотности школьников, формируя у них компетенции, необходимые для успешной адаптации и достижений в различных сферах жизни. В современном глобальном мире на это направлены все стратегии обучения, и вопросы формирования критериев обучающего процесса учащихся во всем мире имеют схожий вектор развития, где в центре образовательной парадигмы стоит формирование функционально развитой личности.

Представляем следующие ключевые моменты, характеризующие важность общеучебных умений и навыков в разрезе формирования функциональной грамотности школьников старших классов:

1. Ключевой элемент образования: общеучебные навыки и умения оказываются неотъемлемой частью образовательного процесса, придавая ему комплексность и обеспечивая более глубокое и всестороннее развитие учащихся.
2. Гибкость и адаптивность: эти навыки не только развивают критическое мышление и способность к анализу, но и делают учащихся более гибкими и адаптивными к изменяющимся условиям современного общества.
3. Связь с реальной жизнью: осознание, что обучение общеучебным навыкам направлено не только на успешную учебу, но и на подготовку к реальным сценариям жизни, где применение знаний становится важным фактором.
4. Социальная и личностная сфера: развитие общеучебных навыков способствует социальной адаптации, улучшает межличностные отношения и способности к сотрудничеству, а также содействует личностному росту и саморегуляции.
5. Непрерывный характер образования: выделение необходимости постоянного обновления образовательных методик и программ с учетом изменений в обществе и технологий, чтобы обеспечить актуальность и эффективность формирования общеучебных навыков.

В целом статья подчеркивает, что общеучебные навыки играют ключевую роль в формировании функциональной грамотности, предоставляя учащимся навыки и инструменты, необходимые для успешной адаптации и достижения в различных сферах жизни.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: https://minobr.tverreg.ru/files/ФГОС%20СОО%20с%20изменениями%20от%2023.09.2022.pdf
2. Московская Н.Л., Аксёнова Н.А. Функциональная грамотность учащихся как ориентир современного образования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2023; № 2 (95).
3. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В., Орлова Е.В. *Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития*. Москва: УЦ «Перспектива», 2014.
4. Махмудова В.С. Формирование универсальных учебных умений при обучении иностранному языку как условие становления личности учащегося. *Преподаватель XXI век*. 2010; № 2-1: 175–178.
5. Московская Н.Л., Аксёнова Н.А. Формирование функциональной грамотности учащихся старшей школы на основе иноязычной текстовой деятельности. *Лингвистика и образование*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 150-летию Московского педагогического государственного университета. Москва: МПГУ, 2023.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413. Available at: https://minobr.tverreg.ru/files/FGOS%20SOO%20s%20izmeneniyami%20ot%2023.09.2022.pdf
2. Moskovskaya N.L., Aksenova N.A. Funkcional'naya gramotnost' uchaschihsya kak orientir sovremennogo obrazovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2023; № 2 (95).
3. Vorovschikov S.G., Tat'yanchenko D.V., Orlova E.V. *Universal'nye uchebnye dejstviya: vnutrishkol'naya sistema formirovaniya i razvitiya*. Moskva: UC «Perspektiva», 2014.
4. Mahmudova V.S. Formirovanie universal'nyh uchebnyh umenij pri obuchenii inostrannomu yazyku kak uslovie stanovleniya lichnosti uchaschegosya. *Prepodavatel' XXI vek*. 2010; № 2-1: 175-178.
5. Moskovskaya N.L., Aksenova N.A. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti uchaschihsya starshej shkoly na osnove inoyazychnoj tekstovoj deyatel'nosti. *Lingvistika i obrazovanie*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 150-letiyu Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Moskva: MPGU, 2023.

Статья поступила в редакцию 13.01.24

УДК.378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-13-16

Alekseeva E.N., *Candidate of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Vice-Rector for Academic Affairs, Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics, Oryol State University n.a. I.S. Turgenev (Oryol, Russia), E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru*

INNOVATIVE APPROACHES TO METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS. The article discusses methodological aspects of using simulation technologies in training future mathematics teachers. The individualized education model for students is proposed as a part of their mastery of individual disciplines and in the organization of practical training. Particular attention is paid to developing students' skills in creating their own educational resources (digital as well) aimed at developing schoolchildren with high-level mathematical abilities and organizing their preparation for mathematical Olympiads. The experience of testing the proposed approaches on the basis of the Oryol State University named after I. S. Turgenev is summarized. The proposed educational technologies and methodological approaches to the training of a future mathematics teacher can be used by universities implementing pedagogical profile educational programs of higher education.

Key words: **methodological training of future teacher, simulation technologies, individualization of mathematics teaching**

Е.Н. Алексеева, *канд. физ.-мат. наук, доц., проректор по учебной деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматриваются методические аспекты применения технологий имитационного моделирования в подготовке будущего учителя математики. Предложена модель индивидуализированного обучения студентов в рамках освоения отдельных дисциплин при организации практической подготовки. Особое внимание уделено формированию у студентов навыков создания собственных, в том числе цифровых, образовательных ресурсов, направленных на развитие школьников, обладающих математическими способностями высокого уровня, и организацию подготовки их к математическим олимпиадам. Обобщен опыт апробации предложенных подходов на базе Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Предложенные образовательные технологии и методические подходы к подготовке будущего учителя математики могут быть использованы вузами, реализующими образовательные программы высшего образования педагогического профиля.

Ключевые слова: **методическая подготовка будущего учителя, технологии имитационного моделирования, индивидуализация обучения математике**

Актуальность исследования связана с тем, что тенденции развития школьного образования и общества в целом определяют требования к уровню профессиональной компетентности современного педагога и ставят новые задачи перед университетами, ведущими подготовку учителей. Принципы системно-деятельностного подхода к обучению и развитию школьников с учетом их индивидуальных способностей положены в основу обязательных требований к реализации общеобразовательных программ, утвержденных федеральными государственными образовательными стандартами [1; 2]. В интеллектуальном развитии школьников на этапе получения ими общего образования математике отводится особая роль. Профессиональным стандартом педагога предусмотрена специальная трудовая функция учителя математики, направленная на развитие математически одаренных учащихся, на подготовку таких школьников к участию в математических олимпиадах и организацию их проектной деятельности в предметной области [3].

Обеспечение готовности выпускников, учителей математики, к индивидуализированному обучению математике школьников, обладающих высоким уровнем математических способностей, является определенным вызовом для университетов, ведущих подготовку учителей. На практике к построению индивидуальных образовательных маршрутов для математически одаренных школьников, особенно в условиях массовой общеобразовательной школы, часто оказываются не готовыми не только молодые педагоги, но и достаточно опытные учителя. В условиях развития парадигмы индивидуализации образования одним из актуальных направлений совершенствования методической подготовки будущего учителя математики, на наш взгляд, стало формирование у студента – будущего педагога-математика – уже на этапе получения высшего образования специальной методической компетентности к работе со школьниками, обладающими высоким уровнем математических способностей.

Целью исследования является то, что оно направлено на актуализацию подготовки будущего учителя математики в системе высшего педагогического образования. Объектом исследования является методическая система подготовки будущего учителя математики в условиях развития индивидуализации образования. В данной статье представлено одно из направлений проводимого исследования, связанное с обоснованием эффективности использования технологий имитационного моделирования при обучении студентов – будущих педагогов.

Задачи исследования*:* для осуществления поставленных целей проведен анализ возможностей применения имитационных технологий при освоении студентами практического курса по решению олимпиадных задач по математике. В ходе исследования были выявлены риски снижения результативности внедрения исследуемых технологий, связанные со спецификой подготовки педагогов, и предложены методические подходы, обеспечивающие высокую эффективность их применения в образовательном процессе. Предложена диагностическая модель определения уровня подготовки и мотивации студентов к участию в подготовке школьников к математическим олимпиадам, и на ее основе разработана индивидуализированная модель применения имитационных технологий обучения студентов. Проанализирован практический опыт апробации предложенной модели.

Научная новизна заключается в том, что в ходе исследования были **предложены** некоторые инновационные подходы не только к проектированию целей и содержания образования, но и непосредственно к методической составляющей подготовки будущих педагогов в системе высшего педагогического образования в рассматриваемом контексте. В частности, нами были разработаны и апробированы достаточно эффективные имитационные индивидуализированные технологии обучения студентов – будущих учителей математики. Отдельным инструментальным аспектом методической подготовки студентов выделен навык создания собственных электронных образовательных ресурсов.

Теоретическая значимость состоит в том, что на протяжении десятилетий высшее образование, включая высшее педагогическое, базируется на традиционных видах учебной деятельности студентов – это лекции, практические, лабораторные и семинарские занятия в рамках освоения учебных дисциплин, учебная и производственная практики, выполнение курсовых проектов и выпускной квалификационной работы. Практическая составляющая видится в том, что в последнее время взят курс на усиление практической подготовки не только в рамках организации практик, но и активно исследуются и развиваются практико-ориентированные методики и технологии обучения студентов.

Одной из таких инновационных образовательных технологий, направленных на преодоление разрыва между теоретическими знаниями, получаемыми студентами в рамках освоения дисциплин, и умениями применять полученные знания на практике в дальнейшей профессиональной деятельности является технология имитационного моделирования. Под технологией имитационного моделирования, как правило, понимают проектирование и воспроизведение готовой профессиональной модели, вовлечение студента в процесс решения практических задач в условиях, наиболее приближенных к реальным условиям дальнейшей профессиональной деятельности выпускника [4; 5]. Имеется целый ряд исследований, подтверждающих эффективность применения технологии имитационного моделирования в процессе формирования профессиональной компетентности студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования различных непедагогических профилей [6; 7; 8]. Особенности применения технологии имитационного моделирования как активного метода обучения студентов, будущих педагогов, также изучаются, но менее активно. Например, имеется опыт организации ролевого имитационного моделирования педагогической деятельности в рамках профессионально ориентированной внеучебной деятельности студентов – будущих учителей математики [9].

В рамках исследования, направленного на построение системы методической подготовки будущего учителя математики в рассматриваемом контексте, нами была построена и апробирована модель методической системы подготовки будущего учителя к работе в условиях индивидуализации обучения математике [10; 11]. При этом целевой компонент предложенной системы, встроенный в компетентностную модель выпускника, ориентирован на специальную трудовую функцию из профессионального стандарта педагога, а содержательный компонент предполагает сквозное развитие специальной методической компетентности студента в рамках единой линии освоения математических и методических дисциплин. В ходе одного их этапов исследования, проводимого в период с 2019 года по 2023 год, в котором принимали участие студенты старшего курса программы профильного бакалавриата Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, нами были апробированы инновационные индивидуализированные технологии имитационного моделирования в обучении студентов – будущих учителей математики, показавшие свою достаточно высокую эффективность.

В ходе исследования применялся аналитический метод, и был проведен педагогический эксперимент. Материалом для исследования послужили научные работы, результаты проведенных в рамках педагогического эксперимента оценочных мероприятий. На первом этапе исследования были проведены входные диагностические мероприятия, направленные на оценку уровня специальной предметно-методической подготовки студентов. На втором этапе были разработаны индивидуализированные подходы к применению технологий имитационного моделирования в обучении студентов, и организован педагогический эксперимент. На третьем этапе были проведены итоговые оценочные мероприятия, проанализированы результаты педагогического эксперимента, сформулированы выводы.

Достаточно часто возникают ситуации, когда студенты, будущие учителя математики, успешно осваивающие все математические, психолого-педагогические и методические дисциплины, т. е. студенты, имеющие в целом хорошую теоретическую подготовку, придя на практику в школу, сталкиваются с серьезными трудностями при проведении реального урока даже в рамках стандартной общеобразовательной программы. Другими словами, практическая подготовка студентов к осуществлению педагогической деятельности часто отстает от подготовки теоретической. Еще более часто трудности возникают у студентов, да и у выпускников университетов – молодых педагогов, при проведении занятий с учащимися, осваивающими школьную математику на углубленном уровне, со школьниками, обладающими математическими способностями высокого уровня и требующими индивидуального подхода.

Одним из возможных путей решения проблемы отставания практических навыков студентов от уровня их теоретической подготовки является организация проведения пробных уроков, имитирующих реальные уроки, в студенческой группе, которая на время становится «учебным классом». Однако обеспечить эффективность применения имитационных технологий на занятиях в рамках классического курса методики преподавания математики достаточно проблематично как для студента, выступающего в роли учителя, так и для студентов, играющих роль учеников. Во-первых, студентам, получающим профессию учителя математики и выступающим в роли учеников, материал любого школьного урока математики хорошо известен. Поэтому создать реальную обстановку учебного урока в таком «учебном классе», скорее всего, не получится, ведь «студенту-учителю» важно иметь обратную связь с учениками, которые с разной степенью успешности осваивают новый материал, важно научиться принимать решения в текущей учебной ситуации. Да и для студентов, играющих роль учеников, такой урок будет неинтересен и даже скучен.

В рамках проводимого в течение четырех лет исследования нами было апробировано применение имитационных технологий не на материале школьного курса математики, а на материале олимпиадных задач в рамках изучения студентами, будущими учителями математики, специального курса-практикума по решению задач олимпиадной математики. На таких пробных уроках, направленных на освоение специальных методов решения олимпиадных задач, естественным образом создавалась реальная обстановка урока в «учебном классе», возникали вопросы для обсуждения и реальные учебные ситуации взаимодействия, поскольку даже студентам-«ученикам» решение олимпиадных задач дается не всегда, да и не всем одинаково легко. Кроме того, с целью повышения эффективности пробных уроков были разработаны индивидуализированные подходы к выбору учебных целей и тематики пробных уроков, а также к распределению ролей «учеников», «учителей» среди студентов. Особое внимание уделялось созданию студентами собственных цифровых образовательных продуктов – «видеоуроков» по выбранной олимпиадной теме с разбором решения задач. Навыки создания таких образовательных ресурсов, на наш взгляд, крайне актуальны для формирования специальной компетентности будущего педагога в создании цифровой развивающей образовательной среды для индивидуализированного обучения математике современных школьников.

Студенты выпускного курса программы бакалавриата, направленной на подготовку учителей математики, приступающие к освоению курса по решению олимпиадных задач по математике, по итогам проведения входной диагностической работы и анкетирования были отнесены к трем условным группам. К первой группе (группе «А») были отнесены студенты, показавшие достаточно начальный уровень владения специальными методами решения олимпиадных задач, а также высокий уровень мотивации к освоению методики обучения решению таких задач и к работе со школьниками по подготовке к их участию в математических олимпиадах. Во вторую группу (группу «В») были включены студенты, показавшие фрагментарное владение отдельными методами решения олимпиадных задач, а также студенты, продемонстрировавшие при достаточном начальном уровне владения методами решения олимпиадных задач низкий уровень мотивации к подготовке школьников к участию в олимпиадах. И, наконец, к третьей группе (группе «С») были отнесены студенты, показавшие низкий уровень владения специальными методами решения олимпиадных задач по математике. Примечателен тот факт, что ежегодно к группе «А» удавалось отнести не более 10–20% студентов курса, при этом в данной условной группе оказывались, как правило, студенты, имеющие за спиной собственный положительный опыт участия в математических олимпиадах школьников.

Следует заметить, что не только в ходе организации имитационного моделирования, но и при проведении занятий в рамках курса по решению олимпиадных задач нами применялись индивидуальные образовательные технологии к обучению студентов, отнесенных к условной группе «А». Например, таким студентам предлагалось решать олимпиадные задачи по «усиленному» индивидуальному «рабочему листку» («рабочий листок» – тематическая подборка задач) и дополнительно выполнять индивидуальные методические задания по теме занятия. Будущим учителям математики на практике демонстрировались приемы индивидуализации обучения математике в условиях ведения групповых занятий, что само по себе ценно. В ходе проводимого анкетирования нами ежегодно устанавливалось, что в период обучения студентов и в школе, и в университете, к ним, как правило, не применялись какие-либо индивидуальные образовательные технологии. Данное направление профессиональной деятельности осваивается будущими учителями исключительно теоретически, что ставит под сомнение возможность формирования на достаточном уровне готовности выпускников к дальнейшей работе в условиях индивидуализации обучения математике.

В ходе организации имитационного моделирования при освоении курса по решению олимпиадных задач, т. е. при проведении пробных уроков, мы также применяли индивидуализированные подходы к обучению студентов на основе проведенного условного распределения студентов в группы «А», «В» и «С» соответственно. Так, студенты, отнесенные к группе «С», выполняли исключительно роль «учеников» в «учебном классе». Их основной учебной задачей было овладение специальными методами решения задач олимпиадной математики в соответствии с программой дисциплины, а также создание цифровых образовательных продуктов по готовым методическим материалам. Студентам, отнесенным к группе «В», было предложено выбрать тему для занятия кружка по олимпиадной математике для учащихся 5–7 классов, подготовить методические разработки и «видеоуроки» по теме, согласовать их с преподавателем и провести пробное имитационное занятие со студентами группы, имитирующими «учебный класс». Студентам, отнесенным к группе «А», предлагалось найти решение проблемной методической задачи, реально возникшей в ходе подготовки к олимпиадам школьников, имеющих высокий уровень математических знаний (учащихся 10-11 классов университетской гимназии). Студенту данной условной группы демонстрировалось условие одной из задач, с решением которой у школьников возникли реальные проблемы в ходе участия в одной из перечневых олимпиад школьников по математике, назовем эту задачу «проблемной». Студент должен был в рамках индивидуальной практической подготовки на первом этапе посетить занятия курса внеурочной деятельности по решению задач олимпиадной математики с участием данных школьников и оценить уровень их математической подготовки. Далее студенту необходимо было создать под руководством преподавателя методическую разработку занятия или серии занятий с учетом уровня подготовки школьников, направленную на освоение олимпиадной идеи, заложенной в решении «проблемной» задачи. На следующем этапе студенту в роли «учителя» предлагалось апробировать методическую разработку в ходе имитационного урока в «учебном классе» из студентов-«одногруппников». И, наконец, студенту предлагалось по согласованию с учителем гимназии принять участие в реальной подготовке к участию в математических олимпиадах школьников, столкнувшихся с трудностями в решении исходной «проблемной» олимпиадной задачи, используя отработанную на пробном «студенческом уроке» и при необходимости скорректированную по его итогам методическую разработку.

Таким образом, при освоении студентами дисциплины применялись индивидуализированные образовательные технологии, включая технологии имитационного моделирования уроков, а для наиболее подготовленных и мотивированных студентов были разработаны индивидуальные образовательные маршруты освоения части дисциплины в форме практической подготовки. По итогам освоения студентами дисциплины проводились оценочные мероприятия, которые ежегодно подтверждали эффективность применения технологий имитационного моделирования и индивидуальных подходов к обучению студентов, будущих учителей математики.

Проведенный в ходе исследования педагогический эксперимент показал эффективность предложенных индивидуальных подходов к методической подготовке будущего учителя математики. Применение индивидуализированных практико-ориентированных технологий имитационного моделирования при освоении наиболее сложных разделов элементарной математики, при изучении методов решения олимпиадных задач высокого уровня сложности, на наш взгляд, наиболее эффективно для отдельных, наиболее подготовленных и мотивированных студентов. Важно, что результаты исследования подтвердили эффективность применения имитационных технологий и для основной группы студентов. Предложенные образовательные технологии обучения позволили будущему учителю овладеть навыками создания собственных методических разработок, в том числе цифровых образовательных продуктов, апробировать их в рамках имитации реальных уроков. Студенты на практике увидели возможности применения индивидуальных подходов к обучению математике, что важно в формировании их готовности к будущей профессиональной деятельности в современных условиях развития индивидуализации образования.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 N 1897. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 N 413. Available at https://base.garant.ru/70188902/
3. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. Available at: https://base.garant.ru/70535556/
4. Быстрова И.Н. *Имитационное моделирование как технология подготовки специалистов технического профиля в вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2008.
5. Кадырова Г.Т. *Формирование экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа средствами имитационного моделирования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2016.
6. Антонова Л.В., Григорьева Т.Н. Новые формы и методы преподавания профессионально ориентированного немецкого языка. *Развитие образования*. 2019; № 1 (3): 66–68.

7. Чутчева А.В. Развитие профессиональных компетенций: опыт применения инновационных образовательных технологий у студентов-журналистов. *Преподаватель XXI век*. 2019; № 3-1: 46–54.
8. Иус В.М. Повышение качества подготовки специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010; № 3 (179): 121–124.
9. Вдовиченко А.А. Имитационное моделирование в профессионально ориентированной внеучебной деятельности будущих педагогов-математиков. *Humanitarian Balkan Research (Хуманитарни Балкански изследвания)*. 2020; № 4 (10). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionnoe-modelirovanie-v-professionalno-orientirovannoy-vneuchebnoy-deyatelnosti-buduschih-pedagogov-matematikov
10. Алексеева Е.Н. Принципы методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения. *Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2022; № 4: 162–179.
11. Алексеева Е.Н. Об актуализации содержания методической подготовки будущего учителя математики в условиях индивидуализации образования. *Ученые записки орловского государственного университета*. 2023; № 1 (98): 168–172.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.12.2010 N 1897. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Utverzhden Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.05.2012 N 413. Available at https://base.garant.ru/70188902/
3. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n. Available at: https://base.garant.ru/70535556/
4. Bystrova I.N. *Imitacionnoe modelirovanie kak tehnologiya podgotovki specialistov tehnicheskogo profilya v vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2008.
5. Kadyrova G.T. *Formirovanie `ekonomiko-analiticheskoj kompetencii u studentov kolledzha sredstvami imitacionnogo modelirovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2016.
6. Antonova L.V., Grigor'eva T.N. Novye formy i metody prepodavaniya professional'no orientirovannogo nemeckogo yazyka. *Razvitie obrazovaniya*. 2019; № 1 (3): 66-68.
7. Chutcheva A.V. Razvitie professional'nyh kompetencij: opyt primeneniya innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij u studentov-zhurnalistov. *Prepodavatel' XXI vek*. 2019; № 3-1: 46-54.
8. Ius V.M. Povyshenie kachestva podgotovki specialistov social'no-`ekonomicheskogo profilya sredstvami imitacionnogo modelirovaniya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2010; № 3 (179): 121-124.
9. Vdovichenko A.A. Imitacionnoe modelirovanie v professional'no orientirovannoj vneuchebnoj deyatel'nosti buduschih pedagogov-matematikov. *Humanitarian Balkan Research (Humanitarni Balkanski izsledvaniya)*. 2020; № 4 (10). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionnoe-modelirovanie-v-professionalno-orientirovannoy-vneuchebnoy-deyatelnosti-buduschih-pedagogov-matematikov
10. Alekseeva E.N. Principy metodicheskoj podgotovki buduschego uchitelya matematiki k rabote v usloviyah individualizacii obucheniya. *Vestnik leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2022; № 4: 162-179.
11. Alekseeva E.N. Ob aktualizacii soderzhaniya metodicheskoj podgotovki buduschego uchitelya matematiki v usloviyah individualizacii obrazovaniya. *Uchenye zapiski orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 1 (98): 168-172.

Статья поступила в редакцию 13.01.24

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-16-18

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

THE CONCEPTION OF A DIDACTIC COMPLEX AS A THEORETICAL BASIS FOR CREATING A SYSTEM OF LEARNING TOOLS. The organisation of modern personally oriented developmental educational process on the basis of problem-based learning requires solving a problem of providing the teacher with didactic tools that would correspond to the goals and objectives of such a learning process. The article presents the results of the development of the conception of didactic complex of problem-based learning on the typological, classification basis. In the structure of the conception, the following are highlighted: the basis of the conception (scientific facts, the object studied by the conception, factors influencing the object, the basic concepts that the conception operates on); the core of the conception (basic provisions, patterns, scope, mechanism of application of the conception); consequences of the conception (concepts and objects explained by the conception, concepts and objects predicted by the conception, results of evaluation of the complex developed on the basis of the conception). Further modelling of the didactic complex of problem-based learning for the basic school physics course showed the effectiveness of the developed conception as a theoretical basis for the work on the creation of problem-oriented didactic tools.

Key words: **conception of didactic complex of problem-based learning, basis of conception, core of conception, consequences of conception**

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

КОНЦЕПЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Организация современного личностно ориентированного развивающего образовательного процесса на основе проблемного обучения требует решения задачи обеспечения учителя дидактическим инструментарием, соответствующим целям и задачам такого процесса обучения. В статье изложены результаты разработки на типологической, классификационной основе концепции дидактического комплекса проблемного обучения. В структуре концепции выделены основание концепции (научные факты, объект, исследуемый концепцией, факторы, оказывающие влияние на объект, основные понятия, которыми оперирует концепция); ядро концепции (основные положения, закономерности, область применения, механизм применения концепции); следствия концепции (понятия и предметы, объясняемые концепцией, понятия и предметы, прогнозируемые концепцией, результаты оценки комплекса, разработанного на основе концепции). Проведенное в дальнейшем моделирование дидактического комплекса проблемного обучения для курса физики основной школы показало эффективность применения разработанной концепции в качестве теоретической базы работы по созданию проблемно ориентированного дидактического инструментария.

Ключевые слова: **концепция дидактического комплекса проблемного обучения, основание концепции, ядро концепции, следствия концепции**

В динамично изменяющемся современном мире не могут не происходить изменения фундаментальных институтов общества, в том числе и системы образования. Эти изменения самой структуры системы образования; перераспределение и наращивание ресурсов системы (финансовых, материальных, интеллектуальных); уточнение целей, задач и способа реализации образовательного процесса, в частности «пересмотр … стандартов обучения» [1, с. 22]. В случае российской системы школьного образования процессы модернизации направлены на установление субъект-субъектного подхода в образовании, «обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося» [2].

Педагогическая практика показывает, что такое личностно ориентированное развивающее образование может быть успешно реализовано при проблемном обучении, которому отдаёт предпочтение значительная часть учителей: так, например, более 50% учителей физики при проведении обобщающих уроков используют такие формы их проведения, как проблемное изложение или проблемная беседа [3, с. 225]. Это показывает актуальность исследования, направленного на определение оптимального пути создания проблемно ориентированного дидактического инструментария.

Целью такого исследования являлась разработка концепции дидактического комплекса как теоретического базиса создания системы дидактических средств проблемного обучения, а непосредственно объектом исследования – дидактический комплекс проблемного обучения для курса физики основной школы.

В ходе такого исследования были решены следующие задачи:

– разработана концепция дидактического комплекса проблемного обучения (ДКПО);

– создана модель ДКПО «Физика – 7–9»;

– разработан проект дидактического комплекса проблемного обучения для курса физики основной школы;

– сконструированы все элементы комплекса;

– осуществлена эмпирическая проверка дидактической эффективности разработанной системы средств обучения.

Научная новизна исследования определяется в первую очередь установлением траектории создания средств обучения, предназначенных к применению в проблемном обучении: соответствующей концепции, модели ДКПО «Физика – 7–9», конструировании элементов комплекса. Теоретическая значимость исследования заключается в построении концепции ДКПО, а практическая значимость проведённой работы – в непосредственной разработке всех элементов системы дидактических средств (общим числом более тридцати).

При проведении исследования использовались такие приёмы и методы, как

– анализ представленных в педагогической литературе теорий личностно ориентированного развивающего образования с целью выявления научных фактов и идей, составивших основание и ядро разработанной концепции;

– классификация принципов построения дидактического комплекса проблемного обучения;

– синтез целостной концепции ДКПО;

– моделирование комплекса «Физика – 7–9»;

– педагогический эксперимент.

Различные аспекты личностно ориентированного развивающего образования изложены в трудах многих учёных:

– Е.В. Бондаревская методологической основой образования определила культурологический подход, процесс образования и воспитания учащихся должен, по её мнению, реализовываться в определённым образом организованной среде;

– Р.Н. Бунеевым разработана авторская концепция системы личностно ориентированного развивающего образования;

– А.А. Леонтьевым были предложены психолого-педагогические принципы современного образования, ориентированного на «формирование личности и деятельности» [4, с. 9];

– В.В. Сериковым особо отмечено, что «личность нельзя развить, можно только поддержать её усилия по саморазвитию» [5, с. 22];

– И.С. Якиманская указывала, что наполнение понятия «развивающее образование» требует существенной работы по дидактическому оснащению такого рода образовательного процесса.

Основное внимание при организации работы по созданию систем средств обучения необходимо уделять конструированию дидактических комплексов для учебных дисциплин основной школы, так как именно в этом временном интервале у учащихся активно формируется теоретическое мышление, развиваются базовые навыки и компетенции. При этом представляется бесспорным, что отправной точкой такой работы является определение той единой образовательной идеологии, в рамках которой будет осуществляться планируемый образовательный процесс (в нашем случае это личностно ориентированное развивающее образование), выбор основного метода обучения (в нашем случае это проблемное обучение) и установление тех дидактических позиций, с которых будет вестись моделирование системы средств обучения по определённой учебной дисциплине (курсу).

Реализуя эту программу действий, мы разработали концепцию ДКПО. Как у всякого теоретического построения такого рода, в концепции ДКПО выделены ***основание, ядро и следствия*** концепции.

Элементы, составляющие ***основание концепции***, указаны на рис. 1.

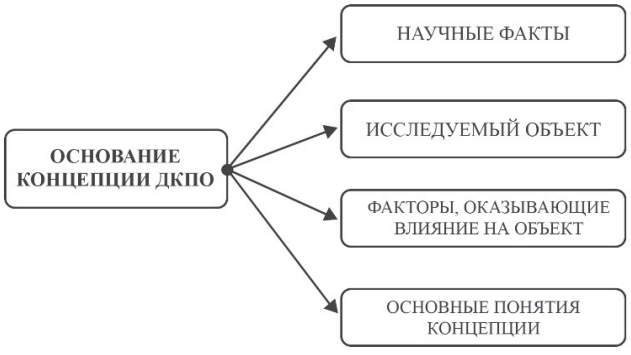


Рис. 1. Элементы, составляющие основание концепции ДКПО

Научные факты, входящие в основание концепции, таковы:

– развивающее обучение есть обучение, которое «должно вести к формированию всё более и более внутренне расчленённых и иерархически упорядоченных когнитивных структур» [6, с. 186];

– активизация современного личностно ориентированного образовательного процесса эффективно осуществляется при проблемном обучении, когда высока когнитивная активность учащихся, когда обеспечивается формирование универсальных учебных действий [7, с. 164–165];

– оптимальная организация проблемного обучения требует создания «системы дидактических средств, содержащей определённые элементы, обладающей структурой и иерархией» [8, с. 21].

Объект, исследуемый концепцией, – это комплекс дидактических средств реализации проблемного обучения, который ориентирован на достижение целей образовательного процесса, соответствующего требованиям Стандарта образования.

Среди *факторов, оказывающих влияние на объект*, нами выделены:

– правовые основы системы образования (закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальный проект «Образование», Стандарт образования);

– современное состояние теории и практики проблемного обучения, которое, по мнению Е.В. Ковалевской, свидетельствует о росте интереса к проблемному обучению со стороны научно-педагогического сообщества [9, с. 115–127].

– совокупность психолого-дидактических требований к современной учебной литературе для основной школы, в соответствии с которыми учебник «должен быть проекцией уже не только научного знания, но и основных психологических линий интеллектуального развития учащихся» [10, с. 71].

Основными понятиями, которыми оперирует концепция, являются:

– личностно ориентированное развивающее образование;

– активизация образовательного процесса;

– проблемное обучение;

– дидактический комплекс;

– педагогическая технология;

– динамическая функциональная структура личности;

– понятия философии, психологии, дидактики, учебного книгоиздания, отражающие различные стороны исследуемого вопроса.

Элементы, входящие в ***ядро концепции***, указаны на рис. 2.

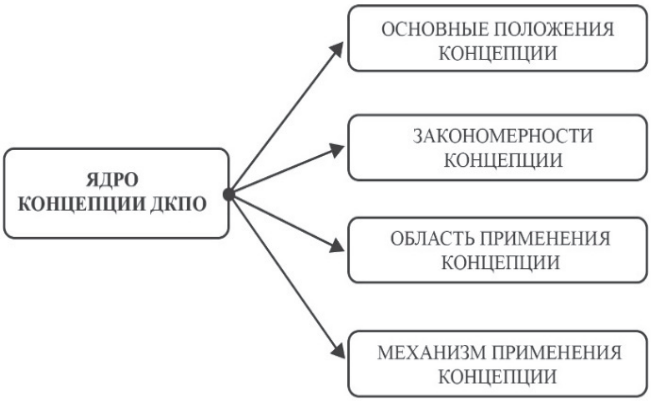


Рис. 2. Элементы, входящие в ядро концепции ДКПО

Основные положения концепции:

– идея системности дидактических средств практической реализации проблемного обучения;

– идея технологичности процесса обучения;

– идея нравственного и умственного развития ученика средствами учебного предмета, вектор которого определяется Стандартом образования, устанавливающего требования к уровню личностных результатов, уровню метапредметных результатов.

К *закономерностям концепции* отнесены ряд принципов и совокупности условий их реализации, через которые раскрывается смысловая нагрузка (значение, роль и место) каждой из идей, составляющих базис концепции. Классификация принципов всякий раз проводится по наиболее существенному признаку с безусловным соблюдением правила деления объёма понятия. В свою очередь, для каждого из принципов установлены условия их реализации.

Область применения концепции ограничена разработкой системы дидактических средств организации проблемного обучения в рамках личностно ориентированного развивающего образования.

Механизм применения концепции состоит в проведении педагогического моделирования при разработке ДКПО по конкретному учебному предмету.

Следствия концепции указаны на рис. 3.

Понятия и предметы, объясняемые концепцией, включают элементный состав, структуру и иерархические связи ДКПО. Элементами комплекса являются отдельные дидактические пособия. В роли структуроопределяющего элемента комплекса выступает учебная программа. Иерархичность комплекса выражается в системном характере его элементов, а непосредственно сам комплекс – это элемент системы личностно ориентированного развивающего образования.

Понятия и предметы, прогнозируемые концепцией, составляют требования к структуре и к содержанию каждого из элементов комплекса, которые

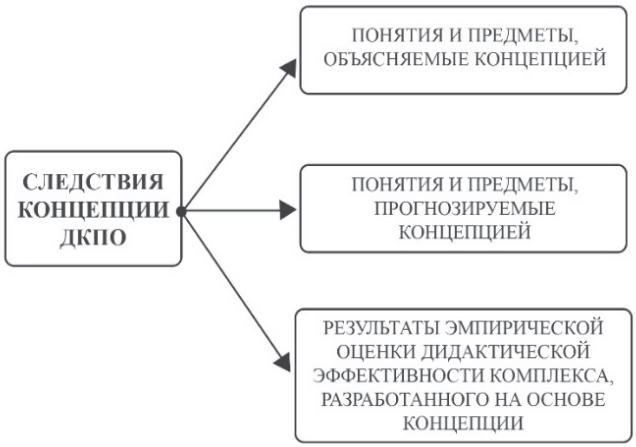


Рис. 3. Основные следствия концепции ДКПО

должны быть выполнены при создании ДКПО по конкретному учебному предмету.

Результаты эмпирической оценки дидактической эффективности комплекса, разработанного на основе концепции, могут быть получены при проведении педагогического эксперимента, в ходе проведения опытной работы, мониторинга. Так, после создания ДКПО «Физика – 7–9» автором статьи был проведён педагогический эксперимент и осуществлена опытно-инновационная работа, подтвердившие высокие дидактические качества созданного комплекса [11].

Как подчёркивал академик РАО А.М. Новиков, всякая вновь созданная теоретическая конструкция, в том числе и в области дидактики, должна удовлетворять определённым критериям: предметности, полноты, непротиворечивости, интерпретируемости, проверяемости, достоверности [12, с. 140–142]. Углублённый всесторонний анализ концепции ДКПО, положительные оценки ряда учёных-дидактов России, Казахстана, Киргизии подтвердили сделанный нами вывод о том, что разработанная концепция ДКПО удовлетворяет перечисленным выше критериям. Это позволяет рекомендовать её к практическому применению при моделировании, проектировании, конструировании проблемно ориентированных систем средств обучения для естественно-научных предметов основной и средней школы.

Библиографический список

1. Муршед М., Чийоке Ч., Барбер М. Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться. Перевод с английского Н. Микшиной. *Волросы образования.* 2011; № 1: 7–26.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Утверждён 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://slavschool.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Obr_standarty_i_trebovaniya/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_31.05.2021_N_287_red._ot_08.pdf
3. Коханов К.А., Сауров Ю.А. *Проблема задания и формирования современной культуры физического мышления.* Киров: Издательство ЦДООШ, 2013.
4. Леонтьев А.А. *Педагогика здравого смысла*. Москва: НПФ «Смысл», 2016.
5. Сериков В.В. *Развитие личности в образовательном процессе*. Москва: Логос, 2012.
6. Чуприкова Н.И. *Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения)*. Москва: АО «Столетие», 1994.
7. Матюшкин А.М. *Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций.* Москва: КДУ, 2009.
8. Андрюшечкин С.М. *Дидактический комплекс проблемного обучения: теория, модель, практическая реализация.* Москва: Баласс, 2018.
9. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография:в 3 кн. *Лингво-педагогические категории проблемного обучения.* Под редакцией Е.В. Ковалевской. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского гуманитарного университета, 2010; Кн. 1.
10. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся.* Москва: Питер, 2008.
11. Андрюшечкин С.М. Исследование эффективности применения эмпирического метода «опытно-инновационная работа». *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* 2021; Т. 15, № 2: 131–137.
12. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология научного исследования.* Москва: Либриком, 2009.

References

1. Murshed M., Chijoke Ch., Barber M. Kak luchshie sistemy shkol'nogo obrazovaniya prodolzhayut sovershenstvovat'sya. Perevod s anglijskogo N. Mikshinoj. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; № 1: 7-26.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Utverzhden 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://slavschool.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Obr_standarty_i_trebovaniya/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_31.05.2021_N_287_red._ot_08.pdf
3. Kohanov K.A., Saurov Yu.A. *Problema zadaniya i formirovaniya sovremennoj kul'tury fizicheskogo myshleniya.* Kirov: Izdatel'stvo CDOOSh, 2013.
4. Leont'ev A.A. *Pedagogika zdravogo smysla*. Moskva: NPF «Smysl», 2016.
5. Serikov V.V. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe*. Moskva: Logos, 2012.
6. Chuprikova N.I. *Umstvennoe razvitie i obuchenie (Psihologicheskie osnovy razvivayuschego obucheniya)*. Moskva: AO «Stoletie», 1994.
7. Matyushkin A.M. *Psihologiya myshleniya. Myshlenie kak razreshenie problemnyh situacij.* Moskva: KDU, 2009.
8. Andryushechkin S.M. *Didakticheskij kompleks problemnogo obucheniya: teoriya, model', prakticheskaya realizaciya.* Moskva: Balass, 2018.
9. Problemnoe obuchenie: proshloe, nastoyaschee, buduschee: kollektivnaya monografiya:v 3 kn. *Lingvo-pedagogicheskie kategorii problemnogo obucheniya.* Pod redakciej E.V. Kovalevskoj. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gumanitarnogo universiteta, 2010; Kn. 1.
10. Gel'fman `E.G., Holodnaya M.A. *Psihodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchaschihsya.* Moskva: Piter, 2008.
11. Andryushechkin S.M. Issledovanie `effektivnosti primeneniya `empiricheskogo metoda «opytno-innovacionnaya rabota». *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya.* 2021; T. 15, № 2: 131-137.
12. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya.* Moskva: Librikom, 2009.

Статья поступила в редакцию 13.02.24

УДК 803.0:801.316 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-18-20

Akhmetshina Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianaped@mail.ru*

THE METHODOLOGY OF PRACTICAL USING THE FLIPPED CLASSROOM IN ENGLISH LESSONS. Digital environment is an important component part of teaching English in an institution of higher education. A flipped classroom makes students more active participants in the educational process compared to traditional learning models. The article describes methods and ways of use in mastering of the students their English skills. The aim of the paper is to summarize experience of digital technologies use in English classes. Recommendations for practical application are discussed and it is concluded that a careful review of the limitations and requirements given in the literature can help create effective training on this methodology. There are scrutinized different types of information and communication technologies: the ones using by the teacher in class and the technologies using by the students in their out-of-class study. The article concludes that modern information and communication technologies are required and global means both in teaching English and in studying it independently. The contribution of the learning model in the flipped classroom to changes in the role of students and teachers is discussed.

Key words: **methods, educational process, teaching of English, independent study of students, forms of work, flipped classroom, digital environment, Internet-resource**

Ю.В. Ахметшина*, канд. пед. наук, доц., Высшая школа лингводидактики, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru*

МЕТОДИКА ПРАКТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Цифровая среда является важным составляющим компонентом обучения английскому языку в вузе. «Перевёрнутый» класс – это педагогический подход, который фактически означает, что действия, которые традиционно проводились в учебной аудитории, теперь осуществляются вне аудитории и наоборот. «Перевернутый» класс делает учащихся более активными участниками образовательного процесса по сравнению с традиционными моделями обучения. В статье описываются приемы и методы использования ряда ресурсов для развития и совершенствования навыков владения английским языком обучающимися вуза. Рассматриваются различные типы информационно-коммуникационных технологий – для использования на занятии с преподавателем и для самостоятельной работы обучающихся во внеаудиторное время. Делается вывод о том, что тщательное рассмотрение ограничений и требований, приведенных в литературе, может помочь создать эффективное обучение по данной методике.

Ключевые слова: **методика, образовательный процесс, преподавание английского языка, самостоятельная работа обучающихся, формы работы, «перевернутый класс», цифровая среда, интернет-ресурс**

Современное общество – это открытое общество, где английский язык используется повсеместно. В настоящее время вопрос о наиболее актуальной модели образования в изучении иностранных языков стоит довольно остро. Ведь в связи с исчерпывающим количеством информации появляется все больше и больше средств обучения и методов освоения иностранного языка как в образовательном учреждении, так и самостоятельно. Целью исследования является раскрытие новых возможностей для оптимизации учебного процесса, особенно в контексте обучения иностранным языкам. Актуальность данной статьи определяется не только популярностью и повсеместным обсуждением концепции «перевернутого класса» в образовательной среде и возможностями её эффективного использования на практике. Достижение цели сопровождалось потребностью реализовать задачи в связи с изучением особенностей образовательных онлайн-платформ – веб-пространства для размещения материалов занятия с личными кабинетами для преподавателя и целевой аудитории. Практическая значимость данной статьи заключается в представлении различных подходов и методик применения концепции «перевернутого класса» в обучении иностранным языкам. Научная новизна данной статьи определяется её способностью представить взгляд на применение цифровых технологий в образовательном процессе в контексте изучения иностранных языков. Анализ литературы, результаты исследований и педагогический опыт на эту тему становятся основой для формирования целостного представления о современных тенденциях и инновационных методиках в образовании.

В современном мире в результате стремительного развития информационных и образовательных технологий наблюдаются новые тенденции в разработке более эффективных процедур обучения. Становление новых учебных сред, предоставляющих учащимся возможности для обучения через Интернет и ресурсы, стало возможным благодаря быстрому развитию цифровых технологий и их интеграции в образовательный процесс. Это, в свою очередь, способствовало быстрому распространению интерактивных технологий в высшем образовании, что привело к инновационным подходам к совместному обучению, поиску и исследовательской деятельности в онлайновых сетевых учебных средах.

Этот прорыв в альтернативных подходах к обучению, ориентированному на учителя, в высшем образовании произошел в условиях, вызванных пандемией COVID–19, которая привела к прекращению очных занятий и началу внедрения цифровых технологий в учебный процесс. Этот кризис выявил необходимость «активизации возможностей виртуального обучения, создавая новые вызовы и возможности для преподавателей и студентов» [1, с. 387]. И не только в университетах и школах цифровые технологии активно используются в образовании. Преподаватели иностранных языков также широко и эффективно применяют образовательные приложения для улучшения процесса обучения. Если ранее для обучения языку были доступны только лингафонные кабинеты, то сегодня их успешно заменяют мультимедийные мероприятия. Это позволяет создать среду обучения, ориентированную на учащихся и основанную на общении, что способствует переходу к новой модели обучения, фокусирующейся на обучающемся.

Такой подход к обучению, при котором технологии используются для изменения традиционной роли аудиторного времени, известен как «перевернутый класс». Вместо отвлеченных бесед с преподавателем во время занятия этот метод объединяет обучение с заданиями перед занятиями и углубляет процесс обучения в аудитории. Таким образом, цифровые технологии не только меняют сами процессы обучения, но и переосмысливают роль учителя и обучающегося в учебной среде.

Согласно Бергманну и Сэмсу, метод «перевернутого класса» был предложен учителями смежных дисциплин, где педагогическим составом было принято решение записывать свои лекции в виде слайд-шоу с использованием программного обеспечения для захвата экрана вместо того, чтобы записывать самих себя во время лекции. Они начали представлять свою модель обучения в различных регионах за рубежом. Основными преимуществами «перевернутого урока» выступают персонализация учебного пространства, самостоятельная познавательная деятельность, использование технологических инструментов в образовании, решение проблем путем создания собственных идей под названием работы: «Переверни свой класс: каждый день обращайся к каждому ученику в каждом классе» [2 с. 147]. Важную роль играет функциональный *аспект языковой системы*, например: стратегии понимания (что, сколько и с какой целью нужно понять?); речевые намерения (оценка речевой ситуации и выбор языковых средств); виды текстов (какие виды текстов готовить к занятиям?); неязыковые средства (жесты, мимика, ударение и интонация как «несущие значение» дополнительные факторы).

Прагматически планировать – это значит признавать, что занятия в лучшем случае могут подготовить студента к речевому высказыванию, поэтому важны все коммуникативные намерения, возникающие на занятиях. Обучение иностранным языкам даже при условии языкового совершенства не может не признавать факта, что требуемая «коммуникативная компетенция» рассчитана на коммуникацию живых людей из различных культур. И поэтому понимать другого и делать так, чтобы понимали тебя, будет возможно только тогда, когда будет иметь место факт включения *социокультурных элементов* в структуру занятий. «Страноведение» и попытки преодоления предвзятых стереотипов опять стали темой дидактики. Эффект в обучении должен выражаться не только в количестве выученных слов и структур, но и в развитии личности. Преподавателю следует спросить себя, как «изучение иностранного языка может способствовать «приращению» жизненного опыта, который обучаемые привносят в процесс обучения» [3, с. 94]. В сравнении своей и чужой культур они узнают что-то важное для себя, то, что после окончания обучения будет значить для них больше, чем выученные наизусть слова и правила. Немаловажную роль играет изменение роли преподавателя: в меньшей степени он «передает знания», а, скорее, «помогает развиваться». Меняются и формы работы. Наиболее предпочтительной в личностно ориентированной парадигме является работа в парах и в малых группах.

Действие на основе существующих материалов даёт возможность осваивать новую информацию в индивидуальном темпе. В университете в Стамбуле было проведено исследование среди студентов-первокурсников, будущих педагогов. Они приняли участие в опросе, ответив на вопрос о том, какие преимущества они видят в использовании видео в обучении. Полученные результаты представляют ценную информацию о восприятии видео как образовательного инструмента в контексте подготовки карьеры педагогов.

Основываясь на комментариях участников, становится понятным, что «перевернутый класс» может способствовать персонализации с помощью видеолекций, которые позволяют смотреть или пересматривать уроки по мере необходимости. Что касается предварительной подготовки у учащихся, то она улучшает понимание содержания уроков. Также, согласно результатам опроса, «перевернутый класс» поощрял учащихся быть более активными. Когда лекции проводятся во внеклассное время, то оно посвящается дискуссиям, повышающим понимание. Создание «перевернутого класса» начинается с понимания взаимодействия, ориентированного на активное обучение, в котором они должны использовать словарный запас или грамматические правила, изученные ранее. Критериями эффективности будут являться принципы гуманизации и понятия «творчество», понимаемые как открытие чего-либо ранее для данного субъекта неизвестного; умение видеть проблему; самостоятельного поиска ее решения; создание в процессе движения к цели нового продукта; развитие критического мышления (считать свое мнение не единственно значимым, а опосредованным другими мнениями и ориентациями); умение интерпретировать любую информацию на индивидуально-личностном уровне. Известно, что в основе познавательной направленности личности лежит система мотивов, которая порождается познавательной потребностью. Познавательная потребность – это субъективное отражение объективной потребности в знаниях. Одним из стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, повышения познавательной активности является интерес.

В литературе было представлено множество моделей «перевернутого класса», то есть не было создано ни одной общепринятой модели. Методология «перевернутого класса» способствует «активному обучению, перенося лекции и объяснения учителей в онлайн-пространство» [4, с. 32]. Используя ряд инструментов, педагоги могут создавать краткие грамматические видеоролики, поясняющие правила. Затем на занятиях учащиеся могут применить полученные знания из видео в практических упражнениях по английскому языку на примере темы «Прошедшее время. Увлечения и хобби» в 7 классе. Преподаватель выставляет собственный видеоматериал на платформах с теоретической составляющей: необходимая лексика по изучаемой теме, используемая в дальнейшем на уроке, грамматика в ознакомительной форме. Он может использовать такие сайты, как learningapps.org, wordwall.net, hippo video и другие. Обучающиеся самостоятельно в дистанционном формате знакомятся с темой и при необходимости задают

вопросы, выполняют задания на проверку. Затем на занятии происходит работа в группах на полную отработку изученного материала в самостоятельном формате под руководством педагога. Обучающимся предлагается разделиться на команды по нескольку человек над работой в рамках определённой темы для предоставления материала по составлению логической последовательности смысловых блоках. Например, дано пять лексических подблоков темы «Свободное время»: спорт, музыка, игры, прогулки, кино. Обучающиеся должны на базе изученного материала в творческой форме составить мини-презентацию своего блока, например, рассказать, каким спортом занимается каждый член команды или не занимается вовсе, почему ему нравится данный спорт и так далее.

Работа может быть представлена как в формате диалога/полилога, сценки или группового ответа по ролям, так и в виде презентации, если на уроке есть доступ к компьютерам у каждой мини-команды. Так происходит «отработка лексики (обучающиеся никогда не знают, какая тема попадется им на очном занятии), а также мощная работа над аспектом говорения» [5, с. 132]. Дополнительные онлайн-ресурсы могут сопровождать активность учащихся в классе. В данном примере студенты работали в небольших группах, вопросы, возникавшие у маленьких групп в процессе занятий, можно было собрать и затем обсудить онлайн. Преподаватель мог отвечать на вопросы студентов в подкасте, записанном при помощи программы Audacity, затем студенты могли прослушать подкаст в качестве домашнего задания после занятий.

На уроке нет места пассивному времяпрепровождению – все сводится исключительно к активной деятельности под руководством учителя. Информация закрепляется очень успешно. Обучающиеся обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Другие учащиеся докладывают о своей части задания. Основная задача решения данного подхода видится в освоении материала всех фрагментов через умелое прослушивание партнеров по команде и создание записи в конспектах. Дополнительные усилия со стороны педагога требуются для контроля. Члены групп заинтересованы, чтобы их коллеги ответственно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Стоит отметить, что в большинстве случаев «перевернутое» классное руководство применялось именно для преподавания английского языка как иностранного (65%). Данный показатель считается относительно приемлемым, поскольку преподавание английского как иностранного или второго языка является изучаемой сферой исследований во всем мире. Было также обнаружено, что исследования по «перевернутому» обучению в классе проводились также при преподавании испанского (10%), китайского (8%), французского (2%), итальянского (2%) и японского (2%) языков как иностранных. Это показывает, что если перевернутая модель действительно работает при преподавании английского языка как иностранного, это принесет непосредственную пользу всем изучающим любой язык по всему миру (Wang, An & Wright, 2017), поэтому в будущем должно быть проведено больше исследований относительно использования этой концепции при преподавании других языков

В заключение необходимо подчеркнуть, что метод «перевернутого класса» представляет собой один из путей повышения эффективности образовательного процесса как в очном, так и в дистанционном формате. В современных, постоянно меняющихся условиях, когда очное обучение может быть внезапно и на неопределенный период заменено дистанционным, педагогу важно иметь в своем распоряжении метод, который позволит сохранить непрерывность и логическую последовательность в обучении. С помощью данной технологии можно решать не только локальные проблемы, связанные с оптимизацией обучения иностранному языку в условиях развития самостоятельности студента, но и более глобальные образовательные проблемы – в первую очередь проблему интернационализации образования. Так как изучение языка в рамках образовательного учреждения оставляет за рамками вопросы языковой мобильности, универсальной пользы от получения знаний, живого использования речи в общении с представителями зарубежного пространства, использования живого общения и т. д., концепция «перевернутого класса» наиболее подходящая для решения данного вопроса. Ученики активно используют технологии в обучении, учитель остается лишь наставником и отсутствует пассивность учащихся. За счет активного изучения иностранного языка каждый ученик сам для себя понимает важность и необходимость его использования и применения в реальной жизни и доходит до своего комфортного уровня в изучении

Библиографический список

1. Миролюбов А.А. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*: учебник. Обнинск: Титул, 2010.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2007.
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий*: учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2010.
4. Токарева Н.Н. Конструктивные модели общения подростков в формате успешного моделирования личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013; № 6: 30–35.
5. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: учебное пособие. Москва: Филоматис, 2006.

References

1. Mirolyubov A.A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*: uchebnik. Obninsk: Titul, 2010.
2. Polat E.S., Buharkina M.Yu. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2007.
3. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikacionnyh internet-tehnologij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Rostov-na-Donu: FENIKS, 2010.
4. Tokareva N.N. Konstruktivnye modeli obscheniya podrostkov v formate uspeshnogo modelirovaniya lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2013; № 6: 30-35.
5. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie. Moskva: Filomatis, 2006.

Статья поступила в редакцию 28.02.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-20-23

Bganba A.S., *senior teacher, Department of Pedagogy and Teaching Methodology Abkhaz State University (Sukhum, Republic of Abkhazia), E-mail: anettabganba@mail.ru*

FEATURES OF COMMUNICATIVE COOPERATION OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES (IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ABKHAZIA). In conditions of educational institutions of the Republic of Abkhazia, the issues of students with learning difficulties attract attention due to the presence of a bilingual environment of educational practice. Heterogeneous groups at the initial level of education require study in order to judge scientific research works on this topic. A special place in life and educational activities today is given to the communicative cooperation of students among themselves and with adults. It is noted that a sufficient level of communicative cooperation contributes to the formation of the personality as a whole influence for its success, including educational success. The first study of the level of communicative cooperation in comparison of four groups of students, from theoretical and practical points of view, can serve as material for use in practice by primary school teachers and interested specialists, and act as one of the platforms the subsequent development and improvement of correctional pedagogical influence in educational settings Abkhazia.

Key words: **communicative cooperation of students, Abkhazian and Russian languages, learning difficulties level of communicative development, schools of Abkhazia**

А.С. Бганба, *ст. преп., Абхазский государственный университет, г. Сухум, E-mail: anettabganba@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ (В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ АБХАЗИИ)

В условиях образовательных учреждений Республики Абхазия вопросы учащихся с трудностями обучения привлекают внимание наличием билингвальной среды образовательной практики. Гетерогенные группы начального звена обучения требуют изучения в виду отсутствия научно-исследовательских работ по данной тематике. Особое место в жизни и учебной деятельности сегодня отводится коммуникативному сотрудничеству учащихся между собой и

с взрослым. Отмечено, что достаточный уровень коммуникативного сотрудничества способствует и формированию личности в целом, влияет на ее успешность, в том числе и образовательную. Впервые проведенное исследование уровня коммуникативного сотрудничества в сопоставлении четырех групп учащихся с теоретической и практической точек зрения может послужить материалом для использования в практике учителями начальных классов и заинтересованными специалистами, выступить одной из платформ последующей разработки и совершенствования коррекционно-педагогического воздействия в образовательных условиях Абхазии.

Ключевые слова: **коммуникативное сотрудничество учащихся, абхазский и русский язык, трудности в обучении, уровень коммуникативного развития, школы Абхазии**

Сталкиваясь со сложным процессом учебной деятельности, требующим от учащихся полноценного развития психофизических систем, ярко проявляются своеобразие и гетерохронность, отставания в развитии. С середины XX века внимание специалистов-практиков и ученых привлекают трудности, связанные с освоением процесса письма, чтения, счета учащимися начальных классов. В указанный период в практику вводится термин «трудности обучения» (learning disabilities, learning disorders). Попеременно применяются смежные понятия: «отстающие», «неуспевающие», «со специфическими трудностями», «проблемные», «дети группы риска». Разность трактовок сводится к пониманию основных характеристик учащегося данной проблематики: выраженная неуспеваемость по учебным предметам, снижение либо отсутствие мотивов учебной деятельности, несформированность эмоционально-волевых компонентов, несоответствие психических процессов возрасту учащихся, повышенная утомляемость и т. д.

По данным различных исследований трудности в обучении по тем пли иным причинам испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы [1]. Возникновение школьных трудностей в целом рядом авторов определяется биологическими и социальными причинами: от резидуально-органической недостаточности центральной нервной системы до педагогической запущенности. Научные исследования выявили, что около 50% в данной категории составляют детей с задержкой психического развития. Н.Ю. Борякова пишет: «…Это понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У этих детей нет нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи и интеллекта. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств» [2]. Р.И. Лалаева отмечает, около 60% трудностей в обучении связаны с нарушениями речевого развития [3]. Педагогическая запущенность, нерегулярность школьного обучения, неблагоприятные условия воспитания и др. как социальные факторы отмечаются Г.В. Валиуллиной [4].

Ярко выявлены три направления по изучению проблемы:

– клиническое, нейропсихологическое (К.С. Лебединский, О.А. Дробинский) и др.;

– социокультурное (Н.Н.Малофеев О.В.Кобцева и др.);

– психолого-педагогическое (Т.А. Власова, Н.В.Бабкина, И.А. Коробейникова, И.А. Крестининой, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, Г.Ф. Кумарина и др.).

Значимость коммуникативных контактов как для личности, так и для общества в целом отмечается многими исследователями в разных направлениях – общение как процесс формирования и становления, взаимодействия (Е.Е. Дмитриева, Е.С. Слепович, Д.И. Альрахаль, Р.Д. Тригер и др.).

Среди учащихся общеобразовательных школ Абхазии особую группу составляют дети-билингвы с трудностями в обучении.

Многими учеными (Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова и др.) отмечается, что трудности в усвоении родного языка (в нашем случае – абхазского) свидетельствуют о значительных сложностях при усвоении русского языка как неродного. Несмотря на многообразие трактовок (Х.Х. Амшоков, Е.Д. Арсеньева-Гагулия, Н.З. Бакеева, О.А. Величенкова, А.М. Касландзия, А.В. Лагутина, М.Н. Русецкая, и др.), все авторы признают, что любую степень владения двумя языками можно назвать билингвизмом.

Учащейся-билингвы в образовательных школах республики сами по себе представляют разнородную группу. Для одних русский язык является языком повседневного включения в социальное взаимодействие, другие обладают низким, пороговым уровнем. Следующая группа – учащиеся-билингвы, в семейном окружении которых преобладает родной (абхазский язык), отмеченная категория характеризуется сложностями включения и коммуникативными трудностями, усложняющими процесс обучения. У учащихся, отстающих в развитии, наличие двух взаимодействующих языковых систем выступает отягощающим фактором. По словам ученых-методистов, при обучении языку не уделяется необходимое внимание коммуникативной стороне общения, коммуникативным умениям и навыкам учащихся (Х.Х. Амшоков, Е.Д. Арсеньева-Гагулия, А.М. Касландзия, Е.И. Пассов и др.).

Таким образом, исследование уровня коммуникативного сотрудничества учащихся с трудностями в обучении в билингвальной образовательной среде РА является актуальной проблемой.

Разные подходы к проблематике данной группы обусловливают различные процедуры и инструментарий диагностирования состояния, проявлений и способов преодоления трудностей в обучении.

Наше исследование направлено на выявление особенностей *коммуникативного сотрудничества* учащихся с трудностями в обучении.

Основными задачами исследования выступили следующие: выработка критериев отбора учащихся, не попадающих под категорию успевающих, распределение учащихся по языку общения в семье (родному языку) и языку межкультурной коммуникации (русскому языку), апробация выбранных методик, направленных на выявление уровня коммуникативного сотрудничества, сопоставление полученных результатов с целью выявления особенностей коммуникативного сотрудничества учащихся с трудностями в обучении монолигвов и билингвов. Исследование является новым в современных педагогических условиях системы образования, впервые рассматриваются проблемы коммуникативного сотрудничества младших школьников в Абхазии, а также учета факторов успеваемости и языкового фактора.

Полученные теоретические основания позволят выступить одним из условий продолжения исследований по данному вопросу и, как следствие, обогащения теоретических основ образовательной практики школ Абхазии.

Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты могут послужить условием качественного преобразования коммуникативного сотрудничества учащихся посредством применения выводов и подходов учителями-практиками школ Абхазии.

К критериям педагогической диагностики трудностей учащихся начальных классов (на основе выделенных универсальных учебных действий в образовательном стандарте начального общего образования) относятся следующие:

– *личностные,* представленные самооценкой, определением, принятием, представлениями о нормах и правилах морали, внутренней позиции и сознании целей;

– *регулятивные:* умения определять цель, планировать и регулировать;

– *познавательные*: общеучебные, знаково-символические, информационные; предметные трудности: письмо и чтение, ознакомление с окружающим миром и развитие речи, математика;

– *коммуникативные*.

К коммуникативным трудностям относятся проблемы взаимодействия со взрослыми, со сверстниками, частые конфликты и неумение находить способы разрешения.

Исследование проводилось в общеобразовательных школах Сухумского, Гулрыпшского и Очамирского районов общеобразовательных школ Республики Абхазия. Выбор школ был обусловлен несколькими факторами, одним из ведущих выступил фактор родного абхазского языка. Ранее проведенные исследования выявили ряд сложностей, в особенности гетерогенность групп учащихся начальных классов, достаточно разные подгруппы учащихся-билингвов в абхазских секторах. Для достижения поставленных целей группа детей-билингвов, под которыми мы понимаем учащихся начальных классов, для которых родным языком, языком бытового общения в семье и среди близких родственников является абхазский язык. Большая часть таких учащихся обучается в сельских школах. Основываясь на уровнях достижений учащимися начальных классов, отмеченных учителями (анализ успеваемости, мнения педагогического состава, наличие нарушений либо задержки и своеобразия в развитии, подтвержденные логопедами, психологами, медицинскими работниками), были составлены группы первоклассников: Группа 1 (неуспевающих школьников), Группа 2 (успевающие). Подгруппы «Б» и «М» отражают владение один языком – монолингвы – и двумя языками – билингвы.

Оценка коммуникативных склонностей и умения организовывать процесс общения и сотрудничества проводилась с помощью методики Л.А. Головей, модифицированной с учетом младшего школьного возраста [5]. Во время опроса (22 вопроса) фиксировалось понимание вопросов, необходимость дополнения или пояснения, полученные ответы и их соответствие нормам, желание и умение вступать в диалог, поддерживать диалог и т. д. Тематика вопросов касалась процесса общения и коммуникации с одноклассниками и сверстниками, окружающими взрослыми, незнакомыми собеседниками, мальчиками и девочками, желания побыть одному либо в коллективе, чувства затруднения и неловкости, конфликтов и спорных ситуаций и т. д. Утвердительные и отрицательные ответы фиксировались в протоколах обследования, по завершении с помощью дешифратора вычислялся оценочный коэффициент коммуникативных склонностей (см. рис. 1).

Наибольшее количество Г 1 (Б) набрали в среднем от 0 до 50, высокий и очень высокий уровни не показал ни один испытуемый. Набранные показатели соответствуют низкому уровню. Группа 1 (М) в основном продемонстрировала показатели от 0 до 59, что соответствует среднему уровню. Высокий уровень также не выявлен в данной группе. 8% набрали высокие баллы. Группа 2, русскоязычных детей, представлена двумя подгруппами: Г 2 (Б) и Г 2 (М). В группе детей-билингвов учащиеся распределились по четырем из пяти уровням, очень высокий уровень не достигнут. Но испытуемые группы Г 2 (Б) показали высокий, средний, низкий уровни, уровень очень низкий продемонстрировали наименьшее коли-

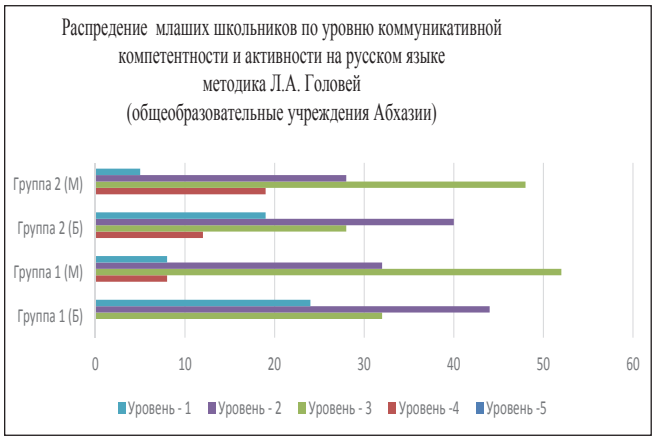


Рис. 1. Результаты по методике Л.А. Головей

чество испытуемых в процентном соотношении, ниже, чем в группе билингвов с трудностями обучения, но все же выше группы монолингвов с трудностями в обучении. Высокий уровень продемонстрировала группа Г 2 (М), очень низкий уровень представлен наименьшими показателями относительно всей группы испытуемых. Средний коэффициент выявлен среди одноязычных учащихся, учащиеся-билингвы продемонстрировали низкий уровень.

Следовательно, уровень сформированности коммуникативных навыков в группе учащихся с трудностями в обучении ниже среднего. Большая часть учащихся требовала переформулировки заданных вопросов в более упрощенную форму с использованием слов, наиболее часто используемых в обиходе. Неуверенность, низкий уровень заинтересованности, желание быстрее покинуть помещение, где проводилась диагностика, скудность реплик и процесса речевого сопровождения оказались намного ниже. У учащихся-билингвов отмечались и специфические сложности. Долго и неуверенно подбирали ответы, скудность языковых средств проявлялась в односложных и однообразных ответах, оформление высказываний отличалось грамматическими ошибками, несогласованностью конструкций. Группы неуспевающих учащихся отличались недостаточным пониманием обращенных вопросов и фраз, сложно и неоднозначно реагировали на невербальное сопровождение процесса, опасливо и с напряжением следили за поведением специалиста во время диагностики.

Большинство детей группы монолингвов проявили стремление к общению и диалогу, желание отстоять свое мнение, при предложении нескольких вариантов легче и быстрее определялись в выборе, который соответствовал интересам, не был случаен и одномоментен. Учащиеся могли объяснить, обосновать ответы, привести примеры из школьной жизни, особенно из ситуаций взаимодействия со сверстниками. В стремлении к контактам они пытаются, отстаивать свое мнение, однако потенциал их склонностей, инициативность недостаточно устойчивы. Возможности диалогической речи несколько выше: дети не уходили от общения, инициировали высказывания, употребляли ответные реплики (более яркие, развернуты), использовали и невербальные средства вместо ответов. Сохранена, неизменна позиция партнеров по общению: «взрослый – говорящий, ребенок – слушающий», позиции сотрудничества достаточно низкие.

Таким образом, и дети с абхазско-русским билингвизмом, и русскоязычные дети с трудностями в обучении по окончании первого класса не достигли уровня коммуникативной компетентности, отраженной в образовательном стандарте начального образованиям в пункте требований к усвоению, показатели учащихся-билингвов из группы успевающих также не соответствуют уровню коммуникативного сотрудничества на русском языке.

Начиная с 70-х г. XX в., под руководством М.И. Лисиной активно развивается исследование процесса общения – «концепция генезиса общения» [6]. В отличие от ранее рассматриваемого понимания формирования общения на основе необходимости запросов и обращений для удовлетворения потребностей, М.И. Лисина рассматривает независимость потребности общения наравне с другими потребностями, свойственными человеку и личности. Потребность в общении М.И. Лисина связывает со стремлением к познанию самого себя и окружающих людей. «Она изучала детское развитие не в лаборатории, а в реальных условиях жизни детей в семье, в доме ребенка, в детском саду. Ее работы вносят существенный вклад» в развитие и педагогической науки [7]. На наш взгляд, глубокое раскрытие процесса общения, коммуникации в работах Лисиной М.Н. позволяет более тщательно рассмотреть данный вопрос, что в последующем будет способствовать и качественным преобразованиям педагогической действительности образовательных учреждений, и пониманию сотрудничества и сосуществования участников образовательного процесса со стороны внутренних психических механизмов.

Для исследования форм и средств общения мы применили методику М.И. Лисиной [6]. Положенный в основу принцип моделирования процесса общения позволил во время исследования применять ситуации, наиболее близкие учащимся начальных классов, мобильно подбирать из имеющегося наглядного материала то, что привлекало ребенка. Совместная игровая деятельность, беседы на интересующие темы и знакомые темы позволили преодолеть этапы принятия беседы незнакомых респондентов, то есть получить более достоверный материал исследования. М.Н. Лисина подразделила ситуации по признаку ситуативности и внеситуативности. Внеситуативное общение является более высокой ступенью, позволяющей не просто быть участником процесса общения, но и проявлять инициативу, активность, иметь возможность вносить изменения и т. д. Ситуации игрового, познавательного и личностного общения, предложенные автором (совместная игра (применялись разного рода развивающие пособия «Составь слово», «Цифры и фигуры», «Времена года», беседа на познавательные и личностные темы: «Моя семья», «Наше Черное море», «Моя родина Абхазия», «Любимая деревня» и т. д.)), побуждают учащихся к сотрудничеству, удовлетворяют потребности и учебные мотивы, способствуют активизации личности. Оценка результатов (в баллах) проводилась на основе предложенных автором параметров: готовности к сотрудничеству, использованию невербальных средств общения, наличия и специфики зрительного контакта, уровня комфортности респондента, направленности внимания в первые минуты исследования, ситуативные и внеситуативные речевые высказывания, наличие обращений и просьб, устойчивости выполнения деятельности. Группы респондентов распределены аналогично предыдущему исследованию. Результаты представлены на рис. 2.

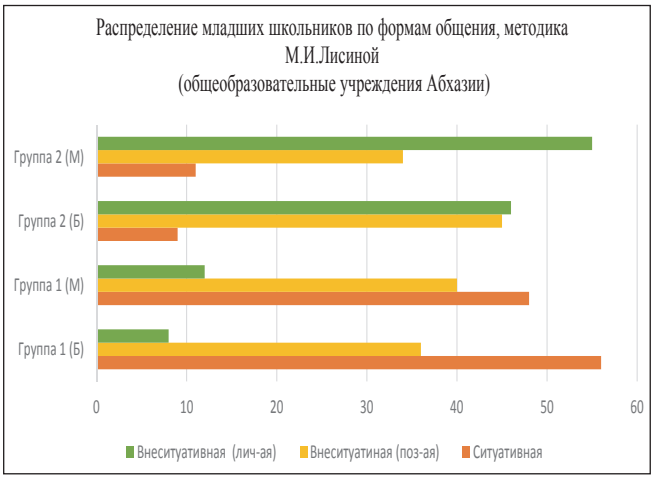


Рис. 2. Результаты по методике М.И. Лисиной

У детей трех групп Г 1 (Б), Г 1 (М), Г 2 (Б) преобладающей оказалась ситуативно-деловая форма общения. В ситуации, организуемой и контролируемой взрослым, учащиеся чувствовали себя более комфортно. Деловые мотивы с сопутствующими практическими действиями были достаточно легкими, так как не соответствовали возрасту, но при том именно в этих ситуациях учащиеся чувствовали себя спокойно и включено. Как только ситуация диктовала необходимость использования более высокого уровня общения, проявления активности и инициативы, открывались возможности проявления личностных достижений, учащиеся проявляли ограниченность в вербальных средствах, снижалось сотрудничество и контактность. Учащиеся пытались переключиться на ранее произведенную деятельность, невербально обращались с просьбой к взрослому, как бы переключая его от вопросов и направлений по отношению к учащемуся. Уход от деятельности и нежелание общаться, агрессивная позиция либо отказ от деятельности свидетельствуют о недостаточном уровне формирования внеситуативных форм общения.

Высказывания детей с абхазско-русским билингвизмом были более экспрессивными, дети нередко прибегали к жестикуляции, выражали свое отношение к излагаемым событиям с помощью мимики, жестов, возгласов. Во всех ситуациях коммуникации их отличало однообразие темы, функций, содержаний высказывания. Часто наблюдались информационные высказывания типа простой констатации фактов, познавательный характер вопросов почти не отмечен, сообщения оценочного характера тоже звучали нечасто.

Таким образом, данные показали, что для учащихся-билингвов и русскоязычных неуспевающих школьников, успевающих учащихся-билингвов ведущей является ситуативно-деловая форма общения, что также свидетельствует о коммуникативной дезадаптации.

В классах с полиэтническим составом учащихся носители русского языка как неродного часто владеют устной формой речи, достаточной для осуществления обращения и взаимодействия в поле бытового окружения знакомого учащимся. В ситуациях образовательного пространства, учебной деятельности коммуникативное сотрудничество снижено ввиду недостаточного владения русским языком. Особо отягощена ситуация в группах учащихся с трудностями в обучении. Современная школа ориентируется на выпускника, который умеет вести конструктивный диалог и достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов. При этом учащиеся, осваивающие несколько

языков, особенно при наличии недостатков психоречевого развития, нуждаются в специально организованной педагогической помощи.

В России организация такого рода помощи рассмотрена и сконструирована достаточно давно. Первые исследования учащихся с трудностями в обучении имеют устойчивую клиническую, психолого-педагогическую, организационную платформы, постоянное изменение живой образовательной системы несомненно выдвигает актуальные вопросы требующие продолжения исследования. Министерством образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 утвержден ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [8].

На данном этапе функционирования системы образования в Абхазии с учетом нормативно-правового регулирования системы посредством Конституции РФ, приказов и постановлений (закона об образовании в РА находится на стадии рассмотрения) данное направление требует пристального внимания. Гетерогенная группа учащихся, которым требуется комплексная коррекционная поддержка, остается без комплексного психолого-педагогического сопровождения. Штатные единицы логопедов и психологов (в основном в городских школах) не способны удовлетворить запросы практики. К этому присовокупляется непосильная нагрузка специалистов: учителя начальных классов, логопеда и психолога (если в ОУ есть штаты, и он заполнен), а также неподготовленность к решению такого рода запросов практики, отсутствие государственной альтернативы, что отягощает образовательную ситуацию.

Наличие и функционирование ряда частных центров в Абхазии, целью которых выступает социально-педагогическая, образовательная поддержка детей дошкольного и младшего школьного возрастов, может послужить основой создания государственного сопровождения.

В частности, центр психолого-педагогической поддержки «Логопед» г. Сухум, несмотря на достаточный опыт комплексного преодоления речевых нарушений у детей в норме и с особыми образовательными потребностями, не в состоянии по количеству охваченного контингента преодолеть существующую проблему. Но участие специалистов центра в проведении данного исследования, намеченные последующие исследовательские шаги в данной проблематике позволят качественно обогатить педагогическую науку и практику.

Библиографический список

1. Руденко А.И. Трудности в обучении младших школьников. *Вестник магистратуры*. 2018; № 12-4 (87). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-v-obucheniimladshih-shkolnikov
2. Борякова Н.Ю. *Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика*: монография. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2016.
3. Лалаева Р.И. *Логопедическая работа в коррекционных классах*. Москва: Владос, 2001.
4. Валиуллина Г.В., Борякова Н.Ю. Системный подход к формированию коммуникативных умений у первоклассников с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде. *Достижение в педагогической деятельности» – 2023*: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. Петрозаводск: Издательство: МЦНП «Новая Наука», 2023.
5. Головей Л.А. Психоэмоциональное благополучие: интегративный подход. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020.
6. Лисина М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. Москва,1986.
7. Обухова Л.Ф., Павлова М.К. Концепция М.И. Лисиной и современная психология: перекличка идей. *Культурно-историческая психология*. 2009; Т. 5, № 2: 119–124.
8. *Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/

References

1. Rudenko A.I. Trudnosti v obuchenii mladshih shkol'nikov. *Vestnik magistratury*. 2018; № 12-4 (87). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-v-obucheniimladshih-shkolnikov
2. Boryakova N.Yu. *Korrekcionno-razvivayuschee obuchenie i vospitanie doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. Teoriya i praktika*: monografiya. Moskva: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2016.
3. Lalaeva R.I. *Logopedicheskaya rabota v korrekcionnyh klassah*. Moskva: Vlados, 2001.
4. Valiullina G.V., Boryakova N.Yu. Sistemnyj podhod k formirovaniyu kommunikativnyh umenij u pervoklassnikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya v inklyuzivnoj obrazovatel'noj srede. Dostizhenie v pedagogicheskoj deyatel'nosti» 2023: sbornik statej II Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. Petrozavodsk: Izdatel'stvo: MCNP «Novaya Nauka», 2023.
5. Golovej L.A. Psiho`emocional'noe blagopoluchie: integrativnyj podhod. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2020.
6. Lisina M.I. *Problemy ontogeneza obscheniya*. Moskva,1986.
7. Obuhova L.F., Pavlova M.K. Koncepciya M.I. Lisinoj i sovremennaya psihologiya: pereklichka idej. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2009; T. 5, № 2: 119-124.
8. *Ob utverzhdenii federal'nogo perechnya `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov, dopuschennyh k ispol'zovaniyu pri realizacii imeyuschih gosudarstvennuyu akkreditaciyu obrazovatel'nyh programm nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/

Статья поступила в редакцию 13.01.24

УДК 378.09:81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-23-25

***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*
***Lesnykh 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*

TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE PHENOMENON OF RESILIENCY. APPROACHES AND PERSPECTIVES. Understanding the essence of the phenomenon of resilience of adolescents in conditions of secondary general education (school) is currently relevant during the industrial development of society and growth in the field of information technology. The essence, approaches and perspectives of resiliency are due to the contradictory definitions described in scientific works. Being an innate property of personality, manifested in overcoming life's difficulties, while maintaining mental balance, resiliency contributes to self-regulation in a stressful situation and the degree of viability in difficult reality conditions. In the article, the authors analyze definitions of the resiliency of Russian and foreign authors in order to understand its essence and impact on the internal resource (quality/properties) of adolescents during growing up and preparing themselves for various stressful situations in the future to take correct actions in the most difficult living conditions.

Key words: **resiliency, resilience, viability, stress resistance, life difficulties, adolescence, personality, phenomenon of resiliency, society, resources of external and internal environment, adaptability, success, failure**

***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 экон. наук, доц., Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар, E-mail: lesnih-u@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ. ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Понимание сущности феномена резильентности подростов в условиях среднего общего образования (школы) является актуальным в настоящее время, в период индустриального развития общества и роста в сфере информационных технологий. Сущность, подходы и перспективы резильентности обусловлены противоречивыми определениями, описанными в научных трудах. Являясь врождённым свойством личности, проявляющимся в преодолении жизненных трудностей, одновременно поддерживая психическое равновесие, резильентность способствует саморегуляции в стрессовой ситуации и степени жизнеспособности в сложных условиях действительности. В статье авторами выполнен анализ определений резильентности отечественных и зарубежных авторов с целью понимания его сущности и влияния на внутренний ресурс (качество/свойства) подростков в период взросления и подготовки себя к различным стрессовым ситуациям в будущем для принятия корректных действий в сложнейших условиях жизни.

Ключевые слова: **резильентность, жизнестойкость, жизнеспособность, стрессоустойчивость, жизненные трудности, подростковый возраст, личность, феномен резильентность, социум, ресурсы внешней и внутренней среды, адаптивность, успешность, неуспешность**

Сущность феномена резильентности личности обусловлена множеством проблем современного общества в условиях технологических перемен и информационного перенасыщения. На сегодняшний день актуальность проблемы резильентности подростов в условиях среднего общего образования (школы) неоспорима, поскольку школа представляется обществу особым институтом социализации подростков, несравнимой ни с группой сверстников, ни с семьей. Это обусловливает значимость обоснования сущности резильентности, подходов, её изучающих, и перспектив исследования. В этом возрасте он стремится к достижениям, стремительному наращиванию знаний, умений, идет становление нравственности и открытия «Я», обретение иной социальной позиции. На современном этапе научных исследований в отечественной психологии и смежных науках значимой является резильентность личности, изученная не в полном объёме. Так, в одних работах резильентность описана как образовательная компетенция, в других – как совокупность структурных компонентов, встречаются работы, в которых описаны подходы и перспективы изучения данного феномена.

Цель статьи рассмотреть её сущность, подходы и перспективы.

Основные задачи статьи: конкретизировать понятие резильентность; рассмотреть методологические подходы сущности резильентности и её перспективы.

Методы научного исследования: анализ научных изысканий по проблеме исследования резильентности; аргументирование теоретико-методологической базы исследования.

Научная новизна статьи определена сложным и переменным характером, имеющим неоднозначные решения в подходах изучения сущности феномена резильентности.

Теоретическая значимость статьи отражена в обоснованных знаниях о феномене резильентности личности. Практическая значимость видится в применении полученных результатов в педагогической деятельности.

Термин «резильентность» интегрирован в современную научную литературу из физики металлов. В переводе с французского и испанского языков он имеет значение 'способность физического тела под давлением видоизменяться, при этом возвращаясь в первоначальное состояние по окончанию действия'. В английском языке термин 'resilience' – это упругость, устойчивость, жизнестойкость или твердокожесть, описывающие человеческие качества. В данной научной статье предлагается рассматривать термин в широком смысле. Подросток, адекватно взаимодействующий со своими сверстниками, развивает и укрепляет в себе способность к противодействию внешней среды и/или создаёт благоприятную модель взаимодействия с окружающей средой. При наличии нарушений у подростка постепенно утрачивается способность противодействовать внешним воздействиям. Таким образом, в данной научной статье конкретизируется резильентность, существующая в скрытом состоянии социального поведения [1–18].

В XX веке в работах отечественных и зарубежных ученых прослеживаются спорные характеристики феномена «резильентность» – устойчивая защита, восстановление, адаптация, стрессоустойчивость, жизнеспособность, жизнестойкость, достижение успеха и др. [2; 4; 5; 7; 10; 14; 18]. Данные характеристики можно интегрировать в единое определение – способность преодолевать непредсказуемые жизненные ситуации, используя внутренние и внешние ресурсы, способные приходить в исходное состояние и далее развиваться. Резильентность является врождённым свойством личности, проявляющимся в преодолении жизненных трудностей, с одновременным поддерживанием психического равновесия. Следовательно, резильентность – значимый внутренний ресурс (качество/свойств) личности, способность к саморегуляции в стрессовой ситуации и степень жизнеспособности.

Э. Вернер является первым исследователем неблагоприятных факторов деления детей по группам риска [6]. В результате его анализа выявлено, что 60% опрошенных подростков относятся к группам риска, проявляя деструктивное поведение, характеризуясь таксикоманией, ранним деторождением, длительным пребыванием в состоянии безработицы. Всё это говорит об асоциальном статусе семьи, хронических заболеваниях, трагических событиях жизни и т. д. В то же время 38% подростков в семьях с низким социально-экономическим статусом не проявляют подобного поведения. Лишь 2% детей воспитываются в благополучных семьях. Отсюда при рассмотрении атрибутов подростков, положения их семьи и взаимодействия с социальной средой вытекает вывод о необходимости выделить группы факторов формирования резильентности в подростковом возрасте.

Условия XX века изменили факторы формирования резильентности, обращающие внимание на их исследование, оценку и диагностику с целью получения положительного результата на основе осознания самого процесса формирования способности уходить от трудностей жизни. В современных научных изысканиях отмечается, что адаптированность включает в себя результат развития, исключая склонности к поражениям, подчеркивая уязвимость резильентной личности.

С точки зрения теоретико-методологического знания резильентность изучается в основных подходах: когнитивно-бихевиоральном, конструктивном, кросс-культурном. Э. Толмен как основатель когнитивно-бихевиорального подхода предложил свою точку зрения на врождённые качества личности, помогающие прогнозировать процесс решения задачи [8]. По его мнению, в структуру поведения входят стимулы окружающей среды, психологические факторы побуждения, наследственность, полученная база обучения и возраст.

Конструктивный подход рассматривает резильентность с точки зрения позиции подростка, способствующей поддерживать его жизнеспособность. В психологической работе С.Г. Геллерштейна «Методология психотехники» резильентность рассматривается как физическая и психологическая составляющие [13]. Кросс-культурный подход рассматривает резильентность как взаимозависимость жизнеспособности и реакции человека на ситуации риска с особенностями человеческого организма (возраст, пол), местом проживания, имея в виду окружающую среду.

В отечественной науке не выявлено единого понимания явления резильентности, так как встречаются разнообразные трактовки терминов: резистентность, резелентность, резилиантность. Считаем целесообразным рассмотреть научные работы, в которых дано понятие резильентности во взглядах зарубежных и отечественных ученых. Общим является то, что резильентность определяется в зависимости от трансформации жизненных условий конца XX века и настоящего периода. Определение резильентности в различных научных трудах имеет свою трактовку:

– феномен воздействия защитных факторов и факторов риска, индивидуальных, социокультурных и семейных влияний [5];

– способность к восстановлению и поддержанию адаптивного поведения, идущая за первоначальным отклонением и неспособностью реагировать на стрессовую ситуацию [20];

– способность быстро реабилитировать физическое и душевное состояние [4];

– динамический процесс формирования адаптивности в контексте неблагоприятных ситуаций;

– способность удерживаться психологическое равновесие в стрессовых ситуациях [2];

– ресурсную адаптацию к изменяющимся обстоятельствам и непредвиденным условиям среды [2];

– внутренние защитные факторы, повышающие устойчивость [2].

– стрессоустойчивые действия на изменяющиеся неблагоприятные факторы [2];

– жизнестойкость – противостояние жизненным трудностям [7];

– успешная адаптация к стрессам и невзгодам [14];

– устойчивость к воздействию различных стрессоров со стороны, восстановление адекватной реакции при взвешенной оценке происходящих событий за счет системы ценностей и умения принимать решения [10];

– успешность в трудных условиях [19];

– противостояние неблагоприятным обстоятельствам и вызовам и управление эмоциональными навыками [17];

– выработка положительных эмоций в сложных условиях [12];

– проанализировать ситуацию, сделав шаг назад [1];

– социальное одобрение, отвечающее общепринятым моральным нормам [3].

Следовательно, ученые считают, что резильентность определяется жизнеспособностью, жизнестойкостью, стрессоустойчивостью, адаптивностью. Американский психолог *S. Maddi (С. Мадди)* представляет *жизнестойкость* в виде структуры установок и убежденности человека в самом себе и взаимодействии с окружающей действительностью с целью её преобразования в свои возможности [6]. Д.А. Леонтьев определяет феномен hardiness («жизнестойкость) как личностное качество, способствующее преодолению стрессогенных условий на пути к успешной деятельности, а также преодоление человеком самого себя [15].

Выдающийся психолог XX века Б.Г. Ананьев понимает феномен резильентности с позиции системного подхода как жизнестойкость, побуждающую человека к действенному функционированию жизнедеятельности. Так, уровень функциональных возможностей человека и продуктивность жизни влияют на жизнестойкость [8]. По мнению Ф.И. Валиевой, резилиантность/резильентность – индивидуальные особенности человека, проявляющиеся как устойчивость в стрессовых ситуациях, способствующих по окончании воздействий восстанавливаться за счет осознанной оценки возникающих проблем и умение принимать решение с учетом своих ценностей. Автором выделены аналогичные свойства резильентности: отношение как вера в себя; способность переживать стресс (стрессоустойчивость); самосознание как осознание собственного «Я»; жизнеспособность; мотивация на успех; настойчивость в достижении цели; работоспособность; самоконтроль; общительность, коммуникабельность и экстравертированность; эмоциональная выразительность, жизнерадостность, импульсивность; эмпатия [11]. И.А. Хоменко объясняет резилентность/резильентность как средство, способствующее формированию и развитию жизнестойкости, являющееся её системообразующим фактором [21]. В работах С.А. Богомаза описано основное отличие жизнестойкости от психической устойчивости. Определяя жизнестойкость как привычную форму личности, формируемой в течение жизни, резильентность как процесс реакции на проблему формируется при условии возникновения [9].

Следует отметить, что эмоциональная саморегуляция в стрессовых ситуациях подтверждается врождённым свойством личности, способствующим преодолению трудных жизненных ситуаций. При этом резильентность рассматривается и как система внешних и внутренних ресурсов, и как проявление эмоциональной саморегуляции в стрессовых ситуациях. Так, в современной психологии нет единого взгляда на резильентность. Сущность феномена «резильентность» в ряде работ идентифицируется с понятием «жизнеспособность», обсуждается в связи с адаптацией/дезадаптацией, а также рассматривается в виде возможности формирования внутренних ценностей и установок личности, определяя развитие способности к осознанному выбору в пользу ценностей. Нет единого мнения по поводу определения резильентности.

С. Ваништендаль даёт три разных определения резильентности. Во-первых, описывая положительные качества личности, обращает внимание на устойчивую мотивацию и адаптированность к сложным условиям жизни. Во-вторых, выделяет сопротивление разрушению в виде защиты самого себя при отрицательном воздействии окружающей среды. В-третьих, подчеркивает организацию положительных условий жизни в асоциальной среде [12].

В настоящее время в научных исследованиях предпринимаются попытки обоснования структурных компонентов резильентности. К ним можно отнести врожденные и приобретенные качества личности, взаимозаменяемые личностные ресурсы и коммуникация с окружением. Особо ценны подтверждения, указывающие на уровень, степень развития и формирование резильентности при помощи диагностических методик: “Childand Youth Resilience Measure (CYRM)”; «Опросник по выявлению уровня резилиантности» Ф.И. Валиевой; Тест жизнестойкости (С. Мадди, Д.А. Леонтьевым); исследования системы личности (тесты Рокича, Фанталовой, Шварца, Сенина).

Таким образом, в данной научной статье теоретический анализ сущности феномена резильентности подтверждает, что данный феномен имеет многовариантный понятийный формат как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Это раскрывает возможности расширить изучение резильентности. На основе вышеизложенного в рамках научного исследования под резильентностью будем понимать врожденные свойства личности, проявляющиеся в адаптивности, умении преодолеть препятствия со способностью восстанавливаться за счет взвешенной эмоциональной оценки происходящих событий, системы ценностей и умении принимать решения, определять стратегию и тактику поведения.

Библиографический список

1. *Ackerman Courtney E. What is Resilience and Why is It Important to Bounce Back*. Available at: https://positivepsychology.com/what-is-resilience/
2. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. 2004; Vol. 59: 20–28.
3. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. 2005; Vol. 60, № 3: 261–262.
4. Miller E.D. Reconceptualizing the role of resiliency in coping and treatment. *Journal of loss and trauma*. 2003; № 8: 239–246.
5. Rutter M. Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*. 1985; Vol. 147: 598–611.
6. Werner E., Smith R. *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca*. Now York: Cornell University Press. 1992.
7. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. *Сибирская психология сегодня*: сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004; Выпуск 2: 82–90.
8. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Серия: Мастера психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
9. Богомаз С.А., Балаев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека. Сибирский психологический журнал. 2009; № 32: 23–28.
10. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки*. 2016; № 4: 97–100.
11. Валиева Ф.И. Резилиантность: подходы, модели, концепции. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. 2014; № 2: 39–50.
12. Ваништендаль С. «*Резильентность» или оправданные надежды*. Женева: БИСЕ, 1998.
13. Геллерштейн С.Г. Методология психотехники. Предвосхищение. Эволюция. *Избранные психологические труды*. Москва, 2018; Т. 1: 274–289.
14. Забелина Е.В., Кузнецова Д.К. Понятие психологической резильентности: основные теории. *Вестник Челябинского государственного университета*. Серия: Психология и педагогика. 2015; № 1: 10–13.
15. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006: 34–42.
16. Махнач А.В., Лактионова А.И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации. *Психологический журнал*. 2013; Т. 34, № 5: 69–84.
17. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Недооценённая компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности. *Казанский педагогический журнал*. 2017; № 2 (121): 16–21.
18. Рыльская Е.А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 8: 57–58.
19. Ушаков К.М. Новое слово «резильентность». *Директор школы*. 2016; № 7: 2–3.
20. Федунина Н.Ю. Понятие устойчивости к травме и посттравматического роста. *Московский терапевтический журнал*. 2006; № 4: 69–80.
21. Хоменко И.А. К вопросу о формировании резилентности у детей в условиях общеобразовательной практики. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2011; № 9: 30–35.
22. Шубникова Е.Г. Развитие превентивной педагогики в России и за рубежом. *Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития*: сборник научных статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Чувашский государственный университет им. И.Я. Яковлева, 2019: 110–118.

References

1. *Ackerman Courtney E. What is Resilience and Why is It Important to Bounce Back*. Available at: https://positivepsychology.com/what-is-resilience/
2. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. 2004; Vol. 59: 20-28.
3. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. 2005; Vol. 60, № 3: 261-262.
4. Miller E.D. Reconceptualizing the role of resiliency in coping and treatment. *Journal of loss and trauma*. 2003; № 8: 239-246.
5. Rutter M. Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*. 1985; Vol. 147: 598-611.
6. Werner E., Smith R. *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca*. Now York: Cornell University Press. 1992.
7. Aleksandrova L.A. K koncepcii zhiznestojkosti v psihologii. *Sibirskaya psihologiya segodnya*: sbornik nauchnyh trudov. Kemerovo: Kuzbascvuzizdat, 2004; Vypusk 2: 82-90.
8. Anan’ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Seriya: Mastera psihologii. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
9. Bogomaz S.A., Balaev D.Yu. Zhiznestojkost’ kak komponent innovacionnogo potenciala cheloveka. Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2009; № 32: 23-28.
10. Valieva F.I. Individual’no-lichnostnye predposylki rezil’entnogo povedeniya. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.L. Hetagurova. Obschestvennye nauki*. 2016; № 4: 97-100.
11. Valieva F.I. Reziliantnost’: podhody, modeli, koncepcii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 12. 2014; № 2: 39-50.
12. Vanishtendal’ S. «*Rezil’entnost’» ili opravdannye nadezhdy*. Zheneva: BISE, 1998.
13. Gellershtejn S.G. Metodologiya psihotehniki. Predvoshischenie. `Evolyuciya. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 2018; T. 1: 274-289.
14. Zabelina E.V., Kuznecova D.K. Ponyatie psihologicheskoj rezil’entnosti: osnovnye teorii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2015; № 1: 10-13.
15. Leont’ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. Moskva: Smysl, 2006: 34-42.
16. Mahnach A.V., Laktionova A.I. Lichnostnye i povedencheskie harakteristiki podrostkov kak faktor ih zhiznesposobnosti i social’noj adaptacii. *Psihologicheskij zhurnal*. 2013; T. 34, № 5: 69-84.
17. Murav’eva A.A., Olejnikova O.N. Nedoocenennaya kompetenciya ili pedagogicheskie aspekty formirovaniya rezil’entnosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 2 (121): 16-21.
18. Ryl’skaya E.A. Nauchnye podhody k issledovaniyu zhiznesposobnosti cheloveka v zarubezhnoj psihologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 8: 57-58.
19. Ushakov K.M. Novoe slovo «rezil’entnost’». *Direktor shkoly*. 2016; № 7: 2-3.
20. Fedunina N.Yu. Ponyatie ustojchivosti k travme i posttravmaticheskogo rosta. *Moskovskij terapevticheskij zhurnal*. 2006; № 4: 69-80.
21. Homenko I.A. K voprosu o formirovanii rezilentnosti u detej v usloviyah obscheobrazovatel’noj praktiki. *Vestnik Sankt-Peterburskogo universiteta*. 2011; № 9: 30-35.
22. Shubnikova E.G. Razvitie preventivnoj pedagogiki v Rossii i za rubezhom. *Psihologiya i social’naya pedagogika: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya*: sbornik nauchnyh statej po materialam VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2019: 110-118.

Статья поступила в редакцию 22.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-26-28

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

IMPLEMENTATION OF THE CONTENT POTENTIAL OF THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD" IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION IN HIGHER SCHOOL. The article examines the role of the discipline "Fundamentals of Russian Statehood" (ORG) in the patriotic education of university students in modern conditions. The author draws attention to the fact that young people are the most active part of society, but at the same time they are influenced by various factors, such as social networks and thematic online communities. The work analyzes features and capabilities of the ORG discipline in the context of the patriotic education of the younger generation. Particular attention is paid to the interdisciplinary nature of this discipline and its importance in the process of developing patriotic feelings among students. The article provides examples of forms and methods of work, both in and out of the classroom, that are successfully used in teaching the discipline and contribute to positive changes in students' perceptions and awareness of their belonging to Russia through stories about everyday and historical events, places and people. Particular attention is paid to the factors of systematic work and the civic position of the teacher himself, which play an important role in the successful implementation of the educational process. The article is a useful material for educators, teachers and methodologists involved in the issues of patriotic education of higher school students, as well as for researchers interested in the educational system and methods of implementing this discipline.

Key words: **higher education, patriotic education of youth, citizenship, value orientations, potential of discipline content, teacher's personality**

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

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается роль дисциплины «Основы российской государственности» (ОРГ) в патриотическом воспитании студентов вузов в современных условиях. Автор обращает внимание на то, что молодежь является наиболее активной частью общества, но в то же время она подвержена влиянию различных факторов, таких как социальные сети и тематические онлайн-сообщества. В работе проводится анализ особенностей и возможностей дисциплины ОРГ в контексте патриотического воспитания молодого поколения. Особое внимание уделяется межпредметному характеру данной дисциплины и ее важности в процессе формирования патриотических чувств у студентов. В статье даны примеры форм и методов работы как в аудитории, так и вне ее, которые успешно применяются при обучении дисциплине и способствуют позитивным изменениям восприятия и осознанию студентами своей принадлежности к России через рассказы о повседневных и исторических событиях, местах и людях. Особое внимание уделяется факторам систематичности работы и гражданской позиции самого педагога, которые играют важную роль в успешной реализации образовательно-воспитательного процесса. Статья представляет собой полезный материал для педагогов, преподавателей и методистов, занимающихся вопросами патриотического воспитания студентов высших школ, а также для исследователей, интересующихся образовательной системой и методами реализации данной дисциплины.

Ключевые слова: **высшее образование, патриотическое воспитание молодежи, гражданственность, ценностные ориентиры, потенциал содержания дисциплины, личность педагога**

Актуальность данного исследования состоит в том, что в современном обществе всё большую значимость приобретает патриотическое воспитание молодежи, особенно в контексте сложившейся многообразной информационной среды и возможностей виртуальных сетей. В эпоху высоких технологий и глобализации существует риск потери гражданской и национальной идентичности у молодежи. Внедрение межпредметного характера дисциплины ОРГ помогает студентам увидеть связи и взаимодействие между различными аспектами государственности и общественной жизни. Это актуально для формирования системного и комплексного восприятия студентами учебного материала.

Цель данной статьи заключается в исследовании и анализе возможностей реализации содержательного потенциала дисциплины ОРГ в системе патриотического воспитания студентов высшей школы. В рамках достижения данной цели автором ставятся следующие задачи:

1. Изучить содержательный потенциал дисциплины ОРГ и определить его вклад в патриотическое воспитание студентов.
2. Проанализировать педагогические подходы и условия, необходимые для эффективной реализации дисциплины с целью формирования патриотических чувств и гражданской позиции у студентов.
3. Исследовать опыт внедрения дисциплины в учебные планы высших учебных заведений на примере Владивостокского государственного университета (ВВГУ), а также методы и приемы работы, применяемые при обучении данной дисциплине.

Научная новизна работы заключается в ее фокусе на патриотическом воспитании студентов вуза с учетом сегодняшних вызовов современного социума и особенностей информационной среды через реализацию дисциплины ОРГ, ее межпредметного характера, что может решить проблему видимости связи между различными аспектами государственности и общественной жизни.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что исследование педагогических условий, необходимых для успешной реализации дисциплины, открывает новые перспективы в области проектирования и организации патриотического воспитания студентов. Анализ таких условий позволяет более целенаправленно разрабатывать образовательные программы и методические материалы, направленные на формирование и развитие гражданственно-патриотических чувств у студентов вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, исследование предлагает практические рекомендации и методические подходы к работе с дисциплиной ОРГ по патриотическому воспитанию студентов; дает представление о возможностях и эффективных формах работы с дисциплиной; демонстрирует примеры успешной практики и опыт внедрения дисциплины в учебные планы высших учебных заведений; результаты исследования могут быть использованы для разработки и улучшения методических материалов, учебных пособий и программ обучения.

История показывает, что студенческая молодежь всегда являлась одной из самых активных и интеллектуально развитых групп в нашем обществе. Она играла и продолжает играть важную роль во многих общественных процессах и событиях. Например, можно вспомнить студенческие кружки начала двадцатого века и большие комсомольские стройки в период Советского Союза. В настоящее время мы также наблюдаем возрождение студенческих строительных отрядов и крупных волонтерских организаций, которые помогают проводить масштабные мероприятия и оказывать гуманитарную помощь нуждающимся. Однако в современной ситуации мы также сталкиваемся с тем фактом, что значительная часть интеллектуальной молодежи, включая выпускников вузов, часто не видя для себя перспектив, принимает решение покинуть страну. Это явление может быть связано с определенным ослаблением воспитательной составляющей в образовании и студенческой среде за последние 30 лет развития нашего общества. В результате современная студенческая молодежь из-за своего возраста и недостаточного уровня сформированности критического и исторического мышления становится наиболее уязвимой к внешнему влиянию через социальные сети и тематические сообщества. Это позволяет определенным информационным и общественным силам использовать молодежь в качестве инструмента манипулирования общественным мнением. В связи с этим, особенно в условиях противостояния нравственным ориентирам, становится крайне важным уделить особое внимание студенчеству как особому молодежному сообществу, формированию их гражданской позиции и патриотическому воспитанию. Для достижения этих задач необходимо всестороннее изучение и практическое применение опыта и лучших педагогических практик в данном направлении.

С 1 января 2021 года в России стартовал федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», который является частью национального проекта «Образование». Основная цель данного проекта заключается в развитии и функционировании системы патриотического воспитания граждан, а также в улучшении воспитательной работы в образовательных учреждениях общего и профессионального образования. Главная цель проекта заключается в формировании гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, а также исторических и национально-культурных традиций [1; 2]. В рамках этого проекта одной из задач является увеличение охвата молодежи патриотическими мероприятиями и повышение качества педагогического сопровождения этих мероприятий.

В соответствии с поручениями Президента Российской Федерации, представленными в документе от 29 января 2023 года № Пр-173ГС [3], Министерство образования и науки России направило проект концепции учебно-методического комплекса (УМК) модуля дисциплины «Основы российской государственности» во все российские вузы для ознакомления [4]. С 1 сентября 2023 года данный курс был внедрен в образовательный процесс во все вузы России как обеспечивающий формирование и развитие патриотических и гражданственных ценностей и позиций российской молодежи.

Бесспорно, что в предшествующие десятилетия преподавателям было нелегко осуществлять патриотическое воспитание молодежи в условиях социальной дифференциации российского общества и отсутствия общепринятых идеологических ориентиров. Однако такие понятия, как Родина, семья, знания, труд, культура, мир и человек, всегда были и остаются основополагающими принципами патриотического воспитания молодого поколения. Президент РФ Владимир Владимирович Путин определил патриотизм как основу национальной идеи, которая консолидирует наше общество и является важным ресурсом мобилизации и развития российского государства.

На протяжении многих лет вопросы патриотического и нравственного воспитания оставались в центре внимания российских педагогов, писателей и ученых. В своих работах А.И. Герцен, А.Н. Радищев, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский, В.С. Сухомлинский, А.С. Макаренко и многие другие отмечали важность развития у человека любви к своему народу, родному языку и национальной культуре. Современные работы Н.А. Богданова, Д.В. Ивановой, И.М. Клименко, С.П. Куликова и других авторов посвящены вопросам патриотического воспитания студентов. В этих трудах патриотизм определяется как одна из важнейших характеристик человека, выражающаяся в его системе ценностей, нормах поведения и нравственных идеалах. Также авторы формулируют необходимые педагогические условия для успешной реализации этого процесса, учитывая динамично меняющуюся ситуацию и возрастные особенности граждан [5–11].

Среди организационно-педагогических условий гражданско-патриотического воспитания в вузе особое значение имеют следующие аспекты [12; 13]:

1. Учет современных подходов, форм, методов и технологий, которые могут быть включены в систему воспитательной работы вуза.
2. Четкое планирование и координация деятельности всех структур образовательной организации.
3. Активное взаимодействие субъектов образовательной организации и их профессиональная подготовка и переподготовка.
4. Создание временных творческих коллективов, проектных и аналитических групп, рабочих команд на уровне учреждения.
5. Мониторинг уровня гражданско-практической воспитанности студентов.

Полагаем, что важнейшую роль в патриотическом воспитании и формировании гражданской активности играет личность преподавателя, который является носителем необходимого поведения и деятельности, истинным образцом в воспитании патриота и гражданина. Всегда личный пример педагога был значимым стимулом для развития ценностных ориентаций, интересов, эстетических взглядов и мотивов поведения. Влияние педагога может как способствовать развитию этих качеств, так и замедлять важные процессы, определяющие личную и профессиональную судьбу студентов [5, с. 46]; педагог играет ключевую роль в обеспечении «экспертизы, вдохновения, сопровождения, создания стимулирующей обучающей среды и внушения этических и ценностных ориентиров студентам» [14, с. 140].

Для формирования социально значимых патриотических качеств и ценностных установок у студенческой молодежи необходимо затронуть все сферы их жизни на всех уровнях. Это включает их участие в различных молодежных движениях, акциях, инициативах и мероприятиях, связанных с патриотической и военно-патриотической направленностью. Однако также важно использовать потенциал каждой учебной дисциплины в вузе, как технических, где можно показать достижения отечественной науки, так и гуманитарных. В данном контексте особое значение имеет дисциплина «Основы российской государственности», которая может использовать возможности как аудиторной, так и внеаудиторной работы для достижения поставленных целей.

Исследователи педагогической школы отмечают важность и актуальность введения учебного курса «Основы российской государственности» в образовательный процесс российских вузов [14; 15].

В ходе исследования был проведен анализ опыта работы преподавателей, работающих в рамках ОРГ со студентами первого курса ВВГУ. В рамках данного исследования мы подробно остановимся на первом разделе курса ОРГ.

Итак, данный учебный курс содержит пять глобальных разделов, каждый из которых направлен на подробное изучение и проработку особенностей воспитательных направлений по формированию гражданско-патриотической позиции обучающегося.

Тематическое содержание 1 раздела «Что такое Россия» содержит основные понятия страны в ее пространственном, человеческом, ресурсном, идейно-символическом и нормативно-политическом измерениях. Смысловые ориентиры данного раздела содержат в себе следующее: «Объективные и характерные данные о России, её географии, ресурсах, экономике. Население, культура, религии и языки. Современное положение российских регионов. Выдающиеся персоналии («герои»). Ключевые испытания и победы России, отразившиеся в её современной истории» [4]. Знание и понимание этих аспектов, по мнению автора, позволит студентам развить и осознать глубокую привязанность, уважение и любовь к своей стране, ее народу и ценностям.

В рамках изучения первого раздела на аудиторных занятиях и во внеучебной деятельности преподавателям можно предложить данный раздел через погружение обучающихся в тематический аспект: «История России – история моей семьи», используя следующие формы активности: 1. Рассказы семейных историй: поделиться с участниками историями о родных людях, которые внесли значительный вклад в историю и развитие своего города, региона, России. Это могут быть рассказы о родителях или других близких родственниках, которые внесли свой вклад в развитие, защиту нашей страны. 2. Встречи с героями-родственниками: пригласить на занятия членов семьи, которые имеют опыт службы в армии, правоохранительных органах или в местных сообществах. 3. Анализ жизненных обстоятельств: позволить участникам рассмотреть жизненные обстоятельства своих родных и родственников, которые влияли на их патриотические убеждения и деятельность, обсудить важные исторические события, в которых их семьи могли быть причастными. 4. Интерактивная игра: предложить участникам семинаров принять участие в интерактивных мероприятиях, связанных с изучением истории, культуры и достижений России. Например, можно провести семейный архивный проект, где студенты будут собирать и анализировать информацию о своих родных. 5. Открытый диалог: организовать дискуссии и обсуждения с целью понимания различных взглядов на патриотизм и гордость за страну.

Считаем перспективным приобщать студентов во внеучебное время к мероприятиям, оказывающих большое влияние на формирование их культурно-исторических ценностей, свойственных российскому обществу, чувства общности и идентичности. Это могут быть следующие активности: 1. Практические проекты и волонтерство: можно привлечь студентов в практические проекты с патриотической направленностью, которые позволят им применить свои знания и навыки в реальной жизни. Например, можно организовать волонтерскую работу на мероприятиях, посвященных национальным праздникам или провести благотворительную акцию. 2. Культурные мероприятия и экскурсии: можно предложить студентам посещение культурных мероприятий, музеев, выставок и экскурсий, просмотр фильмов или чтение литературы, которые рассказывают о значимых исторических событиях и культурных достижениях России.

Все эти подходы позволят студентам увидеть и оценить вклад своих близких в историческую память страны и помогут развить собственную патриотическую идентичность. Важно подчеркнуть, что такие примеры, как правило, являются привлекательными, правдивыми и вдохновляющими для молодых людей.

В перспективе исследования темы патриотического потенциала дисциплины «Основы российской государственности» автору видится подробный анализ оставшихся четырех разделов данного курса.

В целом цель исследования достигнута, и задачи, поставленные автором в статье, также решены в ходе данной работы. Дисциплина «Основы российской государственности» способствует формированию гражданской позиции, развитию навыков критического мышления, умению анализировать события и процессы в обществе; помогает студентам развить глубокое понимание своей роли в развитии родины и внести вклад в процессы социального и экономического развития страны. При этом важность систематической работы и личности педагога-преподавателя в формировании патриотического воспитания становится очевидной. Участие студентов в различных волонтерских мероприятиях, в том числе в движении «Бессмертный полк», является показателем успешности форм работы по патриотическому воспитанию. Это свидетельствует о том, что студенты приобщаются к истории своей страны и показывают готовность помнить о ней и уважать. Подобные инициативы являются неотъемлемыми условиями для дальнейшего развития страны в преодолении вызовов мирового сообщества.

Библиографический список

1. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся*. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ. 2020. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/ 00012020073 10075?index=0&rangeSize=1
2. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации*. Федеральный проект. 2021. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/
3. *Перечень поручений по итогам заседания госсовета* (утвержден Президентом РФ 29 января 2023 Г. N ПР-173ГС). Available at: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1606107/
4. *Проект концепции учебно-методического комплекса*. Документ зарегистрирован № МН-11/1516-ПК от 21.04.2023 (Минобр). Available at: https: //fgosvo.ru /uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023
5. Богданов Н.А. Педагогические условия и потенциал патриотического воспитания студентов педагогического вуза. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2011; № 4: 44–48.

6. Иванова Д.В., Константинова В.В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза. *Вестник Марийского государственного университета*. 2019; Т. 13, № 3 (35): 344–351.
7. Клименко И.М. Международный форум патриотов. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 12: 201–209.
8. Терешина Е.А. Роль образования в формировании гражданского самосознания личности. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 4-1 (111): 38–42.
9. Крылова А.С., Лаптева Е.Ю. Патриотическое воспитание студентов вуза средствами иностранного языка. *Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков*: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции. Казань: Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева, 2019: 190–193.
10. Куликов С.П., Новиков С.В. Особенности патриотического воспитания студентов в отечественных вузах. *Московский экономический журнал*. 2019; № 11: 87.
11. Коновалова Ю.О., Яськова А.В. Формирование патриотизма и гражданской позиции у студенческой молодежи. *Педагогика*. 2020; № 3: 38–47.
12. Борзова Т.А. Особенности воспитательного процесса в современной образовательной системе вуза. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2022; Т. 14, № 2: 177–185.
13. Борзова Т.А., Криницкая М.Ю. Воспитательный потенциал дисциплины «Русский язык в деловом общении» в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2023; Т. 12, № 4 (45): 13–16.
14. Борзова Т.А. Возвращение к истокам: о подходах к преподаванию курса «Основы российской государственности» в высшей школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 138–142.
15. Борзова Т.А. Приобщение студентов высшей школы к ценностным принципам русской цивилизации в рамках дисциплины «Основы российской государственности». *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 114–116.

References

1. *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. 2020. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/ 00012020073 10075?index=0&rangeSize=1
2. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj proekt. 2021. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/
3. *Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya gossoveta* (utverzhden Prezidentom RF 29 yanvarya 2023 G. N PR-173GS). Available at: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1606107/
4. *Proekt koncepcii uchebno-metodicheskogo kompleksa*. Dokument zaregistrirovan № MN-11/1516-PK ot 21.04.2023 (Minobr). Available at: https: //fgosvo.ru /uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023
5. Bogdanov N.A. Pedagogicheskie usloviya i potencial patrioticheskogo vospitaniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Pedagogika i psihologiya*. 2011; № 4: 44-48.
6. Ivanova D.V., Konstantinova V.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studentov vuza. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; T. 13, № 3 (35): 344-351.
7. Klimenko I.M. Mezhdunarodnyj forum patriotov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 12: 201-209.
8. Tereshina E.A. Rol' obrazovaniya v formirovanii grazhdanskogo samosoznaniya lichnosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4-1 (111): 38-42.
9. Krylova A.S., Lapteva E.Yu. Patrioticheskoe vospitanie studentov vuza sredstvami inostrannogo yazyka. *Sovremennye problemy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya yazykov*: sbornik nauchnyh trudov po itogam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet im. A.N. Tupoleva, 2019: 190-193.
10. Kulikov S.P., Novikov S.V. Osobennosti patrioticheskogo vospitaniya studentov v otechestvennyh vuzah. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2019; № 11: 87.
11. Konovalova Yu.O., Yas'kova A.V. Formirovanie patriotizma i grazhdanskoj pozicii u studencheskoj molodezhi. *Pedagogika*. 2020; № 3: 38-47.
12. Borzova T.A. Osobennosti vospitatel'nogo processa v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme vuza. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2022; T. 14, № 2: 177-185.
13. Borzova T.A., Krinickaya M.Yu. Vospitatel'nyj potencial discipliny «Russkij yazyk v delovom obschenii» v vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 12, № 4 (45): 13-16.
14. Borzova T.A. Vozvraschenie k istokam: o podhodah k prepodavaniyu kursa «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» v vysshej shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 138-142.
15. Borzova T.A. Priobschenie studentov vysshej shkoly k cennostnym principam russkoj civilizacii v ramkah discipliny «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 114-116.

Статья поступила в редакцию 26.02.24

УДК 781.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-28-30

Wang Youwei, *Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Lishui University (Lishui, China); Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wangyouwei0505@qq.com*

SEQUENCES BY LUCIANO BERIO: NEW ASPECTS OF EXPRESSION. The article discusses the main features of Luciano Berio's "Sequences". The purpose of the study is to briefly examine Luciano Berio's "Sequences" and identify their features as works of postmodern aesthetics. To achieve this, a brief analysis of the works of the cycle is carried out, the key features of their form, structure and content are identified, innovations introduced by the composer are shown, and the general characteristic features of the "Sequences" are highlighted. The work reveals distinctive features of the composer's work as a representative of postmodern aesthetics. It is noted that in general the cycle seems non-programmatic, however, each of the compositions is intra-programmatic, filled with a vividly associative figurative structure and contains an original dramaturgy. A distinctive feature of the cycle is the uniqueness and freshness of the images of each "Sequence", most of which are based on the conflict and comparison of two emotional layers. In the works of the cycle, the composer strives to reveal the potential capabilities of the instrument and explore its expressive and timbre features. Berio often rejects the known performance techniques and resorts to original interpretations of instruments to demonstrate new techniques and rules of performance, and at the same time does not interfere with the nature of the instruments. The works of the cycle belong to an open form: the scores are not formalized in many respects, do not always contain clear gradations of the performance of musical material, and in some cases are devoid of musical material. It is noted that the composer sought to create the impression of virtual polyphony, based on the rapid alternation of different musical characters and their simultaneous interaction. The theoretical significance of the study lies in the fact that its results can be used in the field of musicology when teaching the history and theory of music, modern music, polyphony and musical form. The study is of practical importance for lovers of contemporary music, students of secondary and higher-level arts educational institutions and professional performers.

Key words: **avant-garde, postmodernism, Luciano Berio, "Sequences", technique, polyphony**

Ван Ювэй, *канд. искусствоведения, доц., университет Лишуй, г. Лишуй, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wangyouwei0505@qq.com*

«СЕКВЕНЦИИ» ЛУЧАНО БЕРИО: НОВЫЕ АСПЕКТЫ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются основные особенности «Секвенций» Лучано Берио. Целью исследования является краткое рассмотрение «Секвенций» Лучано Берио и выявление их особенностей как произведений постмодернистской эстетики. Для её достижения проводится краткий анализ произведений цикла, выявляются ключевые особенности их формы, структуры и содержания, показываются новации, привнесённые композитором, и выделяются общие характерные черты секвенций. В работе выявляются отличительные черты творчества композитора как представителя постмодернистской эстетики. Отмечается, что в целом цикл кажется непрограммным, однако каждая из композиций внутрипрограммна, наполнена ярким ассоциативным образным строем и заключает оригинальную драматургию. Отличительная черта цикла – неповторимость и свежесть образов каждой «Секвенции», в основе большинства из которых лежит конфликт и сопоставление двух эмоциональных пластов. В произведениях цикла композитор стремится раскрыть потенциальные возможности инструмента, исследовать его выразительные и тембральные особенности. Берио часто отрицает известные приёмы игры и прибегает к оригинальной трактовке инструментов, чтобы продемонстрировать новые техники и правила исполнения, и в то же время не вмешивается в природу инструментов.

Произведения цикла относятся к открытой форме: партитуры по многим параметрам не оформлены, не всегда содержат чёткие градации исполнения музыкального материала, а в ряде случаев лишены музыкального материала. Отмечается, что композитор стремился создать впечатление виртуальной полифонии, основанное на быстром чередовании разных музыкальных характеров и их одновременном взаимодействии. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в области музыкознания при преподавании истории и теории музыки, современной музыки, полифонии и музыкальной формы. Исследование имеет практическую значимость для любителей современной музыки, обучающихся в учебных заведениях искусств среднего и высшего звена, и профессиональных исполнителей.

Ключевые слова: **авангард, постмодернизм, Лучано Берио, «Секвенции», техника, полифония**

Творчество Лучано Берио (1925–2003) отличается редким разнообразием и широким диапазоном направлений [1]. Являясь представителем авангарда, композитор как бы заново изобретал прошлое: писал произведения, гармонично сочетающие новые экспериментальные идеи и традиции. Одними из наиболее известных произведений Берио являются «Секвенции» – цикл из 14 композиций для сольных инструментов и голоса, представляющий собой своеобразную энциклопедию эстетики композитора, написанную в период с 1958 по 2002 гг.

«Секвенции» стали знаковыми как для творчества композитора, поскольку в них воплотились наиболее яркие элементы новаторской трактовки музыкального исполнительства Берио, так и для всего мирового музыкального искусства, выступая символом постмодернистской эстетики [2]. В своём цикле композитор, увлекавшийся связью музыкального и вербального языков, воссоздал характерные черты постмодернизма: открытость формы и содержания, синтез искусств в рамках единого инструментального опуса, полистилистика, обращение к жанру инструментальной композиции со словом, разнообразие исполнительских интерпретаций и его слушательского восприятия, использование новых алеаторических принципов нотописи.

Актуальность исследования цикла «Секвенции» Лучано Берио обусловлена недостаточной разработкой темы постмодернизма в отечественном музыковедении. В музыкальных опусах, написанных композитором для различных инструментов, нашли отражение новейшие технические композиционные принципы и оригинальные исполнительские приёмы, сочетание которых направлено как на раскрытие возможностей каждого инструмента, так и на изменение взаимодействия исполнителя с инструментом. В изначальном значении секвенция представляет собой мелодическую разработку в конце средневековой «Аллилуйи», повторение мелодических или гармонических элементов на разных тонах. Берио выбрал это название для своего цикла, используя его как ссылку на конструктивную идею: каждое произведение основано на серии гармонических полей, из которых вытекают все остальные музыкальные функции.

Целью исследования является краткое рассмотрение «Секвенций» Лучано Берио и выявление их особенностей как произведений постмодернистской эстетики.

Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи:

1. Кратко рассмотреть каждое произведение из цикла «Секвенции» Лучано Берио, выделить ключевые особенности их формы, структуры и содержания.
2. Выявить новации, которые Лучано Берио привнёс в содержание, исполнительские приёмы, форму и структуру «Секвенций».
3. Выделить общие характерные черты произведений цикла, делающие «Секвенции» символом постмодернистской эстетики.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении цикла «Секвенции» в постмодернистском аспекте, позволяющем проиллюстрировать многогранность исследуемых произведений и показать взаимодействие оперы, вокального цикла, симфонии и инструментального концерта с эстетикой постмодерна.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении «Секвенций» Лучано Берио как произведений постмодернистской эстетики, их анализе как нового понимания виртуозности, ведущего к интеграции экспериментальных техник производства звука. Практическая значимость исследования сводится к возможности более полного осмысления музыкантами-исполнителями сущности и специфики цикла, что может поспособствовать модификации композиционного доступа к инструменту на основе разработанных Берио техник.

Методология исследования опирается на системный метод, включающий в себя музыковедческий и исполнительский анализы. Для достижения цели работы были использованы аналитический, синтетический, индуктивный и дедуктивный методы обработки тематических исследований, научных публикаций и релевантных литературных источников.

«Секвенция I» для флейты 1958 г. построена на последовательности гармонических полей, из которых вытекают другие, ярко выраженные музыкальные функции [3]. Её гармонический дискурс изложен и развит мелодически и предполагает скрытую полифонию.

В «Секвенции II» для арфы 1963 г. Берио стремился глубоко исследовать конкретные технические аспекты арфы, которые не раскрыл импрессионизм, и показать жёсткую, громкую и агрессивную сторону инструмента [4].

В «Секвенции III» для голоса 1965 г. Берио делает акцент на звуковой символике речевых и зрительных жестов, сопровождающих их «тенях смысла», ассоциациях и конфликтах [5]. Произведение можно рассматривать как драматическое эссе, представляющее собой отношения между солисткой и её собственным голосом.

«Секвенция IV» для фортепиано 1966 г. раскрывает новые и неизвестные области инструментальной артикуляции и тона за счёт одновременного развития независимых гармонических последовательностей, разворачивающихся на клавиатуре и педале, взаимопроникающих друг в друга [6].

«Секвенция V» для тромбона 1966 г. представляет собой эссе в наложении музыкальных жестов и действий: исполнителю требуется совмещать и преобразовывать звучание инструмента и своего голоса [7]. Чтобы добиться вокализации инструмента и «инструментализации» голоса, исполнителю требуется скрупулёзно соблюдать интервалы между голосом и инструментом.

В «Секвенции VI» для альта 1967 г. одна и та же основная гармоническая последовательность непрерывно повторяется, развивается и трансформируется [8]. В ней Берио исследует взаимосвязи между модулями, часть из которых повторяется часто, другая – только один раз.

В «Секвенции VII» для гобоя 1969 г. Берио продолжает исследование скрытой полифонии, рассматривая сложные звуковые структуры инструмента [9]. Гармонический взгляд способствует тонкому аналитическому пониманию стадий трансформации сольной партии.

«Секвенция VIII» для скрипки 1976 г. сочетает в себе прошлые, настоящие и будущие скрипичные техники [10]. Она построена на двух нотах, которые проводят по разнообразному и тщательно продуманному маршруту произведения с реальной полифонией и множеством инструментальных жестов.

«Секвенция IX» для кларнета и контральто-саксофона 1980 г. представляет собой длинную последовательность инструментальных жестов, развивающую постоянную трансформацию между семинотным и пятинотным гармоническими полями [11]. Первое всегда появляется в одном регистре, второе – в разных, видоизменяя и комментируя гармонические функции первого.

«Секвенция X» для трубы и фортепиано 1984 г. не содержит тембральных преобразований и косметики: Берио использует трубу прямым естественным образом [12]. Именно прямое следование идиоматическим исполнительским аспектам делает это произведение самым сложным в цикле.

В «Секвенции XI» для гитары 1987–1988 гг. развивается диалог между идиоматической гармонией инструмента и неидиоматическим гармоническим измерением [13]. Также в композиции присутствуют две инструментальные идиомы: одна уходит корнями в традицию фламенко, другая – в классическую гитару.

«Секвенция XII» для фагота 1995 г. имеет кольцевую структуру, охватывающую расстояние между крайними регистрами инструмента в разных временных промежутках с часто экстремальными темпами [14]. Частая трансформация идиоматического образа инструмента достигается за счёт ограниченного числа артикуляционных приёмов.

В «Секвенции XIII» для аккордеона 1995 г. Берио постарался раскрыть инструмент с новой стороны, превратив его из тембрового носителя для различных инструментальных семейств в сольный инструмент [15].

При исполнении «Секвенции XIV» для виолончели 2002 г. используются различные приёмы: игра смычком на струнах, руками на струнах и по корпусу, как на ударном инструменте [16]. В произведении поддерживается постоянный диалог между горизонтальным и вертикальным измерениями, звуком и шумом.

В цикле можно выделить несколько нововведений [17].

Во-первых, содержание. В целом цикл кажется непрограммным, однако каждая из композиций внутрипрограммна, наполнена ярко ассоциативным образным строем и заключает оригинальную драматургию. Отличительная черта цикла – неповторимость и свежесть образов каждой «Секвенции», в основе большинства из которых лежит конфликт и сопоставление двух эмоциональных пластов. Реже композитор использует полиэмоциональное сопоставление образов.

Во-вторых, исполнительские приёмы. Все произведения цикла, за исключением «Секвенции X», созданы для солирующего инструмента. В них композитор стремится раскрыть потенциальные возможности инструмента, исследовать его выразительные и тембральные особенности. С одной стороны, Берио часто отрицает известные приёмы игры и прибегает к оригинальной трактовке инструментов, чтобы продемонстрировать новые техники и правила исполнения, с другой – не вмешивается в природу инструментов, отказываясь от популярных с 50-х годов манипуляций.

В-третьих, форма и структура. Произведения цикла относятся к открытой форме: партитуры по многим параметрам не оформлены, не всегда содержат чёткие градации исполнения музыкального материала, а в ряде случаев лишены музыкального материала. Вследствие этого исполнитель превращается не только в дешифровщика знаков, идей и смыслов композитора, но и в соавтора самой идеи, которую Берио представил лишь намёком.

Все произведения цикла направлены на то, чтобы выявить и развить мелодическими средствами гармонически воспринимаемую последовательность [18]. При этом должно создаваться впечатление полифонии, основанное на быстром чередовании разных музыкальных характеров и их одновременном взаимодействии. Понятие полифонии, в особенности применительно к преимущественно

монофоническим инструментам, используется в переносном значении и описывает представление и наложение различных музыкальных характеров и расходящихся способов действия. К примеру, в «Секвенции I» Берио реализует идею квазивиртуальной полифонии, противопоставляя первичные и второстепенные ноты, шумовые звуки и тона, тембры, регистры и выразительные жесты, накладывая противоречивые действия, такие как крещендо звука клапана и декрещендо высоты звука.

Отчётливее всего тяга к виртуальной полифонии видна в композициях, которые Берио дополняет театральным действием [19]. Так, в «Секвенции III» композитор дополняет пение, доведённое до экзальтации, элементарными формами выражения, такими как шёпот, мычание, речь, дыхание и звуки рта, и предлагает множество ассоциативных инструкций по исполнению. Плотное чередование соответствующих оттенков придаёт спектаклю сценический характер, поскольку исполнителю для создания звуков требуется использовать мимику, движения рук и тела, создавая наложенное действие, которое воспринимается как воображаемый театр.

Цикл «Секвенции» Лучано Берио уникален для истории музыки. Он направлен на изучение потенциальных возможностей, тонов и тембров инструментов, для чего требует применения расширенных методов, заставляющих исполнителей играть на грани технических ограничений инструментов. «Секвенции» преследуют цель изучения ограничений мелодического письма, тематической абстракции и «горизонтального» прослушивания, при этом остаются идиоматическими по своей природе: Берио, предъявляя огромные технические требования к исполнению, отказывался от экспериментальных компонентов, не пытался менять генетическую структуру инструмента и историческое развитие техник.

В результате исследования была достигнута цель и поставленные задачи: были кратко проанализированы «Секвенции» Лучано Берио, выявлены ключевые особенности их формы, структуры и содержания, показаны новации, привнесённые композитором, и выделены общие характерные черты произведений цикла. Было показано, что благодаря исследованию новых технических аспектов инструментов «Секвенции» могут пониматься как музыкальные комментарии, в ходе которых новейшие инструментальные техники изолируются, а после подвергаются процессу трансформации, который придаёт им музыкальное выражение и позволяет интегрировать их в репертуар технической интерпретации. Вне зависимости от способа отображения технических возможностей инструментов Берио формирует определённую связь между исполнителем, его инструментом и историей. В более ранних композициях это достигается за счёт того, что от музыканта требуется играть на театральном уровне, что приводит к полной модификации форм традиционной интерпретации. Для более поздних произведений характерна напряжённость между исполнительскими традициями и современной композицией в расширенной исторической перспективе. В соответствии с отсрочкой имманентного театрального момента для рассмотрения исторических деталей «Секвенции» могут быть истолкованы как отражение постепенной трансформации эстетических представлений Берио.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в области музыкознания при преподавании истории и теории музыки, современной музыки, полифонии и музыкальной формы. Работа представляет практическую значимость для любителей современной музыки, обучающихся учебных заведениях искусств среднего и высшего звена и профессиональных исполнителей.

Перспектива дальнейших исследований заключается в детальном анализе каждой «Секвенции», композиционном исследовании техник игры с точки зрения их эстетической значимости. Данные исследования будут полезны для профессиональных исполнителей, поскольку позволят лучше понять сущность произведений и облегчат их освоение.

Библиографический список

1. Собакина О.В. Sequenza IV в контексте фортепианного творчества Лучано Берио. *Современные проблемы музыкознания*. 2022; № 3: 119–135.
2. Петров В.О. Первые «Секвенции» Лучано Берио: концепция и интерпретация. *Philharmonica. International Music Journal*. 2019; № 2: 28–34.
3. *Sequenza I for flute (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-i-authors-note?508511026=1
4. *Sequenza II for harp (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-ii-authors-note?131775360=1
5. *Sequenza III for voice (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-iii-authors-note?1487325698=1
6. *Sequenza IV for piano (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-iv-authors-note?1250096450=1
7. *Sequenza V for trombone (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-v-authors-note?771092909=1
8. Sequenza VI for viola (author's note). Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-vi-authors-note?766355971=1 (accessed 31.01.2024).
9. *Sequenza VII for oboe (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-vii-authors-note?1634385075=1
10. *Sequenza VIII for violin (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-viii-authors-note?177677955=1
11. *Sequenza IX for clarinet (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-ix-authors-note?970138804=1
12. *Sequenza X for C trumpet and piano resonance (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-x-authors-note?1519286814=1
13. *Sequenza XI for guitar (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-xi-authors-note?289350689=1
14. *Sequenza XII for bassoon (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-xii-authors-note?412371777=1
15. *Sequenza XIII for accordion (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-xiii-nota-dellautore?282651845=1
16. *Sequenza XIV for cello (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-xiv-nota-dellautore?361915791=1
17. Петров В.О. Уровни новаций в постмодернистских «Секвенциях» Лучано Берио. *Проблемы современной науки и образования*.2015; № 9 (39): 192–194.
18. Drees S. *Experiment and discourse: Luciano Berio's «Sequenze»*. Available at: https://musiksalon.universaledition.com/en/article/experiment-und-diskurs-luciano-berios-sequenze-kopie
19. Петров В.О. Инструментальный театр Лучано Берио (к 90-летию со дня рождения композитора). *Музыка. Искусство, наука, практика*. 2015; № 4 (12): 24–32.

References

1. Sobakina O.V. Sequenza IV v kontekste fortepiannogo tvorchestva Luchano Berio. *Sovremennye problemy muzykoznaniya*. 2022; № 3: 119-135.
2. Petrov V.O. Pervye «Sekvencii» Luchano Berio: koncepciya i interpretaciya. *Philharmonica. International Music Journal*. 2019; № 2: 28-34.
3. *Sequenza I for flute (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-i-authors-note?508511026=1
4. *Sequenza II for harp (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-ii-authors-note?131775360=1
5. *Sequenza III for voice (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-iii-authors-note?1487325698=1
6. *Sequenza IV for piano (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-iv-authors-note?1250096450=1
7. *Sequenza V for trombone (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-v-authors-note?771092909=1
8. Sequenza VI for viola (author's note). Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-vi-authors-note?766355971=1 (accessed 31.01.2024).
9. *Sequenza VII for oboe (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-vii-authors-note?1634385075=1
10. *Sequenza VIII for violin (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-viii-authors-note?177677955=1
11. *Sequenza IX for clarinet (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-ix-authors-note?970138804=1
12. *Sequenza X for C trumpet and piano resonance (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-x-authors-note?1519286814=1
13. *Sequenza XI for guitar (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-xi-authors-note?289350689=1
14. *Sequenza XII for bassoon (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-xii-authors-note?412371777=1
15. *Sequenza XIII for accordion (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-xiii-nota-dellautore?282651845=1
16. *Sequenza XIV for cello (author's note)*. Available at: http://www.lucianoberio.org/sequenza-xiv-nota-dellautore?361915791=1
17. Petrov V.O. Urovni novacij v postmodernistskih «Sekvenciyah» Luchano Berio. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*.2015; № 9 (39): 192-194.
18. Drees S. *Experiment and discourse: Luciano Berio's «Sequenze»*. Available at: https://musiksalon.universaledition.com/en/article/experiment-und-diskurs-luciano-berios-sequenze-kopie
19. Petrov V.O. Instrumental'nyj teatr Luchano Berio (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya kompozitora). *Muzyka. Iskusstvo, nauka, praktika*. 2015; № 4 (12): 24-32.

Статья поступила в редакцию 23.02.24

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-30-33

Volobuev V.A., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of History and Philosophy, Moscow State Institute of Culture (Russia, Moscow), E-mail: vva1943@yandex.ru*

Esakov V.A., *Doctor of Cultural Studies, Cand. of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Musical Education, Moscow State Institute of Culture (Russia, Moscow), E-mail: esakov.va@yandex.ru*

ART AS A FACTOR TO FORM AN AESTHETIC TASTE OF A PERSON. The article considers art as a factor in development of an aesthetic taste. Since art, aesthetics, morality, and beauty are cultural categories, the article analyzes the concept of culture. Generally accepted definitions of culture are given and their classification is given, while the main attention is paid to the historical class. A study of the genesis of the concept of art has been conducted. The article provides scientific

data on the importance of art in shaping a person's worldview. The definition of art is considered from the point of view of the formation of aesthetic taste. The article focuses on the post-cultural period and modernity with digital features of the development of society. Aesthetics is highlighted as a branch of philosophy in general. The place of art in aesthetic science has been determined. The issues of pseudo-art are touched upon. The article draws conclusions and provides recommendations in forming an aesthetic taste among students.

Key words: **culture, philosophy, aesthetics, art, morality, beauty, goodness, truth, post-culture, aesthetic taste**

***В.А. Волобуев**, д-р филос. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: vva1943@yandex.ru*
***В.А. Есаков**, д-р культурологии, канд. филос. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: esakov.va@yandex.ru*

ИСКУССТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается искусство как фактор формирования эстетического вкуса. Так как искусство, эстетика, нравственность, красота являются культурными категориями, в статье проанализировано понятие культуры. Даны общепризнанные определения культуры, и приведена их классификация, при этом основное внимание уделяется историческому классу. Проведено исследование генезиса понятия «искусство». В статье приводятся научные данные о значении искусства в формировании мировоззрения личности. Рассматривается определение искусства с точки зрения формирования эстетического вкуса. В статье акцент делается на посткультурный период и современность с цифровыми особенностями развития общества. Выделена эстетика как направление философии вообще. Определено место искусства в эстетической науке. Затрагиваются вопросы псевдоискусства. В статье сделаны выводы и даны рекомендации для формирования эстетического вкуса у обучающихся.

Ключевые слова: **культура, философия, эстетика, искусство, нравственность, красота, добро, истина, посткультура, эстетический вкус**

Актуальность исследования заключается в том, что основой эстетического воспитания является искусство, приобщение к которому влияет на эстетическое развитие личности. Подлинное искусство способствует развитию индивидуального эстетического восприятия человека, оно учит его избирательности и формирует эстетический вкус.

В настоящее время не ослабевает интерес к таким понятиям, как культура, красота, искусство, нравственность. Более того, в связи с цифровизацией общества они приобретают новую окраску, и их сущность становится актуальной. Актуальность данных понятий усиливается тем, что мы живем в условиях современности, то есть в период, который называется посткультурой. Он включает в себя новейшее время – XIX–XX века – и современность – вторая половина XX – начало XXI века.

Цель исследования – выявить влияние искусства на формирование эстетического вкуса. Исходя из поставленной цели исследования, необходимо обозначить следующие задачи: рассмотреть общепризнанные определения культуры и представить их классификацию, при этом основное внимание уделяется историческому классу; изучить генезис понятия «искусство»; рассмотреть определение искусства с точки зрения формирования эстетического вкуса; проанализировать эстетику как направление философии; определить место искусства в эстетической науке.

Говоря о культуре, определимся с этим понятием. Существует большое множество определений данного понятия. Их насчитывается более 350, и, чтобы разобраться в этом обилии взглядов, они были разделены на шесть классов определений. Нас больше интересует исторический класс, так как мы хотим разобраться в генезисе понятия «искусство». Исходя из такого понимания, мы можем утверждать, что культура – это все, что создано человечеством и наделено общим смыслом. Есть различные точки зрения, в которых понятие культуры противопоставляется понятию цивилизации, наряду с ними существуют другие точки зрения, в которых утверждается, что культура является частью цивилизации. Однако, мы придерживаемся такого мнения, что культура охватывает все то, что создано человечеством, это подтверждается в фундаментальных исследованиях американских антропологов, а именно – в трудах Мелвилла Херсковца, который утверждал, что культура представляет собой все, кроме природы. Следовательно, рассматриваемый нами феномен искусство также является культурным элементом. Обратимся к истории возникновения этого феномена.

Слово «искусство» имеет греческие корни и пришло к нам из античной философии и означало художественное творчество и умения, основанные на знаниях и опыте. Корнем данного слова является «техне», выражающим наименование искусства, но это слово означало еще и название ремесла и науки. О смысле слова «искусство» писал в свое время Аристотель, который указывал на его творческую основу, исходящую из разума человека. Эту точку зрения дополнил и развил греческий философ I в. до н.э. Дионисий Галикарнасский. В более позднее время в западноевропейской философии понятие «искусство» интерпретировалось в виде способа познания с помощью образных выражений.

В русской культуре искусство имело другое значение, в отличие от западноевропейского понимания, которое акцентировалось на художественной деятельности, здесь внимание обращалось на саму деятельность, при этом учитывались и результаты этой деятельности [2, с. 12]. Необходимым требованием к художественной деятельности являлась искусность мастера. Анализируя зарубежные интерпретации термина «искусство», а также сравнивая с русской лексемой, мы обнаруживаем, что данное понятие имело различную «цветовую гамму» в виде оттенков и различных смыслов. Здесь можно сказать о системе, элементами которой являются виды художеств – музыка, живопись, танец, литература и прочее. Эти элементы в данной художественной системе связывались между собой знаниями и умениями.

В XIX веке Л.Н. Толстой в своих произведениях писал о высоком значении искусства, способствующего объединению таких нравственных множеств, как Красота, Добро, Истина, включающих в себя различные оттенки человеческих отношений. С течением времени философы, психологи и педагоги пришли к выводу, что искусство действует на бессознательное и управляет эмоциями человека, определяя образное восприятие миропонимания, создавая импульс переживаний происходящего с ним. Эти позиции Л.Н. Толстого, отраженные, с одной стороны, в его произведениях, и научные знания, с другой стороны, являются созвучными категориями в отношении искусства.

Во второй половине XX века научные знания пришли к определению искусства с точки зрения формирования эстетического вкуса, то есть вектор, определяющий искусство, был направлен в сторону эстетики как отрасли философского миропонимания. В этот период сложились определенные критерии общепринятого восприятия объектов жизнедеятельности человека. А формирование эстетического отношения к действительности в науке стало восприниматься как развитие чувственных способностей и других свойств человека, позволяющих сочетать различные оценки произведений искусства [6, с. 7]. Важность данного фактора определялась тем, что формирование эстетического вкуса служило не только для развития самой личности, но и общества.

Многие ученые пришли к мнению, что эстетическое отношение к действительности вырабатывается на основе активной жизненной позиции личности. Следовательно, эстетический вкус не является врожденным качеством человека – его надо формировать через культурное развитие человека. Формирование эстетики проходило в течение длительного периода истории и выделилось в самостоятельную отрасль знаний в виде философского учения о прекрасном в процессе художественного творчества в природе и жизни. Было обращено внимание на искусство как на особую форму общественного сознания. Феномен «искусство» занял особое место в системе философских знаний. Были выделены основные категории эстетики, такие как красота, прекрасное, возвышенное, низменное, трагическое и другие, а в постклассических тенденциях преобладают такие категории, как жестокое, гламурное, обыденное, и другие. Хотя понятие «эстетика» появилось давно, но идет осмысление его и в настоящее время. Впервые этот термин использовал Александр Баумгартен в 1950 г. С одной стороны, он отмечал, что данное слово имеет греческие корни и в смысловом переводе означает чувствующий, ощущающий. Другая сторона понимания эстетики – это психологическая, ощущение чувствования. И третий аспект понимания термина «эстетика» относится к философскому, гносеологическому осмыслению в виде понимания познания. Другими словами, этот ученый включал в понятие «эстетика» лингвистическую, психологическую, философскую составляющие.

Западноевропейские ученые И. Кант, Й. Шеллинг, Г.В. Гегель и другие выражали теоретические взгляды на понятие эстетики. Например, Гегель отмечал, что прекрасное в природе не является предметом эстетики, так как красота искусства имеет духовную основу. Русские философы отрицали теоретические взгляды на эстетику. Так, например, Н.Г. Чернышевский говорил, что предметом эстетики является человек, обладающий чувствами. В советский период и после основным направлением исследования эстетики являлась теория и практика советского искусства, при этом внимание уделялось исследованию вопросов эстетики творчества. В постсоветский период феномен «эстетика» рассматривался как философское учение о прекрасном и об искусстве. Были работы таких авторов, как М.Н. Афасижев, поддерживающие идеи эстетики западноевропейского искусства. Е.Я. Басин, В.В. Бычков и др. занимались вопросами истории и теории эстетики, исследователь Т.Т. Сиднева изучала вопросы музыкальной эстетики.

Рассмотрим взгляды ученых на эстетику. Ю. Борев определяет эстетику как науку «… о сущности общечеловеческих ценностей, общих принципов освоения мира в процессе деятельности, и прежде всего в искусстве…» [4].

М. Афасижев, говоря об эстетике как о философской науке, отмечает, что именно исследование искусства является важнейшей задачей эстетики. Другие исследователи, например, Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, полагают, что эстетическая деятельность является главной задачей науки эстетики, и важным направлением

в этой деятельности они считают искусство. В.В. Бычков в своих трудах, говоря о творческом отношении человека к действительности, отмечает, что искусство является главным ее элементом. В.А. Волобуев подчеркивает, что в современном представлении эстетика занимается осмыслением природы, общества, человека и искусства с помощью своих категорий. В настоящее время в научном осмыслении эстетики сохраняется интерес к классическим и постклассическим моделям изучения данного феномена, художественной практики, нейроэстетики и другим. Также поддерживается категориальный аппарат эстетики, который расширяется и дополняется [3].

Научная новизна исследования заключается в том, что доказана связь философии и эстетики в процессе формирования эстетического вкуса личности, а искусство является доминирующим предметом эстетической науки. Следовательно, высока роль искусства в познании окружающей действительности, особенно в части теоретического осмысления. Существуют различные взгляды на феномен искусства, которые представляют его как самостоятельное явление, функционирующее в художественном пространстве общества. Если опуститься на уровень профессиональной деятельности, то многие специалисты не осознают своей связи с другими видами искусства и культуры в общем. Хотя существует взаимосвязь между элементами множества, называемого искусством, и оно, в свою очередь, сопряжено с культурой и наукой.

Специалисту в области культуры и искусства следует обратить внимание при изучении феномена «искусство» на следующие подходы к пониманию данного понятия: традиционный, философский и представление об искусстве как о важнейшей категории эстетики. Традиционный аспект понимания искусства представляет собой множество художественной деятельности, которое состоит из таких элементов, как литература, поэзия, архитектура, музыка и т. д. Данное множество является самостоятельным, то есть его элементы могут функционировать отдельно. Оно близко располагается с другим множеством, а иногда и пересекается с ним и состоит из таких элементов, как театр, балет, кино, дизайн и т. д. Данные элементы представляют собой другие виды искусства (жанры). Эти виды искусства составляют различные синтетические жанры искусства.

Философская наука трактует искусство как форму общественного сознания, отражающую действительность в художественных образах, а также является важным способом эстетического мировоззрения. Переходя на язык деятельности человека, отметим, что искусство имеет формотворческий вид, создавая образы и символы, содержащие познавательный и коммуникативный потенциалы. По мнению В.А. Волобуева, искусство представляет собой нейтральное художественное бытие между желаемым и возможным, заполняя эту нишу художественными средствами в виде стихов, слов, цвета, музыки и др. [5; 7].

С позиции научных знаний феномен «искусство» является философской категорией. А философия, как мы знаем, является наукой, имеющей длительную историю развития, прошедшую все научные кризисы и обретающую новую силу для дальнейшего развития и добывания новой научной информации. Философия имеет много разделов, среди них находится эстетика, а искусство является главной категорией эстетики, занимает центральное место в эстетическом познании научной картины мира [2, с. 17].

В постклассический период осмысление феномена «искусство» приобрело новую актуальность, но вместе с тем появилась проблема отделения настоящего искусства от неискусства. В этот период появились такие отклонения, как пристрастие к пошлости, которые мешали формированию вкуса и красоты [1, с. 135]. Многие ученые, изучающие феномен «искусство», отмечали высокую роль этого явления в моделировании и осмыслении картины мира, в определении его структурных принципов. Но в то же время язык искусства нельзя ставить в один ряд с понятием формы, хотя первое делает второе содержательным.

Большинство ученых отмечают, что искусство иногда тиражируется, имитируется, и в начале создается впечатление легкого понимания, хотя другие исследователи констатируют, что подлинное искусство не может легко восприниматься – для его понимания требуются определенные усилия, ведущие к внутренней работе личности, при котором происходит духовный рост человека. Настоящее искусство вызывает у человека высокие чувства, появляются положительные эмоции, вырабатывается вкус. Неискусство способствует принятию зла, низменных чувств, животных потребностей и т. д.

В XXI столетии возникла другая проблема, появились такие виды, как псевдоискусство и неискусство. Возникла задача отделения настоящего искусства от других и определения новых ценностей. В этой связи М.Ю. Лотман интерпретировал искусство, обозначив его системой, которая «обладает внутренней структурой, требует серьезной работы для своего вписывания в более объемную внешнюю среду» [8]. Действительно, настоящее искусство культивирует добро, истину и красоту в любом произведении, независимо от его тематики. При определении отличительных черт искусства от неискусства можно рассмотреть духовно-нравственную структуру личности самого исполнителя, так как даже высокая техника исполнения не может скрыть отсутствия духовности. Получается имитация высоких смыслов, но этого не подтверждают критерии красоты, отражающие значимые ценности социума и существующей культуры. Выражаясь другими словами, можно отметить, что псевдоискусство и пустота являются родственными понятиями, а искусство не может проявляться без содержания, и неодаренный человек не может демонстрировать его.

Т.В. Черниговская, продолжая идеи Ю.М. Лотмана, отмечает не только кодирующую способность искусства, его силу в понимании нового миропорядка, но и подтверждает стимулирующие действия деятельности мозга, повышающие память и усиливающие интеллектуальные творческие возможности человека. Она утверждает, что настоящее искусство способствует индивиду быть Человеком, превзойдя в некоторых направлениях машину, тем самым определяя свое место в новом мире с различными виртуальными возможностями [10].

В настоящее время размываются границы между искусством и псевдоискусством, и реальный мир замещается псевдомиром, то есть виртуальным миром. В данном случае уместно говорить о потере нравственных, этических и эстетических ценностей человеком, то есть человек теряет свою сущность, становится потребителем продуктов, любви, знаний. Теряются критерии красоты, размываются границы между добром и злом. Подобные процессы приводят к разрушению смыслов, ценностей и идеалов и, как следствие этого, – широкое распространение получает псевдоискусство.

Современная культура насыщается пороком и пошлостью людей, несущих противоречащие гармонии и нравственности выражения, способные удивить людей и вызвать эмоции, основная цель которых постараться занять место в сознании потребителя низкими формами искусства. Такие формы псевдоискусства не способствуют развитию человека и совершенствованию культуры, они приводят к ограничению чувственных способностей людей, уничтожают высокие моральные нормы и приводят к девальвации эстетических вкусов у молодых людей [9, с. 19].

Только подлинное искусство способно стать ресурсом формирования вкуса, для которого используется красота, в данном случае фундаментом развития вкуса на основе красоты может быть только настоящее искусство. Красоту не только можно увидеть, но, чтобы ее понять, необходимо развивать чувственные и интеллектуальные структуры человека [11]. И в этом случае красота в новых качествах открывается созерцающему человеку. В этом процессе взаимодействуют такая структура человека, как чувственное восприятие и другая структура – деятельность ума. Следовательно, изучение культуры требует от педагога приобщения обучающихся к настоящему искусству, то есть исключения всех видов псевдоискусства и последовательное создание условий для развития у обучающихся структурных внутренних изменений в соответствии с идеалом воспитания, заключающим в себе Добро, Истину и Красоту [12].

Для того чтобы сформировать эстетический вкус у обучающихся, необходимо знакомить их с произведениями искусства, для этого возможно применение таких форм организации учебных занятий, как посещение музеев, подготовка выставок, постановка спектаклей школьными или вузовскими театральными кружками. Другая форма внеурочной работы заключается в просмотрах слайдов, работа с иллюстрационным материалом, при этом можно использовать музыкальное сопровождение. Возможны онлайн-занятия, а также виртуальные посещения музеев и выставок. Художественную деятельность необходимо осмысливать, для этого нужно организовать различные виды семинарских занятий. Можно использовать показ видеофильмов об искусстве, предложить тексты, провести дискуссии с анализом художественного творчества. Эффективными могут быть беседы об искусстве, о русской культуре, роли искусства в жизни представителей различных профессий и прочее. Необходимо сосредотачивать внимание на художественных произведениях, имеющих эмоциональный потенциал, заряжающих обучающихся, развивающих эстетический вкус и в отношении к произведениям искусства, тем самым способствуя развитию гармоничной личности.

Таким образом, нами показана связь философии и эстетики. Эстетику мы представили как философскую область познания окружающей действительности. Искусство играет важную роль в формировании эстетического вкуса личности, позволяет расширить границы восприятия и развить способность к оценке и выбору в области эстетики.

Искусство представляет собой выражение идей, эмоций и чувств через различные художественные формы, такие как живопись, скульптура, музыка, литература и театр. С помощью художественных произведений искусства развивается вкус и аналитическое мышление, происходит формирование личности через развитие эмоциональной глубины и эмпатии.

Таким образом, искусство играет важную роль в формировании эстетического вкуса личности, расширяет горизонты восприятия и способствует развитию эмоциональной глубины, помогает личности находить источник вдохновения и красоты в жизни, а также раскрывать свой потенциал креативности и самовыражения.

Библиографический список

1. Андреев И.Л., Есаков В.А., Качаева М.А., Назарова М.А. Виртуальная звуковая агрессия и психическое здоровье человека. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2014; № 4 (60): 135–140.
2. Андреев И.Л., Есаков В.А., Назарова Л.Н. Философия сознания и культуры. *Вестник Российской академии наук*. 2014; Т. 84, № 12: 11–32.
3. Афасижев М.Н. Изображение и слово в эволюции художественной культуры. *Первобытное общество*. Москва: Государственный институт искусствознания, 2004.
4. Борев Ю.Б. *Эстетика*. Москва: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005.

5. Волобуев В.А. Эстетика как средство познания современного искусства. *Искусство в системе эстетического познания и художественной практики*: сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции. Москва: МГПУ, 2015: 5–8.
6. Есаков В.А. Проблемы культурного взаимодействия в современном мире. *Проблема культурного взаимодействия: история и современность*: по материалам Международной научно-практической конференции «Проблемы культурного взаимодействия в современном мире». Москва: Московский государственный институт культуры, 2016: 5–7.
7. Каган М.С. *Эстетика как философская наука*. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
8. Лотман Ю.М. *Об искусстве*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1998.
9. Семенов К.Б., Семенова А.С., Хлызова И.В. Проблемы нравственного воспитания в России: история, теория, практика. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2021; № 3: 19–26.
10. Черниговская Т.В. *Творчество как предназначение мозга*. Москва: ИИнтелл, 2015: 57–67.
11. Шишин М.Ю., Фотиева И.В. Критерии подлинного искусства: философский анализ. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: сборник статей по материалам XLV Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2015; № 2 (45).
12. Gorlova N., Semyonov K., Yakovleva E. Quantum technologies of forming semantic reading strategies at students – Future teachers. *E3S Web of Conferences: 8*. Rostovon-Don, 2020: 18–19.

References

1. Andreev I.L., Esakov V.A., Kachaeva M.A., Nazarova M.A. Virtual'naya zvukovaya agressiya i psihicheskoe zdorov'e cheloveka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2014; № 4 (60): 135-140.
2. Andreev I.L., Esakov V.A., Nazarova L.N. Filosofiya soznaniya i kul'tury. *Vestnik Rossijskoj akademii nauk*. 2014; T. 84, № 12: 11-32.
3. Afasizhev M.N. Izobrazhenie i slovo v `evolyucii hudozhestvennoj kul'tury. *Pervobytnoe obschestvo*. Moskva: Gosudarstvennyj institut iskusstvoznaniya, 2004.
4. Borev Yu.B. *`Estetika*. Moskva: Rus'-Olimp: AST: Astrel', 2005.
5. Volobuev V.A. `Estetika kak sredstvo poznaniya sovremennogo iskusstva. *Iskusstvo v sisteme `esteticheskogo poznaniya i hudozhestvennoj praktiki*: sbornik nauchnyh statej mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGPU, 2015: 5-8.
6. Esakov V.A. Problemy kul'turnogo vzaimodejstviya v sovremennom mire. *Problema kul'turnogo vzaimodejstviya: istoriya i sovremennost'*: po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Problemy kul'turnogo vzaimodejstviya v sovremennom mire». Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2016: 5-7.
7. Kagan M.S. *`Estetika kak filosofskaya nauka*. Sankt-Peterburg: TOO TK «Petropolis», 1997.
8. Lotman Yu.M. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 1998.
9. Semenov K.B., Semenova A.S., Hlyzova I.V. Problemy nravstvennogo vospitaniya v Rossii: istoriya, teoriya, praktika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2021; № 3: 19-26.
10. Chernigovskaya T.V. *Tvorchestvo kak prednaznachenie mozga*. Moskva: IIntell, 2015: 57-67.
11. Shishin M.Yu., Fotieva I.V. Kriterii podlinnogo iskusstva: filosofskij analiz. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*: sbornik statej po materialam XLV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2015; № 2 (45).
12. Gorlova N., Semyonov K., Yakovleva E. Quantum technologies of forming semantic reading strategies at students – Future teachers. *E3S Web of Conferences: 8*. Rostovon-Don, 2020: 18-19.

Статья поступила в редакцию 20.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-33-35

Gabullina A.Sh., *senior teacher, Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI) (Saint Petersburg, Russia), E-mail: conlimon@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH GAMIFICATION: PSYCHOLOGICAL ASPECTS. The study represents an innovative approach to the development of spontaneous foreign language speech of higher school students through the use of gamification. The work analyzes definitions of gamification and its features, as well as methods of integration into the educational process. Gamification often involves psychological aspects that help to better understand the "cycle" that motivates students while learning. Particular attention is paid to the psychological aspects of learning, such as creativity, motivation, memory and attention. The author explores gamification as a way to develop not only language skills, but also to overcome the language barrier in the learning process. Learning using game elements contributed to the development of creativity and increased attention of students. Considering the possible psychological implications of gamification, experts in the field of educational gamification require great pedagogical caution when designing gamified learning environments. The conclusion of the study is that the interaction of all these psychological aspects through gamification promotes deep and successful acquisition and development of spontaneous foreign language speech, making learning more productive.

Key words: **gamification, development of spontaneous foreign language speech, psychological aspects**

А.Ш. Габдуллина*, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП), г. Санкт-Петербург, E-mail: conlimon@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ГЕЙМИФИКАЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Исследование представляет собой инновационный подход к развитию спонтанной иноязычной речи студентов высшей школы через применение геймификации. Проанализированы определения геймификации и ее особенности, а также способы интеграции в учебный процесс. Геймификация часто связана с психологическими аспектами, помогающими лучше понять мотивационный «цикл», в который погружаются студенты во время обучения. Особое внимание уделено психологическим аспектам обучения, таким как креативность, мотивация, память и внимание. Автор исследует геймификацию, как способ развития не только языковых навыков, но и преодоления языкового барьера в процессе обучения. Обучение с применением игровых элементов способствует развитию креативности и увеличению внимания учащихся. Учитывая многочисленные психологические возможности геймификации, эксперты в области образовательной геймификации выступают за большую педагогическую осторожность при разработке геймифицированной среды обучения. В результате проведенного исследования автор приходит к выводу о том, что взаимодействие всех этих психологических аспектов посредством геймификации содействует глубокому и успешному развитию спонтанной иноязычной речи, делая обучение более продуктивным и увлекательным.

Ключевые слова: **геймификация, развитие спонтанной иноязычной речи, психологические аспекты**

В современном мире, где цифровые технологии становятся все более распространенными, геймификация получает признание и применяется в различных областях. Геймификация основана на принципах игрового дизайна, таких как установление целей, получение наград, соревнование, сотрудничество и прогресс. Ключевая идея геймификации заключается в том, чтобы сделать задачи более интересными, веселыми и вовлекающими в процесс. Это может быть достигнуто через использование игровых элементов.

В контексте развития спонтанной иноязычной речи геймификация выступает важным фактором, предоставляя игровые элементы, которые способствуют эффективному освоению иностранного языка. В данном исследовании рассмотрим ключевые психологические аспекты, связанные с развитием спонтанной иноязычной речи с применением геймификации.

Актуальность исследования заключается в эффективном подходе к обучению спонтанной иноязычной речи и мотивации студентов.

Цель данной работы заключается в исследовании влияния геймификации на основные психологические аспекты в обучении иностранному языку, такие как мотивация, языковой барьер, тревога по поводу иностранного языка, успеваемость в области свободного владения английским языком и отношение студентов к геймификации.

Задачи включают:

1. Анализ психологических аспектов, влияющих на развитие спонтанной иноязычной речи.

2. Анализ влияния геймификации на мотивацию к изучению иностранного языка.

Новизна исследования заключается в интеграции геймификации в процесс развития спонтанной иноязычной речи с акцентом на психологические аспекты обучения.

Теоретическое значение работы заключается в расширении понимания влияния игровых методов на психологические аспекты обучения спонтанной иноязычной речи, в то время как практическая значимость выражается в создании эффективных педагогических методик, способствующих развитию спонтанной иноязычной речи.

Данное исследование показало, что геймификация является эффективным средством развития спонтанной иноязычной речи, основанным на психологических принципах игрового дизайна. Применения игровых элементов, таких как соревнование в обучении иностранному языку, стимулирует мотивацию студентов и делает процесс обучения увлекательным и интересным.

Проведенное исследование выявило важность понимания психологических аспектов обучения и их влияние на эффективность усвоения иностранного языка.

В сфере обучения иностранным языкам первостепенное значение имеет развитие эффективных коммуникативных навыков. Геймификация, интеграция игровых элементов в неигровые контексты представляет собой многообещающий путь повышения коммуникативных навыков у изучающих иностранный язык. Она предполагает включение принципов механики и динамики игрового дизайна в образовательную деятельность для вовлечения и мотивации учащихся. В контексте обучения коммуникации на иностранном языке геймификация направлена на создание захватывающего и интерактивного опыта, имитирующего реальные коммуникативные сценарии. Поскольку сфера языкового образования продолжает развиваться, включение геймификации в обучение отвечает разнообразным потребностям и прочтениям студентов. При тщательном планировании, инновациях и адаптивности в обучении иностранном языке геймификация может обогатить опыт изучения языка и дать студентам возможность преодолеть психологические трудности при общении на иностранном языке, стать уверенным и опытным собеседником. Геймификация также может способствовать развитию гибких навыков, таких как сотрудничество, проблемное мышление, решение задач и адаптация к изменениям. Она позволяет участникам получать обратную связь и удовлетворение от своих усилий, что может повысить их самооценку и желание продолжать развиваться.

Применение геймификации в образовании представляет собой инновационный подход, который смешивает игровые элементы и механизмы с учебными процессами. Этот подход является привлекательным для студентов, интерактивным и мотивирующим средством обучения. Геймификация в образовании создает игровую среду, в которой студенты могут развивать навыки, решать задачи и достигать целей через участие в различной игровой активности, а также показывать себя. Поведенческий анализ играет важную роль при применении геймификации в образовании. Он позволяет исследовать, как игровые механики и элементы влияют на поведение и привычки студентов, а также оценивать эффективность геймификационных стратегий [1].

Одним из важных аспектов работы Я.Ф. Платт выделяет индивидуальный подход к геймификации. Он призывает к анализу и пониманию потребностей и предпочтений конкретной аудитории, чтобы создавать персонализированные игровые опыты, адаптированные к уникальным особенностям пользователей.

Использование элементов игры в образовательном процессе повышает мотивацию и помогает достигать определенных целей. Ее применение в образовательных контекстах, включая стимулирование иноязычного образования, является ценным и эффективным.

В своих исследованиях Ю. Хамари, Й. Койвисто и Х. Сарса [2, с. 302–303] рассматривают эффективность геймификации на основе анализа литературы и эмпирических исследований. Авторы провели обзор более 100 исследований и выявили, что геймификация может положительно влиять на мотивацию, участие и достижения студентов. Они обсуждают также различные элементы геймификации, такие как бейджи, достижения и награды, которые студенты могут получить, осваивая новые языковые навыки. Например, студенты могут получать бейджи за достижение определенного уровня в чтении, письме или разговорной практике на иностранном языке.

Эти же исследователи в своем труде “Работа ради оценки: геймификация и поощрения в МООС” [3, с. 470–478] изучают применение геймификации в масштабных открытых онлайн-курсах (МООС). Они анализируют, как геймификация, включая интерактивные доски, влияет на мотивацию студентов и их участие в курсе. Результаты показывают, что геймификация благоприятно влияет на психологическое состояние студентов и активизирует коммуникативные навыки в процессе обучения.

На каждом занятии важно обращать внимание на психологический аспект, чувствовать настроение студентов и гибко реагировать на изменения в рабочем процессе.

Применение геймификации в иноязычном обучении можно рассмотреть с психологической точки зрения, поскольку она непосредственно влияет на мотивацию, вовлеченность студентов и эмоциональную составляющую учебного процесса [4, с. 169–192].

Исследователи обсуждают также различные стратегии геймификации, например, создание благоприятной психологическо-образовательной среды. Игровые элементы, награды и визуальные эффекты помогают студентам получать удовольствие от изучения языка и создают положительную эмоциональную привязанность к образовательному процессу.

1. В исследовании Д. Дичева, С. Дичев, Г. Агре и Г. Ангелова [5, с. 75–88] проведен обзор литературы о геймификации в образовании. Авторы анализируют различные исследования и их результаты, касающиеся эффективности влияния геймификации на психологическое влияние студентов. Это, например, сотрудничество и командный дух, где геймификация может включать элементы групповых заданий, соревнования и кооперативные игры, что способствует развитию коммуникативных навыков, совместной работы и взаимодействия между студентами, что особенно важно в иноязычном обучении. В своих трудах К.М. Капп [6] подробно объясняет концепцию геймификации и рассматривает различные методы и стратегии ее применения в обучении и тренировках. Издание «The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education» содержит много примеров и практических рекомендаций по использованию геймификации для стимулирования мотивации и обучения студентов. Например, использование интерактивных заданий, таких как кроссворды, головоломки или игры на заполнение пропусков, помогает студентам закрепить иноязычные навыки. Квесты и испытания, включающие задания на понимание иноязычной речи, грамматику или словарный запас, где студенты могут зарабатывать очки и продвигаться через различные уровни, что способствует улучшению языковых навыков и мотивирует студентов к более глубокому изучению иностранного языка.

Согласно Р. Кулатту, геймификация помогает создать стимулирующую и мотивирующую среду, в которой ученики активно участвуют в процессе обучения. Игровые элементы, такие как системы наград, уровни, достижения и лидерские доски, могут помочь стимулировать интерес и мотивацию учащихся. Он отмечает также, что игры содержат ключевые принципы эффективного обучения, такие как непосредственная обратная связь, возможность проб и ошибок, сотрудничество и соревнование. Геймификация позволяет перенести эти принципы в образовательную среду, делая учебный процесс более интерактивным и привлекательным [7, с. 127–148].

В целом геймификация имеет большое значение в образовании, так как она положительно влияет на психологический аспект и способствует индивидуализации процесса обучения. Она помогает создать интересную и эффективную образовательную среду, направленную на усвоение знаний и развитие умений и навыков учащихся.

Психологические аспекты геймификации в обучении спонтанной иноязычной речи могут включать в себя стимуляцию творческого мышления, повышение уверенности через игровые сценарии, а также создание комфортной среды для экспериментирования с иностранным языком без страха ошибок. Игры способствуют более непринужденному и естественному использованию языка, усиливая эмоциональную привлекательность учебного процесса.

Рассмотрим, какие именно приемы геймификации могут быть применены для стимулирования активного использования языка в непредсказуемых сценариях и в обучении спонтанной иноязычной речи. Анализ этих приемов позволит понять, как геймификация может стать основой для развития иноязычной речи студентов высшей школы.

Как мы упоминали ранее, процесс обучения иностранного языка зависит от таких психологических аспектов, как обучаемость, отражающая систему усвоения знаний; *креативность*, обобщающая творческие способности; *внимание; и память*, преимущественно связанная с долговременным сохранением информации [8]. Не можем не согласиться с Е.В. Алешинской, которая утверждает, что среди ключевых психологических аспектов изучения языка особенно значимы следующие: *мотивация* и *интерес* к изучению языка; и *преодоления языкового барьера* [9].

Для более эффективного освоения иностранного языка важно создать мотивацию. Для тех, кто занимается изучением иностранного языка, ключевым мотивационным фактором часто вычступает его востребованность на рынке труда. В связи с этим учащемуся важно усвоить, что сам иностранный язык служит всего лишь средством для получения и передачи разнообразной информации. Если учащемуся интересна информация, доступная на иностранном языке, это может стать мощным толчком для изучения языка.

Согласно Л.В. Салимовой и Г.В. Хадеевой, не менее значимым условием для успешного овладения иностранным языком является преодоление страха перед ним. Это имеет решающее значение для успешного обучения [10]. Часто страх и неуверенность могут стать значительными преградами на пути освоения иностранного языка. Для преодоления этого барьера необходимо создать поддерживающую и стимулирующую обучающую среду. Использование игровых механизмов в процессе обучения помогает вовлечь учащихся в учебный процесс. По мнению А.К. Марковой, игровые механизмы способствуют снижению барьеров в общении, создавая непринужденную атмосферу и предоставляя возможность ошибаться без страха перед осуждением [11].

Креативность также играет значимую роль в обучении иностранного языка. Способность к творческому мышлению позволяет студентам находить нестан-

дартные подходы к изучению, создавать собственные мнемонические средства и проявлять гибкость в использовании языковых конструкций [12]. Креативность способствует формированию языковой непринужденности. Таким образом, креативность, как один из важных психологических аспектов, стимулирует учащихся к активному и творческому подходу в приобретении языковых навыков, что в конечном итоге способствует более эффективному освоению иностранного языка.

Как считает С.В. Краков, внимание представляет собой адаптивную реакцию психологического состояния, способствующую восприятию иностранного языка [13]. Целенаправленное внимание играют решающую роль при обучении иностранному языку. Когда студент сосредотачивается на конкретной цели, такой как выработка навыков общения на иностранном языке, его внимание становится более фокусированным и эффективным. Внимание и память способствуют лучшему восприятию и запоминанию новых слов, фраз и грамматических конструкций [14]. Целенаправленное внимание также помогает обучающемуся вырабатывать навыки общения в реальных ситуациях, где спонтанность иноязычной речи становится ключевым моментом.

Применение геймификации в развитии спонтанной иноязычной речи является актуальным и разносторонним. Ведущие исследователи и практики образования высказывают различные точки зрения на эту тему.

1. Привлекательность и интерактивность игровых элементов могут повысить мотивацию в процессе развития спонтанной речи. Игры могут создавать ситуации, в которых студенты активно применяют языковые навыки и получают непосредственную обратную связь, что способствует их активному участию и интересу к языку.

2. Геймификация может способствовать развитию спонтанной иноязычной речи, поскольку она стимулирует студентов к использованию языка в реальных коммуникативных ситуациях. Игровые задания и сценарии могут требовать от студентов быстрой и спонтанной реакции на различные языковые ситуации, что способствует их развитию в этом аспекте.

3. Геймификация обеспечивает возможность для сотрудничества и социального взаимодействия между студентами на иностранном языке. Коллективные игры, задания и соревнования могут способствовать развитию командных навыков, сотрудничеству и обмену языковой информацией между участниками. Это создает более динамичную и взаимодействующую обучающую среду.

4. Геймификация позволяет создать атмосферу низкого стресса. Игровой подход снижает уровень стресса, связанного с изучением иностранного языка. Участие в играх позволяет студентам чувствовать себя более свободно и комфортно, что способствует более естественному и спонтанному использованию языка.

Геймификация в контексте обучения иностранным языкам не только привлекает внимание, но и создает благоприятную атмосферу для освоения материла. Включение игровых элементов мотивирует студентов на активное участие и соревнование друг с другом, что стимулирует их желание достичь лучших результатов. Психологически это связано с тем, что положительные эмоции, испытываемые во время игры, улучшают запоминание и способствуют формированию ассоциаций между языковыми элементами и контекстами.

Таким образом, психологические аспекты оказывают глубокое влияние на процесс обучения спонтанной иноязычной речи посредством геймификации. Креативность стимулирует оригинальный подход к языковым задачам, способствуя более глубокому пониманию и усвоению материала. Внимание играет роль в фокусировке на языковых аспектах. Память отвечает за сохранение новой информации (слов, фраз). Мотивация служит двигателем для постоянного стремления к языковому совершенствованию. Преодоление языкового барьера требует умения адаптироваться к новой среде и развивать навыки коммуникации. Взаимодействие всех этих психологических аспектов через геймификацию содействует глубокому и успешному усвоению иностранного языка, делая обучение более продуктивным и увлекательным.

Библиографический список

1. Platte J.Ph. *Gamification in Education: A Breakthrough Guide to Engaging Students through Game Design*. IGI Global, 2018.
2. Hamari J., Koivisto J. & Sarsa H. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. 2014: 302–303. Available at: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6758979
3. Hamari J., Koivisto J. "Working" for a grade: Gamification and incentives in a MOOC. *Computers in Human Behavior*. 2015; № 4 (10): 470–478.
4. Landers R.N., Bauer K.N., Callan R.C., Armstron M.B. Psychological theory and the gamification of learning. *In The Wiley Handbook of Learning Technology*. Wiley, 2017: 169–192.
5. Dicheva D., Dichev C., Agre G., Angelova G. Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*. 2015; № 18 (3): 75–88.
6. Kapp K.M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Wiley, 2012.
7. Culatta R. Redesigning the Teacher Education Technology Course to Emphasize Integration. *Computers in the Schools*. 2004; № 21 (1): 127–148.
8. *Познавательные процессы личности и методика их развития*. Псков, 1994.
9. Алешинская Е.В. К вопросу о психологических аспектах изучения английского языка. *Litera*. 2014; № 4: 119–139.
10. Салимова Л.В., Хадеева Г.В. Психологические аспекты изучения иностранного языка. *Казанский федеральный университет*. Елабуга, 2017: 167–169.
11. Маркова А.К. и др. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990.
12. Габдуллина А.Ш., Рубцова А.В. Геймификация как средство развития гибких навыков и креативного мышления при обучении иностранному языку. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2024; № 02: 42–51.
13. Кравков С.В. Внушение (психология и педагогика внушения). Русский книжник. Москва, 1924.
14. Доблаев Л.П. *Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания*. Москва: Педагогика, 1982.

References

1. Platte J.Ph. *Gamification in Education: A Breakthrough Guide to Engaging Students through Game Design*. IGI Global, 2018.
2. Hamari J., Koivisto J. & Sarsa H. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. 2014: 302-303. Available at: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6758979
3. Hamari J., Koivisto J. "Working" for a grade: Gamification and incentives in a MOOC. *Computers in Human Behavior*. 2015; № 4 (10): 470-478.
4. Landers R.N., Bauer K.N., Callan R.C., Armstron M.B. Psychological theory and the gamification of learning. *In The Wiley Handbook of Learning Technology*. Wiley, 2017: 169-192.
5. Dicheva D., Dichev C., Agre G., Angelova G. Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*. 2015; № 18 (3): 75-88.
6. Kapp K.M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Wiley, 2012.
7. Culatta R. Redesigning the Teacher Education Technology Course to Emphasize Integration. *Computers in the Schools*. 2004; № 21 (1): 127-148.
8. *Poznavatel'nye processy lichnosti i metodika ih razvitiya*. Pskov, 1994.
9. Aleshinskaya E.V. K voprosu o psihologicheskih aspektah izucheniya anglijskogo yazyka. *Litera*. 2014; № 4: 119-139.
10. Salimova L.V., Hadeeva G.V. Psihologicheskie aspekty izucheniya inostrannogo yazyka. *Kazanskij federal'nyj universitet*. Elabuga, 2017: 167-169.
11. Markova A.K. i dr. *Formirovanie motivacii ucheniya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1990.
12. Gabdullina A.Sh., Rubcova A.V. Gejmifikaciya kak sredstvo razvitiya gibkih navykov i kreativnogo myshleniya pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2024; № 02: 42-51.
13. Kravkov S.V. Vnushenie (psihologiya i pedagogika vnusheniya). Russkij knizhnik. Moskva, 1924.
14. Doblaev L.P. *Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya*. Moskva: Pedagogika, 1982.

Статья поступила в редакцию 19.02.24

УДК 372.8:81-13:338.48(1-47)(045) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-35-41

Glushkova N.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NMGlushkova@fa.ru*

Lyubimova T.N., *Cand. of Sciences (Economics), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TNLyubimova@fa.ru*

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article discusses possible methodological techniques for increasing students' motivation in the process of learning English at a non-linguistic university. The most urgent problems that cause difficulty in professionally oriented training are as follows: limited time for communication practice, lack of basic skills in searching, processing, analyzing and presenting information, lack of experience in active team work, etc. As a possible solution to these problems, the following activities are proposed: preparation of a final project to check the comprehension of the covered material, improvement of independent work skills on

the Internet during the search and analysis of information, for creating tasks and questions for discussion, organization of teamwork through role-playing, team competition, group presentation of unfamiliar text or a video. The proposed solutions are supported by the results of a survey of undergraduate students and are aimed at increasing their educational motivation, ultimately contributing to the effectiveness of a professionally oriented educational process.

Key words: **foreign language, professionally-oriented education, professionally-oriented approach, Tourism and Hospitality curriculum, non-linguistic university, motivation**

***Н.М. Глушкова**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NMGlushkova@fa.ru*
***Т.Н. Любимова,** канд. экон. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TNLyubimova@fa.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможные методические приемы повышения мотивации студентов в процессе обучения английскому языку в нелингвистическом вузе. Выявлены и перечислены наиболее актуальные проблемы, вызывающие сложность при профессионально ориентированном обучении: ограниченность времени коммуникативной практики, недостаток базовых навыков поиска, обработки, анализа и представления информации, нехватка опыта активной работы команды и др. В качестве возможного решения этих проблем предлагается следующее: подготовка финального проекта (final project) на проверку усвоенности пройденного тематического материала, совершенствование навыков самостоятельной работы в Интернете в ходе поиска, анализа информации, для составления заданий и вопросов для обсуждения, организация командной работы посредством ролевой игры, соревнования команд, группового разбора и представления незнакомого текста или видео. Предложенные решения подкреплены результатами анкетирования студентов бакалавриата и направлены на повышение их образовательной мотивации, что в конечном итоге призвано способствовать эффективности профессионально ориентированного образовательного процесса.

Ключевые слова: **иностранный язык, профессионально ориентированное обучение, профессионально ориентированный подход, направление «Туризм», направление «Гостиничное дело», нелингвистический вуз, повышение мотивации**

Важная роль иноязычного общения в профессиональной среде не теряет своей актуальности в любых социокультурных и экономических условиях развития общества. Она подразумевает взаимодействие на основе контактов с профессионалами в своей области, обмена информацией, выработку стратегий взаимодействия в команде специалистов [1]. Современные научные публикации рассматривают особенности иноязычной подготовки специалистов всех уровней от бакалавриата до аспирантуры. Свободное общение на иностранном языке в профессиональной среде способствует самореализации и успешному карьерному росту. Это, несомненно, актуально в сфере туристической деятельности, включающей в себя зарубежные командировки и путешествия, прием и размещение иностранных гостей, организацию и проведение мероприятий в самых различных сферах. Неслучайно направление бакалавриата «Туризм» и «Гостиничное дело» представлено не только в специализированных вузах (Российский государственный университет туризма и сервиса, Московский государственный университет спорта и туризма, Российская международная академия туризма), но и в ведущих университетах страны (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Российский государственный социальный университет, Российский государственный гуманитарный университет и др.).

В данной статье под профессионально ориентированным обучением понимается «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [2, с. 4]. Более детальное определение дается Матухиным Д.Л. с учетом развития этого направления в динамике и социокультурных изменений в обществе. Термин «профессионально ориентированное обучение» используется для «обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время – и на общение в сфере профессиональной деятельности» [3, с. 128].

По мнению Н.Д. Гальсковой, профессионально ориентированное обучение должно опираться на ряд сфер: коммуникативную деятельность, речевые действия и материал, темы и ситуации, затрагивающие будущую профессиональную деятельность студентов; языковой материал и нормы его использования и навыки оформления; совокупность знаний национально-культурных признаков и реалий страны изучаемого языка [4, с. 78].

Профессионально ориентированное обучение постоянно совершенствуется за счет более глубокого изучения отдельных его векторов: диалогическая и монологическая речь, освоение текстов профессиональной направленности, восприятие иноязычных высказываний на слух [5]. Практическая значимость профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в формировании профессиональных и общепрофессиональных компетенций у студентов посредством обучения академическому письму на иностранном языке [6]. При этом следует особенно подчеркнуть важность заинтересованности студентов в процессе освоения данных компетенций, т. е. мотивации. Согласно современным психологическим представлениям мотивация понимается как совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности [7; 8].

Научную новизну в данный момент представляют проблемы профессионально ориентированного обучения в условиях постоянного совершенствования этого направления. Среди актуальных проблем для профессионально направленного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей отмечается важность последовательной реализации целей языковой профессионально ориентированной подготовки студентов [9] и развития комплекса специальных (речевых) умений для успешного общения в различных ситуациях профессионального и делового общения [10].

Специфика обучения иностранному языку будущих специалистов в области туризма и гостеприимства характеризуется наличием ряда проблем, для решения которых базовым условием является естественный интерес к освоению нетривиальных коммуникативных и профессиональных задач. В свою очередь, высокая мотивация в конечном итоге способствует повышению эффективности образовательного процесса и развитию базовых языковых компетенций. В связи с этим целью настоящего исследования является выявление наиболее привлекательных и эффективных компонентов обучения через их сравнительный анализ, включая опрос студентов бакалавриата.

К задачам данного исследования относится решение наиболее насущным проблем:

– значительное различие в уровне владения иностранным языком на младших курсах;

– ограниченность времени коммуникативной практики для студентов;

– выбор тем в условиях непрерывно обновляющихся и совершенствующихся образовательных программ дисциплин («Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Деловой язык и межкультурные коммуникации в профессиональной деятельности»);

– освоение больших объемов профессионального лексического материала;

– необходимость развития базовых навыков поиска, обработки, анализа и представления информации для самостоятельной работы;

– недостаток опыта активного участия в работе команды.

В качестве одного из ключевых способов решения вышеперечисленных задач выступает заинтересованность всех участников образовательного процесса. В первую очередь необходимо вызвать интерес у обучающихся к самостоятельной работе с иноязычным материалом (тексты, аудио-, видеоматериалы). Современные образовательные компьютерные технологии, применяемые на занятиях по иностранному языку, предоставляют обширные возможности для самовыражения и развития ключевых навыков подготовленной и неподготовленной устной речи [11]. Это достигается через выбор вида работ, которые, с одной стороны, близки им в техническом плане (телефон, компьютер, проектор, экран), а с другой стороны – представляет определенную языковую и коммуникативную сложность (деловые переговоры, обсуждение вопроса в команде, решение профессионально ориентированной задачи).

Неоднократно отмечалось, что значительное различие в уровне владения иностранным языком на младших курсах выражается в недостаточной мотивации студентов как с более низким уровнем языка, так и более продвинутых в освоении иностранного языка. В связи с этим в рамках Финансового университета (факультет экономики и бизнеса) в ходе первого года подготовки специалистов по направлению «Туризм» и «Гостиничное дело» дисциплина «Иностранный язык» предваряет специализированные иноязычные предметы на последующих

курсах. Одна из целей освоения данной дисциплины состоит в выравнивании степени владения иностранным языком. Основой работы в этом направлении является индивидуальный подход и, как следствие, разноплановость предлагаемых студентам заданий. Так, при организации командной деятельности в качестве ведущих (team-leaders, тим-лидеры) преподавателем назначаются более продвинутые студенты. Они, в свою очередь, распределяют задания в зависимости от уровня подготовки. Например, при работе над текстом менее уверенным в языке студентам предлагается составить список незнакомых и ключевых слов в формате глоссария, а более сильные получают усложненное задание краткого пересказа текста или составление упражнений на понимание текста. Ниже представлен образец самостоятельной работы студентов, которая включает в себя задания разной степени сложности.

Таблица 1

Пример составления заданий к текстовому материалу

Summary:

East is East is immaculate in every respect. All the rooms have floor-to-ceiling windows and come equipped with iPads from which guests can do everything from ordering room service to controlling the lighting. East is East has an underground pool, a spa and an excellent gym.

Key phrases:

1. To be immaculate in every respect – быть безупречным во всех отношениях.
2. Beautiful interior – красивый интерьер.
3. All the extras on offer – все дополнительные услуги доступны (в продаже).
4. High-tech luxury with an oriental touch – высокотехнологичная роскошь с восточным оттенком.
5. Floor-to-ceiling windows – окна от пола до потолка.

Unknown words/phrases:

1. Immaculate – безупречный.
2. Extras on offer – предлагаемые доп. услуги.
3. Despite its location – несмотря на своё местоположение.
4. High-tech luxury with an oriental touch – высокотехнологичная роскошь с восточным акцентом.
5. Floor to ceiling windows – окна от пола до потолка.

Fill in the gaps:

East is East is _____ in every respect, from its beautiful interior to all the extras on offer, such as a complimentary _____ pass, and free DVD and Wii rentals. Despite its location in East Village, New York's former skid row, the spirit of East is East is high-tech luxury with an oriental touch. All the rooms have _____ windows and come equipped with iPads from which guests can do everything from ordering room service to controlling the _____. While many hotels of this size (88 guest rooms) don't have much when it comes to on-site amenities, East is East has an _____ pool , a _____, and an excellent gym.

Следует отметить, что особенно хорошо себя зарекомендовала практика анализа и структуры текста для составления плана текстового материала или статьи как подготовительный этап для пересказа краткого содержания текста (summary). При необходимости преподаватель может выслать студентам свой вариант плана. Ниже представлены образцы составления плана текста по теме «Экономика туризма» (Tourism Economy).

Таблица 2

План для краткого пересказа содержания текста

Вариант преподавателя	**Unit VI Tourism Economy Text (Ex.5)** **PLAN** 1. Tourism is a global force for economic and regional development. 2. Tourism is a major industry globally and a major sector in many economies. 3. Modern tourism became a key driver for socioeconomic progress. 4. The importance of developing tourism "sustainably". 5. Tourism development is fundamentally driven by business. But governments also play a significant role as partners through their extensive engagement in tourism planning and strategy, marketing and so on. 6. Tourism has grown substantially over recent decades as an economic and social phenomenon. But there are still some problems with the development of statistical concepts and frameworks for tourism. 7. National and regional governments are developing tourism plans to maximize income and employment growth.
Вариант студента	**Plan** 1. Tourism contributes to the economic development of destinations. 2. Tourism improves the economy of both host countries and countries from which travelers come. 3. With each code, tourism is actively developing in different directions. 4. Sustainable tourism is of great importance in the modern world 5. The development of tourism is directly related to the business strategy. 6. The tourism sector requires more attention, because now its potential has not been fully realized. 7. In order to qualitatively develop the tourism industry, governments have to take appropriate measures in the field of economics, politics and marketing.

Если рассматривать другой аспект языка, то при развитии навыка аудирования преподаватель не назначает в обязательном порядке очередность отвечающих, а предоставляет право выбора ответа на тот или иной вопрос или задание самим студентам. Таким образом, более слабые студенты имеют возможность активного участия в работе на семинарских заданиях. Следовательно, это способствует повышению общей мотивации и уверенности в своих языковых навыках даже студентам с недостаточной довузовской языковой подготовкой.

Проблема ограниченности времени коммуникативной практики в ходе семинарских занятий особенно актуальна на фоне общей тенденции изменения формата коммуникации – преобладание письменной формы общения. Одной из форм работ, которая стимулирует развитие устной речь на семинаре, может быть представление студентом мини-презентации на любую интересующую их тему, как связанную с осваиваемой тематикой, так и не связанную. Это задание по желанию дает возможность студенту не только поделиться собственными интересами, но и предложить вопросы для обсуждения. Отметим, что слабый студент может успешно представить саму тему в ходе доклада и далее передать слово остальным. Инициированная таким образом дискуссия в большинстве случаев встречает положительный отклик, в основном среди сильных студентов, которые могут проявить себя в неподготовленной речи. Другим примером использования коммуникативной практики служит так называемый финальный устный проект (final project). По итогам прохождения каждой темы преподаватель дает проектное задание на проверку усвоенности материала. Ключевым моментом здесь является право выбора студентами формата представления материала: презентация, доклад без визуального сопровождения, диалог, панельная дискуссия (в группах 3-4 человека). Следует отметить, что представление материала в парах или группах позволяет значительно сэкономить время на проверку остаточных знаний и навыков говорения.

При этом явный интерес у студентов вызывает возможность представлять финальный проект или результаты любой самостоятельной деятельности, используя компьютер и проектор и вовлекая в интерактивную иноязычную деятельность своих одногруппников. Кроме того, выступающий студент примеряет на себя роль лидера или ведущего, совершенствуя организационные и руководящие навыки и умения выступать перед аудиторией. Возможность выбора ролевой игры и дискуссии стимулирует творческое начало и тем самым повышает заинтересованность как в самостоятельной работе, так и в проектах других студентов.

Таблица 3

Фрагменты финальных проектов

Финальный проект по теме «Product Description»

Introduction:

ChaikaAirlines is an air company that aims to provide exceptional customer service, comfortable travel experiences, and competitive pricing to its passengers. The primary focus of the company is to ensure customer satisfaction while maintaining a profitable business model. This report will outline the product concept and the plans for the business of ChaikaAirlines, followed by discussing the priorities of the company.

Product Concept:

1. Fleet

ChaikaAirlines plans to have a modern and diverse fleet of aircraft, including a mix of wide-body, narrow-body, and regional jets.

2. Service Quality

ChaikaAirlines prioritizes delivering high-quality customer service. The cabin crew will be extensively trained in hospitality and aim to create a warm and welcoming atmosphere onboard.

3. Safety Measures

Safety is a paramount concern for ChaikaAirlines. Strict adherence to international safety standards and regulations will be maintained throughout all operations.

ChaikaAirlines is an air company that aims to provide exceptional customer service, comfortable travel experiences, and competitive pricing to its passengers. The primary focus of the company is to ensure customer satisfaction while maintaining a profitable business model. This report will outline the product concept and the plans for the business of **ChaikaAirlines**, followed by discussing the priorities of the company.

Product Concept:

1. **Fleet**

ChaikaAirlines plans to have a modern and diverse fleet of aircraft, including a mix of wide-body, narrow-body, and regional jets.

2. **Service Quality**

ChaikaAirlines prioritizes delivering high-quality customer service. The cabin crew will be extensively trained in hospitality and aim to create a warm and welcoming atmosphere onboard.

3. **Safety Measures**

Safety is a paramount concern for **ChaikaAirlines**. Strict adherence to international safety standards and regulations will be maintained throughout all operations.

Business Plan:

1. **Route Expansion**

ChaikaAirlines plans to establish itself as a leading player in the aviation industry by gradually expanding its route network. Market research, demand analysis, and strategic partnerships will guide the company's route expansion plans.

2. **Pricing Strategy**

To attract and retain customers, **ChaikaAirlines** will adopt a competitive pricing strategy. By offering cost-effective fares without compromising on service quality, the company aims to capture a significant market share and position itself as a preferred airline amongst passengers.

3. **Loyalty Program**





In conclusion, **ChaikaAirlines'** product concept focuses on fleet diversity, service quality, and safety measures. The business plans involve a gradual expansion of routes, a competitive pricing strategy, and the introduction of a loyalty program

Финальный проект по теме «International Tourism»

Task for the video. Mark the statements True/False/Not stated

– Tourism generated approximately 10% of employment worldwide.
– Europeans nowadays are the biggest movers in the industry.
– Travelers from USA tend to choose Mexico as a travel destination.
– In nearly 2010s Spain used to be the most popular travel destination in Europe.
– USA has loyal entry rules for travelers.

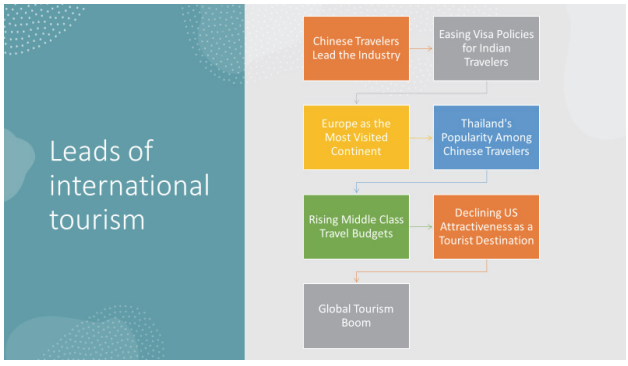
Source: https://www.youtube.com/watch?v=O3bx 5miizBw

Questions for discussion

– Nowadays what are the most popular travel destination for Europeans and Russians?
– What are the challenges faced by international tourism?
– How can international tourism be made more accessible and affordable for everyone?

Glossary

Word/Phrase	Definition	Example	Russian equivelent
Emerging market	a country or region that is in the process of rapid economic growth and development. These markets are characterized by a growing middle class, increasing consumer demand, and expanding trade and investment opportunities	Brazil, Russia, India, China, and South Africa (BRICS) are considered to be emerging markets due to their growing economies and potential for future growth.	Формирующийся рынок
Travel bans	restrictions placed on individuals traveling from one country to another. These bans can be put in place for various reasons, such as public health concerns, political instability, or security threats	During the COVID-19 pandemic, many countries implemented travel bans to limit the spread of the virus.	Запреты на поездки
Accounts for	the act of explaining or justifying something. It can also refer to the portion or percentage of something that is attributed to a particular factor or cause.	The increase in sales can be accounted for by the company's new marketing strategy	Приходится на долю



Существует объективная проблема выбора тем для изучения в условиях непрерывно обновляющихся и совершенствующихся образовательных программ профессионально ориентированных дисциплин («Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Деловой язык и межкультурные коммуникации в профессиональной деятельности»). При выборе тем преподаватель ориентируется в первую очередь на то, что проходят при освоении профильных университетских дисциплин на русском языке, что способствует интеграции курсов по иностранному языку с дисциплинами по специальности для получения дополнительных профессиональных знаний и навыков. В то же время необходимо учитывать темы, которые несомненно встретятся в будущей профессиональной деятельности студентов. Для решения этой задачи целесообразно привлекать преподавателей-практиков, которые имеют непосредственный опыт работы в конкретной профессиональной области. В нашем случае это может быть специалист из туристических организаций, гостиничного бизнеса, ресторанной службы или организаций по проведению мероприятий (ивент-агентств). Приглашение специалистов-практиков или обращение к работникам из соответствующих областей для организации экскурсий в известные отели, рестораны или агентства способствует самоопределению и заинтересованности студентов в выборе профессиональной карьеры.

Характерной чертой профессионально ориентированного обучения иностранному языку является освоение больших объемов профессионального лексического материала по различным темам. Повышенную сложность представляет не только запоминание данной лексики, но и целесообразное употребление ее в непосредственной коммуникативной практике. Эффективным инструментом решения этой проблемы может стать создание и дальнейшая работа с глоссариями по каждой пройденной теме. Интенсивная работа с глоссарием состоит, во-первых, в описании лексической единицы через транскрипцию, определение или объяснение на иностранном языке, пример употребления в контексте и перевод на русский язык. Во-вторых, максимально подробно составленный глоссарий берется за основу при изложении краткого содержания статьи или текста, видео- или аудиоматериала. Также глоссарий задействуется при составлении заданий на проверку понимания и остаточных знаний. Это задание представляет определенную сложность и поэтому более востребовано студентами продвинутого уровня иностранного языка. К этой же категории относится задание составить собственное речевое высказывание в монологической или диалогической форме. Более слабыми студентами глоссарий может использоваться для устного диктанта, взаимопроверки перед контрольной работой или составления коротких ситуативных высказываний с небольшим набором новой лексики. Очевидно, что глоссарий представляет собой визуальное воплощение пройденного материала, результат усилий студентов по изучению лексики. Он наглядно отражает их прогресс в освоении языка и тем самым мотивирует к дальнейшей деятельности по его изучению.

В любой профессиональной деятельности ключевым моментом является умение специалиста самостоятельно находить, обрабатывать, анализировать и представлять полученную информацию как в письменной, так и устной форме. Одним из приемов для мотивирующего обучения этим навыкам является включение кратких видеоматериалов и работа с ними в рамках традиционной презентации либо использование видеоматериалов вместо статьи или текста. При этом алгоритм изложения языкового содержания остается прежним: озвучивание темы, плана и целей проекта, демонстрация глоссария, представления заданий разных форм и уровней сложности, непосредственный показ видео, выполнение заданий и финальная дискуссия по теме. Опыт показывает, что перенос акцента с представления текстового материала на видео воспринимается студентами положительно, так это для них более привычно и интересно. Активная самостоятельная работа в Интернете в ходе поиска, анализа информации, составления заданий и вопросов для обсуждения повышают самооценку студента и способствуют большему интересу к иностранному языку. Ниже представлены примеры результатов самостоятельной работы студентов с видео или текстом.

Таблица 4

Примеры составления заданий студентами

Фрагмент презентации «Travel agency»



QUESTIONS
Based on the text
– What two words combine to make up the word “Expedia”?
– What is the mission of the Expedia Group?
Based on the video
– What businesses does Expedia group provide?
– What can travelers use their loyalty program points for?
https://www.youtube.com/watch?v=1jF82t52cyw

В ходе изучения иностранного языка неотъемлемой частью образовательного процесса является активная работа в команде, к которой студенты часто не готовы. Особую сложность представляют первоначальное распределение ролей и обязанностей в команде (в частности выбор team-лидера), взаимодействие с другими членами, умение работать в сжатые сроки и эффективно, грамотное представление результатов своей и командной работы. Представленные ниже виды деятельности позволяют развить навыки командной работы: ролевая игра, соревнование команд, разбор и представление незнакомого текста или видео. В данной статье ролевую игру мы понимаем как «ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия» [12, с. 3]. Важно отметить, что, помимо обучающей, ролевая игра несет в себе также мотивационно-побудительную функцию. Она вносит разнообразие в процесс обучения, побуждает к активной творческой и мыслительной деятельности. В качестве примера можно привести обсуждение представителями нескольких туристических компаний возможного партнерства.

Таблица 5

Образец описания ролевой игры

Background
Globetrotter PLC is a chain of travel agencies offering top class tours to higher-income groups. It has been extremely high-yield since it was founded in the late 1990s, however, now the management sees no further opportunities for development. The Board has decided to grow the business by making partnership with an already established company in the travel industry. The goals are:
– To increase Globetrotter’s profits.
– To enhance its image by rebranding.
– To establish partnership with a prospective company which will contribute to the group’s success.
The Corporate Strategy department of Globetrotter was given the task of looking for suitable partners. They worked in three groups and carried out a great deal of research. Each group finally came up with a possible partner. The three companies they have researched are:
A) Good Old Britain (UK) – a travel agency in London.
B) Starlight PLC – a travel agency in Norway.
C) Mares Italianos – a travel agency in Italy.
Work in groups.
1. Two or three students represent their possible partners
2. They present the advantages of their companies
3. Everyone listens to each other’s business offers.
4. The representative of Globetrotter PLC considers the offers of three possible partners. He may ask extra questions to them. He chooses one partner and gives the reasons.
The goal: to decide which company would be a suitable partner for Globetrotter.

Следующий пример командной работы состоит в иноязычном варианте популярной игры Alias. Группы составляют несколько карточек с ключевыми и новыми словами по конкретной теме. Далее представители каждой группы вытягивают одну карточку на группу. Задание заключается в том, что каждый участник команды по очереди дает определения терминам с карточки, не используя однокоренные слова, жесты и прямые подсказки. Задачу можно усложнить, снимая баллы за слова, которые говорящий не смог объяснить. За несколько раундов команды набирают очки, по количеству которых определяется победитель.

Таблица 6

Пример карточек с ключевыми и новыми словами

Brand Equity	Brand Identity	Brand Tarnishing	Brand Management
Brand Ambassador	Brand Ecosystem	Quantitative Research	Brand Positioning
Logo	Brand Identity Prism	Market niche	Brand Attributes
Tagline	Potential audience	Psychographics	Brand Discovery
Slogan	Target audience	Brand Audit	Logo

Вариант групповой работы по разбору и представлению незнакомого текста или видео также способствует развитию навыка успешного сочетания индивидуальной и командной языковой деятельности. Каждая группа получает свой текст по одной изучаемой тематике. Студенты распределяют обязанности внутри группы: составление глоссария основных терминов, создание нескольких типов заданий по содержанию и на проверку понимания, изложение краткого содержания текста или видео. Отдельный вид заданий может выполняться как одним, так и несколькими участниками.

В процессе любой командной деятельности студенты не только практикуют иностранный язык, но и оценивают свои возможности участия в коллективной работе, осознают свои слабые и сильные стороны, учатся критически оценивать предложения другого человека и аргументировано отстаивать свою позицию, что, несомненно, будет востребованным в будущей профессии. Таким образом, для стимулирования интереса к языку и карьерного роста в перспективе командным видам работы необходимо уделять не меньше времени и внимания, чем индивидуальной учебной деятельности.

Для подтверждения актуальности и эффективности рассматриваемых видов деятельности в профессионально ориентированном обучении была проведено анкетирование студентов бакалавриата с первого по четвертый курсы, обучающихся по направлениям 43.03.02 «Туризм» и 43.03.03 «Гостиничное дело» на факультете экономики и бизнеса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В опросе приняли участие 38 человек. Вопросы анкеты выявляли наиболее сложные, интересные, эффективные (с точки зрения самих студентов) виды учебной деятельности по изучению английского языка будущими специалистами в рассматриваемой области. Кроме того, студенты давали сравнительную оценку перечисленным в данной статье проблемам в ходе учебной деятельности. Во всех случаях предоставлялась возможность предложить свой вариант ответа. Применение цифровых технологий позволило быстро провести анализ и наглядно представить результаты опроса ниже.

1. Что представляло для вас наибольшую сложность на первом и последующих курсах в ходе изучения курсов «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере» и др. (английский язык)? Выберите один или несколько вариантов.

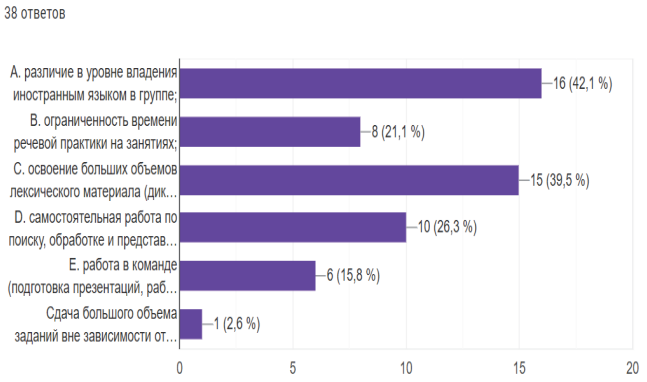


Рис. 1. Проблемы, вызывающие наибольшую сложность освоения иноязычного материала

Отвечая на первый вопрос, студенты отметили, что наибольшую сложность в изучении иностранного языка в начале курса представляет различие в уровне владения иностранным языком (42%). На этом же уровне находится задача по освоению большого объема лексического материала (39%). Следует отметить, что все перечисленные в первом вопросе сложности также были упомянуты в ответах респондентов, что подтверждает актуальность предложенных видов работ.

2. Какой вид деятельности, связанной с изучением иностранного языка, вам представляется наиболее сложным, но мотивирующим (challenging)? Выберите один или несколько вариантов.

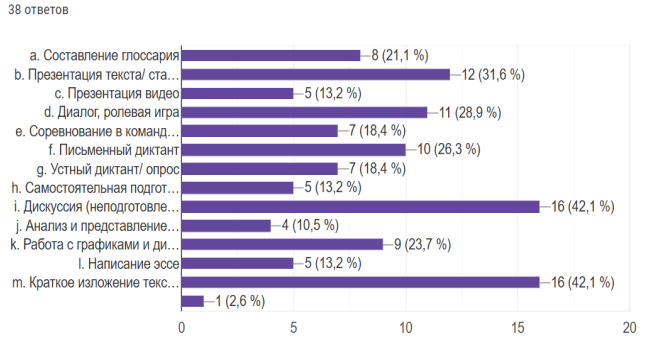


Рис. 2. Наиболее сложные, но мотивирующие виды учебной деятельности

Наиболее сложным, но мотивирующим видом деятельности большинство студентов (42%) назвали краткое изложение текста (summary, referring the text) и дискуссия (неподготовленная речь) (42%). На втором месте по этому показателю была отмечена презентация текста или статьи (31%), а на третьем – диалог и ролевая игра (29%). Вероятнее всего, такой выбор обусловлен сложностью неподготовленной речи и необходимостью анализа текста. Минимальную сложность у респондентов вызывает 1) анализ и представление нового текста или видео в группе (10%), 2) презентация видео (13%), 3) самостоятельная подготовка заданий на основе видео или текста (13%), 4) написание эссе (15%). Выбор наименее сложных заданий может быть связан с тем, что чаще всего эти типы работ даются на дом, где у студента есть неограниченное время на подготовку работы, при этом сама структура задания им знакома. В случае эссе есть возможность использовать онлайн-переводчики. В связи с этим представляется необходимым чаще задавать письменные задания и представление материала в ходе семинарских занятий, где время более ограничено.

3. Какой вид деятельности, связанной с изучением иностранного языка, вам представляется наиболее интересным и увлекательным? Выберите один или несколько вариантов.

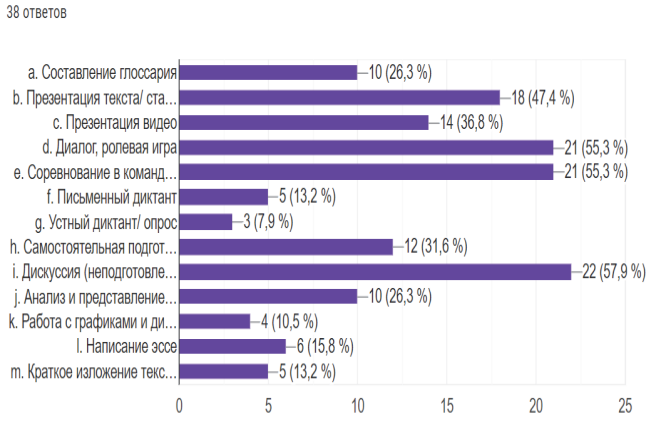


Рис. 3. Наиболее интересные и увлекательные виды учебной деятельности

Ответы на следующий вопрос показывают, что большинство респондентов (58%) считает дискуссию (неподготовленную речь) наиболее интересным и увлекательным видом учебной деятельности. С одной стороны, это позволяет им продемонстрировать свои языковые возможности, а с другой – этот вид речевой деятельности многогранен. Он включает в себя фоновые знания, навыки логичного мышления, изложения и аргументирования. В итоге студент имеет возможность выразить свою точку зрения, проявить творческий подход и самовыразиться, что является одной из базовых потребностей человеческой индивидуальности. Несомненный интерес, по мнению студентов, представляют диалог и ролевая игра (55%), а также соревнования в команде (55%). Это подтверждает важность социально-коммуникативной составляющей любого вида учебной деятельности, следовательно, необходимо как можно чаще использовать именно виды деятельности, основанной на общении и взаимодействии.

В ответах на последний вопрос большинство студентов (74%) назвали неподготовленную дискуссию как наиболее полезный и эффективный вид деятельности. Кроме того, к этой же группе многие респонденты отнесли составление глоссария (45%), краткое изложение текста (45%), диалог и ролевую игру (40%), устный диктант (37%). Следовательно, эти виды заданий можно отнести к числу приоритетных и рекомендовать их для использования на семинарских занятиях, что может способствовать мотивированности студентов и повышению общей эффективности образовательного процесса.

4. Какой вид деятельности, связанной с изучением иностранного языка, вам представляется наиболее полезным и эффективным ? Выберите один или несколько вариантов.

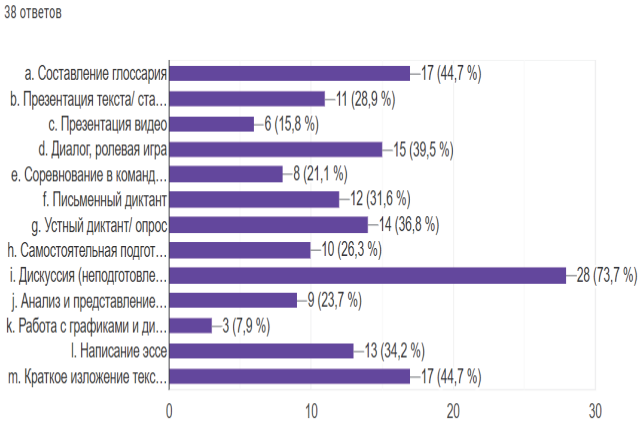


Рис. 4. «Наиболее полезные и эффективные виды учебной деятельности»

Непрерывность развития системы образования ставит перед нами задачу совершенствования учебного процесса в сфере подготовки специалистов самых разных направлений. Благодаря методическим приемам, наиболее востребованным студентами, повышается их мотивация, происходит активное усвоение знаний в ходе их практического включения в учебно-профессиональную деятельность. В конечном итоге это способствует эффективному формированию профессиональной компетентности будущих специалистов.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующие общие выводы:

1. Повышение мотивации является эффективным инструментом для решения ряда актуальных задач в ходе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе (например, подготовка студентов с разным уровнем владения иностранным языком к освоению профессионально направленных иноязычных дисциплин, необходимость освоения больших объемов лексического материала и пр.).

2. Проведенный опрос позволяет сделать вывод о том, что использование коммуникативных видов учебной деятельности (дискуссия, диалог и ролевая игра, командные соревнования) значительно способствует повышению интереса и мотивации среди абсолютного большинства студентов.

3. Большое значение имеет развитие навыков письменной иноязычной речи (эссе, краткое изложение текста) в ходе проведения семинарских занятий, а не в качестве домашнего задания.

4. Такие виды деятельности, как неподготовленная дискуссия, диалог и ролевая игра, составление глоссария, устный диктант, самостоятельная подготовка заданий на основе видео или текста, при профессионально ориентированном обучении могут быть рекомендованы в качестве наиболее эффективных. Они дают возможность саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Таким образом, можно заключить, что обозначенная в статье цель выявления наиболее привлекательных и эффективных приемов обучения в процессе преподавания иностранного языка для студентов нелингвистических специальностей в значительной степени достигнута. За счет более детального их рассмотрения, сравнительного анализа в процессе онлайн-анкетирования и представления практических рекомендаций выявлена новизна и достигнута практическая значимость исследования.

Соединение персонально ориентированного подхода с методически грамотным и обоснованным использованием современных электронных технологий и методов коммуникативного обучения позволит студентам успешно использовать иностранный язык в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Демьяненко М.А., Лейфа М.А. Иноязычное общение как основа профессиональной подготовки будущих инженеров в вузе: сборник трудов конференции. *Педагогика и психология: перспективы развития:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2021: 39–42.
2. Образцов П.И., Иванова О.Ю. *Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов.* Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2005.
3. Матухин Д.Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. *Язык и культура.* 2011; № 2 (14): 121–129.
4. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранному языку:* пособие для учителя. Москва: АРКТИ Глосса, 2000.
5. Староверова Н.П., Петрова О.Н. Обучение студентов бакалавриата иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов. *Вестник МГЛУ.* 2016; Выпуск 14 (753): 105–115.
6. Заболотская А.Р., Багманова Н.И. Формирование профессиональных и общепрофессиональных компетенций студентов неязыковых специальностей посредством обучения академическому письму на английском языке. *Научные проблемы решения проблем инновационного развития:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: АЭТЕРНА, 2017; Ч. 3: 132–135.
7. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика:* учебник для вузов. Санкт-Петербург; Москва; Харьков: Питер, 2000.

8. Азизова М.А. Мотивация в обучении. *Экономика и социум*. 2021, № 5-1 (84): 76–80.
9. Дубинина Г.А., Кондрахина Н.Г. Последовательность реализации задач профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2016; № 14 (753): 135–143.
10. Касаткина Н.Н., Личак Н.А. Профессионально ориентированный подход к изучению иностранного языка бакалаврами неязыковых факультетов. *Ярославский педагогический вестник*. 2022; № 1 (124): 74–79.
11. Ткачева И.А., Лазарева М.В., Яковлева Л.В. Обучение студентов вуза профессионально ориентированному иноязычному общению. *Человек и образование*. 2022; № 4: 142–149.
12. Стронин М.Ф. *Обучающие игры на уроке английского языка*. Москва: Просвещение, 1984.

References

1. Dem'yanenko M.A., Lejfa M.A. Inoyazychnoe obschenie kak osnova professional'noj podgotovki buduschih inzhenerov v vuze: sbornik trudov konferencii. *Pedagogika i psihologiya: perspektivy razvitiya:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus», 2021: 39-42.
2. Obrazcov P.I., Ivanova O.Yu. *Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovyh fakul'tetah vuzov.* Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet im. I.S. Turgeneva, 2005.
3. Matuhin D.L. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskih special'nostej. *Yazyk i kul'tura*. 2011; № 2 (14): 121-129.
4. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku:* posobie dlya uchitelya. Moskva: ARKTI Glossa, 2000.
5. Staroverova N.P., Petrova O.N. Obuchenie studentov bakalavriata inoyazychnomu govoreniyu na baze professional'no orientirovannyh tekstov. *Vestnik MGLU*. 2016; Vypusk 14 (753): 105-115.
6. Zabolotskaya A.R., Bagmanova N.I. Formirovanie professional'nyh i obscheprofessional'nyh kompetencij studentov neyazykovyh special'nostej posredstvom obucheniya akademicheskomu pis'mu na anglijskom yazyke. *Nauchnye problemy resheniya problem innovacionnogo razvitiya:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`ETERNA, 2017; Ch. 3: 132-135.
7. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg; Moskva; Har'kov: Piter, 2000.
8. Azizova M.A. Motivaciya v obuchenii. *`Ekonomika i socium*. 2021, № 5-1 (84): 76-80.
9. Dubinina G.A., Kondrahina N.G. Posledovatel'nost' realizacii zadach professional'no orientirovannoj podgotovki po inostrannomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2016; № 14 (753): 135-143.
10. Kasatkina N.N., Lichak N.A. Professional'no orientirovannyj podhod k izucheniyu inostrannogo yazyka bakalavrami neyazykovyh fakul'tetov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022; № 1 (124): 74-79.
11. Tkacheva I.A., Lazareva M.V., Yakovleva L.V. Obuchenie studentov vuza professional'no orientirovannomu inoyazychnomu obscheniyu. *Chelovek i obrazovanie*. 2022; № 4: 142-149.
12. Stronin M.F. *Obuchayuschie igry na uroke anglijskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1984.

Статья поступила в редакцию 17.02.24

УДК 37.036.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-41-43

***Guryanchik V.N.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: vit-gurjanchik@yandex.ru*
***Vereskova A.Yu.**, MA student, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: vereskowa.anastasya@yandex.ru*

CREATIVITY AS THE BASIS OF SUBJECTIVE WELL-BEING: A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL REVIEW OF RESEARCH. The article discusses theoretical and methodological approaches to the formation of subjective well-being through creative activity, which the authors consider to be a predictor of stochastic success in the life of various age groups. The purpose of the article is a brief theoretical review of psychological and pedagogical research on the influence of creativity and creativity on the subjective well-being of individuals of various age groups. A review of research suggests that a person at any age experiences a state of satisfaction from activity when he applies a creative approach, regardless of the degree of achievement of the goal, that is, the creative process itself is considered as a state of subjective well-being. The work has an interdisciplinary character and is written at the intersection of psychology and pedagogy, which makes it possible to further use the indicator of the subjective well-being of students as a basis for constructing a creatively developing educational environment.

Key words: **creativity, creativity, self-development, subjective well-being, psychological well-being, creatively developing educational environment**

***В.Н. Гурьянчик**, канд. ист. наук, доц., Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: vit-gurjanchik@yandex.ru*
***А.Ю. Верескова**, магистрант, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: vereskowa.anastasya@yandex.ru*

ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к формированию субъективного благополучия посредством творческой деятельности, которую авторы считают предиктором стохастичности успешности в жизнедеятельности различных возрастных групп. Целью статьи является краткий теоретический обзор психолого-педагогических исследований, посвященных влиянию творчества и креативности на субъективное благополучие личности различных возрастных групп. Обзор исследований говорит о том, что личность в любом возрасте испытывает состояние удовлетворенности от деятельности в том случае, когда применяет творческий подход, независимо от степени достижения поставленной цели, то есть сам творческий процесс рассматривается как состояние субъективного благополучия. Работа имеет междисциплинарный характер и написана на стыке психологии и педагогики, что позволяет в дальнейшем использовать показатель субъективного благополучия обучающихся как основу для конструирования творчески развивающей образовательной среды.

Ключевые слова: **творчество, креативность, саморазвитие, субъективное благополучие, психологическое благополучие, творчески развивающая образовательная среда**

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. В современном мире понимание субъективного благополучия приобретает особую актуальность, в частности в контексте динамичных изменений в современном обществе. В связи с этим возрастает и потребность в теоретическом анализе влияния творчества и креативности на субъективное благополучие представителей различных возрастных категорий – от школьников до людей пожилого возраста. В этой связи на первое место выходит конативный компонент, связанный с функционированием личности в социуме и субъективными переживаниями степени достижений субъективных ожиданий. Как отмечает В. Сивакова, «нужно смотреть не на то, как люди чувствуют себя (счастье, удовольствие и удовлетворение), а на то, насколько хорошо они функционируют и как они переживают» [1]. В этой связи творчество рассматривается как один из факторов достижения субъективного благополучия.

Психолого-педагогический конструкт субъективного благополучия предполагает неделимость самого состояния удовлетворенности с технологиями его достижения. Другими словами, субъективное благополучие как социально-психолого-педагогический конструкт есть определенный деятельностный результат процесса освоения и усвоения креативных методик личностного саморегулирования, позволяющего не только быть счастливым от полученного, но и наслаждаться самим процессом, «играя на повышение».

Введенные в научный оборот термины «*субъективное благополучие*» и «*психологическое благополучие*» представляют собой концептуальные категории, часто используемые в психологических исследованиях, но их разграничение может быть вызвано различными трактовками исследователей. Субъективное благополучие рассматривается как эмоционально-оценочное отношение индивида к различным аспектам своей жизни, включая личность, взаимоотношения

с окружающими и важные процессы в его жизни. Это отношение выражается в удовлетворенности жизнью, ощущении счастья, а также в соответствии с усвоенными нормативно-ценностными представлениями об «удачной» внешней и внутренней среде. Как отмечает Д.А. Леонтьев, «субъективное благополучие – это субъективная шкала, обобщенно оценивающая суммарный баланс положительных и отрицательных эмоций и когнитивных оценок жизни в целом, как она ощущается на данный момент жизни» [2, с. 26].

Психологическое благополучие, согласно Э. Динеру, включает в себя компоненты удовлетворенности, положительных и отрицательных аффектов. Он подчеркивает, что субъективное благополучие является частью психологического благополучия, представляя собой более широкий конструкт [3]. Таким образом, психологическое благополучие включает в себя не только эмоциональные аспекты, но также удовлетворенность и успешность, продуктивность и общее психологическое состояние индивида.

Субъективное благополучие в данной интерпретации рассматривается как часть системы аффективно насыщенных представлений и отношений, выражающихся в позитивном восприятии собственной жизнедеятельности и качества жизни. Это разграничение понятий предоставляет основу для более точного анализа взаимосвязи творческого мышления и субъективного благополучия в различные периоды жизнедеятельности личности.

Цель и задачи исследования связаны с определением влияния творческой деятельности на субъективное благополучие различных возрастных групп населения. В рамках этой цели ставятся следующие задачи: осуществить систематизацию научных данных, касающихся воздействия творчества на субъективное благополучие личности; выявить особенности влияния творческой деятельности на субъективное благополучие личности; изучить общие закономерности влияния творчества на субъективное благополучие личности.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «субъективное благополучие» с точки зрения участия личности в творческой деятельности и обосновании потенциальных возможностей творчества как эмоциональной доминанты.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости создания модели по формированию субъективного благополучия личности путем развития творческих способностей и активной созидательной деятельности. Эта модель будет основываться на принципах и методах современной психологии и теории обучения, найдет активное применение в педагогической практике.

В первую очередь стоит обратить внимание на широкий спектр образовательных и социокультурных контекстов, в которых развивается творческая активность. Важно рассмотреть влияние творчества как средства самовыражения и саморазвития на субъективное благополучие школьников, студентов и представителей пожилого поколения. В данном контексте особое внимание уделяется выявлению того, как творческий процесс может способствовать формированию положительного эмоционального состояния, укреплению социальных связей и общественной активности внутри каждой возрастной группы.

В условиях быстрого развития и многозадачности, характерных для современного общества, особое внимание уделяется творческому мышлению учащихся младших классов и его взаимосвязи с субъективным благополучием. Это важное направление исследования обусловлено не только потребностью в креативно мыслящих индивидах, способных справляться с вызовами современной жизни, но и важностью понимания того, как эти факторы влияют на удовлетворенность учащихся школьной жизнью.

Субъективное благополучие, рассматриваемое как ресурс личности и показатель успешности школьного обучения, становится ключевым элементом анализа. Исследование соотнесения творческого мышления и субъективного благополучия в младшем школьном возрасте, представленное в статье Р.М. Байрамян и К.С. Чулюкина, стремится заполнить пробелы в знаниях, связанных с взаимосвязью творческого мышления и субъективного благополучия обучающихся младших классов [4]. Детское творчество рассматривается как универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение различных видов деятельности. В связи с этим исследование творческого мышления обучающихся осуществляется через призму мотивационно-личностных показателей, которые, как предполагается, связаны с удовлетворенностью ребенка в различных сферах жизни.

Исследование субъективного благополучия в детском возрасте представляет значительный интерес в психолого-педагогической науке, поскольку субъективное благополучие является важным индикатором учебной удовлетворенности и может охватывать различные аспекты школьной жизни детей. Именно в этом возрасте доминирующими событиями детской жизни являются взаимоотношения со сверстниками и родителями, социальные условия жизни. Соответственно, субъективное благополучие младших школьников складывается из таких составляющих, как эмоциональная стабильность, социальное благополучие, достижения в учебной и внеучебной деятельности.

В научной публикации Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой подчеркивается специфика взаимоотношений осознанной регуляции учебной деятельности с субъективным благополучием и академической успеваемостью обучающихся начальной школы. Отмечается, что успешность в учебе не всегда прямо связана с уровнем субъективного благополучия, в то время как осознанная саморегуляция учебной деятельности выражена более ярко. Это свидетельствует о том, что развитие осознанной саморегуляции может содействовать субъективному благополучию детей [5].

Другие исследования, включая работы Т.Н. Канонир, также акцентируют внимание на важности изучения субъективного благополучия в различных возрастных периодах и в различных контекстах, таких как отношения между одноклассниками и уровень учебных достижений [6].

Результаты исследования Р.М. Байрамяна и К.С. Чулюкина показали, что существует значимая обратная связь между общим уровнем удовлетворенности жизнью и пятью шкалами, которые охватывают утверждения аффективного и когнитивного компонентов субъективного благополучия, а также общим уровнем творческого мышления. Рост уровня творческого мышления коррелирует с уменьшением уровня удовлетворенности жизнью. Особое внимание уделено влиянию социальной ситуации развития на позиционирование младших школьников в мире. Ограничители, присутствующие в окружающей среде, могут сдерживать спонтанную активность детей, ориентируя их на подражание вместо поиска собственных решений. Установлено, что чем лучше социальная адаптация ребенка и чем выше его школьные достижения, тем менее выражено творческое мышление. Субъективное благополучие при этом обратно коррелирует с уровнем творческого мышления, и творческое мышление может выступать как катализатор субъективного неблагополучия.

Рассмотрев взаимосвязь творчества и субъективного благополучия в школьном возрасте, стоит перейти к изучению взаимосвязи исследуемых компонентов в рамках студенческого возраста. Исследование, проведенное И.Н. Андреевой, посвящено взаимосвязи эмоциональной креативности и субъективного социального благополучия у студентов при учете половых различий. Субъективное социальное благополучие рассматривается как индивидуальное переживание позитивного социального функционирования, включая социальную заметность, социальную дистантность, эмоциональное принятие, социальное одобрение и позитивные суждения о других людях [7]. В своей научной работе автор обсуждает теорию социально-конструктивистского подхода Дж. Эверилла, согласно которой эмоциональные синдромы можно рассматривать как аналоги кратковременных социальных ролей. В этой теории предполагается, что успешное выполнение социальной роли придает социальную значимость личности. В данном контексте эмоциональная креативность рассматривается как развитие эмоциональных синдромов, которые отличаются от нормативных, эффективных и подлинных [8].

И.Н. Андреева в ходе проведенного исследования выявила половые различия в выраженности показателей эмоциональной креативности и субъективного социального благополучия. Девушки оказались более подготовленными, аутентичными и обладающими более выраженной эмоциональной креативностью. Это проявляется в более высокой степени интерактивности взаимодействия с окружающими, повышенной чувствительности и отзывчивости. Более того, данное исследование изучает связи между эмоциональной креативностью и субъективным социальным благополучием, учитывает половые различия. В результате исследования сделаны выводы о том, что эффективность связана с переменными субъективного социального благополучия у обеих групп полов. Студенты, проявляющие положительные эмоции, успешнее в социальных отношениях и имеют более выраженное субъективное социальное благополучие. Полученные результаты подчеркивают важность эмоциональной креативности в формировании социального благополучия и могут иметь практическое значение для разработки программ поддержки студентов в их социальной адаптации и развитии [7].

Проблема субъективного благополучия пожилых людей в условиях демографического старения современного общества становится все более актуальной. Н.А. Булкина и О.С. Васильева в своем исследовании стремятся изучить субъективное, когнитивное и гедонистическое благополучие в пожилом возрасте с учетом взаимосвязи с самооценками творческого уровня и каждодневной творческой активности [9]. Результаты исследования показали значительные положительные корреляционные связи между уровнем субъективного благополучия, творческой активностью и субъективным уровнем творчества. Кроме того, обнаружены существенные различия в уровне субъективного благополучия между творчески активными и творчески неактивными участниками исследования. Существует различие в уровне субъективного благополучия между теми, кто оценивает себя как «не творческих» и «творческих».

В исследовании Н.А. Булкиной и О.С. Васильевой была рассмотрена связь повседневной творческой активности и самооценок творческого уровня с субъективным благополучием пожилых людей. Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что чем чаще пожилые люди занимаются творчеством, тем выше у них уровень субъективного благополучия. Также выявлена высокая взаимосвязь между частотой занятий творчеством и самооценкой творческого уровня. Это свидетельствует о том, что пожилые люди, занимающиеся творчеством, обычно оценивают свои творческие способности положительно. В рамках исследования группа творчески активных респондентов демонстрирует значимо более высокие показатели когнитивного, гедонистического и субъективного благополучия по сравнению с группой нетворческих. Эти результаты подчеркивают связь творческой активности с уровнем счастья и удовлетворенности жизнью.

Интересное наблюдение сделано авторами, что пожилые люди, имеющие высшее образование, чаще увлекаются творчеством и, соответственно, имеют

более высокие показатели благополучия и самооценок творческого уровня. Это может указывать на важность образования в сфере творческой самореализации в пожилом возрасте. Кроме того, в рамках исследования установлено, что с возрастом снижается частота занятий творчеством, а также слегка снижается субъективное благополучие. Эти результаты соответствуют представлениям о постепенном угасании творческой активности в связи с возрастными ограничениями. Исследование подчеркивает роль творчества в пожилом возрасте как фактора, способствующего улучшению субъективного благополучия [9].

Таким образом, в исследованиях разных авторов влиянию творческой деятельности на субъективное благополучие различных возрастных групп населения в современных условиях уделяется повышенное внимание, так как субъективная оценка степени достижений своих ожиданий в определенном возрастном периоде способствует не только психическому здоровью личности, но и формирует активную жизненную стратегию, будь то учебная, научная, профессиональная или досуговая деятельность. Одним из ключевых результатов является выявление высокой степени взаимосвязи между частотой занятий творчеством и самооценкой творческого уровня, что указывает на внутреннюю мотивацию к творческой активности. Обнаруженные различия в уровне благополучия между творчески активными и неактивными испытуемыми подчеркивают важность творчества в стимулировании психоэмоционального благополучия и формирования внутренней мотивации к созидательной деятельности.

В этой связи субъективное благополучие представляет собой обобщенную оценку личностью своего эмоционального и когнитивного состояния на данный момент времени, исходя из степени включенности в творческо-развивающую и созидательную деятельность. При этом в большей степени эта оценка формируется за счет эмоциональной доминанты.

В то же время, рассматривая взаимосвязь творчества и субъективного благополучия, следует остановиться на некоторых существенных аспектах. Во-первых, теоретико-методологический обзор исследований по данной проблеме позволяет судить об их немногочисленности с точки зрения психолого-педагогического подхода. Авторы в основном акцентируют внимание на психодиагностической мишени субъективного благополучия, выделяя творчество как один из факторов его достижения.

Во-вторых, результаты исследований показали, что в различных возрастных группах корреляционная связь между творчеством и субъективным благополучием носит разноплановый характер. Если в младшем школьном возрасте прослеживается обратная корреляция между творческой деятельностью и субъективным благополучием, то в студенчестве социальное благополучие имеет ярко выраженную эмоциональную окраску. Наконец, в почтенном возрасте творчество напрямую определяет степень субъективного эмоционально-конативного состояния пожилого человека.

В-третьих, несомненно, что творчество оказывает влияние на оценку субъективного благополучия личности. Обзор результатов исследований позволяет утверждать, что креативность является одним из основных предикторов успешности личности как в учебном, так и в социальном аспекте. Проявление внутренней мотивации, которая лежит в основе творчества, способствует формированию осмысленного представления Я-образа и реализации потребностей в автономии, компетентности и причастности.

Следует подчеркнуть, что достижение субъективного благополучия посредством творческой деятельности требует применения дидактических подходов в практической деятельности педагогов. Педагогический аспект взаимосвязи творческой деятельности и субъективного благополучия раскрывает перед нами проблему выявления эффективных образовательных технологий, позволяющих формировать, раскрывать и развивать в личности потенциальные возможности для ее самоопределения и саморазвития в современном мире. При использовании достижений психологической науки перед нами встает задача осмысления и внедрения результатов исследования в практику проектирования образовательной развивающей среды. Одним из перспективных направлений исследовательской и практической деятельности является психолого-педагогическое моделирование ситуации субъективного благополучия обучающихся вуза.

Библиографический список

1. Sivakova V. *Социално и психологическо благополучие*. 2014. Available at: https://www.researchgate.net/publication/335774864_SOCIALNO_I_PSIHOLOGICESKO_BLAGOPOLUCIE
2. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2020; № 1: 14–37.
3. Diener E. Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*. 1984; Vol. 95, № 3: 542–575.
4. Байрамян Р.М., Чулюкин К.С. К проблеме соотнесения творческого мышления и субъективного благополучия в младшем школьном возрасте. *Психологические исследования*. 2020; Т. 13, № 71: 2–15.
5. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников. *Экспериментальная психология*, 2019; Т. 12, № 3: 164–175.
6. Канонир Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений. *Психология.* Журнал Высшей школы экономики. 2019; Т. 16: 170–182.
7. Андреева И.Н. Эмоциональная креативность и субъективное социальное благополучие у студентов. *Материалы международной научной конференции к 30-летию факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета*. Минск: Белорусский государственный университет, 2019: 453–457.
8. Averill J.R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*. 1999; Vol. 67: 331–371.
9. Булкина Н.А., Васильева О.С. Исследование взаимосвязи повседневного творчества и субъективного благополучия в пожилом возрасте. *Российский психологический журнал*. 2022; № 2: 174–187.

References

1. Sivakova V. *Socialno i psihologichesko blagopoluchie*. 2014. Available at: https://www.researchgate.net/publication/335774864_SOCIALNO_I_PSIHOLOGICESKO_BLAGOPOLUCIE
2. Leont'ev D.A. Schast'e i sub`ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatijnogo polya. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `Ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2020; № 1: 14-37.
3. Diener E. Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*. 1984; Vol. 95, № 3: 542-575.
4. Bajramyan R.M., Chulyukin K.S. K probleme sootneseniya tvorcheskogo myshleniya i sub`ektivnogo blagopoluchiya v mladshem shkol'nom vozraste. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2020; T. 13, № 71: 2-15.
5. Fomina T.G., Morosanova V.I. Osobennosti vzaimosvyazi osoznannoj samoregulyacii, sub`ektivnogo blagopoluchiya i akademicheskoj uspevaemosti u mladshih shkol'nikov. *`Eksperimental'naya psihologiya*, 2019; T. 12, № 3: 164-175.
6. Kanonir T.N. Sub`ektivnoe blagopoluchie v shkole i otnosheniya s odnoklassnikami u uchaschihsya nachal'noj shkoly s raznym urovnem uchebnyh dostizhenij. *Psihologiya.* Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki. 2019; T. 16: 170-182.
7. Andreeva I.N. `Emocional'naya kreativnost' i sub`ektivnoe social'noe blagopoluchie u studentov. *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii k 30-letiyu fakul'teta filosofii i social'nyh nauk Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta*. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 453-457.
8. Averill J.R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*. 1999; Vol. 67: 331-371.
9. Bulkina N.A., Vasil'eva O.S. Issledovanie vzaimosvyazi povsednevnogo tvorchestva i sub`ektivnogo blagopoluchiya v pozhilom vozraste. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2022; № 2: 174-187.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-43-47

***Dementieva O.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: olgadem18@mail.ru*
***Zhang Xin,** postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: chzhansin@gmail.com*

RUSSIAN DESCRIPTIVE PREDICATES, CONTAINING VERBS OF MOTION WITHOUT PREFIXES, IN THE "MIRROR" OF THE CHINESE LANGUAGE. The article examines Russian descriptive predicates, represented by a combination of a verb of motion without a prefix and a verbal noun, in comparison with their semantic equivalents and structural-semantic analogues in the Chinese language. Verbs of motion as part of Russian descriptive predicates are delexicalized to varying degrees; they lose the characteristic of verbs of motion in direct meanings. The structural and semantic types of Russian descriptive predicates are described, the relationship between the verb in their composition and the semantics of the predicate is analyzed. Descriptive predicates involving verbs of motion without prefixes

cause difficulties for Chinese students in the process of learning the Russian language at different stages of learning. Based on a comparative analysis, both cases of structural and semantic similarity and differences between Russian descriptive predicates and their Chinese equivalents are identified, and the reasons for the difficulties that Chinese students encounter when perceiving, translating and using in speech Russian descriptive predicates involving verbs of motion without a prefix are revealed.

Key words: **descriptive predicate, linguodidactics, Russian language, Chinese language, foreign language learning, verbs of motion**

***О.Ю. Дементьева**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: olgadem18@mail.ru*
***Чжан Синь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: chzhansin@gmail.com*

РУССКИЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ, ВКЛЮЧАЮЩИЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ БЕЗ ПРИСТАВОК, В «ЗЕРКАЛЕ» КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются русские описательные предикаты, представленные сочетанием глагола движения без приставки и отглагольного существительного, в сравнении с их смысловыми эквивалентами и структурно-семантическими аналогами в китайском языке. Глаголы движения в составе русских описательных предикатов делексикализованы в разной степени; они утрачивают свойства, характерные для глаголов движения в прямых значениях. Описываются структурно-семантические типы русских описательных предикатов, анализируется взаимосвязь глагола в их составе и семантики предиката. Описательные предикаты с бесприставочными глаголами движения вызывают трудности у китайских студентов в процессе изучения русского языка на разных этапах обучения. На основе сопоставительного анализа выявлены как случаи структурно-семантического сходства, так и отличия русских описательных предикатов от их китайских эквивалентов, раскрываются причины трудностей, с которыми сталкиваются китайские учащиеся при восприятии, переводе и употреблении в речи русских описательных предикатов с глаголами движения без приставки.

Ключевые слова: **описательный предикат, лингводидактика, русский язык, китайский язык, изучение иностранного языка, глаголы движения**

Описательные предикаты (ОП) находятся в поле зрения лингвистов уже на протяжении полувека. Они изучались такими учеными, как В.В. Виноградов, В.А. Белошапкова (именно ей принадлежит термин «описательный предикат»), М.В. Всеволодова, П.А. Лекант, Т.П. Ломтев, Г.В. Маковичь, А.П. Мордвилко, В.А. Кузьменкова, В.Н. Телия, Т.В. Шмелева и др. В частности, было обнаружено большое количество описательных предикатов, включающих в свой состав глаголы движения как с приставками, так и без приставок. Описательные предикаты с бесприставочными глаголами движения в сопоставлении с китайским языком анализируются нами впервые. Китайские студенты часто сталкиваются с проблемами, связанными с пониманием и использованием этих выражений. Необходимо лингводидактическое описание семантики, структурных и грамматических особенностей данных сочетаний в целях обучения китайских студентов русскому языку. Этим обусловлена актуальность исследования.

Целью исследования является сравнение русских описательных предикатов с глаголами движения без приставок и их смысловых эквивалентов и аналогов в китайском языке.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выявить ОП с бесприставочными глаголами движения в русском языке;

– проанализировать их структуру, семантические и грамматические особенности;

– сравнить русские ОП с соотносительными единицами в китайском языке, описав их сходства и различия;

– выявить трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты при употреблении в речи и при переводе русских ОП с бесприставочными глаголами движения.

Новизна исследования заключается в том, что русские ОП с глаголами движения без приставок впервые анализируются в сопоставлении с их китайскими смысловыми эквивалентами.

Материалом исследования послужили статьи толковых словарей русского и китайского языков, ресурсы Национального корпуса русского языка.

Описательными предикатами принято называть «производные двухсловные дескрипции с именной словоформой, соотносимые по смыслу с одним словом – глаголом, прилагательным, страдательным причастием или предикативным наречием» [1, с. 8]: *служить – нести службу, наблюдать – вести наблюдение, взволнован – испытывает волнение*. Т.П. Ломтев подчеркивал смысловое единство однословного предиката и соотносительного описательного предиката и видел в них «разные интеллектуальные модели одного объективного события» [2, с. 36].

Необходимо уточнить, что ОП образуются не от слова во всей совокупности его значений, а слова в определенном значении. Так, ОП *нести службу* соотносится не с полисемантичным глаголом *служить* в целом, а лишь с одним из девяти отмеченных в МАСе значений «Исполнять воинские обязанности, быть на военной службе» [3, т. IV, с. 144]: *служить во флоте – нести службу во флоте, служить на границе – нести службу на границе*. Если глагол *служить* употребляется в других значениях, например, «работать по найму» (*служить сторожем на железной дороге*), «быть слугой, прислугой» (*служить кухаркой*), «работать, трудиться во имя, на благо кого-, чего-л.» (*служить искусству*), «выполнять свое назначение» (*мозг отказывался служить*) [3, т. IV, с. 144]: и др., он не имеет соотносительного ОП. Аналогично: ОП *нести потери* соотносителен с глаголом *терять* лишь в одном значении «Оставаться без кого-, чего-л., переставать обладать; лишаться, утрачивать» [3, т. IV, с. 360], причем только в случае, когда речь идет о войсках.

Один глагол может соотноситься с несколькими ОП. Например, глагол *ремонтировать* соотносится с ОП *заниматься ремонтом, производить ремонт, проводить ремонт, вести ремонт, делать ремонт*. При этом некоторые описательные предикаты не отличаются от производящего глагола своими синтагматическими характеристиками, в то время как другие ОП имеют свою особую сочетаемость. Как показал материал Национального корпуса русского языка, глагол *ремонтировать* имеет широкую сочетаемость с родовыми именами (одежда, оргтехника), с именами в форме мн. ч., называющими классы объектов (дороги, квартиры), а также с референтно употребленными именами, называющими конкретные единичные объекты (квартира, машина, миксер): *ремонтировать дорогу/дороги, квартиру/квартиры, забор/заборы, самолет/самолеты, машину/машины, оргтехнику, принтер/принтеры, телевизор/телевизоры, мебель, одежду, обувь, телефон* и т. д. Те же сочетаемостные характеристики свойственны ОП *заниматься ремонтом* и *производить ремонт: К бытовым услугам относятся различные мастерские, салоны, ателье, компании, которые* ***занимаются ремонтом*** *квартир, машин, теле- и радиоаппаратуры* [Парламентская газета, 03.21. 2021]; *Уже около девяти месяцев Михаил и его команда* ***занимаются ремонтом*** *машины* [Vesti.ru, 13.05.2015]. ОП *проводить ремонт* и *вести ремонт* используются, когда речь идет о ремонте крупных и/или протяженных объектов – зданий, дорог, тепло- и электротрасс, и не сочетаются с именами, обозначающими мелкие или относительно небольшие предметы типа *одежда, босоножки, миксер, телевизор*. ОП *делать ремонт* используется только в том случае, если объектом ремонта является какое-либо помещение: дом, квартира, комната. В отличие от глагола *ремонтировать,* который не может употребляться абсолютивно, ОП может использоваться без указания объекта ремонта: *заниматься ремонтом, производить ремонт, делать ремонт*. В случае если объект ремонта не называется даже в ближайшем контексте, подразумевается исключительно ремонт помещения.

Смысловые различия между глаголом и соотносительным описательным предикатом носят стилистический характер: ОП используются в книжных стилях речи – официально-деловом, научном, публицистическом, в отличие от глагольных лексем, не имеющих, как правило, стилевых ограничений.

Согласно В.А. Кузьменковой, можно выделить два структурных типа описательных предикатов:

1) ОП-1 – непредикативная конструкция, состоящая из глагола-экспликатора и прямого или косвенного дополнения без предлога или с предлогом. Например, *идти в рост, нести дежурство, вести дискуссию* и т. п.;

2) ОП 2 – предикативная конструкция, представляющая собой подлежащно-сказуемостную пару, например: *(У сотрудников) идет адаптация*… [4, с. 601].

ОП-1 более частотны в русском языке по сравнению с ОП-2; соответственно, ОП-1 исследованы в большей степени, чем ОП-2.

В большинстве случаев ОП состоят из глагольного и именного компонентов: *помочь – оказать помощь, работать – вести/проводить работу, изучать – заниматься изучением, поблагодарить – вынести благодарность*. В рамках ОП именной компонент является семантически значимым, при этом он представляет собой грамматически зависимую словоформу. Глагольный компонент ОП (так называемый экспликатор) является грамматически главным, но семантическим ослабленным, он в значительной степени утрачивает свое лексическое значение [5, с. 24], сохраняя грамматические категории: *вести уборку, проводить наблюдения, нести ответственность, совершить кражу, заниматься ремонтом*.

В русском языке существуют также аналоги ОП, которые построены по образцу ОП, то есть включают глагольный и именной компоненты, представляющие собой одну семантическую единицу, однако в отличие от ОП они не могут быть заменены равнозначным однословным эквивалентом. В их состав входят те же глаголы-экспликаторы, регулярно образующие ОП, ср. соотносительность ОП *нанести обиду* и глагола *обидеть,* ОП *вести стрельбу* и глагола *стрелять*

и отсутствие соотносительного глагола у аналогов ОП *нанести ущерб* и *вести огонь* (см.: [6, с. 24–25]).

ОП относятся не к свободным, а к воспроизводимым единицам языка. На этом основании в работе Баранова А.Н., Добровольского Д.О. [7, с. 69] ОП рассматриваются в составе фразеологизмов как коллокации. В исследовании Кузьменковой В.А. [5, с. 41] показано, что ОП занимают срединное положение между собственно идиомами (*идти по миру*, *водить кого-л. за нос)* и свободными словосочетаниями (*идти по улице, по лесу, по тропинке; водить детей в школу, собаку на прогулку, корову на пастбище*). Для ОП характерна устойчивая сочетаемость между глаголом-экспликатором и лексическими группами имен. Так, глагол *совершить* образует ОП и аналоги ОП с именами – названиями различных перемещений: *совершить восхождение, плавание, путешествие*, а также названиями действий, получающих этическую оценку: *совершить кражу, ограбление, убийство, подвиг*; экспликатор *вести* образует ОП с именами – названиями разного рода деятельностей, предполагающих различные речевые действия: *вести переговоры, обсуждение, беседу, спор, преподавание, обучение* и др. С другой стороны, наблюдается и индивидуальная сочетаемость глагольного и именного компонентов в составе ОП: *нанести ущерб – причинить вред*; *принести извинения – дать клятву / обещание – задать вопрос* и др.

В состав русских описательных предикатов в качестве глаголов-экспликаторов достаточно часто входят глаголы движения (ГД) во вторичных значениях. Глаголы движения – особая лексико-грамматическая группа акциональных глаголов, представленная восемнадцатью парами бесприставочных непереходных и переходных глаголов: *идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, ползти – ползать, плыть – плавать, лететь – летать, брести – бродить, лезть – лазить; вести – водить, нести – носить, везти – возить, тащить – таскать, катить – катать, гнать – гонять, гнаться – гоняться, катиться – кататься, нестись – носиться и тащиться – таскаться*, а также многочисленными производными глаголами с приставками пространственного и непространственного значения: *приходить, отойти, заехать, отнести, перевозить, проводить, съездить, поездить* и др. [8, с. 591].

Глаголы движения без приставок формируют некоторые группы описательных предикатов. При этом в состав ОП могут входить далеко не все ГД без приставок, а только следующие 5 глаголов: *идти, вести, водить, нести, носить: вести работу, водить дружбу, нести дежурство, носить титул, идет ремонт* и т. п. Важно отметить, что входящие в состав ОП глаголы движения утрачивают значение перемещения и в значительной степени десемантизируются. Далее мы будем анализировать описательные предикаты только с названными глаголами движения без приставок.

ОП встречаются во многих языках мира, включая китайский, что дает основание считать их языковой универсалией [4, с. 599]. В грамматической системе китайского языка существуют структуры, аналогичные русским ОП; они частотны в речи носителей китайского языка. Подобные структуры формируются так называемыми «делексикализованными глаголами». Структурные особенности и функции делексикализованных глаголов много обсуждались китайскими исследователями. Люй Шусян первым назвал их «формальными глаголами», полагая, что их лексическое значение незначительно, а грамматическая функция ярко выражена [9, с. 294]. Чжу Дэси рассматривает их как подкласс «фиктивных глаголов» и считает, что они имеют двойственную природу – как глаголов, так и существительных. В некоторых случаях их можно удалить, при этом смысл исходного предложения не изменится [10, с. 266]. В китайском языке, как и в русском, существует соотносительность между сочетанием делексикализованного глагола с существительным и обычным глаголом.

Обнаруживаются как случаи сходств, так и различия в возможностях обозначения действия глаголом и описательным предикатом в русском и китайском языках. При этом наблюдается сходство между русскими ОП с глаголами движения без приставок *вести* и *идти* и их китайскими структурно-семантическими аналогами. Русские ОП с глаголами *нести, носить, водить* не имеют аналогов в китайском языке. Рассмотрим русские ОП с глаголами движения без приставок и способы выражения аналогичного содержания в китайском языке.

Русские ОП с экспликаторами – переходным ГД *вести* и непереходным ГД *идти* часто образованы от одного и того же глагола и являются соотносительными: *вести беседу, разговор, изучение, обработку* (ОП-1) – *идет беседа, разговор, изучение, обработка* (ОП-2). Они формируют синтаксические структуры, которые можно считать конверсными ([4, с. 611]): *Программа CapCut ведет обработку, редактирование и монтаж изображения. – Обработка, редактирование и монтаж изображения идут (*также*: проходят, происходят, ведутся) при помощи программы CapCut*.

В большинстве случаев производящими для ОП с экспликаторами *вести* и *идти* являются глаголы или их лексико-семантические варианты, относящиеся к семантическому классу деятельностей: («глагол, обозначающий совокупность разнородных и разновременных действий, имеющих одну конечную цель, причем время существования ситуации, называемой данным глаголом, растягивается на несколько раундов наблюдения» [11, с. 40]): *спорить, торговать, бороться, ремонтировать, обучать, набирать, разведывать, работать* и др. Кроме того, производящие глаголы могут, хоть и достаточно редко, относиться к следующим семантическим классам: действие (первый актант действия – агенс, целенаправленно изменяющий мир; время существования ситуации укладывается в один раунд наблюдения [11, с. 40]): *записывать, подсчитывать* и др.; занятие («глагол, обозначающий действие, непосредственной целью которого является выполнение самого этого действия» [11, с. 42]): *жить, торговать, беседовать* и др. ОП с глаголом *вести* относится к тому же классу, что и соотносительный глагол: *бороться – вести борьбу* – деятельность; *записывать – вести запись* – действие; *беседовать – вести беседу* – занятие. По данным, приведенным в [12, с. 74], в русском языке 144 ОП с экспликатором *вести*; в этой же работе проанализированы лексические группы глаголов, образующих ОП с экспликатором *вести*.

Глагол *идти* в производном значении в составе ОП формирует синтаксическую структуру, в которой имя действия, деятельности, занятия занимает позицию подлежащего, характеризующуюся наивысшим рангом в системе членов предложения (см. [11, с. 36], [4, с. 586]), и становится первым актантом: *борьба идет, запись идет, жизнь идет*. Агенс, напротив, понижает свой коммуникативный ранг; он занимает позицию дополнения: *Между ними идет оживленная беседа, Жизнь у нас идет неспешная;* либо обозначается метонимически обстоятельством места: *На избирательных участках идет подсчет голосов, В школе идет запись в кружки и секции*; либо вообще не называется: *В магазине идет ремонт* (ремонт производят мастера, не имеющие отношения к магазину), *И не от навязанной ли требованиями цивилизации вырубаются леса, идет поиск и разработка полезных ископаемых, прокладываются трассы?* [Лариса Наумова. Последняя книга писателя // «Дальний Восток», 2019]. Таким образом, ОП с глаголом *идти* представляет действие, деятельность или занятие как процесс [11, с. 43]. Важно отметить, что взаимное расположение экспликатора *идти* и отглагольного существительного может быть различно: экспликатор может как предшествовать существительному, так и следовать за ним, в зависимости от коммуникативной организации предложения: *У того и другого стола* ***идет беседа****;* ***беседа идет*** *то в одиночку, то врассыпную* [И.В. Омулевский. Сутки на станции (1862)]; ***Запись идет*** *автоматически, длится по каждому персонажу две минуты, потом отключается* [Вячеслав Рыбаков. Хроники смутного времени (1998)].

Сочетания с глаголом *идти* могут представлять собой не только ОП-2, но и ОП-1 (впрочем, единичные): *идти в рост, идти на снижение: После такого дождя все живое идет в рост* [Г.Я. Бакланов. Навеки девятнадцатилетние (1979)].

При наличии ОП-1 с глаголом *вести* всегда существует и ОП-2 с глаголом *идти*. Нами был обнаружен только аналог ОП-1 *вести огонь,* соотносящийся по значению с глаголом *стрелять,* который не имеет соотносительного ОП-2 с глаголом *идти* (ср. при этом ОП *вести стрельбу – идет стрельба*).

Обратная же закономерность наблюдается далеко не всегда. При наличии ОП-2 с глаголом *идти* ОП-1 с глаголом *вести* отсутствует, если производящий глагол относится к «процессам», которые не имеют агенса: *идет рост (производства), образование (пара), расширение (контактов), замедление (темпов), увеличение (массы), формирование (структуры), таяние (снега), падение (производства)* и т. п.

Рассматриваемые русские ОП соотносятся со структурно аналогичными им китайскими выражениями, включающими наиболее частотный делексикализованный глагол *jinxing 进行* [13, с. 36], который имеет значение «заниматься какой-либо деятельностью» и переводится на русский язык как *вести, идти, проводить, производить, осуществлять* 14, с. 681]): **进行**讨论 – вести дискуссию, **进行工作** – вести работу, 会议正在**进行** – заседание проходит/идет. Глагол *jinxing (进行)* не обозначает движение, но выступает в качестве аналога русских глаголов-экспликаторов *идти, вести* в составе русских ОП (см. табл. 1).

Таблица 1

Русские ОП с экспликаторами – глаголами движения *идти, вести* и их китайские эквиваленты с *ДГ jinxing 进行*

Производящий глагол и его китайский эквивалент	*ОП-1 и его китайский эквивалент*	*ОП-2 и его китайский эквивалент*
спорить 争论	**вести** спор **进行**争论/ 争论	**идет** спор 争论**正在进行**/正在争论
торговать 经商, 进行买卖	**вести** торговлю **进行**买卖/ 经商	**идет** торговля 买卖**正在进行**/ 正在经商
бороться 斗争	**вести** борьбу/**斗争** **进行斗争**/ **斗争**	**идет** борьба **斗争正在进行**/ 正在斗争
ремонтировать 维修	**вести** ремонт **进行**维修/维修	**идет** ремонт 维修**正在进行**/ 正在维修
обучать 教学	**вести** обучение **进行**教学/教学	**идет** обучение 教学**正在进行**/正在教学
набирать (абитуриентов) 招聘	**вести** набор **进行**招聘/招聘	**идет** набор 招聘**正在进行**/正在招聘
разведывать (месторождения полезных ископаемых) 侦查	**вести** разведку **进行**侦查/ 侦查	**идет** разведка 侦查**正在进行**/**正在**侦查
работать **工作**	**вести** работу **进行工作**/ **工作**	**идет** работа **工作正在进行**/ 正在**工作**

записывать 记录	**вести** запись **进行**记录/ 记录	**идет** запись 记录**正在进行**/ 正在记录
подсчитывать 统计	**вести** подсчет **进行**统计/统计	**идет** подсчет 统计**正在进行**/正在统计
беседовать (неторопливо) **会**谈	**вести** беседу **进行会**谈/ **会**谈	**идет** беседа **会**谈正在**进行**/ 正在**会**谈
жить (праздно) **生活**（**游手好**闲地）	**вести** (праздную) жизнь **进行**（**游手好**闲的）生活	жизнь **идет** **生活正在进行**
таять **融化**；**溶解**	---	**идет** таяние **融化**/**溶解正在进行**
падать (напр.: Добыча нефти, эффективность и объемы производства падают) **降落**	---	**идет** падение **降落正在进行**

Как видно из таблицы 1, в случае, когда одному глаголу (*беседовать, записывать, ремонтировать* и т. д.) соответствуют два описательных предиката: ОП-1 (типа *вести беседу, запись, ремонт*) и ОП-2 (типа *идет беседа, запись, ремонт*), как ОП-1, так и ОП-2 переводятся на китайский язык при помощи выражения с одним и тем же делексикализованным глаголом *jinxing (进行)*. При этом используется разный порядок слов. Выражение «вести беседу» (ОП-1) переводится как 进行**会**谈. В данном случае глагол 进行 (jinxing), означающий «проводить», ставится перед словом «беседа» (**会**谈), которое становится объектом и по правилам порядка слов в китайском языке располагается после глагола. Для ОП-2 «идет беседа» китайским эквивалентом является **会**谈正在进行. В этом выражении на первом месте располагается слово **会**谈 (беседа), которое является субъектом, затем словосочетание **正在**进行, включающее наречие **正在** (*zhengzai) / 在(zai)* (это наречие можно перевести на русский язык следующими выражениями: «как раз находясь в…», «в процессе, в стадии», «в настоящее время»), указывающее на то, что действие находится в процессе развития или состояние продолжается, и в постпозиции делексикализованный глагол 进行*jinxing*. Оба выражения передают одно и то же значение и используются, как и в русском языке, в книжных стилях речи. Необходимо отметить также, что два варианта выражений характеризуются различным интонационным оформлением.

Русские ОП с экспликаторами – бесприставочными переходными ГД *нести, носить* и *водить* немногочисленны и относятся только к типу ОП-1. Они не имеют структурных аналогов с делексикализованным глаголом в китайском языке.

ОП и аналоги ОП с экспликатором *нести* достаточно разнообразны по значению; глагол *нести* в их составе делексикализован в разной степени. Они представлены в таблице 2 в соотнесении с их китайскими эквивалентами и разделены на три группы, в зависимости от их значения и связанного с этим способа перевода на китайский язык.

Таблица 2

Русские ОП с глаголом *нести* и их китайские эквиваленты

Группа	*Производящий глагол и его китайский эквивалент*	*ОП-1 и его китайский эквивалент*
1.	служить fuwu (**服**务)	**нести** службу fuwu (**服**务)
	дежурить zhiban (**值**班)	**нести** дежурство zhiban (**值**班)
	караулить fangshao (**放哨**)	**нести** караул fangshao (**放哨**)
2.	обязан youyiwu (**有**义务)	**нести** обязанность **chengdan** yiwu (**承担**义务)
	наказан shou chengfa (**受**惩罚)	**нести** наказание **zaoshou** chengfa (**遭受**惩罚)
	терять shiqu (**失去**)	**нести** потери **zaoshou** sunshi (**遭受**损失)
	-----	**нести** ущерб **zaoshou** sunshi (**遭受**损失)
3.	угрожать weixie (**威**胁)	**нести** угрозу **dailai** weixie (**带来威**胁)
	огорчать shi shiwang (**使失望**)	**нести (приносить)** огорчение **dailai** shiwang **(带来失望)**
	радовать shi kuaile (**使快**乐)	**нести (приносить)** радость **dailai** kuaile （**带来快**乐）

Глаголы и соотносительные ОП группы 1 – «занятия» [11, с. 42]; соответствующие им китайские эквиваленты представляют собой одно слово, функционирующее в зависимости от структуры предложения и как глагол, и как существительное. Например, китайский аналог глагола *служить* и ОП *нести службу* – fuwu 服务(служить, служба).

ОП группы 2 и производящие слова – «состояния» [11, с. 43] (ОП *нести обязанность* и *нести наказание*, соотносительные с кратким прилагательным *обязан* и кратким страдательными причастием *наказан*, ОП *нести потери*, соотносительный с глаголом *терять*, и аналог ОП *нести ущерб (например: И если эти стороны общественной жизни не подкрепляются какими-то нерыночными средствами, то общество **несет ущерб**, многократно превышающий «экономию»* [Сергей Телегин. Царь-холод – 2 (2003) // «Советская Россия», 08.04.2003]); они переводятся на китайский язык словосочетаниями с полнознаменательными глаголами *chengdan* 承担 (брать на себя, выполнять), *zaoshou* 遭受 (подвергаться, терпеть).

ОП группы 3, как и соотносительные с ними каузативные глаголы, – «воздействия» [11, с. 42]; они переводятся на китайский язык словосочетаниями с полнознаменательным глаголом *dailai*带来 – приносить, что свидетельствует, вероятно, о том, что в данных ОП глагол *нести* в значительной степени сохраняет свое лексическое значение. Важно отметить, что далеко не все глаголы, обозначающие каузацию состояния, образуют ОП с экспликатором *нести*: *тревожить – вызывать тревогу, возмущать – вызывать возмущение, восхищать – вызывать восхищение* и т.д., а не **нести возмущение*.

ОП и аналоги ОП с глаголом *носить* единичны и не имеют структурно-семантических аналогов в китайском языке. При их переводе на китайский язык используются полнозначные слова. Аналог ОП *носить звание* переводится на китайский язык буквально как *иметь звание, титул, должность* (см. табл. 3).

Таблица 3

ОП с экспликатором – глаголом движения *носить* и их китайские эквиваленты

Производящий глагол и его китайский эквивалент	*ОП-1 и его китайский эквивалент*
называться chengzuo (**称作**)	**носить** название chengzuo (**称作**)
именоваться mingjiao (**名叫**)	**носить** имя mingjiao (**名叫**)
титуловаться chengwei (**称为**)	**носить** титул chengwei (**称为**)
–	**носить** звание you…touxian/zhicheng (**有**…头衔/职称)

Нами было обнаружено два ОП с глаголом *водить: водить дружбу* и *водить знакомство.* Они используются в разговорной речи, в отличие от рассмотренных нами ОП, характерных для книжных стилей речи. Эти ОП не имеют структурно-семантических аналогов в китайском языке. При переводе этих ОП, как и соотносительных глаголов, на китайский язык используются полнозначные слова (см. табл. 4).

Таблица 4

ОП с экспликатором – глаголом движения *водить* и их китайские эквиваленты

Производящее слово и его китайский эквивалент	*ОП-1 и его китайский эквивалент*
быть знакомым jiaowang (**交往**)	**водить** знакомство jiaowang (**交往**)
дружить jiaoyou (**交友**)	**водить** дружбу jiaoyou (**交友**)

Трудности, связанные с усвоением этого материала в китайской аудитории, разнообразны. Поскольку семантика глагольного компонента в составе ОП в значительной степени утрачивается, у учащихся часто возникают трудности с правильным употреблением глагола-экспликатора. Также учащиеся затрудняются в выборе структуры ОП-1 или ОП-2.

Десемантизированные глаголы движения в составе русских ОП утрачивают свою соотносительность с парным глаголом типа *идти – ходить, вести – водить*, в отличие от глаголов движения в прямых значениях. Вследствие ошибочного предположения, что если в ОП входит глагол *идти*, то может использоваться и противопоставленный ему глагол *ходить*, учащиеся образуют не только ОП типа *идет восстановление*, но и **ходит восстановление* и т. д.

ОП с экспликаторами *вести* и *идти*, имеющие структурно-семантические аналоги в китайском языке, не вызывают серьезных трудностей в процессе их изучения. Однако возможность различного взаиморасположения компонентов ОП с глаголом *идти (Работа идет круглые сутки. – Круглые сутки идет работа)*, обусловленная коммуникативной организацией предложения, часто вызывает ошибки: учащиеся, руководствуясь правилами фиксированного порядка слов в китайском языке, располагают существительное только перед глаголом *идти*.

ОП с экспликатором *нести* весьма различны по семантике: *нести дежурство, нести радость, нести наказание*; эти ОП переводятся на китайский язык

различными способами (см. табл. 2). Китайские учащиеся далеко не всегда понимают смысловые различия между ОП, включающими один и тот же ГД. В случае, когда при переводе ОП с экспликатором *нести* на китайский язык используется словосочетание с полнознаменательным глаголом, учащиеся часто используют неправильный глагол и переводят, например, ОП *нести наказание* не как «терпеть наказание» 遭受惩罚, а как «взять на себя наказание» 携带惩罚. При этом даже правильный перевод часто не передает всех смысловых нюансов русского ОП, т. к. перевод ОП *нести наказание* как «терпеть наказание» 遭受惩罚 смещает акцент с факта наказания на состояние наказанного человека, что не полностью соответствует значению русского ОП. Перевод ОП *нести обязанности* как chengdan yiwu 承担义务 (брать на себя обязанности) тоже нельзя считать точным, поскольку русский ОП подразумевает не только факт выполнения обязанностей, но и отношение к ним.

Таким образом, нами были выявлены и описаны русские ОП с глаголами движения без приставок в русском языке; были проанализированы их структурно-семантические типы и грамматические особенности; было произведено сравнение русских ОП с соотносительными единицами в китайском языке, описаны их сходства и различия; были выявлены трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты при восприятии, употреблении в речи и переводе данных единиц. Русские описательные предикаты, имеющие в своем составе семантически ослабленный глагол движения без приставки, весьма многочисленны, разнообразны по семантике и частотны. Русские ОП не имеют точных эквивалентов в китайском языке. Наиболее близки в структурно-семантическом отношении русские ОП с экспликаторами *идти, вести* и структуры с делексикализованным глаголом *jinxing* 进行 в китайском языке. ОП с экспликаторами *нести, носить, водить* не имеют структурных соответствий и переводятся на китайский язык либо одним полнозначным глаголом, либо сочетанием полнозначного глагола и имени.

Результаты проведенного исследования русских описательных предикатов, включающих в свой состав глаголы движения без приставок, в сопоставлении с их смысловыми эквивалентами и структурно-семантическими аналогами в китайском языке должны учитываться при лингводидактическом описании данного фрагмента русской языковой системы в целях обучения китайских студентов русскому языку.

Библиографический список

1. Всеволодова М.В., Кузьменкова В.А. Описательные предикаты как фрагмент русской синтаксической системы. *Вестник Московского университета*. 2003; № 5: 7–29.
2. Ломтев Т.П. *Предложение и его грамматические категории*. Москва, 1972.
3. *МАС. Словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1988.
4. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка*. Москва: УРСС, 2017.
5. Кузьменкова В.А. *Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2000.
6. Балуева А.О. Русские глаголы движения во вторичной семантической функции в составе описательных предикатов: лингводидактический аспект. *Тезисы докладов международной конференции*. Казань: КФУ, 2017; № 2: 24–28.
7. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Основы фразеологии*. Москва: ФЛИНТА, 2019.
8. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1982; Т. I.
9. Люй Ш. *Восемьсот слов на современном китайском*. Пекин: Коммерческая пресса, 1999.
10. Ся Ю. Эволюция фиктивных глаголов в китайском переводе на основе диахронического корпуса – на примере «jinxing». *Преподавание и исследование иностранных языков*. 2022; Т. 54, № 2: 265–321.
11. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии. *Парадигматика*. Москва: Языки славянских культур. 2009; Т. I.
12. Балуева А.О. Русские описательные предикаты с экспликатором *вести*: лингводидактический аспект. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020; № 7 (150): 73–77.
13. Чжан Ц. Исследование китайских делексикализованных глаголов на основе модели расширенных смысловых единиц – на примере «zuochu». *Преподавание и исследование иностранных языков*. 2018; Т. 5, № 1: 34–44.
14. *Современный китайский словарь*. Пекин: Коммерческая пресса, 2016.

References

1. Vsevolodova M.V., Kuz'menkova V.A. Opisatel'nye predikaty kak fragment russkoj sintaksicheskoj sistemy. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2003; № 5: 7-29.
2. Lomtev T.P. *Predlozhenie i ego grammaticheskie kategorii*. Moskva, 1972.
3. *MAS. Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1988.
4. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment fundamental'noĭ prikladnoĭ (pedagogicheskoĭ) modeli yazyka*. Moskva: URSS, 2017.
5. Kuz'menkova V.A. *Tipologiya opisatel'nyh predikatov i ih analogov v sovrememnom russkom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
6. Balueva A.O. Russkie glagoly dvizheniya vo vtorichnoj semanticheskoj funkcii v sostave opisatel'nyh predikatov: lingvodidakticheskij aspekt. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii*. Kazan': KFU, 2017; № 2: 24-28.
7. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. *Osnovy frazeologii*. Moskva: FLINTA, 2019.
8. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1982; T. I.
9. Lyuj Sh. *Vosem'sot slov na sovremennom kitajskom.* Pekin: Kommercheskaya pressa, 1999.
10. Sya Yu. `Evolyuciya fiktivnyh glagolov v kitajskom perevode na osnove diahronicheskogo korpusa – na primere «jinxing». *Prepodavanie i issledovanie inostrannyh yazykov*. 2022; T. 54, № 2: 265-321.
11. Apresyan Yu.D. Issledovaniya po semantike i leksikografii. *Paradigmatika*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur. 2009; T. I.
12. Balueva A.O. Russkie opisatel'nye predikaty s `eksplikatorom *vesti*: lingvodidakticheskij aspekt. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 7 (150): 73-77.
13. Chzhan C. Issledovanie kitajskih deleksikalizovannyh glagolov na osnove modeli rasshirennyh smyslovyh edinic – na primere «zuochu». *Prepodavanie i issledovanie inostrannyh yazykov*. 2018; T. 5, № 1: 34-44.
14. *Sovremennyj kitajskij slovar'*. Pekin: Kommercheskaya pressa, 2016.

Статья поступила в редакцию 03.02.24

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-47-51

Derkachev I.S., *postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: derkachevigor1997@mail.ru*
Tarlavsky V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Technological and Natural Sciences, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: tvi0910@mail.ru*

PERSONALIZATION OF SCHOOL CAREER GUIDANCE BY MEANS OF DIGITALIZATION: DEVELOPMENT PROSPECTS. The article deals with a problem of personalization of school career guidance by means of digitalization. At the same time, the phenomena of personalization of career guidance and digitalization of career guidance in this work are considered both as separate independent elements and as components of one phenomenon, namely, the personalization of school career guidance by means of digitalization. In accordance with the distinctive features of personalized career guidance highlighted in the article, the means of personalization of career guidance are specified and their characteristics are indicated. One of the most promising means for personalizing career guidance is the means of digitalizing career guidance, among which the digital career guidance profile of a student has the greatest effectiveness, the advantages, features and prospects of using which are described in this study. The article also describes the possible functionality of a student's digital career guidance profile in accordance with the modern realities of the development of the education system in relation to the digital space. The summary of this study indicates not only how effective a student's digital career guidance profile is, but also where it can be used as an effective means of personalizing career guidance.

Key words: **personalization, career guidance, digitalization, digital profile, digitalization tools, digital career guidance platforms**

И.С. Деркачев*, аспирант, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, E-mail: derkachevigor1997@mail.ru*
В.И. Тарлавский*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, E-mail: tvi0910@mail.ru*

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается проблема персонализации школьной профориентации средствами цифровизации. При этом феномены персонализации профориентации и цифровизации профориентации в данной работе выделяются и как отдельные самостоятельные элементы, и как составляющие одного явления, а именно – персонализации школьной профориентации средствами цифровизации. В соответствии с выделяемыми в статье отличительными особенностями персонализированной профориентации уточняются средства персонализации профориентации, и указывается их характеристика. Одним из наиболее перспективных средств для персонализации профориентации являются средства цифровизации профориентации, среди которых наибольшей эффективностью обладает цифровой профориентационный профиль школьника, преимущества, особенности и перспективы использования которого описываются в данном исследовании. Также в статье рассмотрен возможный функционал цифрового профориентационного профиля школьника в соответствии с современными реалиями развития системы образования относительно цифрового пространства. В подводимых итогах данного исследования указывается не только то, какой эффективностью обладает цифровой профориентационный профиль школьника, но и то, где он может быть использован в качестве эффективного средства персонализации профориентации.

Ключевые слова: **персонализация, профориентация, цифровизация, цифровой профиль, средства цифровизации, цифровые профориентационные платформы**

Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2024-0016)

Актуальность исследования определяется тем, что персонализация профориентации в актуальных условиях развития образования является необходимым шагом к построению современной профориентационной работы с обучающимися. Для этого могут применяться различные средства организации профориентационной работы, такие как, например, средства цифровизации. При этом данная проблема широкого изучения в отечественной научно-педагогической литературе не получила, в связи с чем мы считаем актуальным исследование персонализации школьной профориентации средствами цифровизации.

Цель исследования: рассмотреть персонализацию школьной профориентации средствами цифровизации и предложить механизмы ее развития.

Объект исследования: профориентационная работа, реализованная в цифровой среде.

Задачи исследования:

1) провести анализ научно-педагогической литературы в областях персонализации и цифровизации профориентации, выделить отличительные особенности персонализированной профориентационной работы;

2) уточнить средства персонализации профориентации, определить понятие «цифровой профориентационный профиль школьника»;

3) выявить сущность цифрового профориентационного профиля школьника как одного из наиболее эффективных средств персонализации профориентации;

4) наметить результаты, которые должны быть достигнуты при персонализации профориентационной работы в школе, посредством цифрового профориентационного профиля школьника.

Научная новизна состоит в том, что в современных реалиях развитие информационно-коммуникационных технологий, в том числе и в системе образования, позволяет организовать многие образовательные процессы в онлайн-формате. Профориентационная работа не является исключением. Существует достаточное количество разнообразных интернет-ресурсов профориентационной тематики (цифровые образовательные платформы, веб-сайты и т. п.). Новизна же нашего исследования и предлагаемой нами идеи, заключается в том, что:

– в данном исследовании для персонализации профориентации мы предлагаем к использованию такое средство цифровизации, как цифровой профориентационный профиль школьника, отличительной особенностью которого (от других похожих ресурсов) является ориентация на тесное цифровое взаимодействие всех субъектов профориентации (обучающиеся, родители, психологи, педагоги и т. д.) данной платформы между собой;

– цифровой профориентационный профиль школьника является платформой, которая может быть ориентирована на персонализацию профориентации, особенности реализации которой в данном контексте будут рассмотрены ниже.

Теоретическая значимость: материал данной работы направлен на раскрытие ключевых аспектов персонализации профориентации с помощью средств цифровизации (цифровой профориентационный профиль школьника).

Практическая значимость состоит в том, что цифровой профориентационный профиль школьника может быть использован и как средство персонализации профориентации, и как основная платформа для организации многих аспектов профориентационной работы в формате онлайн, а также может быть применен многими образовательными организациями.

В контексте настоящего исследования мы прибегаем к использованию таких теоретических методов исследования, как анализ, синтез, обобщение и индукция для решения поставленных задач.

Система профориентационной работы с обучающимися в современной образовательной системе претерпевает как качественные, так и количественные изменения, которые проявляются как в разнообразии форм и технологий профориентационной деятельности, так и в повышении уровня ее реализации. Сегодня современная профориентационная работа, как и образовательная система в целом, берет курс на персонализацию, которая ориентирована на каждого обучающегося, в зависимости от его личностных качеств, знаний, умений и навыков. Стремительная цифровизация образования и профориентации актуализирует проблему реализации персонализированной профориентационной работы с обучающимися средствами цифровизации.

Одной из современных тенденций в этой сфере является ориентация не на профессию как таковую, а на профессиональную область, то есть когда обучающемуся предлагается целый веер профессий смежных или сходных по каким-либо признакам. Следующей важной тенденцией является то, что старшекласснику предлагают профессии, наиболее полно удовлетворяющие его запросы и потребности на данный момент его жизни. При этом подчеркивается, что профессиональное развитие не останавливается, человек постоянно совершенствуется, перед ним открываются новые профессиональные горизонты, а значит, возникает необходимость учиться и, возможно, приобретать новые компетенции. Такая установка снижает чрезмерную значимость выбора профессии (по типу «Выбор профессии – выбор судьбы») и, как правило, связанную с этим тревожность. Педагог помогает создать у старшеклассника ориентацию на непрерывное образование в течение жизни, обусловленное изменениями в мире профессий и в нем самом (Нечаев М.П., Фролова С.Л. [1]).

Феномен персонализации профориентации является практически не исследованным, а единственные исследования в данной области (Мельник Н.М. и Нестеренко В.М. [2, с. 43]) посвящены аспектам самореализации обучающихся в процессе профессионального самоопределения. Само понятие «персонализация» встречается в научно-педагогические литературе (П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина [3], Петровский В.А. [4, с. 40–46], Зеер Э.Ф., Третьякова В.С. [5]) в психолого-педагогическом контексте и контексте системы образования. Сущность персонализации в педагогике заключается в том, что она направлена на формирование процесса обучения, который выстраивается педагогом для конкретного обучающегося не только с учетом индивидуальных особенностей и способностей его личности, но и с учетом влияния последнего на сам этот процесс и на свой индивидуальный путь развития в той или иной области.

При этом под персонализацией профориентации мы будем понимать процесс, направленный на построение такой профориентационной работы, которая выстраивается с учетом индивидуальных особенностей обучающегося и при которой он на основании полученной профориентационной помощи пробует свои силы в наиболее подходящих ему профессиональных деятельностях, проявляет инициативность и сам выбирает для себя дальнейший путь своего профессионального развития. А итогом такого процесса является персонализированная профориентация, которая, на наш взгляд, представляет собой специфический вид профориентации, который направлен не только на оказание профориентационной помощи, но и на углубление в личность обучающегося, на воспитание обучающегося в соответствии с профессиональными качествами, знаниями, умениями и навыками, самостоятельно сделавшего ответственный, осознанный выбор своего дальнейшего профессионального пути и готового к освоению выбранной им профессии.

Таким образом, персонализированная профориентация имеет ключевые особенности:

– инициативность и самостоятельность обучающегося;

– углубленное изучение личности обучающегося с целью выявления его профессиональных склонностей, особенностей, потребностей и интересов;

– формирование максимально подробного и достоверного профессионального портрета личности обучающегося;

– организация профориентационной работы, уникальной для каждого конкретного обучающегося;

– формирование профессионально компетентной личности обучающегося, который самостоятельно сделал осознанный выбор своего будущего профессионального пути;

– профориентационная работа не становится дополнительным учебным процессом, который добавляет учебную нагрузку на обучающегося (что приводит

к снижению мотивации), а предоставляет обучающемуся все возможности для самоорганизации (педагоги, психологи и специалисты лишь задают направление профориентационной работы и корректируют его в случае строгой необходимости) своей профориентационной деятельности (обучающийся сам выбирает время для нее, то, в какой последовательности участвовать в тех или иных формах и методах профориентационной работы, строит свой персональный путь развития), что позволяет персонализировать профориентацию настолько, насколько это в принципе является возможным в соответствии с профессиональными качествами личности обучающегося.

Педагогам важно подобрать наиболее эффективные педагогические средства, которые обеспечат профориентационную работу с обучающимся, соответствующую вышеупомянутым отличительным особенностям, что позволит сделать ее персонализированной.

Проблема организации профориентационной работы с помощью различных педагогических средств рассматривалась отечественными учеными (Шевцова Н.В. [6, с. 202–205]; Соснина А.А., Стерхова Н.С., Разливинских И.Н. и Милованова Л.А. [7, с. 30–35]; Белоусов А.А. [8, с. 275–277]) не так часто и подробно, как проблема реализации методов и форм профориентационной работы, что подчеркивает актуальность исследования и необходимость уточнения средств персонализации профориентации.

Таблица 1

Средства цифровизации профориентации

Средства	Характеристика
Диагностические средства	Педагогическая и психологическая диагностики посредством своей реализации позволят определить профессиональные склонности, особенности и интересы личности обучающегося. Учитывая многообразие диагностических материалов в психолого-педагогической сфере, для каждого обучающегося может быть подобран свой перечень педагогических и психологических диагностик, что соответствует персонализации профориентации
Информационно-справочные средства	Разнообразие таких средств (различные учебные пособия, средства массовой информации, информационные стенды, презентации, записи профориентационных мероприятий и т. д.) позволяет не только подобрать наиболее подходящие из них для конкретного обучающегося, но и предоставляет ему возможность самостоятельно определить перечень наиболее удобных из них, лично для себя. Для того чтобы школьники могли построить образовательно-профессиональную траекторию, они должны владеть информацией о своих способностях, возможностях, интересах, требованиях выбранной профессии, о востребованности профессии [9, с. 45]
Практико-деятельностные средства	Так как педагогическим средством может быть разнообразная деятельность, в которую может включаться обучающийся, то различные формы профориентационной деятельности (профессиональные игры, квесты, экскурсии, пробы и т. д.) являются эффективным педагогическим средством персонализации профориентации
Средства цифровизации профориентации	Средства цифровизации, которые могут быть использованы для организации профориентации, имеют достаточно широкое многообразие и в общем и целом являются общеизвестными. Мы считаем, что для персонализации профориентации применимы следующие средства цифровизации образования: цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), цифровые образовательные платформы (ЦОП), виртуальные тренажеры, виртуальные экскурсии, видеохостинги, социальные сети, поисковые системы, цифровые профориентационные платформы (ЦПП) и другие средства, которые могут быть использованы как инструменты реализации профориентационного процесса

В соответствии с тематикой данного исследования мы считаем целесообразным более подробно акцентировать свое внимание на средствах цифровизации профориентации.

Цифровизация является неотъемлемым процессом как развития общества и его жизнедеятельности, так и развития системы образования. Учитывая опыт последних лет, цифровизация образования стала одним из наиболее приоритетных средств организации учебного процесса и остается им в настоящий момент.

Цифровизация – повсеместный процесс распространения и внедрения цифровых технологий в различные сферы жизни общества: экономику, культуру, образование и т. д. [10, с. 112–115].

Так, в системе образования цифровизация используется не только для организации учебного процесса, но и для сопутствующей ему деятельности (электронные журналы, веб-сайты образовательных организаций, страницы образовательных организаций в социальных сетях и т. д.). При этом цифровизация очевидно не представляет из себя замену традиционным форматам организации образовательного процесса, но тем не менее может являться эффективной альтернативой, которая не только призвана разнообразить реализацию ключевых аспектов образования, но и повысить их эффективность.

Проблема цифровизации профориентации в современной отечественной литературе рассматривается различными учеными (Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А. [11]; Лукин В.В., Дикарев В.А. [12]; Сергеев И.С., Махотин Д.А., Пронькин В.Н., Родичев Н.Ф. [13]; Семенова И.Ю., Анисимова А.А. [14]; Тарлавский В.И. [15]) как возможность переноса профориентационной работы в цифровое пространство, что имеет под собой теоретико-практическое обоснование за счет развития современных информационно-коммуникационных технологий.

При этом использование таких технологий может детерминировать многие из них как не только эффективные средства цифровизации, но и как эффективные средства, которые могут быть использованы для персонализации профориентационной работы. В представленной выше таблице мы уточнили некоторые из средств цифровизации, которые, на наш взгляд, являются наиболее подходящими для профориентационной работы. При этом, если говорить о персонализации, то максимально эффективным мы считаем использование такого средства, как цифровые профориентационные платформы (ЦПП).

«Цифровые профориентационные платформы – это вид цифровых образовательных платформ (ЦОП), который представляет собой информационное пространство для организации профориентационной работы с обучающимися посредством организации различных мероприятий, проб, диагностик, консультаций, предоставления информации, формирования персонального профессионального портрета, обучающегося и других форм и методов профориентационной работы в формате онлайн, в процессе которой организуется тесное профориентационное взаимодействие всех ее участников» [16, с. 108–112].

В подавляющем большинстве случаев в качестве цифровых профориентационных платформ могут выступать различные профориентационные сервисы, порталы и веб-сайты («Мой путь 36», «Атлас профессий» и т. д.). При этом мы наиболее подходящим для персонализации профориентации считаем организовать профориентационную работу посредством цифрового профориентационного профиля школьника (ЦППШ).

Под цифровым профориентационным профилем школьника (далее – профиль школьника) мы понимаем комплексную систему профориентационной помощи обучающемуся, которая организована и структурирована в тесной взаимосвязи ее компонентов, при этом она реализована в цифровом виде в качестве цифровой профориентационной платформы (ЦПП).

Использование цифрового профориентационного профиля школьника как основного эффективного цифрового средства персонализации профориентации обусловлено:

– актуальными тенденциями развития образовательной системы;

– постепенным, но в достаточной степени стремительным переходом профориентации в цифровое русло;

– удобством реализации основных направлений профориентационной деятельности для персонализации;

– возможностями информационно-коммуникационных технологий для организации персонализированной профориентационной работы с обучающимися;

– цифровизациией современной общественности (в том числе и обучающихся школ);

– назревшей необходимостью повышения эффективности профориентационной работы с обучающимися.

Так как основной целью профиля школьника, на наш взгляд, является персонализация профориентации, то целесообразным представляется выделение его сущности, задач, которые он должен решать для достижения эффективной персонализации профориентации, структуры в виде его компонентов, и тех результатов, которые будут достигнуты в ходе персонализации профориентации.

«Основная суть цифровых образовательных платформ заключается в облегчении процесса обучения и предоставлении обучающимся возможности чувствовать себя комфортно при использовании привычных для них средств технологического обучения» (Шарифуллина З.А. [17]).

Одной из перспектив развития персонализированной школьной профориентации является создание цифровых профориентационных платформ (ЦПП) или цифрового профориентационного профиля школьника. Но тем не менее, на наш взгляд, сущность профиля школьника немного глубже, чем кажется. Поэтому мы считаем, что сущность цифрового профориентационного профиля школьника заключается в облегчение разных аспектов профориентационной работы, за счет переноса ее в удобную, структурированную и понятную цифровую среду, и углубленное изучение личности обучающегося для организации максимально эффективной профориентационной работы с ним, с целью ее персонализации.

Для эффективной персонализации профориентации, цифровой профориентационный профиль школьника должен решать ряд следующих задач:

1. Выстраивание эффективной системы «Взаимодействие – Возможности – Сопровождение». Данную систему мы представляем в трех одноименных

этапах. В рамках этапа взаимодействия осуществляется сбор информации об обучающемся на платформе, на которой предусмотрены необходимые для этого возможности (онлайн-диагностирование, элементы социальной сети, личный профиль обучающегося и т. д.). На втором этапе идет актуализация и систематизация полученного комплекта разнообразной информации об обучающемся и представление обучающемуся тех возможностей профориентационной работы, которые являются для него наиболее подходящими в соответствии с его профессиональными качествами личности, которые были выявлены в ходе углубленного диагностирования. На последнем этапе сопровождения обучающиеся, основываясь на полученном персональном опыте профориентации, принимают выбор, который задает их дальнейший путь профессионального развития (выстраивается при сопровождении педагога) и их профессиональное самоопределение, которые не заканчиваются на этапе профориентации, а продолжаются дальше.

2. Предоставление обучающимся возможности самостоятельно выбирать интересующий их контент на платформе.

3. Формирование удобной системы учета личных достижений обучающихся через их профиль.

4. Организация уникального личного профиля для каждого обучающегося.

5. Удобная организация профориентационной помощи обучающемуся в соответствии с профессиональным портретом его личности, полученным посредством организации профориентационной деятельности на платформе.

При этом стоит отметить, что организация цифрового профориентационного профиля школьника в соответствии с теми задачами, которые он должен решать, зависит от двух аспектов: от методологического (учет особенностей реализации профиля школьника с педагогической точки зрения) и от практического (реализация профиля школьника на программном уровне всеми необходимым специалистами). Кроме того, также необходимо учитывать, что сам цифровой профориентационный профиль школьника представляет собой по большей части перенос профориентационной работы с обучающимися в цифровое русло.

Немало важным в соответствии с поставленными задачами является выделение структуры цифрового профориентационного профиля школьника.

«В стандартном понимании структура того или иного явления представляет собой совокупность элементов и связей между ними, обеспечивающих целостность объекта, сохранение его основных свойств при внешних воздействиях и изменениях ситуации» (Загвязинский В.И. [18]).

Мы же, в свою очередь, под структурой цифрового профориентационного профиля школьника понимаем совокупность его основных элементов, которые в тесной взаимосвязи образуют функционирующую систему, которая направлена на то, чтобы персонализировать профориентационную работу. Таким образом, основными структурными компонентами цифрового профориентационного профиля школьника являются личный профиль, диагностирование, профессиональная характеристика, достижения, контент платформы.

В представленной нами структуре центральное место занимает сам личный профиль школьника (личный кабинет), так как именно от него зависит профориентационная работа, и в нем указывается вся та информация об обучающемся, которая поступает при взаимодействии с другими элементами структуры.

Первостепенным элементом, который оказывает влияние на профиль, является диагностирование. *Диагностирование* в профориентационной работе в первую очередь направлено на выявление профессиональных особенностей личности обучающегося, его интересов и склонностей к тому или иному виду профессиональной деятельности. При использовании цифрового профориентационного профиля школьника диагностические материалы реализованы на самой платформе в тестовой системе (если она предусмотрена) или в виде ссылок на сторонние ресурсы, где сами диагностики реализованы. Результаты обучающихся анализирует педагог-психолог и на их основе составляет характеристику обучающегося (профессиональный портрет обучающегося).

Профессиональная характеристика обучающегося является неотъемлемой частью его профиля, так как составляется в зависимости не только от результатов диагностирования, но и от других элементов профиля, как, например, достижения обучающегося. При этом характеристику (профессиональный портрет) составляет педагог или педагог-психолог, опираясь на результаты диагностирования обучающегося.

Достижения обучающихся в рамках цифрового профориентационного профиля школьника представляют собой портфолио, реализованное в цифровом виде, куда школьник может загрузить свои личные достижения в соответствии с той или иной категорией (если наличие категорий достижений предусмотрено на платформе). Портфолио обучающегося позволяет учитывать результаты, достигнутые им в разнообразных видах деятельности (учебной, научно-исследовательской, творческой, социальной и др.) и является одним из средств практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию [19, с. 19–23].

В рамках реализации цифрового профориентационного профиля школьника его портфолио достижений позволяет психологам и педагогам также составлять профессиональный портрет личности на основе выявленных ими профессиональных особенностей личности в результате анализа загруженных достижений.

Таким образом, на основе загруженных достижений обучающегося, их анализа и составления его профессиональной характеристики формируется его цифровой профиль, на основе которого организуется взаимодействие обучающегося с *контентом платформы*, содержание которого зависит от потребностей пользователей, целей и задач платформы.

Во-первых, контент платформы, может содержать информационную базу о методах, формах, средствах профориентационной работы (новостная лента, календарь мероприятий и проб, список консультаций со специалистами), которые предлагаются обучающемуся и которые он может самостоятельно отбирать в соответствии со своей характеристикой или личными предпочтениями.

Во-вторых, в контент цифрового профориентационного профиля школьника обязательно должен входить элемент социального взаимодействия. В качестве такого элемента может выступать социальная сеть, реализованная внутри платформы, или элементы социальной сети (чаты, комментарии, возможность писать отзывы и т. д.). Элемент социального взаимодействия является главной отличительной чертой цифрового профориентационного профиля школьника от других профориентационных платформ. Так, элемент социального взаимодействия позволяет не только обмениваться сообщениями между пользователями платформы, но и, например, позволяет психологам и педагогам поддерживать связь с каждым обучающимся, организовывать персональные консультации в онлайн-формате на самой платформе. Или же обучающимся может быть предоставлена возможность оставлять отзывы на профессиональные пробы или экскурсии, где они указывают на то, что понравилось, что не понравилось, и что он планирует развивать в себе после того или иного посещенного мероприятия. Все это, как следствие, также позволяет персонализировать профориентационную работу с обучающимися.

В-третьих, контент платформы должен быть предназначен не только для обучающихся, но и для педагогов, родителей, психологов, специалистов, потенциальных работодателей и т. д., для которых так или иначе будет свой функционал на платформе. Например, педагоги и психологи могут заполнять характеристику об обучающемся, связываться ним, проверять результаты диагностик и т. д. Это также, в свою очередь, повышает уровень персонализации за счет возможности ориентации внимания на каждого обучающегося.

Таким образом, все составляющие контента платформы направлены на удобство самой платформы, удобство взаимодействия ее участников, предоставление максимально возможного разнообразия контента и, как следствие, персонализации профориентации.

Основным и главным результатом, который должен отражать эффективность цифрового профориентационного профиля, является персонализированная профориентация. При этом показателями самой персонализированной профориентации с помощью цифрового профориентационного профиля школьника, на наш взгляд, будут являться следующие результаты (см. табл. 2).

Таблица 2

Показатели персонализированной профориентации

Результат	Содержание результата
Профессиональное самоопределение обучающегося	В процессе активной деятельности обучающегося в своем цифровом профориентационном профиле результатом успешной персонализации профориентации будет являться выбор обучающимся той специальности, которую он планирует осваивать, и того образовательного учреждения, в которое он планирует поступать
Профессиональная компетентность обучающегося	Персонализация профориентационной работы с обучающемуся направлена на развитие его профессиональной компетентности. Обучающийся получит сведения о разных профессиях, о специальностях, об их особенностях и о том, насколько его знания, умения и навыки подходят к ним
Развитие навыков цифрового взаимодействия	Так как одним из основных аспектов персонализации профориентации посредством цифрового профориентационного профиля школьника является взаимодействие участников платформы между собой, обучающийся не только общается в данной цифровой среде, но и может консультироваться со специалистами, педагогами и психологами, учится оставлять грамотно оформленные отзывы и т. д. Это, в свою очередь, в совокупности позитивно сказывается на его навыках цифрового взаимодействия

При этом стоит отметить, что профиль школьника является многокомплексной структурой и может дорабатываться и совершенствоваться, чтобы предлагать обучающимся наиболее качественный и эффективный опыт персонализированной профориентации. А так как цифровой профориентационный профиль, как мы отмечали ранее, является цифровой профориентационной платформой, то его потенциал не ограничен.

Подводя итоги, мы подчеркиваем потенциальную эффективность цифрового профориентационного профиля школьника как современного инструмента персонализации профориентации. Эффективным он будет являться за счет его

структуры, тех задач, которые он решает и непосредственно результатов, достижение которых, на наш взгляд, гарантирует эффективную персонализированную профориентационную работы.

Таким образом, мы предлагаем персонализировать профориентационную работу с обучающимися с целью повышения ее общей эффективности и соответствия современным тенденциям развития образовательной системы. А такое средство, как цифровой профориентационный профиль школьника, мы предлагаем к использованию для персонализации профориентации, так как считаем, что имеется ряд обстоятельств, которые указывают на повышение уровня профориентационной работы в общем и целом, если она будет персонализирована именно таким образом. Использование цифрового профориентационного профиля школьника может осуществляться учреждениями основного общего образования (школы, лицеи, гимназии и т. д.) образовательными организациями среднего профессионального образования (техникумы, колледжи и т. д.) и учреждениями дополнительного образования (автономные образовательные организации, структурные подразделения, филиалы других образовательных организаций и т. д.) с целью организации персонализированной профориентационной работы в рамках своего образовательного пространства в цифровой среде.

В статье представлены понятия персонализации, персонализации профориентации, цифровизации, уточнены средства персонализации профориентации, определено понятие цифрового профориентационного профиля школьника как одного из наиболее эффективных средств цифровизации профориентации, определены его сущность, задачи, структура и намечены результаты, которые должны быть достигнуты для персонализации профориентации.

Библиографический список

1. Нечаев М.П., Фролова С.Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся. *Гаудеамус*. Психолого-педагогический журнал. 2017; Т. 16, № 2.
2. Мельник М.Н., Нестеренко В.М. Персонализированная профессиональная ориентация школьника: конструирование самореализации в деятельности. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия*. Москва, 2020: 43–50.
3. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю. и др. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения*. Москва: МГПУ, 2020.
4. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии. *Вопросы психологии*. 1981; № 2: 40–46.
5. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С. *Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация*: монография. Екатеринбург, 2021.
6. Швецова Н.В. Современные методы и технологии сопровождения профориентации в школе. *Молодой ученый*. 2021; № 44 (386): 202–205.
7. Соснина А.А., Стерхова Н.С., Разливинских И.Н., Милованова Л.А. Характеристика средств профориентационной работы с учащимися младших классов общеобразовательных школ. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2022; № 5: 30–35.
8. Белоусов А.А. Средства и формы профориентационной работы в предметной области «Технология». *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; Т. 44: 275–277.
9. Доброногова Н.В. Формы профессионального информирования обучающихся образовательных организаций. *Образование. Карьера. Общество*. 2008; № 4 (59): 45–46.
10. Гордеева Е.В., Мурадян Ш.Г., Жажоян А.С. Цифровизация в образовании. *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2021; Т. 4-1 (74): 112–115.
11. Громова Е.М., Беркутова Е.И., Горшкова Т.А. Цифровые сервисы профориентации: возможности и риски. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 4 (44): 128–136.
12. Лукин В.В., Дикарев В.А. Профориентация и цифровизация – звенья одной проблемы. *Современные тенденции в психологии. Вестник университета.* 2018; № 8: 135–138.
13. Сергеев И.С., Махотин Д.А., Пронькин В.Н., Родичев Н.Ф. Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации. *Научные сообщения*. 2021; Т. 85; № 7: 5–19.
14. Семенова И.Ю., Анисимова А.А. Профориентационная работа в условиях цифровой трансформации системы образования: сборник трудов конференции. *Цифровое образование: новая реальность*: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Чебоксары: ИД «Среда», 2020: 59–62.
15. Тарлавский В.И. *Цифровизация профориентации: региональный профориентационный интернет-портал «Регион – Профессия – Личность»*. 2021.
16. Деркачев И.С. *Цифровые профориентационные платформы: формирование понятия*. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2023.
17. Шарифуллина З.А., Ярмиев И.З., Вахитова Л.И. Использование цифровых образовательных платформ. *Современные проблемы науки и образования*. Москва, 2022; № 4.
18. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. *Педагогический словарь*. Москва: Академия, 2008.
19. Панаева Т.В., Дяглюк П.Н., Матвеева Е.З. Портфель индивидуальных достижений, обучающихся: раздел «Личностные достижения». *Школьная педагогика*. 2018; № 2 (12): 19–23.

References

1. Nechaev M.P., Frolova S.L. Sovremennoe osmyslenie problem proforientacii obuchayuschihsya. *Gaudeamus*. Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2017; T. 16, № 2.
2. Mel'nik M.N., Nesterenko V.M. Personalizirovannaya professional'naya orientaciya shkol'nika: konstruirovanie samorealizacii v deyatel'nosti. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filosofiya*. Moskva, 2020: 43-50.
3. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu. i dr. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya*. Moskva: MGPU, 2020.
4. Petrovskij V.A. K ponimaniyu lichnosti v psihologii. *Voprosy psihologii*. 1981; № 2: 40-46.
5. Zeer `E.F., Tret'yakova V.S. *Personalizirovannoe obrazovanie v proekcii professional'nogo buduschego: metodologiya, prognozirovanie, realizaciya*: monografiya. Ekaterinburg, 2021.
6. Shvecova N.V. Sovremennye metody i tehnologii soprovozhdeniya proforientacii v shkole. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 44 (386): 202-205.
7. Sosnina A.A., Sterhova N.S., Razlivinskih I.N., Milovanova L.A. Harakteristika sredstv proforientacionnoj raboty s uchaschimisya mladshih klassov obscheobrazovatel'nyh shkol. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2022; № 5: 30-35.
8. Belousov A.A. Sredstva i formy proforientacionnoj raboty v predmetnoj oblasti «Tehnologiya». *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; T. 44: 275-277.
9. Dobronogova N.V. Formy professional'nogo informirovaniya obuchayuschihsya obrazovatel'nyh organizacij. *Obrazovanie. Kar'era. Obschestvo*. 2008; № 4 (59): 45-46.
10. Gordeeva E.V., Muradyan Sh.G., Zhazhoyan A.S. Cifrovizaciya v obrazovanii. *`Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*. 2021; T. 4-1 (74): 112-115.
11. Gromova E.M., Berkutova E.I., Gorshkova T.A. Cifrovye servisy proforientacii: vozmozhnosti i riski. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 4 (44): 128-136.
12. Lukin V.V., Dikarev V.A. Proforientaciya i cifrovizaciya – zven'ya odnoj problemy. *Sovremennye tendencii v psihologii. Vestnik universiteta.* 2018; № 8: 135-138.
13. Sergeev I.S., Mahotin D.A., Pron'kin V.N., Rodichev N.F. Prognoz razvitiya sistemy professional'noj orientacii v usloviyah cifrovoj transformacii. *Nauchnye soobscheniya*. 2021; T. 85; № 7: 5-19.
14. Semenova I.Yu., Anisimova A.A. Proforientacionnaya rabota v usloviyah cifrovoj transformacii sistemy obrazovaniya: sbornik trudov konferencii. *Cifrovoe obrazovanie: novaya real'nost'*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary: ID «Sreda», 2020: 59-62.
15. Tarlavskij V.I. *Cifrovizaciya proforientacii: regional'nyj proforientacionnyj internet-portal «Region – Professiya – Lichnost'»*. 2021.
16. Derkachev I.S. *Cifrovye proforientacionnye platformy: formirovanie ponyatiya*. Petrozavodsk: MCNP «Novaya nauka», 2023.
17. Sharifullina Z.A., Yarmiev I.Z., Vahitova L.I. Ispol'zovanie cifrovyh obrazovatel'nyh platform. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Moskva, 2022; № 4.
18. Zagvyazinskij V.I., Zakirova A.F. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Akademiya, 2008.
19. Panaeva T.V., Dyaglyuk P.N., Matveeva E.Z. Portfel' individual'nyh dostizhenij, obuchayuschihsya: razdel «Lichnostnye dostizheniya». *Shkol'naya pedagogika*. 2018; № 2 (12): 19-23.

Статья поступила в редакцию 06.02.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-51-55

Koriakina K.R., *11th grade student, Specialized Educational and Scientific Center, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: korakinakarina550@gmail.com*

Sidorova A.A., *student, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: aita6813@gmail.com*

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

LEARNING ENGLISH USING MOBILE APPS WITH GAMIFICATION ELEMENTS. The article examines the available mobile applications used in learning English, highlights their features and advantages, and defines the target audience. To determine the effectiveness of using mobile applications in learning English, a survey is conducted among students of schools in Yakutia from 5th to 11th grade. This survey is performed on the Google Forms platform and is aimed at identifying

the frequency of use of language-based mobile applications, the advantages and disadvantages of such applications. The relevance of a new mobile application with gamification elements for learning English, which is being developed as part of the Sirius program project “Sirius.Summer: Start your project. Season 2023/2024”. The practical significance of the work lies in the fact that the survey results will help in creating a mobile application with which you can learn English. The application will be based on a tale about a polar bear of his own composition, thereby focusing on the disappearance of rare animals and on the problems of global warming and its impact on the Arctic.

Key words: **mobile application, English, user, development, gamification method, survey, respondents, polar bear, Arctic**

К.Р. Корякина, *ученица 11 класса Специализированного учебно-научного центра – Университетского лицея Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: korakinakarina550@gmail.com*
А.А. Сидорова, *студент, Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: aita6813@gmail.com*
О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ ГЕЙМИФИКАЦИИ

В статье рассматриваются доступные мобильные приложения, используемые при изучении английского языка, выделены их особенности и преимущества, определена целевая аудитория. Для определения эффективности использования мобильных приложений в изучении английского языка был проведен опрос среди учащихся школ Якутии с 5 по 11 класс. Данный опрос был создан на платформе Google Forms и направлен на выявление частотности использования языковых мобильных приложений, их преимуществ и недостатков. Также была проверена актуальность нового мобильного приложения с элементами геймификации для изучения английского языка, который разрабатывается в рамках проекта программы «Сириус.Лето: начни свой проект. Сезон 2023/2024». Результаты опроса помогут в создании мобильного приложения, с помощью которого можно изучить английский язык. Приложение будет сделано на основе сказки о белом медведе собственного сочинения, тем самым акцентируется внимание на исчезновении редких животных, проблемы глобального потепления и его воздействии на Арктику.

Ключевые слова: **мобильное приложение, английский язык, пользователь, разработка, метод геймификации, опрос, респонденты, белый медведь, Арктика**

Информационные технологии прочно утвердились в нашей жизни, а мобильный телефон стал неотъемлемым спутником человека. Благодаря развитию таких технологий и расширению границ использования Интернета произошел прорыв в глобализации человечества. На сегодняшний день люди по всему миру связаны друг с другом намного теснее, чем когда-либо. Знание иностранных языков и других культур стало необходимым современному пользователю мобильных устройств. В связи с этим перед образовательными организациями стоит задача обеспечить обучающихся всем необходимым материалом для успешной реализации коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Однако не всегда у обучающихся бывает достаточно материала, получаемого от образовательной организации. И в таких случаях мотивированные на изучение иностранного языка ученики начинают заниматься самостоятельно. Они могут воспользоваться услугами репетиторов, заниматься по учебникам различной направленности, а также воспользоваться интернет-ресурсами и мобильными приложениями. Именно по этой причине стала актуальной разработка целого спектра мобильных приложений для изучения иностранных языков, которые завоевывают популярность среди пользователей мобильных устройств.

Следует предположить, что мобильные приложения, направленные на изучение английского языка, оказывают положительное влияние на тех, кто пользуется ими. Благодаря преимуществам мобильных приложений, таким как удобность, доступность и наличие игровых элементов, процесс обучения убыстряется и становится более интересным. Кроме того, языковые мобильные приложения могут быть направлены не только на изучение самого языка, но и на лингвострановедческий аспект обучения.

Цель данного исследования: выявить эффективность использования мобильных приложений в изучении английского языка, проведя опрос среди обучающихся школ Республики Саха (Якутия).

Задачи:

1. Определить, что такое «мобильное приложение», рассмотреть его разновидности и особенности;
2. Изучить геймификационный подход в обучении иностранным языкам.
3. Провести опрос среди обучающихся школ Республики Саха (Якутия).
4. Провести анализ полученных данных и сделать выводы.

В рамках данного исследования был проведен опрос учеников с 5 по 11 классы г. Якутска и районов республики на выявление эффективности и частотности использования приложений для изучения иностранного языка. Проведение такого исследования стало необходимым в связи с разработкой мобильного приложения в рамках всероссийской образовательной инициативы по поиску и реализации научно-технологических проектов «Сириус.Лето: начни свой проект. Сезон 2023/2024». Практическая значимость работы заключается в том, что результаты опроса помогут в создании языкового мобильного приложения на основе сказок про особенности северной экологии. Поэтому было крайне важно выявить эффективность и актуальность такого способа обучения иностранным языкам среди обучающихся школ республики, т. е. у целевой аудитории будущего приложения. Новизной работы является сказка собственного сочинения о белой медведице, на основе которой создается это мобильное приложение. Тема Арктики, затронутая в сказке, актуальна как в Республике Саха (Якутия), так и по всему миру. Тем самым приложение будет направлено не только на повышение уровня английского языка, но и на проблему изменения климатических условий районов Арктики и исчезновения арктических животных, т. е. данное приложение имеет междисциплинарный подход в обучении языкам.

При исследовании были использованы следующие методы: описание, анализ, опрос и обобщение.

Мобильное приложение *(Mobile Application)* – это программное обеспечение, предназначенное для работы на мобильных устройствах (смартфонах, планшетах и др.). В образовательных целях используются также обучающие мобильные приложения *(Learning Mobile Application),* с помощью которых можно овладеть новыми знаниями, умениями и навыками. Опираясь на информацию из международного научного журнала «Синергия наук», можно выделить основные виды мобильных приложений:

1. Нативные приложения. Такие приложения создаются под определенную платформу iOS либо Android. Язык и программа должны подойти именно для этих платформ, поэтому такие приложения лучше всех работают.

2. Веб-приложения. Данные приложения используют веб-технологии HTML5, JavaScript и CSS. Они могут работать без установки приложения, что является их преимуществом, но имеются некоторые ограничения в их использовании, такие как безопасность хранения данных, доступ к камере и т. д.

3. Гибридные приложения. Такие приложения комбинируют как нативные, так и веб-приложения. Обновление, один и тот же код, доступ ко всем функциям устройства – вот основные преимущества данного приложения. Примером служит приложение Duolingo, у которого есть и нативное приложение, и веб-приложение. Такие приложения дают выбор пользователям при их использовании.

Таким образом, каждое приложение имеет свои преимущества и недостатки. Приведем самые популярные приложения из статьи Дергаевой С.С. и Плутниковой А.Н.

1. Приложение Memrise подходит для закрепления лексики. Приложение просит через определенное время повторить словарный запас. Каждая тема представлена в виде цветка, при поливании которого он расцветает. Такая визуализация лексики помогает более прочному закреплению новых слов.

2. Приложение Lingualeo подходит для изучения грамматики. Приложение просит перевести песни, тексты сериалов, фильмов, при этом акцент делается на знание и закрепление грамматики.

3. Приложение Hello Talk Language Exchange представлено в виде социальной сети. Особенность приложения заключается в живом общении пользователей. Обмениваясь новостями и фотографиями, пользователи на практике применяют свои навыки, умения и знания по изучаемому языку [1].

В настоящее время мобильные устройства есть практически у всех, это удобный инструмент для получения любой информации. Таким образом, каждый имеет возможность скачать нужное приложение, которое удовлетворит его потребности. Те, кто желает самостоятельно изучить языки, легко и просто могут установить нужную программу и приступить к их изучению. Сейчас существует множество приложений, направленных на разные аспекты языка (грамматика, лексика, говорение, аудирование, письмо и т. д.).

Геймификация обучения иностранным языкам

Мотивация обучающихся является одной из важных составляющих образовательного процесса. При высокой мотивации результаты обучения соответственно положительны и говорят об успешном усвоении знаний учениками. Преподавателями созданы и практикуются различные методы обучения. Многие

методы обучения претерпели изменения со временем. Например, игровой метод обучения.

Игровым методом считается совокупность разнообразных средств и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Игровой метод обучения активно исследовался такими отечественными исследователями, как Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, а также их зарубежными коллегами – Я.А. Коменским, Дж. Локком, Жан-Жак Руссо и др. Однако с развитием IT-технологий последователи игрового метода обучения разработали метод геймификации.

Геймификация (геймизация, или игрофикация) как термин принадлежит американским педагогам М. Поренски (2008) и К. Капп (2012). Геймификация – это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование», а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решения различных задач и для повышения их мотивации» [2].

Однако, как концепция геймификация появилась за год до монографии К. Каппа. Она была сформулирована в статье Б. Махни и С. Детеринга «Realityis Broken: Why Games Make Us Betterand How They Can Change the World» (2011). В своем исследовании Н.П. Станкевич дает такое пояснение: «…игра в данном контексте определяется как система, в которой игроки сталкиваются друг с другом в искусственном конфликте. Элементами игры являются характеристики, составляющие игру, такие как очки, уровни, награды, рейтинговые списки или индикаторы прогресса». Также в его статье указано, что геймификация как подход в изучении иностранных языков обладает рядом преимуществ, которые находят отражение в повышенной мотивации обучающегося, не только внешней, но и внутренней, возможности совместного обучения, легкое и быстрое запоминание информации [3].

Также было отмечено, что при подаче учебного материала с помощью элементов геймификации запоминание происходит с высокой эффективностью, которая оценивается в 75–90%. Такой же результат можно получить только при применении новых знаний на практике или же от использования их в реальной жизни [4]. Обучающимся дается автономия в обучении, что может положительно влиять на мотивацию, и у них исчезает боязнь наказания при совершенных ошибках.

Однако недостатками такого подхода выступают большая зависимость от оснащенности процесса обучения технологиями, требования доступа к цифровым ресурсам, большая зависимость результативности от качества игрового дизайна и разработанности учебной программы. Кроме того, стоит отметить увеличение времяпрепровождения учащихся перед экраном компьютера или мобильных приложений, также потерю лингвострановедческого и разговорного аспекта обучения иностранным языкам.

Следует различать игру от геймификации. Игра представляет собой деятельность с определенными правилами и целями с участием нескольких игроков (спортивные игры, настольные игры, видеоигры и т. д.). Во время игры у обучающихся есть определенные роли, которые они воплощают в определенной ситуации, вне реальности. Геймификация не заставляет обучающегося терять связь с реальностью, но пытается полностью завладеть его вниманием на длительное время. Следовательно, геймификация является соединением образовательного процесса и процесса игры и направлена на достижение определенных образовательных и профессиональных целей.

К. Капп разделяет геймификацию на два вида: структурный и содержательный. Структурная геймификация позволяет использование нескольких различных игровых элементов, где реализуется соревновательный дух обучения [5]. Например, подсчет очков, раздачу медалей или призов, наличие таблицы успеваемости или доски почета, прохождение квестов или же достижение определенных уровней. Содержательная геймификация предполагает наличие игрового сюжета и установленных правил. Такой вид геймификации встречается в компьютерных и мобильных образовательных играх.

Образовательные мобильные приложения с элементами геймификации популярны, что доказывается количеством установок пользователями мобильных устройств. Самыми часто установленными мобильными приложениями для изучения английского языка (более 10+ млн скачиваний) являются Duolingo, Ewa, Wlingua, BBC LearningEnglish, Memrise, Busuu и др.

Популярность таких приложений объясняется способностью этих приложений вовлекать в долгосрочное обучение языку, за успехи в котором пользователь получает награды и достижения, тем самым приложение влияет на эмоциональную составляющую обучающегося. Также могут встретиться приложения с элементами нарратива и персонализированными аватарами. Кроме того, можно предположить, что в ближайшем будущем благодаря нынешней тенденции активного пользования детьми мобильными устройствами с ранних лет внедрение геймификации в процесс обучения будет продолжаться и увеличиваться, т. к. способы восприятия информации обучающимися будут отличаться от предыдущих поколений.

В целом геймификация является довольно современным подходом в обучении иностранным языкам. Внедрение в образовательный процесс игровых элементов обладает большим количеством преимуществ. Например, повышается мотивация обучающихся благодаря разнообразию деятельности и отходу от традиционного способа преподавания, удобству и доступности изучаемого материала, а также отсутствию страха ошибиться и быть наказанным. Это и влияет на популярность языковых мобильных приложений, в которых реализуется подход геймификации.

Проведение опроса среди учащихся школ Республики Саха (Якутия)

Для определения эффективности использования мобильных приложений при изучении иностранного языка был проведен опрос среди учеников с 5 по 11 класс г. Якутска и районов республики. Данный опрос был создан на платформе Google Forms. Всего он состоял из 10 вопросов, которые были направлены на выявление частотности использования языковых мобильных приложений опрошенными, преимуществ и недостатков таких приложений, также была проверена актуальность разрабатываемого нового мобильного приложения для изучения английского языка в рамках проекта программы «Сириус.Лето: начни свой проект. Сезон 2023/2024».

Некоторые вопросы нуждались в коротком ответе респондента, а некоторые требовали развернутого. Также присутствовал выбор ответа из нескольких вариантов, предложенных составляющими опрос.

Участие в опросе приняли 14 школ Республики Саха (Якутия). В основном это были школы ГО «Якутск», Горного улуса, Усть-Майского улуса и Сунтарского улуса. Всего опрос прошли 102 человека. Количество 9-классников (26%) и 10-классников (27%) преобладает.



Рис. 1. Распределение респондентов по классам обучения

Результаты анкетирования показали, что 65,7% опрошенных пользовались или пользуются приложениями для изучения иностранного языка. Кроме того, удалось выяснить самые популярные платформы для смартфонов среди респондентов. Ими оказались Duolingo с большим разрывом (56,9%), Cake (11, 8%) и Quizlet (8, 8%).

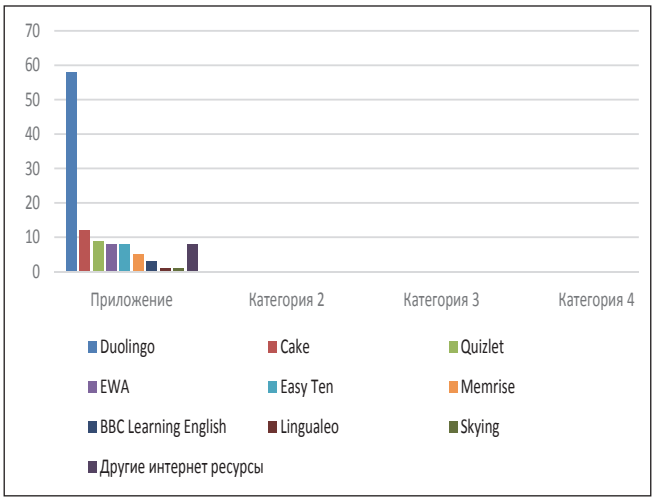


Рис. 2. Языковые мобильные приложения, которыми пользовались респонденты

Также был задан вопрос о том, с какой частотой опрошенные использовали языковые приложения. Ежедневно пользуются лишь 7,8% респондентов; несколько раз в неделю – 11,8%; несколько раз в месяц – 16,7%. В то же время 42,2% пользовались приложениями очень редко, т. е. в целом всего несколько раз за все время. Также 21,6% опрошенных никогда не пользовались приложениями.

Среди преимуществ такого способа изучения иностранного языка участники опроса выделили такие пункты, как:

1. Доступность. Мобильное приложение всегда под рукой, можно заниматься где угодно и по собственному графику. Кроме того, материал в них бесплатный.

2. Геймифицированная подача материала. В приложении информация преподносится более интересно и интерактивно, материал проще усваивается благодаря многочисленным несложным тестам и повторениям.

3. Меньший стресс в обучении. Ответственность за процесс обучения передана на самого пользователя, что снимает стресс у обучающего. Также есть возможность для самопроверки и исправления ошибок.

Респонденты указали на недостатки языковых мобильных приложений, основываясь на своем опыте:

1. Отсутствие контакта с преподавателем. Цифровое обучение не может заменить реального контакта с носителем/преподавателем языка. Для разрешения трудных моментов обучающемуся необходимо обратиться к другому источнику информации.

2. Непонятная программа обучения. Не всегда программа обучения, предлагаемая мобильным приложением, удобна и понятна. Например, можно столкнуться с ограниченным материалом по лексике, с отсутствием практики письма и говорения.

3. Самостоятельность изучения. Не всегда получается равномерно и полноценно изучать язык, т. к. обучающийся самостоятельно следит за процессом своего обучения.

Подводя итоги, можно сказать, что мобильные приложения являются доступным и интересным средством изучения иностранного языка благодаря игровым элементам. Однако пользователей может оттолкнуть отсутствие контакта с преподавателем, плохо разработанная программа обучения и требование самостоятельности от обучающихся.

Важными являются результаты прямого вопроса об эффективности изучения иностранного языка при помощи мобильного приложения. Большинство респондентов (56,1%) абсолютно уверены в эффективности использования приложения в качестве средства изучения иностранного языка. Они подмечают, что мобильные технологии дополняют и обогащают давно устоявшиеся методы обучения, которые применяют в школах, делают обучение более доступным и гибким, повышают автономию обучающегося. Следовательно, анкетируемые считают, что мобильные приложения помогают повысить эффективность обучения и интерес к иностранному языку.

Следует отметить, что 32,6% опрошенных высказались весьма категорично о таком методе изучения иностранного языка. Респонденты отмечают, что цифровые средства не обещают успешное освоение языка за счет того, что процесс изучения контролирует сам ученик, без вмешательства преподавателя. Кроме того, отсутствует систематичность обучения, также относительно малое количество доступного материала. Нет гарантии, что над разработкой мобильного приложения трудились грамотные педагоги, а не люди, едва знакомые с языком. В силу этого треть анкетируемых придерживается мнения, что данный метод обучения не совсем эффективен.

Также 15,3% респондентов не смогли дать конкретного ответа и отметили, что они не совсем уверены.



Рис. 3. Эффективность изучения иностранного языка с помощью мобильных приложений

Данное исследование направлено на выявление эффективности обучения языку через мобильное приложение, чтобы в дальнейшем, основываясь на нем, было разработано реальное приложение для изучения английского языка, основанное на сказках о природе Севера. Оно направлено не только на то, чтобы школьники могли изучать английский язык, но и знакомились с культурой и жизнью Севера. Поэтому в опросе был добавлен вопрос об актуальности разрабатываемого нами мобильного приложения. Большинство дало положительный ответ (58,8%) (рис. 4), что может говорить об интересе целевой аудитории к такому приложению.

Респонденты хотели бы видеть в таком мобильном приложении красочный лаконичный интерфейс, интересные сказки, в которых будет захватывающий и запоминающийся сюжет, наличие интерактивных игр и развивающих видеороликов, возможность проходить тесты, чтобы закрепить материал, пополнять свой словарный запас и следить за повышением своего уровня владения языком.



Рис. 4. Актуальность разрабатываемого мобильного приложения у целевой аудитории

Из вышесказанного можно сделать вывод, что школьники Республики Саха (Якутия) имеют опыт использования языковых мобильных приложений в целях улучшения владения иностранным языком.

Респондентами были указаны преимущества такого способа изучения иностранного языка: доступность, геймифицированность и минимальный уровень стресса, испытываемый при обучении; а также недостатки: отсутствие контакта с преподавателем, возможность работы с некачественно разработанной программой обучения и требование высокой самостоятельности от обучающихся.

Половина респондентов (56,1%) была уверена в эффективности такого способа изучения иностранного языка. Меньшая часть опрошенных (32,6%) засомневалась в результативности такого подхода.

Кроме того, вопросы об актуальности разрабатываемого приложения среди целевой аудитории дали положительный результат. Большая часть опрошенных (58,8%) выразила интерес к такому приложению и свои пожелания.

Таким образом, мы пришли к выводу, что мобильные приложения могут делиться на нативные, веб-приложения и гибридные, при этом осуществляться в разных целях. Обучающие мобильные приложения включают себя элементы геймификации. Такой подход обладает большим количеством преимуществ. Например, повышается мотивация обучающихся благодаря разнообразию деятельности и отхода от традиционного способа преподавания, удобству и доступности изучаемого материала, а также отсутствию страха ошибиться и быть наказанным. Однако стоит помнить и недостатки этого подхода, такие как увеличение экранного времени пользователей, отсутствие направленности на развитие иностранной речи, зависимость результатов обучения от качества самого приложение и т. д.

Мобильные приложения можно считать эффективными, так как они являются доступным, понятным и интересным средством для изучения иностранного языка. Однако языковые приложения подходят обучающимся, которые желают заниматься самостоятельно. Причиной этому является то, что мобильные приложения не могут дать гарантий обучения. У них нет ответственности перед обучающимся в отличие от образовательных организаций и преподавателей, которые специализируются на предоставлении знаний и контролируют процесс обучения. Все зависит от самого обучающегося, его мотивации, самодисциплины и способности усвоить материал через цифровые технологии.

Такой способ обучения не подойдет учащимся, предпочитающим заниматься в традиционной форме с преподавателем, который владеет определенным уровнем знания языка и который может помочь им в затруднительные моменты.

Кроме того, была получена необходимая информация для разрабатываемого языкового мобильного приложения в рамках проекта по поиску и реализации научно-технологических проектов «Сириус.Лето: начни свой проект. Сезон 2023/2024». Приложение будет сделано на основе сказки о белом медведе собственного сочинения, тем самым акцентируется внимание на исчезновении редких животных, проблемы глобального потепления и его воздействии на Арктику.

Библиографический список

1. Дергаева С.С., Плутикова А.Н. Исследование эффективности использования мобильных приложений для изучения английского языка. *Новые технологии, инновации, изобретения*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2018: 19–22.
2. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал. *Педагогика и психология образования*. 2019; № 1: 135–152.
3. Станкевич Н.П. Геймификация: игровой метод при обучении иностранному языку. *Профессионально ориентированный иностранный язык: от обучения к эффективной коммуникации*: сборник научных статей участников IV Международной научно-практической конференции. Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2023: 292–297.

4. Denny P. The effect of virtual achievements on student engagement. *CHI'13. Changing perspectives*: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2013: 763–772.
5. Kapp K. *The Gamification of Learning and Instruction*. John Wiley & Sons, 2012.

References

1. Dergaeva S.S., Plutikova A.N. Issledovanie `effektivnosti ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij dlya izucheniya anglijskogo yazyka. *Novye tehnologii, innovacii, izobreteniya*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «A`eterna», 2018: 19-22.
2. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2019; № 1: 135-152.
3. Stankevich N.P. Gejmifikaciya: igrovoj metod pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Professional'no orientirovannyj inostrannyj yazyk: ot obucheniya k `effektivnoj kommunikacii*: sbornik nauchnyh statej uchastnikov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: Akademiya upravleniya pri Prezidente Respubliki Belarus', 2023: 292-297.
4. Denny P. The effect of virtual achievements on student engagement. *CHI'13. Changing perspectives*: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2013: 763-772.
5. Kapp K. *The Gamification of Learning and Instruction*. John Wiley & Sons, 2012.

Статья поступила в редакцию 20.02.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-55-57

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES IN DESIGNING INDIVIDUAL TRAJECTORY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN UNIVERSITY. With the advent of personalized learning approaches, designing individualized foreign language learning trajectories tailored to each student's psychological profile is vital for optimizing engagement and proficiency outcomes. This conceptual article analyzes the relationship between university foreign language learners' psychological features and effective individualized trajectory design. A review of literature identifies motivations, cognitive styles, personality traits, and other affective factors that shape language learning processes and preferences. An examination of how these psychological peculiarities interact with personalized instruction provides insights into adapting trajectories for different profiles. Recommendations are presented on approaches for aligning learning goals, activities, materials, and assessments to students' motivational dispositions, learning styles, and personality tendencies. The analysis establishes guidance on psychologically-attuned individualized trajectory design, though further research is needed on measurement frameworks and adaptive instructional technologies. This contributes new perspectives to scholarship on personalized education and learner psychology.

Key words: **individualized learning, learning trajectories, learner psychology, motivations, cognitive styles, foreign language education**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С появлением подходов к персонализированному обучению проектирование индивидуальных траекторий изучения иностранного языка с учетом психологических особенностей каждого студента становится жизненно важной для оптимизации вовлеченности и результатов владения языком. В этой концептуальной статье анализируется взаимосвязь между психологическими особенностями студентов, изучающих иностранные языки, и эффективным проектированием индивидуальных траекторий. Обзор литературы позволяет выявить мотивацию, когнитивные стили, личностные особенности и другие аффективные факторы, определяющие процессы и предпочтения в изучении языка. Изучение того, как эти психологические особенности взаимодействуют с персонализированным обучением, позволяет понять, как адаптировать траектории для разных студентов. Представлены рекомендации по подходу к согласованию целей обучения, видов деятельности, материалов и оценок с мотивационными склонностями, стилями обучения и личностными тенденциями учащихся. Проведенный анализ позволяет сформулировать рекомендации по разработке индивидуальной траектории с учетом психологических особенностей, хотя необходимы дальнейшие исследования в области систем измерения и адаптивных технологий обучения. Данная работа открывает новые перспективы для исследований в области персонализированного образования и психологии обучающихся.

Ключевые слова: **индивидуализированное обучение, образовательные траектории, психология обучающихся, мотивация, когнитивные стили, обучение иностранным языкам**

In today's educational landscape, there is a growing emphasis on personalized and individualized learning approaches that cater to each student's unique needs and preferences [1; 2]. This represents a shift away from the traditional "one-size-fits-all" model of education, toward more tailored and adaptive learning trajectories. Within foreign language education at the university level, designing individualized learning paths for students is an especially pertinent issue [3]. The psychological peculiarities of learners, including their motivations, cognitive styles, and personality traits, have been shown to play a key role in language acquisition outcomes. Therefore, considering these individual psychological factors is crucial when developing individualized foreign language learning trajectories for students.

The scope of this theoretical analysis is to explore the relationship between the psychological features of learners and the effective design of individualized foreign language learning paths in a university setting. By reviewing existing literature, key psychological factors that impact personalized language learning will be identified. The analysis will also derive recommendations for how the design of individualized learning trajectories can be adapted to optimally align with different psychological profiles. Crucially, this will provide guidance on how the psychological uniqueness of each learner should inform the tailoring of their optimal individualized learning program. The **relevance** is determined by the fact that investigating how to optimize individualized foreign language learning trajectories based on learner psychology is highly relevant given the growing focus on personalized education. Understanding this relationship can inform better practices. The **aim** is to explore the intersection between learner psychology (motivations, styles, traits) and effective design of individualized foreign language learning paths in university contexts. The **objectives** are: 1) to identify key psychological factors that impact individualized language learning; 2) to analyze how these psychological features interact with personalized learning effectiveness; 3) to derive recommendations for adapting learning trajectories to student psychological profiles. The **subject** of the study is the relationship between psychological characteristics of learners and individualized foreign language learning trajectory design. The **object** is the psychological features (motivations, cognitive styles, personality traits) of university foreign language learners and their implications for developing optimized individualized learning trajectories tailored to each learner.

Several key concepts are important to define at the outset. "Individualized learning" refers to educational approaches that allow learning objectives, content, methodology and pace to be customized for each learner's strengths, needs and interests. "Learning trajectories" encompass the designed sequence of teaching objectives, activities and materials used to guide a learner from their current state towards a desired goal. Finally, "psychological peculiarities" encompass the distinctive set of motivations, cognitive abilities, personality traits and other psychological characteristics of an individual that shape their learning processes and preferences. With these concepts defined, the analysis will delve into examining the intersection between the psychology of learners and the design of individualized foreign language learning trajectories that can optimize outcomes.

The concept of individualized learning is founded on the understanding that each student has unique learning needs, interests, and preferences [4; 5]. Rather than following a standardized curriculum, individualized approaches aim to customize educational experiences for optimum learning and development. In foreign language education, this translates to designing tailored language learning trajectories for each student.

These individualized trajectories involve determining appropriate learning objectives, content, activities, materials, and assessments based on the student's current proficiency, motivations, learning pace and style [6; 7]. Key features of effective individualized trajectory design include ongoing dynamic assessment to gauge the learner's needs, flexibility in the path taken, and strategies to nurture the learner's autonomy

and self-direction. The goal is to provide personalized learning experiences that play to the individual psychological strengths and preferences of the student. Various psychological factors need to be accounted for when shaping individualized foreign language learning trajectories [8; 9]. Motivation is essential, as intrinsic motivation enhances engagement and self-driven language development [10]. Understanding a learner's motivations can guide trajectory design to incorporate meaningful contexts and goals. Cognitive abilities also vary, so assessment of abilities like working memory and analytical reasoning can inform suitable learning activities and materials [11]. Additionally, personality traits like introversion/extroversion and risk-taking have implications for preferred learning environments and autonomy. By holistically assessing such psychological aspects, individual trajectories can be tailored for success.

There is a complex interaction between the psychological characteristics of learners and the effectiveness of individualized learning trajectories in foreign language education [12; 13]. A nuanced analysis of this relationship is needed to derive guidelines for optimal trajectory design tailored to the learner's psyche. Motivation is pivotal in language learning, and intrinsically motivated students display greater persistence, engagement, and proficiency gains. Hence, individualized trajectories should incorporate motivational support strategies such as goal-setting, self-reflection, and accomplishments tracking. Trajectories must also be adaptable to fluctuations in motivational intensity [14; 15]. Similarly, aligning materials and activities to students' cognitive learning styles can enhance engagement and outcomes. Auditory learners may benefit from podcasts and conversations, while visual learners prefer media and text. Capitalizing on different learning styles in an individualized program is impactful [16; 17]. Personality traits also intersect with individualized language learning effectiveness. For instance, extroverted students thrive through interpersonal interaction, so trajectories should incorporate sufficient collaborative and conversational tasks. On the other hand, introverts succeed through self-study, needing more independent practice [18]. In essence, psychological peculiarities shape the personalized learning experiences students respond to best. A comprehensive understanding of this interaction is essential for designing optimally effective individualized foreign language learning trajectories catered to each learner's psyche [19].

The analysis of the link between learner psychology and individualized language trajectories leads to key recommendations for optimizing personalized learning design:

1) extroverts: to focus on conversational tasks, group work, peer interactions and high instructor guidance;

2) introverts: to incorporate independent study, self-reflection and online written exchanges with less interpersonal collaboration;

3) sensing learners: to use concrete examples, role-plays, demonstrations to build language skills;

4) intuitive learners: to provide conceptual frameworks, readings on linguistics and cultural aspects;

5) risk-takers: to encourage engagement through challenging activities and assignments;

6) cautious learners: to build proficiency gradually via structured, low-stakes practice.

As for the strategies to account for psychological factors this study can reveal the follows:

1) motivation: to facilitate goal-setting, self-monitoring, accomplishments records to sustain engagement;

2) learning styles: to assess preferences and capitalize on visual, auditory, reading/writing strengths;

3) self-regulation: to train students in planning, strategy use, self-evaluation to exercise autonomy;

4) anxiety: to incorporate relaxation techniques, counseling, emotional support to reduce anxiety.

This analysis has explored the integral role that learner psychology plays in shaping effective individualized foreign language learning trajectories in university contexts. Key conclusions can be drawn regarding how motivational dispositions, cognitive styles, personality traits, and other affective factors should inform the design of personalized learning paths. **Scientific novelty** is determined by the fact that this study takes a novel approach of linking learner psychology research to individualized language learning trajectory design, an intersection which has not been thoroughly examined. As for the **theoretical significance** the study contributes new theoretical frameworks on aligning learning trajectories to learner motivations, styles, and traits to optimize outcomes. **Practical significance** lies in the recommendations that provide guidance to educators on psychologically-attuned personalized learning design, enabling improved practices. **Further research** can build on the analysis to develop more robust psychological assessment tools and adaptive instructional systems tailored to individuals' needs. This has important implications for practice in foreign language education seeking to transition towards more learner-centered paradigms. However, further challenges remain regarding the measurement and application of psychological factors in personalized learning design. In conclusion, while this analysis sets the foundation, ample scope exists for advancing future theoretical work at the intersection of learner psychology and individualized learning trajectories.

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. Бостанова С.Н. Психологические методики как средство построения индивидуальной траектории обучения в процессе изучения иностранных языков. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2018; № 5 (159): 357–362.
3. Буранова Д.Д., Камилова М.Ш. Учет психологических особенностей учащихся при организации индивидуализированного обучении иностранному языку. *Теория и практика современной науки*. 2016; № 11 (17): 93–96.
4. Зинова И.М., Кудисова Е.А. Учет типологических особенностей личности при реализации дифференцированного подхода в обучении иностранному языку студентов языковых факультетов. *Гуманизация образования*. 2019; № 3: 53–63.
5. Пестова Е.В. Концептуально-методологические основы личностно ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 205 –206.
6. Ежикова Е.Г. Роль психологии в преподавании иностранных языков. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2023; Т. 6, № 8: 140–144.
7. Кононыхина О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 2-1 (53): 107–111.
8. Андриенко Е.В., Веряев А.А., Дахин А.Н. и др. *Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования*. Барнаул: АлтГПУ, 2023.
9. 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.
10. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002–1010.
11. 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.
12. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н., Комкова А.С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 6-1: 6.
13. Веряев А.А., Лозыченко Ю.Э. Оценка интерактивности образовательного процесса. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2023; № 15 (23): 446–449.
14. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
15. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
16. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23–31.
17. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская ЕА., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
18. 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.
19. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.

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. Bostanova S.N. Psihologicheskie metodiki kak sredstvo postroeniya individual'noj traektorii obucheniya v processe izucheniya inostrannyh yazykov. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2018; № 5 (159): 357-362.
3. Buranova D.D., Kamilova M.Sh. Uchet psihologicheskih osobennostej uchaschihsya pri organizacii individualizirovannogo obuchenii inostrannomu yazyku. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2016; № 11 (17): 93-96.
4. Zinova I.M., Kudisova E.A. Uchet tipologicheskih osobennostej lichnosti pri realizacii differencirovannogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku studentov yazykovyh fakul'tetov. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2019; № 3: 53-63.
5. Pestova E.V. Konceptual'no-metodologicheskie osnovy lichnostno orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovyh vuzah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 205 -206.
6. Ezhikova E.G. Rol' psihologii v prepodavanii inostrannyh yazykov. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2023; T. 6, № 8: 140-144.
7. Kononyhina O.V. Motivaciya studentov pri distancionnom obuchenii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 2-1 (53): 107-111.

8. Andrienko E.V., Veryaev A.A., Dahin A.N. i dr. *Metodologicheskie i tehnologicheskie problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Barnaul: AltGPU, 2023.
9. 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.
10. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002-1010.
11. 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.
12. Kobeleva E.P., Matvienko E.N., Komkova A.S. Formirovanie `ekzistencial'nyh navykov studentov v processe inoyazychnoj podgotovki v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6-1: 6.
13. Veryaev A.A., Lozychenko Yu.`E. Ocenka interaktivnosti obrazovatel'nogo processa. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2023; № 15 (23): 446-449.
14. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
15. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
16. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23-31.
17. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya EA., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
18. 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.
19. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 377.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-57-59

Kibakin S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of General Education, Russian State University of Justice (Russia, Moscow), E-mail: kibakin61@mail.ru*

FACTORS AND TECHNIQUES FOR FORMING LEARNING MOTIVATION OF COLLEGE STUDENTS IN HISTORY CLASSES. The paper analyzes a problem of forming educational motivation of first-year students at the Faculty of Continuing Education of the Russian State University of Justice based on an analysis of the factors of educational activity influencing this process. The scientific literature is reviewed and the content of history teachers' methods of activity to form a positive structure of students' educational motivation is revealed. Particular emphasis is placed on describing the techniques used by teachers for each of the factors in the formation of students' educational motivation, namely: the content and organization of educational activities; use of appropriate forms of collective learning activities; style of teaching activity of the teacher; assessment and control of educational activities. The need for targeted, systematic pedagogical work on the formation of a positive structure of students' learning motives in history classes is shown, including, in particular, a methodology for studying the structure of learning motivation of first-year students of the Federal National Educational Institution RGUP and the integrated use of didactic and socio-psychological techniques. The article addresses teachers and specialists seeking for ways to increase the effectiveness of their pedagogical work with students in developing their educational motivation.

Key words: **educational activities, factors and techniques for formation of educational motivation, history as general education discipline, style of pedagogical activity**

С.В. Кибакин, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: kibakin61@mail.ru*

ФАКТОРЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ

В данной работе анализируется проблема формирования учебной мотивации студентов первого курса факультета непрерывного образования Российского государственного университета правосудия на основе анализа влияющих на этот процесс факторов учебной деятельности. Рассматривается научная литература и раскрывается содержание приемов деятельности преподавателей истории по формированию положительной структуры учебной мотивации студентов. Особый акцент делается на описании используемых преподавателями приемов по каждому из факторов формирования учебной мотивации студентов, а именно: содержание и организация учебной деятельности; использование соответствующих форм коллективной учебной деятельности; стиль педагогической деятельности преподавателя; оценка и контроль учебной деятельности. Показана необходимость целенаправленной систематической педагогической работы по формированию положительной структуры учебных мотивов студентов на занятиях по истории, включающей в себя, в частности, методику изучения структуры учебной мотивации студентов первого курса ФНО РГУП и комплексное использование дидактических и социально-психологических приемов. Статья адресована преподавателям и специалистам, стремящимся повысить эффективность педагогической работы со студентами по формированию их учебной мотивации.

Ключевые слова: **учебная деятельность, факторы и приемы формирования учебной мотивации, история как общеобразовательная дисциплина, стиль педагогической деятельности**

Проблема поиска и использования в практической работе эффективных приемов повышения учебной мотивации студентов первого курса в системе среднего профессионального образования на учебных занятиях по истории является злободневной, поскольку в настоящее время идет активный поиск новых смыслов общего исторического образования и технологий преподавания истории, что объективно отражается и на мотивационных факторах учебной деятельности.

На обострение рассматриваемой в работе проблемы указывается и в современных нормативных актах Минпросвещения РФ. В частности, в распоряжении Минпросвещения РФ от 30 апреля 2021 года отмечается, что студенты имеют низкий уровень учебной мотивации к освоению общеобразовательных дисциплин, поскольку, по их мнению, дисциплины общеобразовательного цикла являются «малозначительными, не требующими особого внимания и временных затрат на изучение» [1].

Актуальность статьи связана с необходимостью исследования проблем учебной мотивации студентов, поиском и апробацией на практике эффективных приемов формирования и развития учебных мотивов на занятиях по общеобразовательной дисциплине история.

В связи с этим в качестве цели работы определено исследование факторов учебной мотивации студентов первого курса факультета непрерывного образования РГУП (далее ФНО РГУП) для выявления эффективных приемов ее формирования на учебных занятиях по истории. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть содержание факторов и приемов учебной мотивации студентов первого курса ФНО РГУП на учебных занятиях по истории и современные наработки ученых и практиков в данной сфере.
2. Разработать методику изучения структуры учебной мотивации студентов первого курса ФНО РГУП.
3. Сформулировать рекомендации по использованию наиболее эффективных приемов формирования и развития учебной мотивации студентов в соответствии с существующими факторами учебной деятельности.

Новизна работы заключается в изучении возможностей преподавателей истории в решении задачи формирования учебной мотивации студентов. Практическая значимость работы заключается в определении методики изучения структуры учебной мотивации студентов и отражена в предложениях, обращенных к преподавателям истории, воспитателям и специалистам, работающим над повышением уровня учебной мотивации студентов.

Проблема учебной мотивации обучающихся традиционно является объектом пристального внимания психологической и педагогической наук. Классическими по учебной мотивации выступают работы А.К. Марковой [2]. В работе Е.П. Ильина раскрыты вопросы теории и практики изучения мотивации и мотивов человека [3]. Н.Ю. Волгина посвятила свою работу способам повышения мотивации к учению студентов колледжа на занятиях общеобразовательных дисциплин как элемента профессионального самоопределения [4], Т.Н. Новикова провела исследование учебной мотивации студентов, выделив при этом целый ряд социально-психологических и дидактических приемов повышения ее уровня [5],

В.В. Трофимова предложила практико-ориентированные подходы к повышению мотивации студентов СПО при изучении общеобразовательных дисциплин [6].

В литературе красной нитью проходит тезис о необходимости изучения актуального уровня и структуры учебной мотивации, предлагаются различные методики ее диагностики у студентов. Нами было проведено исследование учебной мотивации студентов 1 курса ФНО РГУП 2023 года набора. Для определения уровня мотивации студентов к обучению использовалась методика «Мотивация обучения в вузе» адаптированная применительно к колледжу [3, с. 433].

В опросе приняли участие 72 студента. Результаты оказались следующие. У 22% (18 чел.) студентов преобладающей является мотивация, связанная с вовлечением в процесс учебной деятельности. Эту группу студентов отличает стремление к знаниям, любознательность, потребность к самостоятельному получению знаний. У 11% (11 чел.) студентов доминируют мотивы, связанные с желанием овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессиональные компетенции. 67% (43 чел.), т. е. большинство студентов, учатся для того, чтобы получить диплом юриста, что указывает на внешний, формальный характер учебной мотивации.

Можно предположить, что низкий процент мотивации на приобретение профессии связан с самым началом обучения. Студенты пока слабо представляют и осознают себя в качестве будущих юристов. Для нас, однако, важным является то обстоятельство, что для большинства студентов характерна формальная учебная мотивация, что является серьезным препятствием для овладения такой общеобразовательной учебной дисциплиной, как история.

Наши данные коррелируют с утверждениями Е.П. Ильина о том, что «значительная часть студентов убеждена, что общенаучные и общественно-образовательные дисциплины не приближают, а удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками. Неслучайно и наибольший отсев студентов происходит на первых курсах, при изучении этих дисциплин» [3, с. 243].

В силу изложенного задача преподавателя истории заключается в том, чтобы количество студентов с выраженной внутренней положительной учебной мотивацией значительно возросло, что представляется возможным осуществить, опираясь на наработки ученых и практиков в данной сфере.

Определенный опыт по поиску и использованию в практике эффективных приемов повышения учебной мотивации студентов накоплен в ФНО РГУП.

Рассмотрим далее приемы, способствующие формированию учебной мотивации студентов 1 курса ФНО РГУП на занятиях по учебной дисциплине «История» с учетом выделенных А.К. Марковой с соавторами факторов формирования и развития учебной мотивации. Среди факторов авторами выделяются следующие: содержание учебной деятельности; организационные аспекты учебной деятельности; формы коллективной учебной деятельности; педагогический стиль; оценка и контроль учебной деятельности [2].

Содержание учебной деятельности на занятиях по истории

Анализ литературы [7] и собственный опыт преподавания истории позволяют выделить основные дидактические приемы:

– вызывать у студентов достаточно сильные чувства, снижающие их самооценку и заставляющие усилить стремление к учебе;

– показывать необходимость изучения исторических процессов, фактов и закономерностей для проникновения в смысл происходящих сегодня событий и вызывать у студентов желание принять участие в жизни страны, города, колледжа и т. п.;

– учить разбираться в вопросах исторической обусловленности и преемственности происходящих в современной общественно-политической жизни процессов и событий;

– анализировать основные факты истории России и мира для понимания характера и личности исторического деятеля, определяющие мотивы его деятельности;

– уделять внимание не только историческим терминам и понятиям, но и реальной жизни людей через судьбоносные исторические события;

– учить анализировать исторические источники и документы, давать на их основе обоснованные оценки и выводы;

– организовывать студенческую научно-исследовательскую деятельность по изучению истории своих семей в истории страны (например, участие в создании альбомов Памяти о родственниках – ветеранах фронта и тыла в годы Великой Отечественной войны) и др.

Организационные аспекты учебной деятельности

Организуя на занятии изучение темы учебной программы, необходимо запланировать и эффективно реализовать мотивационный, операциональный и рефлексивно-оценочный фазы учебного занятия.

Дидактические приемы повышения мотивации на учебном занятии:

– **на мотивационном этапе:**

а) постановка перед студентами проблемных задач, решить которые становится возможным только при освоении учебных вопросов темы занятия;

б) показ значимости изучаемых учебных вопросов в теоретическом и практическом плане;

в) привлечение трудов историков, исследовавших проблему, которая изучается на занятии;

д) разработка совместно со студентами плана учебной деятельности в ходе занятия;

– **на операциональном этапе:**

1) четкое следование намеченному алгоритму проведения занятия;

2) использование студентами тех способов деятельности, которые наиболее подходят к изучению учебных вопросов;

3) создавать условия для включения в учебную деятельность каждого студента;

4) демонстрировать прочное знание учебного материала, свободно его излагать;

5) применять разноуровневое обучение, индивидуальный и дифференцированный подходы, решение проблемных учебных задач, групповые и парные формы учебной деятельности и др.;

8) обязательное детальное обсуждение со студентами способов и форм выполнения домашних заданий;

9) применение медиасредств на занятии;

10) постоянно побуждать студентов к самостоятельным рассуждениям и обращению к преподавателю с вопросами т. д.

– **на рефлексивно-оценочном этапе:**

а) необходимо провести закрепление изученного на занятии учебного материала, выяснить степень удовлетворенности студентов от проделанной работы и таким образом способствовать формированию учебной мотивации.

Использование определенных форм коллективной учебной деятельности обеспечивает вовлечение в работу всех студентов, поскольку в группе для неактивных студентов становится затруднительным проявлять пассивность и нежелание работать при групповом давлении со стороны замотивированных однокурсников.

В качестве дидактических приемов используются такие как совместная работа над историческим документом, взаимопроверки, групповые отчеты по посещенным выставкам и музеям, коллективные информационные сообщения, подготовка стенных газет и плакатов к памятным историческим датам и др.

В становлении и закреплении учебной мотивации студентов играет значимую роль и педагогический стиль, используемый в учебной деятельности преподавателем, поскольку в психологии твердо установлено его влияние на мотивацию учебной деятельности студентов.

Авторитарный стиль формирует учебную мотивацию студентов извне со стороны преподавателей, других специалистов, родителей и существенно снижает становление и развитие собственной структуры учебных мотивов. Демократический стиль нацелен на приоритетное формирование у студентов внутренней структуры учебных мотивов. Используя либеральный стиль педагогической деятельности, преподаватель пускает на «самотек» процессы формирования учебной мотивации студентов.

Оценка и контроль учебной деятельности

Необходимо создать четкую, понятную студентам систему текущего, промежуточного и итогового контроля. Качественный объективный анализ учебных достижений студентов должен содержать как положительные, так и отрицательные аспекты. При этом важно показывать студентам их продвижение в изучении учебных вопросов, обсуждать возникающие проблемы для выяснения путей их решения.

Для преподавателя важно использовать при оценке и контроле учебных достижений студентов соответствующие приемы формирования учебной мотивации. Среди них, например, такие:

1. Установить и подробно разобрать со студентами параметры и критерии контроля для обеспечения объективности в выставлении оценок и рейтинговых баллов.

2. После проведения контрольных мероприятий в формате тестов, самостоятельных, практических и аттестационных работ обязательно проводить детальный разбор возникающих у студентов проблем и способов их решения.

3. Высоко оценивать дополнительную учебную работу студентов при подготовке домашнего задания. Стимулировать студентов к подготовке сообщений, докладов, презентаций и т. п.

4. Организация проверки студентами работ своих однокурсников.

5. Предоставление студентам возможности оценивать, рецензировать ответы однокурсников.

6. Информирование студентов о результатах их деятельности. Необходимо проводить статистику уровня обученности,

7. Своевременное информирование учебной группы об учебных достижениях и высоких результатах студентов-отличников и т. п.

Формированию и укреплению учебной мотивации студентов способствуют умелое использование преподавателем соответствующих приемов из арсенала практической психологии. Среди них, например:

1) быть мудрым педагогом, настраивать студентов на сотрудничество и открытость к получению помощи от преподавателя;

2) уважение к личности студента, его самостоятельности, суждениям и оценкам;

3) добросовестно относиться к своим обязанностям, показывать пример студентам в соблюдении дисциплины, подготовке к занятиям, внешнему виду, манере общения и т. п.;

4) не давать обещаний, которые заведомо не собираешься и не имеешь возможности сдержать;

5) уважительное отношение к студентам, соблюдение этики и этикета педагогической деятельности;

6) создание условий для инициативы и свободы студентов в освоение подходящих для этого учебных вопросов;

7) учитывать пожелания студентов по организационным, социально-психологическим и учебным вопросам и т. д.

Таким образом, цель статьи, связанная с определением факторов и эффективных приемов учебной мотивации студентов, достигнута, чему способствовало положительное решение поставленных задач, а именно: раскрыто содержание наиболее эффективных приемов учебной мотивации студентов по каждому из факторов учебной деятельности; разработана и апробирована методика изучения структуры учебной мотивации студентов первого курса ФНО РГУП; сформулированы рекомендации по использованию наиболее эффективных приемов формирования и развития учебной мотивации студентов.

Проведенное исследование обладает определенной теоретической значимостью, заключающейся в изучении возможностей и проблем формирования и развития учебной мотивации студентов по выделенным факторам учебной деятельности – содержанию и организационным аспектам учебной деятельности; использованию соответствующих форм коллективной учебной деятельности; стилю педагогической деятельности преподавателя; оценке и контролю учебной деятельности. Практическая значимость связана с разработкой методики изучения структуры учебных мотивов студентов и рекомендаций по использованию обозначенных в работе приемов формирования и развития учебной мотивации студентов.

Можно отметить, что практическое применение обозначенных и других приемов мотивирования учебной деятельности студентов оказывает положительное воздействие на уровень успешности студентов. Преподавателям истории необходимо стимулировать интерес студентов к избранной для овладения профессии, активнее вовлекать студентов в учебный процесс, повышать их заинтересованность в осознанном и увлеченном освоении учебной дисциплины «История».

Следует отметить, что в представленной статье раскрыты лишь отдельные аспекты обозначенной темы, что обусловливает дальнейшее проведение научных исследований, посвященных анализу проблемы формирования учебной мотивации студентов при изучении в колледже общеобразовательных дисциплин.

Библиографический список

1. *Об утверждении Концепции преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования.* Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 30 апреля 2021 года № Р-98. Available at: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-30042021-n-r-98-ob-utverzhdenii/
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990.
3. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
4. Волгина Н.Ю. Повышение мотивации к учению студентов колледжа на занятиях общеобразовательных дисциплин как элемент профессионального самоопределения. *Инновационная наука*. 2017; № 04-2.
5. Новикова Т.Н. Повышение уровня учебной мотивации студентов. *Наука и образование сегодня*. 2018; № 1 (24).
6. Трофимова В.В. Практико-ориентированные подходы к повышению мотивации студентов СПО при изучении общеобразовательных дисциплин. *Вестник науки*. Международный научный журнал. 2022; Т. 3, № 9 (54).
7. Постников П.Г. *Дидактика истории (на пути к профессиональному мастерству)*. Нижний Тагил, 2003: 108–116.

References

1. *Ob utverzhdenii Koncepcii prepodavaniya obscheobrazovatel'nyh disciplin s uchetom professional'noj napravlennosti programm srednego professional'nogo obrazovaniya, realizuemyh na baze osnovnogo obschego obrazovaniya.* Rasporyazhenie Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 30 aprelya 2021 goda № R-98. Available at: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-30042021-n-r-98-ob-utverzhdenii/
2. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovanie motivacii ucheniya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1990.
3. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
4. Volgina N.Yu. Povyshenie motivacii k ucheniyu studentov kolledzha na zanyatiyah obscheobrazovatel'nyh disciplin kak `element professional'nogo samoopredeleniya. *Innovacionnaya nauka*. 2017; № 04-2.
5. Novikova T.N. Povyshenie urovnya uchebnoj motivacii studentov. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2018; № 1 (24).
6. Trofimova V.V. Praktiko-orientirovannye podhody k povysheniyu motivacii studentov SPO pri izuchenii obscheobrazovatel'nyh disciplin. *Vestnik nauki*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2022; T. 3, № 9 (54).
7. Postnikov P.G. *Didaktika istorii (na puti k professional'nomu masterstvu).* Nizhnij Tagil, 2003: 108-116.

Статья поступила в редакцию 02.02.24

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-59-62

Klimina A.I., *teaching assistant, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: alexsandra9898@bk.ru*
Klimin V.A., *MA student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: kliminslava2012@yandex.ru*

EFFECTIVE STRATEGIES FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNSELING OF PARENTS. The article considers issues and prospects of psychological and pedagogical counseling of parents (legal representatives) in the field of development and upbringing of minor children. Based on the results of the generalization of experience, a structural and functional model of counseling on psychological and pedagogical issues was developed. The model considers the effectiveness of using various approaches: systemic, integrative-activity, personal, interdisciplinary approaches, as well as principles: activity, accessibility, consistency, expediency, methods, and forms of work. The developed model includes targeted, meaningful, technological, and effective components. The paper draws attention to the need for targeted counseling of parents and pays attention to the personalization of counseling. The results of the study can be used in the development of psychological and pedagogical counseling, parents (legal representatives), as well as for the development of programs for their support and the formation of parental competencies.

Key words: **counseling, parents (legal representatives), minor children, structural and functional model, consultant, parental support**

А.И. Климина, *асс., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: alexsandra9898@bk.ru*
В.А. Климин, *магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: kliminslava2012@yandex.ru*

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены вопросы и перспективы психолого-педагогического консультирования родителей (законных представителей) в области развития и воспитания несовершеннолетних детей. На основе итогов обобщения опыта была разработана структурно-функциональная модель консультирования по психолого-педагогическим вопросам. Модель учитывает эффективность использования различных подходов: системный, интегративно-деятельностный, личностный, междисциплинарный, а также принципов активности, доступности, системности, целесообразности, методов и форм работы. Разработанная модель включает в себя целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты. В работе обращается внимание на необходимость адресности консультирования родителей и уделяется внимание персонализации консультирования. Результаты исследования могут быть применены в развитии психолого-педагогического консультирования родителей (законных представителей), а также для разработки программ их поддержки и формирования родительских компетенций.

Ключевые слова: **консультирование, родители (законные представители), несовершеннолетние дети, структурно-функциональная модель, консультант, сопровождение родителей**

В законодательстве Российской Федерации четко определены права и обязанности родителей (законных представителей) по отношению к их несовершеннолетним детям. В первую очередь им необходимо обеспечить условия для развития физических, интеллектуальных, нравственных качеств личности ребенка. Конечно, для всестороннего развития ребенка необходимо выстраивать взаимодействие образовательных учреждений с семьей, которое основывается на пяти принципах [1]:

– доверительные взаимоотношения – необходимо создать доверительные отношения для того, чтобы обеспечить наилучшие условия для формирования личности ребенка;

– открытость – предполагает, что образовательная организация должна предоставлять информацию о развитии ребенка в семье;

– взаимодействие на равных – заключается в том, что родители и педагоги должны работать сообща, без доминирования одним участником над другим;

– формирование социальных навыков – образовательное учреждение направлено на формирование коммуникации, сотрудничества; поддержка родителей (ЗП). Возможность на получение такой помощи описана в п. 3. Федерального закона № 273 «Об образовании РФ» [2].

Цель исследования – обобщение практики психолого-педагогического консультирования родителей (законных представителей) на основе разработки и реализации структурно-функциональной модели.

В ходе статьи мы реализуем следующие задачи: 1. Теоретическое обоснование необходимости психолого-педагогического консультирования родителей (ЗП). 2. Разработка структурно-функциональной модели консультирования родителей (ЗП). 3. Описание практического кейса по проведенному психолого-педагогическому консультированию.

Суть научной новизны заключается в разработке структурно-функциональной модели и выделении перспективы улучшения консультирования семьи в психолого-педагогических вопросах посредством чата GPT.

Теоретические методы: анализ источников по теме исследования; конкретизация данных; обобщение психолого-педагогической литературы и собственного опыта консультирования.

Обобщение опыта позволило разработать структурно-функциональную модель психолого-педагогического консультирования родителей (законных представителей) на основе оценки эффективности выделенных подходов (системный, интегративно-деятельностный, индивидуально-личностный, междисциплинарный), принципов (активность, доступность, системность, целесообразность), методов и форм.

Образовательные организации оказывают своевременную помощь, которая позволяет решить возникшие ситуации в вопросах воспитания и образования несовершеннолетних детей: информационная, диагностическая, консультационная, аналитическая, методическая [3]. Одна из форм консультирования граждан образовательными учреждениями – это предоставление помощи в групповом или индивидуальном очном и дистанционном формате, организация обучающего мероприятия, опрос или анкетирование с обратной связью.

Можно заметить, что у родителей наблюдается информационный голод, который связан с большим объемом некачественной информации в сети Интернет. В настоящее время все больше родителей обращаются к специалистам для индивидуального консультирования по различным вопросам, связанным с особенностями развития и воспитания нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями. Также важной темой для них являются вопросы компьютерной зависимости и оптимального времени препровождения за ПК [4].

Поиск механизмов решения этих проблем актуализировал создание структурно-функциональной модели психолого-педагогического консультирования, которая включает в себя дистанционные обучающие мероприятия и индивидуальные встречи (переписка, Zoom), и очные формы работы (рис. 1).

В.В. Безпалов определяет структурно-функциональную модель как методологический анализ, который уделяет основное внимание структурным элементам системы и их функциям. В рамках этой модели система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов, выполняющих определенные функции, которые, в свою очередь, помогают системе выполнять ее основное предназначение [5].

При разработке структурно функциональной модели психолого-педагогического консультирования мы ссылались на определение В.В. Безпалова [5], модель включает в себя целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты (рис. 1).

Целевой компонент. Задачи психолого-педагогического консультирования:

1. Создание психолого-педагогических условий для формирования понимания у родителей психологических особенностей детей различных возрастных этапов.
2. Предоставление поддержки родителей вне зависимости от возникающих вопросов, их местонахождения и уровня компьютерной грамотности.
3. Создание системы для структурированной психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с особенными потребностями и инвалидностью.
4. Создание консультационной поддержки родителей по вопросам формирования позитивных методов воспитания, духовно-нравственного развития семьи.

В основе модели лежит методологические подходы, которые включают в себя:

– *интегративно-деятельностный подход* – подразумевает оказание помощи родителям в осознании своих сильных и слабых сторон с применением различных методик и техник в процессе консультирования;

– *индивидуально-личностный подход* – включает себя учет личностных качеств заказчика, а также возможность учитывать консультантом различные ситуации родителей с учетом принципа персонализации;

– *междисциплинарный подход* – подразумевает интеграцию методов и форм из разных областей знаний. Данный подход позволяет учитывать психологические и педагогические аспекты, а также медицинские, юридические и другие факторы, которые могут влиять на возникший вопрос.

Содержательный компонент включает в себя этапы реализации психолого-педагогической, методической и консультационной помощи:

1. Диагностический этап – проведение мероприятий для сбора дополнительной информации, осуществление оценки текущего состояния и выявление причин проблемы.
2. Проектированный этап – выявление скрытого запроса и определение уровня готовности родителя оказывать помощь своему ребенку.
3. Деятельностный этап – осуществление консультативной психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) по тематике запроса.
4. Аналитико-оценочный этап – включает в себя оценку качества услуг, осуществляемую на бумажных носителях; через Яндекс-формы; при проведении просветительских мероприятий; через электронную почту службы; по факту оказания услуги.

Целевой компонент

Цель: обеспечение повышения компетентности родителей (ЗП) в вопросах, связанных с воспитанием, образованием и социализацией несовершеннолетних детей.

Методологические подходы: системный; интегративно-деятельностный; индивидуально-личностный; междисциплинарный.
Педагогические условия: Возможность обратиться за консультацией в социальной сети Viber, ВК, email на прямую к консультанту. Получение актуальной информации в сообществе ВКонтакте «Лаборатория индивидуального развития детей».

Содержательный компонент

Этапы реализации психолого-педагогической, методической и консультационной помощи		
1	Диагностический	Собор информации и осуществление оценки текущего состояния, выявление причин проблемы
2	Проектированный	Выявление скрытого запроса и определение уровня готовности родителя оказывать помощь своему ребенку
3	Деятельностный	Проведение консультирования инновационными технологиями для развития эффективных стратегий и навыков, необходимых для решения проблем и взаимодействия с детьми.
4	Аналитико-оценочный	Сбор данных на основе анкетирования ля определения решенных проблем, потребностей и целей.

Технологический компонент

Принципы	**Формы работы**	**Методы работы**
Активности Доступности Системности Целесообразности	1. очная; 2. дистанционная; 3. обучающее мероприятие с выдачей сертификата; 4. опрос/ анкетирование с обратной связью.	беседа (интервью), анкетирование, биографический метод, активное слушание, уточняющие вопросы, тренинги, деловые игры, индивидуальные консультации, групповые тренинги и семинары, обучающие программы, индивидуальные рекомендации

Результативный компонент

Оценка качества услуг осуществляется: на бумажных носителях; через яндекс-форм; при проведении просветительских мероприятий; через электронную почту службы; по факту оказания услуги; через личный кабинет на портале «Растимдетей.РФ».

Рис. 1. Структурно-функциональная модель психолого-педагогического консультирования

Технологический компонент предполагает учет принципов консультирования:

– *принцип активности* – подразумевает активное участие заказчиков в процессе консультирования. Родителю необходимо не только давать теоретические данные, но и подключать к практическим приемам работы;

– *принцип доступности* – означает, что информация, которую предоставляет консультант, должна быть понятна родителю, материалы предоставляются в виде методических советов и практических приёмов;

– *принцип системности* заключается в том, что консультанту необходимо подходить к решению вопроса системно, учитывая каждый этап и выстраивая пути решения тематике запроса;

– *принцип целесообразности* подразумевает, что консультант предоставляет только ту информацию, которая необходима для решения заданной проблемы, не предлагая посторонние методы.

Учитывая структурно-функциональную модель, нами были проведены консультации родителей (законных представителей).

Пример индивидуальной консультации «Дошкольник не занимается с родителями»

Женщина Л.В. обратилась на индивидуальную консультацию со следующей проблемой: ее шестилетний сын В. стоит на учете в центре развития ребенка с заключением ЗПР церебрально-органического происхождения. Она сообщила, что дошкольник не хочет заниматься дома с мамой, но отлично работает со специалистами: дефектологом, логопедом, психологом.

Для понимания причин отказа с мамой был проведен тест «Как вы строите свое занятие?» от Testometrika Team. Л.В. отметила фразы, которые чаще всего употребляет в процессе занятий с ребенком дома.

После теста и беседы стало понятно, что у ребенка В. отсутствует внутренний мотивационный компонент. Он испытывает беспокойство из-за необходимости заниматься домашним заданием дома, поскольку не видит в этом смысла. Родитель подбирает однотипные заданий, не учитывая возрастные особенности, тем самым это вызывает у ребенка дискомфорт. Важно отметить, что у мамы отсутствует педагогическое образование, поэтому она беспокоится, что занятия проходят однообразно, без использования инновационных методов, в отличие от работы со специалистами.

Родителю было пояснено, что отсутствие педагогического образования не является проблемой для успешного обучения. Для повышения педагогических компетенций была предложена серия вебинаров на онлайн-платформах. Также был разработан индивидуальный план обучения, который позволил учесть мотивы и потребности ребенка. Беседа с ребенком позволила уточнить его интересы, выяснено, что он интересуется играми с поп-итами и отлично справляется с математическими задачами. Поэтому задания в индивидуальном плане строились с упором на нейрообразование и поп-иты.

Нейрообразование может помочь детям с затруднениями в обучении (ЗПР) улучшить их когнитивные навыки, развить память, внимание, активизировать мышление и повысить мотивацию к обучению. Нейрообразование – это методика обучения, которая основывается на знаниях о том, как работает наш мозг и как он обрабатывает информацию. С помощью разных упражнений и заданий, которые направлены на активизацию разных частей мозга, можно улучшить способность к обучению, запоминанию и решению задач.

Для того чтобы заинтересовать ребенка дома занятиями, были даны следующие рекомендации, которые вынесены отдельной памяткой (рис. 2).



Рис. 2. Памятка для построения грамотного занятия дома

Приведем примеры некоторых предложенных игр:

1. Сравнение смежных чисел. Перед ребенком лежит поп-ит, на нем вдавлены пузырьки. Дошкольник считает выдавленное количество пузырьков сверху и одновременно нажимает пузырьки снизу. После он делает вывод, где больше, а где меньше, отвечая на вопрос о том, насколько больше, насколько меньше. Родитель спрашивает ребенка: «Что сделать, чтобы было поровну?» Дошкольник одновременно двумя руками нажимает пузырьки до равного количества.

2. Симметричные рисунки двумя руками. Перед ребенком лежит поп-ит, предлагается с двух сторон квадратного поп-ита выдавить узор, который изображен на вспомогательной карточке.

3. Работа со схемой. Ребенку предлагается одновременно двумя руками произвести действия согласно предложенной схеме, соблюдая цвета, расстояния, пропуски и т. д.

4. Геометрические фигуры. Ребенку предлагается выдавить геометрические фигуры из квадратного поп-ита, который лежит перед ним.

5. Состав числа. Нажимается определенное количество пузырьков, чтобы получилось число 10.

По итогам консультации педагог уточнила самочувствие родителя, убедилась, что мама почувствовала облегчение, ситуация разрешилась. Педагог предложил список литературы, поблагодарила за работу на консультации, отправила все рекомендации в электронном виде. Позднее последовала обратная связь в виде положительного отзыва и фотографий ребенка.

Результативный компонент структурно-функциональной модели включает в себя оценку качества услуг, осуществляемую на бумажных носителях; через Яндекс-форму; при проведении просветительских мероприятий; через электронную почту службы; по факту оказания услуги.

Необходимо постоянно совершенствовать формы, методы и подходы к оказанию психолого-педагогических консультаций, чтобы обеспечить родителям благоприятные условия для улучшения их компетенций в вопросах воспитания и образования несовершеннолетних детей. Поэтому перспектива улучшения консультирования семьи в психолого-педагогических вопросах заключается во внедрении искусственного интеллекта на сайт консультирования (рис. 3):

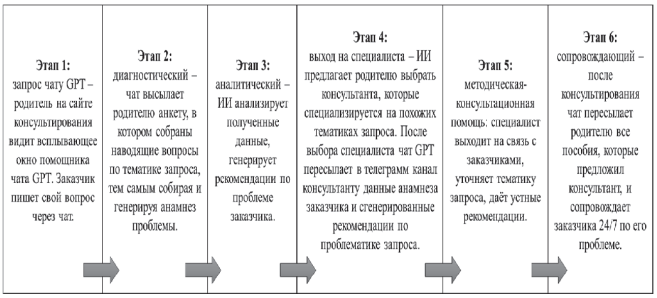


Рис. 3. Этапы улучшения консультирования семьи в психолого-педагогических вопросах

В связи с вышеизложенным можно выделить преимущества психолого-педагогического консультирования с использованием искусственного интеллекта:

1. Доступность – заказчик может получить качественную информацию в любое время и в любом месте, независимо от графика консультанта и дней недели.
2. Персонализация – ИИ должен быть обучен только на консультирование родителей по психолого-педагогическим вопросам, тем самым это поможет получить индивидуальную, персонализированную информацию от чата GPT.
3. Объективность – ИИ базируется на научных данных и передовых исследованиях, тем самым у заказника больше шансов получить надежную информацию и качественно выработанные стратегии.
4. Эффективность – нейросети способны анализировать и генерировать информацию гораздо быстрее, чем консультант, тем самым это позволит сократить время ожидания родителями.
5. Непрерывность – чат GPT может оказывать поддержку в любое удобное время для родителя.

Таким образом, структурно-функциональная модель психолого-педагогического консультирования предполагает открытость и готовность к непрерывным изменениям. Стратегия улучшения подразумевает взаимодополняемость консультационной и психолого-педагогической помощи, многолинейность, построение единых алгоритмов работы консультантам.

Библиографический список

1. Корчагина С.В. *Организация деятельности консультационного центра для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, воспитывающихся в семье*. 2020; № 8-1: 37–43. Available at: https://svetlana-dou73zlatoust.educhel.ru/articles/post/3008782
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон N 273-ФЗ от 21 декабря 2012 г. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Дурнева Т.В., Колыбелкина Т.В. *Опыт работы ДОО по созданию центра психолого-педагогической, диагностической и консультационной помощи родителям*. 2020; № 3 (16): 19–24. Available at: https://articulus-info.ru/wp-content/uploads/2020/07/3_2020_TiN_Durneva-Kolybelkna.pdf
4. Яковлева Г.В. Консультационный центр для родителей детей с ОВЗ: организация и особенности содержания деятельности. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2019: 41–46.

5. Безпалов В.В. Структурно-функциональная модель: основные участники и механизмы взаимодействия. *Экономика*. 2015; № 2: 20–24.
6. Базарова Е.Г., Убогаема Л.М., Никитина Э.В. Управление организацией консультационной помощи родителям с детьми дошкольного возраста. *Педагогический журнал*. 2019: 246–255

References

1. Korchagina S.V. *Organizaciya deyatel'nosti konsul'tacionnogo centra dlya roditelej detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detej-invalidov, vospityvayuschihsya v sem'e*. 2020; № 8-1: 37-43. Available at: https://svetlana-dou73zlatoust.educhel.ru/articles/post/3008782
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon N 273-FZ ot 21 dekabrya 2012 g. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Durneva T.V., Kolybelkina T.V. *Opyt raboty DOO po sozdaniyu centra psihologo-pedagogicheskoj, diagnosticheskoj i konsul'tacionnoj pomoschi roditelyam*. 2020; № 3 (16): 19-24. Available at: https://articulus-info.ru/wp-content/uploads/2020/07/3_2020_TiN_Durneva-Kolybelkna.pdf
4. Yakovleva G.V. Konsul'tacionnyj centr dlya roditelej detej s OVZ: organizaciya i osobennosti soderzhaniya deyatel'nosti. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2019: 41-46.
5. Bezpalov V.V. Strukturno-funkcional'naya model': osnovnye uchastniki i mehanizmy vzaimodejstviya. `*Ekonomika*. 2015; № 2: 20-24.
6. Bazarova E.G., Ubogaema L.M., Nikitina `E.V. Upravlenie organizaciej konsul'tacionnoj pomoschi roditelyam s det'mi doshkol'nogo vozrasta. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019: 246-255

Статья поступила в редакцию 10.02.24

УДК 374.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-62-64

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
Nakhodkina L.I.*, primary school teacher, MOBU "Secondary School No. 21" (Yakutsk, Russia), E-mail: lubin_sylan@mail.ru*

DEVELOPMENT OF BASIC RESEARCH SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The article studies a problem of developing the basic research skills of primary schoolchildren. The active involvement of schoolchildren in scientific circles or projects aimed at researching specific scientific topics contributes to the formation and development of their basic research skills. The aim of the study is to experimentally verify the effectiveness of the process of developing basic research skills of primary schoolchildren in extracurricular activities. To achieve the goal, primary diagnostics was carried out to determine the levels of basic research skills, a system of classes was developed and repeated diagnostics was organized. It is assumed that the development of basic research skills of primary schoolchildren will be effective if a step-by-step acquaintance with research work is carried out; special tasks with practical activities are used; creation of their own research work, individualization of learning based on project activities.

Key words: **basic research skills, junior schoolchild, extracurricular activities, group activities, lessons**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
Л.И. Находкина*, учитель начальных классов, МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21», г. Якутск, E-mail: lubin_sylan@mail.ru*

РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящается проблеме развития базовых исследовательских умений младших школьников. Активное вовлечение школьников в работу в научных кружках или проектах, направленных на исследование конкретных научных тем, способствует формированию и развитию их базовых исследовательских умений. Целью исследования является экспериментальная проверка эффективности процесса развития базовых исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности. Для достижения цели было проведено первичное обследование по определению уровней базовых исследовательских умений, разработана система занятий и организована повторная диагностика. Предполагается, что развитие базовых исследовательских умений младших школьников будет эффективной, если осуществляется поэтапное знакомство с исследовательской работой; используются специальные задания с практической деятельностью; создание собственной исследовательской работы, индивидуализация обучения на основе проектной деятельности.

Ключевые слова: **базовые исследовательские умения, младший школьник, внеурочная деятельность, кружок, занятия**

Актуальность исследования определяется тем, что образование играет важную роль в подготовке граждан к активной жизни в демократическом обществе. Образование также помогает формировать у обучающихся навыки социальной ответственности, умение работать в коллективе, адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Педагоги должны быть готовы к изменениям в образовательной системе, понимать смысл и цели своей работы и быть способными помогать обучающимся развивать умения и навыки, соответствующие запросам современности.

Создание комфортной атмосферы и возможностей для самореализации внеучебного времени поможет детям в формировании ценностей и умений, придаст уверенности в своих силах. Следовательно, внеурочная деятельность играет важную роль в развитии личности ребенка, поэтому ее совершенствование и поддержка должны быть продуманы и организованы в учебно-познавательном процессе.

Использование научных методов познания и формирование исследовательских умений во внеурочной деятельности имеет большое значение для многих педагогов [1]. Проблемы исследовательской деятельности поднимаются в работах А.Г. Виноградова, Н.Л. Головизниной, А.Н. Поддьякова, А.И. Савенкова, В.Д. Симоненко, И.В. Комарова, М.И. Махмутов и др. [2; 3]. Многие специалисты обсуждают этот вопрос и разрабатывают методики и подходы для внедрения научных методов исследования во внеурочную деятельность школьников. Распространенные методы такой работы могут включать в себя проведение самостоятельных исследовательских проектов, использование методов наблюдения и экспериментов, а также обучение анализу данных и формированию гипотез. Кроме того, активное вовлечение школьников в работу в научных кружках или проектах, направленных на исследование конкретных научных тем, также способствует формированию их исследовательских умений [4; 5].

Цель исследования: экспериментально проверить эффективность процесса развития базовых исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– провести первичное обследование по определению уровней базовых исследовательских умений обучающихся;

– разработать систему занятий по развитию базовых исследовательских умений в работе кружка «Лабораториум»;

– организовать повторную диагностику по выявлению исследовательских умений детей.

Новизна исследования состоит в том, что в процесс обучения включена практическая деятельность обучающихся, создание собственной исследовательской работы, индивидуализация обучения на основе проектной деятельности и профориентации обучающихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении и систематизации теоретического материала о проблеме базовых исследовательских умений у младших школьников во внеурочной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что педагоги, работающие в младших классах начальной школы, могут использовать в своей практике выводы, полученные в данном исследовании, а также применять предложенную систему занятий, направленную на развитие базовых исследовательских умений.

Предполагается, что развитие базовых исследовательских умений младших школьников будет эффективной, если осуществляется поэтапное знакомство с исследовательской работой; используются специальные задания с практической деятельностью; создание собственной исследовательской работы, индивидуализация обучения на основе проектной деятельности.

В экспериментальной работе приняли участие 6 детей 2 класса. Ребята хорошо знают друг друга, активно общаются, отлично контактируют между собой. С удовольствием выполняют работу в парах. Многие принимают участие в научно-исследовательских конференциях. Работа проводилась на базе МАНОУ

«Дворец детского творчества им. Ф.И. Авдеевой» в экологическом кружке «Лабораториум».

Экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Для выявления уровня базовых исследовательских действий испытуемых на констатирующем этапе выделили три основных показателя с опорой на основе методики исследования А.И. Савенкова и А.Н. Поддъякова (из трех частей и представляют собой ряд заданий, имитирующих учебное исследование):

– 1 часть – умение выдвигать гипотезы;
– 2 часть – умение задавать вопросы;
– 3 часть – умение делать выводы и умозаключение.

Каждое задание соответствует определенному количеству баллов. Сумма баллов помогает определить уровень умений.

В завершение на контрольном этапе все 3 части суммируются, и определяется уровень базовых исследовательских умений: 80–100% – высокий уровень; 60–80% – средний; менее 60% – низкий.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования первого этапа.

С целью выявления уровня умения выдвигать гипотезы нами была использована 1 часть методики.

Описание: ребенку дается задание придумать и предположить, почему происходит именно так, как написано в вопросе: «Почему летом лиса рыжая, а зимой белая?». На данный вопрос нужно дать полный развернутый ответ, в котором ребенок подробно описывает свое мнение (табл. 1).

Таблица 1

Уровни умения младшего школьника выдвигать гипотезу

Высокий	Средний	Низкий
33,3%	16,7%	50%

Половина испытуемых ответили, не задумываясь, или же их ответ отсутствовал, из-за чего они получили самый меньший балл. Другая половина разделилась на 2 группы: те, которые дали очень чёткий, развернутый ответ с полным объяснением своего мнения, и те, которые ответили 1-2 предложениями.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования, направленного на выявление уровня умения задавать вопросы.

Инструкция звучит следующим образом: «Я буду показывать вам по очереди карточки с различными изображениями, а вы должны внимательно посмотреть на эти карточки, и задать как можно больше вопросов, связанных с этим изображением. Не задумывайтесь о деталях, не затрачивайте много времени на обдумывание, отвечайте быстро». Для оценки уровня умения задавать вопросы мы использовали 2 часть нашей методики. Результаты представлены на табл. 2.

Таблица 2

Уровни умения младшего школьника задавать вопросы

Высокий	Средний	Низкий
66,6%	16,7%	16,7%

Данная диагностика показала нам хорошие результаты: наибольшее количество вопросов задали 4 детей – это 66,6% (высокий уровень) от общего количества обучающихся; 1 – 16,7% (средний уровень); еще 1 ребенок не задавал вопросов вообще – 16,7% (низкий уровень).

Определим итоговый уровень умений младших школьников делать выводы и умозаключения. Для этого использовалась 3 часть диагностики.

Инструкция: испытуемым предъявляются измерить парту различными предметами и выбрать в классе свободное место под размер парты. Далее экспериментатор задает вопросы, на которые ребенок должен дать развернутый ответ.

Результаты диагностики выявления уровня младших школьников представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни умения делать выводы и умозаключение

Высокий	Средний	Низкий
33,3%	16,7%	50%

В целом у двоих учащихся группы сформирован высокий уровень умения делать выводы и умозаключения, что составляет 33,3%.

По полученным данным можно сделать вывод, что уровень базовых исследовательских действий испытуемых имеет средние показатели, можно даже сказать, низкие показатели. Далее была разработана система занятий, направленных на развитие выявленных проблем на формирующем этапе исследования.

План работы был составлен на основе программы кружка естественно-научного направления «Лабораториум». Цель данного кружка – развитие интеллектуального потенциала обучающихся в ходе углубленного изучения естественных наук средствами научно-исследовательской деятельности. Программа состоит из 5 разделов: 1. Введение в исследовательскую деятельность. 2. Этапы исследовательской деятельности. 3. Методы исследования. 4. Оформление работы. 5. Подготовка к защите исследовательской работы.

После проведения диагностики стало ясно, что у учащихся группы недостаточно развиты базовые исследовательские умения, как выдвигать гипотезу, задавать вопросы, делать выводы и умозаключения. Таким образом, разработана система занятий для решения данных проблем (табл. 4).

Как видно в табл. 3, все занятия выстроены принципом последовательности и систематичности. Основная задача данных занятий – проводить различные исследовательские, опытно-экспериментальные и проектные работы.

Первое и последнее занятия отведены для выявления уровня базовых исследовательских действий детей. Занятия проводились 2 раза в неделю и были разделены по 45 минут, всего в общем количестве одно занятие шло – 1,5 часа. Первая половина занятий отведена на изучение теории: знакомство с темой, целями, задачами занятия, также словарные работы. Вторая половина урока – практика: проведение опытов, экспериментов, исследовательских, проектных, творческих работ, интерактивные игры.

1. Занятие на тему «Рыбы Якутии».

Цель занятия: знакомство и диагностика, познакомить учащихся с разновидностями рыб, которые обитают в Якутии.

Теоретическая часть занятия состояла в том, чтобы изучить разновидности рыб и их строения. Весь учебный материал был разработан с учетом проводившихся ранее занятий. В момент проведения занятия шла четверть по «Биологии». В течении занятия проведена интерактивная игра «Удивительный подводный мир». Цель игры: закрепить пройденную тему, также мотивировать детей к дальнейшей практической части занятия. Суть данной игры в том, чтобы выбрать любую категорию, дать правильный ответ и получить очко, советующее данной категории.

Таблица 4

Тематический план занятий по развитию
базовых исследовательских умений у младших школьников

№ п/п	Дата проведения	Тема	Цели	Содержание	Количество часов
1	22.03.23	Диагностика младших школьников	Выявление уровня сформированности базовых исследовательских умений	Беседа. Первичное проведение диагностики	45 мин
2	22.03.23	Рыбы Якутии (теория и практика)	Развитие умения: – выдвигать гипотезу; – задавать вопросы; – делать выводы, умозаключения	Знакомство с рыбами Якутии. Проведение опытно-экспериментальной работы.	45 мин.
3	05.04.23	Что такое экология? (теория и практика)	Развитие умения: – выдвигать гипотезу; – задавать вопросы; – делать выводы, умозаключения	Введение понятия экология. Проведение опытно-экспериментальной работы. Исследовательская – проектная работа «Берегите природу»	1,5 ч.
4	10.04.23	Экологические проблемы (теория и практика)	Развитие умения: – выдвигать гипотезу; – задавать вопросы; – делать выводы, умозаключения	Введение понятия экологические проблемы. Проведение опытно-экспериментальной работы. Исследовательская работа «Экологические проблем». Творческая работа «Вторая жизнь мусора»	1,5 ч.
5	12.04.23	Диагностика младших школьников	Выявление уровня сформированности базовых исследовательских умений	Повторное проведение диагностики	45 мин

Практическая часть занятия – это проведение опытно-экспериментальной работы. Учащиеся проводят эксперимент, связанный с водой и маслом (защитная слизь у рыб), под руководством учителя. Все полученные данные записываются в дневник наблюдений.

2. Занятие на тему «Что такое экология?»

Цель занятия: познакомить детей с понятия «экология», научиться правильно относиться к окружающей среде.

Учащиеся смотрели обучающий мультфильм и читали историю по теме занятия, после чего давали свои варианты ответов на вопрос «Почему так стало?». Занятие проходило поочередно с дидактическими играми: «Экологическая викторина», «Экологический ребус», «Правила поведения в лесу», «Сортировка мусора».

В практической части учащиеся провели проектно-исследовательскую работу в парах. Спроектировали и создали книжки-раскладушки с кармашками на тему «Берегите природу». Дети работали сосредоточенно и четко. Все пары защищали свои проектные работы. Участники услышали интересные выступления, умозаключения младших школьников, задавали много вопросов.

3. Занятие на тему «Экологические проблемы».

Цель занятия: сформировать у детей познавательный интерес к экологическим проблемам и стремление принять посильное участие в их решении.

Теоретическая часть занятия урока была посвящена изучению темы. Здесь дается понятие «экологические проблемы», велись беседы о глобальных проблемах экологии. Была проведена поисково-исследовательская работа. Перед началом изучения экологических проблем дети получили раздаточные материалы для своих наблюдательных дневников. В ходе урока организовали исследовательскую работу: учащиеся изучали проблему, высказывали свои мнения по поводу того, от чего это происходит, выявляли причинно-следственную связь, находили пути их решения, разрабатывали свои проекты по устранению проблемы, выступали и защищали свои проекты.

Практическая часть занятия была посвящена творческой работе «Вторая жизнь мусору», при осуществлении которой учащимся было необходимо изготовить из использованного, заранее принесенного из дома мусора какой- либо предмет. Перед началом работы был проведен инструктаж и совместная работа с учителем. Многие не смогли самостоятельно изготовить изделие, но дети заинтересовались данным видом работы. Также они выразились, что будут и дальше заниматься исследовательскими работами. Некоторые и ранее занимались научно-исследовательскими работами, тем самым закрепили свои знания.

5. Занятие – диагностика младших школьников как контрольный этап исследования. Цель: проведение повторной диагностики уровня развития базовых исследовательских умений. В ходе занятия проведена та же методика, что и в констатирующем этапе: умение выдвигать гипотезу, задавать вопросы и делать выводы, умозаключения.

В целом полученные данные показали, что уровень базовых исследовательских умений изменился в благоприятную сторону: по двум показателям стало выше, но один остался неизменным. Представляем результаты обследования, которые предоставлены в том же порядке, что и на констатирующем этапе.

Таблица 5

1. Уровни умения детей младшего школьного возраста выдвигать гипотезу

Высокий	Средний	Низкий
33,3%	16,7%	50%

В сравнении с таблицей на констатирующем этапе показатели не изменились. Умением выдвигать гипотезу также владеют только 2 обучающихся (33,3%); средний уровень у 1 ребенка (16,7%); 3 детей так и не научились выдвигать свою гипотезу без помощи преподавателя. Но следует отметить, что один из обучающихся, который относится к числу с низким показателем, стал работать над этим.

Таблица 6

2. Уровни умения задавать вопросы

Высокий	Средний	Низкий
66,6%	33,4%	0%

В показателях диагностики уровня умения задавать вопросы наблюдается динамика. На контрольном этапе низкий уровень умения задавать вопросы составляет 0%.

Таблица 7

3. Уровни умения детей младшего школьного возраста делать выводы и умозаключения

Высокий	Средний	Низкий
33,3%	33,4%	33,3%

Третья часть диагностики выявления уровня умения делать выводы и умозаключения выявила следующие результаты: детей с высоким показателем осталось также 2 (33,3%), со средним же уровнем стало больше на 1 ребенка, показатель стал 33,4%, соответственно, детей с низким показателем стало тоже на 1 меньше. Также следует отметить, что дети стали более уверенно отвечать и делать выводы.

На контрольном этапе был получен обобщенный результат, по трем показателям (табл. 8).

Таблица 8

Сравнительный результат развития базовых исследовательских умений младших школьников на контрольном этапе

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
44,4%	44,4%	16,7%	27,8%	38,9%	27,8%

Таким образом, можно сделать вывод, что задачи исследования решены, цель достигнута. Была выявлена небольшая, но все же положительная динамика уровня развития базовых исследовательских умений детей, что говорит об эффективности работы в зависимости от времени и нагрузки часов. Ребятам с трудом дается теоретическая часть занятия, очень легко отвлекаются, но тем не менее есть очень способные: активно принимают участие на занятиях, выполняют все порученные задания, умеют анализировать, обобщать, делать выводы, и именно они создают атмосферу заинтересованности, неформально оказывают влияние на остальных детей, вовлекают в исследовательскую деятельность своим поведением. Здесь важно создавать условия для внеурочной деятельности, где дети могут свободно выбирать темы и предметы для изучения, использовать различные ресурсы и методики исследования, сотрудничать с другими детьми и взрослыми. Это поможет им развивать свои творческие способности, критическое мышление, умение работать в команде и самостоятельно, что важно для их будущего образования и профессионального развития. Основными методами здесь выступают организация игровой деятельности, использование проблемного и эвристического метода обучения, использование современных ИКТ технологий.

Библиографический список

1. Гладкова А.П. *Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2013.
2. Поддъяков А.Н. *Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте*. Диссертация доктора психологических наук. Москва, 2001.
3. Савенков А.И. Развитие исследовательских умений школьников. *Школьный психолог*. 2008; Выпуск 8: 92-106.
4. Щеглакова Л.В. Формирование исследовательских умений младших школьников на уроках литературного чтения. *Тезисы докладов международной научно-практической конференции*, 26-27 ноября, Чита: Забайкал.ГУ, 2020: 236–242.
5. Чигишева О.П., Солтовец Е.М., Бондаренко А.В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования. *Мир науки.* Интернет-журнал. 2017; Т. 5, № 4. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf

References

1. Gladkova A.P. *Formirovanie issledovatel'skih umenij mladshego shkol'nika vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2013.
2. Podd`yakov A.N. *Razvitie issledovatel'skoj iniciativnosti v detskom vozraste*. Dissertaciya doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2001.
3. Savenkov A.I. Razvitie issledovatel'skih umenij shkol'nikov. *Shkol'nyj psiholog*. 2008; Vypusk 8: 92-106.
4. Scheglakova L.V. Formirovanie issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chteniya. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 26-27 noyabrya, Chita: Zabajkal.GU, 2020: 236-242.
5. Chigisheva O.P., Soltovec E.M., Bondarenko A.V. Interpretacionnoe svoeobrazie koncepta «funkcional'naya gramotnost'» v rossijskoj i evropejskoj teorii obrazovaniya. *Mir nauki.* Internet-zhurnal. 2017; T. 5, № 4. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf

Статья поступила в редакцию 12.02.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-65-67

***Kozlovtseva N.A.**, Cand. of Culturology, 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 VR IN ORGANIZING CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MULTICULTURAL GROUPS. The article describes the method of organization of classes in Russian as a foreign language (RFL) in multicultural groups using VR-technologies. Modern educational process, organized by penetration of information and communication technologies and conditioned by interaction with these technologies. Because of its high practical focus, it cannot help but mediate the technology of virtual reality, which is to ensure the maximum immersion into reality and its simulation. The article describes the possibilities of application of this technology in the framework of classes in RCTs at the university level at various stages of study (from the level of the preparatory faculty to the main educational programs) developed and tested in the Financial University under the Government of the Russian Federation. The methodical principles of preparation for such classes, variants of application of VR-technologies during the educational process, as well as their methodical and educational potential are described. Approbation of the material presented in the article allows us to conclude that teaching students using VR contributes to more effective immersion in the language environment, contributes to the development of skills of selection and presentation of materials in Russian, as well as communication in various communicative situations, the growth of dynamism and variability of the educational process, the formation of socio-cultural competence.

Key words: **methods of teaching Russian as foreign language, virtual reality in teaching Russian to foreign students, teaching in multicultural groups, technology in teaching Russian as foreign language**

***Н.А. Козловцева**, канд. культурологии, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: nina_kozlovtseva@mail.ru*

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ VR ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ

В статье описывается методика организации занятий по русскому языку как иностранному (РКИ) в поликультурных группах с использованием VR-технологий. Современный образовательный процесс, организующийся посредством проникновения информационно-коммуникационных технологий и обусловленный взаимодействием с данными технологиями, в силу своей высокой практикоориентированности не может не опосредовать собой и технологию виртуальной реальности, суть которой заключается в обеспечении максимального погружения в реальность и её моделирования. В статье описаны возможности применения данной технологии в рамках занятий по РКИ на университетском уровне на различных этапах обучения (от уровня подготовительного факультета до основных образовательных программ), разработанные и апробированные в Финансовом университете при Правительстве РФ. Описываются методические принципы подготовки к подобным занятиям, варианты применения VR-технологий во время учебного процесса, а также их методический и воспитательный потенциал. Апробация представленного в статье материала позволяет сделать вывод, что обучение студентов с использованием VR способствует более эффективному погружению в языковую среду, способствует выработке навыков отбора и представления материалов на русском языке, а также общения в различных коммуникативных ситуациях, росту динамичности и вариативности образовательного процесса, формированию социокультурной компетентности.

Ключевые слова: **методика обучения русскому языку как иностранному, виртуальная реальность в обучении русскому языку как иностранному, обучение в поликультурных группах, технологии в обучении русскому языку как иностранному**

На современном этапе активное внедрение в образовательный процесс технологий виртуальной реальности представляет собой не просто дань моде, но насущную потребность, т. к. сам по себе VR создан с целью моделирования реальности. Современное высшее образование становится все более практико-ориентированным, отвечая на социальный заказ общества и работодателей, по этой причине применение VR в процессе подготовки специалистов делает их более конкурентоспособными на рынке труда. По этой причине его использование в качестве инструмента для практического применения различного рода знаний на практике в образовательной среде весьма логично.

Особую роль VR играет в процессе обучения русскому языку иностранных обучающихся российских вузов, в задачи которого входит не только собственно передача конкретных знаний, но и знакомство обучающихся с культурой и традициями России, формирование лояльности к России, а также адекватного образа России и русских у будущих зарубежных специалистов.

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью в обеспечении комплексности и эффективности применения VR-технологий в процессе обучения русскому языку иностранных обучающихся российских вузов, посредством которых будут решаться обозначенные выше задачи.

Целью исследования является описание методики применения VR в процессе обучения РКИ в поликультурных группах.

В задачи исследования входит:

– определение наиболее перспективных возможностей для внедрения в учебный процесс при обучении РКИ в поликультурных группах;

– описание методики проведения занятия по РКИ в поликультурных группах с применением VR.

Научная новизна данного исследования заключается в описании методики применения VR при обучении РКИ в поликультурных группах на уровне университетского образования.

Теоретическая значимость состоит в обобщении функциональных возможностей применения виртуальной реальности при обучении РКИ в поликультурных группах.

Практическая значимость заключается в описании конкретной методики применения VR в обучении РКИ и в поликультурных группах в рамках университетского образования.

VR-технологии определяются исследователями как формирующие самостоятельное пространство моделей и образов, которое представляет собой или продолжение, или альтернативу реальному миру и воспринимается субъектом с разным уровнем достоверности [1].

Подобное понимание VR предоставляет значительные возможности для использования в образовательном процессе, что сейчас активно изучается в рамках педагогических наук [1–8]. По мнению специалистов, совершающаяся сегодня виртуализация высшего образования способна обеспечить большую практикоориентированность образования в связи с его сближением с реальными условиями профессиональной деятельности [9].

Интеграция VR в образовательный процесс проходит в рамках реализации иммерсивного подхода к обучению, который включает в себя «комплекс приемов и способов организации продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса в условиях виртуальной обучающей среды, обеспечивающей



Рис. 1. Возможности использования технологий виртуальной реальности в обучении РКИ

интерактивность обучения за счет сенсорного мультивекторного воздействия на обучающихся» [10, с. 18] для их профессионального развития.

VR в обучении РКИ может применяться следующим образом (рис. 1).

При планировании и подготовке занятий по РКИ важно, помимо уровня подготовки обучающихся и их образовательных целей и задач, учитывать также и национальную специфику обучающихся в группе студентов. Как правило, вузовские группы по обучению РКИ отличаются мультинациональным составом, включающим в себя представителей не только разных стран, но и континентов. К примеру, контингент иностранных обучающихся представляет собой следующую картину (рис. 2).

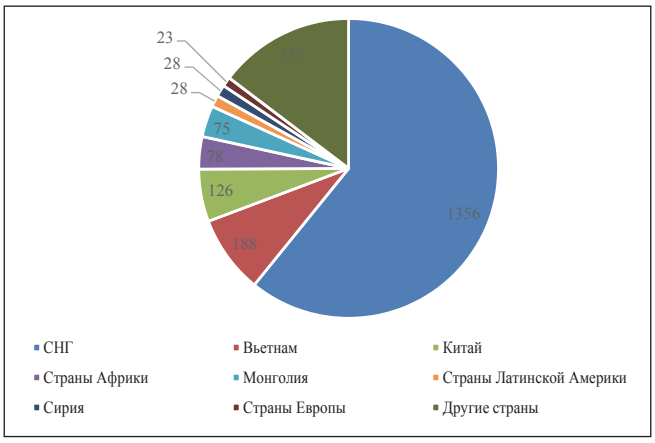


Рис. 2. Контингент иностранных обучающихся Финансового университета при Правительстве РФ

Очевидно, что данное поликультурное разнообразие отражено и в формировании учебных (в частности, и языковых) групп. К примеру, в группе первого курса по РКИ факультета международных экономических отношений представлен следующий контингент иностранцев (рис. 3).

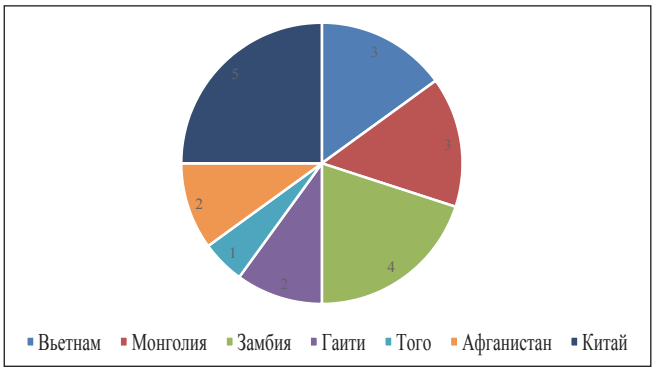


Рис. 3. Контингент иностранных обучающихся в рамках языковой группы

Обучение иностранных студентов в поликультурных группах само по себе несет значительный методический потенциал, заключающийся, с одной стороны, в развитии у них навыков межкультурного взаимодействия, а с другой, в формировании большего количества жизненных ситуаций для общения на русском языке как языке международного общения.

Для достижения обеих этих задач возможно использование и технологий виртуальной реальности. Примером может служить проведение урока на тему «Знакомство с моей страной». Количество и наполнение заданий может варьироваться в зависимости от уровня группы. Приведём пример содержания подобного занятия для студентов 1 курса, владеющих русским языком на уровне В1.

1. Подготовительный этап

На данном этапе (за какое-то время до урока – от недели до 1-2 дней) преподаватель даёт студентам задание по наполнению контентом о своих странах специально созданной виртуальной комнаты на платформе Spatial. Для разных стран могут заранее определяться отдельные помещения данного виртуального пространства. Студенты самостоятельно с личных ноутбуков наполняют комнату информацией о своей стране (фото, видео и др.), сопровождающиеся текстовым комментарием. Также в данную комнату могут быть загружены и небольшие тестовые задания на проверку понимания информации по каждой стран или поиску предметов, представляющих данные страны. После загрузки информации она проверяется преподавателем на наличие ошибок. Преподаватель, в свою очередь, может создать отдельное пространство, посвященное России, её культуре, традициям и обычаям.

Помимо этого, студентами ищутся видео, демонстрирующие достопримечательности или особенности культуры их стран, которыми они хотят поделиться с другими студентами. Видео должны быть размещены на платформе YouTube и представлены в формате 360. Ссылки на видео заранее отправляются специалисту VR лаборатории для оперативной загрузки.

2. Во время занятия

Во время занятия студенты надевают VR-шлемы и сначала путешествуют по созданному ими виртуальному пространству, знакомясь с информацией о разных странах. В рамках этого задания могут быть встроены тестовые задания и вопросы на проверку понимания полученной информации. Вопросы могут быть интегрированы в систему или озвучиваться преподавателем. Например: «Подойдите к стенду страны, аналогом Нового года в которой является праздник Белого месяца» (ответ: Монголия). После прохождения всех заданий студенты могут посетить комнату, посвященную России, в которой уже преподаватель проведёт небольшую экскурсию, в которую также могут быть встроены различные задания.

Следующим этапом путешествия может стать квиз «Путешествия наугад», в рамках которого в свободном порядке студентам запускаются видео разных стран в формате 360, а их задача угадать, в какой стране они оказались, как называется достопримечательность.

Иной способ работы с видео в формате 360: игра «Опиши, что ты видишь». Студенты делятся на небольшие группы или пары, один из них в VR-шлеме, а другой-нет. Задача студента в шлеме описать всё, что он видит так (не называя конкретную страну или достопримечательность), чтобы другой студент смог угадать, где тот находится.

Так, в рамках занятий студентам удается прогуляться по Великой Китайской стене, пролететь над водопадом Виктория, подняться на вулкан Килиманджаро, посмотреть северное сияние в Мурманске и др.

3. После занятия

В качестве домашнего задания можно предложить студентам или написать эссе на тему «Что нового я узнал о других странах», или же составить собственный тест на основании увиденного, в котором необходимо угадать страну. Например: «В какой стране вместо новогодней ёлки используют персиковое дерево?» (Ответ: Вьетнам). Пройти тесты на закрепление полученных знаний можно на следующем занятии.

Как отмечалось выше, в зависимости от уровня подготовки группы задания могут варьироваться.

Данный формат занятия был разработан и успешно апробирован в Финансовом университете при Правительстве РФ. Отзывы студентов продемонстрировали рост заинтересованности и вовлеченности студентов в знакомство с иными культурами (до 20%), расширение словарного запаса как в процессе подготовки материала для занятия, так и в процессе занятия и после него, повышение мотивации к общению с одногруппниками на русском языке, рост уровня усвоения материала (до 15%).

В заключение отметим важность интеграции технологии виртуальной реальности в процесс обучения РКИ в поликультурных группах. Во-первых, интеграция VR в учебный процесс способствует формированию цифровой компетенции обучающихся. Во-вторых, виртуальная реальность несёт в себе значительный обучающий потенциал в силу своей высокой практикоориентированности. В-третьих, VR обладает значительным потенциалом для формирования у обучающихся навыков межкультурного взаимодействия и социокультурной компетенции. Проведение занятий в виртуальных аудиториях даёт конкретные результаты в части повышения эффективности обучения, роста вовлеченности студентов, повышения уровня усвоения материала. В рамках дальнейших исследований потенциала VR в обучении РКИ необходимо проведение опытного обучения и создание на его основе методических и учебных материалов и методических рекомендаций по их применению.

Библиографический список

1. Моисеева А.П. Виртуализация как социальная трансформация и коммуникация. *Известия Томского политехнического университета*. 2020; Т. 316, № 6: 141–146.
2. Козловцева Н.А. Потенциал применения VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 65–67.
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. Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании. *Современное педагогическое образование.* 2022; № 6: 15–19.

References

1. Moiseeva A.P. Virtualizaciya kak social'naya transformaciya i kommunikaciya. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2020; T. 316, № 6: 141-146.
2. Kozlovceva N.A. Potencial primeneniya VR-tehnologij v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 65-67.
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. Korneeva N.Yu., Uvarina N.V. Immersivnye tehnologii v sovremennom professional'nom obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2022; № 6: 15-19.

Статья поступила в редакцию 12.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-67-69

Korneeva N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: korneevanyu@cspu.ru*

FORMATION OF SOFT SKILLS IN FUTURE VOCATIONAL TEACHERS. The article examines a problem of developing soft skills in future vocational training teachers as a factor of adaptability and mobility in the labor market in the context of educational transformation. The idea is substantiated that future teachers should become active participants in the era of digitalization, which involves the redistribution and balancing of professional competencies and supra-professional skills. The article pays special attention to communication as a fundamental supra-professional skill that contributes to the professional orientation of the individual. The article also highlights the pedagogical conditions for the effective formation of soft skills among students (future vocational teachers). The work briefly conveys results of testing the author's program for developing advanced professional skills among university students.

Key words: **transformation of education, digitalization, vocational training teacher, professional competencies, soft skills, communication**

Н.Ю. Корнеева, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: korneevanyu@cspu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования надпрофессиональных навыков у будущих педагогов профессионального обучения как фактор адаптивности и мобильности на рынке труда в условиях трансформации образования. Обосновывается идея о том, что будущие педагоги должны стать активными участниками эпохи цифровизации, что предполагает перераспределение и уравновешивание профессиональных компетенций и надпрофессиональных навыков. В статье особое внимание уделено коммуникативности как основополагающему надпрофессиональному навыку, способствующему профессионально ориентирующей направленности личности. Также в статье выделены педагогические условия эффективного формирования надпрофессиональных навыков у студентов – будущих педагогов профессионального обучения. Приведены краткие итоги апробации авторской программы формирования надпрофессиональных навыков у студентов Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Ключевые слова: **трансформация образования, цифровизация, педагог профессионального обучения, профессиональные компетенции, надпрофессиональные навыки, гибкие навыки, коммуникативность**

Актуальность исследования определяется тем, что цифровизация и трансформация образования в настоящее время диктуют новые требования к кадровому обеспечению рынка труда системы профессионального образования, т. к. современное общество находится на пике скоростей обмена информацией, а от современного педагога профессионального обучения требуются новые качества личности. Быстрая смена профессиональных и образовательных стандартов, образовательных программ приводит к повышению требований к профессиональной подготовке педагога, что, в свою очередь, зачастую приводит к тому, что специалисты, которые не справляются с возрастающими требованиями, уходят из педагогической профессии. Поэтому актуальным является принятие необходимых мер для адаптации будущих педагогов профессионального обучения к современным реалиям трансформации системы образования. Из этого следует, что, помимо профессиональных компетенций, необходимых для успешной реализации себя как педагога профессионального обучения, студентам высших учебных заведений потребуется развивать и надпрофессиональные навыки, которые будут значимыми в процессе реализации конкретных видов педагогической деятельности. Надпрофессиональные навыки обычно обозначаются термином soft skills (мягкие, гибкие навыки) и, как и профессиональные компетенции, также широко востребованы работодателями. Будучи не связанными с конкретной предметной областью, надпрофессиональные навыки тем не менее междисциплинарны и включают в себя навыки коммуникации, работу в команде, эмпатию, мобильность, адаптивность, лидерство, ответственность за свои решения, креативность, инициативность, навыки разрешения конфликтов, рефлексию и многое другое.

Наблюдая за текущим процессом трансформации образования в РФ, мы видим множество требований к тому, чтобы высшее образование готовило будущих педагогов к реализации своей профессиональной деятельности в условиях эпохи цифровизации. Становится очевидным, что критическая оценка цифровой трансформации (критическое мышление), понимание положительных и отрицательных воздействий его (системное мышление) и способность совместно создавать преобразования (участие) являются необходимыми для надпрофессиональных навыков современного специалиста.

Такая концепция выходит за рамки профессиональных компетенций и тесно связана с другими компетенциями, такими как умение учиться, проактивность или другие способности, такие как решение проблем, разрешение конфликтов, навыки примирения.

Цель исследования: обоснование актуальности формирования надпрофессиональных навыков для будущего педагога профессионального обучения.

Объект исследования: надпрофессиональные навыки будущего педагога профессионального обучения, наличие которых обеспечивает мобильность и адаптивность специалистов в изменяющемся рынке труда и образовательных услуг в условиях цифровизации экономики и образования.

В задачи исследования входит:

– выявление проблем, возникающих в процессе профессиональной деятельности педагогов в условиях быстроменяющегося рынка труда;

– обоснование актуальности формирования надпрофессиональных навыков для будущих педагогов профессионального обучения;

– обоснование педагогических условий формирования надпрофессиональных навыков.

Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости формирования надпрофессиональных навыков для будущих педагогов профес-

сионального обучения как для людей, наиболее подверженных профессиональному выгоранию.

Методологической базой являются работы отечественных и зарубежных ученых, посвященных формированию гибких навыков – soft skills.

Гипотеза, с которой начинается наше исследование, рассматривает формирование надпрофессиональных компетенций как процесс: будущие педагоги профессионального обучения должны иметь возможность инициировать трансформационную деятельность с помощью управляемого или самостоятельного обучения не только в индивидуально-личностном измерении, но и в коллективном и социальном смыслах – стать активными участниками эпохи цифровизации. Такая глобальная цель в сочетании с далеко идущей цифровой трансформацией системы профессионального образования предполагает на образовательном уровне перераспределение компетенций, необходимых студентам для сознательного исполнения своей роли в будущей профессии педагога и, возможно, совместного определения направления, в котором она будет развиваться в дальнейшем.

Исследованием проблемы формирования надпрофессиональных навыков занимались последнее десятилетие многие отечественные и зарубежные ученые: С.Н. Бацунов [1], М.Э. Волкова [2], А.И. Ивонина [3], Е.В. Карпова [4], Л.К. Раицкая [5], Л.Н. Степанова [6], Н.В. Уварина [7], Х.А. Шайхутдинова [8], Т.А. Яркова [9], H. Chassidim [10], F. Fernandez [11]. Большинством авторов надпрофессиональные навыки интерпретировались как междисциплинарные, т. е. способствующие выстраиванию взаимоотношений между людьми, проявлению коммуникативной лабильности, мотивации личности решать когнитивные задачи, принятию решений и ответственности за них, способности к прогнозированию результатов, умению комплексного решения проблем, способности эффективно управлять людскими ресурсами.

Так, С.Н. Бацунов к ведущим гибким навыкам бакалавров относит со-знание, со-переживание и со-творчество. Т.А. Яркова полагает, что проявлением сформированных soft skills у студентов является открытость всему новому. М.Э. Волкова в своей работе предлагает разработать диагностический комплекс оценки овладения надпрофессиональными навыками студентами. О.В. Баринова понимает под такими навыками дополнительный язык общения заказчиков и исполнителей, умение доносить свои мысли. А.И. Ивонина считает, что надпрофессиональные навыки – предмет пристального интереса работодателей.

Однако при всем обилии исследований по формированию надпрофессиональных навыков для бизнес-сферы проблема развития таких навыков у педагогов профессионального обучения в современных научных трудах представлена в недостаточной мере. Как известно, большая часть надпрофессиональных навыков требуется для организации продуктивного взаимодействия с другими людьми. У будущего педагога такие взаимодействия будут формироваться с будущими студентами, администрацией учебного заведения, коллегами, родителями обучающихся, социальными партнерами образовательного учреждения, потенциальными работодателями, т. е. будущий педагог профессионального обучения будет систематически использовать надпрофессиональные навыки в своей трудовой деятельности. Грамотное использование сформированных soft skills даст ему возможность комфортно исполнять свои должностные обязанности, а отсутствие таких навыков скорее будет препятствовать получению удовольствия от работы и, возможно, приведет к разочарованию в своей профессии и преждевременному профессиональному выгоранию.

Эффективность формирования надпрофессиональных навыков у будущих педагогов, по нашему мнению, обусловлена выполнением следующих педагогических условий:

1) определение структуры и содержания надпрофессиональных навыков у будущих педагогов профессионального обучения, а также критериев эффективности формирования таких навыков и соответствующих им уровней сформированности;

2) разработка методики формирования soft skills у будущих педагогов, основанной на изучении моделей успешного поведения людей, обладающих данными навыками;

3) поиск и реализация инновационных методов формирования и дальнейшего развития надпрофессиональных навыков, которые будут необходимы будущим педагогам (работа с кейсами, ментворкинг, тренинги, ситуативные деловые игры, разрешение дилемм и т. п.);

4) формирование комфортной образовательной среды учреждения профессионального образования, предполагающей творческие динамические черты в условиях цифровизации образования, практико-ориентированную направленность;

5) повышение квалификации у профессорско-преподавательского состава учреждения высшего профессионального образования в области формирования надпрофессиональных навыков у будущих педагогов;

6) мониторинг результатов формирования надпрофессиональных навыков у будущих педагогов в лонгитюде с целью своевременной коррекции данного процесса.

Обязательным надпрофессиональным навыком будущего педагога профессионального обучения должна быть коммуникативность как основополагающая профессионально ориентирующая компетентность, связанная с многочисленными когнитивными, социальными и эмоциональными характеристиками, включая логическое мышление и ясность, дружелюбие и уважение, эмпатию и сострадание. Такая компетентность может формироваться во взаимодействии с наставником (тьютором, куратором), а также за счет участия в различных коммуникативных внеаудиторных мероприятиях, таких как научно-практические конференции, форумы, интерактивные обучающие вебинары, круглые столы, волонтерские акции, профориентационные мероприятия и т. п. Приобретенный опыт коммуникативного взаимодействия может в дальнейшем транслироваться в отношениях с будущими учениками и студентами.

Также в структуру надпрофессиональных навыков, по нашему мнению, должны входить такие сформированные качества личности будущего педагога профессионального обучения, как лидерство, внутренняя дисциплина, эмпатия, толерантность, профессиональная идентичность, рефлексия.

В ходе исследования нами была апробирована авторская программа формирования надпрофессиональных навыков у будущих педагогов профессионального обучения, которая была реализована на базе Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Реализация данной программы позволила сделать вывод о том, что формирование таких навыков является сложным процессом, требующим от авторов исследования знаний не только педагогики, но и педагогической психологии. В ходе апробации программы обнаружены закономерности возрастания коммуникативных качеств у будущих педагогов при уменьшении уровня рефлексии. В целом реализация авторской программы показала, что формирование надпрофессиональных навыков у будущих педагогов профессионального обучения способствует формированию нового качества личности студента вуза – профессиональной идентичности.

Таким образом, надпрофессиональные навыки в условиях цифровизации экономики и трансформации образования дают возможность педагогам профессионального обучения самостоятельно и эффективно работать в рамках своей специальности. Как и профессиональные компетенции, они дают возможность специалисту быть мобильным и адаптивным на рынке труда, мотивированным на изучение нового в своей профессии, успешным в продвижении по карьерной лестнице. Поставленные проблемы являются перспективными для включения в ФГОС перечня надпрофессиональных навыков наряду с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Библиографический список

1. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. *Концепт*. 2018; № 4: 12–21.
2. Волкова М.Э. Формирование soft-skills у студентов педагогических специальностей: теоретический анализ. *Студенческая наука и XXI век*. 2017; № 2 (15): 224–226.
3. Ивонина А.И., Чулонова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Вестник евразийской науки*. 2017; № 1 (38): 1–8.
4. Карпова Е.В. Специфика профессионально важных качеств современного педагога. *Современные тенденции развития начального и эстетического образования:* сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019: 241–243.
5. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2018; № 3: 350–363.
6. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 65–89.
7. Уварина Н.В., Савченков А.В. Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2019; № 3 (45): 27–35.
8. Шайхутдинова Х.А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности. *Поволжский педагогический вестник*. 2020; Т. 8, № 2 (27): 101.
9. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2016; Т. 2, № 4: 222–234.
10. Chassidim H., Almog D., Shlomo M. Fostering soft skills in project-oriented learning within an agile atmosphere. *European Journal of Engineering Education*. 2018; Vol. 43 (4): 638–650.
11. Fernandez F., Huacong L. Examining relationships between soft skills and occupational outcomes among U.S. adults with-and without-university degrees. *Journal of Education and Work*. 2019; Vol. 32 (8): 650–664.

References

1. Bacunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. Sovremennye determinanty razvitiya soft skills. *Koncept*. 2018; № 4: 12-21.
2. Volkova M.`E. Formirovanie soft-skills u studentov pedagogicheskih special'nostej: teoreticheskij analiz. *Studencheskaya nauka i XXI vek*. 2017; № 2 (15): 224-226.

3. Ivonina A.I., Chulonova O.L., Davletshina Yu.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov. *Vestnik evrazijskoj nauki*. 2017; № 1 (38): 1-8.
4. Karpova E.V. Specifika professional'no vazhnyh kachestv sovremennogo pedagoga. *Sovremennye tendencii razvitiya nachal'nogo i `esteticheskogo obrazovaniya:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019: 241-243.
5. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018; № 3: 350-363.
6. Stepanova L.N., Zeer `E.F. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosuschestvleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 65-89.
7. Uvarina N.V., Savchenkov A.V. Professional'naya gibkost' kak «soft skills» pedagoga. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2019; № 3 (45): 27-35.
8. Shajhutdinova H.A. Formirovanie soft skills v processe podgotovki studentov k uspeshnoj professional'noj deyatel'nosti. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; T. 8, № 2 (27): 101.
9. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*. 2016; T. 2, № 4: 222-234.
10. Chassidim H., Almog D., Shlomo M. Fostering soft skills in project-oriented learning within an agile atmosphere. *European Journal of Engineering Education*. 2018; Vol. 43 (4): 638-650.
11. Fernandez F., Huacong L. Examining relationships between soft skills and occupational outcomes among U.S. adults with-and without-university degrees. *Journal of Education and Work*. 2019; Vol. 32 (8): 650-664.

Статья поступила в редакцию 21.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-69-71

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

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article discusses features of professional self-determination of high school students in the digital educational environment. The article emphasizes that digitalization of the educational process provides many opportunities for obtaining information about professions and learning the skills necessary for a successful career. In particular, high school students can use online resources such as websites, blogs, forums, and social networks to obtain information about the job market and employer requirements, as well as to communicate with professionals in their field. However, the article points out difficulties that high school students may encounter when using digital technologies. For example, information in online resources may be incomplete or inaccurate, which can complicate the process of professional self-determination. In addition, there are risks of losing data privacy when using online platforms and social networks. In general, the article is an overview of the features of professional self-determination of high school students in the digital educational environment.

Key words: **digital educational environment, career guidance, self-determination, digital literacy**

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются особенности профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде (далее ЦОС). В статье подчеркивается, что цифровизация образовательного процесса предоставляет множество возможностей для получения информации о профессиях и обучения навыкам, необходимым для успешной карьеры. В частности, старшеклассники могут использовать онлайн-ресурсы, такие как сайты, блоги, форумы и социальные сети, для получения информации о рынке труда и требованиях работодателей, а также для общения с профессионалами в своей области. Однако в статье указываются сложности, с которыми могут столкнуться старшеклассники при использовании цифровых технологий. Например, информация в онлайн-ресурсах может быть неполной или неточной, что может затруднить процесс профессионального самоопределения. Кроме того, существуют риски потери конфиденциальности данных при использовании онлайн-платформ и социальных сетей. В целом статья представляет собой обзор особенностей профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, профориентация, самоопределение, цифровая грамотность**

Актуальность данной темы заключена в том, что в современном мире, где технологии играют все более значимую роль в различных сферах жизни, их роль в образовании является значимой. Цифровизация образовательного процесса предполагает использование современных информационных и коммуникационных технологий для улучшения качества обучения и повышения эффективности образовательного процесса. В этом контексте профессиональное самоопределение старшеклассников в ЦОС становится особенно важным.

Профориентация является одним из ключевых этапов в жизни каждого человека, так как от выбора профессии зависит не только карьерный успех, но и личное благополучие. В условиях ЦОС старшеклассники имеют возможность использовать различные онлайн-ресурсы для получения информации о различных профессиях, обучения навыкам, необходимым для успешной карьеры и общения с профессионалами в своей области. Однако, несмотря на все преимущества ЦОС, существуют определенные сложности, связанные с профессиональным самоопределением старшеклассников.

Цель данной статьи обозначить проблемы и перспективы развития профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде (ЦОС).

В соответствии с целью поставлены задачи:

1. Провести анализ проблем профессионального самоопределения старшеклассников в ЦОС.
2. Провести анализ перспектив развития профессионального самоопределения старшеклассников в ЦОС.
3. Выделить новые технологические средства, которые внедряют в ЦОС для улучшения показателей профессионального самоопределения старшеклассников.

Научная новизна изучения профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде (ЦОС) заключается в том, что это относительно новая область исследования, которая активно развивается и изменяется вместе с развитием информационных и коммуникационных технологий.

Теоретическое и методологическое значение исследования заключено в расширении представлений об уровне развития технологий ЦОС и наличию проблем, сопровождающих данный феномен.

Одной из главных особенностей цифровой образовательной среды является возможность получения информации о различных профессиях и обучения навыкам, необходимым для успешной карьеры, с помощью онлайн-ресурсов. Старшеклассники могут использовать различные сайты, блоги, форумы и социальные сети для получения информации о рынке труда и требованиях работодателей. Они также могут общаться с профессионалами в своей области через социальные сети и профессиональные платформы.

Преимущества использования цифровых технологий в профессиональном самоопределении старшеклассников довольно существенны, и мы рассмотрим некоторые из них.

Широкий доступ к информации у обучающихся. Онлайн-ресурсы предоставляют обширную информацию о различных профессиях, рынке труда и требованиях работодателей, что позволяет старшеклассникам получить более полное представление о возможностях и требованиях в различных областях. Также на данных ресурсах прописываются и демонстрируются требования к данным профессиям и резюме по задачам, которые выполняются специалистами [1].

Удобство и гибкость использования цифровых технологий. Современные технологии позволяют старшеклассникам учиться и исследовать профессиональные возможности в удобное для них время и месте. Они могут изучать новые навыки и получать информацию о профессиях, не выходя из дома.

Возможность общения с профессионалами. Цифровые технологии предоставляют возможность старшеклассникам общаться с профессионалами в своей области через социальные сети, профессиональные платформы и онлайн-сообщества. Это способствует получению ценных советов и информации от людей, уже работающих в выбранной профессии.

Развитие цифровых навыков. Использование цифровых технологий для профессионального самоопределения помогает старшеклассникам развивать навыки, необходимые для успешной карьеры в цифровой образовательной среде. Они включают в себя умение работать с компьютером, мобильными устройствами, использование онлайн-ресурсов и социальных сетей, повышая тем самым цифровую грамотность [2].

Расширение возможностей использование цифровых технологий позволяет старшеклассникам исследовать и изучать различные профессии и области, которые могут быть недоступны или малоизвестны без онлайн-ресурсов, а также следить за инновациями по разным профессиям, изучать тонкости и детали заинтересовавших их профессий.

В целом использование цифровых технологий в профессиональном самоопределении старшеклассников имеет множество преимуществ, таких как широкий доступ к информации, удобство и гибкость, возможность общения с профессионалами, развитие цифровых навыков и расширение возможностей. Однако необходимо учитывать и сложности, связанные с использованием цифровых технологий, и предпринимать меры для их преодоления.

Одной из главных проблем, связанных с особенностями профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде, является недостаток информации о рынке труда и требованиях работодателей. Многие обучающиеся не знают, какие профессии востребованы на рынке труда, какие навыки, и квалификации необходимы для успешной карьеры. Это может привести к выбору неподходящей профессии или недостаточной подготовке для выбранной профессии. Отсутствует полный перечень доступных профессий, а также не демонстрируются этапы карьерного роста, так как для получения или освоения некоторых профессий и должностей нужно пройти определённый карьерный путь.

Кроме того, некоторые старшеклассники могут испытывать затруднения в использовании цифровых технологий. Например, неуверенно чувствовать себя в работе с компьютером или мобильным устройством, что может затруднить процесс обучения и получения новых знаний. Это приводит к тому, что они не могут воспользоваться всеми возможностями, которые предоставляет цифровая образовательная среда, что косвенно указывает на отсутствие предварительных курсов и программ по повышению цифровой грамотности у обучающихся. Поэтому многие старшеклассники не справляются с самостоятельным освоением и выбором будущих профессий [3].

Еще одной проблемой является то, что некоторые старшеклассники могут быть недостаточно мотивированы для использования онлайн-ресурсов и профессионального самоопределения в цифровой образовательной среде. Некоторые считают, что традиционные методы профориентации, такие как консультации с карьерными консультантами или участие в ярмарках вакансий, более эффективны и надежны. Также отметим, что для самостоятельного развития и самоопределения нужны дисциплина и самоконтроль, особенно в изучении онлайн-информации.

Также следует отметить, что цифровая образовательная среда может быть недоступна для некоторых старшеклассников из-за отсутствия доступа к компьютеру или Интернету, что может создавать неравенство в возможностях профессионального самоопределения и ограничивать доступ к информации о рынке труда и требованиях работодателей. Эта проблема до сих пор актуальна, так как не все могут себе позволить приобретение технических устройств и не во всех уголках нашей страны есть стабильный доступ к Интернету.

В целом особенности профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде имеют свои преимущества и недостатки. Однако с помощью правильной информационной работы и обучения навыкам работы с цифровыми технологиями можно помочь старшеклассникам успешно определиться с выбором профессии и подготовиться к будущей карьере в цифровой образовательной среде [4].

Для решения проблем, связанных с особенностями профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде, можно предпринять шаги в следующих направлениях:

1. Информационная работа: проводить информационные мероприятия и кампании о возможностях и требованиях рынка труда, а также о доступных онлайн-ресурсах для профессионального самоопределения. Это поспособствует получению более полного представления о том, какие профессии востребованы, какие навыки и квалификации необходимы для успешной карьеры.

2. Обучение навыкам работы с цифровыми технологиями: включить в учебные планы обучение навыкам работы с компьютером, мобильными устройствами и онлайн-ресурсами, что поможет стать более уверенными в использовании цифровых технологий и эффективнее использовать онлайн-ресурсы для профессионального самоопределения.

3. Создание специальных программ и курсов: разработать специальные программы и курсы, которые помогут старшеклассникам развивать навыки и компетенции, необходимые для успешной карьеры в цифровой образовательной среде. Они могут включать в себя обучение программированию, созданию веб-сайтов или использованию специализированного программного обеспечения.

4. Поддержка доступности: предоставлять равные возможности для профессионального самоопределения в цифровой образовательной среде, включая доступ к компьютерам и интернету. Это может быть достигнуто путем предоставления компьютерных классов или библиотек с доступом в Интернет в школах или других образовательных учреждениях.

5. Мотивация и информирование: проводить информационные мероприятия и кампании, которые будут мотивировать старшеклассников использовать онлайн-ресурсы и профессиональное самоопределение в цифровой образовательной среде. Например, кейсы успешных личностей по данным направлениям.

6. Привлечение искусственного интеллекта для помощи в профессиональном самоопределении, подборе индивидуальных заданий, в диагностике профессиональных наклонностей. Для этого потребуется внедрение ИИ на какую-либо платформу, где старшеклассники смогут изучать различные профессии [5].

Также можно выделить новые цифровые средства, которые способствуют более эффективному самоопределению старшеклассников: нейронные сети, симуляторы виртуальной реальности, профессиональные онлайн-платформы и игры, связанные с профессией.

Нейронные сети способны ответить на многие несложные вопросы по профессии, провести диагностику детей и по ней предложить ряд профессий или заданий для тестируемого. Спектр применения нейронных сетей достаточно широк и зависит от цели, для которой «обучают» данную нейронную сеть.

VR-симуляторы способствуют максимальному погружению обучающегося в выбранную профессию, где можно себя попробовать в роли того или другого специалиста в игровой форме, провести «пробный день» и понять, подходит такое или нет.

Онлайн-игры и платформы также позволяют узнать многое о профессии в простой, доступной и игровой форме, а также следить за новшествами и вектором движения идей по профессии.

В целом решение проблем, связанных с особенностями профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде, требует совместных усилий со стороны образовательных учреждений, родителей, работодателей и общественности. Это поможет создать благоприятную среду для успешного профессионального самоопределения и подготовки к будущей карьере в цифровой образовательной среде.

В данной статье мы рассмотрели особенности профессионального самоопределения старшеклассников в цифровой образовательной среде и представили результаты нашего исследования по данной теме. Мы проанализировали возможности, которые предоставляют цифровые технологии для профессионального самоопределения старшеклассников, а также рассмотрели сложности, с которыми они могут столкнуться в процессе использования этих технологий.

В заключение отметим, что профессиональное самоопределение старшеклассников в цифровой образовательной среде имеет свои особенности и сложности, но с помощью правильной информационной работы и обучения навыкам работы с цифровыми технологиями, можно помочь старшеклассникам успешно определиться с выбором профессии и подготовиться к будущей карьере в цифровой образовательной среде.

Библиографический список

1. Демидова Е.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях цифровой образовательной среды. *Специфика педагогического образования в регионах России*. 2022; № 1 (15): 14.
2. Ushakova A.D., Kovaleva A.G. Project-based digital educational environment of UrFU. *Язык в сфере профессиональной коммуникации*: сборник материалов международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. Екатеринбург: ООО «Издательский Дом «Ажур», 2023: 539–547.
3. Шугаль Н.Б., Бондаренко Н.В., Варламова Т.А. и др. *Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней*: аналитический доклад. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023.
4. Шевченко Е.Н. Цифровая образовательная среда – новые возможности для современного урока математики и как средство повышения качества знаний обучающихся. *Цифра в помощь учителю*: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020: 91–93.
5. Софина Е.М. Нормативно-правовое обеспечение формирования цифровой образовательной среды в школе. *NovaUm.Ru*. 2020; № 27: 128–131.

References

1. Demidova E.A. Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionah Rossii*. 2022; № 1 (15): 14.

2. Ushakova A.D., Kovaleva A.G. Project-based digital educational environment of UrFU. *Yazyk v sfere professional'noj kommunikacii*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej, aspirantov, magistrantov i studentov. Ekaterinburg: OOO «Izdatel'skij Dom «Azhur», 2023: 539-547.
3. Shugal' N.B., Bondarenko N.V., Varlamova T.A. i dr. *Cifrovaya sreda v obrazovatel'nyh organizaciyah razlichnyh urovnej*: analiticheskij doklad. Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet "Vysshaya shkola `ekonomiki", 2023.
4. Shevchenko E.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda – novye vozmozhnosti dlya sovremennogo uroka matematiki i kak sredstvo povysheniya kachestva znanij obuchayuschihsya. *Cifra v pomosch' uchitelyu*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Izdatel'skij dom «Sreda», 2020: 91-93.
5. Sofina E.M. Normativno-pravovoe obespechenie formirovaniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy v shkole. *NovaUm.Ru*. 2020; № 27: 128-131.

Статья поступила в редакцию 21.02.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-71-73

Kulichenko Yu.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: kulichenko@volsu.ru*
Korolevskaya E.M., *Cand. of Sciences (Philology), Moscow City University (Moscow, Russia), Moscow Metropolitan Governance Yury Luzhkov University (Moscow, Russia), E-mail: KorolevskayaEM@mgpu.ru*

MIND MAPS AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ECOLOGY STUDENTS. The objective of the study is to characterize the linguodidactic potential of using mental maps in teaching a foreign language to form the professional foreign language competence of students of non-linguistic areas of training. The scientific novelty lies in the description of the advantages of using mental maps in the process of teaching a foreign language to students of natural sciences. As a result of the conducted research, the possibilities of using mental maps in the practice of teaching a foreign language are analysed. The use of mental maps allows students to systematize terms within the topic being studied and demonstrate logical connections between lexical units, which contributes to the development of lexical competence and critical thinking. A mental map looks like a scheme that contains basic concepts and can be used both to memorise new information and to compose a detailed monologue on a topic, which contributes to the development of students' communication skills.

Key words: **mind maps, professional foreign language competence, methods of foreign language teaching, development of critical thinking, ecology**

Ю.Н. Куличенко, *канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: kulichenko@volsu.ru*
Е.М. Королевская, *канд. филол. наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова, г. Москва, E-mail: KorolevskayaEM@mgpu.ru*

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ

Цель данного исследования – охарактеризовать лингводидактический потенциал применения ментальных карт в преподавании иностранного языка для формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки. Научная новизна заключается в описании преимуществ применения ментальных карт в процессе обучения иностранному языку студентов естественно-научных направлений подготовки. В результате проведенного исследования проанализированы возможности использования ментальных карт в практике преподавания иностранного языка. Использование ментальных карт позволяет систематизировать термины в рамках изучаемой темы и продемонстрировать логические связи между лексическими единицами, что способствует развитию лексической компетенции и критического мышления студентов. Ментальная карта представляет собою конспект, который содержит основные понятия и может быть использован как для запоминания новой информации, так и для составления развернутого монологического высказывания по теме, что способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся.

Ключевые слова: **ментальные карты, интеллект-карты, профессиональная иноязычная компетенция, методика преподавания иностранных языков, развитие критического мышления, экология**

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом педагогов к когнитивному компоненту обучения иностранным языкам. Развитие критического и творческого мышления студентов рассматривается как важная составляющая процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции, что предполагает разнообразие видов учебной деятельности, направленных на улучшение когнитивных способностей обучающихся. Ментальные карты, представляющие собою технику визуального мышления, являются эффективным средством систематизирования, структурирования и запоминания новой информации, поэтому их применение целесообразно в практике преподавании иностранного языка.

Цель данного исследования – охарактеризовать лингводидактический потенциал применения ментальных карт в преподавании иностранного языка для формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки.

Достижению указанной цели способствует решение следующих задач:

– охарактеризовать ментальные карты как инструмент обучения;

– описать преимущества использования ментальных карт для развития критического мышления студентов;

– охарактеризовать лингводидактический потенциал применения ментальных карт при обучении студентов-экологов иностранному языку.

Для выполнения поставленных задач были применены следующие методы: контент-анализ научной литературы по методике преподавания иностранных языков, методы обобщения, сравнения, анализа и синтеза.

Теоретической базой данного исследования послужили работы, посвященные изучению специфики формирования профессиональной иноязычной компетенции [1], анализу способов развития критического мышления [2; 3; 4], описанию ментальных карт как вида учебной деятельности [5; 6; 7].

Практическая значимость данной работы заключается в возможности применения результатов проведенного исследования в практике преподавания иностранных языков в вузе с целью развития профессиональной иноязычной компетенции студентов.

Применение ментальных при обучении иностранному языку студентов-экологов

Ментальные карты, или интеллект-карты являются способом фиксации и предъявления вербальной информации в виде рисунков, графиков, схем, таблиц и т. д. [6, с. 40]. Ментальная карта строится вокруг определенного понятия. Каждое слово является центром следующей ассоциации, а весь процесс построения карты представляет собой потенциально бесконечную цепь ответвляющихся ассоциаций, исходящих из общего центра [8, с. 172].

Применение ментальных карт в процессе преподавания иностранного языка в вузе обладает значительным лингводидактическим потенциалом.

Основное преимущество использования ментальных карт при обучении иностранному языку заключается в возможности систематизирования лексики по изучаемой теме. Ключевым аспектом формирования иноязычной компетенции студентов является изучение профессиональной терминологии, предполагающее освоение значительного количества лексических единиц и понимание системных связей, существующих между ними. Использование ментальных карт позволяет зафиксировать множество терминов, необходимых для обсуждения конкретной профессиональной темы на иностранном языке, и продемонстрировать логические связи между рассматриваемыми лексическими единицами.

Другим несомненным преимуществом использования ментальных карт в процессе преподавания иностранного языка в вузе является то, что они представляют собою наглядные конспекты, в которых отражены ключевые положения и понятия, что способствует как пониманию рассматриваемой темы, так и запоминанию новой информации. Кроме того, ментальная карта представляет собою опорный конспект, который может быть использован для формулирования развернутого высказывания в процессе обсуждения рассматриваемой темы, что способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся.

При обучении студентов-экологов английскому языку ментальные карты могут быть использованы при рассмотрении всех лексических тем, например, "Ecology as a science", "Types of ecosystems", "Environmental problems", "Pollution", "Natural resources", "Environmental protection", "Recycling", "Environmental

organisations" и т. д. Составление ментальной карты может сочетаться с другими видами учебной деятельности: после чтения текста или аудирования она может представлять собой конспект прочитанного или услышанного или послужить планом при составлении развернутого монологического высказывания.

Например, в рамках изучения темы "Types of ecosystems" после прочтения и анализа текста в качестве конспекта может быть составлена ментальная карта, в которой ключевые понятия будут связаны с типологией экосистем, охарактеризованных через оппозиции *terrestrial – aquatic*, *natural – man-made*. В качестве примера может быть составлена ментальная карта, представленная ниже:

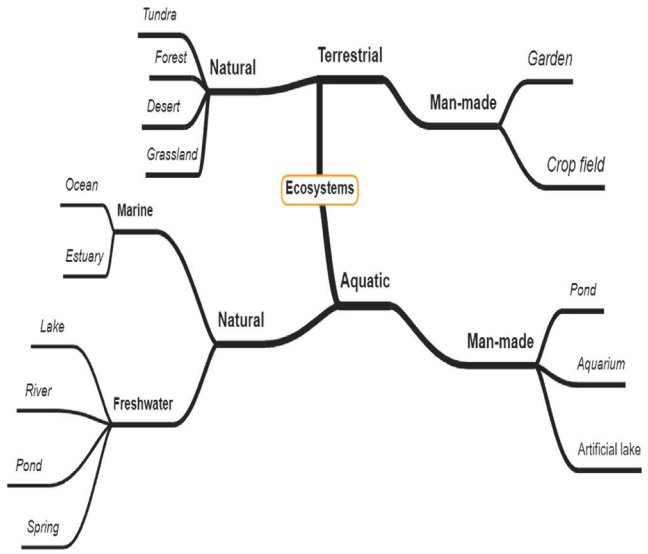


Рис. 1. Ментальная карта "Types of ecosystems"

Тема "Ecosystems" может быть раскрыта и иным способом. Помимо типов экосистем и их примеров, ментальная карта может содержать указание на их компоненты и какие-то другие понятие, связанные с данной темой (например, пищевые цепочки – *food chains*). Вариант подобной карты приведен ниже.

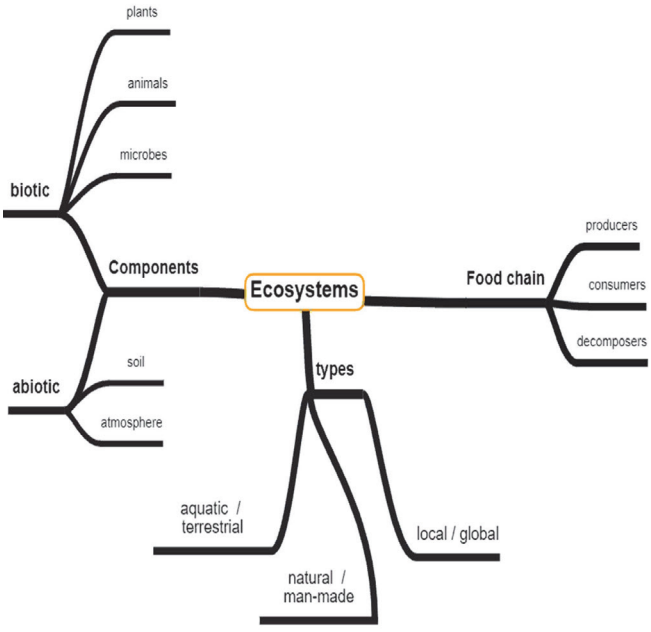


Рис. 2. Ментальная карта "Ecosystems"

Подобные ментальные карты, самостоятельно составленные студентами, демонстрируют понимание прочитанного текста и свидетельствуют об умении систематизировать полученную информацию в виде наглядного изображения. Классификации экосистем с приведенными примерами представлены в виде схем, которые демонстрируют взаимосвязи между разными подгруппами. Данные ментальные карты способствуют лучшему запоминанию необходимой информации и в дальнейшем могут быть использованы как конспект.

Ментальная карта по теме "Ecology as a science" может представлять собой творческое задание, позволяющее студентам обобщить полученные знания. В данной работе обучающимся необходимо обозначить ключевые понятия и собственные ассоциации, касающиеся рассматриваемой темы, а также продемонстрировать связь экологии с другими науками. Таким образом, ментальная карта может отражать как объективную информацию, так и субъективное восприятие студентами изучаемой ими науки.

В качестве учебного упражнения студентам может быть предложена ментальная карта с пропущенными элементами. В процессе обсуждения анализируются возможные варианты заполнения, что побуждает учащихся активно работать с различными источниками информации. Например, изучая тему "Environmental problems", на первом этапе студенты могут выделить ключевые категории, в рамках которых можно раскрыть специфику изучаемого материала. Среди них могут быть названы основные типы экологических проблем, их причины, способы решения и др. На следующих этапах учащимся предлагается описать каждую категорию, указывая её значимые компоненты. В частности, среди проблем окружающей среды в первую очередь называют *загрязнение (pollution)*, *глобальное потепление (global warming)*, *истощение озонового слоя (ozone layer destruction)*. Возможными вариантами, дополняющими карту в этом случае, могут быть *истощение природных ресурсов (depletion of natural resources)*, *уничтожение флоры и фауны (disruption of flora and fauna)*, *кислотные дожди (acid rains)*, *опустынивание (desertification)* и т. д. Обсуждая причины проблем окружающей среды, возможно рассмотреть следующие явления: *глобальные изменения климата (global climate changes)*, *индустриализация (industrialization)*, *перенаселение (overpopulation)*, *природные катастрофы (natural disasters)* и др. Дополнительно студентами или преподавателем могут быть названы такие термины, как *промышленные отходы (industrial wastes)*, *вырубка лесов (deforestation)*, *злоупотребление природными ресурсами (abusage of nature)*. В категории, отражающей способы решения проблем, может быть указано огромное множество практических действий, направленных на улучшение экологической обстановки. Наряду с такими популярными идеями, как *вторичная переработка (recycling)*, *сокращение выбросов углекислого газа (reduction of carbon dioxide)*, *защита природных ресурсов (protecting natural resources)*, можно назвать *участие в кампаниях по защите окружающей среды (participating in environmental campaigns)*, *сохранение энергии (conserving energy)* и др.

Студенты должны предложить и обосновать собственные идеи сначала в небольших группах, а затем представить их всей аудитории. На основе составленных карт возможно проводить опросы и презентации, а также осуществлять промежуточную аттестацию обучающихся. В качестве примера карты с пропусками может быть предложена следующая ментальная карта – "Environmental problems":

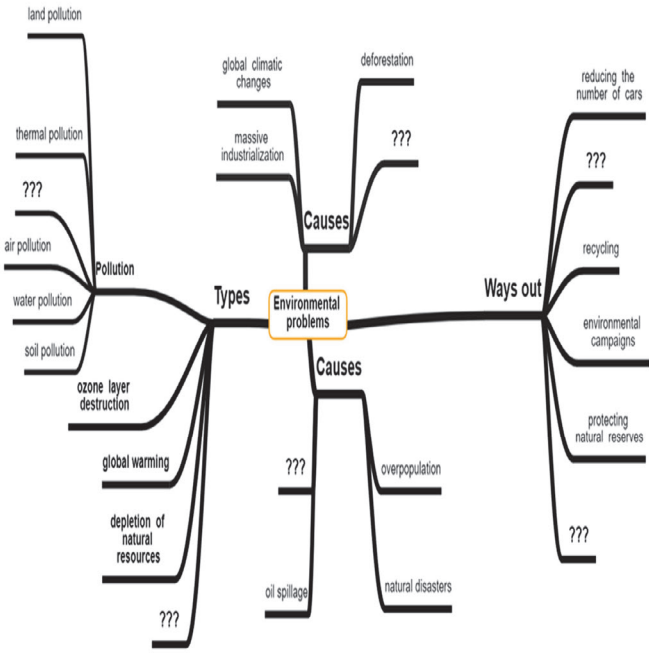


Рис. 3. Ментальная карта "Environmental problems"

Применение ментальных карт в процессе обучения способствует развитию критического мышления студентов, поскольку составление подобных конспектов предполагает обработку большого количества информации, анализ причинно-следственных связей между рассматриваемыми явлениями и изучение системных отношений между соответствующими лексическими единицами.

Таким образом, применение ментальных карт возможно как для целенаправленного систематизирования лексики по конкретной теме, так и для составления конспекта, необходимого для запоминания новой информации.

Таким образом, составление ментальных карт является эффективным инструментом обучения, который может быть использован как во время аудиторной, так и самостоятельной работы студентов.

Применение ментальных карт в процессе преподавания иностранных языков студентам-экологам обладает рядом преимуществ. Данный вид учебной деятельности способствует более осознанному и целенаправленному освоению новой лексики, ее систематизации и лучшему запоминанию, что развивает не только лексическую компетенцию обучающихся, но и критическое мышление. Составление ментальных карт после прочтения или прослушивания текста демонстрирует умения студентов воспринимать и извлекать необходимую информацию, таким образом, данный вид деятельности развивает навыки аналитического мышления. Некоторые ментальные карты предполагают включение дополнительной информации, например, возникающие у обучающихся ассоциации с рассматриваемым термином. В этом случае составление ментальных карт приобретает индивидуальный характер и способствует развитию творческого мышления. Результаты исследования подтвердили, что применение ментальных карт обладает значительным лингводидактическим потенциалом и целесообразно при обучении иностранному языку студентов-экологов.

Библиографический список

1. Токмакова Ю.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном вузе. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2020; Т. 25, № 185: 107–118.
2. Арсеньев К.С., Смолянинова О.Г. Методологический анализ современных подходов к развитию критического мышления. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2019; № 4 (104): 123–130.
3. Бронникова Л.М. Развитие критического мышления студентов посредством использования ментальных карт в учебном процессе. *Современные проблемы науки и образования.* 2019; № 3: 47.
4. Туласынова Н.Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; № 112: 193–197.
5. Дронова Е.Н. Ментальные карты в работе учителя: от теории к практике. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2023; № 2 (55): 19–27.
6. Романичева Е.С. Ментальные карты, или интеллект-карты. *Литература в школе*. 2015; № 8: 40–41.
7. Метелькова Л.А. Технология формирования лингвистических компетенций обучающихся с использованием ментальных карт на уроках французского языка. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 5 (142): 124–132.
8. Астахова Л.Г. Использование интеллект-карт в процессе формирования когнитивного компонента готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. *Известия Российской академии образования*. 2021; № 3 (55): 170-178.

References

1. Tokmakova Yu.V. Formirovanie professional'noj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov v kachestve celi obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuze. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; T. 25, № 185: 107-118.
2. Arsen'ev K.S., Smolyaninova O.G. Metodologicheskij analiz sovremennyh podhodov k razvitiyu kriticheskogo myshleniya. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva.* 2019; № 4 (104): 123-130.
3. Bronnikova L.M. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov posredstvom ispol'zovaniya mental'nyh kart v uchebnom processe. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2019; № 3: 47.
4. Tulasynova N.Yu. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; № 112: 193-197.
5. Dronova E.N. Mental'nye karty v rabote uchitelya: ot teorii k praktike. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 2 (55): 19-27.
6. Romanicheva E.S. Mental'nye karty, ili intellekt-karty. *Literatura v shkole*. 2015; № 8: 40-41.
7. Metel'kova L.A. Tehnologiya formirovaniya lingvisticheskih kompetencij obuchayuschihsya s ispol'zovaniem mental'nyh kart na urokah francuzskogo yazyka. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 5 (142): 124-132.
8. Astahova L.G. Ispol'zovanie intellekt-kart v processe formirovaniya kognitivnogo komponenta gotovnosti studentov k buduschej professional'noj deyatel'nosti. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2021; № 3 (55): 170-178.

Статья поступила в редакцию 12.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-73-75

***Kupchigina I.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: kupchigina_im@khsu.ru*
***Shmidt S.V.,** Vice-Rector for Youth Policy and Educational Activities, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shmidt_sv@khsu.ru*

THE RELEVANCE OF THE FORMATION OF CIVIC-PATRIOTIC CULTURE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The article reveals a problem of how to form the civic-patriotic culture in students through educational activities at a university. The authors present a theoretical analysis of study of the stated problem in psychological and pedagogical research, specify the essence of the process of the formation of the civic-patriotic culture of the students through the educational work. The article focuses on the key directions of the educational work of the Khakass State University n.a. N.F. Katanov, where the work is carried out: updating students' knowledge about history and culture of their country; including students' classroom and extracurricular activities with the aim of awareness of their civic responsibility; forming patriotic feeling, moral values and civic behaviour.

Key words: **culture, civil-patriotic culture, formation of civil-patriotic culture, educational environment, university**

***И.М. Купчигина**, канд. пед. наук, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: kupchigina_im@khsu.ru*
***С.В. Шмидт,** проректор по молодежной политике и воспитательной деятельности, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shmidt_sv@khsu.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

В статье раскрывается актуальность формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся посредством воспитательных мероприятий, реализованных в университете. Авторами представлен теоретический анализ изучения проблемы формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в психолого-педагогических исследованиях, конкретизирована сущность процесса формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в университете посредством воспитательной работы. В статье основное внимание уделяется ключевым направлениям воспитательной работы Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, в рамках которых в университете проводится работа по формированию гражданско-патриотической культуры обучающихся (актуализация знаний об истории и культуре своей страны; включение обучающихся в аудиторную и внеаудиторную деятельность с целью осознания гражданской ответственности, формирования патриотического чувства, нравственных ценностей и гражданского поведения).

Ключевые слова: **культура, гражданско-патриотическая культура, формирование гражданско-патриотической культуры, воспитательная среда, университет**

Последние социально-политические изменения, происходящие в государстве, все более настойчиво определяют приоритетной задачей государства и общества формирование духовно-нравственной, патриотически настроенной личности. В этой связи повышается роль университета как социального института. Воспитательная среда университета выступает непосредственным пространством, в котором реализуется процесс формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся, владеющих культурой гражданско-патриотического мышления, политическими убеждениями, культурой позитивных оценок и граж-

данско-патриотических эмоций, культурой рефлексии и саморефлексии как основных составляющих гражданско-патриотической культуры. Гражданско-патриотическая культура все больше становится объектом и предметом научных исследований. Это обусловлено политическими изменениями в стране и мире в целом. Актуальность темы и анализ научных публикаций позволили сфокусировать наш взор на воспитательном потенциале университета как одном из пространств формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся.

Цель данной статьи – раскрыть актуальность формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся посредством включения их в воспитательные мероприятия, реализованные в университете.

Достижение поставленной цели требует решения следующих задач:

– провести теоретический анализ изучения проблемы формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в университете;

– конкретизировать сущность процесса формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в университете посредством воспитательной работы.

Научная новизна: в исследовании выявлены ключевые направления воспитательной работы университета, в рамках которых проводится работа по формированию гражданско-патриотической культуры обучающихся (актуализация знаний об истории и культуре своей страны, включение обучающихся в аудиторную и внеаудиторную деятельность с целью осознания гражданской ответственности, формирования патриотического чувства и нравственных ценностей).

Теоретическая значимость исследования: результаты анализа актуальных психолого-педагогических исследований, нормативно-правовой документации позволяют расширить теоретические знания в вопросах формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в воспитательной среде университета.

Практическая значимость исследования: полученные результаты позволяют определить и обосновать организационно-педагогические условия формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в воспитательной среде университета.

Имеющиеся научные исследования в философии, социологии, психологии и педагогике определяют актуальность проблемы формирования гражданско-патриотической культуры и интерес ученых к ее решению и описанию в научных трудах. Философские аспекты гражданско-патриотической культуры заложены в научных трудах С.И. Архангельского, С.И. Иконниковой, М.С. Кагана, В.Т. Лисовского, В.И. Лутовинова, А.Н. Муравьева, О.Н. Полухина, Г.Н. Филонова и др. Психологический аспект формирования гражданской идентичности, патриотизма, патриотического сознания, патриотического воспитания отмечен в работах Г.А. Быковской, А.А. Деркач, С.А. Гаврилушкина, С. В. Мещеряковой, С.М. Науменкова, А.В. Потемкина, И.Ф. Харламова и др. В педагогике вопросы патриотического и гражданского воспитания отображены в педагогических трудах В.Г. Белинского, Е.В. Бондаревской, Н.А. Добролюбовой, В.А. Караковского, О.В. Лебедевой, А.С. Макаренко, Н.Д. Никандрова, М.Ю. Новицкой, В.А. Сластенина, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др. [1; 2; 3; 4].

В современных психолого-педагогических исследованиях заложены методологические основания для решения задачи формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в образовательной среде: Н.И. Верещагина изучает “проблему формирования патриотической культуры школьников в общеобразовательном учреждении” [5], Е.Л. Крылова рассматривает “формирование патриотического сознания студентов вуза средствами медиавоспитания” [6], Е.Н. Тазетдинова доказывает “результативность педагогических условий формирования гражданской идентичности обучающихся колледжа” [7], А.А. Шаронов изучает “педагогические условия формирования патриотических ценностей подростков во внеурочной деятельности” [8].

Проведенный теоретический анализ выявил отсутствие в образовательной теории и практике единых общетеоретических и практико-ориентированных основ формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в воспитательной среде университета. Имеющиеся исследования рассматривают проблему формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся, базируясь на представлениях о гражданском воспитании, патриотическом сознании, духовно-нравственных ценностях и т. д.

Основные аспекты формирования гражданско-патриотической культуры личности отражены в государственных нормативно-правовых документах: Конституции Российской Федерации, Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”, Федеральном законе от 28.03.1998 г. № 53-ФЗ “О воинской обязанности и военной службе”; Федеральном законе от 19.05.1995 г. № 80-ФЗ “Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов”; Федеральном законе от 14.01.1993 г. № 4292-1 “Об увековечении памяти погибших при защите Отечества”; Федеральном законе от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ “О молодежной политике в Российской Федерации”, Федеральном законе от 14.07.2022 г. № 261-ФЗ “О российском движении детей и молодежи” и др.

В рамках национального проекта “Образование” реализуются такие федеральные проекты, как: “Молодежь России”, “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации”, “Социальная активность”, “Социальные лифты для каждого” и др. [9].

Деятельность федеральных организаций (Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение “Юнармия”, Автономная некоммерческая организация “Большая перемена”, Российское движение детей и молодежи, Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация “Российское движение школьников”) направлена на формирование гражданско-патриотической культуры подрастающего поколения.

Минобрнауки России реализует мероприятия по историческому просвещению молодежи при поддержке Российского исторического общества и Российской академии образования. С 2023–2024 учебного года в два раза увеличен объем преподавания курса истории для студентов непрофильных направлений подготовки. В более 450 вузах страны первокурсники начали осваивать модуль “Основы российской государственности”. Ведется работа по подготовке нового учебника истории. В 74 университетах открыты музейные пространства, посвященные специальной военной операции (СВО). В 2022 году были разработаны ФГБУ “Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи” методические рекомендации по основам патриотического воспитания граждан Российской Федерации [10], в которых, в том числе, рассмотрена Концепция “10 граней патриотизма” (педагогика, культура, медиа, служение Отечеству, спорт, наука, семья, история, экология, добровольчество).

Очевидно, являясь сложным и многоаспектным феноменом, гражданско-патриотическая культура не является стихийным явлением. “Ее нужно формировать у обучающихся как в учебной деятельности, так и посредством воспитательной работы, погружая обучающихся во внеучебную деятельность” [11].

Однако анализ современных воспитательных практик по формированию гражданско-патриотической культуры обучающихся университета позволил выявить противоречие между социальным заказом общества и требованиями государства к уровню сформированности гражданско-патриотической культуры обучающихся университета и недостаточной разработанностью педагогических подходов к ее формированию в современной образовательной практике университета.

Исходя из этого, изучение проблемы формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в воспитательной среде университета является актуальной и своевременной.

Формирование гражданско-патриотической культуры в университете является одним из ключевых направлений воспитательной работы университета, направленной на развитие у обучающихся чувства ответственности за свою страну, уважения к ее истории и традициям, готовность защищать интересы Родины. Основными критериями сформированности гражданско-патриотической культуры обучающихся являются культура гражданско-патриотического мышления как наличие знаний об истории и культуре своей страны; культура позитивных оценок как наличие ценностного отношения к истории, культуре и традициям своей страны; культура гражданско-патриотических эмоций как наличие гражданской ответственности и политических убеждений обучающихся; культура гражданско-патриотического поведения как форма повседневной деятельности личности обучающегося, основанной на ценностном отношении к истории, культуре и традициям своей страны.

Одним их эффективных зарекомендовавших себя средств формирования гражданско-патриотической культуры является вовлечение обучающихся в различные мероприятия в университете. К формам проведения таких мероприятий относятся конференции, семинары, круглые столы, экскурсии, соревнования, эстафеты, просмотр фильмов, игры, встречи, концерты и др.

В ФГБОУ ВО “Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова” реализуется ряд эффективных практик в организации воспитательной деятельности и реализации молодежной политики. Основной из значимых целей молодежной политики в университете является развитие системы приоритетов, направлений и механизмов, направленных на создание условий для формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся.

Воспитательная работа в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова по формированию гражданско-патриотической культуры обучающихся проводится по следующим направлениям:

1. В рамках актуализации знаний об истории и культуре своей страны обучающиеся ХГУ им. Н.Ф. Катанова имеют возможность посещать и самостоятельно организовывать музейные экспозиции университета: Музей боевой славы, Музей арт-хроники, Память сильнее времени, “Учителя, прошедшие войну”, “Русская изба”, “Юрта – традиционное жилище хакасов”.

2. В рамках формирования ценностного отношения к истории, культуре и традициям своей страны обучающиеся участвуют в патриотических акциях и мероприятиях, направленных на сохранение и укрепление государственной идентичности, формирование гражданского сознания и активной жизненной позиции у обучающихся. Университет входит в ассоциацию патриотических клубов “Я горжусь” (военно-патриотический клуб “Хакасия”). Сотрудники и студенты в рамках действующего Волонтерского центра ХГУ им. Н.Ф. Катанова (создан в 2020 г.) участвуют во Всероссийской акции #МЫВМЕСТЕ (проводится сбор и сортировка гуманитарной помощи и медикаментов, формируются новогодние подарки для мобилизованных, изготавливаются балаклавы, организуются донорские акции). В настоящее время университетом заключены соглашения о сотрудничестве с Ассоциацией волонтерских центров и Государственным фондом поддержки участников специальной военной операции “Защитники Отечества”.

3. В рамках формирования гражданской ответственности и политических убеждений обучающиеся участвуют в культурных мероприятиях и патриотиче-

ских акциях “Бессмертный полк”, “Георгиевская лента”, “Свеча памяти”, организовывают концерт ко Дню Победы и др.

4. В рамках формирования гражданско-патриотического поведения обучающиеся участвуют в благотворительных мероприятиях, волонтерских акциях и других формах социальной активности. Обучающиеся выступают организаторами и активными участниками проведения мероприятий, посвященных Дню Победы, Дню защитника Отечества, Дню России и другим государственным праздникам. Большое количество студентов – это волонтеры проектов, направленных на помощь ветеранам, инвалидам, детям-сиротам и другим категориям граждан, нуждающимся в поддержке. Студенты университета в составе творческой группы участвуют в гастролях со спектаклем “А зори здесь тихие…” в Абакане, Томске, Омске, Луганске (проект является победителем спецконкурса Президентского фонда культурных инициатив). В том числе обучающиеся совместно с преподавателями вуза ведут работу по созданию гражданско-патриотического контента (так, за последние три года отсняты и смонтированы видеоклипы по разным тематикам: “Моя родина – Россия!”, “Донбасс за нами!”, “Я подарю тебе”, “Встанем”, “Тишина”, “Журавли”).

Очевидно, что воспитательная среда университета является важным условием формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся. Правильно организованная воспитательная работа в университете по формированию гражданско-патриотической культуры позволит сформировать активного гражданина и патриота страны.

Таким образом, в статье раскрыта актуальность формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся посредством посредством включения их в воспитательные мероприятия, реализованные в университете. В рамках поставленной цели проведен теоретический анализ изучения проблемы формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в университете, а также конкретизирована сущность процесса формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в университете посредством воспитательной работы. В качестве перспектив продолжения данной работы выступает разработка диагностического инструментария для оценки уровня сформированности гражданско-патриотической культуры обучающихся в образовательной организации высшего образования, позволяющая определить динамику сформированности гражданско-патриотической культуры обучающихся.

Библиографический список

1. Адаева Н.В. К пониманию сущности патриотизма и патриотического воспитания учащийся молодежи. *Человек и образование*. 2012; № 1: 130–133.
2. Григорьева А.В., Черняк Е.Ф., Белов В.Ф. Метод проектов в патриотическом воспитании обучающихся организаций профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 18–20.
3. Самигуллина В.Г. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в образовательной организации высшего образования. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 4.
4. Чикаева Т.А. Формирование патриотического сознания личности. *Манускрипт.* 2019; Т. 12, № 3: 97–100.
5. Верещагин Н.И. *Формирование патриотической культуры школьников в общеобразовательном учреждении*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Самара, 2020.
6. Крылова Е.Л. *Формирование патриотического сознания студентов вузов средствами медиавоспитания*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Самара. 2020.
7. Тазетдинова Е.Н. *Формирование гражданской идентичности обучающихся колледжа*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Иркутск. 2019.
8. Шаронов А.А. *Формирование патриотических ценностей подростков во внеурочной деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Астрахань. 2019.
9. *Патриотическое воспитание*. Федеральный проект. Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/
10. *Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации*: методические рекомендации. Утверждены Экспертным советом по патриотическому воспитанию при ФГБУ «Роспатриотцентр» 10.10.2022 г. Available at: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_ osnovy_ patr._vospitaniya.pdf
11. Мурзина И.Я., Казакова С.В. Перспективные направления патриотического. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 2: 155–175.

References

1. Adaeva N.V. K ponimaniyu suschnosti patriotizma i patrioticheskogo vospitaniya uchaschijsya molodezhi. *Chelovek i obrazovanie*. 2012; № 1: 130-133.
2. Grigor'eva A.V., Chernyak E.F., Belov V.F. Metod proektov v patrioticheskom vospitanii obuchayuschihsya organizacij professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 18-20.
3. Samigullina V.G. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie studentov v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4.
4. Chikaeva T.A. Formirovanie patrioticheskogo soznaniya lichnosti. *Manuskript.* 2019; T. 12, № 3: 97-100.
5. Vereschagin N.I. *Formirovanie patrioticheskoj kul'tury shkol'nikov v obscheobrazovatel'nom uchrezhdenii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2020.
6. Krylova E.L. *Formirovanie patrioticheskogo soznaniya studentov vuzov sredstvami mediavospitaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Samara. 2020.
7. Tazetdinova E.N. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti obuchayuschihsya kolledzha*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Irkutsk. 2019.
8. Sharonov A.A. *Formirovanie patrioticheskih cennostej podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Astrahan'. 2019.
9. *Patrioticheskoe vospitanie*. Federal'nyj proekt. Oficial'nyj sajt Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/
10. *Osnovy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*: metodicheskie rekomendacii. Utverzhdeny `Ekspertnym sovetom po patrioticheskomu vospitaniyu pri FGBU «Rospatriotcentr» 10.10.2022 g. Available at: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_ osnovy_ patr._vospitaniya.pdf
11. Murzina I.Ya., Kazakova S.V. Perspektivnye napravleniya patrioticheskogo. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 2: 155-175.

Статья поступила в редакцию 20.02.24

УДК 792.075:930 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-75-77

***Konovich A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Sciences, Professor, Department of Directing and Acting, Saint Petersburg State Institute of Culture (Saint Petersburg, Russia), E-mail: askold.konovich@mail.ru*
***Murzin S.V.,** Senior Lecturer, Head of Department of Directing and Acting Skills, Saint Petersburg State Institute of Culture (Saint Petersburg, Russia), E-mail: sergei_murzin@mail.ru*

EVENT DIRECTING AS AN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF HISTORICAL MEMORY. Consideration of deep political, social and cultural changes taking place in modern civil society puts forward serious requirements for the formation of personality, productively, meaningful and innovative for the benefit of the development of democracy in the country, having a sense of civic duty, patriotism, her active life position. At the same time one of the most important aspects of the transformation of the educational system that has developed in recent decades, has been the reliance on the formation of the historical memory of the individual as a key definition in ensuring the security of the state. Important aspects of this are theatrical forms of cultural leisure activities that allow to create a worse artistically pedagogical foundation for the correct understanding of historical heritage with the help of forms and methods of scenario directing based on specific events.

Key words: **event basis of theatricalization, screenwriting and directing, situational community of participants of holiday, fact, document, real hero**

***А.А. Конович,** д-р пед. наук, проф., акад. РАЕН, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», г. Санкт-Петербург, E-mail: askold.konovich@mail.ru*
***С.В. Мурзин,** доц., зав. каф. режиссуры и мастерства актера ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», г. Санкт-Петербург, E-mail: sergei_murzin@mail.ru*

СОБЫТИЙНАЯ РЕЖИССУРА КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

Рассмотрение происходящих в современном гражданском обществе глубоких политических и социально-культурных изменений выдвигает серьезные требования к формированию личности, продуктивно, осмысленно и инновационно действующей на благо развития демократии в стране, обладающей чувством гражданского долга, патриотизма, активной жизненной позицией. При этом одним из важнейших аспектов трансформации воспитательной си-

стемы, сложившейся в последние десятилетия, стала опора на формирование исторической памяти личности как ключевой дефиниции в обеспечении безопасности государства. Важным аспектом этого являются театрализованные формы культурно-досуговой деятельности, позволяющие создать художественно-педагогический фундамент правильного осмысления исторического наследия с помощью форм и методов сценарно-режиссерской деятельности, опирающейся на конкретную событийность.

Ключевые слова: **событийная основа театрализации, сценарно-режиссерская деятельность, ситуативная общность участников праздника, факт, документ, реальный герой**

Поднимаемая в данной статье проблема является сегодня бесспорно актуальной. Возникающие в последние годы в рамках огромной ивент-индустрии событийных мероприятий компании и агентства требуют поиска современных технологий (EventTech) и смыслов не только и не столько финансово-экономического и организационного, сколько художественно-творческого и психолого-педагогического характера. Неслучайно именно проблемы событийной режиссуры стали основополагающим вопросом на встрече осенью 2023 года в городе Челябинске специалистов отрасли в рамках Всероссийской научно-практической конференции режиссеров массовых мероприятий, театрализованных представлений и праздников, постановщиков event и креативных направлений «трансформация реальности». И это неслучайно. Ведь именно событийная режиссура лежит в основе столь актуальных для сегодняшних реалий нашего государства проблем, которые последние несколько десятилетий казались не особенно важными. Речь идет о формировании идеологии и культурного кода, которые являются фундаментом чувства патриотизма, ставшего, к сожалению, на определенном этапе развития России вторичным. По меньшей мере странным является факт, что молодое поколение очень мало знает о славном историческом прошлом своей Родины, во многом поклоняется западным лекалам в своих жизненных устремлениях. Именно эти пробелы должна, в частности, попытаться закрыть событийная режиссура, опирающаяся на праздничный календарь, связанный с важнейшими историческими событиями, героическим прошлым России.

Не вызывает никаких возражений тезис о том, что в театрализованном шоу, носящем событийный характер, будь это мероприятие уровня государственного или регионального масштаба, трудового коллектива или семейно-личностного, сценарист, режиссер и заказчик преследуют общую цель – создать запоминающееся действие на основе конкретного творческого замысла, осмысляющего конкретное событие или события. Следует подчеркнуть, что реализация замысла всегда происходит в рамках субъектно-объектных отношений, где субъектом является постановочная группа, а объектом – ситуативная общность, которая обычно и является заказчиком, реально выражающим потребность в реализации конкретной событийности в той или иной форме действия.

Задача постановочной группы состоит в том, чтобы в рамках идейного замысла художественно-образно «оплодотворить» тему, событийную основу, создав сценарий, гармонично сочетающий все грани рассказа о событии через монтаж документального и художественного материала, а также приемов, реализующих потребность аудитории быть вовлеченной в действие по поводу события. При этом бесспорным является учет пожеланий заказчика, которые во многом диктуются его видением мероприятия. Именно такая диффузорность, выраженная в сотрудничестве, полном взаимопонимании и сотворчестве, позволяет исключить творческое самовыражение постановщиков, которое не встречает действенного отклика у ситуативной общности участников.

Что же является важнейшими скрепами упомянутой выше диффузорности в процессе создания и воплощения замысла событийно обоснованного театрализованного действа. Здесь следует разделить наше осмысление проблемы на две важные части, связанные как с формой, так и содержанием, которыми одинаково профессионально должен владеть режиссер, работающий над художественно-педагогическим осмыслением событийной основы действия.

Сегодня возникают довольно частые споры о том, что же первично в замысле театрализованного действия – форма или содержание. На наш взгляд, такие споры бессмысленны, а главное – бесплодны, ибо не могут существовать независимо друг от друга в замысле яркий художественный образ праздничного события и несущая функцию психолого-педагогического осмысления историческая память об этом событии в ситуативной общности празднующих людей.

Бесспорным является тот факт, что формы, не наполненной содержанием, быть не может. Как, впрочем, и содержание, неосмысленное художественно-образно, превращает яркое праздничное театрализованное действие в достаточно скучное, чисто информационное мероприятие. При этом в понимании режиссуры события первичным будет являться драматургическая основа, а сутью сценарного замысла – смонтированный по определенным законам документальный и художественный материал. Тем самым содержательная основа, связанная с поиском, отбором и монтажом конкретного материала становится все же первичной. Материал, как в любом строительстве, является в деятельности постановщиков театрализованного действа, опирающегося на событие важнейшей составной частью конечного результата. Именно поэтому так важно верно отобрать, обработать и подать фактологический материал, связанный с событием, исходя из потребностей общности участников действия, их исторической памятью.

Событийная режиссура сегодня являет собой важнейший потенциал художественно-творческой деятельности, позволяющий осуществить реально значимый психолого-педагогический подход к ненавязчивому формированию у тех или иных групп населения, в особенности молодежи, исторической памяти, связанной с важнейшими вехами событийно-праздничного календаря страны, коллектива, личности. Конференция, которая была нами упомянута выше, неслучайно была названа «трансформация реальности». Именно трансформация реалий исторической памяти лежит сегодня в основе всей мировой идеологии противостояния различных политических систем, воспитании чувства патриотизма в конкретном контексте жизненных явлений. В данной статье перед нами не стоит задачи попытаться осмыслить и дать анализ деятельности наших политических оппонентов по распространению в искаженном виде очевидных фактов и формированию на этой основе общественного мнения об исторических событиях. Наша задача – продемонстрировать возможности событийной режиссуры по формированию исторической памяти как действенного иммунного механизма, работающего против любой распространяемой лжи и манипулирования. Важно понимать, что продуктивной особенностью событийной режиссуры является как раз то, что в рамках трансформации реальности в театрализованном действии она добивается создания иммунных механизмов, борясь с ложью не на этапе, когда она становится явью для целых поколений, по принципу выживем – учтем, а работая на опережение.

Говоря о методике постановочной деятельности в процессе работы событийного режиссера над конкретным театрализованным действием, следует подчеркнуть, что история, в отличие от исторической памяти, не терпит сослагательных наклонений. Именно поэтому между объективностью канвы исторических фактов и субъективным осмыслением этих фактов через документы не следует в рамках деятельности событийного режиссера ставить знак равенства. В сценарном замысле, осмысляя конкретное историческое событие, режиссер монтирует документальный материал, художественно его резонирует с целью формирования у аудитории определенного видения исторического факта. При этом следует понимать, что историческая память не терпит двойных стандартов. Нельзя усидеть одновременно на двух стульях, анализируя факты истории. В этом их сила и коренное отличие от политизированного манипулирования историческими фактами, свойственного сегодня многим людям. Появившийся термин «ждуны» в событийной режиссуре не работает. Она исключительно про «здесь», «сейчас», и в конкретике исторической памяти без страха иметь четко выраженную патриотическую позицию гражданина, отстаивающего интересы своей страны без каких-либо двойных стандартов.

Важность и действенность наших теоретических выводов подтверждена на практике большим объемом постановок конкретных театрализованных действ, связанных впрямую с событийным праздничным календарем различного масштаба. Проведенные нами вербальный опрос и анкетирование, а также разработанный алгоритм замеров восприятия аудиторией ситуативной общности конкретных эпизодов постановок позволили проанализировать действие с позиций художественно-педагогической эффективности формирования исторической памяти в рамках событийной режиссуры.

Объем статьи не позволяет подробно остановиться на самом исследовании, поэтому мы ограничимся только констатацией его результатов, которые показали, что сущностные особенности формирования исторической памяти в театрализованном действии выдвигают к событийной режиссуре ряд необходимых методических требований. Во-первых, любое знаменательное событие, торжественная дата должны быть в рамках театрализованного действия конкретизированы до уровня той ситуативной общности людей (города, области, села, района, трудового коллектива), в котором оно происходит. Из этого вытекает второе требование, связанное с поиском и отбором в сценарно-режиссерском замысле героев театрализованного действия. Их судьбы, жизненные свершения должны нести яркий собирательный образ конкретного исторического события, быть созвучны ему. Именно они резонируют историческую память через положительный, а порой (в случае необходимости) и отрицательный пример, который представляет суть художественно-педагогического воздействия театрализации.

Нами был сделан важный вывод о том, что путь образного решения в театрализованном действе наиболее ярко позволяет формировать историческую память при опоре в раскрытии события на предельную конкретизацию реальных героев сценария в каждом из эпизодов действия, что позволяет создать в сценарно-режиссерской разработке собирательный образ исторического события, наиболее адекватный идейному замыслу. В предыдущих исследованиях мы неоднократно отмечали, что «эту образность подсказывают реальный материал, жизненный путь героев театрализации, положенные в основу сценарно-режиссерского хода. Диалектика общего и частного, собирательного и конкретизированного чрезвычайно характерна для театрализации, составляет ее сценарное ядро» [1].

Следует сделать особый акцент на том, что резонирование исторической памяти в театрализованном действе всегда завязано на конкретную праздничную ситуацию и сформированную в ее рамках общность людей с соответствующими социальными потребностями по реализации этой праздничной ситуации. Событийная режиссура в ходе построения действия и должна это сделать, дав

возможность проявить ситуативной общности свое активное отношение к происходящему, почувствовать себя одним из героев-участников, а точнее – соучастников, сотворцов исторических свершений. Именно поэтому речь должна идти о построении реального действия по поводу конкретного события, а ни в коем случае не о спектакле или литературно-музыкальной композиции на заданную тему.

Из контекста сказанного о содержательном аспекте действия ни в коем случае нельзя делать вывод о вторичности поиска формы в деятельности событийного режиссера. Немаловажно особое внимание уделять спецэффектам и визуальным решениям. Заказчик не всегда понимает на предварительной стадии сдачи ему синопсиса – сценарной заявки всех хитросплетений творческого замысла, но ему можно полноценно продемонстрировать яркие картинки того, что должно будет происходить в рамках мероприятия. Нельзя, в частности, не согласиться с исследованиями А.С. Попова, который подчеркивает необходимость использования передовых технологий и инновационных решений при создании постановок зрелищно-массовых мероприятий. В частности, он делает акцент на том, что с помощью «технологии проекции и виртуальной реальности… можно создавать невероятные визуальные эффекты… воплощать даже самые амбициозные идеи режиссеров, делая представления более впечатляющими и запоминающимися… Кроме того, виртуальная реальность предоставляет возможность создания полностью интерактивного и погружающего опыта для зрителей… зрители могут почувствовать себя частью представления, перенестись в другие миры или времена… активно взаимодействовать с представлением, создавать свои собственные сюжетные линии или менять ход мероприятия в реальном времени. Это придает зрелищно-массовым мероприятиям новую динамику и вовлекает аудиторию в происходящее» [2].

Понимая, что автор в первую очередь ведет речь о концертно-зрелищных представлениях с элементами театрализованного действия, все же отметим, что данный тезис имеет важнейшее значение и для событийной режиссуры. Так как именно в ней наиважнейшее значение имеет погружение аудитории в те или иные события на основе имеющегося у ситуативной общности исторического опыта и памяти по их поводу. Яркость же этого погружения как раз и определяется использованием современных достижений науки и техники, передовых технологий в области сценографического решения действия. Конечно, все это требует соответствующей подготовки сценарно-постановочной группы и серьезного финансирования, однако художественно-педагогическая эффективность восприятия действия это окупает.

В постановочной работе нами неоднократно использовались возможности игрового интерактивного включения аудитории в действие. Так, в театрализованном представлении «Набат революции», посвященном столетию Октябрьской революции, аудитория была включена в митингование рабочих Петрограда, а во время действия, посвященного юбилею прорыва блокады Ленинграда, каждый из присутствующих в Ледовом дворце смог почувствовать себя участником поездки на полуторке по неустоявшемуся льду Ладоги под постоянными бомбежками фашистов. В финале театрализованного митинга-ритуала «Колокола Победы», имеющего событийной основой годовщину Победы в Великой Отечественной войне, действие было построено таким образом, чтобы каждый мог поучаствовать в кульминационной точке действия этого исторического события, водрузив Знамя Победы над Рейхстагом вместе с Алексеем Берестом, Михаилом Егоровым и Мелитоном Кантария.

Завершая разговор о зрелищности и яркости формы событийной режиссуры, важно сделать акцент на том, что форма категорически не должна стать самоцелью постановщиков. В погоне за техническими эффектами и трюками не может выхолащиваться сама концептуальная идея замысла действия, теряться неповторимая атмосфера события, позволяющая органично объединить уникальность осмысления исторической сути события и художественную стилистику его резонирования.

Наш опыт позволяет утверждать, что событийная режиссура представляет собой художественно-педагогическое осмысление реальных исторических свершений жизни страны, региона, конкретного коллектива, личности. Такая детерминанта является значимой в формировании исторической памяти людей, ибо она дает каждому гражданину в отдельности и всему народу в целом возможность сплотиться вокруг исторических свершений державы, совершенных предшествующими поколениями, создавая тем самым особый общественный настрой, делая яркими, впечатляющими знаменательные даты и этапные моменты истории. Как результат – формирование в рамках исторической памяти уважения к героям ратных и трудовых подвигов, демонстрация в зримой образной форме непрерывности патриотической эстафеты нашего народа. Наконец, событийная режиссура дает возможность через соучастие примерить каждому участнику театрализованного действия на себя те или иные исторические свершения, почувствовать свою меру ответственности как перед историческим прошлым, так и настоящим, а в особенности будущим.

Событийная режиссура дает нам необходимое понимание того, что историческая память – это не просто отголоски исторических событий, интерпретированные в конкретном контексте действия. В сегодняшних реалиях это в первую очередь демонстрация через конкретные поступки конкретных людей – реальных героев общей нравственной судьбы поколений, биографии времени. Это наша славная история, которая была непростой, порой с ошибками, но являющаяся коллективным портретом, оживающим перед нами через реальных людей, участников и очевидцев исторических событий, ставших зачастую поворотными в судьбе державы.

Библиографический список

1. Конович А.А. *Театрализованные праздники и обряды в СССР*. Москва: Высшая школа. 1990: 19–20.
2. Попов С.А. Модернизация конструктивизма в образах зрелищно-массовых мероприятий. *Искусство и образование*. 2024; № 1 (47): 77.

References

1. Konovich A.A. *Teatralizovannye prazdniki i obryady v SSSR*. Moskva: Vysshaya shkola. 1990: 19-20.
2. Popov S.A. Modernizaciya konstruktivizma v obrazah zrelischno-massovyh meropriyatij. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2024; № 1 (47): 77.

Статья поступила в редакцию 12.02.24

УДК 837 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-77-79

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*

CHANGING THE CONTENT OF EDUCATIONAL MATERIALS ON THE EXAMPLE OF GRAMMAR MANUALS AS A MEANS OF FOSTERING PATRIOTISM. The article suggests considering the possibility of changing the content of textbooks used to teach foreign languages to university students, with the emphasis on teaching grammar in order to make students aware of the history, culture, values and traditions of our country, which is the basis necessary to instill love and pride of their motherland and to encourage patriotic feelings. The changed political, geopolitical, and economic conditions in the world require rethinking approaches to working with the younger generation in the field of patriotic education. This topic has not been given due attention for a long time and has been almost neglected. Moreover, it was not even fashionable to be a patriot of your country in Russia. However, the modern agenda requires transforming and improving the methods of educational work to change attitudes and modality in the field of developing an active civic position. The educational materials such as textbooks, workbooks and manuals which are used in foreign language classes, in our opinion, represent a good means to achieve this goal.

Key words: **patriotic education, textbooks content, teaching grammar, content transformation, love to your country, culture, values**

Е.Н. Нечина, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ПРИМЕРЕ ПОСОБИЙ ПО ГРАММАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

Данная статья предлагает рассмотреть возможность изменения содержания учебных пособий по предмету «Иностранный язык», по которым занимаются студенты российских вузов, особенно в части изучения грамматики, с целью познакомить студентов с историей, культурой, ценностями, традициями нашей страны, что является основой для формирования любви к родине, гордости за свое отечество и необходимо для воспитания чувства патриотизма. Изменившиеся политические, геополитические, экономические условия в мире требуют переосмысления подходов в работе с подрастающим поколением в

сфере патриотического воспитания. Долгое время этому аспекту не уделялось должного внимания, более того, быть патриотом своей страны не было модным. Однако современная повестка требует трансформировать и совершенствовать методы воспитательной работы с целью изменения отношения, смены модальности в области формирования активной гражданской позиции. Учебный материал, который используется на занятиях иностранными языками, на наш взгляд, представляет собой хорошее средство для достижения этой цели.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, содержание учебников, обучение грамматике, изменение контента, любовь к родине, культура, ценности**

Актуальность темы данной статьи объясняется острой необходимостью воспитания любви к родине и патриотизма у студентов, которые представляют собой будущее нашей страны. Для осуществления этого требуется сформировать положительный образ родины, рассказать студентам о том, чем богата наша страна, какие выдающиеся личности выросли в России, какой вклад наша Родина сделала в мировую цивилизацию. Для этого необходимо пересмотреть содержание учебников, в частности пособий, которыми пользуются преподаватели и иностранных языков. Знакомство с историей и культурой страны поможет осуществить смену ценностных ориентиров и ту призму, через которую студенты воспринимают все происходящее в мире.

Цель статьи – предложить, как именно можно поменять наполнение учебников и пособий по иностранным языкам. Автор описывает виды упражнений и заданий, которые не только будут знакомить студентов с грамматикой иностранного языка, но и содержать информацию об их стране, крае, регионе. Это окажет положительный эффект как на формирование любви к своей родине, так и на запоминание учебного материала, потому что подобная персонализация контента, вызывающая ассоциации, эмоции и чувства у студентов, будет способствовать прочному закреплению материала и его удержанию в памяти.

Чтобы достичь поставленных целей, автор предполагает решить следующие задачи:

– рассмотреть необходимость смены содержания пособий, применяемых для обучения студентов российских вузов английскому языку;

– предложить наполнение различных упражнений на грамматику всех уровней владения языком, что позволит познакомить студентов с их страной, вызывая гордость за свою родину и желание защищать ее интересы.

При написании статьи автор использовал такие методы, как анализ учебных пособий, а также свой педагогический опыт и знания.

Научная новизна данной работы состоит в том, что автор предлагает соединить преподавание грамматики английского языка студентам вузов с воспитанием чувства гордости, уважения и любви к родине.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в обосновании на примере грамматики английского языка того, как контент преподавания иностранных языков влияет на формирование патриотизма у студентов.

Практическая значимость находится в плоскости использования результатов исследования преподавателями иностранных языков при составлении планов занятий и издания учебных пособий, ориентированных на культуру России, ее историю, путь развития, место в мире и перспективы развития. Это поможет объединить образовательную и воспитательную составляющие учебного процесса и использовать занятия иностранного языка как средство укрепления чувства патриотизма в студентах.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из основных задач, стоящих как перед учителями в общеобразовательной школе, так и перед преподавателями вуза. Это направление воспитания является приоритетным в настоящее время, что отражено в нормативных документах и программах. Обеспечение единства народов, проживающих в России, целостности нашей страны, сохранение духовных, культурных ценностей и традиций представляют собой актуальные цели, достижение которых неразрывно связано с будущим нашей родины. Особую значимость патриотическое воспитание приобрело в настоящее время, когда патриотизм и любовь к родине приобрели статус национальной идеи в связи с нестабильной политической обстановкой в мире, отменой русской культуры, подменой моральных ценностей, распространению губительного влияния СМИ. Президент Российской Федерации Путин В.В. неоднократно подчеркивал, что страна нуждается в неравнодушных людях с активной жизненной позицией, проявляющих инициативу, берущих на себя ответственность, работающих на благо своей страны и принимающих участие в политических, социальных, экономических и духовных процессах. Согласно стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года, «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [1].

Несмотря на понимание важности формирования патриотизма среди молодежи, в современном российском обществе понятие «патриотизм» трактуется очень широко. Это и любовь к родине, отечеству, к родной земле, культуре. Многие отечественные педагоги считали, что любовь к родине составляет основу личности, так как связь с народом, чувство принадлежности к малой родине, к группе людей, проживающих на определенной территории и имеющих одну культуру, ценности, традиции, обычаи, является неотъемлемым условием самоидентификации личности. Российский историк и писатель XIX века Карамзин Н.М., рассуждая о патриотизме, выделял три составляющих этого концепта. Он считал, что, во-первых, патриотизм – это физическая любовь человека к месту, где он родился. Во-вторых, это любовь гражданская, когда человек ассоциирует себя с обществом, в котором живет и подчиняется правам, обладает обязанностями и свободами, которое оно предоставляет. И, наконец, патриотизм, согласно Карамзину Н.М., – это любовь политическая, которая подразумевает то, что человек поддерживает и разделяет политические идеалы своей Родины [2]. Однако в современном мире слово «патриотизм» часто имеет негативные коннотации. Быть патриотом не считается модным и современным. Не все понимают истинное значение данного понятия и предпочитают считать себя космополитами, гражданами мира, лучше разбираясь в европейской и американской культуре, чем в родной. Это связано с процессами глобализации, с распространением западной культуры и ценностей не только в нашей стране. В связи с этим необходимо грамотно построить процесс воспитания патриотизма в вузе, где студенты уже зачастую имеют свою позицию и точку зрения в этом вопросе. Задачей преподавателя является привить любовь к родине, не навязывая свою позицию, а сделать так, чтобы благодаря общению, знаниям, получаемых о своей стране, мероприятиям, посвященным культуре своей родины, у студентов возникла любовь и гордость за отчизну.

Для того чтобы воспитать чувство патриотизма в молодом поколении, необходимо сформировать знания о своей стране, адекватное представление о своей родине, о ее культуре, истории, географии, о вкладе России в развитие науки и техники, а людях, которыми гордится наша страна. К сожалению, студенты далеко не всегда обладают этими знаниями. Аутентичные учебники и пособия на иностранных языках не справляются с этой задачей [3]. В них присутствуют тексты, видео- и аудиоматериал, представляющий различные аспекты жизни в странах изучаемого языка и на Западе в целом. Культура России в них не представлена. Пособия и учебники, издаваемые кафедрами иностранных языков российских университетов, также ориентированы на аутентичные тексты и представляют информацию из западных источников. Это часто приводит к тому, что на уроках иностранного языка студенты получают информацию исключительно о странах изучаемого языка, реалиях жизни в этих странах. Соответственно, невозможно говорить об эффективном патриотическом образовании в вузе на занятиях иностранным языком, где отсутствует упоминание о России, о наших реалиях.

Автор считает целесообразным менять содержание учебников и пособий, используемых преподавателями иностранных языков. Новые учебники должны отражать реалии жизни в Российской Федерации, ее историю, культуру, религию, ценности и содержать информацию об известных ученых, предпринимателях, политических деятелях, спортсменах, художниках, врачах и представителей других областей и специальностей, сделавших вклад в мировую культуру или культуру нашей страны. Без гордости за свою родину, без понимания ее места в мире очень сложно сформировать любовь к ней и, соответственно, воспитать настоящих патриотов [4].

Первое и самое очевидное, что можно менять этот контент пособий и учебников, которые используются в вузах на занятиях иностранными языками. Парадокс заключается в том, что, изучая профессиональный иностранный язык, студенты российских вузов разбирают различные ситуации и кейсы на примерах, взятых из зарубежных статей и учебников, которые описывают реалии различных сфер жизни страны изучаемого языка. Безусловно, такие тексты необходимы для практики языка, что возможно для сравнения особенностей различных стран. Сравнительный анализ экономической ситуации, законов, регулирования различных областей жизни может быть полезным для студентов, расширяя их кругозор и давая представления о разнообразных способах решения проблемных вопросов. Однако учебники должны содержать и тексты, посвящённые реалиям жизни в России, и отражать нашу действительность. Например, пособия для экономистов и менеджеров могут включать статьи о российских предпринимателях, предприятиях, экономике в целом. Это даст не только возможность отработать навыки говорения и чтения, но и лексику и грамматику на основе данного материала, познакомит студентов с достижениями в различных областях производства, техники и науки в нашей стране. Такой подход косвенно может стимулировать студентов к изучению иностранного языка и способствовать лучшему запоминанию учебного материала, потому что персонификация способствует лучшему удержанию в памяти того, что имеет непосредственное отношение к жизни студентов.

Однако автор полагает, что не только тексты учебников нужно подвергать переработке и замене. Упражнения на лексику и грамматику также можно изменить, наполнив их содержанием, которое отражает наши российские реалии в соответствующих областях. Это поможет сделать выполнение упражнений более осмысленным и содержательным [5].

Практические рекомендации по изменению курса грамматики

Упражнения на ввод и отработку грамматических тем дают массу возможностей познакомить студентов с различными аспектами жизни в России. Как пра-

вило, содержание подобных упражнений относится либо к жизни в странах изучаемого языка, либо имеет нейтральный характер. В отличие от текстов, студенты редко запоминают предложения из грамматических упражнений. Однако грамматические темы способствуют наполнению грамматических заданий на их отработку содержанием воспитательного и образовательного характера, развивая представления студентов о своей стране, обогащая их знаниями о своей родине.

Degrees of comparison of adjectives

Тема степеней сравнения прилагательных, которая присутствует во всех европейских и многих неевропейских языках, может включать в себя упражнения с текстами о городах, природе и географии России, дополненными упражнениями на сравнение территории России с другими странами, высоты гор на Кавказе и Урале, глубины озер, размера городом и т. д. (e.g. Compare these two mountains: Elbrus (5642) and Belukha (4509 m)).

There is/There are

Конструкция There is/There are может усваиваться при рассказывании о географии России. Можно предложить небольшой текст студентам или отдельные факты, на основе которых они должны составить предложения с использованием данной конструкции. Например, 2,5 million rivers, more than 2 million lakes, 12 seas, 3 oceans, 5 mountain ranges, more than 1100 islands, 1117 cities and towns.

Tenses

Отрабатывать прошедшие времена можно на рассказах о различных исторических событиях в нашей стране, повлиявших на ее становление и знаменитых людях, родившихся в нашей стране и сделавших вклад в ее развитие. Упражнения на настоящие времена могут касаться различных сторон жизни современной России, а задания на отработку будущих времен можно посвятить проектам, запланированным к осуществлению в течение предстоящих нескольких лет, например, обсудив план развития Москвы или другого города.

Conditional sentences

Условные предложения можно усвоить на заданиях, где студентам предлагается подумать, как жизнь в России могла бы сложиться, если бы не произошли те или иные исторические события (Conditional III in English language), какой была бы наша жизнь сейчас, если бы принимались другие исторические решения (Conditional II in English language), и какой она может быть в будущем в зависимости от курса развития принятого правительством и президентом (Conditional I in English language).

Cleft sentences

Cleft sentences можно практиковать на примерах предложений, связанных со знаниями студентов о своей стране и их отношением к различным процессам, происходящим в России. Студентам можно предложить закончить следующие предложения: hat I really love about living in Russia is … What I would like to change in my city is… What I hope to do for my country when I graduate from the university is …

Modal verbs

Модальные глаголы (must, can, should, have to, etc, в английском языке) можно вводить на примере законов, обычаев и традиций всех народов, проживающих в нашей стране. Студенты могут рассказать, как должны вести себя в семье муж и жена, как следует вести себя детям по отношению к родителям, как можно отмечать различные праздники. Например, можно включить задания, в которых необходимо закончить предложения: A husband must .../A wife must…/ Children should…/Elderly people can…

Modals of deduction

Кроме того, на более высоком уровне владения языком можно включить упражнения, требующие студентов поразмышлять, как то или иное нововведение или закон может отразиться на их жизни, на жизни других людей в нашей стране, используя modal verbs of deduction. Например, This law can effect families with children because…/ This new rule should improve the lives of… because…/This new tax is likely to…

Passive voice

Знакомясь со страдательным залогом, можно предложить упражнения, знакомящие студентов с вкладом русских и российских деятелей в различные сферы нашей жизни. Примером могут быть предложения, в которых нужно открыть скобки, употребив глагол в правильной форме: The radio (to invent) by A. Popov. The first nuclear power station (to build) in Obninsk. The periodic table (to create) by Mendeleev.

Таким образом, все грамматические упражнения – имитативные, подстановочные, упражнения на заполнение пропусков и преобразование, на перифраз, задания с множественным выбором, вопросно-ответные и репродуктивные можно составить на основе информации о нашей стране. Это не только поможет студентам лучше узнать свою страну и позволит им гордиться своей родиной, но и сделает выполнение упражнений более интересным и запоминающимся, что будет способствовать лучшему запоминанию изучаемого материала.

На этапе свободной практики и закрепления грамматического материала студенты могут подготовить различные проекты, такие как видеоролики, посвященные истории и культуре России и видным личностям, внесшим вклад в развитие нашей страны, организация экскурсии в музей или галерею на иностранном языке, презентация с рассказом о своей малой родине, конкурс сочинений на темы, связанные с нашей страной, дискуссии, интервью с президентом (когда один из студентов играет роль президента), блоги о нововведениях в различных сферах жизни в России, местный новостной канал, рассказывающий об интересных событиях, происходящих в городе, в котором живут студенты и т. д.

В заключение данной работы автор хотел бы отметить, что современные студенты, являясь очевидцами негативного отношения к нашей стране со стороны западного мира, а также наблюдая, какие сложности переживает Россия в связи с трансформационным процессом, которой начался в связи с меняющейся геополитической обстановкой в мире, и не имея никакой национальной идеи, теряют ориентиры и чувство гордости за свою родину. Задача высших учебных заведений заключается в том, чтобы в процессе образования и воспитания студентов создать позитивные условия для социализации и познакомить студентов с наследием нашей стране, ее местом в мире. Это постепенно формирует уважение к своей родине, желание работать на ее благо, развивая различные отрасли и принимая активное участие в жизни стране. Те знания, которые студенты получают в университете, являются основой для формирования их мировоззрения, идеалов, ценностей, поэтому содержание учебных материалов имеет большое значение на пути к развитию полноценной личности, имеющей представление о своих корнях, предках, прошлом, настоящем и будущем своей родины.

Библиографический список

1. *Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. Официальный сайт Правительства РФ. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
2. Карамзин Н.М. *Избранные сочинения*: в 2-х т. Москва – Ленинград: Художественная литература, 1964; Т. 2.
3. Волегжанина И.С., Чусовлянова С.В. Онтолого-семантический метод обучения иностранному языку. *Тенденции развития науки и образования*. Самара: Издательский научный центр «LJournal», 2021; № 78: 16–19.
4. Квасных Г.С., Саржанова А.Н. Патриотическое воспитание студентов современном вузе. *Вектор науки ТГУ*. Серия: Педагогика, психология. 2015; № 1: 87–90.
5. Богданова А.И. Патриотическое воспитание студентов средствами дисциплины «Иностранный язык». *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2016; № 50 (2): 40–44.

References

1. *Ob utverzhdenii strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r. Oficial'nyj sajt Pravitel'stva RF. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
2. Karamzin N.M. *Izbrannye sochineniya*: v 2-h t. Moskva – Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1964; T. 2.
3. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V. Ontologo-semanticheskij metod obucheniya inostrannomu yazyku. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. Samara: Izdatel'skij nauchnyj centr «LJournal», 2021; № 78: 16-19.
4. Kvasnyh G.S., Sarzhanova A.N. Patrioticheskoe vospitanie studentov sovremennom vuze. *Vektor nauki TGU*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2015; № 1: 87-90.
5. Bogdanova A.I. Patrioticheskoe vospitanie studentov sredstvami discipliny «Inostrannyj yazyk». *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2016; № 50 (2): 40-44.

Статья поступила в редакцию 02.03.24

УДК 373.3

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-79-82

Ivanova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: afgust1945@gmail.com*
Osipova S.I., *teaching assistant, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Struch.Sara94@mail.ru*

INTEGRATED CLASSES IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS THE WAY OF FORMING ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN. The formation of ethnocultural competence by a junior schoolchild implies proficiency in their native language, knowledge of the culture and traditions of the people. The article is dedicated to an issue of developing the ethnocultural competence of primary schoolchildren. One of the ways of its formation is integrated

classes of the Evenki language and the surrounding world in extracurricular activities. The relevance of the topic is due to the fact that the languages and culture of the peoples of the North are on the verge of extinction; research is being conducted on the issues of preserving the languages of the peoples of the North. The purpose of the article is to test the effectiveness of integrated classes of the native language and the surrounding world in the process of familiarization with Evenki culture – the formation of ethnocultural competence of junior schoolchildren. To achieve this goal, we set the following tasks: to analyze the importance of teaching the Evenki language and familiarization with the Evenki culture in the formation of ethnocultural competence; to conduct experimental work on the formation of ethnocultural competence of junior schoolchildren in integrated classes in extracurricular activities. Based on research and practical experience, the authors of the article propose a holistic model for the formation of ethnocultural competence, which includes knowledge, skills, as well as understanding and respect for the native and various ethnic and cultural groups.

Key words: **ethnocultural competence, Evenki language, world around us, integrated lesson, extracurricular activities, junior schoolchild**

А.В. Иванова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: afgust1945@gmail.com*
С.И. Осипова, *асс., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Struch.Sara94@mail.ru*

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сформированность этнокультурной компетенции у младших школьниках подразумевает владение им родным языком, знание культуры и традиций народа. Данная статья посвящена вопросу развития этнокультурной компетенции младших школьников. Одним из способов ее формирования являются интегрированные занятия по эвенкийскому языку и окружающему миру во внеурочной деятельности. Актуальность темы обусловлена тем, что языки и культура народов Севера находятся на грани исчезновения, ведутся исследования по вопросам сохранения языков народов Севера. Целью статьи является проверка результативности интегрированных занятий по родному языку и окружающему миру в процессе приобщения к эвенкийской культуре – формирования этнокультурной компетенции младших школьников. Для достижения поставленной цели нами были поставлены следующие задачи: проанализировать значимость обучения эвенкийскому языку и приобщения к культуре эвенков в формировании этнокультурной компетенции; провести опытно-экспериментальную работу по формированию этнокультурной компетенции младших школьников на интегрированных занятиях во внеурочной деятельности. Основываясь на исследованиях и практическом опыте, авторы статьи предлагают целостную модель формирования этнокультурной компетенции, которая включает в себя знания, умения и навыки, а также понимание и уважение к родному языку и различным этническим и культурным группам.

Ключевые слова: **этнокультурная компетенция, эвенкийский язык, окружающий мир, интегрированное занятие, внеурочная деятельность, младший школьник**

Формирование этнокультурной компетенции является актуальной темой в современном обществе. Этнокультурная компетенция представляет собой способность человека к взаимодействию с представителями различных этнических групп и культур. Она включает в себя знание и понимание культурных особенностей, традиций, ценностей и обычаев различных этнических групп, а также умение эффективно взаимодействовать с ними.

Существует несколько факторов, которые делают формирование этнокультурной компетенции актуальной задачей:

– глобализация: в условиях глобализации мир становится все более связанным и взаимозависимым. Люди все чаще сталкиваются с представителями других культур в различных сферах жизни, таких как работа, образование и путешествия. Формирование этнокультурной компетенции помогает людям успешно адаптироваться к межкультурной среде и эффективно взаимодействовать с представителями других культур;

– миграция: Миграционные процессы приводят к смешению различных этнических групп и культур. Формирование этнокультурной компетенции помогает людям лучше понимать и взаимодействовать с мигрантами, а также способствует интеграции различных этнических групп в общество.

Цель исследования: выявить результативность интегрированных занятий оп окружающему миру и эвенкийскому языку во внеурочной деятельности в формировании этнокультурной компетенции младших школьников.

Задачи исследования: анализ литературы для выявления значимости обучения родному языку, приобщения к культуре эвенков в формировании этнокультурной компетенции; экспериментально проверить эффективность интегрированных занятий в формировании этнокультурной компетенции младших школьников.

Новизна исследования – интегрированные занятия по эвенкийскому языку и окружающему миру во внеурочной деятельности в формировании этнокультурной компетенции позволяют обучающимся получить глубокое и всестороннее понимание культуры, традиций и родного языка, а также закрепить знания по учебному предмету «Окружающий мир».

Теоретической значимостью интегрированных занятий является новый подход к обучению, который помогает обучающимся получать более глубокие и связанные знания, которые способствуют целостному пониманию материала, развитию критического мышления, переносу знаний и повышению мотивации обучающихся.

Практическое значение – результаты исследования могут быть использованы учителями начальных классов и родного языка на уроках, а также во внеурочной деятельности.

А.Б. Афанасьева интерпретирует этнокультурные компетенции как «интегральное свойство личности, основанное на совокупности знаний о родной и других этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями и проявляющееся в умениях, навыках, моделях поведения в моно- и полиэтнической среде» [1].

В современных энциклопедиях, по мнению Поштаревой Т.В., «этнокультурная компетенция раскрывается через проявление человеком знаний, навыков и умений, которые способствуют адекватной оценке особенностей взаимодействия, взаимоотношений с людьми других национальностей, позволяют находить оптимальные формы сотрудничества с ними и обеспечивать мирное сосуществование и поддерживать взаимное доверие» [2].

Таким образом, рассмотрев различные интерпретации этнокультурной компетенции, можно сделать заключение, что этнокультурная компетенция младшего школьника – тип личности, который знает и ценит культуру, язык и традиции своего народа, а также уважителен к культуре других этносов. Она включает в себя знание и понимание культурных особенностей своей страны и других стран, а также умение вести себя в соответствии с этими культурными нормами.

В качестве примера назовем ключевые аспекты этнокультурной компетенции младшего школьника:

Знание культурных традиций и обычаев. Младший школьник должен иметь представление о культуре и традициях своего народа, народов, населяющих его страну и других стран. Это может включать знание родного языка, праздников, национальных костюмов, национальных блюд и других культурных особенностей.

Уважение к различиям, их принятие в культуре, языке, религии и традициях других людей. Это включает понимание того, что разные люди могут иметь разные обычаи и верования, и это нормально.

Толерантность и открытость. Ребенок должен быть толерантным и открытым к другим культурам и мнениям. Это включает умение слушать и понимать точку зрения других людей, а также быть готовым к диалогу и обмену идеями, учиться и открываться новым культурам и традициям. Это включает интерес к изучению различных культур и стремление к познанию нового.

Важно отметить, что этнокультурная компетенция младшего школьника является важной частью его образования и развития. Она помогает формировать у него уважение к различиям, толерантность и способность к межкультурному общению.

Интегрированные занятия – это образовательный подход, который объединяет несколько предметов или дисциплин в одно занятие или учебный опыт. Этот подход направлен на установление связей между различными областями знаний и обеспечение более глубокого понимания учебного материала.

Интегрированные занятия могут принимать различные формы, такие как межпредметные занятия, проектное обучение и тематические блоки. Интегрированные занятия предлагают обучающимся несколько преимуществ. Они могут способствовать более глубокому пониманию концепций, поощрять критическое мышление и навыки решения проблем, повышать вовлеченность и мотивацию учащихся, а также развивать межпредметные навыки, такие как коммуникация, сотрудничество и креативность.

Для формирования этнокультурной компетенции младших школьников был введен курс внеурочной деятельности «Минӈи эвэды Буга» («Моя эвенкийская Земля») для обучающихся 4 класса МОБУ СОШ № 26 г. Якутска. Программа внеурочной деятельности рассчитана на учебный год. Ниже приведем пример интегрированного занятия по родному языку и окружающему миру.

В качестве примера приведем план интегрированного занятия по родному языку и окружающему миру.

Тема: «Буга, дуннэ-дэ токтакалин» («Явления природы»).

Знакомство с наименованиями явлений природы на эвенкийском языке (в переводе некоторых слов были использованы эвенкийско-русский и русско-эвенкийский словари) [3; 4]:

агды – гром; бега – луна; болони – осень; дылача – солнце; дюгани – лето; дюсэн – молния; иманна – снег; нектэ – облако; неӈнени – весна; няӈня – небо; осикта – звезда; серун – радуга; тугэни – зима; тыгдэ – дождь; удун – дождь; эдын – ветер; юктэ – ручей.

Для ознакомления и запоминания новых слов учитель придерживается нескольких пунктов:

1. Учителем четко и ясно проговариваются слова на эвенкийском языке, затем их переводы на русский;
2. Обучающиеся повторяют за учителем правильное произношение слов;
3. Обучающиеся самостоятельно читают «новые» слова.

Подходящей возрастным особенностям обучающихся младшего школьного возраста является технология «интеллект-карта». Интеллект-карта – это визуальный инструмент, который помогает организовывать и предоставлять информацию в виде диаграммы или графа. Она позволяет визуализировать связи между различными идеями, концепциями или элементами, что помогает улучшить понимание и запоминание информации.

Интеллект-карты обычно состоят из центральной темы или идеи, от которой отходят ветви с подтемами и связанными с ними деталями. Они могут быть использованы для организации и структурирования информации, планирования проектов, создания концептуальных карт и многого другого. По теме «Явления природы» обучающиеся составляют интеллект-карту (рис. 1).



Рис. 1. Интеллект-карта по теме «Явления природы»

На интегрированных занятиях по окружающему миру и родному языку обучающиеся выполняют физкультминутки по эвенкийской культуре в виде хороводного танца и напева:

Дэвэ-дэвэ-дэвэйдэйэ;
Дэвэксэчи эмэкэллу
Дэвэ-дэвэ-дэвэйдэйэ;
Омолгичар, сунаткар
Дэвэ-дэвэ-дэвэйдэйэ;
Эвэды турэн сакэллу
Дэвэ-дэвэ-дэвэйдэйэ.
Аяврива таткитту,
Дэвэ-дэвэ-дэвэйдэйэ;
Аяврива алагувумнил
Дэвэ-дэвэ-дэвэйдэйэ.

На этапе закрепления новых знаний обучающимся предлагаются карточки для заполнения:

Закрасьте табличку зелёным цветом явления природы, красным цветом – животных (табл. 1).

Рефлексия. Рефлексия на интегрированных занятиях является еще одним пунктом для изучения и приобщения к родной культуре. Учитель раздает обучающимся карточки (табл. 2) для заполнения, где:

1) есть три варианта ответа, из которых надо выбрать один: со ая урок (очень хороший урок), ая урок (хороший урок), эру урок (плохой урок);

Таблица 1

Таблица для закрепления новых знаний

Иргичи	Дылача
Эдын	Орон
Сулаки	Тыгдэ
Сирудян	Серун
Мачалэ	Хомоты
Осикта	Иманна

2) докончить предложение: инэӈмэн би садечэм… (сегодня я узнал).

1. Выберите вариант, которых охарактеризует ваше отношение к уроку:
А. Со ая урок (очень хороший урок)
Б. Ая урок (хороший урок)
В. Эру урок (плохой урок)
2. Докончите предложение:
Инэӈмэн би садечэм… (сегодня я узнал(а))

Для контроля результативности интегрированных уроков в начале и в конце учебного года нами была проведена диагностика уровня владения родным языком и культурной осведомленности в виде анкетирования. Ниже приведем пример анкетных вопросов:

Вопрос 1. Ӈи гэрбис? (Как тебя зовут?)
Вопрос 2. Иду си биденни? (Где ты живешь?)
Вопрос 4. Ады классту тачанни? (В каком классе учишься?)
Вопрос 5. Ӈи синни гиркис? Он гэрбис? (Кто твой друг? Как его зовут?)
Вопрос 6. Знаешь ли ты эвенкийский хоровод? Какой? Сможешь исполнить?
Вопрос 7. О каких эвенкийских праздниках ты знаешь?
Вопрос 8. Когда эвенки встречают новый год?
Вопрос 9. Знаешь ли ты эвенкийские сказки? Что такое нимӈакан?
Вопрос 10. Знаешь ли ты эвенкийские песни? А его исполнителей?

В диаграмме 1 представлена динамика знания эвенкийского языка и культурной осведомленности обучающихся – сформированности этнокультурной компетенции.

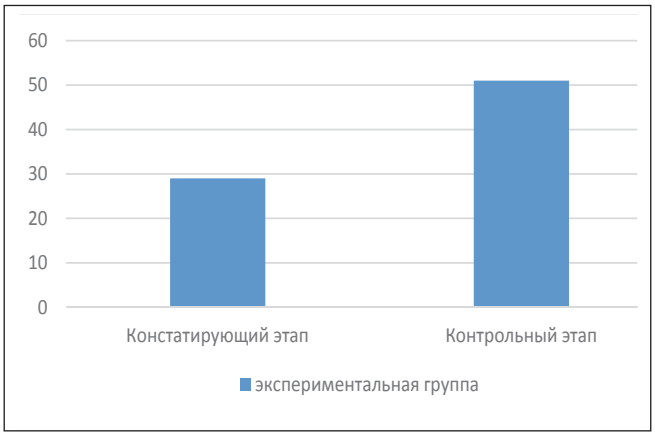


Диаграмма 1. Результаты диагностики по формированию этнокультурной компетенции младших школьников

Интегрированные занятия по окружающему миру и эвенкийскому языку доказали эффективность в формировании этнокультурной компетенции младших школьников, что демонстрирует приведенная выше диаграмма результатов диагностики в экспериментальной группе: если в начале исследования результаты были низкими (29%), то на контрольном этапе результаты составили 50%. В контрольной группе существенных изменений в диагностике не наблюдалось. Таким образом, после анализа литературы мы пришли к выводу о том, что формирование этнокультурной компетенции подразумевает знание языка, культуры и традиций своего народа, а также уважительное отношение к культуре других наций.

Библиографический список

1. Афанасьева А.Б. *Этнокультурное образование как феномен культурного поля*: монография. Санкт-Петербург: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014.
2. Поштарева Т.В. *Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде*. Автореферат ... доктора педагогических наук. Владикавказ, 2009.
3. Пикунова З.Н. *Картинный словарь эвенкийского языка*. Санкт-Петербург: отделение издательства «Просвещение», 1999.
4. Кочнёва З.И. *Эвенкийско-русский тематический словарь*. Красноярск: Красноярское книжное издательство, 2001.

References

1. Afanas'eva A.B. *`Etnokul'turnoe obrazovanie kak fenomen kul'turnogo polya*: monografiya. Sankt-Peterburg: FGBOUVPO «SPGUTD», 2014.
2. Poshtareva T.V. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti uchaschihsya v poli`etnicheskoj obrazovatel'noj srede*. Avtoreferat ... doktora pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2009.
3. Pikunova Z.N. *Kartinnyj slovar' `evenkijskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: otdelenie izdatel'stva «Prosveschenie», 1999.
4. Kochneva Z.I. *`Evenkijsko-russkij tematicheskij slovar'*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2001.

Статья поступила в редакцию 07.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-82-85

Parnikova G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*
Nikolaeva T.I., *senior teacher, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: yktnti@yandex.ru*

FEATURES OF TRAINING PHYSICS TEACHERS IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The article presents an analysis of modern approaches and the current state of affairs in the issue of training physics teachers in the Russian Federation with reference to the Republic of Sakha (Yakutia). The training of physics teachers for Yakutia, located in the Far North, is carried out by the only department "Methods of Teaching Physics" of the Physics and Technology Institute of NEFU. Over the years of existence of the Department of Methods of Teaching Physics, a large number of specialists have been trained, but the methodological reality of the region has its own specifics: a large territory, a sparsely populated region, distance from the center, low motivation, reduction in the number of pupils taking the specialized Unified State Examination. A big strategic goal of regional authorities is to secure young professionals in their places of residence and supply the technological protection of the country by training highly qualified personnel.

Key words: **quality of higher education, motivation, training of physics teachers, future teachers, features of Yakutia**

Г.М. Парникова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*
Т.И. Николаева, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, E-mail: yktnti@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Статья посвящена анализу современных подходов и текущему состоянию подготовки учителей физики в Российской Федерации на примере Республики Саха (Якутия). Подготовкой учителей физики для республики занимается единственная кафедра методики преподавания физики физико-технического института СВФУ. За время существования кафедры методики преподавания физики подготовлено большое количество специалистов, но методическая реальность региона имеет свою специфику: большая территория, малонаселенность региона, удаленность от центра, низкая мотивация, сокращение количества учащихся, сдающих профильный экзамен ЕГЭ. Стратегическая задача региональных властей – закрепление молодых профессионалов в местах проживания и обеспечение технологической безопасности страны путем подготовки высококвалифицированных кадров.

Ключевые слова: **качество высшего образования, мотивация, подготовка учителей физики, будущие учителя, особенности Якутии**

Сегодня средняя общеобразовательная школа, ориентированная на развитие инженерных компетенций, переходит на новый уровень образования в условиях современных вызовов, стоящих перед нашей страной. Актуальность исследования продиктована фактом, что сегодня на общеобразовательные организации (далее – ОО) возложена большая работа по формированию устойчивого ежегодного роста числа мотивированных абитуриентов, сдающих единый государственный экзамен по физике. Государственные интересы страны указывают на необходимость достижения стратегической цели обеспечения национального суверенитета РФ в сферах критических технологий опережающего технологического развития. Повышение качества школьного и вузовского физического образования для подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих чувством научного патриотизма, является главной задачей, выдвинутой сообществом учителей физики на Всероссийском съезде учителей физики [1].

Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать на практике технологию формирования мотивации будущих учителей физики (на примере Республики Саха (Якутия). Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать текущую ситуацию в стране в сфере подготовки учителей физики;

– рассмотреть подходы к определению «мотивация» в психолого-педагогической литературе;

– сформулировать научно-теоретические основы формирования мотивации будущих учителей физики (на примере Республики Саха (Якутия) с учетом специфики региона.

Научная новизна работы заключается в классификации и ранжировании особенностей, присущих студентам из числа коренных народов Якутии, влияющих на подготовку учителей физики и способы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Теоретическая значимость заключается в уточнении терминологического аппарата, определении критериев, компонентов и уровней сформированности мотивации обучающихся в процессе подготовки учителей физики на материале Республики Саха (Якутия). Практическая значимость работы состоит в разработке научно-методических рекомендаций для учителей и преподавателей физики.

Сегодня подготовка учителей физики не должна оставаться без пересмотра основных подходов, форм, методов и приемов обучения. Здесь на первый план выходит своевременная и разноплановая профориентационная работа со школьниками и молодежью, направленная на формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности. Согласно ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.05 Педагогическое образование обществу необходимы учителя-предметники, способные и готовые воспринимать идеи, быстро и адекватно реагировать на меняющиеся условия и принимать решения для выполнения нестандартных задач, выдвинутых обществом [2].

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе Северно-Восточного федерального университета, расположенного в г. Якутске. В стратегии развития региона Республика Саха (Якутия) и России в целом выдвинута большая стратегическая задача, связанная с воспитанием и обучением молодежи как гаранта стратегической независимости нашей страны. Кроме того, для северного региона и Дальневосточного федерального округа в целом актуальны вопросы оттока его жителей. Таким образом, данная ситуация актуализирует задачу обновления системы физического образования в республике. Под обновлением мы подразумеваем внесение изменений в ***региональную модель*** подготовки кадров, этапы и содержание ее реализации, начиная от методологии и заканчивая разработкой конкретных рабочих учебных планов, форм, технологий, методов обучения и т. д.

За годы существования кафедры методики преподавания физики головного вуза республики подготовлено большое количество учителей, однако методическая действительность региона имеет свою **специфику.** Во-первых, выпускники вуза, окончившие обучение по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Физика и информатика», трудоустраиваются в образовательные учреждения РС (Я), но не закрепляются на постоянный срок (более чем три года).

Во-вторых, большая территория республики и удаленность населенных пунктов от районных центров и друг от друга являются другими факторами отказа выпускников от выбора места работы, особенно в северных районах республики. Большая часть территории Якутии относится к Арктической и Субарктической зоне РФ.

В-третьих, физика является обязательным предметом для изучения в любой школе республики. Однако сегодня не происходит естественной смены поколения учителей, и наблюдается общее старение педагогических кадров. Анализ результатов мониторинга дефицита педагогических кадров в образовательных организациях РС (Я) свидетельствует, что количество открытых вакансий учителя физики в 2020 году составило 45 человек, в 2021 г. – 50 [3]. Устранение дефицита кадров в образовательных организациях, расположенных на территории каждого муниципалитета, – одно из важных направлений деятельности муниципальных органов управления образованием, характерных и подлежащих развитию.

В-четвертых, территория Республики Саха (Якутия) составляет 3 миллиона км^2 и характеризуется преобладанием сельской местности: 72% всех учебных заведений расположены на селе [4]. Как следствие, общая малокомплектность сельских школ (63%) имеет как позитивные, так и негативные стороны. С одной стороны, контингент учащихся в среднем от 50 до 100 человек и педагогов – 16–20 человек подразумевает индивидуальный подход к каждому ученику.

С другой стороны, территориальная удаленность влияет на уровень методической компетенции педагогических кадров и готовность к изменениям.

В-пятых, следующая трудность связана со вступительными экзаменами в высшие учебные заведения. Для поступления на педагогическое направление наличие вступительного экзамена по предмету «Обществознание» обязательно, что сужает количество потенциальных абитуриентов, поступающих в физико-технический институт СВФУ. В последние годы во всех школах РФ наблюдается тенденция отказа от высшего образования в пользу среднего профессионального и, как следствие, отказ от выборных дисциплин, в частности от такого сложного предмета, как «Обществознание».

В-шестых, количество заданий ЕГЭ по предмету «Физика» сокращено, начиная с 2024 г., что, с одной стороны, позволит среднестатистическому выпускнику пройти пороговую границу, установленную учредителем, а с другой стороны, «сильный» абитуриент может потерять достаточно большое количество баллов, т. е. «цена ошибки» становится велика.

В-седьмых, в регионе существует перспективная и финансово защищенная сфера самозанятости. Многие выпускники выбирают достойную оплату труда и открывают собственные предприятия, меняют место жительства и переезжают из небольших поселков в центр республики. Подобное движение-урбанизация объясняется более благоприятными условиями для проживания и осуществления трудовой деятельности, обеспеченной инфраструктурой, близостью к точкам роста и развития.

В-восьмых, слабая и традиционная профориентационная работа. Конкуренция на региональном рынке среди направлений подготовки является высокой, но профориентационная работа ограничивается традиционными встречами с выпускниками и их родителями.

В-девятых, педагогическая практика призвана обеспечить формирование профессиональных компетенций будущего специалиста. Однако удаленность и труднодоступность улусов республики не дает возможности в полной мере осуществить мониторинг и контроль над ее прохождением.

В-десятых, наличие барьеров на пути эффективного взаимодействия вузов и региональных работодателей. Среди них можно выделить наличие слабого интереса к налаживанию процесса взаимодействия, привычность мышления, а также низкой мотивации молодежи к целевой подготовке с последующим обязательным трудоустройством по распределению от Министерства образования и науки РС (Я). В целом же несоответствие уровня развития трудового потенциала выпускников критериям современной конкурентной борьбы, слабая подготовленность молодых специалистов к самовыживанию в новых условиях снижают уровень конкурентоспособности и мотивации к работе выпускников вузов. При этом длительное отсутствие профессиональной и личностной перспективы сказывается не только на уровне жизни молодежи, оно самым непосредственным образом отражается на ее психологическом состоянии: росте ощущения неопределенности, неуверенности в завтрашнем дне, ослаблении чувства востребованности.

Таким образом, очевидной становится проблема глубокого анализа и пересмотра системы отбора и подготовки учителя физики, способного соответствовать вызовам современного времени и готового осуществлять свою профессиональную деятельность в отдельном конкретно взятом регионе, т. е. мы выступаем за ***нелинейность*** в системе высшего образования и реализацию индивидуального маршрута не отдельно взятого обучающего, а системы подготовки будущего учителя физики для конкретного региона, обладающего спецификой организации образовательного процесса и контингента студентов. В рамках данного исследования мы предлагаем подходить к вопросу формирования мотивации будущих учителей физики не линейно, а с позиций синергетического подхода к образованию [5].

Вопрос формирования и развития кадрового потенциала в Республике Саха (Якутия), в частности учителей физики, стоит очень остро. Многолетние наблюдения авторов исследования позволяют констатировать причинно-следственные связи в цикле будущих учителей физики: подготовка школьников и профориентация – подготовка студентов и снижение мотивации – недостаточный уровень трудоустройства по специальности – дефицит и старение педагогических кадров.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (далее – СВФУ) был учрежден в апреле 2010 года на базе Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова (основан в 1956 году). СВФУ является одним из десяти федеральных вузов России. Университет включает в себя 6 НИИ, 13 институтов, пять факультетов и три филиала – в Мирном, Нерюнгре и Анадыре, а также два колледжа и лицей [6].

Для кафедры методики преподавания физики особый интерес вызывают классы педагогической и технической направленности.

В соответствии с потребностью отраслей экономики РС (Я) в специалистах с высшим образованием в заявленном объеме КЦП на 2024–2025 учебный год произведена корректировка в сторону увеличения по укрупненным группам специальностей, что относится и к направлению 44.00.00 Педагогическое образование – увеличено на 120 мест [7]. Приоритетными направлениями подготовки являются клиническая медицина, образование и педагогические науки, информатика и вычислительная техника, информационные системы и технологии. Заявлено, что данные направления получают меры поддержки из республиканского бюджета. Однако тут встает другая проблема – нежелание абитуриентов заключать целевые договоры и в дальнейшем трудоустраиваться по месту его заключения. Обеспечение педагогическими кадрами образовательных организаций – одно из важных направлений работы Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) (далее – МОН РС (Я)).

Основной целью МОН РС (Я) является мониторинг, своевременное выявление и восполнение кадровых потребностей в образовательных организациях. Закрытие кадрового дефицита в образовательных организациях Республики Саха (Якутия) решается разными путями:

– обновление педагогического корпуса и развитие их потенциала;
– программа «Земский учитель»;
– государственная программа «Учитель Арктики» (поддержка в комплектовании школ северных (арктических) улусов (районов), закрепление педагогических кадров по месту работы и др.);
– реализация комплекса мер поддержки педагогических работников (обеспечение жильем, улучшение жилищных условий и др.).

В Республике Саха (Якутия), как и в других субъектах Российской Федерации, ставится большая задача трансформации системы образования всех уровней: быстроменяющиеся условия жизнедеятельности, необходимость формирования инженерных знаний, импортозамещение технического оборудования образовательных учреждений, гибридный формат обучения и др. Таким образом, констатируем противоречие на социально-педагогическом уровне: между потребностью российского общества в трансформации системы подготовки будущих учителей и существующей практикой в отдельно взятом регионе.

Многолетний опыт наблюдения свидетельствует о том, что результативности трудоустройства способствуют следующие факторы: системная профори-



Рис. 1. Роль СВФУ в образовательной политике Якутии

ентационная работа с учащимися школ и молодежью; индивидуальная работа, проводимая кураторами и наставниками по оказанию содействия в заключении договоров о трудоустройстве, начиная с момента поиска работодателя и заканчивая контролем о прибытии на место работы.

Формирование физической картины мира у подрастающего поколения и ее зрелость приведет к повышению интереса к различному спектру направлений, начиная от инженерии и заканчивая производством и наукой. Техническая эволюция и прорыв во многих науках зависят от специалистов, понимающих причинно-следственные связи в физических процессах. Вопросы, связанные с мотивацией будущих учителей физики, вызывают интерес у специалистов различных профилей. Предметные интересы определяются во многом и при изучении вопроса об управлении мотивацией в обучении. Проблема мотивации учебной деятельности относится к числу базовых проблем психологии обучения. Это объясняется тем, что, с одной стороны, мотивация является главной психологической характеристикой любой деятельности, в том числе и обучения, а с другой стороны, управление мотивацией позволяет управлять и учебным процессом, что представляется для нас весьма важным для достижения его успешности [8]. На диагностическом этапе опытно-экспериментальной работы по формированию мотивации будущих учителей физики в Республике Саха (Якутия) было проведено анкетирование с целью выявления первичной мотивации педагогических кадров. В выборке представлены ответы 80 учителей. Полученные ответы отражены в диаграммах, которые отражают текущую реальную ситуацию. Больше 30% респондентов ответили, что стали студентами педагогического направления по случайно сложившимся обстоятельствам, т. е. имели изначально низкий уровень мотивации (внешняя).



Рис. 2. Распределение ответов участников опроса

В первые годы профессионального становления всего лишь 50% опрошенных с уверенностью могут сказать, что не ошиблись с выбором профессии. Также почти половина опрошенных готовы были сменить свою профессиональную деятельность. Полученные данные об особенностях мотивации студентов-выпускников педагогического отделения ФТИ СВФУ разных периодов могут помочь сделать следующие выводы по этому вопросу: качественные трансформационные изменения происходят в период обучения на старших курсах и первые годы работы в системе образования. Положительное отношение к будущей трудовой деятельности отмечается у 24% респондентов. Осуществление трудовых обязанностей у большинства выпускников вызывает большие трудности на этапе становления.

Следовательно, формирование мотивации, мотивационной среды является первостепенной задачей при обучении будущих учителей физики. Стремление к достижению профессиональных успехов, желание проявить творчество в работе, хорошее отношение, профессиональное взаимопонимание коллег были отнесены к наиболее значимым мотивам деятельности. Полученные ответы отражают суть проблемы формирования мотивации в региональных условиях.



Рис. 3. Диаграммы ответов участников опроса

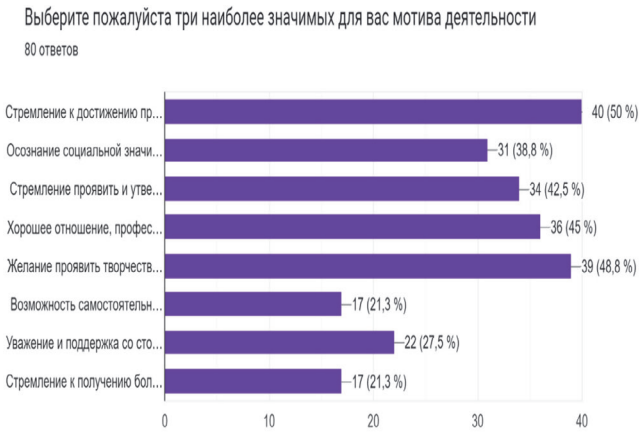


Рис. 4. Распределение ответов по определению наиболее значимых мотивов в выборе профессии

Таким образом, проведенный анализ убедительно свидетельствует об актуальности и необходимости изучения проблематики мотивации к овладению профессией учителя физики в региональных условиях, пересмотру подходов и внедрению новых востребованных технологий с целью изменения стратегии совершенствования подготовки педагогических кадров.

Библиографический список

1. *Резолюция Всероссийского съезда учителей физики 28–29августа 2023 г.* Available at: https://cloud01.sochisirius.ru/index.php/s/icadrQ5qPwGibQZ#pdfviewer
2. *ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (два профиля подготовки).* Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf
3. *Отчет об итогах деятельности Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) в 2022 году и задачах на 2023 год.* Available at: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelynom-OGV-RS--/Otcheti-v-Pravitelystvo-RS--/publichnye-doklady-mo-rsja
4. *О государственной программе Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2020–2024 годы и на плановый период до 2026 года.* Постановление Правительства Республики Саха (Якутия) от 15 сентября 2021 г. N 353 (с изменениями и дополнениями) с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2021 г., 15 февраля 2022 г. Available at: https://prav.sakha.gov.ru/ot-15-sentyabrya-2021-g-----353
5. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития.* Казань: Издательство ЦИТ, 2000.
6. *Официальный сайт СВФУ.* Available at: https://www.s-vfu.ru/
7. *О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.* Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/
8. Полонянкин Д.А. *Методика формирования мотивации учебной деятельности при обучении физике студентов младших курсов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2011.

References

1. *Rezolyuciya Vserossijskogo s`ezda uchitelej fiziki 28-29avgusta 2023 g.* Available at: https://cloud01.sochisirius.ru/index.php/s/icadrQ5qPwGibQZ#pdfviewer
2. *FGOS VO 3++ po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata) (dva profilya podgotovki).* Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf
3. *Otchet ob itogah deyatel'nosti Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Saha (Yakutiya) v 2022 godu i zadachah na 2023 god.* Available at: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelynom-OGV-RS--/Otcheti-v-Pravitelystvo-RS--/publichnye-doklady-mo-rsja
4. *O gosudarstvennoj programme Respubliki Saha (Yakutiya) «Razvitie obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya) na 2020-2024 gody i na planovyj period do 2026 goda.* Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Saha (Yakutiya) ot 15 sentyabrya 2021 g. N 353 (s izmeneniyami i dopolneniyami) s izmeneniyami i dopolneniyami ot: 26 noyabrya 2021 g., 15 fevralya 2022 g. Available at: https://prav.sakha.gov.ru/ot-15-sentyabrya-2021-g-----353
5. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya.* Kazan': Izdatel'stvo CIT, 2000.
6. *Oficial'nyj sajt SVFU.* Available at: https://www.s-vfu.ru/
7. *O Koncepcii podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/
8. Polonyankin D.A. *Metodika formirovaniya motivacii uchebnoj deyatel'nosti pri obuchenii fizike studentov mladshih kursov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-85-88

Trubnikova L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Chelyabinsk Branch of VUNTS VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eugen291@yandex.ru*
Savelyeva S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chelyabinsk Branch of VUNTS VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ssv_08_62@mail.ru*
Valeeva I.Kh., *senior teacher, Chelyabinsk Branch of VUNTS VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: valeeva-i@mail.ru*

FEATURES OF EDUCATIONAL LITERATURE IN CONDITIONS OF A MILITARY UNIVERSITY. The article discusses problems associated with publication of educational literature for a military university, taking into account its specifics. Of particular interest in the article is the peculiarities and problems of education in a military university, which relate to the organization of the educational process and life in it. The article reveals the following contradiction. The university strives to graduate highly qualified specialists after graduation, but the military organization restricts their initiative and independence in accordance with the charter. To solve the problem, the authors propose to take into account the features, problems and specifics of training in a military university when writing educational literature. The article provides practical examples of the developed educational literature on the disciplines "Descriptive Geometry and Engineering Graphics" and "Computer Science."

Key words: **cadet, teacher, educational literature, textbook, military university, features, requirements**

Л.И. Трубникова, *канд. пед. наук, доц., проф. АВН, ВУНЦ ВВС "ВВА" филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: eugen291@yandex.ru*
С.В. Савельева, *канд. пед. наук, доц., ВУНЦ ВВС "ВВА" филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: ssv_08_62@mail.ru*
И.Х. Валеева, *ст. преп., ВУНЦ ВВС "ВВА" филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: valeeva-i@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматриваются проблемы, связанные с изданием учебной литературы для военного вуза и принимающие во внимание его специфику. Особый интерес в статье уделяется особенностям и проблемам обучения в военном вузе, которые касаются организации учебного процесса и жизнедеятельности в нем. В статье выявлено следующее противоречие: вуз стремится выпустить высококвалифицированных специалистов после окончания обучения, однако военная организация ограничивает их инициативу и самостоятельность в соответствии с уставом. Для решения проблемы авторами предложено учесть особенности, проблемы и специфику обучения в военном вузе при написании учебной литературы. В статье приведены практические примеры разработанной учебной литературы по дисциплинам «Начертательная геометрия и инженерная графика» и «Информатика».

Ключевые слова: **курсант, преподаватель, учебная литература, учебное пособие, военный вуз, особенности, требования**

В связи с боевыми действиями в ходе специальной военной операции, наращиванием выпуска современного вооружения и военной техники проблема повышения качества подготовки в военных вузах стала ещё более актуальной. Современная армия требует специалистов с высоким уровнем профессиональных знаний и сформированными профессионально значимыми качествами, соответствующими содержанию профессиональной деятельности военнослужащих. Таким образом, актуальность исследования, с одной стороны, определяется необходимостью совершенствования системы высшего военного профессионального образования с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых качественно выполнять свои военно-профессиональные обязанности, защищать Родину и государство. С другой стороны, издаваемая и реализуемая учебная литература часто недоступна библиотечным фондам военных вузов, а найти необходимую учебную информацию в Интернет невозможно, так как для курсантов ограничено использование интернет-ресурсов. Следовательно, возникает необходимость разработки учебных изданий преподавателями внутри самого вуза. При этом следует обратить внимание на особенности обучения курсантов и содержание учебного материала, который должен отличаться от изложенного в учебных изданиях для гражданских вузов.

Целью исследования является определение понятий, относящихся к учебным изданиям, и выбор видов учебной литературы, применяемых в процессе учебной деятельности, с учетом особенностей и специфики военного образования и внедрения их в учебный процесс вуза.

Задачи исследования связаны с обзором научных работ, Национальных стандартов Российской Федерации и изданной учебной литературы, выявлением военно-профессиональных особенностей будущих военных специалистов и особенностей учебной литературы.

Научная новизна заключается в выборе видов учебной литературы и определении их преимущества в соответствии со спецификой и условиями обучения в военном вузе. Теоретическая значимость подтверждается эмпирическими исследованиями видов учебной литературы и особенностей учебного процесса в условиях военного вуза. Практическая значимость представлена описанием учебной литературы, изданной и применяемой в вузе.

Одно из основных условий успешного обучения курсантов военного вуза является развитие умения самостоятельно учиться. Как показывает опыт, восприятие учебной информации требует от курсанта определенной подготовки, а от преподавателя – проявления высокого уровня исследовательской деятельности в процессе написания учебной литературы [1, с. 160].

Существуют несколько проблем, связанных с обучением в военном вузе: 1) получение курсантами двух видов образования – гражданского, которое регламентируется стандартами и относится к гражданской специальности, и военно-специального, которое определяется квалификационными требованиями военного специалиста; 2) курсанты, чтобы получить оба образования, вынуждены одновременно учиться и служить; 3) жизнь курсанта полностью подчинена уставу, что ограничивает его свободу в самоорганизации и выборе учебного процесса [2, с. 43–50].

Современное состояние науки требует, чтобы учебники и учебные пособия полностью раскрывали содержание обучения через использование специального учебного материала. Основные требования, которые предъявляются к изданию учебной литературы, включают следующие аспекты: соответствие научному прогрессу, соответствие основным положениям программы, доступность изложения программного материала, ясность определений, системность в логическом, предметном и психологическом планах, а также согласованность названий и терминологии со смежными дисциплинами.

В национальном стандарте Российской Федерации ГОСТР 7.0.60-2020 даны определения понятий основных видов учебной литературы, относящихся к учебным изданиям [3, с. 12]. Из перечня представленных изданий мы выбрали относящиеся к учебным. Рассмотрим, как определяются эти понятия. Учебник представляет собой учебное издание, которое содержит материал по учебной дисциплине и соответствует учебной программе. Пособие, в свою очередь, дополняет или заменяет учебник. Рабочая тетрадь представляет собой пособие с особым набором учебных инструментов, предназначенных для самостоятельной работы учащихся над учебным материалом. Практикум содержит практические задания и упражнения для закрепления изученного материала (практикум с учебными задачами называется задачником). Рассмотренные учебные издания

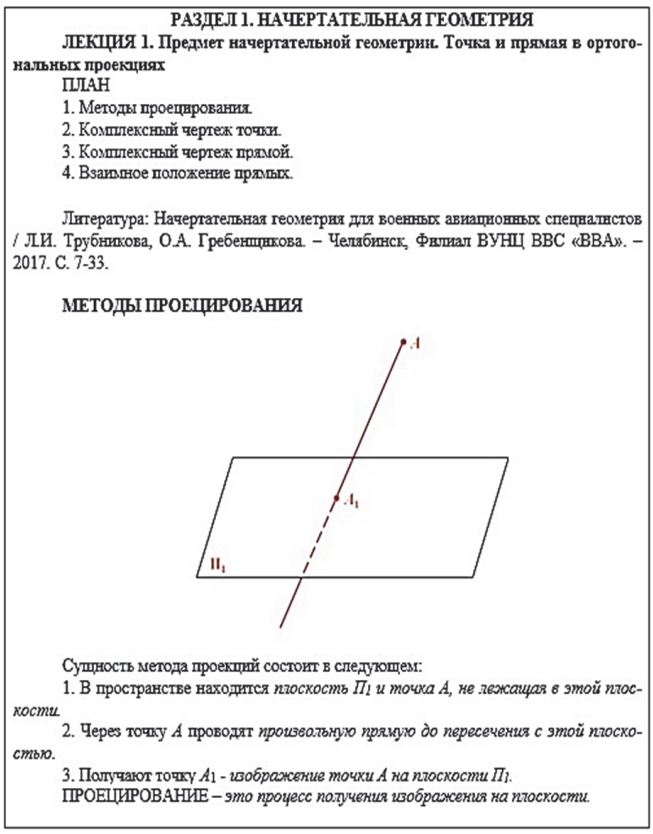
подходят для обучения в военном вузе, но учебная литература для курсантов военного вуза имеет две ключевые особенности. Во-первых, она должна быть ориентирована на будущую профессию и предназначена для предоставления знаний и навыков, способствующих карьерному росту в армии. Во-вторых, она должна быть написана понятным языком без избыточной терминологии, чтобы соответствовать специфике военной деятельности.

Курсанты военных вузов не могут использовать личные гаджеты и интернет-ресурсы в учебном процессе, что делает поиск информации через браузеры невозможным. Обучающимся приходится работать с учебной литературой, развивая необходимые компетенции. Курсанты могут либо самостоятельно искать информацию в учебном пособии, либо полагаться на рекомендации преподавателя. В любом случае работа с учебной литературой способствует развитию знаний, навыков и личностных качеств обучающихся.

В вузах требуется, чтобы учебная литература выполняла все функции, которые предъявляются к учебникам, печатающихся в крупных издательствах. Эти функции включают обучение, развитие, воспитание и контрольно-корректирующую функцию. Особенно важно, чтобы познавательная функция обеспечивала получение информации о законах развития науки и ее взаимодействие с методами повышения эффективности учебной деятельности.

Приведем пример лекционной рабочей тетради, впервые изданной в начале нынешнего тысячелетия. С тех пор менялись стандарты и программы обучения, а вместе с ними менялась и совершенствовалась рабочая тетрадь.

Структурно лекционная рабочая тетрадь представляет собой печатную основу, которую обучаемые заполняют в процессе чтения лекции преподавателем. Печатная основа включает предисловие, планы лекций, вспомогательный текст, неполные чертежи, заполняемые во время лекций, приложения с заданиями для закрепления лекционного материала и выполнения задания «Шрифт чертежный». Неполные чертежи в совокупности с мультимедийным сопровождением лекции, где построения показаны в динамике, дают возможность правильно и точно завершить их без дополнительной траты времени. При пропуске занятий или кратковременном отвлечении внимания можно легко восстановить пропущенный лекционный материал. Достоинствами лекционной тетради можно считать то, что она является средством улучшения восприятия, концентрации внимания и усиления его устойчивости. Содержание рабочей тетради соответствует учебной программе и требованиям государственного образовательного стандарта. Структура лекционной рабочей тетради включает предисловие, принятые обозначения, справочный материал, печатные основы лекций, вопросы для самоконтроля, печатные основы для задач по закреплению лекционного материала, формулы для расчета размеров стандартных деталей. В свою очередь, печатная основа каждой лекции содержит тему и план лекции, рекомендуемую литературу, название разделов лекции, краткий вспомогательный текст, неполные чертежи, которые дополняются обучаемыми во время лекции, новые термины и понятия, которые также дополняются обучаемыми во время лекции. Содержание задач для самостоятельного закрепления лекционного материала по разделу «Начертательная геометрия» находится в учебном пособии «Сборник графических задач по начертательной геометрии».



РАЗДЕЛ 1. НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ

ЛЕКЦИЯ 1. Предмет начертательной геометрии. Точка и прямая в ортогональных проекциях

ПЛАН

1. Методы проецирования.
2. Комплексный чертеж точки.
3. Комплексный чертеж прямой.
4. Взаимное положение прямых.

Литература: Начертательная геометрия для военных авиационных специалистов / Л.И. Трубникова, О.А. Гребенщикова. – Челябинск, Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА». – 2017. С. 7-33.

МЕТОДЫ ПРОЕЦИРОВАНИЯ

Сущность метода проекций состоит в следующем:

1. В пространстве находится *плоскость $П_1$ и точка А, не лежащая в этой плоскости.*
2. Через точку *А* проводят *произвольную прямую до пересечения с этой плоскостью.*
3. Получают точку A_1 - *изображение точки А на плоскости $П_1$.*

ПРОЕЦИРОВАНИЕ – *это процесс получения изображения на плоскости.*

Рис. 1. Образец страницы лекционной рабочей тетради «Начертательная геометрия»

Настоящая рабочая тетрадь имеет мультимедийное сопровождение с применением анимационных технологий, в котором учебный материал и форма представления соответствуют печатной основе, отобраны с учетом психологических возможностей приема информации и показаны в динамике. Применение компьютерных технологий позволяет обучаемым при отсутствии на занятии легко восстановить пропущенный учебный материал. Курсивом показан текст, который заполняют курсанты в процессе чтения лекции (рис. 1).

В качестве другого примера издания учебной литературы для практических занятий в качестве учебного пособия можно привести «Сборник заданий по инженерной графики», получившего гриф УМО в 2014 году. Представленные в сборнике задания составлены в соответствии с учебной программой и требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Как показывает опыт преподавания, наибольший эффект может быть достигнут выполнением индивидуальных заданий. Поэтому приведенные задания содержат по 30 вариантов. Каждой теме посвящена определенная глава, которая состоит из кратких теоретических сведений, вариантов заданий, а также примеров выполненных заданий иллюстративно-дискретным методом.

Сущность иллюстративно-дискретного метода заключается в том, что учебный материал разбивается на элементарные дозы информации, предъявляемые обучаемым для самостоятельного изучения. При этом сложные понятия разбиваются на серии простых, доступных и легкоусваиваемых. Это позволяет обучаемым достигнуть индивидуализации темпа работы, соответствующего их способностям, облегчает понимание методики выполнения задания, а также позволяет постоянно осуществлять самоконтроль. Содержание заданий помогает приобрести учащимся навыки в составлении и чтении машиностроительных чертежей в соответствии с требованиями Единой системы конструкторской документации (ЕСКД).

Сборник содержит следующие графические задания: «Простые разрезы», «Ступенчатый разрез», «Ломаный разрез», «Болтовое соединение» (рис. 6), «Шпилечное соединение», «Авиационное трубное соединение», «Цилиндрическая зубчатая передача», «Червячная передача». Выполнение некоторых работ требует использования справочной литературы. Выписки из соответствующих стандартов, примеры расчетов, образцы и порядок выполнения заданий приведены в вариантах задания.

Приведем пример. Порядок выполнения практического задания «Болтовое соединение».

1 этап. По размерам, рассчитанным в соответствии со своим вариантом, вычерчивают болт в масштабе, указанном в варианте задания. Болт в продольном сечении показывают нерассеченным (рис. 2).

2 этап. Вычерчивают две присоединяемые детали со сквозными отверстиями. Размеры берут из табл. 2.1 соответственно своему варианту. Размеры отверстий в деталях берут равными 1,1*d*, где *d* – номинальный диаметр резьбы. Штриховку смежных деталей выполняют в разные стороны (рис. 3).

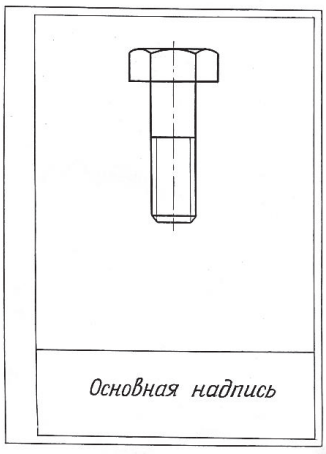


Рис. 2. Этап 1

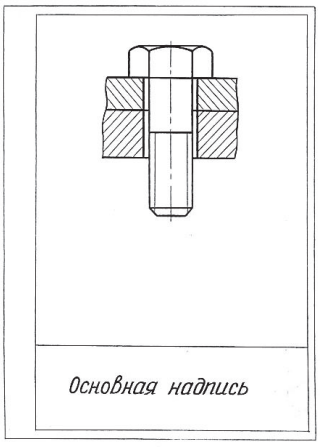


Рис. 3. Этап 2

3 этап. По размерам, рассчитанным согласно своему варианту, изображают шайбу. Поскольку шайба является стандартной деталью, ее допускается показывать нерассеченной (рис. 4).

4 этап. По рассчитанным размерам изображают гайку. Ее также допускается показывать нерассеченной (рис. 5).

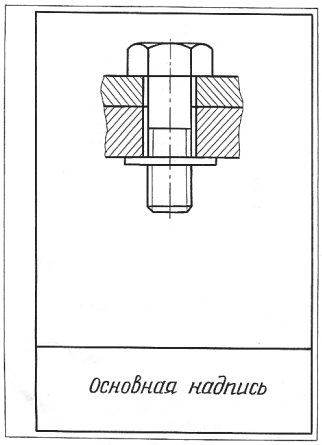


Рис. 4. Этап 3

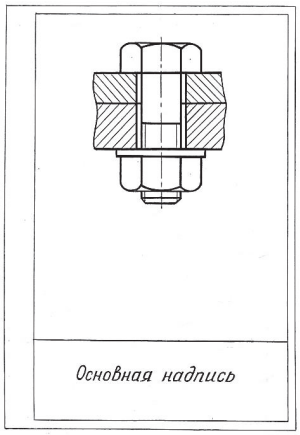


Рис. 5. Этап 4

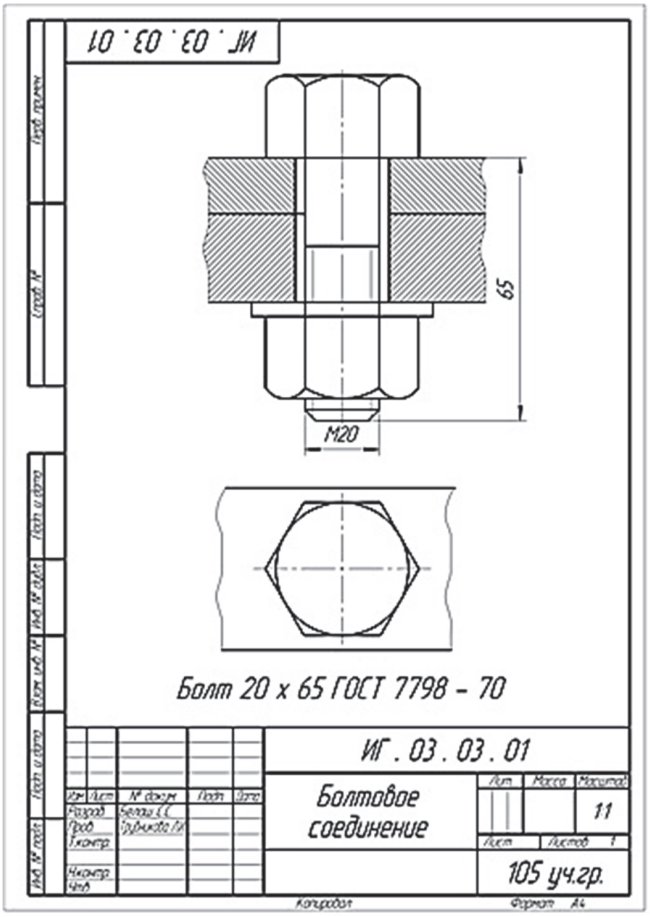


Рис. 6. Пример выполнения практического задания «Болтовое соединение»

Рассмотрим особенности и специфику учебной литературы по дисциплине «Информатика». Министерством обороны Российской Федерации операционная система *Astra Linux* сертифицирована на соответствие требованиям безопасности информации. Принята на снабжение Министерством обороны и поставляется в ведомство с 2013 года. В соответствии с этим все служебные компьютеры переводятся на данную операционную систему и офисный пакет *LibreOffice*. С 2018 года учебная программа по дисциплине «Информатика» ориентирована на изучение пакета программ *LibreOffice*.

Следует сразу отметить, что литература для изучения офисного пакета *LibreOffice* отсутствует. Поэтому необходимо разрабатывать учебные пособия самостоятельно, сразу ориентируя их на особенности и специфику военного обучения. Рассмотрим особенности учебного пособия «Основы программирования на *LibreOffice Basic*», издаваемого в двух частях. В первой части «Программирование типовых алгоритмов» дается справочный материал о создании, редактировании и сохранении проекта, разработанного на языке программирования и реализованного в среде *LibreOffice Basic*. Особое внимание уделено встроенным функциям (abs, cos, sin, ln, exp и т. д.), а также тем, которые не реализованы в языке программирования *LibreOffice Basic* (arccos, arcsin, $\log_a n$). Данный учебный материал добавлен в силу ограниченности доступа к информационным ресурсам Интернет и гаджетам, с помощью которых его можно найти.

В пособии представлен учебный материал по программированию типовых алгоритмов: линейный, разветвляющийся, циклический, а также типовые алгоритмы обработки массивов. Приведены анализ и алгоритмы решения задач, проекты программных кодов на языке программирования LibreOffice Basic и результаты их выполнения (рис. 7; 8) [6]. Причина такого подробного объяснения учебного материала – это невозможность воспользоваться литературой из других источников.

Решение

Способ 1. Ввод исходных данных осуществляется с помощью функции экранного ввода, вывод результата – в окно сообщений (рис. 20).

Программный код

```
Sub Sposob_1
Dim x as Single, y as Single
x=inputbox("Введите значение x")
if x<=1 then Msgbox ("При x="+x+chr(13) +"Ветвь 1: y="+format(2*x, "#.00"))_
      Else Msgbox ("При x="+x+chr(13)+"Ветвь 2: y="+format(2+x^2, "#.00"))
End Sub
```

Внимание! В данном программном коде оператор *if* записывается в одну строку. Иногда длина строки не позволяет просматривать её (строку) целиком. Поэтому зачастую для удобства просмотра длинную строку делят на части, ставя в месте разрыва символ «_».

Рис. 7. Образец составления программного кода на разветвляющиеся структуру

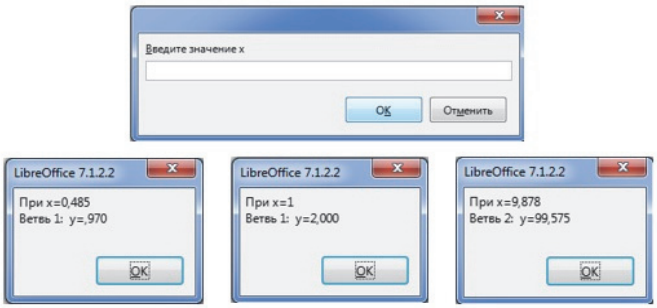


Рис. 8. Результат выполнения программного кода

5. Проект решения задачи в среде LibreOffice Basic

Способ 1. Программный код, в котором числовые значения переменным задаются присваиванием внутри программного кода. Результат выполнения программного кода выводится на экран компьютера с помощью функции MsgBox (рис. 2.2).

Проект программного кода

```
Sub LS
'Объявление переменных
Dim X As Single
Dim W As Single, H As Single, N As Single, B As Single
Dim T As Single
Const g As single=9.81
'Ввод данных присваиванием внутри программного кода
W=650
H=1000
N=60
B=1
'Перевод значений в систему СИ
W=W/3.6: N=N/57.3: B=B/57.3
'Расчет времени падения АБ
T=Sqr(2*H/g)
'Расчет ошибки бомбометания
X=CStr((2*W*T*Tan(N)-H/Cos(N)^2)*B)
X=INT(X*100)/100
'Вывод результата
MsgBox "Ошибка бомбометания - " & X & "|м"
End Sub
```

Рис. 9. Пример программного кода профессионально ориентированной задачи линейной структуры

Во второй части «Программирование профессионально ориентированных задач» в соответствии со спецификой военного вуза приводятся алгоритм и несколько способов написания программного кода для решения таких задач на линейные, разветвляющиеся, циклические структуры и задачи, содержащие массивы (рис. 9) [7].

Проведенные исследования и учебная деятельность, выстроенная на основе учебной литературы, позволяют сделать следующие выводы:

1) учебники, учебные пособия, рабочие лекционные тетради, задачники, учитывающие специфику учебного процесса в военном вузе, необходимы курсантам. В современных условиях они не ходят в библиотеку, а предпочитают использовать информацию в электронном виде. В связи с этим назревает необходимость переводить учебную литературу в открытый доступ, тем более что вуз стремится обеспечить каждого курсанта ноутбуком;

2) мотивация обучающихся использовать учебную литературу на высоком уровне самостоятельности обеспечивается возможностью получения более высокой оценки. В военном вузе с жестким контролем за успеваемостью, от которой зависят последующие управленческие решения командиров подразделений, оценка, полученная на занятии, из внешней мотивации со временем трансформируется во внутреннюю. Первостепенной для курсантов становится задача повышения своего актуального уровня развития благодаря готовности работать на более высоком уровне самостоятельности;

3) жесткий распорядок дня военного вуза, с одной стороны, ограничивает свободу обучающихся в организации собственной учебно-познавательной деятельности, а с другой стороны, делает обязательной самостоятельную работу во второй половине дня. Это дает возможность высоко мотивированным обучающимся работать с учебной литературой с целью повышения своего актуального уровня развития;

4) учебная литература для военных вузов более подробно и детально освещает темы изучаемых дисциплин. Они предоставляют более сжатое и конкретное объяснение теоретического материала, а также предлагают подробно рассмотренные примеры и практические задания для углубленного изучения материала;

5) акцентирование внимания на применении теоретических знаний на практике. Учитывая специфику вуза, учебная литература предлагает примеры, задачи и практические упражнения, которые помогают курсантам развить навыки анализа, синтеза и применения знаний в реальных ситуациях.

Библиографический список

1. Панасенко Ю.А., Трубникова Л.И., Запорощенко Е.В. Особенности труда преподавателя и общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98).
2. Сташкевич И.Р. Теоретические аспекты развития познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2004; № 4.
3. *Национальный стандарт Российской Федерации Издания. ГОСТР 7.0.60 – 2020. Основные виды. Термины и определения*. Москва, 2020.
4. Овчинникова Е.Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие». *Гуманитарные научные исследования*. 2012; № 5. Available at: https://human.snauka.ru/2012/05/1189
5. Сташкевич И.Р., Савельева С.В., Валеева И.Х. О формировании обучающей среды по дисциплине «Информатика» в военном вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74).
6. Валеева И.Х., Сташкевич И.Р., Савельева С.В. Основы программирования на LibreOffice Basic: учебное пособие: в 2 ч. *Программирование типовых алгоритмов*. Челябинск, 2022; Ч. 1.
7. Валеева И.Х., Сташкевич И.Р., Савельева С.В. Основы программирования на LibreOffice Basic: учебное пособие: в 2 ч. *Программирование профессионально ориентированных задач*. Челябинск, 2022; Ч. 2.
8. Трубникова Л.И., Савельева С.В. *Начертательная геометрия. Инженерная графика (рабочая тетрадь)*. Челябинск, 2019.
9. Трубникова Л.И. *Сборник заданий по инженерной графике*. Челябинск, 2022.
10. Трубникова Л.И. *Чертеж общего вида*. Челябинск, 2016.
11. Трубникова Л.И., Небреева М.Л. *Инженерная графика*. Челябинск, 2017.
12. Трубникова Л.И., Гребенщикова О.А. *Начертательная геометрия для военных авиационных специалистов*. Челябинск, 2017.
13. Трубникова Л.И., Небреева М.Л. *Рабочий чертеж детали*. Челябинск, 2017.
14. Трубникова Л.И., Небреева М.Л. *Сборник задач по начертательной геометрии*. Челябинск, 2016.

References

1. Panasenko Yu.A., Trubnikova L.I., Zaporoschenko E.V. Osobennosti truda prepodavatelya i obschie professional'nye trebovaniya k professorsko-prepodavatel'skomu sostavu v usloviyah voennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98).
2. Stashkevich I.R. Teoreticheskie aspekty razvitiya poznavatel'noj samostoyatel'nosti kursantov voennyh vuzov pri komp'yuternom soprovozhdenii uchebnogo processa. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004; № 4.
3. *Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii Izdaniya. GOSTR 7.0.60 – 2020. Osnovnye vidy. Terminy i opredeleniya*. Moskva, 2020.
4. Ovchinnikova E.N. K opredeleniyu terminov «uchebnik» i «uchebnoe posobie». *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2012; № 5. Available at: https://human.snauka.ru/2012/05/1189
5. Stashkevich I.R., Savel'eva S.V., Valeeva I.H. O formirovanii obuchayuschej sredy po discipline «Informatika» v voennom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74).
6. Valeeva I.H., Stashkevich I.R., Savel'eva S.V. Osnovy programmirovaniya na LibreOffice Basic: uchebnoe posobie: v 2 ch. *Programmirovanie tipovyh algoritmov*. Chelyabinsk, 2022; Ch. 1.
7. Valeeva I.H., Stashkevich I.R., Savel'eva S.V. Osnovy programmirovaniya na LibreOffice Basic: uchebnoe posobie: v 2 ch. *Programmirovanie professional'no orientirovannyh zadach*. Chelyabinsk, 2022; Ch. 2.
8. Trubnikova L.I., Savel'eva S.V. *Nachertatel'naya geometriya. Inzhenernaya grafika (rabochaya tetrad')*. Chelyabinsk, 2019.
9. Trubnikova L.I. *Sbornik zadanij po inzhenernoj grafike*. Chelyabinsk, 2022.
10. Trubnikova L.I. *Chertezh obschego vida*. Chelyabinsk, 2016.
11. Trubnikova L.I., Nebreeva M.L. *Inzhenernaya grafika*. Chelyabinsk, 2017.
12. Trubnikova L.I., Grebenschikova O.A. *Nachertatel'naya geometriya dlya voennyh aviacionnyh specialistov*. Chelyabinsk, 2017.
13. Trubnikova L.I., Nebreeva M.L. *Rabochij chertezh detali*. Chelyabinsk, 2017.
14. Trubnikova L.I., Nebreeva M.L. *Sbornik zadach po nachertatel'noj geometrii*. Chelyabinsk, 2016.

Статья поступила в редакцию 11.02.24

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-88-92

Semenova N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: semenova.nv@spbstu.ru*
Jin Ping*, postgraduate, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: jinp539@gmail.com*

ON SELECTION AND PRESENTATION OF GASTRONOMIC VOCABULARY IN LEXICAL MINIMA OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article reveals a problem of representation of gastronomic vocabulary in the "Lexical Minima of Russian as a foreign language". The Minima of Elementary, Basic, I / B1 and II / B2 Certification Levels of general Russian language proficiency were selected as the material for the study. It was found that all gastronomic vocabulary in the Minima is categorised into three thematic groups: "Catering", "Food" and "Products". The article analyzes in detail the thematic group "Catering", in which the authors identify six lexical and semantic groups. The main research objective of this article is to describe the methodological problems that can lead to a violation of the linguodidactic principles of demonstrating gastronyms in the available lexical Minima. The authors note the inconsistency of the principles of presentation in the Minima of the lexicon of the thematic group "Catering". In particular, these are: 1) non-optimal model of polysemic words representation; 2) insufficient representation of derivatives; 3) absence of lexemes, the high frequency of which is confirmed by corpus data; 4) inconsistent paradigmatic illustration; 5) unreasonable consideration of different words within one dictionary rubric; 6) duplication of international words in the Minima by simple transliteration.

Key words: **methods of teaching Russian as foreign language, Lexical Minima, gastronomic vocabulary**

***Н.В. Семёнова**, д-р филол. наук, проф., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: semenova.nv@spbstu.ru*
***Цзинь Пин,** аспирант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: jinp539@gmail.com*

ОТБОР И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье раскрывается проблема представления в «Лексических минимумах по русскому языку как иностранному» гастрономической лексики. В качестве материала для исследования выбраны минимумы элементарного, базового, I/B1 и II/B2 сертификационных уровней общего владения русским языком. Установлено, что вся гастрономическая лексика в минимумах распределяется по трем тематическим группам: «Организация питания», «Пища» и «Продукты». В статье подробно анализируется тематическая группа «Организация питания», в которой авторы выделяют шесть лексико-семантических групп. Основная исследовательская задача данной статьи – описание методических проблем, к которым может привести нарушение лингводидактических принципов демонстрации гастронимов в имеющихся лексических минимумах. Авторы отмечают непоследовательность принципов представления в минимумах лексики тематической группы «Организация питания». В частности, это: 1) неоптимальная модель представления полисемичных слов; 2) недостаточное представление дериватов; 3) отсутствие лексем, высокая частотность которых подтверждена корпусными данными; 4) непоследовательная парадигматическая иллюстрация; 5) необоснованное рассмотрение разных слов в рамках одной словарной рубрики; 6) дублирование в минимумах интернациональных слов путем простой транслитерации.

Ключевые слова: **методика преподавания русского языка как иностранного, лексические минимумы, гастрономическая лексика**

Изучение особенностей национального мировидения и его отражения в языковых формах по-прежнему остается одной из важнейших задач гуманитарных наук. Эти особенности традиционно объединяют термином «языковая картина мира», акцентируя внимание на аксиологическую уникальность каждой применительно к определенному социуму, его культуре и языку. К одному из важнейших фрагментов языковой картины мира относятся коллективные представления о пищевых привычках, то есть о блюдах, их ингредиентах, технологиях приготовления и сопровождающем церемониале приема пищи. «Эти представления очень устойчивы и разделяются всеми носителями данной культуры, а также транслируются за ее пределы», – отмечает М.В. Капкан [1, с. 15]. Собственно говоря, принадлежность того или иного человека к определенному сообществу всегда определялась прежде всего исходя из его пищевых предпочтений и поведенческого сценария за столом. Гастрономическая культура – это культура повседневности и это «традиционный способ конструирования идентичности» [там же, с. 19].

Отмечая тот факт, что гастрономия играет уникальную роль в конструировании языковой картины мира, мы должны указать на высокий лингводидактический потенциал текстов о еде, которые, по мнению ученых, «становятся источником лексических единиц с национально-культурным компонентом» [2, с. 76]. Такие лексические единицы обязательны к изучению на занятиях по иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Тексты по теме «Еда» иностранец должен уметь «прочитывать» уже на начальном уровне владения русским языком. Согласно всем государственным стандартам по русскому языку как иностранному, гастрономическая тематика входит в первый круг тем, необходимых для реализации иностранцем простых коммуникативных намерений. Начиная с элементарного уровня, иностранец должен уметь ориентироваться в ресторане, буфете, кафе, столовой, кроме того, лексика, относящаяся к теме гастрономии, безусловно, должна быть актуализована в тематических ситуациях «Свободное время».

В этой связи представляет огромный интерес анализ «Лексических минимумов по русскому языку как иностранному» (далее – «Лексических минимумов» по РКИ, или минимумов) элементарного, базового, I сертификационного / B1 и II сертификационного / B2 уровней общего владения русским языком (далее – ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-I / B1, ТРКИ-II / B2) на предмет представленности лексики, связанной с гастрономией [3–6].

«В настоящее время градуальная система ЛМ [лексических минимумов – *Н. С., Цзинь Пин*] находится на новом этапе своего функционирования: она развивается и совершенствуется, – отмечают Е.Н. Виноградова и Л.П. Клобукова. – Проводимые в последние годы исследования в области лингводидактики (в том числе на диссертационном уровне) позволяют при переиздании ЛМ вносить в них необходимые коррективы, касающиеся как объема словника в целом, так и формы подачи конкретных лексических единиц [7, с. 95–96]. Актуальность исследования, таким образом, определяется, прежде всего, необходимостью изучения «Лексических минимумов» по РКИ с целью дальнейшего их совершенствования в плане актуализации ими различных лексических групп, в т. ч. и антропоориентированных. К таким группам, безусловно, относится и тематическая группа гастронимов «Организация питания», которая является непосредственным объектом проводимого исследования.

Цель исследования – определить лингвометодические проблемы отбора и представления гастрономической лексики «Организация питания», предложенных «Лексическими минимумами» по РКИ к обязательному освоению иностранцами на разных уровнях владения русским языком.

Задачи исследования: 1) произвести полную выборку гастрономической лексики в «Лексических минимумах» по РКИ (ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-I / B1, ТРКИ-II / B2) и классифицировать ее, последовательно придерживаясь единых критериев; 2) выявить лексико-семантический состав тематической группы «Организация питания»; 3) охарактеризовать принципы ее введения в «Лексические минимумы», давая идеографический, лингвистический и методический комментарии; 4) выявить проблемы отбора и представления гастрономической лексики «Организация питания» в лингводидактических материалах подобного уровня.

Анализируя гастрономическую лексику тематической группы «Организация питания» в этом ключе, мы в какой-то мере применяем тезаурусный подход, поскольку акцентируем определенную идеографическую рубрику в лексиконе иностранца. В целом же на различных этапах нашего исследования мы применяли методы наблюдения, описательный метод, компонентный анализ лексического значения слова, элементы статистической обработки, а также общенаучные методы (анализ и синтез).

Научная новизна исследования состоит в выявлении полного реестра лексических единиц тематической группы «Организация питания» в «Лексических минимумах» по РКИ (ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-I / B1, ТРКИ-II / B2), а также в уточнении лингводидактических принципов организации «Лексических минимумов» по РКИ.

Теоретическая значимость проведенной работы заключается в актуализации новых направлений исследований «Лексических минимумов» по РКИ, которые должны использовать весь потенциал методологии лингвистики, разные источниковые базы с целью оптимального отбора лексики.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов в методике построения «Лексических минимумах» по РКИ и практике преподавания РКИ.

Обращаясь непосредственно к объекту нашего исследования, следует отметить, что лексика, относящаяся к универсальному лексикализованному понятию «еда (пища)», выполняет функцию систематизации ценностных представлений конкретного лингвоэтнического сообщества. При этом образ этого сообщества в когнитивной системе его представителя оказывается неразрывно связанным с социокультурными стереотипами родной культуры. Дж. Ковини, описывая роль еды в жизни человека, прямо говорит о том, что она и всё, что с ней связано, делает человека тем, кто он есть. «Это справедливо в буквальном смысле, так как наши материальные тела состоят из компонентов, которые раньше были едой. Это верно и в метафорическом смысле, потому что еда всегда была и остается признаком и маркером класса, культуры и цивилизации» [8, с. 12].

В лингвистической литературе встречаются разные термины, которые используются для описания процесса питания и всего, что с ним так или иначе связано: *гастрономия, глюттония, особый тип повседневной культуры* и т. д. В фокусе исследовательского внимания чаще всего оказываются номинации блюд или продуктов, из которых эти блюда состоят, а лексика, номинирующая процесс организации питания, включая названия этапов приготовления блюд, разные технологии готовки и т. д., обычно не так востребована. Между тем очевидно, что процесс организации питания актуализирует разные культурные сценарии, связанные с особенностями гастрономического опыта нации, что указывает на чрезвычайную важность изучения подобной лексики.

Выделяя тематическую группу «Организация питания», мы включаем в нее слова, обозначающие не только этапы приготовления еды (пищи) и технологии приготовления пищи, но и наименования кухонных принадлежностей, сооружений для приготовления пищи, мест приготовления и поглощения пищи, номинации тех лиц, которые готовят или подают пищу, а также номинации действий по предложению или заказу пищи.

По результатам обследования «Лексических минимумов» по РКИ (ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-I / B1, ТРКИ-II / B2) нами выявлено 264 лексические единицы, актуализирующие семантику, связанную со сферой гастрономии. «Лексические минимумы» по РКИ, как известно, строятся по градуальному принципу, т. е. лексика предыдущего уровня включается в уровни последующие, поэтому на каждом последующем уровне заданный изначально список лексем просто пополняется. Поэтому количество «264» – это лексический список, который мы находим в «Лексическом минимуме» уровня ТРКИ-II / B2. По конкретным же уровням владения русским языком лексика, имеющая отношение к гастрономии, распределяется следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Распределение гастрономической лексики в «Лексических минимумах» по РКИ

Гастрономическая лексика			
ТЭУ	ТБУ	ТРКИ-I / B1	ТРКИ-II / B2
47	**79**	**113**	**264**

Как видим, от уровня к уровню количество представленных в минимумах лексем практически удваивается, что, собственно, соответствует одному из принципов построения градуальной системы минимумов. По крайней мере, об этом прямо заявляют их составители [9]. Важно отметить, что вся эта лексика составителями минимумов для ТЭУ, ТБУ и ТРКИ-I / B1 дана списками в Приложениях в рамках семантического поля «Человек как живое существо». Она определяется как «тематическая группа "Питание, продукты"». В «Лексическом минимуме» уровня ТРКИ-II / B2 подобного Приложения нет, поэтому полный список лексем для этого уровня мы выявляли самостоятельно и следующим образом: включили весь список уровня ТРКИ-I / B1 и добавили новые лексемы из минимума ТРКИ-II / B2, ориентируясь в первую очередь на их лексическое значение, а также иллюстрации значения в словарных дефинициях толковых словарей, во вторую очередь – на идеографическую классификацию (см. например, [10]). Так, мы включаем в состав рассматриваемой гастрономической лексики полисемичный глагол *наливать – налить* на том основании, что в толковом словаре первое значение глагола иллюстрируется именно в гастрономическом ключе, ср.: «Налить – 1. Перех. Наполнить что-л., вливая какую-л. жидкость. ***Аркадий Павлыч налил себе рюмку красного вина. Тургенев***» [11, с. 368]. А глагол *чистить* была отобран нами, в частности, потому, что в идеографической классификации он входит в состав рубрики «154.3.1 готовить пищу» и иллюстрируется примером *«чистить (# картошку)»*. В качестве дополнительного справочного источника привлекалась и семантическая (толково-понятийная) классификация из «Толково-понятийного словаря русского языка 605 семантических групп» Шушкова А.А. [12].

В рамках рассматриваемой гастрономической лексики в составе 264 лексемы для всех рассматриваемых уровней владения русским языком мы выделяем 3 тематических группы (ТГ): «Организация питания», «Еда (пища)» и «Продукты».

Далее мы анализируем только ТГ «Организация питания». Она представлена 81 лексемой. По уровням владения русским языком она распределяется следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Распределение лексики ТГ «Организация питания» в «Лексических минимумах» по РКИ

ТЭУ	ТБУ	ТРКИ-I / B1	ТРКИ-II / B2
16	**24**	**38**	**81**

На уровне ТЭУ лексика представлена только именами существительными, на уровне ТБУ – именами существительными (12) и глаголами (12), ТРКИ-I / B1 – именами существительными (19) и глаголами (19), ТРКИ-II / B2 – именами существительными (38), именами прилагательными (2) и глаголами (41). Отметим, что видовые пары глаголов рассматриваются как одна лексическая единица, поскольку нами не зафиксированы случаи нового словообразования при перфективации или имперфективации. Иначе говоря, например, видовая пара *откусывать – откусить* рассматривается как один глагол.

В зависимости от денотативного признака лексика ТГ «Организация питания» классифицируется по 6 лексико-семантическим группам (далее – ЛСГ). Представим эту ЛСГ в табл. 3.

Представим содержание выделенных ЛСГ с нашим лингвометодическим комментарием. Отметим, что здесь и далее жирным курсивом выделены те лексемы, которые включаются в «Лексический минимум», начиная с уровня ТРКИ-II / B2.

1. ЛСГ «Предложение или приобретение пищи» представлена почти исключительно глаголами: ***угощать – угостить****; выбирать – выбрать; заказывать – заказать; покупать – купить; продавать – продать; счет.*

В данной ЛСГ фактически только одна глагольная пара имеет непосредственное отношение к гастрономии: ***угощать – угостить***. Если опираться только на толкование лексического значения, то включение остальных глаголов, как и существительного *счет,* в список гастрономической лексики весьма условно: оно объясняется, скорее, ситуативно-прагматическими причинами, или тематико-ситуационными (термин, используемый в [13, с. 123], чем собственно языковыми. В научной литературе неоднократно отмечалось, что одним из основных лингводидактических принципов введения лексики в минимумы является принцип тематической отнесенности [14; 15].

2. ЛСГ «Процесс приготовления пищи»: *готовить – приготовить*; ***варить – сварить; добавлять – добавить; жарить – пожарить; заваривать – заварить (чай)****; закрывать – закрыть; класть – положить;* ***кипятить – вскипятить; мешать – помешать (помешать суп); мазать – намазать; наливать – налить; нарезáть – нарéзать;*** *открывать – открыть;* ***печь – испечь; отрезать – отрезать; подогревать – подогреть; порезать (хлеб); разогревать – разогреть; разрезáть – разрéзать;*** *резать* ***– порезать; тереть – потереть; солить – посолить; тушить – потушить (мясо); чистить – почистить.***

Обращает на себя внимание тот факт, что в состав данной ЛСГ входит достаточно много полисемичных глаголов. Широкая семантика глагольных слов в «Лексических минимумах» по РКИ где-то уточняется, как, например, в случаях *мешать – помешать (суп), заваривать – заварить (чай)*, *тушить – потушить (мясо),* в основном же – нет. Проблема оптимального представления многозначных глаголов, особенно таких как *закрывать – закрыть, класть – положить* и др., если мы включаем их в круг гастрономической лексики, безусловно, требует внимания. Лексическая полисемия должна получать в минимумах более детальное раскрытие. Одним из удачных вариантов такого раскрытия, на наш взгляд, является иллюстрация синтагматических связей.

Отметим, что практически все перечисленные в рассматриваемой ЛСГ глаголы – каузативы. Все они, по сути, являются гипонимами к общей родовой паре *готовить – приготовить*. Гипер-гипонимический принцип введения лексем одной ЛСГ явно прослеживается во всех минимумах.

Как видно из приведенного списка глаголов ЛСГ, приращение словарного запаса после порогового уровня (ТРКИ-I / B1) идет значительное, причем не только в направлении введения новых лексем, но и в демонстрации одного из самых распространенных принципов образования аспектуальных пар – перфективации при помощи разнообразных префиксов. Такой подход позволяет продемонстрировать возможности глагольного словообразования, реализуя тем самым принцип словообразовательной продуктивности. Однако выдерживается он, на наш взгляд, не везде и не до конца. Если строго следовать принципам идеографического распределения, то возникает вопрос, почему в минимумы, по крайней мере в минимум продвинутого уровня (ТРКИ-II / B2), не включаются глаголы-дериваты от *жарить*, а именно: *поджарить, обжарить*; от *варить – отварить*; от *печь – запечь* и пр. Помимо того, что они связаны тесными семантическими связями с бесприставочными глаголами, эти глаголы и производные от них прилагательные и причастия (*поджаренный, отварной, запеченный*) активно используются в гастрономическом дискурсе, с которым инофоны сталкиваются в повседневной практике. Префиксы, как и лексико-грамматические классы, уже освоены инофонами ранее. При этом почему-то в минимуме ТРКИ II / B2 отдельной статьей дается глагол *порезать* с уточнением «хлеб», несмотря на присутствие видовой пары *резать – порезать*.

3. ЛСГ «Процесс поглощения пищи»: *есть – съесть/поесть; завтракать – позавтракать;* ***кушать****; кормить – покормить/****накормить****;* ***наесться****;* ***кусать****;* ***напиваться – напиться****;* ***откусывать – откусить;*** *обедать – пообедать; пить – выпить/****попить****; пробовать – попробовать; ужинать – поужинать*.

Здесь прежде всего бросаются в глаза два факта. Во-первых, отсутствие глагола *питаться,* как и девербатива *питание*. Это особенно странно, если учесть, что «питание» фигурирует в названии тематической группы («Питание, продукты»), которую инофон встречает в Приложениях к минимумам ТЭУ, ТБУ и ТРКИ-I и которую он, в общем-то, должен выучить. Тем не менее лексемы *питаться, питание* как, собственно, и лексема *пища,* появляются только в «Лексическом минимуме» ТРКИ-III / C1, подразумевающем общее владение русским языком на уровне носителя языка [16].

Таблица 3

Классификация лексики тематической группы «Организация питания»

Лексико-семантические группы					
Предложение или приобретение пищи	Процесс приготовления пищи	Процесс поглощения пищи	Лица, которые готовят или подают пищу	Кухонные сооружения, инструменты, емкости и посуда	Помещения, где готовят и/или поглощают пищу
Количество лексем					
6	**24**	**12**	**2**	**27** Свойство кухонных инструментов **2**	**8**

Во-вторых, вызывает вопрос введение в «Лексический минимум» только на уровне ТРКИ-II / B2 глагола *кушать*, являющегося нейтральным синонимом видовой пары *есть – съесть/поесть*. Нам кажется, что этот глагол должен вводиться в минимум гораздо раньше.

Кроме того, странным кажется, что в «Лексических минимумах» даны несколько глаголов, характеризующих поглощение напитков *напиваться – напиться, пить – выпить/попить*, но при этом процесс поглощения твердой пищи почти не представлен (за исключением глагольной пары *откусывать – откусить* и глагола *кусать*). Самый распространенный в этом плане глагол *жевать* мы находим только в «Лексическом минимуме» уровня ТРКИ-III / C1. Между тем если обратиться к данным «Национального корпуса русского языка», то мы обнаружим, что это слово обладает довольно высоким индексом частотности: ipm – 15,7244 [17]. Частотность, которая также заявляется составителями «Лексических минимумов» по РКИ ведущим лингводидактическим принципом введения лексики, приобретает в современных условиях новое прочтение: это корпусные данные. На то, что их следует учитывать при составлении новых минимумов, указывают А.Н. Лапошина и М.Ю. Лебедева [18].

4. ЛСГ «Лица, которые готовят или подают пищу»: ***повар**, официант*.

5. ЛСГ «Кухонные сооружения, инструменты, емкости и посуда»: ***посуда**; **бокал**; **блюдце**; банка; бутылка; вилка; **кастрюля**; коробка; **кофеварка**; **кофемолка**; **крышка**; ложка; нож; **ножик**; **пакет (молока)**; **пробка (от бутылки)**; **рюмка**; самовар; **сахарница**; стакан; тарелка; **сковорода**; **сковородка**; **чайник**; **чашка**; **печь**; **печка**.*

В эту же ЛСГ включается микрогруппа «Свойство кухонных инструментов», представленная антонимической парой *тупой – острый,* на том основании, что прилагательное *тупой* иллюстрируется в минимуме ТРКИ-I / B1 словосочетанием «тупой нож». Для полисемичного прилагательного *острый* уточнений мы не находим, но обнаруживаем антонимичную пару *острый – тупой* в третьем Приложении к минимуму ТРКИ-II / B2 «Антонимы и соотносительные слова».

Комментируя же в целом данную ЛСГ, отметим некоторое нарушение лингвистических принципов ее организации. Пожалуй, самый яркий пример – это нарушение уже упоминавшегося гипер-гипонимического принципа введения лексики одной ЛСГ. Проявляется оно, например, в отсутствии в «Лексических минимумах» ТЭУ, ТБУ, уровня ТРКИ-I / B1 лексемы «посуда», она появляется только в минимуме ТРКИ-II / B2, а такие лексемы, как *вилка, ложка, тарелка, стакан, чашка, чайник* – раньше. Практически отрабатывать навыки владения необходимой лексикой по теме «Питание» с таким словарным запасом на занятиях по РКИ на элементарном, базовом и пороговом уровнях общего владения русским языком довольно трудно: объясняя реалию, преподаватель в таком случае должен будет ее либо визуализировать, либо надеяться на то, что инофоны сами догадаются, что это предметы *посуды*. Демонстрация же различий между кухонной и столовой посудой становится практически невозможной, хотя умения различать ее способствовало бы, помимо всего прочего, овладению нормами этикетного поведения за столом.

Обращает на себя внимание и полисемичная лексема «блюдо». До минимума ТРКИ-II / B2 уточнений этому существительному нет, и только на этом уровне встречается иллюстрация: «блюдо (вкусное)». Именно по этой причине мы не рассматриваем данное слово как номинацию предмета посуды.

Лингвистическая непоследовательность обнаруживается и в подаче в минимумах так называемых лексикализованных диминутивов, т. е. диминутивов, утративших свою экспрессивность и ставших нейтральными лексемами. Имеются в виду лексемы *ножик, печка, сковородка*. Составители минимумов включают их через запятую к мотивирующим словам *нож, печь, сковорода*, соответственно, тем самым давая возможность инофонам рассматривать их как варианты одного слова. В какой-то мере это оправданно с прагматической точки зрения: лингводидактический принцип действия семантической ценности слов *ножик, печка, сковородка* в данном случае очевиден. Однако очевидно и то, что он в данном случае частично нарушается, так как возникает сложность толкования лексического значения. Если объяснять *ножик, печка, сковородку* как уменьшительные слова (такое толкование, например, имплицитно присутствует в словарной дефиниции лексемы «сковородка»: «ж. Разг. То же, что сковорода; небольшая сковорода» [19, с. 112]), то это будет неверно. Те же лексемы *сковорода* и *сковородка* сейчас «практически равноправные, часто обозначают одни и те же денотаты, что можно счесть свидетельством конкуренции нейтральной формы с утратившим экспрессию диминутивом» [20, с. 150]. Аналогичный вывод мы можем сделать и относительно пар *нож – ножик, печь – печка.* Кроме того, следует иметь в виду, что современная русская разговорная речь тяготеет к образованию вторичных диминутивов, которые в таком случае вообще будет объяснить чрезвычайно сложно. Имеются в виду слова *ножичек, сковородочка, печечка.*

Кстати, о паре *печь – печка* следует сказать отдельно. Эти лексемы появляются только в минимуме ТРКИ-II / B2, что само по себе вызывает вопросы. Конечно, их следует вводить на более ранних уровнях. К тому же наличие в минимумах только этих двух номинаций, указывающих на сооружение, на котором готовят или подогревают пищу, на наш взгляд, не совсем оправданно. Нейтральный и довольно употребительный синоним «плита» вполне мог быть включен в минимумы и более низких уровней владения русским языком в качестве синонима. Тем не менее лексему «плита» мы находим только в «Лексическом минимуме» ТРКИ-III / C1.

6. ЛСГ «Помещения, где готовят и/или поглощают пищу»: ***бар**; булочная; буфет; кафе; **кулинария**; кухня; ресторан; столовая*.

Здесь мы отметили бы только один момент: имеет ли смысл давать в «Лексических минимумах» по РКИ те слова, которые являются, в сущности, графической транслитерацией своих источников и звучат практически одинаково на любом языке: *bar, buffet, cafe, restaurant?* Методически эти слова для практики преподавания РКИ и освоения русского языка иностранными учащимися не представляют, по нашему мнению, никакой ценности.

Итак, в результате проведенного исследования удалось установить, что в «Лексических минимумах» по РКИ ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-I / B1, ТРКИ-II / B2 содержится 264 лексемы, относящиеся к теме «Питание, продукты». В рамках общей тематической группы «Питание, продукты» по ситуационно-тематическому принципу выделяется подгруппа «Организация питания». Ее состав – 81 лексическая единица. В зависимости от денотативного признака они распределяются на следующие ЛСГ: «Предложение или приобретение пищи», «Процесс приготовления пищи», «Процесс поглощения пищи», «Лица, которые готовят или подают пищу», «Кухонные сооружения, инструменты, емкости и посуда», «Помещения, где готовят и/или поглощают пищу», а также микрогруппа «Свойство кухонных инструментов».

Наш анализ показал, что парадигматический принцип организации выделяемых ЛСГ не всегда строго соответствует лингвистическим и лингводидактическим принципам. Это несоответствие может иметь своим следствием методические проблемы при демонстрации гастрономической лексики инофонам. В качестве таких проблем отмечены следующие: 1) *неоптимальная модель представления полисемичных слов*, что может привести к затруднениям в понимании их лексического значения инофонами; 2) *недостаточное представление дериватов*, что обедняет процесс развития лексических и грамматических умений; 3) *отсутствие в минимумах гастрономической лексики, высокая частотность которой подтверждена корпусными данными*, что может провоцировать неадекватное отражение современного состояния русской речевой практики; 4) *непоследовательное соблюдение общего принципа введения видовых слов (гипонимов) после презентации родового (гиперонима)*, что нарушает формирование у инофонов понимания правил организации лексической системы русского языка; 5) *необоснованное рассмотрение разных слов в рамках одной словарной рубрики*, что также не способствует системному освоению инофонами русской лексической системы; 6) *дублирование в минимумах интернациональных слов путем простой транслитерации*.

Устранение отмеченной непоследовательности в отборе и представлении гастрономической лексики, в частности гастронимов ТГ «Организация питания», в «Лексических минимумах» по РКИ, безусловно, будет способствовать улучшению и совершенствованию этого типа учебных словарей.

Библиографический список

1. Капкан М.В. Национальная кухня как элемент национальной культуры России: динамика исторических изменений XIX–XX века. *Человек в мире культуры*. 2013; № 3: 15–26.
2. Шаклеин В.М., Дерябина С.А., Карелова М.А., Микова С.С., Митрофанова И.И. Лингвометодический потенциал текстов о еде в обучении РКИ (уровень B2). *Мир русского слова*. 2021; № 2: 74–79.
3. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
4. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
5. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
6. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
7. Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П. Отбор и представление предлогов в Лексических минимумах по русскому языку как иностранному (к постановке проблемы). *Мир русского слова*. 2016; № 2: 95–101.
8. Ковини Дж. *Гурманистика. Культура еды и еда как культура*. Перевод с английского О.В. Гритчиной. Харьков: Гуманитарный центр, 2016.
9. Андрюшина Н.П. Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблема отбора лексических и фразеологических единиц. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2011; № 3 (33): 648–652.
10. Баранов О.С. *Идеографический словарь русского языка*. Москва: Прометей, 2000.
11. *Словарь русского языка:* в 4 т. Москва: Русский язык, 1986; Т. 2.
12. Шушков А.А. *Толково-понятийный словарь русского языка 605 семантических групп: Более 16 500 слов и устойчивых выражений*. Москва: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ»; ООО «Транзиткнига», 2003.
13. Маркина Е.М. *Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2011.

14. Ядав Р., Нестерова Н.Г., Верма К. Сингх. Принципы определения лексического минимума для программы обучения русскому языку иностранцев как проблема учебной лексикографии. *Вопросы лексикографии*. 2017; № 12: 106–124.
15. Муравьев Н.А., Ольшевская М.Ю. Подходы к составлению лексических минимумов в России и за рубежом: проблемы и перспективы. *Вестник НГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019; № 17 (1): 78–89.
16. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2019.
17. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/
18. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ. *Russian Language in the Multilingual World.* Helsinki: University of Helsinki. 2019; № 52: 359–368.
19. *Словарь русского языка*: в 4 т. 3. Москва: Русский язык, 1988; Т. 4.
20. Фуфаева И.В. *Экспрессивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными (на материале русского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2017.

References

1. Kapkan M.V. Nacional'naya kuhnya kak `element nacional'noj kul'tury Rossii: dinamika istoricheskih izmenenij XIX−XX veka. *Chelovek v mire kul'tury*. 2013; № 3: 15-26.
2. Shaklein V.M., Deryabina S.A., Karelova M.A., Mikova S.S., Mitrofanova I.I. Lingvometodicheskij potencial tekstov o ede v obuchenii RKI (uroven' B2). *Mir russkogo slova*. 2021; № 2: 74-79.
3. *Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. `Elementarnyj uroven'. Obschee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
4. *Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'. Obschee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
5. *Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
6. *Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
7. Vinogradova E.N., Klobukova L.P. Otbor i predstavlenie predlogov v Leksicheskih minimumah po russkomu yazyku kak inostrannomu (k postanovke problemy). *Mir russkogo slova*. 2016; № 2: 95-101.
8. Kovini Dzh. *Gurmanistika. Kul'tura edy i eda kak kul'tura*. Perevod s anglijskogo O.V. Gritchinoj. Har'kov: Gumanitarnyj centr, 2016.
9. Andryushina N.P. Leksicheskie minimumy po russkomu yazyku kak inostrannomu: problema otbora leksicheskih i frazeologicheskih edinic. *Problemy istorii, filologii, kul'tury.* 2011; № 3 (33): 648-652.
10. Baranov O.S. *Ideograficheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Prometej, 2000.
11. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1986; T. 2.
12. Shushkov A.A. *Tolkovo-ponyatijnyj slovar' russkogo yazyka 605 semanticheskih grupp: Bolee 16 500 slov i ustojchivyh vyrazhenij*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»; OOO «Izdatel'stvo AST»; OOO «Tranzitkniga», 2003.
13. Markina E.M. *Lingvodidakticheskie osnovy razrabotki leksicheskih minimumov po russkomu yazyku kak inostrannomu (dlya raznyh urovnej i profilej obucheniya)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
14. Yadav R., Nesterova N.G., Verma K. Singh. Principy opredeleniya leksicheskogo minimuma dlya programmy obucheniya russkomu yazyku inostrancev kak problema uchebnoj leksikografii. *Voprosy leksikografii.* 2017; № 12: 106-124.
15. Murav'ev N.A., Ol'shevskaya M.Yu. Podhody k sostavleniyu leksicheskih minimumov v Rossii i za rubezhom: problemy i perspektivy. *Vestnik NGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2019; № 17 (1): 78-89.
16. *Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Tretij sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2019.
17. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/
18. Laposhina A.N., Lebedeva M.Yu. Korpusnyj podhod k resheniyu problemy otbora leksiki v obuchenii RKI. *Russian Language in the Multilingual World.* Helsinki: University of Helsinki. 2019; № 52: 359-368.
19. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. 3. Moskva: Russkij yazyk, 1988; T. 4.
20. Fufaeva I.V. *`Ekspressivnye diminutivy v usloviyah konkurencii s nejtral'nymi suschestvitel'nymi (na materiale russkogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 14.02.24

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-92-94

***Skomorokhova T.S.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: t_skomorohova@mail.ru*
***Kuzmicheva N.V.**, Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: konst40.24@gmail.com*

METHODS AND TECHNIQUES OF PROBLEM-BASED LEARNING FOR CHILDREN IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION. The article examines one of the topical issues of children's music education which is a development of a child's creative personality through problem-based learning. The characteristics of the current state of productivity of teaching musical art in the field of additional education are given. The specificity of problem-based learning in enhancing the creative cognitive activity of a student in the process of music lessons is updated. The author's experience of using problem-based learning methods is considered in comparison with the previous experience of famous teachers in implementing the issues of developing children's creative independence in music education. The types of problem-based teaching of musical art are identified and pedagogical situations using problem-dialogical and associative methods are revealed. Within the context of the issue the role of a teacher in creating psychological and pedagogical conditions for problem-based learning in the field of instrumental music-making is substantiated.

Key words: **problem-based learning, problem situation, method, cognitive activity, art**

***Т.С. Скоморохова**, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: t_skomorohova@mail.ru*
***Н.В. Кузмичева**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: konst4.24@gmail.com*

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается одна из актуальных проблем музыкального образования детей – развитие творческой личности ребёнка средствами проблемного обучения. Дана характеристика современного состояния продуктивности обучения музыкальному искусству в сфере дополнительного образования. Актуализируется специфика проблемного обучения в активизации творческой познавательной деятельности обучающегося в процессе музыкальных занятий. Рассмотрен авторский опыт применения методов проблемного обучения в сравнении с предыдущим опытом известных педагогов в реализации вопросов развития творческой самостоятельности детей в музыкальном обучении. Выявлены виды проблемного обучения музыкальному искусству и раскрыты педагогические ситуации с применением проблемно-диалогического и ассоциативного методов. В контексте данной проблематики обоснована роль преподавателя в создании психолого-педагогических условий проблемного обучения в области инструментального музицирования.

Ключевые слова: **проблемное обучение, проблемная ситуация, метод, познавательная деятельность, творчество**

Одной из важных задач современного российского общества является воспитание разносторонней творческой личности. Это подчеркивает важность выявления актуальных методов и приемов обучения, отвечающих современным реалиям. Процесс обучения, опираясь на опыт, накопленный в музыкальной педагогике, должен допускать инновационные, развивающие методы и приёмы обучения. Эти условия детерминируют обстоятельства, от которых зависит процесс полноценного творческого развития обучающихся в условиях дополнительного образования детей музыкальному искусству, направленному «на сохранение и качественное совершенствование уникальности каждого ребёнка, на удовлетворение постоянно возникающих потребностей личности в динамично развивающемся мире» [1, с. 12]. Поиску оптимальных условий для развития познавательной деятельности обучающихся музыкальному искусству способствуют психолого-педагогические и дидактические идеи, педагогическая практика, опыт работы с детьми. Однако педагогический опыт показывает, что за обширными

обязательными музыкально-исполнительскими задачами развития в ребёнке главного – умения творчески мыслить – порой стоит недостаточное внимание.

Цель исследования – рассмотреть возможность активизации познавательной деятельности детей и мотивации к обучению музыкальному искусству посредством использования различных методов и приёмов проблемного обучения. Достижение цели предполагает решение следующих задач: выявить пути развития творческой личности ребёнка средствами проблемного обучения; определить специфику методов проблемного обучения в развитии творческой самостоятельности детей в музыкальной деятельности; обозначить роль преподавателя в создании психолого-педагогических условий проблемного обучения в области музыкального образования.

Научная новизна обусловлена разработкой теоретических основ специфики проблемного обучения детей музыкальному искусству, что дает возможность применить механизм активизации познавательной деятельности и творческого мышления детей.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование расширяет представление о возможностях педагога-музыканта в применении методов проблемного обучения детей.

На наш взгляд, одним из эффективных средств интеллектуального развития обучающихся в детских музыкальных школах (ДМШ) и детских школах искусств (ДШИ) выступает проблемное обучение, поскольку оно является наиболее продуктивным, способствует активизации творческой деятельности. Развитие теории проблемного обучения, основных ее положений в педагогике связывают с исследованиями В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, М.А. Данилова, Т.В. Кудрявцева, В. Окуня и др.

Идея внедрения проблемного обучения в музыкальное обучение искусству не нова, однако в процессе педагогической практики происходит постоянное обновление методического арсенала музыканта-педагога, расширение его профессионального методического инструментария. Постоянный поиск, совершенствование педагогической деятельности в области музыкального образования направлены на продуктивность результата обучению искусством юных музыкантов. Очень важно, чтобы дети умели пользоваться наработанными умениями и навыками решения проблемных ситуаций как «ключом», как методом творческого познания. Поэтому осмысление накопленного опыта представляется целесообразным и актуальным.

На современном этапе обучения в детской музыкальной школе в рамках предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства применяются различные методы преподавания: информативный, иллюстративный, репродуктивный и др. Информативный метод выступает главной, определяющей стороной педагогического процесса. Это связано, прежде всего, с передачей необходимых знаний, формированием умений и навыков в музыкальной деятельности. Информация, переданная педагогом-музыкантом, закрепляется учеником в постоянном повторении (репродукции) через показ правильного звучания инструмента. При этом традиционным считается иллюстрация педагогом правильности посадки и положения рук или туловища во время исполнения. Ученик как бы «копирует» преподавателя, закрепляя в собственном исполнении необходимые умения и навыки игры. Зачастую данная процедура занятий приводит к однообразной и скучной работе в классе, нежеланию продолжать обучение, что сказывается на мотивации учащихся. В данном контексте внедрение методов проблемного обучения, как показывает педагогический опыт, помогает «разрядить обстановку». Наличие таких методических приёмов, как создание проблемных ситуаций, ситуаций успеха [2], не только формирует интерес к занятиям, но и способствует продуктивности музыкального обучения в целом.

Проблемная ситуация в учебном процессе рассматривается как одно из действенных средств решения задач развития самостоятельности и творческого мышления обучающихся. Формирование этих качеств является главным требованием и условием совершенствования юных музыкантов. Творческая деятельность – это, прежде всего, то, что приводит к созданию продуктов творчества, отличающихся новизной, оригинальностью и нестандартностью. Различные стороны поиска путей формирования творческой самостоятельности и активности личности рассматривались в работах Н.А. Томина, О.М. Дьяченко, С.Е. Матушкина, М.А. Галагузовой, А.Н. Тубельского и др. Педагогические идеи развития творческих способностей и самостоятельности личности освещались в исследованиях Т.В. Абрамовой, А.Я. Найна, С.Н. Серикова, Н.М. Яковлевой и др. Проблемам разработки методов диагностирования инициативности, самостоятельности, творческого потенциала личности посвящены труды Т.Г. Богдановой, А.З. Иоголевича, А.Н. Лука и др.

Проблемное обучение – один из видов развивающего обучения. В определённом смысле возникновение концепции проблемного обучения знаменует собой новый этап в развитии дидактики и психологии обучения. Исследования в области проблемного обучения разрабатывались с середины 60-х годов советскими психологами А.М. Матюшкиным, С.Л. Рубинштейном, а в применении к школьному обучению такими дидактами, как М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин. Вся эта работа позволила создать научный психолого-педагогический фундамент, на котором базируются современные подходы к теории и методике проблемного обучения.

Наиболее прогрессивными методами обучения музыкальному искусству, на наш взгляд, являются проблемно-диалогический и ассоциативный. Они способны моделировать условия для творческой деятельности, дают возможность интереснее строить учебный процесс, позволяют применять приемы художественно-образной деятельности, методы опираются на стремление ребенка к творческой деятельности.

В последнее время в общей музыкальной педагогике уделяется большое внимания диалогу как форме общения между учителем и учащимися (З. Абасов, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, М.И. Махмутов, Т.Я. Рябова и др.). В психолого-педагогической литературе всё активнее используется подход субъект-субъектных отношений, основанный на диалоге, который утверждает, что учителя и ученики должны совместно идти к усвоению знаний (Л.Д. Столяренко, П.И. Пидкасистый). Именно эти подходы позволяют обновлять содержание подготовки, создают основу для совершенствования проведения занятий и условия для активизации познавательной деятельности детей. Диалог в музыкальной педагогике – это не просто средство, метод. Это сущностная основа музыкально-образовательного процесса, его методологический принцип, поскольку сама музыка есть акт одновременно личностного и межличностного общения. Диалог – важнейший методологический ориентир в педагогике современного музыкального образования. Переход от монологизма к диалогизму основывается, прежде всего, на концептуальных идеях М.М. Бахтина, определяющего феномен диалога в качестве принципа взаимодействия людей и целых культур между собой. «Именно диалог как основа «искания истины между людьми» позволяет участникам музыкально-образовательного процесса (учащимся, педагогу) осознать свою сопричастность ко всему тому, чем их одаривает этот процесс» [3].

Ассоциативный метод обучения даёт возможность решать творческие задачи. Ассоциации играют важную роль в познавательном процессе. Различают эмоциональные, предметные, творческие ассоциации. Если восприятие художественного образа вызывает у ребёнка собственное переживание, то это эмоциональная ассоциация, если оно вызывает только представление о каком-либо внешнем предмете, то это предметная ассоциация. Творческие ассоциации, проявляющиеся через понятия, образы, выразительные средства, воображение, фантазии являются важным и необходимым аспектом художественного познания.

Смысл ассоциативного метода обучения заключается в том, что он активизирует художественный процесс. На этой основе происходит формирование и развитие творческого мышления, способность к творческому воображению. Постоянный тренинг воспитывает и формирует саму эту способность.

В соответствии с видами творчества можно выделить виды проблемного обучения:

– теоретическое творчество. Этот вид проявляется в поиске обучающимся нового для него правила. В основе этого творчества лежит постановка и решение теоретической учебной задачи;

– практическое творчество. Это способ применения известных ребёнку знаний в новой ситуации. В основе этого творчества лежит постановка и решение практической учебной задачи;

– художественное творчество. Этот вид заключается в художественном воспроизведении на основе творческого воображения [4].

Для проявления активного познавательного процесса обучения необходимо определить условия организации творческой деятельности, развития самостоятельности. Для ребёнка необходимо выстраивать условия, в которых он должен проявить себя творчески. Проблемная ситуация, преднамеренно создаваемая преподавателем для нахождения художественного решения, стимулирует ассоциативное исследование, воображение и творческую активность. Например, создать проблемную ситуацию в изучении музыкального произведения, где ребёнок должен продемонстрировать творческое воображение в определении художественного образа исполняемого произведения или найти для образа выразительные средства – соответствующую динамическую шкалу, правильные штрихи и приемы игры.

Для того чтобы ребёнок активно включился в познавательно-мыслительную деятельность, важна мотивационная сторона. Побудительным мотивом является столкновение с трудностью при выполнении теоретического или практического задания. Самостоятельное открытие нового вызывает переживание, поскольку «могу», «умею», «получилось» позволяет ребенку поверить в себя, в свои силы. Творчество, таким образом, будет сопровождать процесс познания, а стимулом для творческой деятельности детей, конечно, является музыка.

Необходимо учитывать, что познавательная деятельность может и не возникнуть, если задание, которое должно было выявить затруднение, дано без учета интеллектуального потенциала, возможности образных представлений, а также достигнутого им уровня знаний и исполнительских навыков. В качестве задачи проблемной ситуации при выборе репертуара для промежуточной аттестации или конкурсной программы преподавателю необходимо обязательно учитывать возможности ребёнка в условиях поставленного задания. Выбор музыкальных произведений должен быть сделан с учётом трудности осмысления, а также с учётом технического развития обучающегося.

Степень затруднения должна быть такова, чтобы его знаний и умений было достаточно для самостоятельного понимания содержания музыкального произведения. Только такой репертуар способствует созданию проблемной ситуации.

Для адекватного восприятия нового материала необходимы условия активного творческого подхода, такие как комплексный анализ, познавательная

потребность, интеллектуальная возможность и, конечно, личностная заинтересованность ребенка. Здесь может возникнуть противоречие между оценкой реального процесса воспроизведения и идеальным звучанием музыкального сочинения. Именно это и дает колоссальный толчок для дальнейшей творческой деятельности обучающегося.

Выявление этого противоречия способствует целенаправленности в анализе занятий, помогает детям вдумываться в замысел композитора, позволяет проникнуть в образ музыкального произведения.

Таким образом, преподаватель через методы и приёмы проблемного обучения может смоделировать познавательную деятельность обучающегося, создать реальные условия, в которых можно проявить себя творчески. В связи с этим можно решить определённые педагогические задачи, такие как проявление заинтересованности ребёнка, активное усвоение материала, выработка навыка слухового контроля и самостоятельности. Решение этих задач способствует ускоренному усвоению учебного материала, что, соответственно, приводит к развитию и самосовершенствованию, побуждению к творческому поиску, столь необходимому условию эффективности обучения.

Педагогический опыт и мастерство преподавателя предполагают не только хорошее знание своей дисциплины, но и наличие навыков уверенного владения методами и приёмами обучения. Деятельность музыканта-педагога должна быть связана со способами формирования доминантной мотивации, направленностью на решение исполнительских задач, трудолюбие в достижении цели, целеустремленность и обширность познавательных интересов [5]. При традиционном, объяснительно-иллюстративном обучении преподаватель сообщает детям готовые знания, то есть он сам объясняет нотный материал, рассказывает и показывает выдвигаемые положения, при этом обучающийся должен освоить, выучить, повторить и закрепить полученные знания. Педагогический процесс, действующий по принципу «делай как я», не в состоянии в полной мере выполнять задачу подготовки юных музыкантов, способных к самостоятельному развитию.

Проблемное обучение тяготеет к творческому процессу и мотивирует к познавательной деятельности, здесь возможно развить самостоятельную деятельность ребёнка, а отсюда идет более прочное усвоение знаний. Задача преподавателя подвести хотя бы к небольшому, но самостоятельному личному открытию. Главное в этом процессе систематическое вовлечение детей в широкий круг исполнительских проблем, раскрывающих смысловое содержание изучаемого музыкального произведения. Это может проявиться в изучении, например, творчества композитора, жанра произведения, в прослушивании сочинения разных исполнителей, расшифровке нотного текста, выявлении правильных штрихов, подбор аппликатуры, освоении различных приёмов игры на инструменте.

Освоение управлением формирования знаний и умений при использовании различных методов проблемного обучения в музыкальном искусстве предполагает наличие обобщенной модели процесса и результата усвоения. Обобщенную модель процесса формирования самостоятельной работы юных музыкантов в проблемном обучении, на наш взгляд, можно разделить на условные этапы:

1. Проблемное изложение материала. На этом этапе преподаватель не дает конечный результат в решении музыкально-художественных задач. Необходимо совместно с ребёнком разобрать музыкальное произведение, начиная от самых мелких построений (мотивов) до больших фраз. Процесс разбора должен быть насыщен образами. Здесь важно помнить, что если избегать образных ассоциаций, то не будет воспитываться и проявляться творческое мышление и воображение. При проблемном обучении с обязательным обсуждением обучающийся получает возможность проявить самостоятельность в изучении создания произведения, данных о творчестве композитора, особенностей воспроизведения нотного текста музыкального сочинения.

2. Поиск исполнительских задач. На этом этапе художественное содержание произведения раскрывается через подробный анализ музыкальных элементов, например, формы произведения, его ритмических особенностей, интонационной выразительности, технических исполнительских сложностей. Использование в учебном процессе разнопланового педагогического и концертного репертуара прививает у детей определённый художественный вкус, развивает исполнительские навыки, а также взгляды и представления, при этом педагогической целью является подведение детей к самостоятельным выводам.

Процесс решения музыкально-художественных задач, от знакомства с музыкальным произведением до готовности его открытого показа на концертной площадке, сводится к выработке умения анализировать произведение, пониманию жанровой специфики музыкальной фразировки, усвоению знаний множества задач для раскрытия образа, включая исполнительские навыки. Вникая в композиторский замысел произведения, в процессе занятий обучающемуся необходимо осознать теоретические и исполнительские задачи. Здесь задача преподавателя научить детей самим творить и мыслить образами. Чтобы «раскрыть» возможности ребёнка, нужно достаточно полно знать его способности и характер. О способностях можно судить по тому, как он усваивает материал, чего достигает в техническом плане. Без учета этих категорий невозможно добиться общих интересов в обучении и правильном развитии способностей. Одни обучающиеся обращают на себя внимание быстротой сообразительности, другие – живым восприятием музыкальных произведений, третьи – наблюдательностью. Именно преподаватель должен определить и выявить ценные качества детей, поскольку только тогда педагог сможет помочь проявить себя и направить способности в нужное русло.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфика проблемного обучения в том, что оно ориентировано на формирование познавательной деятельности детей, интереса к занятиям, развитие мотивации к обучению музыкальному искусству в целом. Использование проблемно-диалогического и ассоциативного методов в предлагаемых в данной работе условиях учебного процесса воспитывает у детей образное мышление, способствует развитию самостоятельности, активного творчества, тем самым позволяет добиться значительных педагогических результатов.

Библиографический список

1. Парамонов И.Ф. *Развитие художественной культуры младших школьников в условиях воскресной школы*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2008.
2. Белкин А.С. *Педагогика детства (основы возрастной педагогики)*. Екатеринбург: Уральский рабочий, 1995.
3. Батищев Г.С. Диалогизм или полифонизм (Антитетика в идейном наследии М.М. Бахтина). *М.М. Бахтин как философ*. Москва: Наука, 1992: 123–141.
4. Махмутов М.И. *Организация проблемного обучения в школе*. Москва: Просвещение, 1977.
5. Левина М.М. *Технологии профессионального педагогического образования*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.

References

1. Paramonov I.F. *Razvitie hudozhestvennoj kul'tury mladshih shkol'nikov v usloviyah voskresnoj shkoly*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2008.
2. Belkin A.S. *Pedagogika detstva (osnovy vozrastnoj pedagogiki)*. Ekaterinburg: Ural'skij rabochij, 1995.
3. Batischev G.S. Dialogizm ili polifonizm (Antitetika v idejnom nasledii M.M. Bahtina). *M.M. Bahtin kak filosof*. Moskva: Nauka, 1992: 123-141.
4. Mahmutov M.I. *Organizaciya problemnogo obucheniya v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
5. Levina M.M. *Tehnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.

Статья поступила в редакцию 27.02.24

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-94-97

***Stepanova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ansvs@bk.ru*
***Hartung V.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vgerasimv@mail.ru*
***Mangushev S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: lenochka042004@yandex.ru*

THE ROLE OF THE PROBABILITY PROGNISIS MECHANISM IN COMPLETING TASKS FROM THE "GRAMMAR AND VOCABULARY" PART IN THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH. The article dwells on the application of the probability prognosis method to carry out tasks on grammar and vocabulary in the Unified State Exam in English. The probability prognosis falls into three analytical stages: hypothesis, verification and final statement. The authors single out three types of the probability prognosis: structural prognosis, based on the knowledge of grammar rules and syntax; semantic prognosis, based on the content of the text and the combined type that takes into account syntax, grammar forms and meaning. Structural prognosis is mostly applied to the tasks in grammar and word-building, semantic prognosis is helpful in choosing the appropriate word for the context in the vocabulary task. Complex prognosis proves to be most effective if based on the analysis of both narrow and broad linguistic contexts. The automaticity

in applying probability prognosis method is usually acquired through the automatization of language skills and a thorough analysis of the premises that lead to correct inferences.

Key words: **probability prognosis method, language competence, narrow context, broad context, semantic prognosis, structural prognosis, Unified State Exam**

***А.В. Степанова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: ansvs@bk.ru*
***В.Ю. Хартунг**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vgerasimv@mail.ru*
***С.В. Мангушев,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка и МПАЯ, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: lenochka042004@yandex.ru*

РОЛЬ НАВЫКА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ РАЗДЕЛА «ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА» ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена изучению применения метода вероятностного прогнозирования при выполнении заданий единого государственного экзамена по английскому языку в разделе «Грамматика и лексика». Авторы выделяют структурное прогнозирование, основанное на знании грамматики и синтаксиса, смысловое прогнозирование, опирающееся на содержательный компонент текста и структурно-смысловое прогнозирование. Структурное прогнозирование требуется при выполнении заданий по грамматике и словообразованию, смысловое прогнозирование максимально применимо в выполнении заданий на выбор лексической единицы. Наиболее эффективный результат достигается при комплексном прогнозировании с учетом узкого и широкого контекстов. Автоматизация навыка вероятностного прогнозирования основывается на автоматизации языковых навыков и четкого алгоритма анализа логических предпосылок.

Ключевые слова и фразы: **метод вероятностного прогнозирования, языковая компетенция, узкий контекст, смысловое прогнозирование, структурное прогнозирование, Единый государственный экзамен**

Современные условия оптимизации и интенсификации процесса обучения определяют необходимость поиска новых эффективных способов и методик преподавания. Действующие государственные образовательные стандарты ориентируют процесс обучения иностранному языку в современной школе на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которая невозможна без изучения системы самого языка и, соответственно, развития у учащихся языковой компетенции как её фундаментальной составляющей. Среди системы средств и методов контроля сформированности данных компетенций особое место занимает единый государственный экзамен. В интересах любого учителя иностранного языка создать все условия для развития языковых умений, которые помогут выпускникам успешно сдать ЕГЭ по данному предмету, и одним из таких умений является метод вероятностного прогнозирования.

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на понимание важности роли вероятностного прогнозирования в процессе восприятия текста и в процессе перевода текста, этот метод не получил должного применения в методике обучения иностранным языкам и в процессе подготовки к сдаче единого государственного экзамена по английскому языку. Использование механизма прогнозирования на уроке иностранного языка необходимо для того, чтобы облегчить усвоение учащимися материала, способствовать развитию языковых умений во всех видах речи, облегчить процесс выполнения экзаменационных заданий, проверяющих уровень владения языком.

Целью работы выступает исследование возможности применения механизма вероятностного прогнозирования для развития и демонстрации сформированности языковой компетенции обучающихся в формате ЕГЭ. Для достижения поставленной цели необходимо решить несколько задач: 1) рассмотреть сущность и роль механизма вероятностного прогнозирования в обучении иностранному языку, 2) проанализировать виды вероятностного прогнозирования и 3) описать особенности анализа лингвистического контекста при выполнении заданий экзамена.

Механизм вероятностного прогнозирования изучался в психологии с точки зрения опережающего отражения, в переводоведении – в качестве приема, позволяющего предвидеть разворачивание речевой цепи в условиях ограничения по времени и в методике преподавания иностранных языков и синхронного перевода такими педагогами, как Яковлева В.А., Дьякова А.В., Умеренкова А.В., Косенко М.А., Рудкая Е.А., Морозов Д.Л., Мезинова О.В. Разработаны рекомендации по применению метода вероятностного прогнозирования в перцептивных заданиях единого государственного экзамена «Аудирование» и «Чтение», однако его применение в разделе «Грамматика и лексика» не рассматривалось. Научная новизна и практическая значимость данного исследования состоят в том, что оно предлагает классификацию видов вероятностного прогнозирования, особенности анализа узкого и широкого контекстов и алгоритм работы с логическими предпосылками в процессе решения заданий ЕГЭ.

Язык выполняет две важные функции, выступая в качестве орудия мышления и средства общения. Мы выражаем наши мысли, чувства и волю вербально, с помощью системы того или иного языка. Акт обмена мыслями состоит из двух тесно связанных процессов: первый участник коммуникации (говорящий или пишущий) выражает мысль, а другой участник коммуникации (слушающий или читающий) эту мысль воспринимает и обрабатывает.

В процессе речевой деятельности происходит восприятие смыслового содержания текста (высказывания), представленного в виде звуковой или зрительной информации. Последующее его осмысление требует от обучающегося знания языка, экстралингвистических знаний и применения на практике определённого набора стратегий обработки и переработки информации. Важную роль играет механизм опережающего отражения, который в рецептивной речи находит своё отражение в методе вероятностного прогнозирования [1, с. 230]. В зависимости от того, в каком значении берётся рассматриваемое явление – узком или широком, оно имеет несколько определений.

Так, вероятностное прогнозирование можно охарактеризовать как способность сопоставить информацию о наличной ситуации с уже имеющимся, прошлым опытом и создать на их основе гипотезы о предстоящем будущем, приписав к каждой гипотезе определённую вероятность [2, с. 352].

Также в рамках лингводидактики существует точка зрения, рассматривающая метод вероятностного прогнозирования текста как «особый алгоритм смыслового и вербального оформления развивающегося во времени высказывания на исходном (иностранном) языке и упреждающего предвосхищения воспроизводимого сообщения на языке перевода» [3, с. 137]. Механизм напрямую позволяет оценить вероятность появления слов и других элементов в речевом высказывании. Восстановить возможно не только последующий фрагмент речи, но и предшествующий или промежуточный, в том числе.

Выделяют два вида вероятностного прогнозирования:

1) структурное вероятностное прогнозирование, основанное на знании языковой системы, правил реализации языковой системы в речи и степени автоматизации языковых навыков;

2) смысловое вероятностное прогнозирование, или прогнозирование на уровне содержания, основанное на предвидении смысла высказывания с помощью анализа семантики части осмысленного текста и предвидения компонента текста, которое еще не воспринято зрительными и слуховыми анализаторами [3, с. 137].

Смысловое и структурное прогнозирование взаимосвязаны и проводятся одновременно, «при этом смысловое предвосхищение определяет языковые гипотезы, поскольку оно ограничивает их варианты. Главным условием для выдвижения обоих видов гипотез является наличие в памяти информации об определённом наборе языковых средств, их системной организации, способах развёртывания замысла высказывания» [4, с. 129].

Условно процесс прогнозирования представлен тремя этапами: 1) выдвижение гипотезы (на основе имеющегося опыта); 2) соотнесение гипотезы с наличной ситуацией; 3) констатация правильности или неправильности гипотезы.

И структурное, и смысловое прогнозирование основываются на анализе контекста. Контекст бывает узкий (словосочетание/предложение), широкий (уровень текста) и экстралингвистический (учитывает внелингвистические составляющие: место, время, обстоятельства, эпоху, в которых языковая единица была употреблена). Структурное прогнозирование учитывает узкий и широкий контексты, смысловое прогнозирование требует подключения всех видов контекста.

Структурное прогнозирование представлено на всех уровнях языка – от фонетического уровня до уровня текста – и требует от реципиента знаний в области фонетики, грамматики, лексики и синтаксиса, а также лингвистического опыта, то есть многократного применения знаний в речевой ситуации.

На фонетическом уровне успешность прогнозирования зависит от знания вероятностной звуковой последовательности и сводится к опознанию морфемы по её характерным признакам (например, определение слова по его смыслоразличительной фонеме). Для формирования навыка вероятностного прогнозирования на морфологическом уровне важно знание морфем, словоформ и грамматических категорий (например, словообразование). На уровне слова и словосочетания в основе прогнозирования лежит контекстуальная зависимость

слов и их семантическая сочетаемость (работа со словосочетаниями или лексической сочетаемостью). Для прогнозирования на уровне предложения необходимо знать синтаксическую структуру предложения и особенности управления.

Многоуровневое вербальное вероятностное прогнозирование тесно связано с явлением языковой догадки – способностью раскрыть значение незнакомого слова в зависимости от контекста, умение, которое также проверяется в рамках единого государственного экзамена по иностранным языкам. Тексты, предъявляемые на экзамене, не предполагают стопроцентного знания входящих в него лексических единиц, а при восприятии аудиотекстов испытуемые не обязаны улавливать все произносимые слова. Поэтому целесообразно предположить, что на уроке иностранного языка стоит развивать оба умения одновременно. Формирование языковой догадки может осуществляться двумя способами: через развитие контекстуальной догадки и через развитие умений понимать деривативы лексических единиц на основе знаний корневых морфем или самостоятельно семантизировать слова на основе лингвистических ассоциаций и похожих слов в разных языках.

Таким образом, на уроках английского языка в школе целесообразно создавать условия для формирования умения вероятностного прогнозирования при подготовке к ЕГЭ по иностранному языку. Работа учителя заключается в формировании языковых навыков обучающихся, создании условий для приобретения ими языкового и речевого опыта, а также в организации многоэтапного лингвистического анализа текста для осмысленного применения метода вероятностного прогнозирования при выполнении экзаменационных заданий.

Структурное прогнозирование

Структурное прогнозирование необходимо в разной степени применить во всех трех заданиях раздела «Грамматика и лексика».

При проверке знаний **грамматической** системы английского языка необходимо упомянуть, что лингвистический, структурный анализы контекста могут основываться на разном количестве логических предпосылок.

Простой вероятностный анализ возможен при однозначности узкого контекста, когда достаточно одного маркера для указания на правильную форму.

Так, например, форма абсолютного притяжательного местоимения однозначно определяется в предложении отсутствием после него существительного (*His plan is more elaborate than* ***yours***), порядковое числительное определяется наличием артикля *the* (*The elevator stopped on the* ***thirteenth*** *floor*), о необходимости употреблении глагола в форме герундия свидетельствует наличие предшествующего ему предлога или притяжательного местоимения (*After* ***working out*** *for two hours he was exhausted; Excuse my* ***interrupting*** *you).*

Более сложное прогнозирование построено на анализе формы, исходя из нескольких предпосылок.

Например, при определении формы прилагательного в сравнительной степени сначала анализируется синтаксический контекст, как правило, достаточно употребления предлога *than,* однако на следующем этапе прогнозирования необходимо определить, какую форму прилагательного в сравнительной степени необходимо выбрать. В этом случае проводится выбор из четырех вариантов: 1) форма с аффиксом *-er* для односложных имён прилагательных (*Cheetah is* ***faster*** *than leopard*), форма с аффиксом *-er* для двусложных имён прилагательных, оканчивающихся на *-y, -ow, -er (Scientists still can't stipulate if vegetables are* ***healthier*** *than fruit),* добавление слова *more* для многосложных прилагательных (*He chose a* ***more luxurious*** *room than before*) или употребление исключения (*This year the weather conditions are* ***worse*** *than last year*).

На первом этапе прогнозирования формы маркер также может предоставлять множественный выбор в зависимости от контекста. Благодаря определённому артиклю *the* можно определить превосходную степень имени прилагательного (*She is the* ***tallest*** *girl in the group*»), однако необходимо помнить про сравнительный оборот «*the… the…*», который также может использоваться с прилагательным, при этом в данной структуре требуется сравнительная форма (*The* ***more expensive*** *the resort, the* ***better*** *the facilities*).

Комплексное прогнозирование требует учета широкого и узкого контекстов, а также множественности форм, подходящих под эти контексты. Прогнозирование видовременных личных форм глагола в первую очередь основывается на временах, применяемых во всем тексте. На этом этапе целесообразно графически выделить все формы. Если весь текст разворачивается в прошедшем времени, то и временные глагольные формы будут относиться к плану прошедшего времени. Также необходимо проанализировать наличие прямой речи в тексте, что определяется с помощью пунктуационных знаков, поскольку в прямой речи круг возможных видовременных форм расширяется. На следующем этапе анализа необходимо будет опираться на узкий контекст, на непосредственное языковое окружение в рамках одного или нескольких высказываний. В данной ситуации определить необходимую глагольную форму помогают так называемые временные маркеры. Это вспомогательные слова, которые представлены наречиями и предлогами и призваны характеризовать времена в английском языке. В предложении маркеры играют роль обстоятельства времени. Так, например, в предложении *You can't talk to Jim right now, he still ____ (to work) on his project* использования глагола в *Present Continuous* (*is still working*) определяется с помощью наречия *still* и модального глагола *can* в настоящем времени.

При выполнении задания в разделе «**Словообразование**» механизм вероятностного прогнозирования является эффективным средством проверки сформированности у учащихся словообразовательных навыков иностранного языка, ученик демонстрирует степень владения средствами словопроизводства, а также базовыми знаниями уровней языка и частей речи, их ключевых и различительных характеристик.

В некоторых случаях при выполнении данного задания требуется простой структурный анализ, который в первую очередь концентрируется на синтаксической структуре предложения с целью определения члена предложения и требуемой части речи.

Определить нужную часть речи помогает синтаксический разбор предложения, поиск и выделение подлежащего, сказуемого, а также определения, дополнения и обстоятельства. Например, анализируя предложение *The _____ (to manage) has received an _____(importance) message*, учащиеся выделяют члены предложения и определяют, какими частями речи те выражены. В ходе работы они выстраивают следующую цепочку умозаключений с опорой на имеющийся контекст: 1) поскольку в предложении присутствует сказуемое (*has received*), контекст требует наличия подлежащего, которое выражало бы активного деятеля; для обозначения действующих лиц в английском языке используется суффикс *-er/-or*, таким образом, образуется существительное *manager*; 2) проведя синтаксический разбор предложения, определяем, что *message* – это дополнение, выраженное именем существительным, а зависящее от него слово – ещё один второстепенный член предложения, который поясняет его, следовательно, выполняет функцию определения, которое в данной ситуации должно быть выражено прилагательным. Для того чтобы образовать прилагательное, необходимо заменить суффикс *-ance* на суффикс *-ant*. Так, определив, что искомые члены предложения – существительное *manager* и прилагательное *important,* учащиеся вводят их в контекст высказывания, употребив с соответствующими суффиксами.

Необходимо акцентировать внимание обучающихся на сложностях структурного прогнозирования при образовании наречия, которые, однако, снимаются подробным анализом синтаксического контекста. Как известно, наречие в английском предложении может появляться 1) в начале предложения в функции вводного слова (***Accidentally****, he drops the hammer onto the exibit*), 2) после глагола, который оно определяет (*If something falls open, it opens* ***accidentally***), 3) внутри именного сказуемого между глаголом-связкой и именной частью (*His weight is* ***naturally*** *low in proportion to his or her height*) , 4) внутри сказуемого в сложных временных формах (*Native to Eurasia, it was* ***accidentally*** *introduced into North America, where it has become a pest.*), 5) после подлежащего перед сказуемым (*I* ***accidentally*** *stepped on his foot*), перед причастиями (He presented the most **vividly** coloured picture of the English Court).

В разделе **«Лексика»** в соответствии с требованиями, представленными в кодификаторе ЕГЭ, проверяются знания системы синонимов и антонимов английского языка, лексической сочетаемости, значений фразовых глаголов и значений многозначных лексических единиц [5, с. 19].

Структурный анализ в меньшей степени играет роль в разделе «Лексика», поскольку на множественный выбор даются слова, принадлежащие к одной части речи. Одним из случаев применения структурного анализа является определение маркера управления лексической единицы: требуется ли обязательный невариативный предлог или лексическая единица употребляется беспредложно. Например, выбор из лексических единиц *get, come, reach, arrive* для контекста "*You may easily _____ London in a day from here*" ограничивается правилами употребления данных глаголов, все глаголы, кроме глагола *reach,* требуют применения какого-нибудь предлога. Таким образом, выбор определяется исключительно структурно.

Жесткие правила сочетаемости также определяют стратегию структурного прогнозирования, хотя необходимо всегда помнить о том, что существуют и вариативные правила сочетаемости. В качестве примера одновариантной сочетаемости можно отнести фразы типа *commit a crime, score a goal, flash of lightning* и т. д. Вариантная сочетаемость представлена фразами-синонимами (например, *take a decision/make a decision, conduct an experiment/carry out an experiment/ do an experiment*), которые также важно знать при однозначном выборе для определенного контекста.

Смысловое прогнозирование

Случаи применения исключительно смыслового прогнозирования наблюдаются в разделе «Лексика», выбор лексической единицы при этом требует только знание значений лексических единиц, подходящих под семантический контекст. В таких заданиях проверяется знание групп синонимов и фразовых глаголов.

При проверке фразовых глаголов оценивается как знание основного глагола (My *alarm-clock ____ off at 6 a.m.* с вариантами ответа a) *took*; b) ***went;*** c) *got*; d) *set)*, так и знание предлогов, меняющих смысл глагола (*He ran ____ a cat while driving to work 1) through; 2) to; 3)* ***over****; 4) out of).*

Выбор синонима предполагает знание семантических компонентов, формирующих значение лексической единицы и ее узуальное употребление. Кроме того, на выбор могут предлагаться схожие, но совершенно разные по значению лексические единицы, что требует от испытуемого внимательности и стопроцентного знания значений предлагаемых слов. Так, например, для контекста *Some card tricks can be extremely impressive without _____ a lot of practice* предлагается ряд внешне схожих слов *1) requesting, 2)* ***requiring****, 3) acquiring, 4) inquiring.* Зная все слова, обучающийся выберет второй вариант со значением *«требовать»*.

При выполнении задания в разделах «Грамматика» и «Словообразование» изолированных случаев применения смыслового прогнозирования не наблюдаются, поскольку грамматические формы и части речи определяются прежде всего структурно.

Структурно-смысловое прогнозирование

Данный вид прогнозирования наиболее типичен в экзаменационных заданиях и требует многоэтапного логического осмысления с учетом как формальных, так и содержательных аспектов анализируемого контекста.

Так, в разделе **«Грамматика»**, многозначность временных маркеров снимается исключительно анализом содержания предложения. Например, наречие *tomorrow* является маркером не только времен группы *Future,* но и маркером *времени Present Continuous*, когда это время используется для выражения ближайшего будущего «*We're going out tomorrow*»). В предложении «*I promise we ____ (to talk) about it tomorrow*» контекст подсказывает, что выражается обещание сделать что-то, соответственно, необходимо выбрать форму времени Future Simple (*will talk*).

Лексическая единица *since* может ввести в заблуждение своей многозначностью, поскольку она может быть предлогом со значением «с какого-то момента» и союзом со значением «поскольку». Невнимательный анализ синтаксического контекста и непонимание значения данного служебного слова могут привести к ошибке выбора формы глагола.

Отдельное внимание следует уделить такой грамматической категории глагола, как залог. В английском, как и в русском языке, он представлен двумя видами: активным и страдательным, однако в русском языке узуально он распространён не так широко, как в английском. Более того, в английском языке страдательный залог может употребляться с косвенными предложными и беспредложными дополнениями. Трудность также представляют десять временных форм английского глагола в страдательном залоге.

Алгоритм анализа контекста должен начинаться с вопроса «Кто совершает действие?» или «Над кем совершают действие?». Далее может помочь синтаксический разбор предложения, поскольку, как правило, после глагола в действительном залоге следует прямое дополнение, отсутствие дополнения может подсказать страдательную форму: *When Jack came home he ____ (to arrest)*. В качестве дополнительного, но действенного способа можно обратиться к дословному переводу предложения: *Когда Джек пришёл домой, он арестовал _____ (Кого?)*. Отсутствие ответа на этот вопрос или отсутствие дополнения показывает, что действие было совершено над подлежащим, то есть требуется форма страдательного залога. Также нужно указать на использование в страдательном залоге предлогов-маркеров *by* и *with*, которые указывают на лицо (субъекта), совершающего действие, или на инструмент, с помощью которого совершено действие.

Структурно-смысловое прогнозирование в разделе **«Словообразование»** необходимо в тех случаях, когда после определения части речи встает множественный выбор между значениями разных однокоренных слов. Так, например, структурный анализ выявляет необходимость использования в контексте прилагательного, однако на следующем этапе требуется смысловой анализ значения прилагательного, который подходит данному контексту: 1) *She is very **sensitive**, anything you say might upset her*; 2) *Please, be **sensible**! You should know when it's the right time to admit you're wrong*. Образованные от одного существительного *sense* прилагательные имеют значения «чувствительный» и «разумный», трудность выбора снимается содержанием предложения.

В соответствии с такой же логикой осуществляется работа с префиксами. Поскольку они в большинстве случаев изменяют не часть речи, а значение слова, этот вид аффиксов требует одновременного применения как структурного, так и смыслового прогнозирования, притом последний тип прогнозирования играет ведущую роль. Так, например, не опираясь на смысл предложения «*He is moody, capricious and _____ (tolerance)*», учащийся может допустить ошибку, образовав прилагательное *tolerant*. Посткорневой аффикс подобран верно, однако необходимо учитывать оттенки значения однородных определений: прилагательные *moody* и *capricious* несут в себе негативную коннотативную окраску, поэтому правильным вариантом будет слово *intolerant*.

В разделе **«Лексика»** комбинированное структурно-смысловое прогнозирование применяется реже, поскольку структурно в задании дается выбор из четырех лексем, принадлежащих к одной части речи, что облегчает задачу экзаменуемым. Исключение составляют случаи, когда у лексемы есть двойное управление, при этом разное управление реализует разные значения слов.

Так, например, прилагательное *keen* употребляется либо с предлогом, либо с инфинитивом, при этом фраза *to be keen on something* означает *увлеченный чем-либо*, а фраза *to be keen to do something – стремиться к чему-либо*. Поэтапный анализ позволяет понять, что в предложении *Ballooning has tended to become an adventure sport with people still _____ **to** set records of speed and endurance* из предлагаемых вариантов *able / aimed/ keen/ fond* в соответствии с правилами управления можно выбрать только две единицы, *able* и *keen*, дальнейшее смысловое прогнозирование ведет к однозначному выбору слова *keen*.

Проанализировав виды и способы применения метода вероятностного прогнозирования, можно сделать вывод, что структурное прогнозирование максимально применимо в разделах «Грамматика» и «Словообразование», смысловое прогнозирование – в разделе «Лексика». Тем не менее именно комплексное структурно-смысловое прогнозирование ведет к максимально эффективному выполнению заданий данного раздела единого государственного экзамена. Разработка комплекса упражнений по освоению вероятностного прогнозирования на основе языкового материала, которому обучают по программе предмета «Английский язык», несет в себе хороший обучающий потенциал, позволяет учащимся выработать навыки лингвистического анализа контекста и способствует лучшему формированию иноязычной языковой компетенции.

Библиографический список

1. Яковлева В.А. Психолингвистика: механизм вероятностного прогнозирования в обучении иноязычным рецептивным видам речевой деятельности. *Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики*. 2016; № 3: 230–233.
2. Кубрицкая С.А. Роль и место развития механизма вероятностного прогнозирования в процессе обучения иностранному языку. *Язык и культура*: сборник статей XXVIII Международной научной конференции. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2018: 352–255.
3. Косенко М.А. Система вероятностного прогнозирования текста в специальном переводе. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2013; № 3: 137–145.
4. Руцкая Е.А. Взаимодействие психологических механизмов в процессе аудирования в условиях устного последовательного одностороннего перевода. *Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2010; № 4: 125–133.
5. *Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку* (подготовлено ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» от 10 ноября 2023 г.). Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11

References

1. Yakovleva V.A. Psiholingvistika: mehanizm veroyatnostnogo prognozirovaniya v obuchenii inoyazychnym receptivnym vidam rechevoj deyatel'nosti. *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. 2016; № 3: 230-233.
2. Kubrickaya S.A. Rol' i mesto razvitiya mehanizma veroyatnostnogo prognozirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura*: sbornik statej XXVIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2018: 352-255.
3. Kosenko M.A. Sistema veroyatnostnogo prognozirovaniya teksta v special'nom perevode. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2013; № 3: 137-145.
4. Ruckaya E.A. Vzaimodejstvie psihologicheskih mehanizmov v processe audirovaniya v usloviyah ustnogo posledovatel'nogo odnostoronnego perevoda. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2010; № 4: 125-133.
5. *Kodifikator proveryaemyh trebovanij k rezul'tatam osvoeniya osnovnoj obrazovatel'noj programmy srednego obschego obrazovaniya i `elementov soderzhaniya dlya provedeniya edinogo gosudarstvennogo `ekzamena po anglijskomu yazyku* (podgotovleno FGBNU «Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij» ot 10 noyabrya 2023 g.). Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11

Статья поступила в редакцию 29.02.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-97-100

***Usmanova T.A.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: turgunai1@mail.ru*

METHODOLOGY FOR TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES TO SUMMARIZE ORAL FOREIGN LANGUAGE MESSAGES. The task of the research is to develop and propose educational methods aimed at developing students' ability to summarize foreign materials. The article presents an analysis of modern teaching in a non-linguistic institution. The place and role of the teacher in the emergence and development of language skills in students of non-linguistic specialties is considered. Two key methods for summarizing foreign sources are presented. Four necessary aspects are listed for the qualitative development of

language competence in non-linguistic students. The tasks facing the teacher in the process of applying abstracting teaching methods are outlined. The sequence of the lesson in which students present the material they heard in the form of an abstract is analyzed. The scientific novelty of the study lies in the proposal of two key methods for teaching and learning summarizing foreign speech. As a result of the research, it was found that the developed teaching methods can be used in practice, since there is the necessary theoretical basis for this: the methods are described, the stages of conducting a lesson are listed, and the issues that the teacher must solve in the process of teaching a foreign language are identified. In addition, it is assumed that these methods have a direct impact on the development of students' language competence, which is based on four aspects: phonetic, grammatical, lexical and informational.

Key words: **foreign language at non-linguistic university, abstracting, summarizing, audiolinguistic method**

***Т.А. Усманова**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: turgunai1@mail.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ РЕФЕРИРОВАНИЮ УСТНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ СООБЩЕНИЙ

Целью текущего исследования является разработка и предложение образовательных методов, направленных на формирование у студентов умения реферирования иностранных материалов. В статье представлен анализ современных методов обучения языкам в неязыковом образовательном учреждении. Рассмотрены место и роль педагога в формировании и развитии языковых навыков у обучающихся неязыковых специальностей. Представлены две ключевые методики реферирования иностранных источников. Перечислены четыре необходимых аспекта для качественного развития языковой компетенции у студентов неязыкового профиля. Обозначены задачи, стоящие перед преподавателем, в процессе применения методик обучения реферированию. Проанализирована последовательность занятия, на котором обучающиеся производят изложение услышанного материала в виде реферата. Научная новизна исследования состоит в предложении двух ключевых методик преподавания и обучения реферированию иностранной речи. По результатам проведенной работы показано, что разработанные методы обучения возможно применять в практической деятельности, так как для этого имеется необходимая теоретическая база: описаны методики, перечислены этапы ведения занятия, а также обозначены вопросы, которые должен решить педагог в процессе преподавания иностранного языка. Кроме этого, предполагается, что данные методы оказывают непосредственное влияние на развитие у студентов языковой компетенции, основывающейся на четырех аспектах: фонетическом, грамматическом, лексическом и информационном.

Ключевые слова: **иностранный язык в неязыковом вузе, реферирование, аудиолингвистический метод**

Актуальность данного исследования обусловлена наличием в настоящее время методической проблемы, которая особенно остро стоит в вузах, не являющихся языковыми. Речь идет о процессе реферирования устного иностранного сообщения. Владение обучающимися данным навыком необходимо в целях развития языковой компетенции, применяемой в их профессиональной деятельности. Кроме этого, оно связано с качественной переработкой поступающей из иноязычного источника информации. Подобная деятельность используется с целью написания рефератов, подготовки аннотации, а также научных статей по направлению своей образовательной подготовки. Таким образом, перечисленные способности необходимы не только в целях изучения иностранного языка для достижения коммуникативных целей при, например, профессиональном взаимодействии, но и в целях умения мыслить, перерабатывать и перефразировать иностранную информацию, осуществлять ее систематизацию, дифференциацию, анализ. Ввиду активного развития перечисленных навыков, одной из ключевых целей обучения студентов неязыковых специальностей является навык работы с аудиоматериалами, представленными на иностранном языке, с целью создания на их основе реферативного источника.

Для достижения данной цели следует решить следующие задачи:

1. Выработать и представить методики обучения реферированию материалов, содержащихся в устном иноязычном сообщении.
2. Перечислить этапы типичного занятия, связанного с реферированием иностранного аудиосообщения.
3. Обозначить роль педагога и перечислить вопросы, стоящие перед преподавателем, для обучения учащихся нелингвистических образовательных учреждений реферированию материала.

Материалом для исследования послужили научные труды отечественных теоретиков и практиков. Посредством применения методов анализа, синтеза, сопоставления, аналогии были проанализированы материалы ряда специалистов (Крючкова И.А., Курникова Е.П., Макар Л.В., Проскурина Г.А., Рельян Н.А.).

Теоретической базой исследования послужили современные научные труды российских теоретиков, которые занимались изучением понятия и сущности языковой компетенции (Жерздева Д.А., 2019; Соколова Л.М., Орешина Н.В., 2023), содержанием и структурой формирования навыков реферирования иноязычного материала (Даминова С.О., 2020; Проскурина Г.А., 2022).

Для реализации разработки методик обучения студентов неязыковых специальностей в исследовании применялись общенаучные **методы**, среди которых: анализ, синтез, сопоставление и другие. Кроме этого, для формирования этапов проведения занятия с обучающимися, использовался метод моделирования.

Практическая значимость работы выражается в возможности применения представленных методов в практике обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Помимо этого, имеющийся в статье сценарий типичного занятия может быть использован для проведения соответствующих уроков в вузах.

Общение представляет собой необходимое и непременное условие жизнедеятельности человека, то есть относится к основным предпосылкам личностного развития. Это очень важный процесс для любой человеческой деятельности; он отражает объективную необходимость людей объединяться, сотрудничать и взаимодействовать между собой. Именно поэтому сегодня различные науки, такие как психология, лингвистика и методология зарубежного преподавания языка уделяет особое внимание различным аспектам обучения студентов, в частности реферированию. Речь идет, в том числе, об обучающихся, которые ведут образовательную деятельность в неязыковом вузе.

Что на самом деле влечет за собой изучение иностранного языка? Конечной целью изучения иностранного языка является способность понимать и соответствующим образом воспроизводить иностранный язык. Это цель, которую можно подытожить, указав, что учащиеся должны использовать язык как с точностью, которая зависит от владения языковой системой, так и бегло, что проистекает из опыта самостоятельного изучения языка. В связи с этим преподавателю важно найти баланс для удовлетворения потребностей учащихся, чтобы, в конце концов, они могли адекватно общаться.

Отметим, что реферирование иностранного источника включает в себя приобретение навыков, классифицируемых как аудирование, говорение, чтение и письмо, которые не существуют автономно, поскольку являются аспектами единого целого, посредством которого функционирует человеческая система коммуникации.

Наиболее важно, что специалисты, отвечающие за научные исследования, направленные на совершенствование вышеупомянутого процесса, глубоко осознали важность обучения использованию устной речи в любом контексте. Независимо от целей учебной программы или уровня обучения студентов, устный иностранный язык является подходящим средством для представления, тренировки и оценки лингвистического содержания, представленного для анализа, то есть коммуникативных функций и языковых форм [1, с. 172]. Из всех четырех навыков (аудирования, говорения, чтения и письма) верное понимание разговорной речи интуитивно кажется наиболее важной: людей, знающих язык, называют его носителями. Ввиду указанного первостепенной задачей является разработка и анализ методов усвоения устного речевого сообщения, оформленного посредством реферирования.

Следует отметить, что четкой границы между различными методами не существует, но часто присутствует их эклектичное смешение.

В указанном смысле методы рассматриваются как репрезентации языковых знаний в педагогических целях. Фактически методы появились в результате применения новых теоретических открытий. Последние также обусловлены философией образования, подходами к природе языка и к тому, каким образом его можно преподавать и осваивать, а также концепциями взаимодействия в классе. Все это пронизано теми ценностями, которые касаются общества и человеческих взаимоотношений. Когда эти аспекты начинают меняться, можно утверждать, что происходит смена модели.

Различные методы, проанализированные в данном исследовании, разделяют общую концепцию изучения иностранного языка как процесса усвоения его структур или паттернов посредством формирования привычки.

Устный подход обусловлен большим акцентом на презентацию и практику языка ситуативно. Ключевым занятием в классе по преподаванию структуры английского языка будет устная практика. Она должна проводиться в ситуациях, предназначенных для того, чтобы дать ученику неязыкового вуза как можно больше практики в иностранной речи.

Характерными чертами устного подхода являются следующие:

– структурированность учебной программы в виде шаблонов предложений, постепенно упорядоченных по порядку;

– словарный запас;
– предоставление педагогом образца реферата;
– выведение обучающимися значений слов из контекста, исключающее перевода или объяснения на родном языке;
– важность наглядных материалов;
– наличие учебников;
– изучение грамматики от простых форм к более усложненным.

В процессе реферирования применяется также аудиолингвистический метод. В отношении последнего справедливы следующие утверждения:

– Обучение иностранному языку подчиняется тем же законам и нормам, что и любой другой вид обучения.
– При этом указанный процесс отличается от изучения первого (родного) языка.
– В процессе изучения иностранного языка формируется привычка.
– Изучение языка происходит посредством аналогии (формирование привычки, включающей различение и обобщение), а не анализа (дедуктивное изучение правил, как метод грамматического перевода).
– Ошибки являются результатом помех, их следует избегать.

Как следствие, рассмотренные выше подход и допущения, основные процедуры, применяемые на практике аудиолингвистикой, делают основной упор на точной устной речи в условиях понижения роли объяснения грамматики. Представленным образом обучающимся легче воспринимать устное иноязычное сообщение и закреплять его результат.

Типичное занятие состояло бы из следующих процедур:

1. Сначала обучающиеся прослушивают сообщение, повторяют и пытаются запомнить его. Педагог должен следить за произношением и беглостью речи.
2. Затем студенты должны выделить ключевую идею прослушиваемого материала.
3. После этого следует уделить внимание ключевым словам или словосочетаниям.
4. Затем необходимо дифференцировать информацию, мысленно отделив значимые сведения от второстепенных.
5. После чего следует перейти к изложению аудиоматериала, используя принципы четкости, логичности и краткости.
6. Кроме этого, стоит уделить внимание перефразированию устного сообщения, а также реализовать различные речевые операции.

Таким образом, реферирование – это не просто передача информации, не согласование ее и даже не обмен действиями. Это совместный процесс, при котором информация и действия взаимно приписываются системам, участвующим в процессе, и в котором все элементы оказывают влияние друг на друга посредством тесно связанных признаков [2, с. 100]. Этими фундаментальными элементами процесса являются следующие:

– источник связи (отправитель): этот элемент отвечает за передачу информации. Предполагается, что педагог способен эффективно передать устное иноязычное сообщение;
– языковое сообщение: это информация, подлежащая передаче, и она может проявляться по-разному;
– адресат сообщения (получатель): студенты неязыкового вуза получают информацию, которая подлежит дальнейшей переработке;
– каналы связи: данный элемент передает свою сущность через канал, посредством которого сообщения передаются из заданного пункта отправления в пункт назначения. Сообщения принимаются с помощью пяти органов чувств.

В настоящее время преподавание иностранного языка носителям других языков требует подхода к преподаванию языка, который подчеркивает, что целью изучения языка является языковая компетентность.

Таким образом, изучение иностранного языка – это процесс, связанный со способностью к языковому взаимодействию с другими людьми. Дело не в изучении языковых форм и функций, а в том, чтобы научиться правильно их использовать в процессе реферирования.

Следовательно, различные теоретики определяют термин «языковая компетентность» следующим образом:

– «способность надлежащим образом использовать языковую систему в любых обстоятельствах» [3, с. 1];
– «способность использовать лингвистическую компетенцию в то время, когда социально-психологические и культурные факторы являются результатом ее развития» [4, с. 283];
– «это объем знаний (лингвистических, психологических, культурных и социальных правил), неосознаваемых и необходимых индивиду для адекватного использования языка в каждой ситуации» [5, с. 48].
– «способность не только применять грамматические правила языка для формирования грамматически правильных предложений, но и знать, когда и где использовать эти предложения и по отношению к кому» [6, с. 4].

Таким образом, языковая компетентность включает в себя знание грамматики и словарного запаса изучаемого языка, культурное и социально-психологическое развитие учащихся, а также их способность излагать материал в письменном виде, уделяя особое внимание приобретению стратегии обучения студентов.

Есть несколько характеристик, необходимых для успешного освоения языковой компетенции студентами неязыковых образовательных учреждений. Их можно классифицировать в зависимости от уровня последней. В частности, согласно лексическому аспекту, у обучающегося должны сформироваться следующие способности:

– понимание лексики, как общей, так и научной (общенаучной);
– ясное понимание значения произносимых слов;
– умение раскрывать значение слов или словосочетаний в контексте;
– умение выявлять ключевые слова или словосочетания;
– умение подбирать синонимы;
– замена широких терминов на узкие и специализированные аналогии и наоборот.

В зависимости от фонетического аспекта у обучающегося должны быть развиты следующие навыки:

– умение активно применять слухопроизносительные навыки для верного оформления иностранного сообщения в виде реферата;
– дифференциация (и объединение при необходимости) фонетики общеупотребительных слов и словосочетаний от специализированной терминологии;
– управление ритмом и интонацией в речи с использованием тембра, пауз, тона голоса, переменной плавности звучания.

Завершающим аспектом является грамматический. Для его успешного освоения студенту необходимо:

– уметь объединять (и разделять) присущие научной речи грамматические конструкции;
– уметь выделять структуру предложения (как простого, так и сложного);
– уметь сопоставлять грамматические явления с их смыслом;
– уметь подбирать синонимы для грамматических явлений.

Помимо описанных выше трех аспектов, характерных для всех методик обучения иностранному языку, следует выделить ещё один специфический конкретно к реферированию иноязычного материала. Таковым является информационный аспект, который в случае освоения позволит студенту:

– определять логическую и композиционную структуру устного сообщения;
– различать временную последовательность событий в сообщении;
– выявлять причинно-следственные связи между частями сообщения;
– использовать имеющиеся знания для качественной переработки полученной информации.

Таким образом, для изучения иностранного языка недостаточно просто обладать даже продвинутыми знаниями, но еще необходимо умело использовать последние для выполнения целого ряда языковых и коммуникативных задач. Указанное также подразумевает, что управление разговорным классом является ключевым моментом, который следует иметь в виду.

Чтобы максимально увеличить количество и разнообразие разговорной и письменной практики, педагоги должны проводить каждый урок в определенной последовательности взаимодействия: например, учащиеся, работающие индивидуально, вместе в парах или группах, под наблюдением педагога, когда он обращается ко всему классу [7, с. 231].

Во всех случаях, кроме последнего, важно, чтобы преподаватель активно наблюдал за обучающимися неязыковых вузов во время их практики, переходя от пары к группе по мере необходимости. Таким образом, педагог может оценивать, диагностировать и выбирать обратную связь для предоставления отдельным учащимся и классу в целом. По возможности количество учащихся в группе должно быть достаточно небольшим, а расположение сидячих мест должно быть гибким, чтобы обеспечить плавный переход от одного режима к другому.

Успех в обучении перевода устного иноязычного сообщения в письменный реферат во многом зависит от правильной организации занятий. Существует два основных метода организации реферирования иностранного материала: фронтально и в небольших группах. С коммуникативной точки зрения фронтальная организация состоит из беседы между преподавателем и студентом; в то же время другие члены академической группы слушают их. Также группа из двух, трех или более студентов может взаимодействовать письменно перед преподавателем и остальной аудиторией.

Важной особенностью при развитии речевых навыков является то, что учащиеся должны как можно больше реферировать самостоятельно, не прибегая к помощи преподавателя.

Ввиду обозначенного следует выбрать занятие, которое:

– требует минимального группирования учащихся. Большие группы следует использовать только тогда, когда это уместно;
– соответствует уровню учащихся: следует убедиться, что занятие соответствует языковой компетенции учащихся;
– может быть интегрировано в цели урока.

Кроме указанного, методика реферирования предполагает от педагога решение задач для ответа на следующие вопросы:

1. Каким образом объяснить это упражнение учащимся неязыковых вузов: инструкции, приведенные в начале занятия, имеют решающее значение. Если студенты точно не понимают, что они должны делать, то это приведет к потере

времени, путанице и отсутствию эффективной практики. Следует выбрать действия, которые достаточно просты с тем, чтобы их можно было легко описать.

2. Каким образом проверить понимание обучающихся: хорошим способом будет просьба к учащимся переформулировать объяснение.

3. Каким образом контролировать работу учащихся: в данной ситуации предлагаются две возможности: педагог ходит по кругу, пока студенты работают, либо остается за своим столом и выступает в качестве консультанта.

4. Каким образом завершить занятие: наиболее эффективным будет установление ограничения по времени: это поможет завершить занятие в определенный момент.

Перечисленные выше аспекты позволяют показать важность наличия четкого представления о том, как работать с широким спектром техник и процедур, направленных на развитие языковой компетентности студентов неязыковых вузов, а также того, как создать наилучшие условия для реферирования представленного аудиоматериала. Таким образом, в некотором смысле «педагоги – это средство для достижения цели: инструмент, позволяющий следить за тем, чтобы обучение происходило продуктивно» [8, с. 62].

На этапе аудиопрезентации материала главная задача преподавателя – выступить в роли своего рода информатора. Находясь в центре группы, преподаватель языка представляет что-то новое для изучения, в то время как учащиеся, ни в коем случае не пассивные, пытаются расшифровать транслируемое сообщение. При этом важно сконцентрироваться на языковых формах и точности.

На этапе практики студенты в основном слушают, а преподаватель разрабатывает и обеспечивает максимальное донесение иноязычного материала. Педагог дает возможность каждому ученику изложить суть сообщения, а затем проконтролировать его успеваемость. Именно на этой стадии преподаватель начинает принимать во внимание индивидуальные различия каждого студента [9, с. 190]. Поскольку ожидается, что учащиеся смогут использовать язык с точностью и беглостью, вытекающими из овладения языковой системой и опыта самостоятельного изучения языка, то основная роль преподавателя состоит в удовлетворении потребности учащихся путем достижения баланса между этими двумя целями, чтобы в конце учебного процесса студенты могли правильно интерпретировать иностранную речь.

Исходя из проанализированного выше, стоит отметить, что на любом уровне образовательного процесса обучающимся необходимо предоставлять возможность свободно пользоваться языком и воспринимать преподавателя в качестве помощника на этапе подготовки к реферированию. Такой способ заставит студентов осознать, что они узнали что-то полезное для себя, и их поощряют продолжать обучение иностранному языку.

На этапе практического освоения реферирования большинство занятий в основном находятся под контролем преподавателя. Иными словами, работа всей группы дает возможность точно воспроизвести то, чему научились студенты, а также позволяет учителю проверить, способны ли учащиеся это сделать, поскольку им рекомендуется время от времени работать самостоятельно.

Задача преподавателя – показать учащимся, как наилучшим образом использовать то, что они знают, как приспособить то, что они знают о языке, к ситуациям, в которых от них требуется его использовать. Это жизненно важный этап обучения; именно здесь педагог показывает студентам неязыкового вуза, как они могут применять язык, а не позволяет им поверить, что они смогут это сделать в отдаленном будущем.

До сих пор указывалось, что роль педагога тесно связана с тремя этапами обучения; однако наиболее важной является другая ключевая позиция, которая проходит через эти три этапа, преподаватель как мотиватор. При изучении языка решающее значение имеет мотивация, направленная на то, чтобы пробудить у студентов неязыковых вузов интерес к обучению. Плавные переходы необходимы для того, чтобы позволить преподавателю быть властным и гибким одновременно.

Таким образом, преподавание иностранного языка требует подхода, ориентированного на цель изучения, в том числе письменного языка: развитие языковой компетенции. Очевидно, что это цель обозначенного подхода к преподаванию иностранного языка, где формы и функции (значение) так же важны, как и способность учащихся быть уместными и эффективными во время реферирования иноязычного материала.

Таким образом, завершая текущее исследование, можно обозначить следующие выводы. Тема реферирования иноязычного материала студентами неязыковых вузов является не до конца изученной теоретиками. Однако в настоящей работе были обозначены две ключевых методики, которые можно применять в образовательном процессе. Речь идет об устном и аудиолингвистическом методах. Первый из них обозначает преподавателя в качестве центрального субъекта эффективного усвоения иноязычного материала. Именно он способствует и помогает студентам верно уловить и изложить в виде реферата иностранную речь.

Вторая методика предполагает в основном самостоятельную деятельность студента, который активно применяет ранее полученные знания, пытаясь верно интерпретировать устную иноязычную информацию.

Обозначенные выше методы в своей совокупности предопределяют развитие языковой компетенции обучающихся неязыковых специальностей, которая способствует их профессиональному росту и развитию.

Кроме этого, у студента формируются четыре аспекта, составляющие данную компетенцию: фонетический, грамматический, лексический и информационный. Качественное развитие последних способствует верному и наиболее точному изложению иностранного материала в виде реферата.

В качестве перспектив дальнейшего исследования представленной проблемы видится разработка иных методик, связанных с использованием современных технологий и форм дистанционного обучения студентов неязыковых вузов. Помимо этого, в рамках методов, предложенных в настоящем исследовании, предлагается составить методические сопровождающие материалы для их эффективного применения в практической деятельности.

Библиографический список

1. Копытко В.Н. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических вузов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019: 171–172.
2. Даминова С.О. Содержание и структура учебного пособия по реферированию иностранных научных текстов для студентов неязыкового вуза. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2020; Выпуск 2 (835): 93–102.
3. Соколова Л.М., Орешина Н.В. Проблемы формирования языковой компетенции у студентов-экономистов. *Проблемы науки*. 2023.
4. Курникова Е.П. Формирование эмотивной языковой компетенции у обучающихся неязыковых специальностей. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*. 2021: 282–285.
5. Рельян Н.А. Формирование языковых компетенций у бакалавров инженерных специальностей. *Современное педагогическое образование*. 2019: 44–49.
6. Крючкова И.А. Практическая языковая компетенция коммуникативно ориентированного подхода. *Наука, образование, инновации: пути развития*: X национальная (Всероссийская) научно-практическая конференция. 2019.
7. Проскурина Г.А. К вопросу о содержании обучения студентов технического вуза реферированию на иностранном языке. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022: 229–232.
8. Жерздева Д.А. Развитие языковой компетенции в современных образовательных условиях. *Вестник магистратуры*. 2019; № 2-1 (89): 62–63.
9. Макар Л.В. Иностранный язык науки на неязыковом факультете: контуры системы обучения. *АНИ: педагогика и психология*. 2021; Т. 10; № 3 (36): 189–193.

References

1. Kopytko V.N. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskih vuzov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019: 171-172.
2. Daminova S.O. Soderzhanie i struktura uchebnogo posobiya po referirovaniyu inostrannyh nauchnyh tekstov dlya studentov neyazykovogo vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2020; Vypusk 2 (835): 93-102.
3. Sokolova L.M., Oreshina N.V. Problemy formirovaniya yazykovoj kompetencii u studentov-`ekonomistov. *Problemy nauki*. 2023.
4. Kurnikova E.P. Formirovanie `emotivnoj yazykovoj kompetencii u obuchayuschihsya neyazykovyh special'nostej. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*. 2021: 282-285.
5. Rel'yan N.A. Formirovanie yazykovyh kompetencij u bakalavrov inzhenernyh special'nostej. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019: 44-49.
6. Kryuchkova I.A. Prakticheskaya yazykovaya kompetenciya kommunikativno orientirovannogo podhoda. *Nauka, obrazovanie, innovacii: puti razvitiya*: X nacional'naya (Vserossijskaya) nauchno-prakticheskaya konferenciya. 2019.
7. Proskurina G.A. K voprosu o soderzhanii obucheniya studentov tehnicheskogo vuza referirovaniyu na inostrannom yazyke. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022: 229-232.
8. Zherzdeva D.A. Razvitie yazykovoj kompetencii v sovremennyh obrazovatel'nyh usloviyah. *Vestnik magistratury*. 2019; № 2-1 (89): 62-63.
9. Makar L.V. Inostrannyj yazyk nauki na neyazykovom fakul'tete: kontury sistemy obucheniya. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 10; № 3 (36): 189-193.

Статья поступила в редакцию 29.02.24

УДК 379.8:378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-101-103

Fomina A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: terrarium46@gmail.com*

THE CONTRIBUTION OF LIBRARIES TO ENVIRONMENTAL EDUCATION. The article examines the regulatory and legal security of environmental education. It defines the content of the basic concepts of "environmental information", "environmental education." Domestic libraries of various types carry out environmental education in the traditional natural science understanding using various forms of events. The analysis of the repertoire shows that library events activate the behavior of the audience to a lesser extent than, for example, museums and nature reserves. Environmental actions do not develop an interest in reading, analyzing information, and do not teach how to counter information threats. The author shares the opinion of experts that the informational and humanitarian (cultural) approach to understanding the tasks of environmental education is gaining strength. The presented material allows concluding that libraries are gradually mastering the understanding of library ecology in the context of cultural ecology. Abroad, the terms "ecology of the library" and "ecology of information" are used synonymously. The author believes that it is possible to develop the ecology of information as interdisciplinary knowledge. Domestic legislation and the activities of Russian libraries indicate the public need to ensure the information security of the reader. Thus, the importance of the information component of the ecology of culture is increasing, both in practical library work and for improving training programs.

Key words: **environmental education, legal foundations, role of libraries, library programs, ecology of culture**

А.А. Фомина*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: terrarium46@gmail.com*

ВКЛАД БИБЛИОТЕК В ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

В статье рассматривается нормативно-правовая обеспеченность экологического просвещения. Она определяет содержание основных понятий «экологическая информация», «экологическое просвещение». Отечественные библиотеки разных типов и видов осуществляют экологическое просвещение в традиционном естественно-научном понимании с использованием разнообразных форм мероприятий. Анализ репертуара показывает, что мероприятия библиотеки в меньшей степени чем, например, музеи, заповедники активизируют поведение аудитории. Экологические акции не развивают интереса к чтению, анализу информации, не обучают противостоянию информационным угрозам. Автор разделяет мнение специалистов о том, что набирает силу информационно-гуманитарный (культурологический) подход к пониманию задач экологического просвещения. Представленный материал позволяет сделать вывод, что библиотеки на практике постепенно осваивают понимание экологии в контексте экологии культуры. За рубежом термины «экология библиотеки» и «экология информации» используют как синонимы. Автор полагает, что возможно развитие экологии информации как междисциплинарного знания. Отечественное законодательство и деятельность российских библиотек свидетельствуют об общественной потребности в обеспечении информационной безопасности читателя. Таким образом, нарастает значимость информационной составляющей экологии культуры как в практической библиотечной работе, так для совершенствования программ подготовки кадров.

Ключевые слова: **экологическое просвещение, правовые основы, роль библиотек, библиотечные программы, экология культуры**

Актуальность работы связана с тем, что обращение к изучению вопроса об участии библиотек в экологическом просвещении обусловлено явно противоречивым положением в нормативно-правовых документах. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» относит библиотеки к организаторам экологического просвещения наряду с иными учреждениями культуры [1, ст. 74]. Однако в библиотеках работа с экологической информацией не приобрела статуса самостоятельного направления и, согласно регламентирующим документам, изучение, например, памятников природы ведется в рамках краеведческой деятельности, тематическими направлениями которой признаны «история изменения границ и административно-территориального деления территории; даты создания и изменения статуса или административно-территориальной подчиненности населенных пунктов; местные топонимы; хроника основных событий; генеалогия и история семей; история учреждений и предприятий; биографические сведения об уроженцах и жителях; памятники архитектуры, истории и культуры; местные промыслы и ремесла, обряды и обычаи местного населения; местный фольклор» [2, п. 12.3]. Накапливаемые ресурсы исследовательской информации позволяют библиотекам создавать комплекс справочных изданий, отражающих портрет локального социума и характер его взаимоотношений с окружающей средой в форме справочников, путеводителей, энциклопедий, а также календарей знаменательных дат, хроник событий, летописи населенных мест, интерактивных карт, виртуальных экскурсии, выставок, коллекций.

Как правило, эти материалы достойно представлены на официальных сайтах библиотек, выступая весомым аргументом в поддержку благотворного влияния «краеведческих, патриотических, благотворительных тем на расширение тематического горизонта экологической деятельности библиотек» в интересах развития экологического мировоззрения и сознания [3, с. 7]. Цель исследования опыта деятельности библиотек в области экологического просвещения направлена на выявление возможности интерпретации результатов практической работы в образовательных программах по специальности «библиотечно-информационная деятельность» в качестве базы фактографических данных для читаемых дисциплин и перспектив положительного влияния на создание новых.

Конкретизация «путевой карты» достижения поставленной цели связана с обращением к положениям федеральных законов, регламентирующих содержание и условия доступа к экологической информации, изучением форм и тематики библиотечных мероприятий, пропагандирующих экологическую культуру. Логично среди задач выделить и изучение ключевых дефиниций, отражающих современное развитие науки об экологии, а также акцентировать внимание на экологизации библиотечного пространства.

Научная новизна статьи заключается в исследовании терминосистемы экология – экология культуры – экология библиотеки – экология информации.

Теоретическая значимость статьи связана с обоснованием постоянного характера обновления содержания термина «экология библиотеки» благодаря современным концепциям стирания противоречия в трактовке экологических проблем развития природы и общества.

Практическая значимость связана с выявлением устоявшихся и современных форм библиотек в области классического природоохранного экологического просвещения, выделения новых направлений, связанных с экологизацией информационного пространства и безопасностью читателя.

Отечественное законодательство, регулирующее общественные отношения в информационной сфере, характеризует документы открытых фондов библиотек и, в частности, содержащие экологическую информацию, как общедоступные [4, ст. 8 п. 4]. Её содержание традиционно определяется данными о состоянии окружающей среды. Это понятие детализируют уточнения об актуальности мониторинга – ретроспективного, текущего и прогнозируемого состояния, процессов и явлений; относя к угрозам загрязнения из-за воздействия деятельности человека; значимость мероприятий в области охраны окружающей среды [1, ст. 1]. Содержание экологического просвещения законодательно выходит за рамки принятой дефиниции и добавляет к информации «о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов» [там же, ст. 74] информированность об экологической безопасности в интересах формирования экологической культуры общества.

Характеристика экологической безопасности как состояния защищенности природной среды и жизненно важных интересов человека от возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, их последствий [там же, ст. 1] выводит это положение на уровень концептуальной цели экологической деятельности, признанного стратегического приоритета государственной политики.

Возложенные на библиотеки функции информационных очагов экологического просвещения в начале 2000-х гг. способствовали активизации и возрастанию внимания профессионального сообщества к формированию экологической культуры. В немалой степени этому способствовало проведение в библиотеках России тематических всероссийских конкурсов и акций под эгидой Российской государственной библиотеки для молодёжи и Государственной публичной научно-технической библиотекой России (ГПНТБ РФ). Создание экологического раздела сайта ГПНТБ России позволило консолидировать эколого-просветительские инициативы библиотек страны [5].

Следует уточнить, что работа с экологической информацией ведется библиотеками не одно десятилетие. К примеру, многолетняя плодотворная деятельность ГПНТБ СО РАН по созданию информационных ресурсов соответствующего содержания начата еще в XX в. Сбор информации ведется со второй половины прошлого века и успешно продолжается в новейшее время для многих баз данных собственной генерации: «Биоразнообразие Северной Евразии (1985–2010 гг.)», «Водные ресурсы Сибири (1979–1991 гг.)», «Рекультивация земель, нарушенных при разработке золоторудных месторождений в Сибири и на Дальнем Востоке (1964–2016 гг.)» [6]. Они включают информацию о печатных изданиях монографического и аналитического характера, депонированных научных работах, патентах, библиографических пособиях, поступивших в составе обязательного экземпляра отечественной литературы, в рамках международного

книгообмена и подписных зарубежных источников, а также из доступных отечественных и зарубежных баз данных.

Заархивированная информация по-прежнему остаётся доступной потребителю. Например, сведения «Водных ресурсы Сибири (1979–1991 гг.)» включены в действующую базу данных «Научная Сибирика». Доступ к другим предоставляется по индивидуальным запросам.

Крупнейшая из продолжающихся библиографических баз данных «Научная Сибирика: природа, история, экономика, культура, наука Сибири и Дальнего Востока (1988 г.)» включает сведения примерно об 1 286 662 документах, снабженные аннотациями, тематическими, предметно-географическими рубриками. Ежемесячное обновление информации отражает отечественные и иностранные произведения печати на разных носителях, поступающие в фонды академических библиотеки Сибирского отделения Российской академии наук. Продолжается работа над пополнением информации базы данных «Загрязнение и охрана окружающей среды: справочные и информационно-библиографические издания (1985 г.)», насчитывающей свыше 4 400 документов.

Активное участие общедоступных библиотек в осуществлении экологического просвещения в XXI в. получило общественное признание, что, в частности, подтверждается включением под особой рубрикой сообщений об эколого-просветительской деятельности библиотек в государственный доклад министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации [7, с. 806–807]. Перечень тематических мероприятий и форм их реализации Российской национальной, Российской государственной библиотеками, Государственной публичной исторической библиотекой, Российской государственной библиотекой для молодежи, Российской государственной детской библиотекой, Российской государственной библиотекой для слепых занимает первое, приоритетное место в разделе «Экологическое просвещение и формирование экологической культуры».

Учреждениями культуры экологическая проблематика трактуется прежде всего в классическом естественно-научном, природно-охранном ключе, что и находит отражение в формулировке просветительских программ и мероприятий: «Живая планета», «Красная книга», «Заповедный лес», «Экология почв», «Птицы Москвы и Подмосковья», «Друзья природы», «История мусора», «Рециклинг», «Энергосбережение», «Карты земель российского Севера: реальность и мифы», «У нас не заржавеет: город как инженерное сооружение», посвященных вопросам водоснабжения, гигиены, канализации.

Библиотеки строят общение в форме интерактивных лекций, литературно-познавательных занятий, экспозиций и тематических выставок картографических, периодических изданий и фотографий с привлечением игровых технологий конкурсов, экоквеста, игры-путешествия, а также проведения фестивалей и организации эколубов. В этой среде «апробированы многие современные интерактивные методы и формы работы (стендап, экологические деловые игры, исторические реконструкции, экологические батлы, мозговые штурмы, кейс-стади, эвристические беседы, ресурсные круги и т. д.)» [3, с. 7].

В сравнении с музейной деятельностью, особенно музеев-заповедников на природоохранных территориях, мероприятиям библиотеки не хватает конкретизации действий, той опредмеченности, которая, например, естественно свойственна программам Архангельского государственного музея деревянного зодчества и народного искусства «Малые Корелы» (экскурсионный цикл «Экологическая тропа»), Всероссийского музея А.С. Пушкина (экологическая программа «Праздник птиц») [7, с. 807].

В поисках эффективных форм вовлеченности приглашенных на мероприятия экологической направленности библиотеки проводят акции по сбору макулатуры, поддерживают «Волонтерство в приюте для бездомных животных», но такие программы, обладая острой социальной актуальностью, не опираются на читательский потенциал посетителей, не поощряют интерес к чтению, не ценят достижений читателей по примеру творческих встреч с писателями, чтений вслух серии «Читаем вместе с собакой», изучения устного-народного творчества («У сороки на хвосте: пословицы и поговорки народов России»). Примечательно, что московские детские библиотеки, соавторы проекта «Зелёная библиотека», предлагают оценивать «привлечение читателей-детей к созданию материалов эколого-информационной и эколого-просветительской направленности: закладок, памяток, листовок, буклетов, плакатов» в качестве критерия состояния собственной деятельности эколого-природоохранной направленности [8].

Отмечаемое тематическое и деятельностное разнообразие, привносимое в экологическое просвещение учреждениями культуры, на практике соответствует отмечаемому философами феномену в трактовке термина «экология», связанного с утратой былого противопоставления природы и культуры [9, с. 69].

Появившаяся на рубеже XX–XXI вв. экология культуры наращивает потенциал как область знания и практической деятельности и уже получила дисциплинарный статус раздела культурологии, хотя, по мнению Е.Н. Устюговой, еще не преодолены разночтения содержания самого понятия [там же, с. 64]. Отмечаемый характер толкований «по-разному, с разной степенью <…> конкретности и смысловой широты» [там же] свойственен библиотечно-информационной сфере, профессиональное сообщество которой восприняло термин «экология культуры» благодаря теориям ноосферы и устойчивого развития.

Атрибутивность экологии библиотек в контексте экологии культуры не противоречит сложившейся оценке последней как «совокупности сосуществующих культурных сред» [там же, с. 67]. Использованию термина «экология библиотек» присущ декларативный характер, поскольку определение его содержания лишь намечено оргкомитетом форума публичных библиотек (2017 г.), предложившим рассматривать библиотеку «как символический и одновременно реальный дом, который создает общество и государство для книг и их читателей в целях познания мира и просвещения нации <…>, наполняясь универсальными и национальными ценностями» [10, с. 11.]. Этот теоретический эскиз термина, несомненно, потребует конкретизации содержания. Представляется, что определённую поддержку можно почерпнуть в оценке М. Фридманом публичной библиотеки как самой распространенной модели экологической системы, «единственной миссией которой является обеспечение потребителям равный и справедливый доступ, бесплатно и (неограниченно) без любых ограничений» [11, с. 5–6].

М. Фридман распространяет свойство экологичности на все элементы библиотечной локации – «множество людей, физическое здание, книги, компьютеры, электронные ресурсы, доступные через эти компьютеры, и персонал библиотеки. Это целая взаимосвязанная система, составляющая информационную экологию библиотеки» [там же]. Акцентируя внимание на информационной доминанте экологии библиотек, М. Фридман интерпретирует предложения соотечественников об экологии информации.

Приоритет в использовании терминов «экология библиотек», «информационная экология библиотеки» или в более широком плане «экология информации» выявит развитие информационной среды и профильных социальных институтов. Использование понятия «экология информации», возможно, имеет преимущество, связанное с трансграничным (внеотраслевым) статусом информации и поэтому может объективно отразить смысловой синтез природно-семиотической среды [9, с. 67]. По мнению А.П. Парахонского, сформировался запрос на «специальный междисциплинарный <…> раздел науки – информационная экология» [12, с. 25].

Несомненно, что для характеристики библиотечного пространства становятся актуальными экологические информационные критерии, параметры. В таком случае по аналогии с традиционной естественно-научной трактовкой экологии уместно говорить об информационной безопасности, распространяя ее на потребителя информации и обеспечивая её условия для посетителя библиотечной локации. Поиск решения этой проблемы представляет современное российское законодательство, наметившее переход от защиты информации к защите потребителя от информационных угроз. В законе «О защите детей от информации, причиняющей вред здоровью детей и их развитию» предложена аннотированная стратификация населения по возрасту с учетом типичных факторов возможного негативного воздействия [13, ст. 6. п. 3]. В контексте обсуждаемого экологичного пространства общедоступной библиотеки предложенный подход входит в противоречие с возрастной классификации читателей-детей, поскольку в её задачи входит обеспечение интеллектуального развития личности на основе учета условий восприятия информации, её усвоения для необходимого применения. Необходим взвешенный подход к использованию норм закона библиотеками. Положительный пример демонстрирует Российская государственная детская библиотека (РГДБ), соблюдающая при отборе ресурсов требования к безопасности информационной продукции, считая при этом его главным критерий «наличие интересного, содержательного, написанного хорошим литературным языком контента» [14].

Российские библиотеки творчески развивают содержание экологического просвещения с учетом наметившегося общественного интереса к его информационному направлению.

В программе по созданию безопасного виртуального пространства РГДБ отказалась от сомнительной пользы запретов и ограничений в пользу экспертного мнения специалистов из многих библиотек страны, в том числе профессиональных психологов, социологов и педагогов. Созданный онлайн-навигатор известен с 2012 г. как «ВебЛандия: лучшие сайты для детей». Это не просто портал «почти 2000 проверенных сайтов» [15]. Виртуальными средствами расширена библиотечная среда не только самой РГДБ, поскольку «каждая библиотека получила возможность вместо скромного списка ссылок разместить на своем сайте большой каталог детских (или подходящих детям) ресурсов, собранных совместными усилиями библиотекарей детских библиотек России» [15].

Российская государственная детская библиотека готова признать своим и включить в состав своей аудитории приверженца любой тематики, тем более что отбор сайтов для Вебландии открыт и для читателей. И если предложение «пройдет проверку на соответствие критериям, он тоже будет добавлен в базу» [там же]. Так происходит приобщение пользователей к паритетному участию в профессиональном создании экологичной информационной среды.

Новая среда оказалась открытой для игр, развлечений и обучения. ВебЛандия приняла не только читателя, но и нечитателей: тех, у кого в силу возраста навыки чтения еще несовершенны и тех, кто не склонен к чтению. Практически на каждом тематическом пазле из структуры ресурсов отражены материалы далеко не для традиционной библиотечной аудитории, а, например, для шахматистов или наоборот, любителей подвижных игр; аквариумистов или изучающих фотошоп, азы кулинарии, детский игровой фольклор (потешки, скороговорки, считалки, загадки) и «стишки, песенки, пестушки и колыбельные, то, что слушает и запоминает малыш, который еще не умеет говорить» [там же]. Арт-терапия в ресурсах ВебЛандии способствует открытости библиотечного пространства для

людей с особыми потребностями и для детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях. В совместной работе детей и взрослых над сценарием мультфильма, изображением персонажей, их анимацией и озвучанием «дети включаются в творческий процесс, который играет важную роль в оказании психологической поддержки ребёнку» [там же].

Творческий подход к вовлечению в экологичную среду библиотек разнообразных по информационным запросам читателей и нечитателей, приверженцев книг и информационных ресурсов, самостоятельных в своём выборе и находящихся под патронажем взрослых, присущ и вновь появившимся программам по изучению феномена информации. Так, в последние годы в таких программах, в том числе в формате общероссийских акций, внимание привлечено к историческим формам документирования («Книга из глины», «Свитки древнего Египта» и пр.) Изучение истории письменности не игнорирует примет современного рынка информации, вводя темы стихосушек, леттеринга, фактчекинга. Подобные программы в игровой форме знакомят аудиторию библиотек с формами борьбы за экологию информационного пространства против информационного смога, информационного шума, искажающих информацию и её восприятие.

Изучение библиотечного подхода к экологическому просвещению показывает, что на отбор его содержания оказывают влияние общенаучные тенденции развития экологического знания, активизирующие безбарьерное сочетание естественно-научного, природоохранительного и информационного (культурологического) подходов к интерпретации задач экологии. Социум признает за библиотеками успехи в организации экологического просвещения, отмечает разнообразие форм воплощения и выдвигает новые требования, связанные с формированием безопасной среды для потребителя информации. Современная библиотека должна не только предоставлять информацию, но и формировать навыки её интерпретации.

Развитие экологической проблематики в библиотечной деятельности обогащает преподавание в вузах культуры краеведческой библиографии и способствует созданию интегративного курса, освещающего проблемы экологии информации. Введение новой учебной дисциплины потребует дальнейшей работы над экологической проблематикой библиотечно-информационного пространства, обращения к анализу содержания, в том числе производственных процессов, связанных с профессиональной экспертизой качества библиотечных фондов.

Библиографический список

1. *Об охране окружающей среды:* федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/
2. *Руководство по краеведческой деятельности общедоступных (публичных) библиотек РФ.* Владимир, 2018. Available at: http://www.rba.ru/content/about/doc/ruk_kraev_pub.pdf
3. Лещинская В.В., Рыбальский Н.Г. Эколого-просветительская деятельность библиотек. *Природно-ресурсные ведомости*. 2017; № 10-11: 7
4. *Об информации, информационных технологиях и о защите информации*: Федеральный закон от 27.07.2006 N 149-ФЗ. Available at: https: //www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/78b773a28f3ad19eb234697b20ab1d48c09f748a/
5. *Экологический раздел сайта ГПНТБ России*. Available at: https://ecology.gpntb.ru/
6. *Библиографические базы данных собственной генерации ГПНТБ СО РАН*. Available at: http://www.spsl.nsc.ru/o-biblioteke/osnovnye-strukturnye-podrazdeleniya/otdel-nauchnoj-bibliografii/informacionno-bibliograficheskaya-produkciya/bibliograficheskie-bazy-dannyx-sobstvennoj-generacii/
7. *О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2018 году*: государственный доклад. Москва: Минприроды России, 2019.
8. *Критерии оценки деятельности детской библиотеки по экологическому воспитанию, просвещению, образованию читателей и созданию экологичной среды в библиотеке*. Available at: http://gaidarovka-metod.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=594:-l-r&catid=127:2012-02-19-16-58-32&Itemid=213
9. Устюгова Е.Н. Экология культуры: грани проблемы *Вестник СПбГУ.* 2013; № 3: 64–69.
10. Басов С.А. Публичная библиотека в России: исторические уроки, проблемы и решения, достижения и надежды: обзор материалов *Информационный бюллетень РБА*. 2017; № 81: 11–23.
11. Фридман М. Роль библиотек и информации в устойчивом развитии общества: экология информации *Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса* Симферополь, 2007. Available at: https://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2007/cd/39.pdf
12. Парахонский А.П. Формирование информационного общества и развитие информационной экологии *Педагогика и современность*. 2014; 3: № 20–28.
13. *О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию:* федеральный закон от 29.12.2010 N 436-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/6fca9c26908d9ea57af1348f34c9630d15533d16/
14. *ВебЛандия: лучшие сайты для детей*. Available at: https://rgdb.ru/megaproekty/veblandiya-luchshie-sajty-dlya-detej

References

1. *Ob ohrane okruzhayuschej sredy*: federal'nyj zakon ot 10.01.2002 N 7-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/
2. *Rukovodstvo po kraevedcheskoj deyatel'nosti obschedostupnyh (publichnyh) bibliotek RF.* Vladimir, 2018. Available at: http://www.rba.ru/content/about/doc/ruk_kraev_pub.pdf
3. Leschinskaya V.V., Rybal'skij N.G. `Ekologo-prosvetitel'skaya deyatel'nost' bibliotek. *Prirodno-resursnye vedomosti*. 2017; № 10-11: 7
4. *Ob informacii, informacionnyh tehnologiyah i o zaschite informacii*: Federal'nyj zakon ot 27.07.2006 N 149-FZ. Available at: https: //www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/78b773a28f3ad19eb234697b20ab1d48c09f748a/
5. *`Ekologicheskij razdel sajta GPNTB Rossii*. Available at: https://ecology.gpntb.ru/
6. *Bibliograficheskie bazy dannyh sobstvennoj generacii GPNTB SO RAN*. Available at: http://www.spsl.nsc.ru/o-biblioteke/osnovnye-strukturnye-podrazdeleniya/otdel-nauchnoj-bibliografii/informacionno-bibliograficheskaya-produkciya/bibliograficheskie-bazy-dannyx-sobstvennoj-generacii/
7. *O sostoyanii i ob ohrane okruzhayuschej sredy Rossijskoj Federacii v 2018 godu*: gosudarstvennyj doklad. Moskva: Minprirody Rossii, 2019.
8. *Kriterii ocenki deyatel'nosti detskoj biblioteki po `ekologicheskomu vospitaniyu, prosvescheniyu, obrazovaniyu chitatelej i sozdaniyu `ekologichnoj sredy v biblioteke*. Available at: http://gaidarovka-metod.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=594:-l-r&catid=127:2012-02-19-16-58-32&Itemid=213
9. Ustyugova E.N. `Ekologiya kul'tury: grani problemy *Vestnik SPbGU*. 2013; № 3: 64-69.
10. Basov S.A. Publichnaya biblioteka v Rossii: istoricheskie uroki, problemy i resheniya, dostizheniya i nadezhdy: obzor materialov *Informacionnyj byulleten' RBA*. 2017; № 81: 11-23.
11. Fridman M. Rol' bibliotek i informacii v ustojchivom razvitii obschestva: `ekologiya informacii *Biblioteki i informacionnye resursy v sovremennom mire nauki, kul'tury, obrazovaniya i biznesa* Simferopol', 2007. Available at: https://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2007/cd/39.pdf
12. Parahonskij A.P. Formirovanie informacionnogo obschestva i razvitie informacionnoj `ekologii *Pedagogika i sovremennost'*. 2014; 3: № 20-28.
13. *O zaschite detej ot informacii, prichinyayuschej vred ih zdorov'yu i razvitiyu:* federal'nyj zakon ot 29.12.2010 N 436-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/6fca9c26908d9ea57af1348f34c9630d15533d16/
14. *VebLandiya: luchshie sajty dlya detej*. Available at: https://rgdb.ru/megaproekty/veblandiya-luchshie-sajty-dlya-detej

Статья поступила в редакцию 20.02.24

УДК 747.012 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-103-106

Khabibova A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: alevtina.khabibova@gmail.com*
Khizhnyak E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: alias.07@mail.ru*
Matyunina D.S., *Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: matuninads@mgpu.ru*

BUILDING A MULTIMEDIA PORTFOLIO AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVITY IN STUDENTS WHO MAJOR IN COMMUNICATION DESIGN. The article discusses ways of using the portfolio method by a designer and the specifics of its creation while working on a design task in design practice. Researchers state that building portfolios during the learning process contributes to the development of creative thinking. Firstly, a portfolio allows one to organize stages of collecting information; secondly, it activates creative thinking and an element of reflection throughout the work on a particular creative project. Therefore, the portfolio method has great educational potential. This method allows for successful communication between student and teacher, as well as between students and the rest of the design community. The article specifies the optimal modern methods of creating and implementing creative ideas in the process of building a multimedia portfolio. The basic principles of design project planning are outlined taking into account the modern multimedia technologies. Based on analysis of the design process in communication design, the authors give recommendations on the use of various creativity techniques which will aid the students in this field developing a creative portfolio.

Key words: **portfolio method, multimedia technologies, creative technologies, exhibition environment, design planning, communication design, visualization**

***А.С. Хабибова**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: alevtina.khabibova@gmail.com*
***Е.А. Хижняк**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: alias.07@mail.ru*
***Д.С. Матюнина**, канд. иск. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: matuninads@mgpu.ru*

СОЗДАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОГО ДИЗАЙНА

В статье рассматриваются возможности использования метода портфолио в ходе работы над проектной задачей в дизайн-практике. Исследователи утверждают, что создание портфолио в ходе учебного процесса приводит к развитию креативности обучающихся. С одной стороны, портфолио позволяет организовать этапы осуществления сбора информации, с другой стороны, активирует творческое мышление и элемент рефлексии на всём протяжении работы над тем или иным творческим проектом. Следовательно, метод портфолио обладает большим образовательным потенциалом. Он способствует реализации успешной коммуникации между студентом и педагогом, а также студентов между собой и дизайн-сообществом. В статье уточняются оптимальные формы использования современных методов создания и реализации творческих идей в ходе создания мультимедийного портфолио. Обозначены основные принципы планирования дизайн-проекта с учетом современных мультимедийных технологий. На основе анализа процесса проектирования в коммуникативном дизайне авторами даются рекомендации по использованию различных техник креативности, способствующих созданию творческого портфолио обучающихся по данному направлению.

Ключевые слова: **метод портфолио, мультимедийные технологии, креативные технологии, экспозиционная среда, дизайн-проектирование, коммуникативный дизайн, визуализация**

Актуальность данного исследования заключается в том, что в решении задач развития креативности обучающихся и стимулирования в них умения ответственно подходить к результатам своей учебно-творческой деятельности важная роль принадлежит методике создания портфолио на всех этапах проектной деятельности в коммуникативном дизайне.

Целью исследования является уточнение условий освоения обучающимися навыков работы с различными инструментами креативного проектирования, способствующих созданию мультимедийного портфолио, и описание использования методик, направленных на раскрытие особенностей влияния специальных средств и приемов методического воздействия в ходе проектной деятельности обучающихся.

В статье рассматриваются новые подходы к процессу обучения, ориентированного на проектирование портфолио, складывающиеся в целостный подход, направленный на развитие креативности обучающихся в рамках подготовки на отделениях коммуникативного дизайна.

Объектом данного исследования стала учебно-творческая деятельность обучающихся в магистратуре по направлению «Коммуникативный дизайн».

Предметом исследования является развивающий эффект специально организованного методического воздействия, направленного на развитие креативности в процессе проектной деятельности, включающей создание мультимедийного портфолио.

Методы исследования, описанные в данной статье, объединили две группы: теоретический анализ проведенных ранее научных исследований и эмпирические методы, включающие анализ результатов деятельности проектно-творческой деятельности обучающихся (тесты, анкетирование, анализ созданных портфолио, наблюдение, опрос, обобщение).

Для практического осуществления экспериментального исследования мы поставили перед собой задачу поиска, уточнения и отбора приёмов и методов, способствующих развитию креативности в процессе создания мультимедийного портфолио. В течение нескольких лет осуществлялись фиксация результатов проектной деятельности обучающихся в магистратуре по направлению «Коммуникативный дизайн» и наблюдение за их профессиональным ростом по завершении образовательного этапа. Исследователи были включены и как наблюдатели, и как преподаватели дисциплин коммуникативного дизайна. В рамках обучения процесс наблюдения был направлен на изучение следующих показателей развития креативности:

– умение творчески подходить к сбору информации относительно объекта проектирования;

– умение дифференцировать и анализировать собранную информацию по видам и уровням мультимедийных средств;

– умение выстраивать закономерности между отдельными элементами творческого поиска в области дизайн-проектирования, в том числе мультимедийных видео с учетом различных средств выразительности (изображение, звук, динамика);

– проявление навыков осуществления рефлексии, включая рефлексию визуальную;

– способность генерации различных идей и вариантов решения творческих задач;

– навыки убедительной демонстрации хода и результатов своей творческой деятельности.

Научная новизна заключается в том, что нами было выдвинуто предположение, что для развития креативности обучающихся целесообразно с первых же дней обучения в магистратуре познакомить студентов с использованием такой образовательной технологии, как метод портфолио, и обучить их оптимальному использованию этого метода в ходе учебно-творческой работы над созданием мультимедийного варианта демонстрации результатов.

Обращаясь к истории изучения проектирования в области дизайна, следует в первую очередь отметить, что креативный акт как акт создания нового рассматривается не только с позиции нового для самого творца, но и с позиции значимости продукта креативной деятельности для общества. Дизайн выступает как деятельность с высокой социальной ответственностью [1, с. 102]. В этой связи стоит привести исследование Михайи Чиксентмихайи, который считает, что креативность заключается во взаимосвязях внутри системы, состоящей из трёх частей:

1) домен (тематическое поле креативного акта);

2) личность (тот, кто превращает объём знаний в новые идеи);

3) эксперты (сообщество, которое исполняет оценивающую роль) [2].

Учебные дисциплины, преподаваемые в рамках подготовки специалистов в области коммуникативного дизайна, основаны на том, что обучение строится на принципе усложнения учебных задач и умножения требований, которым должен отвечать обучающийся, выполняющий дизайн-разработку. В то же время краткосрочность реального контактного учебного времени, отведенного на учебу в курсе магистратуры, накладывает отпечаток на качество учебно-творческих работ. Поэтому в самом начале обучения перед преподавателем встает ряд вопросов:

1. Как проследить прогресс в формировании профессиональных компетенций обучающихся?

2. С чем приходит студент (с позиции компетентностного подхода), с чем выходит по окончании вуза?

3. Как он осуществляет рефлексию?

4. Как происходит процесс творческого поиска?

Одним из методов, позволяющих дать ответы на эти вопросы, является уже хорошо зарекомендовавший себя в образовательной практике метод портфолио, который широко описан в трудах российских и зарубежных исследователей (Г.В. Селевко, Е.В. Григоренко, О.Г. Смолянинова, Т.Г. Новикова, И.Г. Юдина, А.И. Артюхина, Н.Н. Гоппе, В.А. Девисилов, И.В. Путилова и др.). Большинство авторов в своих трудах рассматривают портфолио как оценочное средство достижений в процессе обучения (Г.В. Селевко, О.Г. Смолянинова (2009), В.Ю. Переверзев и С.А. Синельников (2008)), другие показывают роль портфолио с точки зрения психолого-педагогических аспектов (В.К. Загвоздкин). Портфолио как педагогическую технологию и метод проектов подробно охарактеризовал В.А. Девисилов, обозначив коммуникативную направленность веб-портфолио [3]. Следует отметить, что проблема развития креативности студентов дизайнеров в процессе работы над мультимедийным портфолио малоизучена, что требует рассмотрения.

Мультимедийное портфолио студента – это современное средство обучения, представляющее собой целостное единство текстовой, графической и анимационной информации, а также видео- и звуковой.

По мнению Бент Б. Андерсен и Кати ван ден Бринк, «суть метода заключается в том, что в течение определенного периода обучающиеся собирают и систематизируют все выполненные работы» [4]. Основываясь на положениях этих исследователей, мы выделили следующие характеристики, необходимые для разработки студентами своего мультимедийного портфолио:

1. Множественность источников. Это, прежде всего, «собственные работы (…, от контрольных работ до фотографий, чертежей, текстов, расчетов, анимации, мультимедийных презентаций, персональных страниц в Интернете, видео- и звукозаписей)» [4, с. 47].

2. Динамичность. Данные для портфолио собираются в течение определенного времени и включают не только итоговые, но и промежуточные варианты работ.

3. Ясность. Перед студентами должна стоять чёткая цель проектно-творческого задания, задачи её реализации и то, какой результат от них ожидают в итоге.

4. Интегрированность. Умение собирать разный по характеру материал (информацию) независимо, к примеру, текст это или графическая анимация, в единую целостную композицию мультимедийного портфолио.

5. Авторство. Этот пункт предполагает самостоятельность выбора материала. «Оценка методом портфолио требует ответственности и самооценки, поскольку студенты сами решают, какие материалы включать в портфолио…» [4, с. 47].

«Многоцелевое назначение. Хорошо спроектированная система оценки методом портфолио способна отразить не только развитие обучаемых, но и эффективность влияния преподавателей на учебный процесс. Портфолио также может служить средством коммуникации для всех членов групп, что позволяет им учиться друг у друга» [4, с. 47].

Основной целью экспериментальной работы стало развитие у магистров коммуникативного дизайна креативности на всех этапах выполнения разнообразных дизайн-проектов, результаты которых нацелены на создание авторского портфолио. В связи с тем, что магистры коммуникативного дизайна активно изучают на практических занятиях специальных дисциплин анимацию и мультимедиа, нами был выбран, в частности, интерактивный метод создания мультимедийного портфолио. Такой выбор был обусловлен современными требованиями к демонстрации дизайн-концепций. Сейчас уже недостаточно статического решения и краткого описания хода работы. Требования усложняются обязательным включением в портфолио динамических элементов, что способствует более активному восприятию человеком новой информации. Об этом говорит и Т.О. Габриелян, утверждая, что «с развитием аналоговых и цифровых медиа возникла потребность в мультимедийных и интерактивных коммуникациях. А глобальная сеть Интернет позволила полноценно проявиться гипермедийным качествам «новых медиа»» [5, с. 232]. Проанализировав работы исследователей, мы пришли к выводу, что создание мультимедийного портфолио затрагивает максимальное количество областей творческой реализации обучающегося. При этом все его составляющие объединяются единой идеей, выраженной в сценарии (рис. 1).

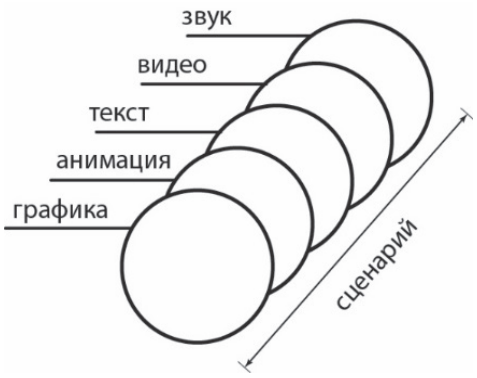


Рис. 1. Схематическое изображение одного модуля мультимедийного портфолио обучающегося

При составлении экспериментальной программы мы опирались на четкую структуру учебного процесса в рамках проектирования в коммуникативном дизайне. Программа работы над любой учебно-творческой разработкой представляет собой неизменную последовательность выполнения следующих этапов:

1. *Постановка задач.* Знакомство с планом работ, целями, задачами и критериями оценки. Анализ проектной ситуации и создание креативного брифа.

2. *Развертывание проекта.* Генерация идей. Анализ и оценка идей. Оформление проектного предложения.

3. *Разработка проекта.* Выполнение эскизов. Обсуждение процесса работы. Выбор наиболее удачного варианта композиционного решения. Итоговая презентация креативной концепции с использованием современных средств визуализации.

4. *Этап завершения проекта.* Реализация проекта как графического комплекса, включающего в себя ряд элементов разработки в целостном кейсе.

5. *Рефлексия проделанной работы.* Коллективное обсуждение проектов. Презентация работ и их коллективный просмотр с участием приглашенных специалистов. Размещение проекта в цифровой среде в виде кейса портфолио.

Мы исходили из того, что на каждом из указанных выше этапов обучающийся не просто должен следовать алгоритму дизайн-разработки, а нацеливаться на конечный результат, предполагающий включение творческого проекта в свое индивидуальное портфолио.

Рассмотрим данные этапы в рамках реализации нашего экспериментального обучения. Бесспорным методом развития креативности студентов на всех этапах их профессионального роста является изучение опыта отечественных и зарубежных мастеров. Большая возможность познакомиться с оригинальными креативными проектными решениями в области дизайна в современных условиях предоставлена интернет-сервисом Pinterest, площадками Behance и Dribble, где есть возможность составить собственные обширные коллекции произведений дизайна, в том числе графического и коммуникативного. В связи с этим мы включили этап поиска аналогов и вдохновения в метод портфолио. После разработки креативного брифа студентам было предложено собрать свою коллекцию вдохновляющих проектов и кейсов и поделиться ссылками с однокурсниками и преподавателями. Также студенты были ориентированы на включение анимированных и интерактивных элементов графики в отдельную подборку.

Вторым заданием в этом блоке стало коллективное обсуждение отобранных проектов дизайнеров с выявлением сильных сторон как в самой творческой идее, так и в её реализации, а также в подаче, если речь идёт о кейсе. На этом этапе, на наш взгляд, было целесообразно познакомить обучающихся с методом свободных ассоциаций для развития дивергентного мышления (Э.П. Торренс), а также латерального мышления, предложенного Э. Боно (Шесть шляп мышления»), с целью развития у них креативности. «Методика позволяет смотреть на одну и ту же проблему с разных сторон, разделяет мыслительный процесс на основные этапы, практически совпадающие с основными фазами творческого процесса: сбор информации, генерацию идеи и критическую оценку» [6; 7].

Филеева Н.Д. указывает, что «анализ стилистических особенностей выбранных визуальных материалов по заданной теме проекта даёт правильное применение этих элементов и приближает дизайн-проект к успешному графическому решению» [8]. Важным для студентов является знакомство с историей стилей, их взаимодействием и использованием в современном графическом дизайне. Для этой цели оказалось целесообразно использовать интерактивные тесты, позволяющие отработать навык определения стилей в дизайне и закрепить знания в этой области. Работа с тестами также позволяет обучающимся увидеть нелинейность в обучении коммуникативному дизайну, возможность выхода за пределы какой-то одной образовательной технологии. Параллельно проходило изучение типографических систем и их стилистических особенностей в технике ручного коллажа.

Работа с креативным брифом и техническим заданием шло параллельно с описанными выше этапами. Знакомство с техникой креативности – mind map – на этапе предпроектного анализа также имеет большую практическую пользу. Высокая результативность техники mind map обусловлена тем, что студенты коммуникативного дизайна свои понятия и ассоциативные идеи начинают легко структурировать и визуализировать в различных техниках.

Для осуществления первого этапа мы использовали оба способа – создание ментальной карты в среде программного обеспечения Miro, Milanote и аналоговый способ работы на бумаге. Все материалы сохранялись в портфолио студента. Также с помощью указанных программ прорабатывался анализ целевой аудитории и мудборды. Отдельно хотелось бы сказать о значении ведения бумажного блокнота для создания коллажей и визуальных конспектов. Данный носитель позволяет осуществлять переключение студентов в ходе комбинирования цифровых и аналоговых средств выразительности.

Второй этап работы над проектом связан с этапом генерации идей и оформлением идеи в виде концепции. На этом этапе мы использовали технику креативности «мозговой штурм». Во время проведения сессии мозгового штурма предполагается широкое включение всех студентов в коллективное творчество, что, на наш взгляд, имеет большое значение в учебно-воспитательном процессе. Зачастую именно во время таких сессий возникает эффект синергии, возрастает доверие и сплоченность внутри группы. Так как в рамках учебного проекта сложно сделать сессию мозгового штурма по каждому проекту, целесообразно провести такую сессию на какой-либо общей теме, не связанной с заданием семестра. Как правило, в данной роли может успешно выступить тема для текущего на данный момент конкурса графического дизайна. Самое главное в таком проекте – показать студентам альтернативный способ работы над проектом большой командой, а не только индивидуально. В современной дизайн-среде большая часть проектов выполняется командами дизайнеров, будь то сайт, разработка игры или проектирование брендинга. Для этого используются общие пространства, такие как Figma, Miro и другие. Умение работать в команде – это одна из важных профессиональных компетенций дизайнера, которая требует легкости и коммуникабельности. Она способствует развитию так называемых «мягких» навыков современного специалиста. Данная техника креативности запрещает критику на этапе генерации идей, тем самым позволяя студентам раскрепоститься и настроиться на творчество.

В процессе работы над авторским проектом в рамках дисциплины, решая поставленные цели и задачи, студент самостоятельно придумывает ряд идей, основываясь на предпроектном анализе и креативном брифе. На этом этапе важно показать обучающимся необходимость поисковой стадии, в связи с чем в ходе использования метода портфолио студентам рекомендуется фиксировать свои творческие поиски ручными графическими средствами и с помощью компьютерных программ, при этом сохранять все поисковые эскизы и зарисовки, а также основные характеристики новых идей. Все данные целесообразно собирать в презентации и загружать их в отдельно созданную папку на ресурсе, к которому имеют доступ как преподаватели, так и одногруппники. Подача разрозненных элементов и их организация в цельную композицию или последовательную концепцию может быть осуществлена в рамках проектирования анимированной, мультимедийной презентации. В связи с этим целесообразно на втором этапе познакомить студентов с особенностями создания мультимедийной презентации. Сценарий такой презентации может сподвигнуть студента к разработке дополнительных элементов для наиболее полного раскрытия и подачи своей креативной идеи. Так, статичные элементы айдентики могут обогатиться анимированными паттернами или звуковым оформлением. По мнению авторов статьи, знакомство студентов с элементами сценарного искусства и монтажа – довольно ответствен-

ный и сложный этап. Здесь важно обратить внимание обучающихся на развитие следующих умений и навыков:

– выявление соподчиненности элементов макета и иерархии в композиции; исследование различных видов сценариев в подаче серии графических композиций и анимированном контенте;

– развитие навыков создания раскадровок;

– умение осуществлять подбор различных медиа в ходе прохождения всех этапов креативного проектирования;

– создание цельного продукта из разрозненных элементов посредством придания им стилистического единства.

В результате выполнения творческих заданий, к концу семестра магистры, стремясь к достижению поставленной практической цели, имеют целый комплекс элементов, собранных для портфолио дизайнера, а также законченный проект в форме мультимедийной презентации. На завершающем этапе каждый обучающийся размещает своё портфолио по данному учебному проекту на платформе Behance. Сценарий итогового портфолио с демонстрацией серии выполненных проектов может выглядеть следующим образом (рис. 2):

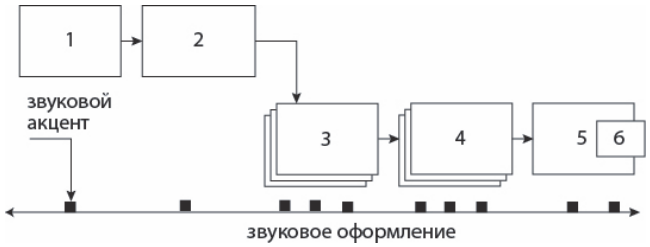


Рис. 2. Схематическое изображение сценария комплексного портфолио обучающегося за один семестр: 1 – вводные титры, 2 – перечень проектов, 3 – проект № 1, 4 – проект № 2, 5 – заключительные титры, 6 – призыв к действию

Согласно методу портфолио, рефлексия проделанной работы реализуется на всех этапах. На последнем этапе проектирования осуществляется коллективный просмотр работ в виде портфолио и их обсуждение с участием приглашенных специалистов.

Для изучения результатов педагогического воздействия в конце формирующего эксперимента был осуществлен анализ достигнутых результатов. Проведено итоговое анкетирование, тестирование и опрос. В ходе исследования нам удалось проследить качественное увеличение разнообразия творческих проявлений студентов, отражающихся в высоком уровне их портфолио. У большинства студентов уже к концу первого года обучения появилось портфолио, в котором были представлены работы, отличающиеся креативностью, цветовым и стилистическим единством художественной формы, оригинальностью композиции. Каждый студент в течение года принял участие в разного рода профессиональных конкурсах. Личные портфолио у 35% магистров в группе пополнились дипломами и сертификатами победителей региональных, всероссийских и международных конкурсов в области графического дизайна, у остальных 65% – сертификатами и грамотами участника.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что создание мультимедийного портфолио в ходе обучения дизайнеров может стать одним из важных элементов их профессиональной подготовки. Приобретение опыта решения практических задач с использованием всех инструментов мультимедийных технологий способствует оптимальному развитию профессиональных навыков обучающихся, а систематическое использование различных техник креативности помогает студентам грамотно и целостно выстраивать профессиональную траекторию собственного развития. Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективном использовании метода мультимедийного портфолио в профессиональном обучении дизайнеров. Перспективу дальнейших исследований по выбранной тематике может составлять изучение психологии восприятия динамических анимационных элементов современного человека и в первую очередь дизайнера, являющегося представителем индустрии, влияющего на оценку и эволюцию проявления креативности в создаваемых дизайн-проектах.

Библиографический список

1. *Проблемы дизайна*. Москва: Союз дизайнеров России, 2003.
2. Чиксентмихайи М. *Креативность. Поток и психология открытий и изобретений*. Москва: Карьера Пресс, 2015.
3. Девисилов В.А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе. *Высшее образование сегодня*. 2009; № 2: 29–34. Available at: http://metodisty.ru/download_file/43843.pdf
4. Бент А.Б., Бринк К. ван ден *Мультимедиа в образовании: Multimedia in education*: специализированный учебный курс. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании: Обучение-сервис, 2005.
5. Габриелян Т.О. Медийный аспект современного коммуникативного дизайна. *Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова*. 2019; № 3-2: 223–234.
6. Боно Э. *Управление мышлением*. Минск: Попурри, 2010.
7. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners. *Handbook of research on teaching*. New York – London, 1986: 630–647.
8. Филеева Н.Д. *Методика эффективной работы над созданием креативного дизайн-проекта*. Available at: https://pandia.ru/text/80/083/33181.php

References

1. *Problemy dizajna*. Moskva: Soyuz dizajnerov Rossii, 2003.
2. Chiksentmihaji M. *Kreativnost'. Potok i psihologiya otkrytij i izobretenij*. Moskva: Kar'era Press, 2015.
3. Devisilov V.A. Portfolio i metod proektov kak pedagogicheskaya tehnologiya motivacii i lichnostno orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2009; № 2: 29-34. Available at: http://metodisty.ru/download_file/43843.pdf
4. Bent A.B., Brink K. van den *Mul'timedia v obrazovanii: Multimedia in education*: specializirovannyj uchebnyj kurs. Moskva: Institut YuNESKO po informacionnym tehnologiyam v obrazovanii: Obuchenie-servis, 2005.
5. Gabrielyan T.O. Medijnyj aspekt sovremennogo kommunikativnogo dizajna. *Dekorativnoe iskusstvo i predmetno-prostranstvennaya sreda. Vestnik RGHPU im. S.G. Stroganova*. 2019; № 3-2: 223-234.
6. Bono `E. *Upravlenie myshleniem*. Minsk: Popurri, 2010.
7. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners. *Handbook of research on teaching*. New York – London, 1986: 630-647.
8. Fileeva N.D. *Metodika `effektivnoj raboty nad sozdaniem kreativnogo dizajn-proekta*. Available at: https://pandia.ru/text/80/083/33181.php

Статья поступила в редакцию 16.02.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-106-109

Shishlova E.E., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: katerina.shishlova@mail.ru*

SELF-EFFICACY OF A HIGHER SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF SOCIOCULTURAL MODERNIZATION OF EDUCATION. The article examines the category of self-efficacy, reflecting the sociocultural trends of modern society and education. Insufficient understanding of this phenomenon in the sphere of professional activity of a university teacher determined the relevance of the research topic. The purpose of the article is to substantiate self-efficacy as a significant factor in successful professional activity. The objectives of the study are to clarify the content specifics and indicators of self-efficacy in the context of realizing the human potential of a teacher, and to determine the motivational and need-based sphere of this phenomenon. The use of cognitive-personal and emotional-personal methodological approaches as complementary allowed establishing a correlation between the categories of personal self-efficacy and human potential, which constituted the scientific novelty of the study. As a result of the work, the interpretation of teacher self-efficacy as a personality trait that allows one to realize subjective potential in professionally significant activities is substantiated. This definition reflects the fundamental difference between the teaching profession, in which professional and personal properties are closely interconnected. Taking into account the above, the existing interpretation of the components of self-efficacy has been supplemented and clarified. The author concludes that differentiation of the concepts of human potential and competence as part of a teacher's self-efficacy makes it possible to reveal the motivational and need-based sphere of this phenomenon, to substantiate its cognitive, emotional and activity indicators. The need to identify and create special conditions in an educational organization that promote personal self-realization in the teaching profession is identified as promising areas of research.

Key words: **teacher's self-efficacy, human potential, need for self-actualization, self-realization in profession**

Е.Э. Шишлова, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: katerina.shishlova@mail.ru*

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается категория самоэффективности, отражающая социокультурные тренды современного общества и образования. Недостаточное осмысление данного феномена в сфере профессиональной деятельности преподавателя вуза определило актуальность темы исследования. Целью статьи является обоснование самоэффективности в качестве значимого фактора успешной профессиональной деятельности. Задачи исследования заключаются в уточнении содержательной специфики и показателей самоэффективности в контексте реализации человеческого потенциала преподавателя, определении мотивационно-потребностной сферы данного феномена. Применение когнитивно-личностного и эмоционально-личностного методологических подходов как взаимодополняющих позволило установить корреляцию между категориями личностной самоэффективности и человеческого потенциала, что составило научную новизну исследования. В результате работы обосновано толкование самоэффективности преподавателя как свойства личности, позволяющего реализовать субъективный потенциал в профессионально значимой деятельности. Данное определение отражает принципиальное отличие профессии педагога, в которой тесно взаимосвязаны профессиональные и личностные свойства. С учетом вышесказанного дополнена и уточнена существующая интерпретация компонентов самоэффективности. Автор пришел к выводу, что дифференциация понятий человеческого потенциала и компетентности в составе самоэффективности преподавателя позволяет раскрыть мотивационно-потребностную сферу данного феномена, обосновать его когнитивный, эмоциональный и деятельностный показатели. В качестве перспективных направлений исследования обозначена необходимость определения и создания специальных условий в образовательной организации, способствующих самореализации личности в педагогической профессии.

Ключевые слова: **самоэффективность преподавателя, человеческий потенциал, потребность в самоактуализации, самореализация в профессии**

Методологической основой изучения самоэффективности преподавателя является концепция социокультурной модернизации высшего образования. Данная концепция, являясь результатом междисциплинарной коммуникации в сфере социогуманитарного знания, утверждает значимость человека как культурного фактора социальных трансформаций. Человек, обладающий потенциалом и ответственностью за результаты его реализации, признается высшей культурной ценностью [1].

Важным направлением модернизации образования в новых условиях постиндустриального, информационного общества признано обновление его содержания в контексте возрождения идеи гуманизации [2]. Обновленный гуманистической составляющей социокультурный дискурс предполагает трансляцию в образовательном процессе не только знаний, умений и компетенций, но и ценностей и смыслов, отражающих собственную картину мира человека, его «Я-концепцию» [3]. Качественным показателем образовательного процесса становится способность его субъектов к саморазвитию, самосознанию, самоактуализации [4]. В ряду вышеназванных характеристик, особое место, по мнению Э.Ф. Зеера, принадлежит самоэффективности как личностному и профессиональному свойству [5], как «психологическому капиталу личности в профессиональной деятельности» [6].

В настоящей статье речь идет о самоэффективном преподавателе в контексте его способности оказывать благоприятное влияние на развитие обучающихся. Данной проблеме не уделено должного внимания в современном научном дискурсе. Следует отметить, что эмоциональное благополучие и уверенность педагога в своей эффективности позитивно воспринимаются обучающимися, оказывают, в свою очередь, позитивное влияние на их установки, позволяют повысить результативность в личностном и профессиональном росте. Самоэффективность, означающая не только компетентность, но и уверенность преподавателя в своей компетентности в значительной степени предопределяет успешность его профессиональной деятельности.

Таким образом, востребованность категории самоэффективности в обществе и образовании и недостаточное ее теоретическое и практическое осмысление в сфере профессиональной деятельности преподавателя вуза определили актуальность темы исследования. Задачи работы включают определение компонентов самоэффективности, анализ мотивационно-потребностной сферы данного феномена, обоснование показателей самоэффективности преподавателя вуза. В работе впервые устанавливается корреляция между категориями личностной самоэффективности и человеческого потенциала преподавателя, что определило научную новизну. Готовность к реализации человеческого потенциала в профессиональной деятельности рассматривается как содержательная составляющая самоэффективности. Практическая значимость исследования обусловлена его направленностью на реализацию принципа человекоцентричности как ведущего в контексте социокультурной модернизации высшего образования. Теоретическое осмысление роли и места самоэффективности в образовательном процессе позволит интегрировать целерациональный и ценностно-рациональный подходы, оценить профессиональный и личностный потенциал как взаимодополняющие в деятельности преподавателя.

Впервые термин «самоэффективность» применен А. Бандурой и описан ученым в контексте социально-когнитивной теории личности [7]. Сущность данного феномена автор раскрыл через такие категории, как уверенность в себе, доверие себе, вера в собственные силы, способность контролировать свои реакции на внешние обстоятельства. В работах ученого справедливо подчеркивается превалирующая роль внутренней мотивации в эффективной деятельности. Практическую значимость представляют рассмотренные факторы развития самоэффективности, среди которых особое внимание уделяется личностному опыту достижений; косвенному опыту, получаемому путем наблюдений за успехами других; социальным оценкам и поддержке со стороны окружающих; способности управлять собственными эмоциональными реакциями. Идеи А. Бандуры определили вектор исследования феномена самоэффективности в рамках когнитивно-личностного подхода, который основан на интерпретации самоэффективности как осознания готовности к эффективной деятельности. В работах отечественных и зарубежных ученых говорится о значимости рефлексии человеком своих возможностей и способностей [8], обращается внимание на важность изучения характера суждений о своей эффективности, рассматривается категория убежденности в своих силах [9].

Следует отметить, что большинство проведенных к настоящему времени исследований посвящено изучению феномена самоэффективности применительно к различным сферам профессиональной деятельности. При этом работ, посвященных проблеме самоэффективности преподавателя высшей школы с учетом специфики его деятельности, крайне недостаточно. Также категория самоэффективности традиционно рассматривается как когнитивная функция человека. Представляется актуальным обратить внимание на эмоциональную составляющую в ее структуре, что может быть особенно востребованным в контексте человекоориентированных профессий.

Деятельность преподавателя имеет ряд принципиальных отличий, которые нельзя не учитывать при разработке обсуждаемой проблемы. В первую очередь это тесная взаимосвязь профессиональных и личностных качеств, реализуемая в образовательном процессе. Существующая интерпретация компонентов самоэффективности в виде компетентности и уверенности в своей компетентности нуждается в дополнении и уточнении применительно к профессии преподавателя.

С учетом вышесказанного возникла необходимость в решении следующих задач: определить содержательную сущность самоэффективности, обозначить компоненты самоэффективности преподавателя; рассмотреть мотивационно-потребностную сферу данного феномена.

Для решения поставленных задач в дополнение к когнитивно-личностному, традиционному для изучения данного феномена был применен новый, эмоционально-личностный подход. Данный подход позволил актуализировать категорию человеческого потенциала как содержательную, сущностную сторону самоэффективности преподавателя. Особым смыслом для характеристики данного феномена была наделена категория «чувство потенциала». В этой связи человеческий потенциал можно рассмотреть как ресурс, а чувство потенциала – как мотив успешной личностной и профессиональной самореализации. Способность чувствовать свой потенциал также значима для готовности к успешной деятельности как и способность осознавать свою компетентность. Чувство потенциала обеспечивает переход потенциальных возможностей в реальную действительность, оно возникает при ощущении трансформации «я могу» в «я смогу». Как справедливо отмечает Г.М. Шамарова, в основе чувства потенциала потребность в самоактуализации как высшей духовной потребности человека, побуждающей его к реализации в профессии [10].

Чтобы определить категорию самоэффективности, следует соотнести понятия осознаваемой эффективности и чувства потенциала. Осознаваемую эффективность отличает прагматический характер, что выражается в когнитивной оценке возможности выполнения необходимых действий в заданных ситуацией условиях. Чувство потенциала отличается эмоциональной окрашенностью, оно связано с оценкой личностной ценности, с переживанием собственной успешности. Эмоциональное переживание собственного потенциала определяет внутреннюю мотивацию поведения и деятельности, которая значительно эффективнее внешней.

Таким образом, самоэффективность включает как когнитивный компонент, непосредственно связанный с осознанием возможности реализации потенциала, так и эмоциональный компонент, связанный с переживанием способности актуализировать субъективный потенциал. С учетом когнитивно-личностного и эмоционально-личностного подходов самоэффективность преподавателя можно определить как социокультурную характеристику личности, позволяющую реализовать субъективный потенциал в профессиональной деятельности.

Категория человеческого потенциала стала особенно востребованной в период социокультурных преобразований постиндустриального общества, в условиях утверждения гуманистической парадигмы в образовании. Понятие человеческого потенциала, указывающее на самоценность каждого, пришло на смену понятию человеческого капитала, которое рассматривало человека в качестве объекта управленческой деятельности и средства, обеспечивающего развитие производства.

В перечне ведущих компонентов человеческого потенциала Е.Э. Шишлова [11] выделяет:

– компетентностный компонент (профессионализм);
– психофизиологический компонент (работоспособность);
– творческий компонент (креативность);
– ценностный компонент (направленность);
– коммуникативный компонент (способность к сотрудничеству);
– инновационный компонент (способность к нововведениям).

С учетом представленной систематизации можно условно дифференцировать содержание компонентов человеческого потенциала относительно профессиональной и личностной самоэффективности. Профессиональная самоэффективность взаимодействует с компетентностным компонентом человеческого потенциала. Личностная самоэффективность взаимосвязана со всеми вышеперечисленными компонентами человеческого потенциала, предполагает не только осознание, но и эмоциональное принятие их ценности Самоэффективность преподавателя, охватывающую все компоненты потенциала, можно определить как профессионально-личностную.

Категория человеческого потенциала рассматривается автором статьи как более широкая по сравнению с категорией компетентности. Последняя характеризует лишь одну из структурных составляющих человеческого потенциала. В основе стремления преподавателя к реализации своего потенциала лежит потребность в самоактуализации, которая, согласно гуманистической психологии, относится к потребностям высшего уровня. Реализация данной потребности особенно значима для представителей творческих профессий, к которым относится преподавательский и научный виды профессиональной деятельности. Мотивом реализации потенциала служит эмоционально положительная оценка его значимости. Таким образом, анализ мотивационно-потребностной сферы, лежащей в основе реализации потенциала человека, позволяет интерпретировать его как ресурс эффективной профессионально-личностной самореализации.

С учетом вышесказанного структурными составляющими самоэффективности преподавателя являются человеческий потенциал и осознанное чувство потенциала. В то время как более традиционное толкование, безотносительно к профессиональной деятельности преподавателя, в качестве составляющих самоэффективности рассматривает компетентность и осознание своей компетентности. Выявленная структура самоэффективности преподавателя обусловлена спецификой его профессии, в которой личностные свойства приобретают профессиональную значимость.

Применение когнитивно-личностного и эмоционально-личностного подходов к интерпретации самоэффективности как взаимодополняющих позволило выявить содержательную сущность данного феномена и обосновать его показатели. Самоэффективность человека в ее функциональном измерении характеризуется когнитивным компонентом (осознание своего потенциала), эмоциональным компонентом (переживание своего потенциала) и деятельностным компонентом (реализация своего потенциала) [12]. Показатели самоэффективности обоснованы интерпретацией данного феномена как свойства личности, позволяющего реализовать субъективный потенциал преподавателя в профессионально значимой деятельности. Показатели самоэффективности обобщены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели самоэффективности преподавателя вуза

№ п/п	Базовые показатели	Характеристика показателей
1.	Когнитивный	Готовность осмыслить субъективный потенциал
2.	Эмоциональный	Способность оценить субъективный потенциал
3.	Деятельностный	Возможность реализовать субъективный потенциал

Категориальное определение самоэффективности потребовало уточнения ее личностного и профессионального аспектов.

– Личностная самоэффективность – это готовность к реализации своего потенциала в единстве всех его составляющих.

– Профессиональная самоэффективность – это готовность к реализации компетентностной составляющей своего потенциала.

Характеризуя самоэффективность преподавателя, правомерно рассматривать ее как профессионально-личностную. Тесная взаимосвязь личностной и профессиональной самоэффективности обусловлена спецификой профессиональной деятельности, оказывающей многогранное воздействие на личность обучающихся.

Профессионально-личностная самоэффективность преподавателя, востребованная в условиях социокультурной модернизации образования, служит фактором успешной реализации в профессии, в деле образования молодого поколения.

Самоэффективность как динамичное, изменяющееся свойство обусловлена готовностью преподавателя к реализации своего потенциала в контексте непосредственного позитивного влияния на развитие личности студентов.

Установление эмоционально-когнитивной корреляции между категориями самоэффективности и человеческим потенциалом актуально для профессиональной деятельности преподавателя, в которой личностные и профессиональные качества тесно взаимосвязаны.

Специфика профессиональной деятельности преподавателя благоприятна для реализации человеческого потенциала, в ее форме и содержании заключены необходимые условия для творчества, саморазвития и самоактуализации.

Перспективным направлением исследования самоэффективности является определение условий, целенаправленное создание которых в образовательной организации будет способствовать реализации потенциала профессорско-преподавательского состава. В свою очередь, потенциал преподавателя актуально рассмотреть не только как ресурс профессионально-личностного развития, но и как ресурс развития образовательной организации в целом.

Библиографический список

1. Степин В.С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма. *Сложность. Разум. Постнеклассика*. 2013; № 4: 45–59.
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути преодоления кризиса идентичности и построения гражданского общества. *Вопросы образования*. 2008; № 1: 65–86.
3. Шишлова Е.Э. *Социокультурный подход в высшем профессиональном образовании: теоретико-методологические аспекты*: монография. Москва: РУСАЙНС, 2020.
4. Шиленкова Л.Н. Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*. 2020; Т. 9, № 3: 69–78.
5. Зеер Э.Ф. *Личностно-развивающее профессиональное образование*: монография. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2006.
6. Хижняк Ю.В. Самоэффективность как психологический капитал личности в профессиональной деятельности. *Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания*. 2016; № 37: 58–61.
7. Бандура А. *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия, 2000.
8. Code J. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*. 2020; Vol. 5, № 19.
9. Кричевский Р.Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности. *Акмеология.* 2001; № 1: 47–52.
10. Шамарова Г.М. Проблемы управления человеческим потенциалом. *Управление персоналом*. 2008; № 8: 50–54.
11. Шишлова Е.Э. Обновление содержания высшего образования в контексте современных социокультурных трендов. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 6: 70–79.
12. Шишлова Е.Э. Структурно-функциональный анализ феномена самоэффективности преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 212–214.

References

1. Stepin V.S. Tipy nauchnoj racional'nosti i sinergeticheskaya paradigma. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika*. 2013; № 4: 45-59.
2. Asmolov A.G. Strategiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: na puti preodoleniya krizisa identichnosti i postroeniya grazhdanskogo obschestva. *Voprosy obrazovaniya*. 2008; № 1: 65-86.
3. Shishlova E.`E. *Sociokul'turnyj podhod v vysshem professional'nom obrazovanii: teoretiko-metodologicheskie aspekty*: monografiya. Moskva: RUSAJNS, 2020.
4. Shilenkova L.N. Samo`effektivnost' v obrazovatel'nom processe (obzor zarubezhnyh issledovanij). *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2020; T. 9, № 3: 69-78.
5. Zeer `E.F. *Lichnostno-razvivayuschee professional'noe obrazovanie*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2006.
6. Hizhnyak Yu.V. Samo`effektivnost' kak psihologicheskij kapital lichnosti v professional'noj deyatel'nosti. *Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya*. 2016; № 37: 58-61.

7. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2000.
8. Code J. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*. 2020; Vol. 5, № 19.
9. Krichevskij R.L. Samo`effektivnost' i akmeologicheskij podhod k issledovaniyu lichnosti. *Akmeologiya*. 2001; № 1: 47-52.
10. Shamarova G.M. Problemy upravleniya chelovecheskim potencialom. *Upravlenie personalom*. 2008; № 8: 50-54.
11. Shishlova E.`E. Obnovlenie soderzhaniya vysshego obrazovaniya v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh trendov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 6: 70-79.
12. Shishlova E.`E. Strukturno-funkcional'nyj analiz fenomena samo`effektivnosti prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 212-214.

Статья поступила в журнал 29.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-109-111

Shchetinin A.N., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: alex1621@bk.ru*

ABOUT TEACHING THE COURSE "PROBABILITY THEORY" AT A TECHNICAL UNIVERSITY. Some considerations are presented regarding the teaching of a probability theory course at a technical university. Probability theory is based on Kolmogorov's axiomatics, which uses the concept of measure theory. It also uses the concept of the Lebesgue integral, which is completely unacceptable in engineering education. How course authors avoid these difficulties is well known. It is important that accessibility does not come at the expense of mathematical rigor. Probability theory is an applied mathematical discipline, therefore it is noted that when teaching this discipline one should pay attention to this aspect. The author suggests some methodological improvements to avoid complex proofs that are inaccessible to engineering students, but nevertheless clarify the situation. Methodological improvements related to the ongoing computerization of education and the creation of a digital educational environment are proposed. Issues related to monitoring student work play an important role. This is also discussed.

Key words: **mathematical education of engineering personnel, probability theory, computerization of educational process**

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

О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Излагаются некоторые соображения по поводу преподавания курса теории вероятностей в техническом вузе. Теория вероятностей основана на аксиоматике Колмогорова, использующей понятие теории меры. В ней также применяется понятие интеграла Лебега, что совершенно неприемлемо в инженерном образовании. Как обходят эти трудности авторы курсов, хорошо известно. Важно, чтобы доступность была не в ущерб математической строгости. Теория вероятностей является прикладной математической дисциплиной, поэтому отмечается, что в преподавании этой дисциплины следует обращать внимание и на этот аспект. Автор предлагает некоторые методические усовершенствования, позволяющие избегать сложных доказательств, недоступных студентам инженерных специальностей, но, тем не менее проясняющих ситуацию. Предлагаются методические усовершенствования, связанные с продолжающейся компьютеризацией образования, с созданием цифровой образовательной среды. В статье рассматриваются вопросы, связанные с контролем работы студента.

Ключевые слова: **математические образование инженерных кадров, теория вероятностей, компьютеризация образовательного процесса**

Цель данной работы, как и предыдущих статей автора, посвященных изучению дисциплин «Интегральное исчисление» и «Дифференциальные уравнения», – исследовать существующую методику преподавания в нынешних условиях и предложить рекомендации по ее усовершенствованию. Несмотря на общность задачи, преподавание каждой из указанных дисциплин имеет свои особенности, сказывающиеся и на подходе к методике их преподавания. Здесь есть две составляющие – чисто методическая, связанная с тем, что старые подходы безнадежно устарели чисто с научной точки зрения. Кроме того, теория вероятностей и математическая статистика – науки, очень востребованные в инженерном деле. Автор основывается на своем долголетнем опыте преподавания в МГТУ им. Н.Э. Баумана и Московском автомобильно-дорожном институте. В последнем преподавание было ориентировано на учебник [1] и почти не использовало цифровых технологий. Задачи работы – установить недостатки в сложившейся методике преподавания и предложить некоторые усовершенствования, связанные как непосредственно с методикой преподавания безотносительно к компьютеризации, так и связанные с ней. Удалось выделить некоторые соображения, не освещавшиеся ранее в литературе, основанные на личном опыте автора. С этой точки зрения они обладают научной новизной. Актуальность работы состоит в том, что в связи с развитием цифровых технологий возникают новые перспективы, их надо уметь использовать. В связи с цифровизацией образования, развитием компьютерных технологий приходится менять подход к традиционным методам образования, вносить в них необходимые коррективы, хотя в статье мы не будем упоминать о цифровой образовательной среде Nomotex – о ней было достаточно сказано в предыдущих работах автора, а обратим внимание на другие аспекты. Статья служит продолжением работ автора [2; 3].

Аксиоматика Колмогорова

Огромное количество будущих советских инженеров училось по книгам Е.С. Вентцель (см. [1; 4]). Более современное изложение содержится, например, в книге Захарова В.К., Севастьянова Б.А. и Чистякова В.П. «Теория вероятностей» [5]. В его основе лежит понятие вероятностного пространства.

Согласно определению Колмогорова, вероятность – это счетно-аддитивная нормированная мера на σ-алгебре подмножеств данного множества. Это определение приходится переводить на удобопонятный язык. Простейший вариант – ограничиться конечным пространством Ω элементарных событий. Здесь нет счетной аддитивности, а есть просто аддитивность, нет σ-алгебры, а есть просто множество 2^{Ω} всех подмножеств множества Ω, и мера тоже определяется вполне понятным образом. В общей ситуации предлагается ограничиться следующими пояснениями.

Пространство Ω элементарных событий – произвольное множество. В нем выбираются некоторые измеримые подмножества, называемые случайными событиями. Не желая, разумеется, касаться теории меры, совершенно излишней для инженера, приводим теорему Банаха-Тарского [6]. Она утверждает, что шар радиуса единица можно разбить на конечное число частей, из которых можно сложить шар радиуса два. Здесь просто нужно пояснить, что шар разбивается на подмножества, не имеющие меры.

По поводу счетной аддитивности достаточно заметить, что конечной аддитивности недостаточно, и привести пример. Если на отрезок бросить случайным образом точку, то вероятность **P**(x) ее попаданию в фиксированную точку x отрезка равна, очевидно, нулю. Если бы имела место аддитивность вероятности, то для вероятности **P** [a, b] попадания точки в отрезок [a, b] мы имели бы $1 = \mathbf{P}[a, b] = \Sigma_x \mathbf{P}(x) = 0 + 0 + \ldots = 0$. То, что нужно брать именно счетную аддитивность, нужно было придумать.

Следующее фундаментальное понятие – случайная величина. Это измеримая функция на пространстве элементарных событий. Трудность понятия измеримой функции можно обойти все тем же методом. На конечном пространстве любая функция измерима, и неизмеримые функции в природе не встречаются. Физики в таких случаях говорят о «физически разумных функциях». Можно, конечно, использовать и определение, принятое в учебнике [3], как величины, которая принимает заранее неизвестные, случайные значения, но это явно устаревший подход.

Далее идет понятие математического ожидания случайной величины, которая определяется через интеграл Лебега. Интеграл Лебега может быть эффективно вычислен только в двух случаях: когда он сводится к вычислению ряда, а также когда он сводится к интегралу Римана [7]. Общепринятым является следующий подход. Рассматривается пример дискретной или непрерывной случайной величины (см. ниже). Строится ряд распределения или функция плотности. Затем на основании определения математического ожидания (а это не что иное, как сумма ряда или интеграл Римана, являющиеся частными случаями интеграла Лебега) вычисляется математическое ожидание. Об интеграле Лебега можно при таком подходе и не упоминать.

Генерирование задач и вопросов

Требования времени приводят не только к изменению содержания математических курсов, но и к новым способам преподавания. Есть опыт создания цифровой образовательной среды [8; 9]. Ее использование также существенно меняет процесс преподавания. В содержательном исследовании Л.Д. Кудрявцева [10], затрагивающей все аспекты современного математического образования, речь идет и о применении ЭВМ. Но с тех пор все сильно изменилось, возникла цифровая образовательная среда, с которой следует считаться. Поэтому есть необходимость добавить некоторые соображения. Кроме того, в настоящей работе речь идет не о математическом образовании в целом, а о конкретной дисциплине – теории вероятностей и математической статистике, в преподавании которой есть своя специфика.

При компьютеризации образования важную роль играет возможность массового генерирования задач и контрольных вопросов. «Теория вероятностей» относится к одной из тех дисциплин, где возможно массовое генерирование задач, и что важно, с однозначными ответами. Вероятность события, математическое ожидание и дисперсия – это однозначно определенные числа. Даже если речь идет об отыскании, скажем, плотности распределения, ответ записывается однозначно. Для задач статистики также важным является проверить гипотезу на данном уровне значимости – ответ или да, или нет.

Всевозможные урновые схемы допускают огромное количество разнообразных задач, что важно, с не очень громоздкими ответами, которые могут быть генерированы, и ответы к которым автоматически проверяются. Приведем один конкретный пример.

Из урны, содержащей a белых, b черных и c красных шаров достают без возвращения m шаров. Случайные величины ξ, η и ς равны числу белых, черных и красных шаров среди вынутых соответственно. Требуется найти коэффициент корреляции $r_{\xi\eta}$. Варьируя параметры a, b, c, m, получаем новые задачи. Ответы к ним считаются автоматически. Тем самым получается достаточно большое количество различных задач. Можно изменить условие, заменив выбор без возвращения на выбор с возвращением или величину η на величину ς – количество различных задач еще возрастет.

Большое число упражнений из стандартных задачников допускают генерирование в достаточных количествах. Надо только проверять, чтобы ответы были не слишком громоздкими. Тем самым обеспечиваются индивидуальными заданиями все студенты. Проверка же задания преподавателем не требуется, что существенно экономит время преподавателя. К сожалению, до сих пор там, где эта практика не применяется, затраты времени преподавателей при проверке контрольных работ неоправданно велики.

Прикладной аспект

Значительное количество задач в задачниках по теории вероятностей для технических вузов, причем всех уровней сложности, формулируется так: дана функция плотности непрерывной случайной величины $p_\xi(x) = f(x, a)$. Требуется найти параметр a, математическое ожидание, дисперсию и т. п. Такие задачи, разумеется, необходимы, любой студент должен уметь их решать. Но возникает вопрос: откуда берется данная функция f (x, a)? Желательно поэтому показать, как именно возникают такие функции, какие соображения при этом используются. Приведем конкретный пример. Известная задача о встрече формулируется так: два человека договорились встретиться в период с 12.00 до 13.00 ч. Каждый выбирает время прихода случайным образом. Пришедший первым ждет второго. Сколько в среднем ему придется ждать? Условие можно трактовать так: в квадрат $[0, 1]^2$ случайным образом бросают точку. Ее координаты – время прихода ξ одного и время прихода η другого. Случайная величина ς – время ожидания – записывается в виде $\varsigma = |\xi - \eta|$. Ее функция распределения $F_\varsigma(t) = \mathbf{P}(\varsigma < t) = \mathbf{P}(|\xi - \eta| < t) = 1 - (1 - t)^2$ $(0 \le t \le 1)$. Взяв производную, приходим к функции плотности $p_\varsigma(t) = 2 - 2t$ $(0 \le t \le 1)$.

Выигрышной для преподавания темой является теория надежности. Ее полезность для инженера очевидна, и существуют содержательные задачи, не требующие сложной техники. Пусть, например, техническое устройство состоит из двух независимо работающих приборов. Устройство выходит из строя, когда выходит из строя один из приборов. Время безотказной работы каждого прибора имеет равномерное распределение на отрезке [0, 1]. Найти среднее время безотказной работы всего устройства.

Решение этой задачи очень похоже на решение задачи о встрече. А именно – условие можно трактовать так: в квадрат $[0, 1]^2$ случайным образом бросают точку. Ее координаты – время ξ отказа первого прибора и время η отказа второго прибора. Случайная величина ς – время работы устройства – записывается в виде $\varsigma = \min(\xi, \eta)$. Ее функция распределения $F_\varsigma(t) = \mathbf{P}(\varsigma < t) = \mathbf{P}(\min(\xi, \eta)) < t)$ задается той же формулой, что и в задаче о встрече. Таким образом, на протяжении всего курса проводится одна идея, что весьма полезно с точки зрения методики преподавания.

Разумеется, можно вместо одного отрезка брать разные. Функции распределения будут уже довольно сильно отличаться. При современных возможностях такие задачи можно легко генерировать и обеспечить всех студентов домашними заданиями, причем существенно различными и с хорошими ответами. Как мы видели выше, в двух совершенно разных задачах случайные величины оказались с одинаковыми законами распределения. Это довольно частое явление, и надо учить студентов узнавать под внешней оболочкой одинаковые структуры.

Занимательные задачи

Кроме задач с техническим уклоном полезно иногда давать студентам и задачи более легкомысленного содержания. Общеизвестны задачи с азартными играми, но это не так интересно. Существуют действительно задачи с занимательными формулировками. Приведем пример.

В некоторых сельских местностях России существовало когда-то такое гадание. Шесть травинок связывают сверху и снизу попарно произвольным образом. Если они окажутся связанными в кольцо, это значит, что девушка в текущем году выйдет замуж. Какова вероятность указанного события (что травинки окажутся связанными)? Задача заимствована из задачника [11]. Это несложная задача на классическую вероятность. Молодой человек в обеденный перерыв приходит на станцию метро и садится в первый подошедший поезд. Известно, что и в ту, и другую сторону поезда ходят с одинаковыми интервалами. В одну сторону он едет обедать к невесте, в другую – к маме. Мама жалуется, что к ней он ездит реже. Права ли она? Одинаковы ли вероятности уехать в ту и в другую сторону? [12].

На первый взгляд, кажется, что высказанное утверждение верно, но это не так. Все зависит от конкретного расписания. Например, если в одну сторону поезду идут в 12.00, 12.10, 12. 20 ..., а в другую – в 12.01, 12.11, 12.21, то вероятность уехать в одну сторону в 9 раз больше, чем в другую. Задача также несложная, на геометрическую вероятность. В книге ей придано занимательное обрамление, в таком виде она может быть более интересной для студента, чем просто задача о бросании точки на отрезок.

О преподавании математической статистики

В заключение скажем несколько слов по поводу преподавания элементов математической статистики, традиционно включаемых в курс теории вероятностей технических вузов. В основе применения статистических методов лежит центральная предельная теорема (ЦПТ) и закон больших чисел (ЗБЧ). Начнем с ЦПТ. Есть несколько способов изложения. Первый – теорема приводится без доказательства. Второй – показывается на примерах суммы двух и трех равномерных распределений [3]. Можно в качестве примера рассмотреть случайную величину, равную композиции двух или трех величин, имеющих равномерное на отрезке [–1, 1] распределение. Сумма двух – распределение Симпсона. Сумма трех имеет плотность, график которой состоит из трех участков парабол и внешне уже немного похож на кривую Гаусса. Этого недостаточно для доказательства, но вполне достаточно, чтобы студент понял, что происходит. Эта задача вполне решаема методом, который был упомянут выше. Надо рассмотреть куб, брать его сечение плоскостями $x + y + z = t$ и считать объемы частей, на которые эти плоскости делят куб. Решение вполне доступно для понимания студентами второго курса инженерных специальностей.

Третий способ – с использованием характеристических функций. Можно вычислить характеристические функции и доказать, что характеристическая функция композиции одинаково распределенных величин в пределе переходит в характеристическую функцию нормального распределения. Доказательство этого факта уже достаточно сложно, но для студентов специальностей типа «Прикладная математика» вполне посильное. О строгом доказательстве речь не идет.

Обратимся к ЗБЧ. Здесь уже мы отходим от абстракций изложенной выше теории меры и устанавливаем связь с реальностью. Как связана частота и вероятность? Почему говорят, что математическое ожидание – это среднее значение случайной величины? Точный смысл этому утверждению придает теорема Чебышева. Ее следует доказывать, потому что она важна для понимания, а ее доказательство совсем несложно.

При решении задач статистики также можно использовать генерирование задач. Как генерировать случайные величины с равномерным, показательным или нормальным распределением, хорошо известно. В качестве задания студент получает некоторую выборку, генерированную ЭВМ. Затем он должен ее обработать, построить гистограмму, оценить ожидание и дисперсию, выбрать закон распределения и проверить гипотезу о соответствии с помощью критерия χ^2. Вот критерий Пирсона доказывать незачем, но если есть время, то можно объяснить, откуда вообще берется распределение χ^2. Это делается на основе применявшейся уже выше техники отыскания плотности распределения композиции одинаково распределенных нормальных величин.

Вопросы мировоззрения

Одной из непосредственных областей приложения теории вероятностей служит квантовая механика. Как известно, в ней нельзя говорить о том, что частица находится в данной точке, а только о вероятности ее нахождения в этой точке. То, что механический детерминизм в природе не имеет места, установлено давно. Поэтому изучение теории вероятностей необходимо и потому, что оно позволяет выработать правильное мировоззрение, отношение к окружающему миру. Этот мир является вероятностным, стохастическим, а жизнь похожа не на шахматную партию, а на игру в покер.

В заключение – еще несколько слов совсем по другой теме. Теория вероятностей зародилась уже давно, но прочную базу под эту науку подвел только А.Н. Колмогоров в 1933 г. Известны важные результаты П.Л. Чебышева. В частности, он впервые ввел понятие математического ожидания. Кроме того, изучаются марковские процессы, связанные с именем русского ученого А.А. Маркова. Так что здесь вклад русских и советских ученых значителен, что и следует подчеркивать.

Итак, на различных примерах показано, как можно абстрактную математическую дисциплину приблизить к студентам технических вузов. Во-первых, предлагается рассматривать конкретные примеры, близкие будущим инженерам, иллюстрирующие излагаемые понятия. Кроме, того рассмотрено, как следует действовать в рамках математической строгости. Надо давать правильные с математической точки зрения и точные формулировки. Что же касается доказательств, их совершенно необязательно, да и невозможно давать строгими, а прибегать при этом к некоторым паллиативным способам изложения. Показано, на какие именно задачи следует обращать внимание, на каких именно особенностях важно акцентировать внимание. Показано, что для данной конкретной математической дисциплины полезно использовать современные компьютерные технологии, и продемонстрировано, как именно. Таким образом, цели исследования, обозначенные во введении, следует считать достигнутыми.

Библиографический список

1. Вентцель Е.С. Теория вероятностей. Москва: Высшая школа, 1999.
2. Щетинин А.Н. О преподавании курса «Интегральное исчисление» в техническом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2023; № 3: 79–81.
3. Щетинин А.Н. О преподавании курса «Дифференциальные уравнения» в техническом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2023; № 4: 62–64.
4. Вентцель Е.С., Овчаров Л.А. Теория вероятностей. Москва: Наука, 1983.
5. Захаров В.К., Севастьянов Б.А., Чистяков В.П. Теория вероятностей. Москва: Наука, 1982.
6. Губа В.С., Львовский С.М. «Парадокс» Банаха Тарского. Москва: Издательство МЦНМО, 2012.
7. Тутубалин В.Н. Теория вероятностей. Москва: Издательство МГУ, 1972.
8. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая технология математической подготовки инженерных кадров, основанная на нейросетевой модели знаний. Инновации в образовании. 2017; № 11: 129–140.
9. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая научно-методическая модель математической подготовки инженеров. Международный журнал экспериментального образования. 2017; № 11: 5–10.
10. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. Москва: Наука, 1977.
11. Мешалкин Л.Д. Сборник задач по теории вероятностей. Москва: Издательство МГУ, 1963.
12. Мостеллер Ф. Пятьдесят занимательных вероятностных задач с решениями. Москва: Наука, 1975.

References

1. Ventcel' E.S. *Teoriya veroyatnostej*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
2. Schetinin A.N. O prepodavanii kursa «Integral'noe ischislenie» v tehnicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3: 79-81.
3. Schetinin A.N. O prepodavanii kursa «Differencial'nye uravneniya» v tehnicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4: 62-64.
4. Ventcel' E.S., Ovcharov L.A. *Teoriya veroyatnostej*. Moskva: Nauka, 1983.
5. Zaharov V.K., Sevast'yanov B.A., Chistyakov V.P. *Teoriya veroyatnostej*. Moskva: Nauka, 1982.
6. Guba V.S., L'vovskij S.M. *"Paradoks" Banaha Tarskogo*. Moskva: Izdatel'stvo MCNMO, 2012.
7. Tutubalin V.N. *Teoriya veroyatnostej*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1972.
8. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya tehnologiya matematicheskoj podgotovki inzhenernyh kadrov, osnovannaya na nejrosetevoj modeli znanij. *Innovacii v obrazovanii*. 2017; № 11: 129-140.
9. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya nauchno-metodicheskaya model' matematicheskoj podgotovki inzhenerov. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.* 2017; № 11: 5-10.
10. Kudryavcev L.D. *Mysli o sovremennoj matematike i ee izuchenii*. Moskva: Nauka, 1977.
11. Meshalkin L.D. *Sbornik zadach po teorii veroyatnostej*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1963.
12. Mosteller F. *Pyat'desyat zanimatel'nyh veroyatnostnyh zadach s resheniyami*. Moskva: Nauka, 1975.

Статья поступила в редакцию 24.02.24

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-111-113

***Avetisyan A.D.**, Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisja@rambler.ru*

ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: THE FINAL STAGE OF A TRAINING PROCESS FOR INVESTIGATORS. The article examines peculiarities of organization of industrial practice in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, an integrated approach in obtaining knowledge by students in the studied disciplines about the content of their activities in investigative units. In the process of passing the internship, interns form the ability to interpret normative legal acts, to give a legal assessment of investigative situations that arise for the investigator in pre-trial proceedings. During the internship, interns consolidate the skills acquired at a higher educational institution in drawing up procedural documents at the stage of initiating a criminal case and during the preliminary investigation of criminal cases. In the procedural documents, trainees are required to fully and correctly reflect the results of the investigator's professional activity. The relationship between the knowledge of the students, their skills and abilities acquired during classroom training, their consolidation in the course of practical training and the final formation of a criminal investigation specialist from a graduate.

Key words: **listener, industrial practice, educational organization of Ministry of Internal Affairs of Russia, teacher as head of practice, investigator as head of practice, from graduate to investigator**

***А.Д. Аветисян,** канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisja@rambler.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ – ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются особенности организации производственной практики в образовательных организациях МВД России, комплексный подход в получении знаний слушателями по изучаемым дисциплинам о содержании их деятельности в следственных подразделениях. В процессе прохождения производственной практики практиканты формируют способность толковать нормативно-правовые акты, давать правовую оценку следственным ситуациям, возникающим у следователя в досудебном производстве. При прохождении практики курсанты закрепляют полученные в высшем учебном заведении навыки составления процессуальных документов в стадии возбуждения уголовного дела и при проведении предварительного следствия по уголовным делам. В процессуальных документах практиканты обязаны в полном объеме и правильно продемонстрировать результаты профессиональной деятельности следователя. Отражена взаимосвязь между знаниями слушателей, их умениями и навыками, полученными при проведении аудиторных занятий, их закреплением в процессе прохождения производственной практики и окончательным формированием из выпускника специалиста по расследованию уголовных дел.

Ключевые слова: **слушатель, производственная практика, образовательная организация МВД России, руководитель практикой – преподаватель, руководитель практикой – следователь, формирование из выпускника следователя**

Актуальность статьи взаимосвязана с комплексностью организации процесса обучения в высшем учебном заведении и проведением производственной практики в следственных подразделениях.

Проблемам практического обучения уделяли внимание следующие ученые: С.М. Белозерцев [1] Ф.К. Зиннуров [2], А.А. Илиджев [3], А.Е. Лодкин [4], Н.В. Львова [5] и другие ученые. При организации и проведении производственной практики целесообразно реализовать методики практического обучения, предложенные данными учеными.

В настоящее время следует уделять серьезное внимание одному из видов практической направленности обучения организации и проведению производственной практики.

Целью статьи является завершение формирования у слушателей знаний, умений и навыков при прохождении производственной практики, необходимых в процессе реализации служебных задач в практической деятельности следователя.

Задача статьи состоит в рассмотрении возможностей использования опыта руководителей практикой – преподавателей и следователей – при организации

прохождения курсантами производственной практики с целью подготовки будущих специалистов.

Методами исследования являются проведение анализа научных источников практической направленности обучения, синтез и обобщение позитивного опыта организации производственной практики ее руководителями: преподавателями и следователями.

Научная новизна статьи состоит во взаимосвязи между организацией учебного процесса при проведении аудиторных занятий и преемственностью в проведении производственной практики с целью формировании компетенций выпускников высших учебных заведений для работы в должности следователя.

Теоретическая значимость статьи состоит в особенностях организации и проведении производственной практики обучающихся в высших учебных заведениях МВД России, учитываемых руководителями производственной практикой – преподавателями и следователями.

Практическая значимость состоит в преемственности в учебном процессе между отдельными его этапами, включая производственную практику выпускников в следственных подразделениях органов внутренних дел.

В настоящий период времени в Российской Федерации осуществляется интенсификация модернизации образовательного процесса. В современных условиях предъявляются более высокие требования к профессиональным и другим компетенциям следователей органов внутренних дел.

Выпускники высших учебных заведений МВД России должны быть подготовлены к решению служебных задач по расследованию уголовных дел о преступлениях, которые им подследственны. В процессе деятельности в должности следователя выпускники должны быстро адаптироваться к новым видам совершения преступлений, в том числе с использованием компьютерных технологий, и формированием новых методик расследования отдельных видов преступлений, а также учитывать значительный рост уголовных дел, находящихся в производстве у следователей. При осуществлении своей профессиональной деятельности будущие следователи обязаны достигнуть высокого уровня готовности к взаимодействию с сотрудниками различных подразделений полиции, с руководством следственных подразделений и участниками уголовного судопроизводства для достижения его целей.

Производственная практика как важный практический компонент в подготовке следователя способствует выработке у выпускника практико-ориентированных компетенций, закреплению полученных знаний, умений и навыков, приобретению им личного опыта расследования уголовных дел и взаимодействия с участниками уголовного процесса в досудебном производстве.

В соответствии с учебным планом высшего учебного заведения МВД России производственная практика предусмотрена на 5 курсе очной формы обучения и 6 курсе заочной формы обучения. Сроки и содержание прохождения производственной практики регламентируются государственным образовательным стандартом и локальными нормативными актами образовательной организации МВД России.

Выпускники проходят производственную практику в следственных подразделениях по месту будущей службы после завершения обучения.

Производственная практика выпускников позволяет сформировать у выпускников-следователей общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Целью производственной практики является закрепить теоретические знания выпускника, приобрести соответствующие компетенции в процессе непосредственного участия в расследовании уголовных дел (выполнение процессуальных действий, в том числе следственных действий, принятие процессуальных решений в досудебном производстве, подготовка проектов процессуальных действий); детальное изучение структуры следственного подразделения, отдельных подразделений полиции и содержания их деятельности (базы прохождения производственной практики); формирование практического опыта уголовно-процессуальной деятельности, который позволит успешно расследовать уголовные дела в профессиональной сфере следователя.

При прохождении производственной практики руководителями данной практикой – преподавателями и следователями – в процессе практико-ориентированного подхода должны быть реализованы конкретные задачи:

– формирование у практикантов мотивации к профессиональной деятельности следователя;

– реализация теоретических знаний практикантов в совокупности с практическими навыками при выполнении служебных обязанностей следователя;

– использование информатизации и интенсивности расследования уголовных дел в процессе производственной практики;

– закрепление навыков взаимодействия практиканта с коллегами из следственного подразделения и сотрудниками подразделений полиции при осуществлении деятельности следователя в ходе производственной практики;

– формирование самостоятельности в правовой оценке следственных ситуаций и принятии законных и обоснованных решений по материалам предварительной проверки по сообщениям о преступлении и при расследовании уголовных дел.

В процессе производственной практики практиканту в полной мере необходимо обеспечить готовность к взаимодействию с сотрудниками следственного подразделения, сотрудниками полиции и участниками уголовно-процессуальных правоотношений. В ходе вышеуказанного взаимодействия практиканту следует получить практический опыт взаимодействия с различными субъектами правоотношений, а также использовать психологические и коммуникативные приемы профессионального взаимодействия следователя с сотрудниками полиции и участниками уголовного судопроизводства. С учетом ранее полученных знаний практиканта, сформированных у него умений и навыков в процессе обучения ему следует непосредственно участвовать в правовой оценке материалов, полученных в досудебном производстве, принимать в соответствии с типичными следственными ситуациями законные и обоснованные решения в стадии возбуждения уголовного дела, на первоначальном и последующем этапах расследования уголовных дел.

В ходе взаимодействия практиканта с сотрудниками следственного подразделения и полиции по месту прохождения производственной практики ее руководителям целесообразно завершить формирование у практиканта мотивационно-ценностного отношения к профессии следователя.

Для эффективного прохождения производственной практики целесообразно:

– подготовить детализированную по структуре программу производственной практики. В данной программе все элементы должны быть сформированы в виде практико-ориентированных задач и следственных ситуаций, в определенной последовательности их уяснения и разрешения, как самостоятельно, так и в составе следственной группы, требующих от практиканта использования ранее сформированных при проведении аудиторных занятий теоретических знаний, навыков и умений в практической деятельности следователя;

– сформулировать задачи перед практикантом, определить его обязанности, что позволит обеспечить его взаимодействие с руководителем практикой – следователем (по месту практики) и руководителем-преподавателем образовательной организации МВД России;

– практиканту целесообразно участвовать в конкретной деятельности следователя, лично принимать процессуальные решения в досудебном производстве под руководством руководителя практикой (следователя) с учетом возможной методической помощи в сложных следственных ситуациях преподавателя.

Для оптимального прохождения производственной практики слушателями в высшем учебном заведении следует поручать руководство данной практикой преподавателям, имеющим опыт работы в следственных подразделениях и опыт работы в высшем учебном заведении для более эффективного их участия в ее организации и проведении.

На последнем курсе обучения в высшем учебном заведении слушателям, направляемым для прохождения производственной практики, следует подготовить дипломную работу по выбранной теме. Для использования в дипломной работе курсант в ходе производственной практики обязан собрать эмпирический материал, сделать его анализ, включить в текст дипломной работы. В процессе производственной практики практикант обязан делать анализ эмпирического материала по процессуальным, криминалистическим и уголовно-правовым аспектам, выявить проблемы применения уголовного и уголовно-процессуального законов, криминалистических аспектов, используемых следователем в досудебном производстве. Целесообразно предусмотреть в приказах о руководстве по написанию дипломных работ и практикантами при прохождении производственной практики преподавателей, которые будет отвечать за выполнение практикантом дипломной работы и прохождение им производственной практики в следственном подразделении.

Перед прохождением производственной практики руководителю-преподавателю следует встретиться со слушателями и провести детальные консультации о порядке заполнения служебных документов в период нахождения на производственной практике. К данным документам относятся следующие: дневник о прохождении производственной практики, отчет о производственной практике и проекты процессуальных документов, составленные в ходе производственной практики. На практиканта по месту прохождения производственной практики руководство следственного подразделения составляет заключение, предусмотренное локальным нормативным документом высшего учебного заведения.

С участием слушателя руководитель практикой – преподаватель – составляет график прохождения производственной практики, в котором должны быть указаны в соответствии с содержанием практики структурированные по видам деятельности направления работы практиканта в следственном подразделении.

Преподаватель должен обратить внимание слушателя на сведения, которые он должен включить в дневник производственной практики, с учетом конкретизации видов организационных действий следователя, процессуальных, в том числе следственных, действий и составления процессуальных документов, ежедневной отметки руководителем практикой – следователем выполненных практикантом действий и составления процессуальных документов с подтверждением подписью следователя.

Преподавателю целесообразно передать практиканту образцы отчета о прохождении производственной практики; заключения о прохождении производственной практики на слушателя.

По результатам прохождения производственной практики практиканту следует сдать экзамен. В связи с этим его необходимо своевременно ознакомить с перечнем вопросов и контрольными практическими заданиями для подготовки к сдаче экзамена по завершении производственной практики.

В качестве выводов следует выделить следующие составляющие: преемственность между знаниями, полученными практикантом в процессе обучения, навыками и умениями и их закреплением в практической деятельности по расследованию уголовных дел; комплексный подход руководителей практикой – преподавателя и следователя – для формирования выпускника как специалиста для работы в следственных подразделениях органов внутренних дел.

Библиографический список

1. Белозерцев С.М. Сущность и методическая система профессионального обучения юристов. *Вестник Восточно-Сибирского института МВД России*. 2014; № 2: 42–45.
2. Зиннуров Ф.К., Марданов Д.Р. *Образовательные технологии в системе профессиональной подготовки курсантов учебных организаций МВД России на основе контекстного подхода*: учебное пособие. Казань: КЮИ МВД России, 2020.
3. Илиджев А.А. *Дидактическая система компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях МВД России*: монография. Казань: Казанский юридический институт МВД России, 2018.
4. Лодкин А.Е., Четверикова Т.А. Практика студентов как фактор подготовки высококвалифицированного специалиста в вузе. *Актуальные направления научных исследований: перспективы развития*. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017: 66–67.
5. Львова Н.В. *Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2009.

References

1. Belozercev S.M. Suschnost' i metodicheskaya sistema professional'nogo obucheniya yuristov. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii*. 2014; № 2: 42-45.
2. Zinnurov F.K., Mardanov D.R. *Obrazovatel'nye tehnologii v sisteme professional'noj podgotovki kursantov uchebnyh organizacij MVD Rossii na osnove kontekstnogo podhoda*: uchebnoe posobie. Kazan': KYul MVD Rossii, 2020.
3. Ilidzhev A.A. *Didakticheskaya sistema kompetentnostno-orientirovannogo obucheniya v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii*: monografiya. Kazan': Kazanskij yuridicheskij institut MVD Rossii, 2018.
4. Lodkin A.E., Chetverikova T.A. Praktika studentov kak faktor podgotovki vysokokvalificirovannogo specialista v vuze. *Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij: perspektivy razvitiya*. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017: 66-67.
5. L'vova N.V. *Proizvodstvennaya praktika kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschego yurista*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2009.

Статья поступила в редакцию 08.02.24

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-113-115

***Avetisyan A.D.**, Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisja@rambler.ru*

COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF TRAINING CADETS IN THE PREPARATION OF INVESTIGATORS OF INTERNAL AFFAIRS BODIES. The article reveals the contents of training of cadets aimed at the formation of their competencies for the successful performance of official tasks in practice in an investigative unit of internal affairs bodies. Teachers should use an integrated approach and continuity in the acquisition by cadets of knowledge, skills and abilities that enable participants in criminal proceedings to exercise the rights provided for by the criminal procedure law, and investigators to carry out criminal procedural activities in pre-trial proceedings to achieve the goals of the criminal process. During the educational process, cadets need to develop professional competencies that are directly related to the narrow specialization of an investigator specialist.

Key words: **cadet, teacher, educational process, educational technologies, professional competencies, specialist investigator of internal affairs bodies**

***А.Д. Аветисян,** канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisja@rambler.ru*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье раскрывается содержание обучения курсантов, направленного на формирование у них компетенций для успешного выполнения служебных задач в практической деятельности в следственном подразделении органов внутренних дел. Преподавателям следует использовать комплексный подход и преемственность в получении курсантами знаний, навыков и умений, позволяющих обеспечить возможность участникам уголовного судопроизводства реализовать права, предусмотренные уголовно-процессуальным законом, следователям осуществлять уголовно-процессуальную деятельность в досудебном производстве для достижения целей уголовного процесса. В ходе учебного процесса у курсантов необходимо сформировать профессиональные компетенции, которые имеют непосредственное отношение к узкой специализации специалиста-следователя.

Ключевые слова: **курсант, преподаватель, учебный процесс, образовательные технологии, профессиональные компетенции, специалист-следователь органов внутренних дел**

Актуальность статьи заключается в компетентностном подходе при обучении курсантов, позволяющем сформировать из обучающего следователя органа внутренних дел. Компетентностный подход в юридических вузах изучали такие ученые, как З.Э. Гантемирова [1], О.В. Евтихов [2], Б.Р. Мандель [3], Т.Н. Михайлова [4], П.Н. Пономарчук [5], И.Ю. Серяева [6] и многие другие. В учебном процессе преподавателям важно использовать опыт формирования компетенций, полученный вышеуказанными учеными и внедрять его в организацию учебного процесса при подготовке следователей. В период модернизации обучения в высших учебных заведениях преподавателям следует использовать в учебном процессе передовые технологии и практическую направленность подготовки специалистов для формирования у обучаемых профессиональных компетенций.

Цель статьи – определить практическую направленность деятельности преподавателей по использованию компетентностного подхода в высших учебных заведениях при подготовке следователей.

Задача статьи – показать возможности реализации преподавателями компетентностного подхода в учебном процессе при обучении курсантов для их работы в следственном подразделении.

Методы исследования неразрывно взаимосвязаны с анализом этапов формирования в процессе обучения у курсантов профессиональных компетенций, синтез сведений о достижениях в учебном процессе и использование положительного опыта преподавания преподавателей в образовательной деятельности при подготовке следователей.

Научная новизна статьи заключается в комплексном подходе деятельности преподавателей по организации учебного процесса при проведении аудиторных занятий, самостоятельной работы курсантов, выполнению дипломной работы, прохождении практики и формировании компетенций у будущих следователей.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в определении направлений деятельности преподавателей по формированию у них профессиональных компетенций, которые им следует использовать в должности следователя.

Практическая значимость состоит в этапности учебного процесса и влиянии образовательных технологий на курсантов для формирования компетенций и подготовленности выпускника для работы следователем в органах внутренних дел.

В данный период времени для повышения качества профессиональной подготовки следователей, обеспечения эффективного использования знаний, умений и навыков в условиях их служебной деятельности преподавателям следует повысить качество обучения специалистов данного профиля.

В учебном процессе преподавателям целесообразно оптимально сочетать фундаментальную дидактику с компетентностно-ориентированными технологиями, предусмотренными ФГОС ВО для следователей органов внутренних дел.

Важной предпосылкой для формирования у курсантов знаний, умений и навыков для работы следователем является методическая база для проведения всех видов занятий, самостоятельной работы. Методические материалы должны основываться на практической направленности будущего следователя и позволить сформировать у курсанта необходимые компетенции для его работы в следственных подразделениях. В подготовленных преподавателями методических материалах должна прослеживаться практическая направленность формирования всех компетенций.

При организации учебного процесса курсанту следует получить знания о действующем законодательстве России, нормах международного права; о следственной практике по делам, подследственным следователю; о методиках выявления конкретных видов преступлений; тактике проведения следственных действий; формах предварительного расследования; об особенностях использования методик расследования уголовных дел; о требованиях составления процессуальных документов в служебной деятельности; об обеспечении прав граждан в России в уголовном судопроизводстве; о механизмах ограничения конституционных прав граждан следователем в уголовном судопроизводстве: получить умения:

– оперирования юридическими категориями в уголовно-процессуальной деятельности следователя;

– анализа типичных следственных ситуаций и дачи им правовой оценки;

– анализа норм законов и правильного их применения;

– выполнения процессуальных действий по проверке сообщений о преступлениях и оцениванию сведений, полученных из оперативно-розыскного подразделения;

– анализировать типичные следственные ситуации на первоначальном и последующем этапах досудебного производства;

– установления обстоятельств, входящих в предмет доказывания по делу; выдвижения и проверки следственных версий;

– грамотного составления процессуальных документов.

Получить навыки:

– владения юридической терминологией;

– применения действующих законов в следственных ситуациях;

– анализа сведений о преступлениях, уголовно-правовых и уголовно-процессуальных нормах, уголовно-процессуальных правоотношений, имеющих отношение к профессиональной деятельности следователя.

Профессиональные компетенции могут быть сформированы у обучаемых при практической направленности занятий и компетентностном подходе при обучении курсантов. Большое значение для компетентностного подхода имеют личные и деловые качества курсантов, которые должны быть рассмотрены как потенциал развития личности сотрудника полиции, которые следует развивать в практической деятельности следователя.

Целесообразно выделить этапы формирования у курсантов профессиональных компетенций в процессе обучения следователей.

Теоретико-подготовительный этап является первым этапом, направленным на формирование убеждений и стремлений реализовать себя в должности следователя с использованием перспектив профессионализации специалиста по расследованию уголовных дел. На данном этапе решающее значение имеют различные виды занятий.

Следующим этапом является диагностико-подготовительный этап, который взаимосвязан с оцениванием уровня формирования личных и профессиональных качеств следователя. Методами диагностики являются анкетирование курсантов, тестирование, педагогическое наблюдение и оценка.

На аналитико-проективном этапе преподаватели сопоставляют сведения о первоначальной подготовке курсантов в процессе занятий с результатами формирования компетенций следователя.

Формирующий этап взаимосвязан с использованием групповых и индивидуальных форм проведения занятий, внедрением образовательных технологий в учебный процесс, проведением групповых и индивидуальных консультаций с курсантами, организацией их самостоятельной работы при изучении дисциплин, имеющих отношение к становлению специалиста-следователя.

На заключительном этапе преподавателям следует обеспечить контроль сформированности компетенций у курсанта для работы его в следственных подразделениях.

Основными задачами, которые определяют преподаватели перед курсантами при формировании компетенций, являются следующие:

– приобретение курсантами практических навыков по организации деятельности следователей по возбуждению уголовного дела, привлечению лиц к уголовной ответственности и направлению дел с обвинительным заключением в суд;

– получение курсантами практических навыков по предупреждению новых преступлений;

– расширение и закрепление теоретических знаний, полученных курсантами в процессе изучения дисциплин специализации;

– приобретение и совершенствование практических навыков по точному применению норм уголовного, уголовно-процессуального и других законов;

– закрепление практических навыков составления процессуальных документов при расследовании уголовных дел;

– использование передового опыта других следователей при расследовании конкретных уголовных дел;

– анализ организации деятельности следователя в составе следственной группы.

В процессе аудиторных занятий преподавателям при подготовке следователей целесообразно реализовывать современные образовательные технологии, взаимосвязанные с деятельностью следователя.

В процессе проведения занятий семинарского типа преподаватели используют метод анализа исходных следственных ситуаций для формирования у курсантов профессиональных компетенций при производстве осмотра в жилище, выемки в жилище, обыска в жилище, а также при применении мер процессуального принуждения в уголовно-процессуальной деятельности следователя.

При изучении курсантами положений о доказательствах и доказывании, мерах уголовно-процессуального принуждения, ходатайствах и жалобах преподаватели проводят проблемные лекции, лекции с вкрапленными заданиями и лекции викторины.

Для выработки у курсантов навыков и умений проведения следственных действий проводятся деловые игры.

При ознакомлении курсантов с положениями о составе преступлений, их квалификацией, об использовании доказательств при предъявлении обвинения преподаватели используют проблемные лекции, что позволяет давать правовую оценку действий лиц, совершивших преступления, и принять следователю решение о предъявлении обвинения данным лицам.

В процессе закрепления знаний курсантов об актуальных проблемах уголовного права преподаватели используют метод «мозгового штурма», позволяющий обеспечить правильное применение уголовного закона в сложных ситуациях при проведении предварительного следствия.

Преподаватели формируют у курсантов умения и навыки обнаружения и фиксации следов преступления и их использования в досудебном производстве. На криминалистических полигонах закрепляются знания курсантов и формируются умения и навыки расследования уголовных дел, которые подследственны следователям.

На занятиях используется кейс-метод, позволяющий устанавливать следы причинения физического вреда, его особенности, а также порядок подготовки материалов для проведения экспертизы с целью определения времени и причины наступления смерти. Курсанты составляют проекты процессуальных документов, направляемых эксперту – судебному медику. С участием курсантов проводятся выездные занятия в бюро судебно-медицинской экспертизы для максимального приближения к практической деятельности следователя, связанной с расследованиями преступлений против личности.

Преподавателями организовывается самостоятельная работа курсантов при подготовке их по темам различных дисциплин. В компьютерных классах используются программные продукты, позволяющие осуществить контроль знаний курсантов, их навыков и умений по принятию криминалистических и процессуальных решений при проведении предварительного следствия по делу.

Перед прохождением производственной практики руководителю (преподавателю) следует встретиться со слушателями и провести детальные консультации о порядке заполнения служебных документов в период нахождения на производственной практике. К данным документам относятся следующие: дневник о прохождении производственной практики, отчет о производственной практике и составленных в ходе производственной практики проектов процессуальных документов. На слушателя по месту прохождения производственной практики руководство следственного подразделения составляет заключение, предусмотренное локальным нормативным документом высшего учебного заведения.

С участием слушателя руководитель (преподаватель) составляет график прохождения производственной практики, в котором должны быть указаны в соответствии с содержанием практики структурированные по видам деятельности направления работы практиканта в следственном подразделении.

Преподаватель формулирует перед практикантом задачу подготовить проекты процессуальных документов, составляемых им при прохождении производственной практики, от своего имени без приведения полностью персональных данных участников уголовного процесса, так как уголовные дела не были рассмотрены в суде первой инстанции.

Преподавателю – руководителю практикой и дипломной работы – следует сформулировать задание слушателю по сбору эмпирического материала по теме дипломной работы, обосновать необходимость его использования в тексте работы без приведения персональных данных участников уголовного судопроизводства со ссылками на архивные уголовные дела, которые были рассмотрены в суде.

При прохождении производственной практики в следственных подразделениях руководителю практикой (преподавателю) еженедельно следует

получать информацию от слушателя и следователя его руководителя практикой о результатах деятельности практиканта для принятия решений об оказании ему методической помощи в сложных следственных ситуациях для обеспечения законности и обоснованности данных решений в досудебном производстве.

По результатам прохождения производственной практики практиканту следует сдать экзамен. В связи с этим его своевременно следует ознакомить с перечнем вопросов и контрольными практическими заданиями для подготовки к сдаче экзамена по завершении производственной практики.

Успешное прохождение производственной практики слушателем создаст благоприятные предпосылки для завершения его обучения в высшем учебном заведении и формирования из него специалиста-следователя и обеспечит его готовность на основе профессиональных компетенций успешно расследовать уголовные дела подследственные следователю.

Библиографический список

1. Гантемирова З.Э. *Формирование коммуникативной компетентности юриста средствами эффективных форм и технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2017.
2. Евтихов О.В., Адольф В.А. *Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов*: монография. Красноярск, 2014.
3. Мандель Б.Р. *Профессионально ориентированное обучение: проблематика и технологии: учебное пособие для обучающихся в магистратуре*. Москва, Берлин, 2019.
4. Михайлова Т.Н. *Формирование общекультурной компетентности курсантов вузов МВД России в процессе их самоактуализации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2018.
5. Пономарчук П.Н. *Развитие исследовательской компетенции обучающихся по юридическому направлению в вузе*: монография. Челябинск, 2013.
6. Серяева И.Ю. Профессиональная компетентность будущего специалиста. *Педагогический журнал*. Оренбург, 2004; № 4 (13): 20–25.

References

1. Gantemirova Z.`E. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti yurista sredstvami `effektivnyh form i tehnologij vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel'nogo processa v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
2. Evtihov O.V., Adol'f V.A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti kursantov v vuze pravoohranitel'nyh organov*: monografiya. Krasnoyarsk, 2014.
3. Mandel' B.R. *Professional'no orientirovannoe obuchenie: problematika i tehnologii: uchebnoe posobie dlya obuchayuschihsya v magistrature*. Moskva, Berlin, 2019.
4. Mihajlova T.N. *Formirovanie obschekul'turnoj kompetentnosti kursantov vuzov MVD Rossii v processe ih samoaktualizacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2018.
5. Ponomarchuk P.N. *Razvitie issledovatel'skoj kompetencii obuchayuschihsya po yuridicheskomu napravleniyu v vuze*: monografiya. Chelyabinsk, 2013.
6. Seryaeva I.Yu. Professional'naya kompetentnost' buduschego specialista. *Pedagogicheskij zhurnal*. Orenburg, 2004; № 4 (13): 20-25.

Статья поступила в редакцию 14.02.24

УДК 801.73 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-115-117

Arutyunyan O.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Department of History, Philosophy and Psychology, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia); senior lecturer, Department of Social, Humanitarian and Natural Sciences, North Caucasus Branch of the Russian State University of Justice (Krasnodar, Russia), E-mail: oxana.arutiunyan2018@yandex.ru*
Bogatyreva Zh.V., *senior teacher, Department of History, Philosophy and Psychology, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogathanna@mail.ru*

HERMENEUTICS IN PEDAGOGY. The article talks about the role of hermeneutics in the educational process carried out in a modern university. Its study is based on the analysis of works of Russian and foreign philosophers. In order to fully disclose the topic, the essential characteristic of the term "meaning – value" is given. Then the most essential principles of it are determined. The general rules, levels and methods of understanding are formulated, the implementation of which will contribute to the best assimilation of the meaning of the text by the student. A study of the educational practice of hermeneutics has revealed that understanding is a pedagogical process through which all available knowledge about the world is understood, as a result of which a new "one's own" knowledge is born. A better understanding arises because the interpreter, without having "direct knowledge" of the intentions of the initiator of the speech, is forced to strive to realize much that remains unclear to him.

Key words: **hermeneutics in pedagogy, personal meanings, deviation, text reconstruction, "meaning-message", "inner" meaning, form-making**

О.А. Арутюнян*, канд. филос. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», г. Краснодар, доц., СКФ РГУП «Северо-Кавказский филиал Российского государственного университета правосудия», г. Краснодар, E-mail: oxana.arutiunyan2018@yandex.ru*
Ж.В. Богатырева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», г. Краснодар, E-mail: bogathanna@mail.ru*

ГЕРМЕНЕВТИКА В ПЕДАГОГИКЕ

В статье говорится о том, какую роль играет герменевтика в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом в современном вузе. Её изучение реализуется на основе анализа работ отечественных и зарубежных философов. В целях наиболее полного раскрытия темы даётся сущностная характеристика термина «смысл – ценность». Затем определяются наиболее существенные его принципы. Формулируются общие правила, уровни и методы понимания, выполнение которых будет способствовать наиболее лучшему усвоению смысла текста студентом. Исследование образовательной практики герменевтики позволило выявить, что понимание – это педагогический процесс, через который происходит понимание всех имеющихся знаний о мире, в результате которого осуществляется рождение нового, «своего» знания. Лучшее понимание возникает потому, что интерпретатор, не обладая «непосредственным знанием» замыслов и намерений инициатора речи, вынужден стремиться к осознанию того, что осталось для него неясным.

Ключевые слова: **герменевтика в педагогике, личностные смыслы, девинация, реконструкция текста, «смысл – сообщение», «внутренний» смысл, формотворчество**

Актуальность исследования состоит в том, что в настоящее время для педагогики и образования становится важным использование методов, принадлежащих современному миру и способствующих устойчивому развитию общества. Главными задачами образования является обучение и воспитание, способствующие развитию личности. И здесь востребован герменевтический метод, спецификой которого является осмысление философских текстов [1–7].

В статье проводится анализ герменевтического осмысления мира человеком при помощи текстов в работах С.А. Васильева, Р.И. Павилениса, Ф. Шлейермахера, Р.М. Габитова [1, с. 237].

В исследовании философа С.А. Васильева рассматривается проблема «синтеза смысла при создании и понимании текста» [2, с. 93].

Исследователь Р.П. Павиленис считает, что процесс познания человека, заключающийся в развитии его умения ориентироваться в мире, является процессом образования смыслов, или концептов. Особенностью философского истолкования является выяснение философских проблем эпохи и содержащихся в тексте неявных ответов на них.

Цель исследования – рассмотреть основные возможные существующие теории и показать, что понимание философского текста есть важная часть педагогического процесса.

Задачи, которые необходимо решить для достижения цели, следующие:

– провести историко-философский анализ проблемы понимания;
– определить уровни понимания текстов [3, с. 56–59];
– выявить общие правила и методы понимания [4, с. 128];

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;
– анализ опыта в работах С.А. Васильева, Р.И. Павилениса, Ф. Шлейермахера, Р.М. Габитова.

Научная новизна исследования состоит в том, что в процессе исследования проведен герменевтический анализ на основе работ исследователей С.А. Васильева, Р.И. Павилениса, Ф. Шлейермахера, Р.М. Габитова [1, с. 237]. В статье показано, что усвоение любой новой информации о мире осуществляется на основе опыта. Процесс познания человека, заключающийся в развитии его умения ориентироваться в мире, является процессом образования смыслов, или концептов.

В статье разработаны и общие правила, а также уровни понимания философского текста. Понимание текста имеет различные уровни: ниже авторского понимания, или же недостаточное понимание; на уровне автора; лучше авторского понимания. Показана и взаимосвязь смысла и понимания. Несмотря на обилие работ, посвященных теме исследования, наблюдается нехватка комплексных исследований, посвященных проблемам использования герменевтики в педагогике. Данная статья призвана отчасти заполнить соответствующую нишу.

Теоретическая значимость заключается в определении общих правил понимания философских и учебных текстов.

Практическая значимость состоит в использования герменевтических приемов в образовательной деятельности конкретного вуза.

Герменевтический подход в педагогике обращает внимание на выработку личностных смыслов, которые и являются важным результатом педагогического процесса. Герменевтическое осмысление мира человеком осуществляется при помощи текстов. Участие живой человеческой речи, слова во всякой практической деятельности по освоению человеком окружающей природы является настолько очевидным фактом, что он нашел свое отражение в раннехристианской литературе в виде мифа о сотворении мира посредством слова.

По С.А. Васильеву, смысл есть то, что служит основой отождествления и различия предметов, ибо всякий предмет как определенное бытие представляет собой сугубо человеческую ценность.

В состав смысла входит индивидуальный опыт, глубоко личностные отношения индивида к предмету и возникающие отсюда ожидания, привязанности, эмоции, памятные ассоциации, которые выделяют данный предмет из множества похожих на него.

Индивидуальные аспекты смысла, если они начинают воспроизводиться в деятельности других людей и поколений и тем самым приобретают социальную ценность, получают статус значений в коллективном сознании, которые каждый индивид должен усвоить в процессе овладения языком и формами деятельности.

По отношению к индивиду эти общезначимые компоненты смысла оказываются регулятивными принципами ориентации и поведения в социально организованном мире, которым он должен подчиняться, чтобы жить в обществе и находить взаимопонимание.

Мир и его реальности осмыслены, поскольку они разумны и обеспечивают в сообществе людей основу их адекватного поведения и скоординированной деятельности.

Усвоение любой новой информации о мире осуществляется каждым индивидом на базе той, которой он уже располагает. Процесс познания человека, заключающийся в развитии его умения ориентироваться в мире, является процессом образования смыслов, или концептов.

Согласно Р.И. Павилению, усвоить некоторый смысл (концепт), значит, построить некоторую структуру, состоящую из имеющихся концептов.

Очевидно, что образование такой системы предполагает в качестве изначальных данных некоторые первичные концепты как необходимые условия построения концептуальной системы.

С внешней точки зрения всегда имеется отношение несовместимости, выраженное разной степенью отрицания между вводимым в систему концептом и теми, которые уже содержатся в системе.

Степень несовместимости между концептами системы показывает возможность определения одних концептов другими, т. е. возможность перехода от одних концептов к другим, к построению новых концептов в данной концептуальной системе.

Как отмечают исследователи [2; 3 и др.], семантическая проблематика языка невольно погружается в проблематику анализа концептуальных систем и их взаимоотношений друг с другом, а также взаимоотношений этих систем с объективной действительностью.

При таком подходе человек – носитель языка – рассматривается не как «исполнитель», а как активный субъект познания, наделенный индивидуальным и социальным опытом, системой информации о мире, на основе которой он осуществляет коммуникацию. Поэтому он считает, что проблема смысла должна здесь рассматриваться как поиск ответа на вопрос о том, что знает человек, когда он понимает то или иное высказывание.

Поиск смысла приводит к тому, что человек видит не только дальше, но и больше, замечает в окружающей природе такие явления, которые раньше не привлекали его внимания, оставаясь «вещью в себе».

Другими словами, человек открывает новые «миры» даже в старых границах, казалось бы, хорошо знакомой действительности и осваивает их не только практически, но и эмоционально.

С учётом того, что материя несотворима, творческая активность человека реализуется как формотворчество [2, с. 93]. В результате всё то, что существовало лишь в голове человека, становится определенностью, т. е. приобретает смысл.

При этом в результате собственной деятельности каждый человек «творит предмет», поскольку придает ему личностную смысловую определенность.

Вся мировая культура выражается с помощью текстов. Мы живем в мире текстов, транслируем культуру через тексты, и наш успех во многом зависит от того, как мы можем разгадать, расшифровать знаки и символы, которые заложены в текстах.

Понимание – это процесс, через который происходит понимание всех имеющихся знаний о мире, в результате чего происходит рождение нового, «своего» знания [3, с. 56–59].

Как вообще возможно понимание, и что является его необходимым условием?

Согласно воззрениям учёного Ф. Шлейермахера [6], в основе понимания текста лежит сходство и различие между автором и читателем.

При этом автор заостряет внимание на том факте, что если бы между ними не было никакого различия, то не было бы и проблемы понимания текста – всё написанное и сказанное автором усваивалось бы читателями непосредственно.

И наоборот, если бы автор и читатель или двое говорящих были бы абсолютно чужды друг другу, не существовало бы исходного пункта для понимания. Словом, понимание образуется посредством (достигается) наличия близости по духу и мыслей между читателем и автором (между двумя говорящими), так и известного различия, «чужеродности» между ними.

Отношения тождества и различия являются универсальным условием понимания. При этом основной средой понимания является язык. Понимание возможно, прежде всего, в процессе общения на основе языка.

Между тем человек и язык тесно взаимосвязаны:

– язык, с одной стороны, изменяется и развивается благодаря воздействию на него индивидуальности человека,

– с другой стороны, автор (говорящий) зависит от норм языка.

Нормативность языка ограничивает степень индивидуального мышления. Последний всегда оказывает сопротивление «власти языка».

Эти две тенденции в какой-то момент взаимно определяют и ограничивают друг друга, вследствие чего возникает определённая «конструкция» – данное конкретное произведение или речь, что и является предметом истолкования.

При этом Фридрих Шлейермахер исходит из того, что не может быть дано «ни полного знания языка», «ни полного знания человека». Единственный выход из этого положения поэтому заключается в том, чтобы видеть в истолковании искусство, смыслотворчество [3, с. 56–59].

Разработаны и общие *правила понимания текста*.

В первом правиле говорится, что истолкование должно начинаться с «общего обзора», который дает возможность понять «единство» произведения и основные черты композиции. «Единство произведения», т.е. его тема, рассматривается в качестве принципа, руководящего автором, а «основные черты композиции» – в качестве его «своеобразной природы», раскрывающейся в процессе следования этому принципу.

Второе правило – всегда необходимо иметь в виду взаимосвязь целого и части.

Третье правило требует «совершенного понимания стиля». Мысль и язык постоянно «переходят друг в друга», в силу чего в стиле всегда отражается своеобразный способ мышления автора.

Четвёртое правило – «уравнение» позиций автора и истолкователя. Читатель еще до осуществления герменевтической процедуры должен иметь представление о том, как задан «предмет и язык» автору, каково «своеобразие» его манеры.

Пятое правило говорит об использовании методов «дивинации» и «сравнения».

Шестое правило дает ориентацию на отношение понимания идеи произведения. Последнюю следует определять только исходя из объединения двух моментов – «материала» (содержания) и «круга действия» (адресата произведения). Само содержание ещё не обусловливает собой «способ исполнения». Цель произведения (его идея) лежит вне его и обычно определяется «характером» тех людей (того «круга»), для которых оно пишется [4, с. 128].

Понимание текста имеет различные уровни: ниже авторского понимания, или же недостаточное понимание; на уровне автора; лучше авторского понимания.

Этим уровням соответствуют различные ступени творческой активности читателя. Например, нередко читатель не понимает текст или понимает недостаточно.

При этом, по мнению О.А. Арутюнян и Ж.В. Богатыревой, следует особо отметить, что возможные недоразумения, возникающие между читателем и автором, могут иметь двоякую природу: «либо читатель не способен в силу своей подготовки следить за мыслью автора, либо вопрос, который излагает автор, преподносится неясно и многозначно» [5, с. 458–459].

Поэтому подтягивание, «уравнение» позиций читателя и автора, как отмечалось выше, является необходимым условием понимания текста.

Задача прочтения философского текста заключается в том, чтобы суметь, исходя из собственных умонастроений, проникнуть в умонастроение автора, ко-

торого собираются понять, более того, суметь понять автора лучше, чем он сам себя понимал, «чтобы соответствующую речь понять также хорошо, а затем лучше, чем ее инициатор».

Что делает возможным лучшее понимание текста? Лучшее понимание возможно благодаря соответствующему анализу понятий, используемых автором, внесению в них четкости, ясности.

При этом И. Кант исходил из некоторого превосходства интерпретатора (читателя) над автором, а Шлегель определял принцип лучшего понимания исходя из методологического требования разделения автора (его замыслов) и произведения (реализации этих замыслов).

Только тот, кто стремится проникнуть в содержание произведения, не имеющее границ и в этом смысле бесконечное, в состоянии его понять лучше, чем сам автор. Именно потому, что произведение превосходит замыслы автора, оно может быть лучше понято, чем его понимал автор.

Лучшее понимание возникает потому, что истолкователь, не обладая «непосредственным знанием» замыслов и намерений инициатора речи», вынужден стремиться к осознанию многого оставшегося для него неясным.

Понимание, по Фридриху Шлейермахеру, может быть достигнуто реконструированием текста, речи. Для этого он формулирует принцип «герменевтического круга»: понимание целого исходя из части и части – исходя из целого [6, с. 68].

Например, определение значения слова осуществляется в рамках «герменевтического круга»: исходя из данного употребления, определить значение и, исходя из значения, найти употребление, заданное в качестве неизвестного.

Разрешение герменевтического круга Фридрих Шлейермахер видит в методе «дивинации» (что буквально означает «интуитивная догадка»).

С помощью «дивинации» читатель может в самом общем виде угадывать «исходный пункт» грамматического истолкования и «общую сферу» значения слова.

При этом интуитивно чувствуя (ощущая) её, читатель методом аналогии и сравнения отдельных случаев употребления слова, в конце концов, приходит к точной логической фиксации того, что в начале «привиделось» ему лишь в самом неопределённом виде.

В результате можно сказать, что общий процесс понимания совершается по кругу:

– от «дивинации» (интуитивного акта) к сравнительной процедуре,
– от аналогии и сравнения – снова к «дивинации».

При этом оба этих метода – интуитивный и сравнительный – в равной степени необходимы для успешного достижения понимания смысла слова и предложения.

Завершая исследование, отметим, что понять текст, значит, «вступить в игру с ним». Тем самым человек, понимающий «текст», понимает на самом деле «свой текст», посредством своего языка вступает в игру с бытием [7].

Понимание текста возникает тогда, когда язык текста и язык понимающего сливаются в одном общем горизонте.

Истолкование философского текста может, конечно, значительно расширять тот смысл, который в него вкладывал автор, а порой и вступать в противоречие с авторской позицией и взглядами.

При этом основная цель философского истолкования – выявить последовательную логическую зависимость между философскими проблемами эпохи и содержащимися в тексте неявными ответами на них, а также сформулировать порождаемые текстом новые философские вопросы.

Библиографический список

1. Васильев С.А. *Синтез смысла при создании и понимании текста*. Киев, 1988.
2. Павиленис Р.И. *Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка*. Москва, 1983.
3. Арутюнян О.А. Приемы анализа философского текста. *Актуальные вопросы филологических исследований*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.М. Шанского. Краснодар. 2021: 56–59.
4. Арутюнян О.А. *Понимание философского текста как смыслотворчество*. Диссертация кандидата философских наук. Краснодар, 2007.
5. Арутюнян О.А., Богатырева Ж.В. Структурный анализ текста. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 5 (54): 458–459.
6. Габитова Р.М. «Универсальная» герменевтика Фридриха Шлейермахера. *Герменевтика: история и современность*. Москва, 1985: 68.
7. Арутюнян О.А., Богатырева Ж.В. Понимание философского текста как творчество. *Вестник университета (Государственный университет управления)*. 2013; 10: 191–195.

References

1. Vasil'ev S.A. *Sintez smysla pri sozdanii i ponimanii teksta*. Kiev, 1988.
2. Pavilenis R.I. *Problema smysla: sovremennyj logiko-filosofskij analiz yazyka*. Moskva, 1983.
3. Arutyunyan O.A. Priemy analiza filosofskogo teksta. *Aktual'nye voprosy filologicheskih issledovanij*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya N.M. Shanskogo. Krasnodar. 2021: 56-59.
4. Arutyunyan O.A. *Ponimanie filosofskogo teksta kak smyslotvorchestvo*. Dissertaciya kandidata filosofskih nauk. Krasnodar, 2007.
5. Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V. Strukturnyj analiz teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 5 (54): 458-459.
6. Gabitova R.M. «Universal'naya» germenevtika Fridriha Shlejermahera. *Germenevtika: istoriya i sovremennost'*. Moskva, 1985: 68.
7. Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V. Ponimanie filosofskogo teksta kak tvorchestvo. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2013; 10: 191-195.

Статья поступила в редакцию 11.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-117-119

Asvarov N.A., *Cand. of Sciences (History), Senior Lecturer, Rector, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF CIVIC AND PATRIOTIC VALUES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE MODERN SCHOOL SPACE. Based on the analysis of research works and the reflection of the author's own pedagogical experience, the paper identifies the most characteristic features of development of the system of civil and patriotic values in high school students. At the same time, the modern Russian schools educational space functioning specifics are taken into account. First of all, attention is paid to the ways of the development of the corresponding segment in Russian education system over the past three decades. On the basis of their research results, the work proves the necessity to intensify educating civic and patriotic values in a modern high school student. Its essential characteristic is given. The most significant organizational and pedagogical conditions for the formation of appropriate competencies are considered. An adequate method of forming such values system is demonstrated. The researcher studies the main criteria and indicators, according to which an objective assessment of their development level can be carried out.

Key words: **secondary general education, patriotic education, civic education, national identity, high school students**

Н.А. Асваров, *канд. ист. наук, доц., ректор ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Основываясь на анализе широкого круга литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, а равно и рефлексии собственного педагогического опыта автор настоящей статьи выявляет наиболее характерные черты процесса развития системы гражданско-патриотических ценностей учащихся старших классов. При этом учитывается специфика функционирования образовательного пространства современных российских школ. В первую очередь внимание уделяется особенностям развития соответствующего сегмента российской системы образования на протяжении трёх последних десятилетий. На основании результатов их изучения доказывается необходимость интенсификации процесса воспитания гражданско-патриотических ценностей у современного старшего школьника. Даётся его сущностная характеристика. Далее рассматриваются наиболее существенные организаци-

онно-педагогические условия формирования соответствующих компетенций. Затем демонстрируется адекватная им методика формирования системы таких ценностей. В конце исследования изучаются основные критерии и показатели, в соответствии с которыми может быть осуществлена объективная оценка уровня их развития.

Ключевые слова: **среднее общее образование, патриотическое воспитание, гражданское воспитание, национальная идентичность, старшеклассники**

Актуальность темы исследования обосновывается возрастанием важности гражданского и патриотического воспитания в структуре обучения современного школьника (С.В. Абрамова, Н.К. Беспятова, Е.И. Корнакова, В.И. Лутовинов, Ю.Н. Побелянская, Д.Е. Яковлев). Действительно, современное общество характеризуется чрезвычайно высоким уровнем международной интеграции (Т.И. Горная, С.В. Куликова, Н.Н. Мальчукова, И.М. Синагатуллин, Э.Н. Яппарова). Данную тенденцию ещё предстоит всесторонне изучить будущим поколениям исследователей. Однако на сегодняшний день представляется очевидным наличие у неё некоторых существенных последствий для дальнейшего развития России и мира (В.Н. Блохин, З.И. Иванова, В.Н. Никитенко).

К положительным следствиям глобализации относятся, например, совершенствование методов и средств коммуникации [1, с. 120]. С ним напрямую связано существенное облегчение разработки и воплощения крупных международных проектов, требующих активизации вычислительных мощностей, материальных и людских ресурсов, сосредоточенных на территориях разных государств [2, с. 17]. Одним из наиболее существенных отрицательных следствий является повышение риска утраты представителями учащейся молодёжи национальной и гражданской идентичности [3, с. 241].

Его минимизации с определённой вероятностью будет способствовать внесение некоторых изменений в процесс формирования гражданско-патриотических ценностей старшеклассников [4, с. 50]. Эти, последние, вполне могут быть реализованы на настоящем этапе развития отечественной образовательной системы [5, с. 45]. Возможностям, существующим сегодня для их реализации, посвящена данная статья.

Таким образом, её целью является выявление основных черт процесса развития системы гражданско-патриотических ценностей учащихся старших классов в образовательном пространстве современных российских школ.

Задачи, решение которых представляется автору необходимым для её достижения, формулируются следующим образом:

– дать сущностную характеристику процесса воспитания гражданско-патриотических ценностей современного старшего школьника;

– рассмотреть наиболее существенные организационно-педагогические условия его реализации;

– продемонстрировать соответствующую им методику формирования системы таких ценностей;

– изучить основные критерии и показатели, в соответствии с которыми может быть осуществлена объективная оценка уровня их развития.

По ходу решения этих задач автором применялись следующие методы исследования:

– анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна исследования заключается в даче сущностной характеристики процессу воспитания гражданско-патриотических ценностей у современных старших школьников.

Теоретическая значимость – в изучении наиболее существенных организационно-педагогических условий его реализации.

Практическая значимость – в демонстрации адекватной им методики формирования системы рассматриваемых ценностей.

Современные педагоги под термином «формирование гражданско-патриотических ценностей», в том числе у старшеклассников, склонны понимать процесс привития им системы ведущих ценностных ориентиров (Е.А. Зайцева, Л.А. Кузнецова, В.Я. Лыкова, А.В. Нуждин, Л.С. Пастухова, Э.В. Хомякова, Л.В. Шварева). В число этих, последних, как правило, включают:

– стремление к сохранению и преумножению культурного наследия своей страны, области, республики, края города, села, школы, семьи;

– любовь к малой и большой Родине;

– взаимное уважение между членами различных этнокультурных общностей, входящих в состав многонационального народа РФ [6, с. 247];

– гордость за достойные свершения своей страны и её граждан [1, с. 122].

Успешное завершение процесса формирования таких ориентиров подразумевает соблюдение двух организационно-педагогических условий.

Таблица 1

Критерии и показатели степени развития системы гражданско-патриотических ценностей старшеклассников

Критерии	Показатели	Уровни
Осознанное принятие факта верховенства духовного над материальным в жизни личности	Признание важности духовно-нравственных ценностей, свойственных человеческому обществу на современном этапе его развития	Высокий: учащийся в полной мере признаёт и принимает систему соответствующих ценностей, систематически демонстрирует готовность следовать таковым [11, с. 13]
		Средний: старший школьник в основном признаёт и принимает такие ценности, демонстрирует стремление следовать им в большинстве ситуаций, возникающих в ходе учебной и иной деятельности
		Низкий: учащийся разделяет отдельные ценности, свойственные современному обществу, эпизодически демонстрирует стремление следовать им [12, с. 63]
	Наличие сформированной системы умений и навыков, позволяющих осуществлять моральный выбор в конкретных ситуациях учебной и иной деятельности	Высокий: старшеклассник способен к уверенному моральному выбору в спорных ситуациях
		Средний: учащийся способен к моральному выбору в большинстве спорных ситуаций
		Низкий: старший школьник не способен к моральному выбору в спорных ситуациях [11, с. 23]
Знание национальных традиций	Степень знакомства с основными традициями и обычаями своей этнокультурной общности и российского народа	Высокий: старшеклассник демонстрирует уверенное знание основных традиций и обычаев своей этнокультурной общности и многонационального российского народа
		Средний: учащийся демонстрирует в основном сформированные знания, касающиеся основных традиций и обычаев своей этнокультурной общности и многонационального российского народа
		Низкий: старший школьник демонстрирует поверхностные, несистемные знания, касающиеся традиций и обычаев своей этнокультурной общности и российского народа [12, с. 64]
Знакомство с культурным наследием страны и своего региона	Знание имён и опорных точек биографий выдающихся жителей своей малой и большой Родины, их главных заслуг	Высокий: школьник уверенно демонстрирует знакомство с именами и основами биографий выдающихся соотечественников и земляков
		Средний: учащийся в основном знаком с именами и основами биографий выдающихся соотечественников и земляков
		Низкий: старшеклассник демонстрирует фрагментарные знания имён и основ биографий выдающихся соотечественников и земляков (И.Ю. Алалыкина, И.Я. Богуславская, Е.В. Дедюшина, И.В. Дубровина, Л.В. Ивойлова, Н.Н. Ярошенко)
	Знакомство с народными промыслами, наиболее характерными для России и своего региона	Высокий: ученик знаком с народными промыслами, получившими наиболее широкое распространение на территории страны и региона
		Средний: в основном знаком с большинством народных промыслов, получивших наиболее широкое распространение на территории страны и региона
		Низкий: характеризуется наличием отдельных, бессистемных знаний о народных промыслах, получивших наиболее широкое распространение на территории страны и региона [11, с. 60]

Первое условие – разработка и широкое применение в системе среднего общего образования определённых приёмов и методов [4, с. 53]. Подбор этих, последних, должен быть организован таким образом, чтобы предоставить старшеклассникам следующие возможности:

– постижение ведущих принципов демократии и гуманизма [3, с. 242];

– реализация активных поисков собственных роли и места в текущей социокультурной действительности [5, с. 46];

– наиболее полное раскрытие собственного духовного потенциала [2, с. 18].

Следующее организационно-педагогическое условие заключается в том, что процесс формирования интересующих нас ценностей у современных учащихся старшей школы должен характеризоваться двумя специфическими чертами. К ним относятся:

– комплексность;

– планомерность [6, с. 250].

Приведённые выше организационно-педагогические условия могут быть реализованы средствами как урочной деятельности, так и внеурочной [7, с. 9-10]. Их сочетание позволит комплексно воздействовать на ход процесса развития соответствующих качеств [8, с. 180]. Последний включает два основных этапа.

На первом из них, познавательном, осуществляется развитие у старших школьников понимания принципов цивилизованного общества [9, с. 141]. Формируется также осознанное принятие идей патриотического отношения к своей стране и её народу [7, с. 11]. Целесообразной при этом представляется организация деятельности субъектов педагогического процесса по следующим направлениям:

– складывание у старшеклассников системы умений и навыков, связанных с реализацией самостоятельной когнитивной активности в данной области (А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова, А.Н. Томилин);

– формирование у них понимания важности достижения приемлемых результатов процесса патриотического воспитания [10, с. 44];

– развитие у обучающихся системы принципов и ценностных установок, вкуса и нравственных ценностей [9, с. 13].

Второй этап, репродуктивный, связан с организацией такой деятельности старшеклассников, которую можно охарактеризовать наличием направленности на вовлечение данной категории учащихся в процесс формирования гражданско-патриотических ценностей [8, с. 181]. Соответствующие образовательные результаты могут быть достигнуты, прежде всего, за счёт активности обучающихся в рамках практических занятий [2, с. 19]. При этом могут быть реализованы следующие направления деятельности субъектов образовательных отношений:

– планирование активности, направленной на формирование у учащихся патриотизма с использованием средств урочной и внеурочной деятельности [10, с. 46];

– разработка и реализация соответствующих сценариев и планов.

Критерии и показатели, в соответствии с которыми может быть оценён уровень развития системы гражданско-патриотических ценностей у учащихся старших классов современных российских школ, представлены в табл. 1.

Таким образом, на современной стадии развития среднего общего образования и социума в целом чрезвычайно важной представляется интенсификация процесса развития системы гражданско-патриотических ценностей старшеклассников. Последняя может быть осуществлена путём внесения прогрессивных изменений в организацию как учебной, так и внеучебной деятельности лиц, осваивающих соответствующие образовательные программы.

Внедрение форм работы, реализация которых может положительно сказаться на формировании у обучающихся таких ценностей, представляется вполне возможным в большинстве российских школ. Для этого потребуется лишь некоторая модернизация практикуемых сегодня форм образовательной деятельности. То же можно сказать и о системе оценивания достигнутых образовательных результатов.

Библиографический список

1. Землянская А.П. Историческое развитие педагогического управления. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 3: 120–127.
2. Олесов Н.П. Проблема воспитания на основе этнокультурных ценностей в контексте глобализационных процессов. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 3: 17–19.
3. Урусова Л.Х., Шигалугова М.Х. О проблеме современного образования в условиях глобализации. *Образование и право.* 2022; № 4: 240–244.
4. Панин Д.Ю. Воспитание гражданина-патриота: теоретический аспект. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2021; Т. 13, № 4: 49–56.
5. Кукубаева А.Х., Ерниязова Д.Т. Самоактуализация личности в поликультурной образовательной среде. *Достижения науки и образования.* 2022; № 1(81): 44–47.
6. Буранок С.О., Левин Я.А. Педагогические условия формирования гражданской идентичности. *Самарский научный вестник.* 2021; № 4: 247–251.
7. 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.
8. Ри К.К. Патриотическое воспитание молодёжи в рамках факультативной деятельности студентов младших курсов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 179–181.
9. Калекин А.А. *Патриотическое воспитание курсантов военного вуза на основе культурологического подхода*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2019.
10. Томилин А.Н. Педагогические условия применения метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодёжью. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 44–47.
11. Титова С.А. *Духовно-нравственное воспитание.* Минск: Красико-Принт, 2015.
12. Николаева Е.И., Петрусевич А.А. Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности. *Педагогическое образование в России.* 2021; № 5: 61–66.

References

1. Zemlyanskaya A.P. Istoricheskoe razvitie pedagogicheskogo upravleniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2021; № 3: 120-127.
2. Olesov N.P. Problema vospitaniya na osnove `etnokul'turnyh cennostej v kontekste globalizacionnyh processov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 3: 17-19.
3. Urusova L.H., Shigalugova M.H. O probleme sovremennogo obrazovaniya v usloviyah globalizacii. *Obrazovanie i pravo.* 2022; № 4: 240-244.
4. Panin D.Yu. Vospitanie grazhdanina-patriota: teoreticheskij aspekt. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2021; T. 13, № 4: 49-56.
5. Kukubaeva A.H., Erniyazova D.T. Samoaktualizaciya lichnosti v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya.* 2022; № 1(81): 44-47.
6. Buranok S.O., Levin Ya.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya grazhdanskoj identichnosti. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2021; № 4: 247-251.
7. 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.
8. Ri K.K. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v ramkah fakul'tativnoj deyatel'nosti studentov mladshih kursov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 179-181.
9. Kalekin A.A. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov voennogo vuza na osnove kul'turologicheskogo podhoda*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2019.
10. 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.
11. Titova S.A. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie.* Minsk: Krasiko-Print, 2015.
12. 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.

Статья поступила в редакцию 12.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-119-122

Asvarov N.A., *Cand. of Sciences (History), Senior Lecturer, Rector, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

FORMATION OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF ETHNOCULTURAL TOURISM WITH REGARD TO THE REPUBLIC OF DAGESTAN. Based on the author's pedagogical experience reflection and the analysis of special literature, the work studies the key features of the process of forming patriotic consciousness in high school students with the help of ethnocultural tourism. As an example such a multiethnic and multicultural region as the Republic Dagestan is taken. The author proves the need to modernize activities aimed at patriotic education among senior schoolchildren in modern realities. The research demonstrates what role ethno-cultural tourism can play in this process. The main types of the latter are characterized. The most significant features of such activities organization in Dagestan are described. The author observes pedagogical conditions, which are necessary for the optimal organization of work with high school students aimed at their comprehensive study of the different ethnical and cultural commonalities, living in Dagestan historical and ethnographic heritage with ethnocultural tourism extensive use.

Key words: **secondary general education, patriotic education, traditional education, ethnocultural tourism, high school student**

Н.А. Асваров, *канд. ист. наук, доц., ректор ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

На основе рефлексии собственного педагогического опыта автора и анализа широкого круга специальной литературы проведено исследование ключевых особенностей процесса формирования патриотического сознания старшеклассников средствами этнокультурного туризма. В качестве примера взят такой полиэтнический и поликультурный регион, как Республика Дагестан. Для этого в первую очередь автор доказывает необходимость модернизации деятельности, направленной на патриотическое воспитание старших школьников в современных реалиях. Затем он демонстрирует, какую роль этнокультурный туризм может играть в указанном процессе. Характеризуются основные виды последнего. Описываются наиболее существенные особенности организации такой деятельности на территории Дагестана. Рассмотрены педагогические условия, соблюдение которых представляется необходимым с точки зрения оптимальной организации работы со старшеклассниками, направленной на всестороннее изучение ими историко-культурного наследия дагестанского народа с широким использованием средств этнокультурного туризма.

Ключевые слова: **среднее общее образование, патриотическое воспитание, традиционное воспитание, этнокультурный туризм, старшеклассник**

Актуальность темы статьи объясняется необходимостью развития у представителей современной учащейся молодёжи ценностного отношения к Родине (Г.П. Долженко, Е.Е. Кабанова, М.В. Костина, А.М. Мусаева, В.Е. Соболенко, Е.В. Фролова). Интенсификация данного направления воспитательной работы сможет помочь будущим поколениям найти симметричные ответы на ряд серьёзных вызовов, связанных с глобализационными процессами [1, с. 278–279].

Формирование патриотического сознания у молодого поколения, в частности у учащихся старших классов, представляется эффективным в случае организации их личного знакомства с культурными богатствами малой Родины. Сказанное особенно актуально применительно к такому полиэтническому региону, как Республика Дагестан [2, с. 4]. В свою очередь, одним из наиболее эффективных путей знакомства школьников с народными обычаями и ремёслами, бытом и традициями является этнокультурный туризм [3, с. 50]. Его рассмотрению в данном качестве посвящено настоящее исследование.

Соответственно, цель статьи состоит в исследовании основных особенностей процесса формирования патриотического сознания старшеклассников средствами этнокультурного туризма на примере Республики Дагестан.

Достижение этой, последней, подразумевает решение следующих задач: доказать необходимость модернизации процесса патриотического воспитания старших школьников на современном этапе развития соответствующего сегмента отечественной образовательной системы; продемонстрировать роль, которую этнокультурный туризм может играть в данном процессе; охарактеризовать его основные виды; рассказать об особенностях организации такой деятельности на территории РД; рассмотреть педагогические условия, соблюдение которых необходимо с точки зрения оптимальной организации работы со старшеклассниками, направленной на всестороннее изучение ими историко-культурного наследия дагестанского народа с широким использованием средств этнокультурного туризма.

Автором применялись следующие методы исследования: анализ собственного педагогического опыта, изучение литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в демонстрации той роли, которую этнокультурный туризм может играть в данном процессе.

Теоретическая значимость состоит в освещении ключевых особенностей организации такой деятельности на территории Республики Дагестан.

Практическая значимость сводится к рассмотрению организационно-педагогических условий, соблюдение которых необходимо с точки зрения оптимальной реализации работы со старшеклассниками, направленной на всестороннее изучение ими историко-культурного наследия региона средствами этнокультурного туризма.

Сегодня формирование патриотического сознания школьников является одной из ключевых задач образовательной системы [4, с. 107]. Результат её оптимального решения – осознание каждым молодым гражданином России необходимости активного участия в самых разных аспектах жизни её общества (Т.А. Асеева, М.Л. Гельфонд, Л.И. Ростовцева, Е.Ю. Мирошина, З.К. Селиванова, Я.Ю. Шашкова, П.В. Шевченко). Недостаточная степень выраженности данного качества у выпускников школ приведёт к тому, что большинство из них в той или иной степени попадут в ловушку ценностей, лишённых общественного и гражданского наполнения [1, с. 280].

Вместе с тем обозначенная во введении тенденция к интенсификации развития внутреннего туризма способствует существенной актуализации интересующего нас направления воспитательной работы [2, с. 8]. Широкое привлечение учащихся старшей школы к занятиям этническим туризмом с большой вероятностью будет способствовать их знакомству и сближению с окружающей социокультурной действительностью (Н.П. Герасименко, Г.В. Ефремова, Ю.С. Константинов, Т.Э. Курмаев, Т.Р. Лыкова, С.С. Митрахович). Потенциал данной формы организации внеучебной работы в плане воспитания патриотизма учащихся проявляется в ряде важных аспектов. Перечислим их:

– углубление познаний в истории многочисленных этнических общностей, населяющих РД [5, с. 91];

– формирование у школьников системы базовых представлений, касающихся особенностей и путей формирования неповторимого культурного пространства республики [6, с. 24];

– развитие осознанного стремления к сохранению и трансляции обычаев и традиций региона;

– сохранение преемственности поколений.

Таким образом, этнокультурный туризм позволяет существенно расширить кругозор обучающихся, предоставить им возможности для более глубокой интеграции в природное, культурное и социальное пространство республики [5, с. 90]. Современным педагогам известны два вида соответствующей деятельности участников образовательного процесса (табл. 1).

Таблица 1

Виды этнокультурного туризма как деятельности, направленной на патриотическое воспитание учащихся

Вид	Роль в патриотическом воспитании старшеклассников
Знакомство с достопримечательностями и посещение музеев	Формирование чувства гордости за страну и республику, сопричастности к их истории
	Развитие у учеников старших классов осознанного стремления к сохранению исторической памяти [4, с. 112]
	Углубление знакомства учащихся с национальной одеждой, изделиями традиционных художественных промыслов, старинными хозяйственными инструментами и др.
Посещение этнических общностей, сохранивших традиционные особенности организации быта	Возможность приобщиться к повседневной жизни представителей коренных народов Дагестана [6, с. 25]
	Участие старшеклассников в подготовке и проведении традиционных праздников, а значит, формирование у них более глубоких представлений о данной стороне культуры своего региона
	Участие в мастер-классах, позволяющих сформировать умения и навыки, связанные, например, с производством изделий народного декоративно-прикладного искусства [7, с. 60]

На сегодняшний день Республика Дагестан представляет собой один из наиболее перспективных в туристическом отношении регионов Российской Федерации [8, с. 199]. Дальнейшее совершенствование указанной отрасли возможно по двум направлениям (табл. 2).

Таблица 2

Направления развития этнокультурного туризма на территории РД

Наименование	Примеры топонимов, на территории которых представляется возможной реализация данного направления
Организация работы музеев-заповедников на базе интересных в культурном отношении поселений	с. Амузги, с. Ицари, с. Каракюре, с. Кубачи, с. Сулевкент, с. Шиназ
Создание природно-историко-культурных комплексов на местах исторических событий	Гора Ахульго, с. Гимры, с. Рича, х. Хициб [9, с. 145]

Подобные туристические объекты должны рассматриваться в качестве действенного образовательного и воспитательного средства, позволяющего зна-

Таблица 3

Условия эффективного формирования патриотизма старшеклассников средствами этнокультурного туризма

Условие	Особенности реализации
Осуществление патриотического воспитания в пространстве образовательных организаций	В школах РД такое воспитание реализуется, прежде всего, через внеурочную работу. Примерами такой деятельности является участие учеников, например, в республиканских патриотических акциях, посвящённых Великой Победе, иным памятным датам, памяти различных деятелей, отличающихся особыми заслугами в тех или иных сферах [5, с. 92]
Организация туристической деятельности не только в пространстве общеизвестных объектов культурного наследия, но и их ближнего окружения	Вблизи известного своими традиционными промыслами посёлка Кубачи расположен древний Амузги, который некогда являлся крупным центром по производству холодного оружия. Постижение основных вех его истории, связей с другими ремесленными поселениями, зарождения, развития и заката традиционных производств позволит учащимся понять, что интересные с исторической и этнографической точек зрения места не являются некими отдельными феноменами. Кубачи, Амузги и иные ремесленные центры – лишь наиболее яркие примеры, иллюстрирующие развитие самобытной культуры народов Дагестана, их неповторимый исторический путь [7]
Обязательное изучение памятников не только федерального и регионального, но и местного значения	Позволит учащимся осознать, что исторические и культурные процессы не сводятся к масштабным деяниям выдающихся людей. Они непрерывны и находят своё выражение в жизни и самых различных аспектах деятельности их района, населённого пункта, школы, их самих как граждан страны и республики, как продолжателей дела предков [9, с. 146]
Планирование и реализация этнокультурного туризма, направленного на осознание связей, сформированных между республикой и другими субъектами РФ	В ходе участия в культурно-исторических экскурсиях и турах, культурно-этнических поездках, походах и др. старшеклассники должны прийти к пониманию истории и культуры своего региона как одной из важных составляющих культурно-исторического пути страны, тесно связанной с другими. Полезным будет знакомство с архитектурными памятниками, городской средой иных регионов, экспозициями функционирующих в их культурном пространстве музеев. Реализация таких форм работы с большой вероятностью будет способствовать их формированию как патриотов своей страны [10; 11]

комить учеников с культурным наследием региона, его историей. Причём в последнем случае речь идёт как об отдельных, наиболее ярких, судьбоносных для республики и России событиях, так и о ходе исторического процесса, его движущих силах, особенностях их действия в пространстве РД и РФ [10, с. 196]. При непосредственном знакомстве с подобными объектами (а не с характеризующим их контентом) у учащихся, конечно, интенсивнее формируются новые знания о них [3, с. 49]. Однако ещё более важным в данном случае представляется складывание иного восприятия уже известной информации, касающейся сведений о достаточно хорошо изученных исторических местах (Н.В. Александрова, О.В. Алексеева, А.В. Вилкова, С.А. Фадеева). Возможность непосредственного взаимодействия с «ожившими» историей и культурой малой родины (а опосредованно – и большой) будет способствовать интенсификации формирования у старших школьников эстетических чувств, уважения к исторической памяти, к выдающимся деяниям предков [8, с. 201]. Тем самым у учащихся, относимых к этой возрастной категории, зарождается гордость за своё Отечество, любовь к нему и, следовательно, патриотизм [1, с. 282]. Организация с учащимися старших классов работы по изучению историко-культурного наследия Дагестанского народа средствами этнокультурного туризма будет с большей вероятностью способствовать развитию их патриотического сознания в случае соблюдения четырёх педагогических условий (табл. 3).

Из вышеизложенного следует, что формирование патриотического сознания является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных задач воспитательной работы, проводимой с учащимися старшей школы [12; 13]. Учитывая новейшие тенденции в развитии экономики нашей страны, такие как рост значения в ней внутреннего туризма, следует сказать и об увеличении его роли в процессе достижения указанных результатов. Культурно-историческое богатство Республики Дагестан также будет способствовать высокой эффективности этнокультурного туризма в данном качестве. При этом необходимо соблюдение четырёх педагогических условий, рассмотренных в тексте статьи.

Библиографический список

1. Иншаков С.М. Глобализационные процессы в мире и их влияние на национальную безопасность. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки.* 2019; Выпуск 4 (833): 276–283.
2. Газилов М.Г. Проблемы и пути развития внутреннего туризма в России на примере туристического центра Гуниб в Дагестане. *Сервис plus.* 2022; Т. 16, № 3: 3–9.
3. Дорохова Т.С., Галагузова М.А., Дорохова Е.С. содержание гражданско-патриотического воспитания в современном российском обществе: к постановке проблемы. *Профилактика зависимостей.* 2020; № 1 (21): 48–52.
4. Буланова М.Б. Профессия педагог: новые формы патриотического воспитания школьников. *Вестник РГГУ.* Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2023; № 2: 105–114.
5. Дибиров Р.М. Туристско-краеведческая деятельность обучающихся – эффективное средство патриотического воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 90–92.
6. Алиханова Б.А. Этнотуризм и его потенциал в формировании патриотического сознания на примере Республики Дагестан. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-3: 24–26.
7. Абдурахманов Ш.Н. Основные направления патриотического воспитания. *Проблемы педагогики.* 2020; № 6 (51): 60–62.
8. Ваджибов М.Д. Применение региональных элементов в патриотическом воспитании студентов на занятиях по риторике в условиях дагестанского полиязычия. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 199–202.
9. Сулейманова Р.В., Сулейманова Т.Р. Современные подходы к организации гражданско-патриотического воспитания старшеклассников. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 145–146.
10. Матусевич В.З., Керимов М.М. Пути оптимизации гражданско-патриотического воспитания в современной школе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-3: 71–75.
11. Керимов М.М. Взаимовлияние культур народов России: роль конфессионального фактора. *Научная мысль Кавказа*. 2009; № 4.
12. Светличный Е.Г., Везетиу Е.В. Влияние социального окружения на образовательные успехи и планы современных подростков. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 309–311.
13. Вовк Е.В., Ваганова О.И. Народные подвижные игры как средство патриотического воспитания младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-1: 98–101.

References

1. Inshakov S.M. Globalizacionnye processy v mire i ih vliyanie na nacional'nuyu bezopasnost'. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2019; Vypusk 4 (833): 276-283.
2. Gazilov M.G. Problemy i puti razvitiya vnutrennego turizma v Rossii na primere turisticheskogo centra Gunib v Dagestane. *Servis plus.* 2022; T. 16, № 3: 3-9.
3. Dorohova T.S., Galaguzova M.A., Dorohova E.S. soderzhanie grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennom rossijskom obschestve: k postanovke problemy. *Profilaktika zavisimostej.* 2020; № 1 (21): 48-52.
4. Bulanova M.B. Professiya pedagog: novye formy patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Vestnik RGGU*. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Iskusstvovedenie. 2023; № 2: 105-114.
5. Dibirov R.M. Turistsko-kraevedcheskaya deyatel'nost' obuchayuschihsya – `effektivnoe sredstvo patrioticheskogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 90-92.
6. Alihanova B.A. `Etnoturizm i ego potencial v formirovanii patrioticheskogo soznaniya na primere Respubliki Dagestan. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-3: 24-26.
7. Abdurahmanov Sh.N. Osnovnye napravleniya patrioticheskogo vospitaniya. *Problemy pedagogiki.* 2020; № 6 (51): 60-62.
8. Vadzhibov M.D. Primenenie regional'nyh `elementov v patrioticheskom vospitanii studentov na zanyatiyah po ritorike v usloviyah dagestanskogo poliyazychiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 199-202.
9. Sulejmanova R.V., Sulejmanova T.R. Sovremennye podhody k organizacii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya starsheklassnikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 145-146.

10. Matusevich V.Z., Kerimov M.M. Puti optimizacii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennoj shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-3: 71-75.
11. Kerimov M.M. Vzaimovliyanie kul'tur narodov Rossii: rol' konfessional'nogo faktora. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2009; № 4.
12. Svetlichnyj E.G., Vezetiu E.V. Vliyanie social'nogo okruzheniya na obrazovatel'nye uspehi i plany sovremennyh podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 309-311.
13. Vovk E.V., Vaganova O.I. Narodnye podvizhnye igry kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-1: 98-101.

Статья поступила в редакцию 17.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-122-124

Bagicheva Zh.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: zhasmira2013@yandex.ru*
Gasanova 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*

IMPLEMENTATION OF PERSONALIZED EDUCATION TECHNOLOGIES IN THE RUSSIAN NATIONAL EDUCATIONAL PRACTICE OF HIGHER EDUCATION. The authors identify the ways that exist for implementation of personalized education technologies in a modern Russian university. Before considering this subject, they pay attention to the current modern Russian society in general and the corresponding educational system segment in particular development state. Based on their research, the need to optimize the interaction between the subjects of the educational process is proved, including by expanding the integration of the above-mentioned technologies into it. The work studies the term "personalized education" and defines its essential characteristics. The most significant features of its similarities and differences with other developmental learning models are determined. The paper describes the theoretical basis of designing and implementing training sessions in accordance with the model. The corresponding methodology is offered. The authors highlight the influence that the implementation of this model can have on the professional and personal development of students.

Key words: **higher education, pedagogical technologies in higher education, personalized education, individual educational trajectory, educational needs of students**

Ж.Б. Багичева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: zhasmira2013@yandex.ru*
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*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Авторы статьи определяют возможности, существующие для воплощения технологий персонифицированного образования в практике современного российского вуза. Пред рассмотрением данного предмета они уделяют внимание состоянию развития современного российского общества в целом и соответствующего сегмента образовательной системы в частности. На основании их исследования доказывается необходимость оптимизации взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса, в том числе путём расширения интеграции в него указанных выше технологий. Термину «персонифицированное образование» даётся сущностная характеристика. Определяются наиболее существенные черты его сходства и различия с другими развивающими моделями обучения. Выявляется теоретическая основа процессов проектирования и реализации учебных занятий в соответствие с такой моделью. Описывается соответствующая методология. Затем изучается то влияние, которое реализация этой модели может оказывать на профессиональное и личностное становление студентов.

Ключевые слова: **высшее образование, педагогические технологии в высшем образовании, персонифицированное образование, индивидуальная образовательная траектория, образовательные потребности студентов**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящей статьи, может быть обоснована фактом существенных изменений в сфере высшего образования (И.Ш. Губаева, Д.А. Забара, Ю.А. Корольченко, С.Ю. Самохвалова, А.И. Титова, А.П. Тюменцева). В свою очередь, трансформация среды современного вуза происходит под влиянием процессов, фиксирующихся в экономической, социальной и культурной жизни России и мира (Т.В. Абанкина, А.Н. Красилова, Г.А. Ястребов).

Так, немалую роль в ней сыграли меры по профилактике и борьбе с пандемией COVID–19. Осуществлённый в глобальном масштабе переход к массовой реализации дистанционного и смешанного форматов обучения, связанное с ним разрушение привычной модели коммуникации участников образовательного процесса способствовали интенсификации поисков новых форм взаимодействия между ними [1, с. 206]. На сегодняшний день результаты таковых дают нам право с определённой долей уверенности заявить, что модернизация системы высшего образования должна реализовываться по трём основным направлениям (табл. 1).

Таким образом, сегодня расширение использования технологий персонифицированного образования в высшей школе является важным шагом на пути организации продуктивного взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса, а значит, и дальнейшего поступательного развития данной отрасли в целом [4, с. 333]. Наиболее характерным особенностям их реализации в текущих условиях посвящена статья.

Её цель – определение возможностей, существующих для практического воплощения технологий персонифицированного образования в практике современного российского вуза.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– раскрыть суть понятия «персонифицированное образование»;
– определить черты сходства и различия такового с другими развивающими моделями обучения;
– выявить теоретическую основу процессов его проектирования и реализации;

Таблица 1

Направления модернизации высшего образования

Направление	Особенности реализации
Повышение гибкости и мобильности участников образовательного процесса	Может быть воплощено путём разработки методик применения средств взаимодействия между субъектами образовательных отношений, реализуемых, в том числе, в режиме онлайн, которые позволят максимально учитывать индивидуальные образовательные потребности и возможности будущих профессионалов [2, с. 299]
Изменение отношений в системе «преподаватель – студент»	Необходимо создание таких образовательных ситуаций, в которых обучающиеся смогут проявлять активность как субъекты, готовые осмыслить собственный опыт, оценить и обосновать ценностные отношения, а основной задачей педагогического работника является генерация условий, позволяющих мотивировать будущих специалистов, бакалавров и магистров к реализации образовательных целей
Интеграция в аудиторную и внеаудиторную работу перспективных образовательных форматов	В настоящее время наиболее востребованным форматом образования является персонализированное обучение, в ходе реализации которого сам субъект развития делает осознанный выбор его направления. Студентам должна быть предоставлена возможность для выбора тех практик, которые помогают достичь личного, более высокого уровня [3, с. 13]

Таблица 2

Общие и особенные черты персонифицированного образования и других моделей развивающего обучения

Черты, общие для всех моделей развивающего обучения	Профессиональное и личностное развитие обучающихся осуществляется в ходе субъект-субъектного взаимодействия
	Повышенное внимание уделяется формированию обобщённых способов учебных действий и развитию когнитивных способностей студентов [5, с. 72]
	Реализуется самостоятельность учащихся в части проектирования содержания и технологий обучения
	Развитие системы профессиональных и личностных компетенций происходит по ходу практико-ориентированной деятельности [6, с. 146–147]
Черты, характерные только для персонифицированного образования	Внимание участников образовательного процесса акцентируется на формировании у будущих специалистов, бакалавров и магистров мотивации самостоятельности в учении с обязательным учётом их индивидуально-психологических особенностей [1, с. 207]
	Учащимся предоставляется большая, в сравнении с другими моделями развивающего обучения, самостоятельность в проектировании индивидуальных образовательных траекторий, постановке учебных задач и выборе способов их решения
	Расширяются возможности выбора студентами организационных форм реализации индивидуальной и групповой учебной деятельности [2, с. 300]
	При реализации персонифицированного образования обеспечивается максимальный уровень сотрудничества между субъектами образовательного процесса

– продемонстрировать методологию персонифицированного образования;

– исследовать влияние, которое реализация такой методологии может оказывать на профессиональное и личностное становление студентов.

При решении перечисленных выше задач авторами использовались следующие методы исследования:

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна исследования заключается в изучении влияния персонифицированного образования на профессиональное и личностное становление студентов

Теоретическая значимость состоит в демонстрации основ его проектирования и реализации.

Практическая значимость видится в исследовании методологии персонифицированного образования и возможностей, существующих для её практического воплощения в пространстве современного российского вуза.

Под термином «персонифицированное образование» современные педагоги, как правило, понимают такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая ориентирована на самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологий собственной когнитивной деятельности (А.В. Козыревская, С.А. Сероветникова, Е.Р. Усатая, М.Н. Филатова). Такая его черта, в свою очередь, подразумевает разработку и широкую реализацию индивидуальных образовательных траекторий будущих профессионалов высокого уровня [4, с. 334]. Рассматриваемая модель организации педагогического процесса в вузе относится к развивающим (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.К. Капустин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Кроме неё из актуальных на сегодняшний день в данный разряд входят также личностно ориентированное и личностно-развивающее обучение [3, с. 12]. Сравнительный анализ этих моделей позволяет констатировать наличие у них как черт сходства, так и различия (табл. 2).

Рассмотренные в табл. 2 характерные черты интересующей нас модели организации учебной деятельности обеспечивают широкие возможности для её реализации в режиме дистанционного и смешанного обучения [5, с. 74]. При подобной организации учебно-воспитательной работы с необходимостью должны быть учтены её теоретические основания. В фундаменте процессов проектирования и реализации программ персонализированного образования лежат:

– признание субъектного опыта обучаемых;

– необходимость обеспечения саморегуляции учебного процесса;

– обязательность реализации практико-ориентированной образовательной деятельности [7, с. 125];

– ключевое значение ответственной самостоятельности учащихся в выборе содержания образовательного процесса, а равно и оптимальных способов его организации;

– повышенная ответственность студентов за метапредметные результаты учебной деятельности [8, с. 15].

Важным смыслообразующим фактором персонализированного обучения является его индивидуализация (П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, О.Д. Сальникова, О.В. Соловьева, Н.Б. Ромаева). Последняя подразумевает активную разработку и реализацию уже упоминавшихся образовательных траекторий [9, с. 14–15]. В качестве её основных компонентов выступают следующие: предоставление обучающимся широких возможностей для составления персонализированных учебных планов, выбора вариативных дополнительных программ обучения и практико-ориентированных образовательных технологий [6, с. 147]; актуализация их личностного потенциала путем усиления мотивов самостоятельной когнитивной деятельности и применения развивающей диагностики [8, с. 19]; самостоятельное определение студентами способов оценки учебных достижений.

Методологическим основанием персонифицированного образования является концепция персонализации [7, с. 132]. В рамках последней личность представляет собой субъект собственного развития и состоятельности [9, с. 16]. Базирующийся на данной концепции персонализированный подход подразумевает реализацию по ходу образовательного процесса следующих положений:

– будущий профессионал представляет собой субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории и последующей её реализации [10, с. 63];

– студентам должны быть предоставлены широкие возможности для подбора содержания учебного материала, выбора учебных заданий, способов их решения и текущего контроля образовательных результатов [11, с. 123].

Вышеизложенное позволяет нам выделить некоторые концептуальные установки персонализированного образования. К ним относятся:

– индивидуализация большинства аспектов образовательного процесса (Н.Ю. Северова, П.В. Сысоев, А.В. Хуторской);

– обеспечение широкомасштабной реализации персонализированных траекторий личностного и профессионального развития учащихся [1, с. 208];

– содействие сотрудничеству между всеми субъектами персонализации;

– целевая ориентация обучения [12, с. 107].

Успешное практическое воплощение данных установок подразумевает реализацию комплекса методологических принципов [10, с. 65]. Перечислим их:

– концентрация внимания участников учебно-воспитательного процесса на развитии ответственной самостоятельности студентов;

– обеспечение взаимного развития и плодотворного сотрудничества всех его субъектов (Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, Ю.А. Лях, В.А. Петровский);

– интеграция теоретической и практической составляющих обучения на основе организации дуальной системы [9, с. 15];

Таблица 3

Инструменты реализации модели персонифицированного образования в пространстве современного российского вуза

Методические	Планирование пути достижения учебной цели (формирование конкретных компетенций), а не отдельных уроков и тем [14, с. 5]
	Модульная организация образовательного процесса [13, с. 79]
	Проектирование образовательного процесса «от студента», при котором содержание и методология учебно-воспитательной деятельности должны быть максимально понятны будущим профессионалам, учитывать их образовательные потребности [15, с. 153]
	Преимущественное использование продуктивных (игры, исследования, проекты) методов обучения
Технологические	Использование цифровых платформ как пространства построения и реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов [7, с. 129]
	Широкое привлечение необходимых электронных образовательных ресурсов [15, с. 155]
	Максимальная автоматизация проектирования педагогического процесса [14, с. 7]

– цифровая направленность содержательной и технологической сторон педагогического процесса;

– вариативность проектирования блочно-модульного контента, обеспечивающего вариантные карьеры выпускников в ближайшем будущем;

– сопряжение социогуманитарного, психолого-педагогического и специального содержания образования.

Персонифицированная модель обучения, будучи интегрирована в педагогический процесс вуза, позволит реализовывать разные образовательные траектории [13, с. 76]. Это, в свою очередь, существенно облегчит удовлетворение образовательных потребностей тех или иных групп учащихся за счёт дополнения или сокращения их учебной нагрузки в конкретных дисциплинах [3, с. 16]. При этом инструменты её практического воплощения представляются авторам вполне доступными на настоящем этапе развития вузовского образования в нашей стране [4, с. 332]. Они могут быть разделены на две группы (табл. 3).

На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что реализация технологий персонифицированного образования в практике российской высшей школы является важным шагом на пути рационализации общения между субъектами образовательных отношений. Данные технологии должны лежать в основе профессиональной компетентности современных преподавателей, педагогов, социальных работников, осуществляющих профессиональную деятельность по типу «человек – человек» [16]. Следовательно, внедрение данных технологий в педагогический процесс будет во многом способствовать его дальнейшему совершенствованию. При этом большинство инструментов, применимых в ходе практического воплощения соответствующих программ, доступны на современном этапе развития отечественной системы вузовского образования. Следовательно, расширение использования таких технологий не должно вызвать серьёзных затруднений у администрации организаций ВО, сотрудников методических служб, преподавателей и самих будущих профессионалов.

Библиографический список

1. Ерина И.А., Магин В.А., Жданова С.Н. Специфика организации образовательного процесса в современных вузах в условиях цифровизации образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 206–208.
2. 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.
3. Арамян К.А. Персонифицированное обучение как главный инструмент цифрового образования. *Психология и педагогика служебной деятельности.* 2021; № 2: 11–16.
4. 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.
5. Исаева Т.А., Глаголева М.О. Технология развивающего обучения. *Вестник военного образования.* 2021; № 3 (30): 72–75.
6. Литвинова Ж.Б. Личностно ориентированное и личностно центрированное образование: сходство и отличие. *Гуманитарные исследования.* 2020; № 2 (27): 145–149.
7. Ванягина М.Р. Комплексная модель системы иноязычного обучения в высшей военной школе. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 1: 122–133.
8. Коряковцева Н.Ф. Интегративная модель проектирования содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2020; № 3 (836): 11–23.
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; № 5 (102): 14–16.
10. Воронец С.М., Павлова А.Н. Использование когнитивно-визуальных технологий при создании дистанционного электронного курса для изучения иностранных языков в вузе. *Мир университетской науки: культура, образование*. 2022; № 1: 62–69.
11. Воронец С.М., Павлова А.Н. Роль и место дистанционных обучающих курсов в построении индивидуальной образовательной траектории изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 123–126.
12. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2021; № 1: 104–114.
13. Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Сыманюк Э.Э. Психолого-педагогические технологии преадаптации личности к цифровому профессиональному будущему. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2020; № 1 (57): 73–88.
14. Бекоева М.И. Формирование профессионального самоопределения обучающихся на основе активизации творческой самостоятельности. *Научный вектор Балкан.* 2019; Т. 3, № 3 (5): 5–8.
15. Азимбаева Ж.А. Подготовка преподавателя технического вуза к деятельности в условиях инновационных изменений. *Педагогические науки.* 2021; Т. 72; № 4: 152–160.
16. Сальцева С.В., Жданова С.Н., Пак Л.Г., Кочемасова Л.А. *Профессиональная компетентность современного социального работника: модель, технологии, инновационная развития:* коллективная монография. Оренбург, 2013.

References

1. Erina I.A., Magin V.A., Zhdanova S.N. Specifika organizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennyh vuzah v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 206-208.
2. 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.
3. Aramyan K.A. Personificirovannoe obuchenie kak glavnyj instrument cifrovogo obrazovaniya. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti.* 2021; № 2: 11-16.
4. 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.
5. Isaeva T.A., Glagoleva M.O. Tehnologiya razvivayuschego obucheniya. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2021; № 3 (30): 72-75.
6. Litvinova Zh.B. Lichnostno orientirovannoe i lichnostno centrirovannoe obrazovanie: shodstvo i otlichie. *Gumanitarnye issledovaniya.* 2020; № 2 (27): 145-149.
7. Vanyagina M.R. Kompleksnaya model' sistemy inoyazychnogo obucheniya v vysshej voennoj shkole. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 1: 122-133.
8. Koryakovceva N.F. Integrativnaya model' proektirovaniya soderzhaniya professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2020; № 3 (836): 11-23.
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; № 5 (102): 14-16.
10. Voronec S.M., Pavlova A.N. Ispol'zovanie kognitivno-vizual'nyh tehnologij pri sozdanii distancionnogo `elektronnogo kursa dlya izucheniya inostrannyh yazykov v vuze. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie.* 2022; № 1: 62-69.
11. Voronec S.M., Pavlova A.N. Rol' i mesto distancionnyh obuchayuschih kursov v postroenii individual'noj obrazovatel'noj traektorii izucheniya inostrannogo yazyka studentami neyazykovogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 123-126.
12. Zeer `E.F. Personalizirovannaya uchebnaya deyatel'nost' obuchayuschihsya kak faktor ih podgotovki k professional'nomu buduschemu. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2021; № 1: 104-114.
13. Zeer `E.F., Lebedeva E.V., Symanyuk `E.`E. Psihologo-pedagogicheskie tehnologii preadaptacii lichnosti k cifrovomu professional'nomu buduschemu. *Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah.* 2020; № 1 (57): 73-88.
14. Bekoeva M.I. Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihsya na osnove aktivizacii tvorcheskoj samostoyatel'nosti. *Nauchnyj vektor Balkan.* 2019; T. 3, № 3 (5): 5-8.
15. Azimbaeva Zh.A. Podgotovka prepodavatelya tehnicheskogo vuza k deyatel'nosti v usloviyah innovacionnyh izmenenij. *Pedagogicheskie nauki.* 2021; T. 72; № 4: 152-160.
16. 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 22.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-124-127

Bogdanova Yu.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State Agrarian University of the Northern Urals (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A BASIS OF MASTERY IN A TEACHER'S WORK. The article gives a brief review of psychological and pedagogical judgements on how to form communicative competence and pedagogical skills, their importance in teaching activity. The work presents a concept of competence of a specialist, the structure of communicative competence is defined. The research raises problems in the system of teacher—student relations. The results of the

conducted research on the components of communicative competence are given. A conclusion is made that for the success of professional activity the teacher needs to improve communicative competence, to achieve and develop pedagogical mastery, the components of which are the theoretical level of competence training of a teacher, his professional and personal qualities and the style of a teacher's relations.

Key words: **communicative competence, teacher, components of pedagogical skills, training, communication, components**

***Ю.З. Богданова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень,*
E-mail: bogdanowa2907@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА МАСТЕРСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В данной статье приводится краткий обзор психолого-педагогических суждений о сформированности коммуникативной компетенции и педагогических умений, их значении в преподавательской деятельности; представлено понятие компетентности специалиста; определена структура коммуникативной компетенции; охарактеризованы проблемы в системе отношений преподавателя с обучающимися; приводятся результаты проведенного исследования о компонентах коммуникативной компетенции, делается вывод о том, что для успешности профессиональной деятельности преподавателю необходимо совершенствование коммуникативной компетентности, развитие педагогического мастерства, слагаемыми которого являются теоретический уровень компетентностный подготовки преподавателя, профессионально-личностные качества преподавателя и стиль взаимоотношений преподавателя с обучающимися.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, преподаватель, слагаемые педагогического мастерства, тренинг, общение, компоненты**

Актуальность исследования определяется тем, что на протяжении последних десятилетий в науке идет поиск разнообразных подходов, форм, методов конструктивного взаимодействия педагогов с учащимися, их родителями, а также с коллегами, администрацией.

Согласно проведённым исследованиям, у части преподавателей, особенно непедагогических специальностей, нередко наблюдается комплекс проблем в организации взаимодействия и общения:

– недостаточное количество используемых средств решения педагогических задач,

– невысокий уровень форсированности коммуникативных компетенций, педагогических умений и механизмов понимания другого человека.

Тем самым проблема коммуникативной компетентности преподавателей и возможностей ее формирования является по-прежнему актуальной. Связано это ещё и с тем, что появилась необходимость осуществлять взаимодействие, в том числе в условиях гибридных, дистанционных форм обучения, что предопределило необходимость в совершенствовании коммуникативной компетентности преподавателей в связи с новыми условиями профессиональной деятельности [1–9].

Цель нашей статьи заключается в том, чтобы охарактеризовать коммуникативную компетентность как основу мастерства в деятельности педагога.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– провести анализ психолого-педагогической литературы по проблемам содержания, форм и методов взаимодействия педагогов с учащимися, родителями, коллегами;

– определить арсенал средств решения педагогических задач, используя коммуникативную компетентность;

– провести диагностику сформированности коммуникативной компетенции преподавателей вуза.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: метод теоретического анализа, метод диагностики, метод структурного обобщения.

Научная новизна выражается в авторском подходе к определению эффективности работы преподавателя сквозь призму его компетентности.

Теоретическая значимость определяется возможностью использования авторского подхода к применению методологии совершенствования коммуникативной компетентности

Практическая значимость определяется возможностью использования выявленной автором структуры коммуникативной компетенции для повышения педагогического мастерства преподавателями.

В сфере вузовского образования отсутствуют механизмы, стимулирующие заинтересованность преподавателей в работе, высокое качество их труда. Особое внимание должно быть уделено повышению коммуникативной компетентности педагогов. Один из путей – это обучение партнерскому общению в тренинговых группах с использованием других активных социально-психологических методов. Менее эффективный, но более реалистический путь – это разработка методических рекомендаций по общению преподавателя с учащимися [3].

Коммуникация – процесс передачи сообщения от источника к получателю с целью изменения поведения последнего или обмена информацией между сторонами.

Что непосредственно касается коммуникативной компетенции, то исследователями [1 и др.] передача информации рассматривается со следующих позиций:

– как коммуникативный аспект общения;

– взаимодействие как интерактивный аспект общения;

– понимание и познание людьми друг друга как перцептивный аспект общения.

Общаясь, люди обращаются к языку как к одному из важнейших средств общения. С помощью средств общения осуществляется обмен сообщениями, или коммуникация (от англ. communicate – сообщать, передавать) – одна из сторон человеческого общения – информационная, предполагающая обмен между людьми представлениями, идеями, ценностными ориентациями, эмоциями, чувствами, настроениями [1; 2].

Для нашего исследования большое значение из вышеперечисленных аспектов наибольшее значение имеют два компонента: потребность в общении, которая состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей; и коммуникативные мотивы – то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.

Общение – это специфический для субъектов способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми [5].

Как известно, чем выше компетентность специалиста, тем деятельность, выполняемая им, будет более продуктивной при небольших затратах ресурсов (личностных, материальных, временных).

Преподаватель в силу специфики своей профессии постоянно оказывается в ситуациях выбора:

– способов организации деятельности учащихся;

– способов взаимодействия с ними;

– методов и средств, эффективных для конкретной ситуации.

От того, насколько компетентен он в своей профессии, зависят эффективность и результативность его работы.

Компетентный преподаватель, ориентированный на личность обучаемого, способен не просто успешно выполнять свои профессиональные функции, но и являться источником собственного развития, субъектом своей жизнедеятельности, обеспечивающим личностно ориентированную направленность деятельности своих обучаемых. В этом видится важный аспект педагогического мастерства.

Педагогическая компетенция – это умение понимать потребности учащегося, создавать условия для их разумного удовлетворения, сознательно планировать его вхождение во взрослую жизнь в соответствии с материальным достатком семьи, способностями учащегося и социальной ситуацией [4].

В данной связи современному педагогу, помимо предметных, необходимы знания по психологии, физиологии студентов, а также основанные на этих знаниях практические умения и навыки.

В своем исследовании мы остановились на тех компонентах коммуникативной компетенции, которые, с нашей точки зрения, являются базовыми, системообразующими, позволяющими судить об уровне сформированности коммуника-

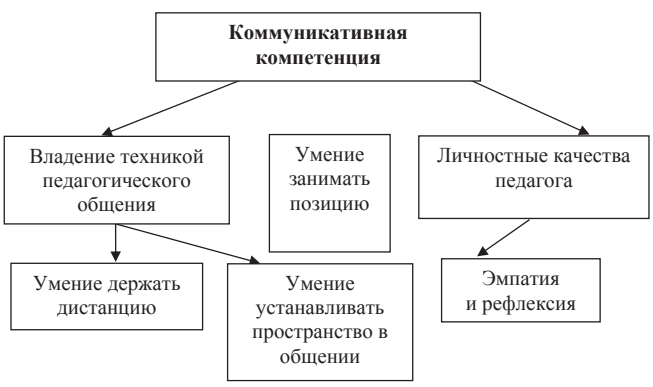


Рис. 1. Структура коммуникативной компетенции

Таблица 1

Диагностика сформированности коммуникативной компетенции

№ п/п	Объект наблюдения	Высокий уровень (100%)	Средний уровень (50%)	Низкий уровень (0%)
1.	Теоретический уровень подготовки преподавателя	Глубоко осведомлен о психолого-педагогической литературе и ее новинках; широко использует ее положения и выводы в практике своей работы	Знает лишь некоторые традиционные и новые источники, но слабо использует их в своей работе	Не знает основ психолого-педагогической литературы по воспитанию и образованию
2.	Профессионально-личностные качества преподавателя	Испытывает интерес и любовь к студентам. Увлечен педагогической профессией. В работе проявляет педагогический такт. Владеет организаторскими способностями. Профессиональная работоспособность, психолого-педагогическая зоркость и наблюдательность на высоком уровне. Присущи такие качества, как требовательность, настойчивость и целеустремленность	К работе с учащимися проявляет интерес. Увлечен педагогической деятельностью. Знает и владеет методиками работы с учащимися. В некоторых случаях испытывает затруднения в организации коллектива	Не проявляет интереса к студентам. К своей педагогической деятельности относится равнодушно. Отсутствует педагогический такт
3.	Стиль взаимоотношений преподавателя с учащимися.	Демократический, справедливый, последовательный, учитывающий индивидуальные особенности, личный опыт учащегося, его активность, потребности	Либерально-демократический; не всегда проявляет последовательность и системность в общении с учащимися	Попустительский стиль, равнодушно-отстраненный от учащегося
4.	Просветительская функция преподавателя	Просветительская работа проводится с родителями. Преподаватель принимает активное участие в работе конференций, выставок, семинаров	Просветительская работа проводится с родителями и учебными внеаудиторными мероприятиями	Работа в этом направлении не проводится

тивной компетенции, обладая которыми преподаватель может реализовать себя как личность, как специалист и как мастер.

В нашем представлении компонентами коммуникативной компетенции являются коммуникативные способности; владение техникой педагогического общения; личностные качества преподавателя (рис. 1).

Учебный коллектив – достаточно сложная социальная система, в которой сотрудничают люди с самыми различными индивидуальными чертами, темпераментами, характерами. В ходе преподавательской работы неизбежно возникают сложные проблемы, а порой и конфликты, из которых нужно уметь выходить. Для решения этих задач преподавателям необходимо знать важнейшие принципы педагогической этики. Поведение преподавателя в системах отношений «педагог – воспитанник», «преподаватель – педагогический коллектив вуза», «преподаватель – студент и его родители» становится предметом особого рассмотрения. В качестве теоретического источника знаний по педагогической этике можно использовать работы А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.И. и М.Я. Писаренко, сборники задач и педагогических ситуаций, где выбор оптимального варианта требует от преподавателя не только знаний, но и большой мудрости от педагогического такта. Источником этической подготовки преподавателя также служат и материалы из жизни его образовательной организации. Таким образом, исходя из всего выше сказанного, можно определить структуру коммуникативной компетентности преподавателя, где преподаватель – это человек, профессионально берущий на себя ответственность за развитие другого человека – учащегося. В силу различий в понимании ответственности преподавателя и различий в понимании развития воспитанника выделяются разные стили воспитания, формы проявления преподавательской позиции.

Противоречие между тем, каким преподаватель видит сам себя, и тем, каким видит его сторонний наблюдатель, также связано с различиями в понимании ответственности и развития. Содержание работы по формированию коммуникативной компетентности преподавателя реализуется через разнообразные формы методической работы. К этим формам относятся следующие: тренинги, тестирование, анкетирование, наблюдения, беседа. Автором статьи была проведена диагностика сформированности коммуникативной компетентности преподавателей вуза (группа 20 человек), результаты которой представлены в табл. 1.

Итак, современное состояние системы образования требует развития психолого-педагогической, коммуникативной компетентностей как будущих специалистов в сфере образования, так и тех, кто уже осуществляет профессиональную деятельность в этой области. Анализируя психолого-педагогическую литературу по теме статьи, можно сделать вывод, что в настоящее время существует большое количество разработок данного вопроса и, проблема коммуникации преподавателя занимает одно из центральных мест в области становления и развития педагогического мастерства. В вузах система отношений преподавателя с учащимися продолжает преимущество носить казенно-формальный характер. Работа строится все по той же учебно-дисциплинарной модели. Студент для преподавателя остается лишь объектом воздействия, а не личностью со своими проблемами. Для устранения данных проблем преподавателю необходимо развитие и совершенствование коммуникативной компетентности, достижение педагогического мастерства, слагаемыми которого являются теоретический уровень компетентностной подготовки, профессионально-личностные качества и стиль взаимоотношений преподавателя с учащимися.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества*. Казань: Издательство Казанского университета, 1988.
2. Бодалев А.А. *Личность и общение*. Москва: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж, 2016.
3. Буланова Л.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной компетентности дошкольного преподавателя. *Методист*. 2019; № 4: 62–64.
4. Михайлова Н.И., Семенова О.А. Компетентностный подход к применению педагогических технологий: учебно-практическое пособие. Москва, 2004.
5. Жданова С.Н., Валеева М.А., Сальцева С.В. и др. Методика и технология социально-педагогической деятельности. *Социальный педагог: теоретико-программные основания профессии*: учебно-методическое пособие. Оренбург, 2009: 127–146.
6. Везетиу Е.В. Индивидуальный стиль общения педагога, его влияние на уровень обучения, воспитания и развития личности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 50-1: 69–76.
7. 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.
8. 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.
9. 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. Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti: Osnovy pedagogiki tvorchestva*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1988.
2. Bodalev A.A. *Lichnost' i obschenie*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologii». Voronezh, 2016.
3. Bulanova L.V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti doshkol'nogo prepodavatelya. *Metodist*. 2019; № 4: 62-64.
4. Mihajlova N.I., Semenova O.A. Kompetentnostnyj podhod k primeneniyu pedagogicheskih tehnologij: uchebno-prakticheskoe posobie. Moskva, 2004.
5. 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*: uchebno-metodicheskoe posobie. Orenburg, 2009: 127-146.
6. Vezetiu E.V. Individual'nyj stil' obscheniya pedagoga, ego vliyanie na uroven' obucheniya, vospitaniya i razvitiya lichnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 50-1: 69-76.
7. 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.

8. 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.
9. 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 20.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-127-128

***Vezetiu E.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A HIGHER SCHOOL TEACHER. The professional development of a teacher is a continuous process that begins from the moment of studying at a university and continues throughout the entire pedagogical activity. Research activities play an important role in the professional self-improvement of a teacher. It acts as a motive for the personal and professional development of the teacher. A teacher who studies current pedagogical problems, finds solutions to them, and develops new teaching methods is on the path of development. He improves as a specialist, as a person, is the first to receive fresh information and implement advanced pedagogical experience, quickly rebuilds his style of teaching and upbringing in accordance with the requirements of society. The article concludes that stagnation, the use of only proven traditional teaching methods do not contribute to the improvement of pedagogical skills. Studying the problem, working on its solution, the teacher improves his theoretical and practical level of training, develops pedagogical culture.

Key word: **professional development, higher school teacher, pedagogical culture, research activities, professional development**

***Е.В. Везетиу,** канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Профессиональное развитие педагога – непрерывный процесс, который начинается с момента обучения в вузе и продолжается на протяжении всей педагогической деятельности. Важную роль в профессиональном самосовершенствовании педагога играет научно-исследовательская деятельность. Она выступает в качестве мотива личностно-профессионального развития преподавателя. Педагог, который занимается изучением актуальных педагогических проблем, поиском их решением, разработкой новых методов преподавания, идет по пути развития. Он совершенствуется как специалист, как личность, первым получает свежую информацию и внедряет передовой педагогический опыт, быстро перестраивает свой стиль обучения и воспитания в соответствии с требованиями общества. В статье делается вывод о том, что стагнация, использование только проверенных традиционных методик обучения не способствуют совершенствованию педагогического мастерства. Изучая проблему, работая над ее решением, преподаватель совершенствует свой теоретический и практический уровень подготовки, развивает педагогическую культуру.

Ключевые слова: **профессиональное развитие, педагог высшей школы, педагогическая культура, исследовательская деятельность, профессиональное становление**

Одной из актуальных проблем современной педагогики является поиск наиболее эффективных методических приемов, методов обучения, которые будут не только эффективны, но и отвечать требованиям времени. Воспитать будущего специалиста, который умеет мыслить творчески, принимать нестандартные решения и искать новые методы обучения, возможно только включив его в исследовательскую деятельность. А для этого педагог сам должен быть новатором и исследователем [1].

По мнению Баширова А.В., Головачевой В.Н., Ханова Т.А., многие студенты имеют абстрактные представления о научной деятельности: реферат, статья, доклад или конференция. Часто они занимаются исследованием не по своему выбору, а в силу необходимости. И часто такие исследования им неинтересны. Преподаватель должен понимать, что обучающимся тема исследования должна быть актуальна и интересна. Только тогда их совместная деятельность будет успешной и результативной.

Бордовская Н.В. пишет, что научно-исследовательская деятельность направлена на получение новых знаний, поиска решения существующих проблем, повышение эффективности педагогической деятельности [2].

Ряд исследователей, например, Симановский А.М. рассматривают исследовательскую деятельность педагога как составную часть профессиональной деятельности педагога и фактор развития его профессионализма, форму реализации творческого потенциала личности преподавателя [3].

Мы определяем исследовательскую деятельность как целостную систему, в основе которой лежат достижения науки, научно-педагогический опыт. Основная цель – повышение профессиональной компетентности, совершенствование педагогического мастерства, творческое развитие.

В исследовательской деятельности педагога высшей школы также заинтересовано и учебное заведение, так как это помогает решать задачи вуза по стратегическому и научному развитию [4].

Цель данной статьи – поиск наиболее эффективных методических приемов, методов обучения, которые будут не только эффективны, но и отвечать требованиям времени.

Основные задачи статьи видятся в следующем: анализ философской, нормативной, психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы, а также педагогического опыта по проблеме научно-исследовательской деятельности педагога высшей школы.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что сделан акцент на важность научно-исследовательской деятельности педагога высшей школы не только для его профессионального развития, но и повышения педагогической культуры.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания об особенностях научно-исследовательской деятельности педагога высшей школы как фактора профессионального развития педагога высшей школы.

Практическая значимость заключается в обосновании значения научно-исследовательской деятельности педагога высшей школы в дальнейшем непрерывном образовании.

Интерес к исследовательской деятельности формируется в процессе обучения в вузе. Именно обучение в вузе является самым значимым этапом для профессионального становления педагога, так как не только закладывается фундамент общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и происходит развитие профессионально значимых качеств, творческой активности в педагогической деятельности, стремление к самосовершенствованию в профессии. Студенты вместе с преподавателями работают над научной проблемой, пишут статьи, участвуют в конференциях. У них формируется научный кругозор и тематика будущих исследований [5].

Преподаватели вуза должны помочь студентам сформировать описанные мотивы. Это важно делать не только в рамках учебного процесса, на занятиях, но и во время внеурочной деятельности. Для этого можно моделировать конференции на занятиях, подбирать специальные задания, которые подразумевают исследовательскую составляющую. Студенты могут принимать участие в вузовских конференциях. Сочетание образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов создает условия, побуждающие будущих педагогов к профессиональному самосовершенствованию, развивает профессионально значимые качества. Те студенты, которые вели активную научно-исследовательскую деятельность во время учебы, станут педагогами, которые продолжат свои исследования. Параллельно у студента развиваются интеллект, профессиональное видение ситуации, формируется педагогическая культура. Следующий этап развития научно-исследовательской деятельности педагога высшей школы – период работы в вузе. Условно преподавателей можно разделить на 2 группы: те, кто формально подходит к выполнению своих функций и преподает традиционными методами, не стараясь внедрять новаторские педагогические решения, и те, кто стремится профессионально развиваться.

Жаринова Е.Н. указывает, что педагоги высшей школы, которые сочетают преподавание и исследовательскую деятельность, обладают более высоким уровнем профессиональной и коммуникативной культуры [6].

Именно те, кто занимается наукой и исследованиями, лучше и быстрее ориентируются в разных рабочих ситуациях, быстрее реагируют на вызовы и трудности, принимают наиболее эффективные решения. Они лучше разбираются в студентах, могут подобрать наиболее подходящий стиль педагогического обще-

ния, выбирают адекватные способы общения с ними и реализовывают эти способы в процессе научно-исследовательской деятельности. Важно сказать о роли рефлексии. Она способствует активному поиску новых методов взаимодействия, которые необходимы для формирования проблемно-исследовательского подхода преподавателя к собственной профессиональной деятельности. Способность преподавателя оценивать результативность и эффективность педагогических решений в научно-исследовательской деятельности является важнейшим условием развития профессионального мастерства. Несомненно, что педагогическая деятельность является ведущей в определении профессионального мастерства преподавателя высшей школы, так как все остальные виды профессиональной деятельности интегрируются и проявляются в ней. Но профессионализм, не подкрепленный научно-исследовательской работой, быстро угасает. Научно-исследовательская деятельность преподавателя вуза способствует овладению методами и средствами педагогических исследований, совершенствует личностные качества, педагогическое мастерство и профессиональные компетенции преподавателя [7].

Эффективность исследовательской деятельности можно измерить следующими критериями:

– педагог обладает обширными актуальными, свежими теоретическими знаниями по исследуемой теме;
– результаты исследований внедряются в педагогическую деятельность;
– педагог делится с коллегами приобретенными знаниями и умениями.

Если рассматривать роль исследовательской деятельности в развитии профессиональной культуры, то стоит отметить, что исследовательская работа через овладение теорией способствует повышению практического мастерства, улучшает коммуникативные навыки, помогает понять образовательный процесс за рамками учебного предмета. Развиваются такие навыки, как самостоятельность, дисциплинированность, инициативность, формируются новые компетенции, педагог выстраивает междисциплинарные связи. Успешность исследовательской деятельности определяется не только постоянным интересом и непрерывностью изучения, но и освоением новых дисциплин. Педагог развивает навыки педагогической коммуникации как с коллегами, так и со студентами, учится рефлексировать и чаще проводит самоанализ своей деятельности и ее результативности [8].

Во время исследований педагог часто общается с коллегами, которые занимаются изучением такой же или схожей проблемой. Это и способствует развитию коммуникативных навыков и эмпатии.

Исследовательская деятельность помогает раскрыть научный и творческий потенциал педагога, проектировать и предвидеть результаты научных изысканий, структурировать идеи и реализовывать исследовательский поиск. Также исследовательская работа помогает формировать и развивать новые педагогические ценности и смыслы. Для педагога важны общечеловеческие, личностные, культурные, индивидуальные ценности. Исследовательская деятельность трансформирует эти ценности в ориентиры, которые влияют на успешность научных изысканий, на выбор профессиональных целей и усилия личности по их достижению.

Исследователи Абдалина Л.В., Кунаковская Л.А. пишут о важной роли человеческих и профессиональных ценностей для успешной исследовательской деятельности педагога. Они объясняют это тем, что для исследований педагог должен обладать не только научным потенциалом, но и системой ценностей и ценностных ориентиров. Это профессиональные ценности и компетенции, общекультурные и личностные ценности, которые необходимы для совершения открытий и расширения педагогического опыта [9].

Примером таких ценностей можно назвать ценность познания и творчества, ценности саморазвития. Предметом этих ценностей выступают знания, истина, идея, опыт. К ценностям познания, помимо названных, можно отнести критерии научного исследования, научные идеалы. Личностными ценностями выступают интересы педагога-исследователя, его позиция как исследователя, характер исследовательской работы, честность и открытость. Научное исследование невозможно без творческой составляющей, поэтому и творческие ценности педагога также важны: интерес, креативность, оригинальность мышления, вдохновение, активность, мотивация и т. д. Без сформированных ценностных компонентов невозможна целостная система исследований [10].

Педагогические исследования – это не анализ сухих цифр и фактов, а изучение личности студента или преподавателя, процесса обучения, который также направлен на личность. Таким образом, исследовательская деятельность педагога высшей школы способствует его профессиональному, личностному и культурному развитию. Занимаясь наукой, педагог совершенствует не только теоретический уровень подготовки, но и развивает педагогические компетенции, творческие способности, коммуникацию.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что научно-исследовательская деятельность – важная часть профессиональной деятельности педагога высшей школы. Если преподаватель не занимается изучением педагогических проблем, не ищет новые методы преподавания, не занимается разработкой научных идей, новых концепций преподавания, он не развивается. Стагнация, использование только проверенных традиционных методик обучения не способствуют совершенствованию педагогического мастерства. Изучая проблему, работая над ее решением, преподаватель совершенствует свой теоретический и практический уровень подготовки, развивает педагогическую культуру. Исследовательская деятельность выступает фактором развития педагога высшей школы только в том случае, когда проблема актуальна для педагогики и профессии в целом. Она должна быть непрерывной, предполагать возможность внедрения результатов в процесс обучения.

Особую роль исследовательская деятельность педагога играет в интеграции знаний между дисциплинами. Сегодня важно развивать междисциплинарные связи, изучать смежные дисциплины и выстраивать учебный процесс на междисциплинарных связях, чтобы у студентов формировалось целостное представление об образовании, они понимали важность каждой изучаемой дисциплины для будущей профессиональной деятельности. Важен и обмен опытом с коллегами не только внутри вуза, но и между высшими учебными заведениями. Педагог высшей школы, который активно занимается исследовательской деятельностью, может поделиться с коллегами из других вузов не только теоретической информацией, но и практическими результатами: разработанными методиками, методами внедрения технологий в процесс обучения.

Библиографический список

1. Баширов А.В., Головачева В.Н., Ханов Т.А. Роль преподавателя в организации и проведении научно-исследовательской работы студентов вузов. *Вестник науки*. 2024; № 1 (70): 500–506.
2. Бордовская Н.В. *Диалектика педагогического исследования*: монография. Москва: КНОРУС, 2018.
3. Симановский А.Э. Структура профессионально важных качеств учителя необходимых для организации творческого обучения. *Мир психологии*. 2002; № 4: 217–219
4. Коновалова Л.В., Архиповская Е.П. Научно-исследовательская деятельность как фактор успешного профессионального становления педагогов в вузе. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А С. Пушкина*. 2021; № 4: 309–321.
5. Сластенин В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования. *Педагогическое образование и наука*. 2004; № 1: 43–49.
6. Жаринова Е.Н. Психолого-акмеологические факторы развития коммуникативной культуры преподавателя высшей школы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2016; № 4-1: 142–149.
7. Ващук И.И., Пугач И.С., Алексеев А.Э. К вопросу о научно-исследовательской деятельности. *Наука и образование*. 2022; № 2.
8. Малхасян М.В. Исследовательская деятельность как фактор развития профессиональной культуры педагога. *Вестник Московского университета МВД России*. 2015; № 1.
9. Абдалина Л.В., Кунаковская Л.А. Личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 76-3: 4–7.
10. Гареев Р.Р. Научно-исследовательская деятельность современного преподавателя российского вуза: проблема и возможные решения. *Человеческий капитал и профессиональное образование*. 2017; № 4 (24): 77–83.

References

1. Bashirov A.V., Golovacheva V.N., Hanov T.A. Rol' prepodavatelya v organizacii i provedenii nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov vuzov. *Vestnik nauki*. 2024; № 1 (70): 500-506.
2. Bordovskaya N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya*: monografiya. Moskva: KNORUS, 2018.
3. Simanovskij A.`E. Struktura professional'no vazhnyh kachestv uchitelya neobhodimyh dlya organizacii tvorcheskogo obucheniya. *Mir psihologii*. 2002; № 4: 217-219
4. Konovalova L.V., Arhipovskaya E.P. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak faktor uspeshnogo professional'nogo stanovleniya pedagogov v vuze. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A S. Pushkina*. 2021; № 4: 309-321.
5. Slastenin V.A. Osnovnye tendencii modernizacii vysshego obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2004; № 1: 43-49.
6. Zharinova E.N. Psihologo-akmeologicheskie faktory razvitiya kommunikativnoj kul'tury prepodavatelya vysshej shkoly. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2016; № 4-1: 142-149.
7. Vaschuk I.I., Pugach I.S., Alekseev A.`E. K voprosu o nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Nauka i obrazovanie*. 2022; № 2.
8. Malhasyan M.V. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak faktor razvitiya professional'noj kul'tury pedagoga. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2015; № 1.
9. Abdalina L.V., Kunakovskaya L.A. Lichnostnye cennosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti prepodavatelya vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76-3: 4-7.
10. Gareev R.R. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' sovremennogo prepodavatelya rossijskogo vuza: problema i vozmozhnye resheniya. *Chelovecheskij kapital i professional'noe obrazovanie*. 2017; № 4 (24): 77-83.

Статья поступила в редакцию 10.02.24

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-129-130

Vezirov T.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru*

METHODOLOGICAL ACTIVITY OF A UNIVERSITY TEACHER ON THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE FORMS OF TEACHING MASTER'S STUDENTS. The article talks about the role played by the methodological competence of a modern university teacher in organizing the educational process of a master's degree, where masters of pedagogical education are trained under the master's program "Digital Technologies in Education" at the Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov. Today, in the context of the digital transformation of higher education, interactive forms of education are becoming relevant. The article discusses such interactive forms of education as an interactive lecture organized on the basis of hybrid learning technology, as well as a lecture-visualization organized on the basis of mixed learning technology, which are practically implemented in the study of disciplines of the block "Subject Part" of the master's degree curriculum in the field of training 44.04.01 "Pedagogical Education" (master's program "Digital Technologies in Education").

Key words: **methodological activity, methodological competence, digitalization of higher education, blended learning, lecture-practical learning system, hybrid learning**

Т.Г. Везиров, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПО РАЗРАБОТКЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

В статье говорится о том, какую роль играет методическая компетентность современного преподавателя вуза при организации образовательного процесса магистратуры, где осуществляется подготовка магистров педагогического образования по магистерской программе «Цифровые технологии в образовании» при ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова». Сегодня, в условиях цифровой трансформации высшего образования актуальным становятся интерактивные формы обучения. В статье рассматриваются такие интерактивные формы обучения, как интерактивная лекция, организованная на основе технологии гибридного обучения, а также лекция-визуализация, организованная на основе технологии смешанного обучения, которые практически реализуются при изучении дисциплин блока «Предметная часть» учебного плана магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (магистерская программа «Цифровые технологии в образовании»).

Ключевые слова: **методическая деятельность, методическая компетентность, цифровизация высшей школы, смешанное обучение, лекционно-практическая система обучения, гибридное обучение**

Актуальность темы данного исследования определяет проблема профессионализма преподавателя вуза, которая отождествляется с парадигмой компетентностного подхода, где А.В. Хуторской выделяет такие его функции, как преподавание, активный научный поиск исследователя и взаимодействие с научно-педагогическим коллективом вуза [1]. Анализ данной работы показывает многогранность деятельности преподавателя вуза, в частности, для преподавания учебной дисциплины ему необходимы методические, цифровые, коммуникативные компетенции, а для реализации учебного процесса в целом – педагогические. Среди указанных компетенций важное место занимают методические компетенции, формирование которых связано с принципами цифровой дидактики. Различные аспекты готовности преподавателей к внедрению и развитию цифрового образования в высшей школе отмечаются в ряде исследованиях (С.М. Мальцева, Е.Б. Мапузина, А.В. Муртазина, И.В. Одарюк и др.), где, в частности, выделяют «тормозящие» факторы развития методической компетентности в направлении цифровой трансформации российского образования. Методическая деятельность преподавателя вуза включает широкий спектр действий, направленных на разработку, совершенствование и организацию учебного процесса. В нее вовлечены различные сотрудники университета, и она выполняется в различных форматах, а также является важной составляющей работы преподавателей, поскольку направлена на качественное обучение и успешное достижение учебных целей студентами.

Анализ видов методической деятельности преподавателя вуза и оценка уровня методической компетентности, как отмечает Н.В. Соловова, показали, что объективно существует необходимость проектирования внутривузовской системы формирования методической компетентности, адаптирующей преподавателей к инновационным процессам в высшей школе с учетом их возраста и статуса [2].

Целью статьи является представление опыта развития методической компетентности современного преподавателя вуза по разработке интерактивных форм обучения студентов магистратуры на основе цифровых образовательных технологий.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– привести сущностную характеристику понятий «методическая компетентность преподавателя» и «интерактивная форма обучения»;

– рассказать, какую роль играют современные интерактивные формы обучения на основе цифровых технологий на эффективность методической деятельности преподавателя вуза при изучении дисциплин блока «Предметная часть» учебного плана подготовки магистров по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Цифровые технологии в образовании».

В ходе исследования нами применялись следующие методы:

– изучение научно-методической литературы и ресурсов сети Интернет по проблемам исследования;

– анализ опыта эффективной организации образовательного процесса магистратуры на основе интерактивных форм обучения будущих магистров по магистерской программе «Цифровые технологии в образовании» в Институте физико-математического и информационно-технологического образования при ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова».

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней определены авторский опыт разработки интерактивных форм обучения студентов магистратуры в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Теоретическая значимость видится в определении интерактивных форм обучения студентов магистратуры, позволяющих на практике реализовать методическую деятельность преподавателя вуза.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования цифровых образовательных технологий в организации интерактивных форм обучения в методической деятельности преподавателя вуза в учебном процессе магистратуры.

Как отмечают Е.И. Скафа и И.А. Кудрейко, в дидактике высшей школы организационные формы обучения трактуются как средства управления познавательной деятельностью студентов для решения конкретных дидактических задач, а также для осуществления общей деятельности преподавателя и студентов [3, с. 49].

Авторы статьи Е.Б. Мапузина, А.Ю. Чуфенова и С.И. Артемьева [4] отмечают, что преподаватели вуза продемонстрировали высокие результаты по таким компетенциям, как использование цифровых решений для эффективного общения студентов по учебным заданиям; создание собственных цифровых ресурсов; создание и модификация цифровых учебных материалов, включение студентов в групповую работу с использованием Интернета, в том числе онлайн-сервисов для совместной проектной деятельности; учет индивидуальных особенностей и потребностей студентов в образовательном процессе; обмен идеями и материалами с коллегами из других образовательных организаций, в том числе посредством облачных систем, повышения квалификации с помощью онлайн-обучения.

В настоящее время появляется потребность в изучении готовности преподавателей высшей школы к работе в условиях цифровизации образования как наиболее прогрессивной части педагогической общественности, которые активно участвуют в подготовке современных специалистов.

А.В. Муртазина и Т.М. Резер провели опрос среди студентов, результаты которого показали несоблюдение преподавателями новых требований в работе с информационными образовательными технологиями, несмотря на то, что практическое знание условий цифровизации становится педагогической обязанностью и требует обучения работе в новой образовательной среде [5, с. 114].

Новые условия обучения требуют от преподавателей вуза разработки инновационных форм обучения студентов, в частности интерактивных форм обучения, которые становятся востребованными в контексте цифровой трансформации высшего образования, где они должны иметь, наряду с психолого-педагогическими навыками, высокий уровень владения цифровыми технологиями для разработки интерактивных форм обучения студентов.

Важное место при изучении дисциплин блока «Предметная часть» учебного плана магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Цифровые технологии в образовании» («Теория и методика цифровизации образования», «Методика дистанционного обучения», «Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога») занимает интерактивная лекция, организованная на основе технологии гибридного обучения, а также лекция-визуализация, разработанная на основе технологии смешанного обучения.

Технология гибридного обучения осуществляет взаимодействие обучающегося с образовательным онлайн-ресурсом, где преподаватель выступает в роли консультанта [8]. Гибридное обучение характеризуется такими свойствами, как сочетание самостоятельного и группового обучения; сочетание коллективного и индивидуального обучения; синхронного и асинхронного обучения.

С развитием средств цифровизации востребованным становится технология смешанного обучения, которая совмещает традиционную форму обучения студентов с обучением посредством применения цифровых технологий, а также стимулируется студентами к постоянному контролю, поиску ошибок, анализу полученной информации.

В то же время данные технологии требуют существенной перестройки деятельности преподавателя на занятиях, в том числе при организации общения, проектной деятельности с применением цифровых технологий [9–14]. Используя технологию смешанного обучения, нами разработаны лекции-визуализации, которые сопровождаются презентационными материалами, помогающие визуализировать восприятие учебного материала. Такие лекции являются устной передачей информации, подкрепленной визуальными формами. При разработке лекций-визуализаций применяются виртуальная лаборатория «1С: Математический конструктор», сетевой ресурс AppsGeyser, конструктор MinecraftEdu и др.

Нами при изучении дисциплин блока «Часть, формируемая участниками образовательных отношений» («Средства электронного обучения в педагогическом образовании», «Визуализация и геймификация в образовании», «Онлайн-технологии в обучении», «Виртуальная и дополненная реальности») применяется интерактивная лекция по технологии гибридного обучения, где студенты магистратуры получают доступ к различным образовательным ресурсам, создают цифровой образовательный контент в учебном классе и за его пределами, тем самым меняется формы подачи учебного материала, доступ к нему, а также делает обучение своевременным и персонализированным. Совместно со студентами магистратуры преподаватель на основе программного продукта iSpring Suite создает электронные курсы по изучаемым предметам.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что можно выделить следующие преимущества указанного программного продукта:

– конструирование электронного курса и организация совместной работы преподавателя и студентов;

– создание различных видов тестов, опросов, интерактивных заданий для проверки знаний обучающихся;

– создание интерактивных элементов для лекций, пособий и других учебных материалов;

– запись видео с дальнейшей загрузкой на YouTube;

– запись аудио- и видеофайлов с синхронизацией и анимацией и их редактирование.

Созданные интерактивные лекции на данном программном продукте можно открывать с помощью Microsoft PowerPoint и различных браузеров в Интернете.

Тем самым наш опыт организации работы с программным продуктом iSpring Suite показал свою эффективность в образовательном процессе, что позволяет рекомендовать этот программный продукт для активного использования в образовательном процессе, особенно при подготовке студентов магистратуры направления 44.04.01 Педагогическое образование.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. *Педагогика: педагогика как практика, педагогика как искусство, педагогика как инженерия, педагогика как наука, педагогика как учебный предмет.* Санкт-Петербург: Питер,2019.
2. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза. *Вестник Российского государственного университета им. И.Канта*. 2010; Выпуск 5: 52–59.
3. Скафа Е.И., Кудрейко И.А. Методическая деятельность преподавателя вуза по разработке инновационных форм обучения студентов. *Человеческий капитал.*2022; № 12 (168): 48–55.
4. Мапузина Е.Б., Чуфенева А.Ю., Артемьева С.И. Готовность преподавателей высшей школы к использованию цифровых технологий в учебном процессе. *Прикладная психология и педагогика*. 2021; Т. 6; № 4: 23–30.
5. Муртазина А.В., Резер Т.М. Цифровизация образования: готовность преподавателей к работе в новых условиях. *The 2th International Conference on Digitalization of (DSEME-2019)*. 2019: 114– 119.
6. Одарюк И.В., Котляренко Ю.Ю. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков). *Самарский научный вестник.* 2021; Т. 10, № 2: 294–298.
7. Мальцева С.М., Грязнова Е.В. О готовности преподавателей к внедрению и развитию цифрового образования в высшей школе. *Инновации в образовании*. 2021; 33: 110–117.
8. Рудинский И.Д., Давыдов А.В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения. *Вестник науки и образования Северо-Запада России.* 2021; Т. 7; № 1: 1–9.
9. Скибицкий Э.Г., Яхина Е.П. Опыт использования смешанного обучения в вузе в условиях пандемии. *Педагогическая информатика*. 2020; № 4: 74–82.
10. Краснов С.В., Калмыкова С.В., Краснова С.С. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации. *Проблемы современного образования.* 2020; № 1: 89–101.
11. Скафа Е.И., Королев М.Е. Технология смешанного обучения математическому и компьютерному моделированию будущих инженеров. *Педагогическая информатика*. 2021; № 2: 95–104.
12. Ерина И.А., Магин В.А., Жданова С.Н. Специфика организации образовательного процесса в современных вузах в условиях цифровизации образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 206–208.
13. Везетиу Е.В. Проблема формирования готовности будущих учителей к реализации педагогического проектирования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66-1: 44–47.
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.

References

1. Hutorskoj A.V. *Pedagogika: pedagogika kak praktika, pedagogika kak iskusstvo, pedagogika kak inzheneriya, pedagogika kak nauka, pedagogika kak uchebnyj predmet.* Sankt-Peterburg: Piter,2019.
2. Solovova N.V. Metodicheskaya kompetentnost' prepodavatelya vuza. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I.Kanta*. 2010; Vypusk 5: 52-59.
3. Skafa E.I., Kudrejko I.A. Metodicheskaya deyatel'nost' prepodavatelya vuza po razrabotke innovacionnyh form obucheniya studentov. *Chelovecheskij kapital.*2022; № 12 (168): 48-55.
4. Mapuzina E.B., Chufeneva A.Yu., Artem'eva S.I. Gotovnost' prepodavatelej vysshej shkoly k ispol'zovaniyu cifrovyh tehnologij v uchebnom processe. *Prikladnaya psihologiya i pedagogika*. 2021; T. 6; № 4: 23-30.
5. Murtazina A.V., Rezer T.M. Cifrovizaciya obrazovaniya: gotovnost' prepodavatelej k rabote v novyh usloviyah. *The 2th International Conference on Digitalization of (DSEME-2019)*. 2019: 114- 119.
6. Odaryuk I.V., Kotlyarenko Yu.Yu. Analiz gotovnosti prepodavatelej vuzov k vnedreniyu cifrovyh tehnologij v obrazovatel'nyj process (na osnove oprosa professorsko-prepodavatel'skogo sostava kafedry inostrannyh yazykov). *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2021; T. 10, № 2: 294-298.
7. Mal'ceva S.M., Gryaznova E.V. O gotovnosti prepodavatelej k vnedreniyu i razvitiyu cifrovogo obrazovaniya v vysshej shkole. *Innovacii v obrazovanii*. 2021; 33: 110-117.
8. Rudinskij I.D., Davydov A.V. Gibridnye obrazovatel'nye tehnologii: analiz vozmozhnostej i perspektivy primeneniya. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*. 2021; T. 7; № 1: 1-9.
9. Skibickij `E.G., Yahina E.P. Opyt ispol'zovaniya smeshannogo obucheniya v vuze v usloviyah pandemii. *Pedagogicheskaya informatika*. 2020; № 4: 74-82.
10. Krasnov S.V., Kalmykova S.V., Krasnova S.S. Smeshannoe obuchenie v `epohu cifrovoj transformacii. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2020; № 1: 89-101.
11. Skafa E.I., Korolev M.E. Tehnologiya smeshannogo obucheniya matematicheskomu i komp'yuternomu modelirovaniyu buduschih inzhenerov. *Pedagogicheskaya informatika*. 2021; № 2: 95-104.
12. Erina I.A., Magin V.A., Zhdanova S.N. Specifika organizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennyh vuzah v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 206-208.
13. Vezetiu E.V. Problema formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej k realizacii pedagogicheskogo proektirovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 44-47.
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.

Статья поступила в редакцию 20.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-131-132

Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

THE ROLE OF STUDENTS' SCIENTIFIC ACTIVITY IN IMPROVING THE FUNCTIONALITY OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION. The article deals with issues related to improving the quality of higher education by involving students in scientific activities. By applying an integrated approach to the analysis of students' research work in universities, problems related to the organization of student science are identified. The paper determines the place of scientific creativity in the value system of the youth and analyzes the influence of students' research activities on the innovative functions of higher education. The article draws conclusions that the main purpose of research work in education is to develop students' research skills as a way of understanding the surrounding reality. To achieve this goal, it is necessary to stimulate interest in educational activities and activate the student's personal participation in the educational process. Students' research work is an integral part of the process of training highly qualified specialists who can successfully use innovative methods and technologies in the labor market and achieve significant results.

Key words: **scientific activity, research activities of students, functionality of higher education, innovative functions of higher education, scientific creativity**

Е.В. Вовк, *канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

РОЛЬ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья затрагивает вопросы, связанные с улучшением качества высшего образования путем вовлечения студентов в научную деятельность. Путем применения комплексного подхода к анализу научно-исследовательской работы студентов в вузах были выявлены проблемы, связанные с организацией студенческой науки, определено место научного творчества в системе ценностей молодежи и проанализировано влияние научно-исследовательской деятельности студентов на инновационные функции высшей школы. В статье делаются выводы о том, что основная цель исследовательской работы в образовании заключается в развитии навыка исследования у студентов как способа познания окружающей реальности. Для достижения этой цели необходимо стимулировать интерес к учебной деятельности и активизировать личное участие студента в образовательном процессе.

Ключевые слова: **научная деятельность, научно-исследовательская деятельность студентов, функциональность высшего образования, инновационные функции высшей школы, научное творчество**

Актуальность исследования состоит в том, что в современном обществе, в эпоху стремительных социально-экономических изменений и развития образовательной системы, на которое огромное влияние оказывают научно-технический процесс и постоянная конкуренция рыночной системы, основной задачей высших учебных заведений становится подготовка специалистов, которые смогут успешно конкурировать. Они должны обладать способностью генерировать новые идеи, креативно мыслить и эффективно трудоустроиться в быстро меняющемся обществе. В связи с этим научно-исследовательская деятельность студентов становится важным аспектом профессиональной подготовки в вузе, которая является основой для современного высшего образования. Проявление активности при участии в инновационной деятельности, способность принимать нестандартные решения и решать исследовательские задачи – все это неотъемлемые качества современного общества. Молодые специалисты, которые обладают системным подходом к своей профессиональной деятельности, умеют анализировать и проектировать свою работу, могут уверенно ориентироваться в новых условиях и стремятся к постоянному самосовершенствованию и творческим успехам – именно они смогут вносить вклад в инновационные процессы и преодолевать сложные задачи. В условиях модернизации экономики, развития гражданского общества и расширения социальной мобильности российское высшее образование и его функции претерпели существенные изменения. Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», основной целью образовательного процесса является развитие личности и общества, а высшее профессиональное образование направлено на подготовку специалистов, удовлетворяющих потребности личности в расширении знаний и обеспечении экономического прогресса общества [1].

Цель исследования: изучить роль научной деятельности студентов в повышении функциональности высшего профессионального образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: на основе анализа психолого-педагогической литературы определить роль научно-исследовательской деятельности студентов как важного аспекта профессиональной подготовки в вузе.

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

Научная новизна статьи заключается в обосновании значимости исследовательской работы студентов, которая является неотъемлемой частью процесса подготовки высококвалифицированных специалистов. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания об исследовательской работе студентов, которая является неотъемлемой частью процесса подготовки высококвалифицированных специалистов. Практическая значимость определяется возможностью широкого внедрения в образовательный процесс вуза курса «Организация научной работы студентов» на выпускающих кафедрах, задача которых – обучить студентов основам выбора темы и оформлению грантов.

В основе цели любой деятельности лежат мотивы, ценности и идеалы человека. Это – необходимое условие самосовершенствования и приобретения жизненного опыта. Во время научной деятельности усваивается окружающая действительность, развиваются умения и навыки, получаются знания [5].

Основная цель исследовательской работы в образовании заключается в развитии навыка исследования у студентов как способа познания окружающей реальности. Для достижения этой цели необходимо стимулировать интерес к учебной деятельности и активизировать личное участие студента в образовательном процессе, который основывается на получении новых и значимых знаний. Таким образом, научно-исследовательская работа студентов предполагает решение творческих и исследовательских задач, результаты которых заранее неизвестны. Этот процесс включает такие этапы, как постановка проблемы, изучение теории, сбор и анализ материалов, выбор и освоение методов исследования, а также обобщение полученных результатов. В начале XX века М. Вебер в своей работе «Наука как признание и профессия» описывал идею университета как центра интеллектуального единства знаний и обучения методам мышления, в котором наука разрабатывает методы мышления, рабочие инструменты и вырабатывает навыки [4]. Формируя культуру мышления, студент приобретает рефлексивные способности, которые позволяют ему строить свои цели, планирование, осуществлять коррекцию действий и оценивать результаты своей деятельности. М. Вебер обратил особое внимание на отношение молодого поколения на науку и факторы, определяющие его отношение. Он указывал на то, что молодежь часто ненавидит «интеллектуализм как злейшего дьявола», причины которого скорее социокультурные, а не экономические. Он подчеркивал, что молодые люди, не попробовав себя в научном творчестве, уходят «в бегство», в то время как нужно «достичь полного обозрения путей, чтобы увидеть их силу и границы» [4].

Во второй половине XX века П. Сорокин выдвинул проблему, которая стала чрезвычайно актуальной в настоящее время в России – определение критериев снижения функциональности образования. В его ранних работах ученый отводил высшему образованию роль «социального лифта», способного поднимать индивидов на новые уровни социальной структуры. Однако в результате стратификации общества он пришел к выводу об ограниченных возможностях института образования в борьбе с социальным неравенством [7].

При этом П. Сорокин отметил, что любая функциональная система, в том числе и образовательная, имеет собственную логику функционирования и изменения. Важным аспектом работы образовательной системы в качестве социального отбора является разработка правил селекции. При использовании интеллектуальных методик на разных ступенях образования «хорошие будущие граждане отделяются от плохих, способные от неспособных». Однако, даже самая открытая система образования, по мнению П. Сорокина, ведет к «аристократизации» и стратификации общества. Кризис образования выражается в том, что в образовательной модели отсутствует ориентация на науку и полезность знания, не реализуется задача формирования знающих и действующих людей.

Современные российские исследователи выражают тревогу по поводу чрезмерной коммерциализации высшего образования, которая привела к деформации функций отечественных высших учебных заведений и их вовлечению в социальный кризис [6]. Классические институциональные функции социализации, воспитания и социального контроля не исчезли, но они получили второстепенное значение. Сейчас высшая школа и все ее структуры ориентированы на удовлетворение потребности рынка. Маркетинговый подход к высшему образованию

предполагает учет потребностей рынка, но его нельзя абсолютизировать. Сводить высшее образование к одной из разновидностей рыночных услуг привело к расстройству сложившейся системы и потере опыта вовлечения студентов в научную работу [6].

Ф.Э. Шереги считает, что научная деятельность должна оказывать влияние на реализацию всех главных функций высшего образования: профессиональной, социализационной, коммуникативной, продуктивной, стратификационной, мировоззренческой, экономической, распределительной и инновационной. Студенческая наука представляет собой сферу интеллектуального развития и повышения уровня эрудиции молодежи, самореализации и развития творческих способностей. Она помогает глубже освоить учебный материал, развить навыки самостоятельного творчества и работы в коллективе. Однако все эти результаты достижимы лишь в том случае, если научная работа студентов неформальна [8].

Исходя из следующих методологических положений, мы изучали роль студенческой науки в повышении функциональности института высшего образования. Целостная совокупность свойств и результатов учебной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской, воспитательной деятельности субъектов высшей школы составляет функциональность системы высшего профессионального образования, которая характеризует успешность реализации социальных функций на конкретном этапе развития общества. В организационном отношении современный университет является центром регионального развития, который обеспечивает интеграцию усилий бизнеса, академического сообщества и государства, а в содержательном – интеграцию образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

К исследовательской деятельности, практикуемой в современных учебных заведениях, относятся разнообразные формы и методы, охватывающие различные направления и содержание. Эта деятельность включает две основные составляющие:

– учебно-исследовательская работа, которая проводится в рамках учебного процесса;

– научно-исследовательская работа, которая осуществляется в рамках внеучебной деятельности.

К одной из самых эффективных форм проведения научно-исследовательской деятельности студентов можно отнести организацию научных студенческих обществ. Кроме того, к важным элементам исследовательской деятельности относят выполнение курсовых, дипломных работ и проектов [8].

Высшие учебные заведения должны активно участвовать в модернизации общества и формировать интеллектуальную элиту, способную заниматься инновационной деятельностью и осваивать культурный капитал. Важно, чтобы институты высшего образования устанавливали тесное взаимодействие с социальной структурой и определяли направление формирования новых статусов в наукоемких областях профессиональной деятельности.

Научно-исследовательские работы, в соответствии с основными классификациями, могут быть разделены на три типа.

1. Проведение теоретических исследований, в основе которых общетеоретические методы познания объекта. Важно, чтобы результаты этих исследований были подтверждены практикой на старших курсах.

2. Организация теоретико-экспериментальных исследований, основанных на проверке результатов теоретических исследований на экспериментальных образцах или моделях.

3. Проведение экспериментальных исследований, проводимых на практике. В ходе этих экспериментов можно выявить неизученные свойства и функции привычных объектов или моделей.

О.П. Шиняева предложила следующие рекомендации, которые помогут мотивировать студентов к занятию научной деятельности и повысить функциональность получаемого высшего образования, а также помогут успешно реализоваться на рынке труда:

– широко популяризировать научно-исследовательскую деятельность и объяснять ее значение, используя достижения студентов и молодых ученых в этой области;

– создавать специальные курсы «Организация научной работы студентов» на выпускающих кафедрах, задачей которых является обучить студентов основам выбора темы и оформления грантов;

– совершенствовать систему мотивации и поощрения студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, предоставляя именные стипендии и гранты на научные разработки, публикацию результатов исследований [9].

Современные требования и сложившаяся ситуация в научно-исследовательской деятельности студентов обусловливают необходимость их участия в международных проектах. Подобные проекты приобрели статус инновационной составляющей студенческих научных исследований.

Анализ участия студентов в международных научно-исследовательских проектах показал, что для их вовлечения необходимо принимать во внимание следующие факторы:

– владение иностранными языками.

– специализация в нужной области и эрудиция в экономике и юриспруденции;

– понимание основ научно-исследовательской работы, а также владение теорией коммерческой составляющей исследовательской деятельности.

В целом исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, которые могут успешно использовать инновационные методы и технологии на рынке труда и достигать значительных результатов.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что, в современном обществе, в эпоху стремительных социально-экономических изменений и развития образовательной системы, на которое огромное влияние оказывают научно-технический процесс и постоянная конкуренция рыночной системы, основной задачей высших учебных заведений становится подготовка специалистов, которые смогут успешно конкурировать. Основная цель исследовательской работы в образовании заключается в развитии навыка исследования у студентов как способа познания окружающей реальности. Для достижения этой цели необходимо стимулировать интерес к учебной деятельности и активизировать личное участие студента в образовательном процессе. Исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, которые могут успешно использовать инновационные методы и технологии на рынке труда и достигать значительных результатов.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Закон РФ от 10.06.1992 г. № 3266-1 (с изменениями и дополнениями от 02.02.2011 № 2-фз). Availadle at: http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/
2. Бережнова Е.В., Краевский В.В. *Основы учебно-исследовательской деятельности студентов.* Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Бордовский Г.А. Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста. *Подготовка специалиста в области образования: научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки*. 1999; № 7: 3–7.
4. Вебер М. *Наука как признание и профессия. Избранные произведения*. Москва, 1990.
5. Пидкасистый П.И. *Словарь-справочник по педагогике*. Москва: ТЦ Сфера, 2004.
6. Рахманин В.С. Высшая школа и молодежь в трансформационных процессах России первого десятилетия XXI века. *Вестник Воронежского государственного университета*.2009; № 2: 13–23.
7. Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва, 1992.
8. Шереги Ф.Э. Дисфункциональность российского высшего профессионального образования. *Альма-матер*. 2010; № 1: 21–28.
9. Шиняева О.В. Роль научной деятельности студентов в повышении функциональности российского высшего образования. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2011; № 4 (20): 60–71.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Zakon RF ot 10.06.1992 g. № 3266-1 (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 02.02.2011 № 2-fz). Availadle at: http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/
2. Berezhnova E.V., Kraevskij V.V. *Osnovy uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
3. Bordovskij G.A. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' – reshayuschee uslovie povysheniya kachestva podgotovki specialista. *Podgotovka specialista v oblasti obrazovaniya: nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v sovershenstvovanii professional'noj podgotovki*. 1999; № 7: 3-7.
4. Veber M. *Nauka kak priznanie i professiya. Izbrannye proizvedeniya*. Moskva, 1990.
5. Pidkasistyj P.I. *Slovar'-spravochnik po pedagogike*. Moskva: TC Sfera, 2004.
6. Rahmanin V.S. Vysshaya shkola i molodezh' v transformacionnyh processah Rossii pervogo desyatiletiya XXI veka. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*.2009; № 2: 13-23.
7. Sorokin P.A. *Chelovek. Civilizaciya. Obschestvo*. Moskva, 1992.
8. Sheregi F.`E. Disfunkcional'nost' rossijskogo vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Al'ma-mater*. 2010; № 1: 21-28.
9. Shinyaeva O.V. Rol' nauchnoj deyatel'nosti studentov v povyshenii funkcional'nosti rossijskogo vysshego obrazovaniya. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Obschestvennye nauki*. 2011; № 4 (20): 60-71.

Статья поступила в редакцию 10.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-133-135

Gasanova D.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of the 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*
Valieva P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: patya14@mail.ru*

THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING REFLEXIVE TECHNOLOGIES IN TEACHER EDUCATION. Based on the analysis of research and results of the authors' own pedagogical activities, the authors analyze the reflexive technologies implemented in the teacher training at the higher education level practice. The work proves the need for their application to achieve positive results by such educational organizations. The authors investigate the content of the concept "reflection" in relation to the professional activity of a modern teacher. The work considers the main approaches to the professional reflection formation among university students who carry out training in the relevant areas. The article also describes the most essential properties of reflection as an effective pedagogical technology. The method of introducing reflexive technologies into the educational process is demonstrated. Taking into account these theoretical studies results, the experience of such technologies widespread use by some pedagogical universities operating in the Russian Federation territory is being studied.

Key words: **higher education, higher pedagogical education, reflexive technologies in higher pedagogical education, student, teacher**

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*
П.В. Валиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: patya14@mail.ru*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

На основе изучения широкого круга научно-исследовательской литературы и результатов собственной педагогической деятельности авторы осуществляют анализ практики реализации рефлексивных технологий в практике подготовки педагогов на ступени ВО. Для этого в первую очередь доказывается необходимость их применения для достижения положительных результатов образовательными организациями данного профиля. Затем исследуется содержание понятия «рефлексия» применительно к профессиональной деятельности современного педагога. Далее рассматриваются основные подходы к формированию профессиональной рефлексии у студентов вузов, осуществляющих подготовку по соответствующим направлениям. Рассказывается о наиболее существенных свойствах рефлексии как педагогической технологии. Демонстрируется методика внедрения рефлексивных технологий в образовательный процесс. Принимая во внимание результаты этих теоретических изысканий, осуществляется изучение опыта широкого использования таких технологий некоторыми педагогическими вузами, действующими на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее педагогическое образование, рефлексивные технологии в высшем педагогическом образовании, студент, преподаватель**

Актуальность темы статьи станет понятной, если принять во внимание специфику развития социума на современном этапе его существования. Одной из наиболее характерных черт сегодняшнего состояния человеческого общества является возможность практически мгновенного доступа к информации из любой точки земного шара (О.С. Анисимов, И.П. Дешко, Д.З. Каромова, С.Ф. Салимова, Ж.О. Толипова, П.И. Третьяков, В.Я. Цветков). В виду данной тенденции с неизбежностью изменится и организация образовательного процесса. Последний должен быть направлен не столько на вооружение учащихся суммой готовых знаний, сколько на формирование у них навыков, связанных с эффективным поиском, обработкой, критической оценкой и презентацией необходимых данных (А.В. Дорофеев, Н.М. Яковлева, Н.О. Яковлева). В таких условиях меняется и роль учителя. Последний превращается в «проводника», наставника, указывающего ученикам пути к получению информации в сетевом пространстве и объясняющего правила безопасного обращения с ней [1, с. 72].

Таким образом, и требования современного общества к профессиональным и личностным характеристиками педагогического работника несколько отличаются от тех, что фиксировались ранее [2, с. 48]. В их число входит способность к самоанализу и адекватной самооценке результатов собственной профессиональной деятельности (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Метаева, И.В. Муставинская, Я.А. Пономарев). Очевидно, что такая ситуация требует внесения определённых изменений в профессиональную подготовку специалистов соответствующего профиля. Участникам образовательного процесса, реализуемого в педагогических вузах, следует уделить внимание формированию профессионального мышления будущих педагогов [3, с. 49]. На взгляд авторов, одним из перспективных путей решения данной проблемы является расширение использования рефлексивных технологий в ходе их обучения. Такие технологии позволят генерировать организационно-педагогические условия, в которых будущие специалисты смогут более эффективно усваивать содержание учебных программ (Л.С. Выготский, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин). В дальнейшем молодые педагоги получат возможность для успешного применения полученных знаний, умений и навыков по ходу профессионально-педагогической деятельности, рефлексируя её ход и результаты посредством вербализации основных смысловых концептов. [4, с. 269].

При этом современными педагогическими вузами накоплен определённый опыт реализации рефлексивных технологий в учебно-воспитательном процессе (М.А. Викулина, С.А. Крупник, И.Г. Литвинская, А. Милкус, М.А. Мкртчян, Е.Н. Степанов, О.И. Федосеева). Его исследование представляет собой важное условие их дальнейшего эффективного применения [5–16 и др.].

Таким образом, цель настоящей статьи – анализ практики реализации рефлексивных технологий в отечественном педагогическом образовании.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– исследовать содержание понятия «рефлексия» применительно к профессиональной деятельности современного педагога;

– рассмотреть основные подходы к формированию профессиональной рефлексии студентов вузов, осуществляющих подготовку по соответствующим направлениям;

– рассказать о наиболее существенных свойствах рефлексии как педагогической технологии;

– продемонстрировать методику внедрения рефлексивных технологий в образовательный процесс;

– изучить опыт их использования некоторыми педагогическими вузами, действующими на территории РФ.

По ходу решения вышеперечисленных задач применялись следующие методы исследования: изучение специальной литературы, анализ собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах было рассмотрено содержание понятия «рефлексия» применительно к профессиональной деятельности современного педагога.

Её теоретическая значимость состоит в демонстрации основных свойств рефлексии как педагогической технологии.

Практическая значимость видится в исследовании опыта их применения, накопленного некоторыми педагогическими вузами.

В контексте образовательной деятельности рефлексия может пониматься как профессионально важное качество личности, составляющее основу для формирования её социально-перцептивных и коммуникативных способностей (А.В. Карпов, С.П. Киселёва, А.В. Кузьмин, Е.А. Мухортова). Данная характеристика носит интегративный характер [6, с. 122]. Её структура включает не только совокупность профессиональных компетенций, но и индивидуальные психофизиологические, а также личностные особенности педагога [3, с. 125]. Наиболее эффективным процесс формирования профессиональной рефлексии является в условиях специально организованной деятельности (А.Н. Бражникова, А.А. Головин, О.В. Красилов, М.В. Романова, А.С. Шаров). Степень развития исследуемой черты профессионального портрета будущего учителя напрямую связана с уровнем его профессионального самосознания [7, с. 99].

Процесс складывания рефлексии у студентов, осваивающих педагогические специальности, может быть с успехом воплощён в практике современного вузовского образования при условии системной реализации трёх подходов. Перечислим их:

– трансформация установок педагога по отношению к субъектам его будущей профессиональной деятельности [6, с. 123];

– изменения в личностной сфере обучающегося, которые проявляются как в его внешнем облике (эмоциональность, речь, моторика, реализуемые фор-

мы общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (эмоционально-волевая сфера, мышление, память);

– становление профессионального мировоззрения [4, с. 270];

– изменения в системе деятельности студента-педагога, её функциях и иерархическом строении (О.В. Крылова, А.А. Леонтьев, Н.Н. Новик).

Рефлексия как педагогическая технология характеризуется направленностью на развитие у будущих педагогов способностей к осуществлению размышлений, направленных на себя, анализу собственных состояний, поступков, действий, случившихся событий [8, с. 8]. Эти мыслительные операции образуют структуру аналитической деятельности [7, с. 100].

Таким образом, при реализации рефлексивной модели образования учебно-воспитательная работа фокусируется не на усвоении будущими профессионалами определённой информации, но на осмыслении ими внутренних смыслов и характеристик предметов и явлений из области практической педагогики [9, с. 317]. Таким образом, будучи действенной технологией подготовки специалистов интересующего нас профиля на ступени высшего образования, рефлексия позволяет:

– обеспечить лучшее понимание студентами целей и задач реализации ими различных форм учебной, а позднее – профессиональной деятельности (Б. Жакышова, Б. Кособаева, А.М. Новиков, Л.М. Перминова, Л.П. Реутова, Е. Син, Я.М. Собко);

– способствовать самопознанию каждого обучающегося как личности и педагога [10, с. 67];

– рационализировать средства, формы и способы деятельности участников образовательного процесса [2, с. 52];

– наиболее полно отражать внутренние особенности личностных состояний будущих педагогов и, следовательно, эффективнее реализовывать индивидуальный подход при формировании их профессиональных и личностных компетенций [5, с. 91].

Теперь следует перейти к разговору о методике внедрения рефлексивных технологий в образовательный процесс. Она включает четыре этапа (табл. 1).

Таблица 1

Этапы внедрения рефлексивных технологий в образовательный процесс

№ п/п	Этап
1.	Предметной, дорефлексивной деятельности [9, с. 319]
2.	Планирования последовательности необходимых действий и предварительной оценки таковых с точки зрения их эффективности и соответствия поставленным задачам [11, с. 190]
3.	Формулирование результатов [1, с. 76]
4.	Практической проверки теоретических положений, выдвинутых по итогам предыдущего этапа, в ходе дальнейшей аудиторной и внеаудиторной работы [8, с. 9]

Примерами ОО, в которых нашли свою реализацию идеи соответствующего обучения, являются:

– Восточно-Сибирская государственная академия образования;

– Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;

– Иркутский государственный лингвистический университет [12, с. 66].

В пространстве первого из названных вузов проводится многолетняя работа со студентами и преподавателями, направленная на формирование представлений о преимуществах рефлексивных образовательных технологий (М.А. Викулина, Е.А. Мелёхина, О.А. Молокова, О.И. Федосеева). Реализация этих, последних, опирается на принципы государственной политики в области стратегического планирования и поддержки педагогического образования [10, с. 68].

Её основной целью является определение путей обеспечения устойчивости в педагогической профессии на этапах получения высшего образования и последующей профессиональной адаптации [13, с. 116]. При этом субъекты образовательных отношений стремятся к соблюдению следующих организационно-педагогических условий:

– организация диалогического взаимодействия между участниками педагогического процесса [11, с. 195];

– формирование субъектности будущих учителей через погружение их в учебную и профессиональную деятельность [14, с. 28–29];

– сопровождение обучающихся на разных этапах их интеграции в педагогическую профессию (в период адаптации к условиям вуза, на этапах обучения и «вхождения в профессию», содействие в выборе профессии и трудоустройстве по специальности в систему образования);

– содействие реализации индивидуальных образовательных траекторий [3, с. 41];

– воплощение в образовательной практике инновационных педагогических технологий: образовательных, здоровьесберегающих, информационно-коммуникативных (ИКТ) [12, с. 68].

Так как реализация рефлексивного подхода в пространстве данной ОО оказалась связана с рядом объективных проблем, работающими в нём педагогами была разработана Концепция развития педагогического образования. Данный документ содержал положения, связанные с их решением (табл. 2).

Таблица 2

Проблемы, возникшие при реализации рефлексивных образовательных технологий в Восточно-Сибирской государственной академии образования и предложенные её профессорско-преподавательским составом пути решения таковых

Проблема	Решение
Слабое соответствие рефлексивных технологий реализуемым методикам	Проведение научно-методической работы, отражение её результатов в УМК [15, с. 114]
Недостаточно высокий уровень компетентности преподавателей в области соответствующих технологий	Проведение серии организационно-деятельностных игр, организация работы рефлексивных мастерских и тренингов
Бессистемность применения рассматриваемых методик	Разработка необходимого учебно-методического инструментария [6, с. 124]
Недостаточная мотивированность обучающихся в реализации соответствующих форм активности	Предоставление студентам возможности для продуктивных действий в каждой конкретной образовательной ситуации и осознания результатов собственной деятельности [15, с. 116]

Например, проект «Совершенствование качества образования в вузе», реализуемый в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, во многом связан с организацией образовательной деятельности на основе технологий рефлексивного обучения (З.И. Гадаборшева, М.Н. Прозорова, Е.Н. Степанов). Его практическое воплощение осуществляется силами многочисленной команды преподавателей филологического факультета, факультета начальных классов, а также кафедры психологии [12, с. 70]. На базе Иркутского государственного лингвистического университета также фиксируется активное тиражирование идей и создание рефлексивной практики организации образовательного процесса. В данном вузе, так же как и в Восточно-Сибирской государственной академии образования, были апробированы идеи Концепции развития педагогического образования [14, с. 31].

Таким образом, эффективная реализация рефлексивных технологий является на сегодняшний день одним из важнейших условий обеспечения дальнейшего поступательного развития системы отечественного педагогического образования. Расширение их использования в учебно-воспитательном процессе позволит добиться ряда положительных результатов.

Приведённое выше положение доказывается опытом некоторых педагогических вузов нашей страны. Кроме того, использование ими таких технологий позволяет сделать заключение о принципиальной возможности их широкого использования в ОО соответствующего профиля.

Библиографический список

1. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. Профессиональные компетенции как результат подготовки будущих специалистов сферы дошкольного образования. *Научная мысль: традиции и инновации:* сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2020: 72–76.
2. Красношлыкова О.Г., Шефер И.В., Садретдинова М.В. Результаты исследования «Удовлетворённость педагогов профессиональной деятельностью» в контексте реализации регионального проекта «Учитель будущего». *Гуманитарные науки.* 2020; № 3: 48–62.
3. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя.* Диссертация ... кандидата психологических наук. Самара, 2008.
4. Айсувакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 268–272.
5. Гревцева Г.Я. Роль рефлексивной деятельности в развитии патриотизма профессионально ориентированной направленности у студентов. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2020; № 4 (28): 88–93.
6. Цветкова А.В. Взаимопосещения учебных занятий как фактор повышения качества преподавания иностранного языка в вузе в процессе реализации профессиональной рефлексии деятельности преподавателя. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 121–124.

7. Мурзалиева Д.Р. Развитие профессиональной рефлексии студентов будущих педагогов-психологов посредством имитационной игры. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2021; Т. 3-2: 98–102.
8. Бажук О.В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза (на примере читательской грамотности). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 7–9.
9. Новик Н.Н. Формирование функциональной грамотности будущих педагогов в цифровом профессиональном образовательном пространстве. *Вестник экономической безопасности.* 2020; № 6: 316–319.
10. Гаджикурбанова Г.М. Методологический и мировоззренческий аспекты профессионально-педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 67–69.
11. Чибаков А.С., Крылов Д.А. Коммуникативные процессы объяснения и диалога в профессиональном обучении квалифицированных рабочих, служащих и специалистов на основе логикоинформационного подхода. *Вестник Марийского государственного университета.* 2021; Т. 15, № 2: 187–200.
12. Ушева Т.Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании. *Сибирский педагогический журнал.* 2014; № 5: 66–70.
13. Соловьева И.Б. Подготовка будущего учителя технологии к реализации трудовых функций в эпоху «цифры». *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 115–118.
14. Тарасова Е.М., Разуваева Л.Н. Профессиональное самоопределение студентов бакалавриата. *Гуманитарные науки.* 2020; № 2: 28–34.
15. Супрунов А.Г. Учебно-методические сборы педагогических работников образовательной организации: вопросы модернизации и совершенствования. *Вестник Нижегородской академии МВД России.* 2020; № 4 (52): 113–117.

References

1. Levshina N.I., Sannikova L.N., Yurevich S.N. Professional'nye kompetencii kak rezul'tat podgotovki buduschih specialistov sfery doshkol'nogo obrazovaniya. *Nauchnaya mysl': tradicii i innovacii:* sbornik nauchnyh trudov I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', 2020: 72–76.
2. Krasnoshlykova O.G., Shefer I.V., Sadretdinova M.V. Rezul'taty issledovaniya «Udovletvorennost' pedagogov professional'noj deyatel'nost'yu» v kontekste realizacii regional'nogo proekta «Uchitel' buduschego». *Gumanitarnye nauki.* 2020; № 3: 48–62.
3. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
4. Ajsuvakova T.P. Refleksiya kak komponent professional'nogo samosoznaniya buduschego psihologa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-4: 268–272.
5. Grevceva G.Ya. Rol' refleksivnoj deyatel'nosti v razvitii patriotizma professional'no orientirovannoj napravlennosti u studentov. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2020; № 4 (28): 88–93.
6. Cvetkova A.V. Vzaimoposescheniya uchebnyh zanyatij kak faktor povysheniya kachestva prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze v processe realizacii professional'noj refleksii deyatel'nosti prepodavatelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 121–124.
7. Murzalieva D.R. Razvitie professional'noj refleksii studentov buduschih pedagogov-psihologov posredstvom imitacionnoj igry. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2021; T. 3-2: 98–102.
8. 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.
9. Novik N.N. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti buduschih pedagogov v cifrovom professional'nom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik `ekonomicheskoj bezopasnosti.* 2020; № 6: 316–319.
10. Gadzhikurbanova G.M. Metodologicheskij i mirovozzrencheskij aspekty professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 67–69.
11. Chibakov A.S., Krylov D.A. Kommunikativnye processy ob`yasneniya i dialoga v professional'nom obuchenii kvalificirovannyh rabochih, sluzhaschih i specialistov na osnove logikoinformacionnogo podhoda. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; T. 15, № 2: 187–200.
12. Usheva T.F. Realizaciya refleksivnogo podhoda v pedagogicheskom obrazovanii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2014; № 5: 66–70.
13. Solov'eva I.B. Podgotovka buduschego uchitelya tehnologii k realizacii trudovyh funkcij v `epohu «cifry». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 115–118.
14. Tarasova E.M., Razuvaeva L.N. Professional'noe samoopredelenie studentov bakalavriata. *Gumanitarnye nauki.* 2020; № 2: 28–34.
15. Suprunov A.G. Uchebno-metodicheskie sbory pedagogicheskih rabotnikov obrazovatel'noj organizacii: voprosy modernizacii i sovershenstvovaniya. *Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii.* 2020; № 4 (52): 113–117.

Статья поступила в редакцию 22.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-135-137

Gorbunova N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

THE ESSENCE AND FEATURES OF THE MANAGEMENT OF STUDENTS' PREPARATION FOR POSTGRADUATE STUDIES. In the paper, the essence and features of managing the preparation of students for postgraduate studies are studied. During the consideration of this topic, an analysis of various scientific studies is carried out. The article raises a problem of ceasing of motivation of students to continue the educational process through postgraduate studies. The author suggests ways to solve it and the necessary measures, which are manifested through the peculiarities of managing the preparation of students for postgraduate studies. The article concludes that today it is quite important to increase the desire of undergraduate and graduate students to enter graduate school and prepare them for this. It is necessary that this process affects various aspects of students' educational activities, such as motivation, mental state regarding changes in the format of the educational process, consultations with senior students who are already studying in graduate school, etc.

Key words: **pedagogy, education, mentoring, postgraduate studies**

Н.В. Горбунова, *д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В АСПИРАНТУРЕ

В данной работе изучена сущность и особенности управления подготовкой студентов к обучению в аспирантуре. В ходе рассмотрения данной темы был проведен анализ различных научных исследований. В статье поднимается проблема снижения мотивации студентов к продолжению образовательного процесса с помощью учебы в аспирантуре. Также в данной работе предлагаются способы ее решения и необходимые меры, которые проявляются через особенности управления подготовкой студентов к обучению в аспирантуре. В статье сделаны выводы о том, что на сегодняшний день достаточно важно повышать у студентов бакалавриата и магистратуры желание поступать в аспирантуру и подготавливать их к этому. Необходимо, чтобы данный процесс затрагивал различные аспекты образовательной деятельности студентов, такие как мотивация, психическое состояние по поводу изменения формата образовательного процесса, консультации с более «старшими» студентами, которые уже обучаются в аспирантуре.

Ключевые слова: **педагогика, образование, наставничество, аспирантура**

Актуальность исследования связана с тем, что устройство системы образования требует особого внимания со стороны субъектов, участвующих в данном процессе. Вместе с тем не менее важно понимание важности индивидуального влияния на каждого обучающегося в учебном заведении, ведь внутреннее состояние каждого студента является ключевым фактором в становлении образовании. Подобный аспект влияет на результативность не только в «данный момент» или на ближайшее будущее, но и на дальнейшие действия обучающегося, ведь уровень продуктивности непосредственно воздействует на дальнейшие решения и действия. Актуальность работы заключается и в том, что необходимо особое внимание уделять обучению в аспирантуре, поскольку среди молодежи стремительно падает желание приступить к данному этапу обучения и продолжить образовательный процесс на данном уровне. Меркулова Л.В. в своей научной

работе «Сущность инновационных изменений в подготовке аспирантов в системе непрерывного образования» [1] отмечает, что в России занятие наукой находится всего лишь на 8 месте по престижности, что является показательным фактором.

Цель данной статьи – определение сущности и выявление особенностей управления подготовкой студентов к обучению в аспирантуре.

Основные задачи статьи видятся в следующем: на основе анализа психолого-педагогической литературы определить состояние изученности особенностей управления подготовкой студентов к обучению в аспирантуре.

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

Научная новизна статьи заключается в обосновании необходимости поиска путей заинтересованности обучающихся магистратуры в дальнейшем поступлении в аспирантуру. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости обучения выпускников вуза в аспирантуре.

Практическая значимость заключается в обосновании целесообразности создания и формирования желания студентов продолжать свою образовательную деятельность, переходя на новый этап – обучение в аспирантуре.

Для наиболее глубокого изучения темы необходимо определить сущность управления подготовкой студентов к обучению в аспирантуре, которая представляет собой совокупность мер и способов воздействия на студента с целью изменения различных аспектов, влияющих на его желание продолжать образовательный процесс посредством обучения в аспирантуре [2–9]. В научной работе «Привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре в классическом вузе» [7] Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. описывают мероприятия, на которые приглашают аспирантов, желающих рассказать о своей учебе в аспирантуре большой аудитории: студентам бакалавриата и магистратуры. Подобные мероприятия очень полезны в повышении желания студентов поступать в аспирантуру и двигаться дальше в рамках образовательного процесса.

Преподаватели обязаны помогать студентам осознать, что они должны руководить своим обучением. Многие педагоги придерживаются позиции, которая отражает позицию «по-своему или ни по-своему». Сочувствие и взгляд на вещи с точки зрения другого иногда могут быть дорогой с односторонним движением в образовательном процессе. Такое отношение негативно влияет на развитие студента как личности и будущего члена команды внутри компании или организации. Как бы то ни было, иногда решение может быть простым: необходимо студентам, которые готовятся к аспирантуре, вести за собой других, нуждающихся в помощи. Они могут внести свой вклад в формирование группы аспирантуры и даже самой учебной программы. Открытость перед студентами, выслушивание их потребностей на раннем этапе, совместное обсуждение содержательных разговоров могут улучшить будущий процесс обучения, вызвать интерес у обучающихся к аспирантуре. Создание ситуаций, стимулирующих любопытство студентов, является важной практикой для мозга. Хотя любопытство нельзя воспитать как черту, можно воспитать его в студенте в зависимости от конкретного контекста. Внеучебные мероприятия могут помочь студентам, например, вырваться из повседневной академической монотонности. Данную необходимость подтверждают Милованова Г.В., Куляшова Н.М., Шемякина Е.Ю. в своем научном исследовании «Сравнительный анализ мотивационных особенностей студентов на разных этапах обучения» [5], в котором с помощью сопоставления ответов опрошенных можно сделать вывод, что за годы обучения у студентов мотивация только снижается, и это представляет собой серьезную проблему.

Каждый студент уникален по-своему; следовательно, каждый обучающийся может сказать разное, видит вещи особым и индивидуальным образом, основываясь на анатомии и опыте своего мозга, и имеет свой стиль обучения. Существует множество способов обучения учащихся, и поэтому студентов следует поощрять к обучению в соответствии с их собственным типом обучения, чтобы стимулировать их дальнейший переход на новый уровень образования – аспирантуру. В том числе речь может быть о вовлеченности работы в группе. Когда людей поощряют собираться и сотрудничать, уникальные идеи могут стать частью чего-то большего. Групповая работа подталкивает обучающихся к развитию способности принимать решения, а также создает социальную среду, в которой работа может выполняться более эффективно и в рамках совместных усилий. Необходимо создать благоприятную среду для студентов, поскольку она непосредственно влияет на психическое состояние обучающихся. В постоянно меняющемся мире при учебе в аспирантуре нужны не только способности запоминать факты, но и умение их применять. Поощрение творчества и обучение обмену имеют первостепенное значение. Студенты любят делиться своими многочисленными мыслями и яркими идеями, поэтому данный интерес к знаниям необходимо не только сохранить, но и попытаться увеличить в аспирантуре. Таким образом, принятие мер по оценке и вознаграждению творческих способностей обучающихся – это важное дело. Кроме того, устранение определенных ограничений – это некоторые из вещей, которые могут помочь создать желаемый климат, благоприятный для процветания творчества, необходимого для студента на текущем этапе образовательного процесса и в дальнейшем аспирантуре.

Развитие необходимых для аспирантуры навыков. Простое определение критического мышления – это «способность объективно анализировать информацию и выносить обоснованные суждения». Из этого можно сделать вывод, что способность объективно думать о конкретных проблемах и ситуациях и находить логичные решения. Взгляд на проблемы с учетом быстрых, но разумных решений может развить мастерство, которое может очень помочь обучающимся по мере их взросления. Вот некоторые вещи, которые требует критическое мышление: выявление проблемы, тщательное исследование, используя объективный взгляд, анализ ситуации со всех сторон, принятие обоснованного решения. Очень важно отметить, что студенту предоставлено больше выбора в аспирантуре, поскольку данный этап образовательного процесса принимает все более самоорганизующийся характер, что отмечает Старшинова Т.А. в своей статье «Адаптивность и самоорганизация системы подготовки кадров в аспирантуре» [6].

Подготовка студентов к перемене в формате обучения. Перемены неизбежны, а рост оптимален. Все находится в постоянном движении, включая сам мир. Вот почему отказ от перемен может помешать кому-то на пути к получению столь желанных целей будущего при поступлении в аспирантуру. Еще одна причина, по которой людям могут не нравиться перемены, заключается в том, что неизвестное вызывает дискомфорт. Никто не может на 100% предсказать, как будет выглядеть общество через пару лет (хотя некоторые пытаются), не говоря уже о десятилетии или двух.

Один из лучших способов справиться с этим конкретным дискомфортом – признать, что это чувство существует, и одновременно принять то, что не может измениться. В студенческие годы фокус иногда может быть узким. С учетом новых технологических разработок и требований к учебе в аспирантуре, которые ждут их в будущем, смещение фокуса и легкая замена страха волнением могут стать противоядием от дискомфорта.

Определить и активировать сильные стороны обучающихся. Инструкция должна помочь учащимся поверить: «Я могу это сделать». Обучение сильным сторонам учащихся помогает им стать более уверенными в своих способностях и дает возможность учиться на новом этапе образовательного процесса лучше, одновременно формируя установку на рост. Ориентироваться следует на высокую интеллектуальную работоспособность. Высокие интеллектуальные способности должны быть целью для всех учащихся, а не только для тех, кто был определен для участия в одаренных и талантливых программах. Необходимо преподавать, осознавая, что все учащиеся обладают высокими способностями. Дети рождаются с мозгом, который хочет учиться. Они также рождаются с разными сильными сторонами – и лучше всего развиваются благодаря этим сильным сторонам. Один размер не подходит всем в оценке и обучении. Существующая система тестирования и учебная программа, которую она породила, оставляют позади большинство учащихся. Они, возможно, не справляются с линейным, последовательным обучением, необходимым для такого рода тестирования. Следует просмотреть карту учебной программы и помочь заранее заинтересовать каждого учащегося этой темой, используя методы «фронтальной загрузки», которые будут им любопытны.

Развитие коммуникабельности, а также умения вести письменную и устную речь (Ю.В. Сорокопуд, А.С. Канюк, Г.С.Х. Дудаев [9]). Хотя существуют различия между устным и письменным общением, оба этих способа жизненно важны на рабочем месте. Поэтому научить студентов эффективному общению просто необходимо для их дальнейшего образовательного процесса в аспирантуре.

Развивать существующие навыки и знания. Сегодняшним студентам нужны навыки, которые сделают их готовыми к сотрудничеству с другими людьми на глобальном уровне. Что бы они ни делали, мы можем ожидать, что их работа будет включать в себя поиск творческих решений возникающих проблем. Преподавателям необходимо изучить, что учащимся нужно для прогресса в учебе, а также то, какие базовые знания им необходимо иметь в качестве базовых, какие дополнительные навыки следует приобрести, чтобы добиться успеха на следующем уровне.

Достаточно важно включить обучение в жизнь учащихся, а также понять, видят ли студенты связь между тем, чему их учат, и тем, что происходит в мире. Необходимо сосредоточиться на проблемах и событиях, происходящих в окружающем мире, и включить эти тенденции в процесс обучения. Основная причина, по которой так важно развивать понимание того, как вербально общаться, заключается в том, что, на первый взгляд, это самый простой и ясный способ обмена идеями. Хорошее общение – это ключ к открытию совершенно новой вселенной возможностей для каждого. Новая информация обнаруживается и распространяется с феноменальной скоростью. Прогнозируется, что 50 процентов фактов, которые студенты запоминают сегодня, в ближайшем будущем перестанут быть точными и полными. Студенты должны знать, как находить точную информацию и как использовать критический анализ для оценки правдивости или предвзятости, а также текущего или потенциального использования новой информации. Это исполнительные функции, которые им необходимо развивать и практиковать в учебном заведении сегодня, потому что без них учащиеся будут не готовы находить, анализировать и использовать информацию завтрашнего дня.

Культура влияет на процесс обучения и является фундаментальным строительным блоком для учащихся, однако это также может сдерживать студентов даже в учебном заведении. Если образовательная культура не отражает культуру студентов, то в итоге возникнут всевозможные дисфункции. Также при подготовке студентов в аспирантуре необходимо отслеживание роста в каждом учебном процессе, сделать каждый учебный опыт возможностью оценить рост. Крайне важно получение отзывов об их успеваемости и областях роста, что помогает учащимся чувствовать уверенность в том, что они смогут прогрессировать в обучении. Так, Дроздова М.А., Зарубкина О.В. своем исследовании «Новый порядок правового

регулирования государственного управления системой подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре» [2] наглядно показывают, что за 8 лет (с 2013 по 2021) количество студентов, подающих документы в аспирантуру, снизилось на 28%, и на данный момент ситуация не изменяется: у обучающихся все меньше желания продолжать свою образовательную деятельность, переходя на новый этап – обучение в аспирантуре.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что на сегодняшний день достаточно важно повышать у студентов бакалавриата и магистратуры желание поступать в аспирантуру и подготавливать их к этому. Необходимо, чтобы данный процесс затрагивал различные аспекты образовательной деятельности студентов, таких как мотивация, психическое состояние по поводу изменения формата образовательного процесса, консультации с более «старшими» студентами, которые уже обучаются в аспирантуре и т. п. Это подтверждают научные исследования, которые приведены в работе. Посредством развития у студентов целеустремленности, коммуникабельности, продуктивности, а также умения работать в группе и тем не менее самостоятельно принимать решения, студентов можно подготовить к образовательной деятельности в аспирантуре. С каждым годом процент студентов, желающих поступать в аспирантуру, снижается, поэтому необходимо привлечь внимание к описанной проблеме и направить силы на привлечение обучающихся в аспирантуре.

Библиографический список

1. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Жучкова С.В. О влиянии институциональных трансформаций на результативности российской аспирантуре. *Высшее образование в России*. 2022; № 11: 9–29.
2. Дроздова М.А., Зарубкина О.В. Новый порядок правового регулирования государственного управления системой подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. *МНИЖ*. 2022; № 7-2 (121): 179–183.
3. Егорихина С.Ю. Совершенствование педагогической подготовки аспирантов. *Образовательные технологии*. 2020; № 2: 105–113.
4. Меркулова Л.В. Сущность инновационных изменений в подготовке аспирантов в системе непрерывного образования. *Вестник ОГУ*. 2011; № 17 (136): 276–282.
5. Милованова Г.В., Куляшова Н.М., Шемякина Е.Ю. Сравнительный анализ мотивационных особенностей студентов на разных этапах обучения. *Концепт*. 2022; № 6: 46–57.
6. Старшинова Т.А. Адаптивность и самоорганизация системы подготовки кадров в аспирантуре. *Высшее образование в России*. 2021; № 12: 156–166.
7. Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре в классическом вузе. *Вестник ТГУ*. 2020; № 189: 7–14.
8. Худяков Е.Е. Модернизация юридического образования в непрерывной системе подготовки кадров: бакалавриат, магистратура, аспирантура. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 58-1: 274–277.
9. 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. Bednyj B.I., Rybakov N.V., Zhuchkova S.V. O vliyanii institucional'nyh transformacij na rezul'tativnosti rossijskoj aspiranture. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; № 11: 9-29.
2. Drozdova M.A., Zarubkina O.V. Novyj poryadok pravovogo regulirovaniya gosudarstvennogo upravleniya sistemoj podgotovki nauchno-pedagogicheskih kadrov v aspiranture. *MNIZh*. 2022; № 7-2 (121): 179-183.
3. Egorihina S.Yu. Sovershenstvovanie pedagogicheskoj podgotovki aspirantov. *Obrazovatel'nye tehnologii*. 2020; № 2: 105-113.
4. Merkulova L.V. Suschnost' innovacionnyh izmenenij v podgotovke aspirantov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Vestnik OGU*. 2011; № 17 (136): 276-282.
5. Milovanova G.V., Kulyashova N.M., Shemyakina E.Yu. Sravnitel'nyj analiz motivacionnyh osobennostej studentov na raznyh `etapah obucheniya. *Koncept*. 2022; № 6: 46-57.
6. Starshinova T.A. Adaptivnost' i samoorganizaciya sistemy podgotovki kadrov v aspiranture. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; № 12: 156-166.
7. Stromov V.Yu., Sysoev P.V., Zav'yalov V.V. Privlechenie talantlivoj molodezhi k obucheniyu v aspiranture v klassicheskom vuze. *Vestnik TGU*. 2020; № 189: 7-14.
8. Hudyakov E.E. Modernizaciya yuridicheskogo obrazovaniya v nepreryvnoj sisteme podgotovki kadrov: bakalavriat, magistratura, aspirantura. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 58-1: 274-277.
9. 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 10.02.24

УДК 371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-137-140

Zemskov A.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evseviev (Saransk, Russia), E-mail: hmfanaticus@mail.ru*
Kayvanov V.A., *postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kaf.socteh@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PERSONAL EXPERIENCE OF ADOLESCENTS IN VOLUNTEER ACTIVITIES. The article presents some problems of development of social and personal experience of children and adolescents in the process of socialization. The practical and effective basis for implementing this process is proven. The importance of attracting sociocultural practices is being updated, among which the most productive is volunteer activity. The participation of adolescents in the volunteer movement as a way of self-improvement and self-affirmation of personality during the period of social adaptation is substantiated. Its substantive and procedural advantages for the development of individual abilities of each person at the stage of adolescence are considered. External and internal factors that influence the development of personality and the formation of experience in the process of volunteering are presented. The areas of volunteer activities implemented with teenagers in secondary schools have been identified.

Key words: **volunteering, sociocultural practices, socialization, communication, adolescents, social experience, volunteering**

А.Е. Земсков, *канд. пед. наук, ст. преп., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: hmfanaticus@mail.ru*
В.А. Кайванов, *аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kaf.socteh@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены проблемы развития социального и личностного опыта детей и подростков в процессе социализации. Доказывается практико-действенная основа в осуществлении данного процесса. Актуализируется значимость привлечения социокультурных практик, среди которых наиболее продуктивной является волонтёрская деятельность. Обосновано участие подростков в добровольческом движении как способ самосовершенствования и самоутверждения личности в период социальной адаптации. Рассматриваются его содержательные и процессуальные преимущества для развития индивидуальных способностей каждой личности на этапе подросткового периода. Представлены внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на развитие личности и формирования опыта в процессе волонтерской деятельности. Определены направления волонтерской деятельности, реализуемой с подростками в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: **волонтерская деятельность, социокультурные практики, социализация, коммуникация, подростки, социальный опыт, добровольчество**

Актуальность работы определяется тем, что развитие современного общества привело к обособленности личности: его рыночная потребительская направленность оттесняет и нивелирует социальную и гражданскую ответственность каждого человека. Утрата общественных нравственных идеалов модифицировала ценностные ориентации в быстроизменяющихся динамических условиях, ответственность за воспитание детей и подростков возложена на семью и образовательные учреждения. Очевидные ценности: доброта, сострадание, сочувствие, помощь и участие, вызывают недоверие окружающих. Глобальные

изменения экономического, социального и культурного характера в обществе увеличили значимость формирования социального опыта в воспитании подрастающего поколения, что является неотъемлемой компонентой полноценного развития личности. Потребность проявить себя в тех или иных аспектах общественной жизнедеятельности наиболее ярко выражена у подростков, при этом они не имеют возможности удовлетворить ее в полной мере. Все вышеуказанное позволяет сделать вывод о необходимости поиска новых воспитательных практик в социализации подростков и молодежи, позволяющих осознать важность социальной деятельности, направленных на развитие нравственных качеств. Волонтерская деятельность является одним из механизмов воспитательной работы с подростками и молодежью [1–8].

Цель статьи – выявление потенциальных возможностей влияния волонтерской деятельности на социализацию подростка, в том числе на развитие социального и личностного опыта.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи исследования: 1) рассмотреть волонтерство как вид социально-культурной практики в России; 2) выявить развивающий потенциал волонтёрской деятельности на личность подростка; 3) определить факторы, влияющие на развитие личности, в том числе на формирование социально-личностного опыта подростков.

Научная новизна статьи определяется обращением к волонтерским практикам как педагогическому средству социализации и развития личности подростка; выявления воспитательного потенциала волонтерства в развитии личности подростка; возможностью накопления социального опыта, проявляющегося в коммуникативной деятельности, умением взаимодействовать с различными группами людей, развитием управленческих и организаторских навыков подростков.

Теоретическая значимость: рассмотрение волонтерских практик как средства формирования социального и личностного опыта в подростковом возрасте. Практическая значимость представлена через определение специфики волонтерской деятельности в подростковом возрасте в общеобразовательной школе.

Методы исследования: обобщение и синтез понятий; интеграция научных идей, связанных с социальными практиками; систематизация научно-практического материала.

Культурные и социокультурные практики проявляют себя с первых дней жизни ребенка. Включаясь в жизненные процессы окружающего бытия, он проявляет свою волю, уникальные личностные индивидуальные качества, получает необходимый опыт. Самореализация подростка, опыт, связанный с содержанием его жизнедеятельности, взаимодействием другими людьми, полученный подростком, составляет его внутренний мир. Исследователи Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина [4, с. 213] отмечают, что опыт, полученный в подростковом возрасте, определяет дальнейшую самореализацию человека во всех сферах жизни. Развивающаяся личность – подросток – постоянно ищет возможность проявления себя, направления развития своей личности, осознания своей социальной ориентированности.

В современном быстроменяющемся мире подросток постоянно получает большой объем информации, сравнивает личный опыт, основанный на переживаниях, условиях развития и составляющий его внутренний мир, с опытом социума в глобальном, общечеловеческом понимании. Его личностный опыт – это сложное образование, совокупность опыта выбора, упорядочивания его оценок событий окружающей действительности и принимаемых собственных решений. Возможности общения подростков сегодня сужены и обеднены, носят отдаленный, виртуальный характер за счет всевозможных гаджетов. Само общение как опыт восприятия другой личности, возможности считывания, расшифровки внешних данных отсутствует. Ребенок лишен впечатлений, которые возникают при этом и играют важную регулятивную роль в восприятии, познании и оценке собеседника. Исчезает возможность выполнить или обсудить какое-то согласованное действие, выработать навыки, умение принять решение. Обособленность личности при такой форме общения, как отмечает И.В. Сушкова [5, с. 36], лишает его эмоциональной составляющей, естественности и непосредственности поведения, так свойственной детям. Подросток выстраивает свое поведение по некоему стандарту, отказываясь от своей индивидуальности.

Эффективным инструментом для выявления потенциальных возможностей каждого индивидуума является его участие в различных видах внеурочной деятельности – необходимой составляющей современного образования. Наиболее успешные результаты в социализации наблюдаются у тех подростков, которым было предложено участие в добровольчестве (А.Е. Земсков, Е.Н. Зритнева, Л.А. Саенко, Т.А. Фараева) [1; 2; 6]. При этом различная мотивация разновозрастных групп дала отличные результаты. Например, для школьников 8–14 лет важным было стремление почувствовать себя взрослым, приобрести уверенность, пользоваться новыми техническими средствами, оборудованием, проявить себя лидерами, научиться управлять собственными инициативами. Также немаловажным фактором в процессе общения и обмена информацией является ощущение себя частью команды единомышленников, партнеров по общей цели, друзей по духу. Добровольчество взяло на себя те функции в воспитании детей и подростков, которые раньше выполняли детские организации, предлагая направление на позитивную социализацию в кругу ровесников и более старших единомышленников. Приобретается социально весомый опыт, реализуются перспективы развития для каждой творческой личности, самоопределение происходит на основах поощрения каждой индивидуальности и коллективного, общего взаимодействия.

Волонтёрство (добровольчество) как уникальный вид социально-культурной практики в России появилось с середины XVII вв. и имеет свои особенности: благотворительность, помощь нуждающимся имели духовную основу. Позже появилось движение сестер милосердия. В коммунистической идеологии – это движение безвозмездных доноров крови, тимуровцы и стройотряды, наконец, в настоящее время – это фонды общественного движения социальной помощи и поддержки. Также идут поиски и разработки новых подходов и методов воспитательной работы с молодежью, обновление ее структуры и ориентиров. При этом воспитательным средством волонтерство становится именно за счет возможности положительно влиять на ребенка усилиями самих подростков [3, с. 2001].

Современный участник добровольческой организации – это человек, желанием и потребностью которого является активная помощь другим, нуждающимся в его внимании и заботе. Он ведет здоровый образ жизни, приверженец нравственно-духовных ориентиров общества. Добровольное социальное волонтерство является открытой, демократичной структурой, отвечает всем запросам и потребностям развития и реализации юных растущих личностей: показывает активную гражданскую позицию, проявляет осознанную потребность помощи другим. Отдавая свои силы и время служению потребностям других, волонтер получает оценку диапазона своих возможностей, приобретает новые знания, навыки и опыт. Это способствует положительному личностному росту, развитию самосознания, выработке коммуникативных и организационных компетенций. Волонтерское объединение имеет четко выраженную социальную, идеологическую направленность и создает необходимые условия для самореализации каждого ребенка.

Изначально мотивы современной волонтерской деятельности – это потребность быть полезным, и заложена она в каждом человеке. При этом всех объединяет то, что по личной потребности, личному выбору и воле обучающиеся, в хорошем смысле слова, «обречены» творить добро. Происходит осознание подростка своей сущности и предназначения как симбиоз побуждающего добра и одухотворенной воли группы людей, оказывающих помощь другим. Проявляя активное практическое участие, используя накопленный в этом плане опыт социума, подросток вырабатывает в себе новые собственные морально-нравственные принципы. Исследуя социальный мир, подросток проявляет желание помочь другим, знакомиться с интересными людьми, адаптируется к новым жизненным реалиям.

Таким образом, происходит преобразование самосознания, укрепление нравственных ориентиров волонтера и личностный рост через развитие коммуникативных, проектных, организационных навыков. В процессе реализации проектно-развивающейся деятельности изменяются значимые элементы личности – самосознание и направленность, происходит формирование самоанализа, самоконтроля деятельности, ответственности. Изменение потребностей и жизненных ценностей происходит у большинства подростков, а формирование позитивных качеств, таких как «уверенность в себе», «коммуникативность», «доверие», необходимы как в социальной, так и в будущей профессиональной сфере деятельности личности.

Согласно ФГОС, внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования. Так, среди видов внеурочной деятельности выделяются:

1) игровое стимулирование социальной и познавательной активности;

2) развитие познавательных интересов;

3) общение на основе проблемно-ценностных ориентиров;

4) досуговая деятельность, выражающаяся в общении, развлекательной практике;

5) творческая реализация (художественная, вокальная, игровая, музыкальная, сценическая и т. п.);

6) волонтерская (социально преобразующая);

7) спортивно-оздоровительная и краеведческая.

Все эти виды внеурочной деятельности направлены на удовлетворение потребности подростков в общении, проявление инициативы в вопросе реализации принципов собственной жизнедеятельности, многообразия социальных ролей. Кроме того, внеурочная деятельность дает возможность ее реализации в дистанционном формате. Эффективность формирования социального опыта как целенаправленного процесса во многом зависит от педагога, чья задача – подтолкнуть подростков к принятию самостоятельных решений, повысить их инициативность, пробудить внутренний потенциал каждой личности. Педагогическое сопровождение призвано способствовать выработке образцов нравственной культуры и социально одобряемого поведения. Следует отметить, что не на всякие волонтерские практики мы можем привлекать подростков, поскольку им нет еще 18 лет. В школах городов Саранска и Ставрополя для волонтеров подросткового возраста определены следующие направления: личностное развитие, гражданская активность, военно-патриотическое и информационно-медийное (табл. 1).

В рамках развития творческих наклонностей детей и подростков рекомендуется привлекать школьников-волонтеров для ознакомления своих сверстников

Таблица 1

Направление и содержание волонтерской работы подростков в рамках общеобразовательной школы

Личностное развитие	Гражданская активность	Военно-патриотическое направление	Информационно-медийное направление
Творческое развитие, популяризация ЗОЖ среди младших школьников, популяризация профессий (первичная профориентация)	Волонтерская деятельность, поисковая работа, изучение истории и краеведения; воспитание культуры безопасности среди детей и подростков	Осуществляется при координации с всероссийским военно-патриотическим движением «Юнармия»	Подготовка детского информационного контента, информационное развитие в рамках деятельности российского движения школьников, создание школьных газет, съемки роликов, освещение в СМИ, работа в соцсетях

с возможностью участия в разнообразных культурных мероприятиях. Это могут быть фестивали, выставки, социальные проекты, которые организует школа, город или край. Волонтеры могут выступить как организаторы или участники, так и вовлечь своих ровесников в предстоящее мероприятие. Широкий диапазон действий для популяризации ЗОЖ охватывает все стороны жизни подрастающего поколения: охрана физического и психического здоровья, создание благоприятной комфортной обстановки в окружении подростка как в школе, во внеурочное время, так и в близком, семейном кругу, мероприятия по поддержке и укреплению растущего организма с обязательной профилактикой заболеваний. Популяризация здорового образа жизни проводится всеми доступными современными способами: от беседы с каждым подростком индивидуально до использования средств массовой информации при проведении массовых мероприятий. Пропагандируя нормы здорового образа жизни, подростки-волонтеры могут выступить с циклом лекций перед младшими школьниками, в детских садах, клубах. Возможно также рассмотреть создание своего канала вещания с широким охватом аудитории (например, утренняя экспресс-разминка, подвижные перемены в перерывах между уроками, для малышей – проведение веселых эстафет). Обязательная прогулка после занятий также принесет много пользы. Все это способствует профилактике гиподинамии современного общества.

Большой спектр приложения усилий волонтеров занимает знакомство с современными профессиями. Специальности, востребованные в индустриальную эпоху, становятся менее популярными при развитии информационных технологий и Интернета, и вопрос выбора профессии встает перед школьником уже в начале взросления. Как правило, большинству учениц 6–9 классов нравятся креативные профессии, юноши выбирают спорт или профессию из инженерии, техники, науки. Для понимания своих наклонностей и возможностей подросток должен обладать всей информацией о будущей профессии, для глубокого ознакомления волонтерами может быть организована экскурсия на предприятие, посещение будущих мест работы.

Неотъемлемую часть воспитания подростка составляет понимание безопасности жизни как в локальном, так и в общечеловеческом смысле. Волонтерство здесь имеет несколько направлений: экологическое, социальное и культурное. Изучение своего края, окружающей природы с экскурсиями, походами, участием в рейдах по охране природы, уборке территории от загрязнений, помощь приютам для животных составляет малую часть всего спектра по защите экологии. Акции милосердия направлены на помощь социально незащищенным людям и призваны привить сострадание к окружающим. Популяризация культурных ценностей народов России с участием волонтеров в организации мероприятий, проводимых в музеях, театрах, парках, направлена на сохранение исторического наследия. Волонтерская работа, связанная с движением «Волонтеры Победы», становится все более популярной среди подростков, захватывая и взрослое население страны. Сохранение исторических памятных мест, популяризация патриотических акций прививает молодежи любовь к Отчизне и родному краю. Организация праздников, приуроченных к историческим событиям, придает глубокий смысл праздникам, наполняет гордостью юные сердца.

Волонтерство, направленное на активное изменение жизни подростка, нуждается в обязательном отражении себя в доступных средствах информации, детям так нужно освещение их деятельности, признание достижений, возможности дальнейшего роста. Именно этому служит информационно-медийное направление в волонтерской деятельности, оно позволяет получить обратную связь поступкам и действиям подростков, узнать оценку окружающих и сверстников, обсудить и утвердиться в своих решениях. Отражение в социальных сетях событий, в которых принимал участие подросток, происходит динамично, остро, ярко, что, несомненно, отвечает запросам школьников. Реализуя свои социальные потребности через работу в команде единомышленников-добровольцев, подросток имеет реальную возможность творческой самореализации, самоутверждения в разнообразной и значимой позитивной деятельности. Он получает возможность самостоятельно решать большие и малые проблемы другого, расширяет горизонты своих отношений с миром, что выражается в установлении новых социальных контактов. Этот исследовательский опыт имеет особую актуальность в период, когда происходит кардинальная смена мотивационных тенденций личности, стремящейся утвердить за собой достойное положение в коллективе. Как отмечают авторы С.Н. Жданова, М.А. Валеева, С.В. Сальцева и др. [7; 8], именно на данном возрастном этапе происходит осознанное присвоение норм, ценностей и способов поведения, влияющих на будущую интеграцию жизненной модели. Являясь целью и одновременно результатом социальной адаптации подростка в будущем, именно опыт конкретной личности составляет базу для дальнейшей самореализации, облегчает дальнейшее формирование новых способов взаимоотношений с миром, а также получение опыта деятельности и отношений.

Перспектива данного исследования видится в изучении воспитательных эффектов от включения подростков с волонтерскую деятельность: социальных, личностных. Следует развивать и вовлекать подростков в социальные практики, осуществлять поиск новых методов и педагогических средств развития социально-личностного опыта молодого поколения.

Таким образом, в завершение можно сделать следующие выводы: участие в добровольчестве как в феноменальной социокультурной практике, новом варианте детского общественного движения предоставляет возможность для подрастающего поколения успешной реализации задач развития и социализации; осуществляется свободный выбор, раскрывается потенциал внеурочной деятельности, что обогащает, совершенствует социальный и личностный опыт подростка. Наличие разнообразных форм для самостоятельного выбора в волонтерской деятельности позволяет подросткам осваивать обширный фонд социальной информации, умений, навыков, предлагает новые общественные символы, установки, ценности. Общение с людьми разного возраста, разных групп социальной действительности расширяет связи и отношения. Характер неформального общения способствует выполнению различных ролей социума, предлагает разнообразные модели поведения. Все это позволяет выработать активную жизненную позицию, укрепляет их в решении самоопределиться, самоутвердиться, самосовершенствоваться.

Библиографический список

1. Земсков А.Е. Обоснование педагогических условий формирования социального опыта младших подростков в детских общественных объединениях. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств.* 2021; № 1: 134-136.
2. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431–435.
3. Саенко Л.А., Куваева Л.В. Межкультурная грамотность как индикатор социокультурного развития личности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 6 (81): 199–203.
4. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
5. Сушкова И.В. *Социально-личностное развитие, анализ программ*. Москва, 2008.
6. Фараева Т.А. Развитие коммуникативных навыков, как основного фактора социально-личностного воспитания. *Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы*. 2019; № 11: 209–210.
7. Жданова С.Н. Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2007.
8. 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.

References

1. Zemskov A.E. Obosnovanie pedagogicheskih uslovij formirovaniya social'nogo opyta mladshih podrostkov v detskih obschestvennyh ob`edineniyah. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2021; № 1: 134-136.
2. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
3. Saenko L.A., Kuvaeva L.V. Mezhkul'turnaya gramotnost' kak indikator sociokul'turnogo razvitiya lichnosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 6 (81): 199-203.

4. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
5. Sushkova I.V. *Social'no-lichnostnoe razvitie, analiz programm*. Moskva, 2008.
6. Faraeva T.A. Razvitie kommunikativnyh navykov, kak osnovnogo faktora social'no-lichnostnogo vospitaniya. *Social'noe razvitie sovremennogo rossijskogo obschestva: dostizheniya, problemy, perspektivy*. 2019; № 11: 209-210.
7. Zhdanova S.N. Social'no-pedagogicheskaya teoriya `esteticheskogo osvoeniya mira uchaschimisya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2007.
8. 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.

Статья поступила в редакцию 15.02.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-140-143

***Kulikova O.O.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OKulikova@fa.ru*

ON THE ISSUE OF THE EFFECTIVENESS OF CASE STUDY METHODS IN IMPROVING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY AT SEMINARS AT A FINANCIAL UNIVERSITY. The article considers applying case study methods as effective tools for mastering economic, financial and business English at the seminars at a non-linguistic university, which target at improving the ability in first-, second- and third-year students to develop their vocabulary and obtain the ability to practice fluent professional foreign language at a rather high level. Case study methods result in students' ability to demonstrate fluent English in discussion on numerous topics, that businessmen and economists widely discuss. The author highlights the necessity to practice functional lexis and grammar patterns, necessary for students to be not only a good interlocuter, but also demonstrate deep knowledge from the sphere of his or her profession. The author considers case methods as effective tool in conducting research activity and formulating problematic issues that may turn out to be effective in analyzing and finding solutions to some key issues related to economics and management.

Key words: **case study method, higher school, economics, finance, corporation, non-linguistic university, consistency of methods, functional lexis, professional language**

***О.О. Куликова**, канд. филос. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OKulikova@fa.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙСОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА СЕМИНАРАХ В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья рассматривает применение метода кейсов как эффективного орудия для совершенствования экономической, финансовой и деловой лексики английского языка на семинарах в нелингвистическом вузе. Автор статьи подчеркивает, что метод кейс-стади направлен на улучшение способности студентов первого, второго и третьего курсов говорить на иностранном языке на достаточно высоком уровне, а также на беглом английском на разнообразные темы, важные и широко обсуждаемые экономистами и людьми делового мира в настоящее время. Автор акцентирует внимание на необходимости работать над профессиональной иноязычной лексикой и грамматическими оборотами посредством применения кейсовых методов, поскольку это позволяет им бегло общаться на иностранном языке и использовать специальную лексику, не только быть хорошим собеседником, но и демонстрировать глубокие знания из сферы своей профессии. Метод кейсов рассматривают как эффективный инструмент для проведения исследовательской деятельности и формулирования проблемных вопросов, которые могут оказаться эффективными при анализе и нахождении решений ключевых проблем, связанных с экономикой и менеджментом.

Ключевые слова: **метод кейсов, высшая школа, экономика, финансы, корпорация, неязыковой вуз, преемственность приемов, профессиональная лексика, язык профессиональной направленности**

Меняющийся мир и его реалии неизбежно открывают новые перспективы развития обыденных человеческих взаимоотношений, создания творческих продуктов, а также основания и развития деловых контрактов, и все это строится на умении выбирать, искать и анализировать информацию, обсуждать ее с другими людьми и передавать в содержательных беседах. И мы видим, что коммуникация служит основой создания и поддержания совместной деятельности любого рода, будь это творческая или деловая активность. Коммуникация в деловой среде все больше и больше выходит за рамки общения только с соотечественниками, поскольку деловое сотрудничество развивается с учетом опыта и технологий зарубежных компаний, заимствования и попыток применить научные открытия ученых из зарубежных стран.

Настоящее исследование актуально в силу следующего ряда причин. Во-первых, актуальность темы доказывает то, что преподаватели стремятся повысить уровень мотивации студентов-бакалавров и их готовность изучать лексику из области финансово-экономической. Также не менее значимым является то, что посредством привлечения кейсовых методов преподаватели хотят увеличить диапазон предлагаемой для изучения лексики, который рассматривают как основополагающий и обязательный для запоминания на определенном этапе обучения в вузе. Кейсовые технологии актуальны при работе над совершенствованием навыков студентов, сущностных для ведения деловых переговоров и бесед в будущей профессиональной жизни. Во-вторых, кейсовые методы уже вошли в практику преподавания иностранных языков как неотъемлемый компонент курса и служат довольно увлекательными и плодотворными приемами отработки, закрепления языкового материала, а также позволяют задать тон и атмосферу, нужную для того, чтобы инициировать процесс размышления над проблемами, их анализом и поиском способов их решения на иностранном языке [1–11].

В данном исследовании автор преследует цель проанализировать значимость кейсовых технологий для расширения словарного запаса студентов, обучающихся в нелингвистическом вузе, а также описать возможности закрепления финансово-экономической лексики на материале профессионально ориентированного языкового материала, подача которого осуществляется посредством case study методов. Данная технология в изучении лексико-грамматического контента иностранного языка остается действенной и помогает в решении следующих задач: 1) очертить специфику кейсового метода, подчеркнуть их значение в преподавании, 2) подтвердить важность этого метода в работе над освоением и совершенствованием англоязычной лексики студентов-бакалавров; 3) продемонстрировать пользу и эффективность применения кейсового метода примерами из практики работы на семинарах по изучению английского языка финансовой специальности в экономическом вузе.

Научная новизна исследования состоит в намерении проанализировать случаи использования кейсового метода на семинарах в бакалавриате в неязыковом вузе и отметить ряд упражнений, уместных к использованию перед началом дискуссионных прений по конкретной узкоспециализированной тематике.

Практическая значимость статьи подтверждается возможностью применить наблюдения, зафиксированные в рамках размышлений, представленных в статье, в ходе подготовки плана поэтапной работы на семинарах, планируемых для проведения в неязыковом вузе, более того, данные размышления могут оказаться уместными и приемлемыми при отработке большого набора лексических единиц из области экономики, финансов и банкинга.

Теоретическая значимость работы очевидна и может состоять в возможности использования приведенных здесь выводов при поэтапной подготовке лексического и грамматического материала по финансовой и экономической тематике для планирования проведения семинаров в нелингвистическом вузе.

Применение кейс-метода вызывает интерес научной аудитории более 20 лет, поскольку данный метод дает возможность формировать коммуникативную компетенцию студентов на примере ситуаций страноведческого характера. Метод кейсов, иными словами, обучение на привлечении практических примерах, который также можно охарактеризовать как ситуационное обучение, – это метод, который был введен в практику преподавания иностранного языка специалистами из школы бизнеса Гарвардского университета применительно к студентам-юристам и студентам-экономистам и в качестве научного термина Питером Скейлсом в его книге «Преподавание в области непрерывного образования» [10, с. 111].

К анализу метода кейсов обращались многие исследователи и преподаватели иностранного языка. Данный метод является инструментом для изучения объектов (Стрекалова Н.Д., Беляков В.Г.), его также считают исследовательским методом (Павельева Н.) и даже средством формирования социальной компетенции (Лебедева В.С.). Изучавшие данный метод специалисты как одно из достоинств метода кейсов отмечали ситуационный подход, а также ориентацию на постановку вопросов (Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р.).

Решение преподавателя прибегнуть к использованию кейсовых технологий продиктовано тем, что это один из методов, который дает возможность успешно практиковать коммуникативные методы в обучении иноязычной лексики. Кейсовые методы интересны еще и тем, что они дают возможность представить студентом достаточный по объему текстовый материал, включающий и нужную профессионально ориентированную лексику, и теоретический материал, интересный и полезный для овладения выбранной студентами профессией. Помимо этих достоинств кейсовый метод предполагает общение в группах, диалоговое представление материала, а также использование некоторых данных в рамках кейса оборотов и клише, помогающих студентам освоить и закрепить новые, введенные в практику употребления профессионально ориентированные языковые единицы. При работе над кейсами преподаватель предполагает предварительную самостоятельную подготовку описаний ситуации, в русле которой пойдет дальнейшее обсуждение проблемы, которой подчинено все последующее обсуждение в рамках данного кейса. То есть первое, что представлено студенту, – это несколько вводных тезисов на выбранную преподавателем тему. Данные тезисы используют как механизмы, помогающие вовлечь студентов в дискуссию. Они направлены на то, чтобы студент представил небольшие повествования, содержащие его точку зрения на эти проблемы. Если говорить о студентах финансово-экономического вуза, то важным будет обратить внимание на то, что спектр изучаемых ими тем обусловлен спецификой имеющейся программы. Студенты, овладевающие профессией менеджера, будут изучать иноязычную лексику, связанную с разными типами мотивации, структурой компании, функциями и обязанностями менеджеров разного уровня, а также лексику из области антикризисного управления, специфику корпоративной культуры, операционного риска. При изучении определения «мотивация», ее типов, отличительных особенностей каждого их известных стилей мотивации и ее задач студентам может быть предложено высказать свое мнение о значимости мотивации в корпорации, о ее влиянии на манеру и степень эффективности работы сотрудников. При этом в качестве вводных вопросов, предваряющих обсуждение темы мотивации на семинарах по изучению менеджмента в компании, студентам-бакалаврам могут быть предложены следующие вопросы:

How significant is motivation for the employees of the corporation?

What does motivation impel people to achieve and demonstrate?

Does a high level of commitment to work often depends on motivation?

Is it essential to guarantee that every employee in a company is offered appropriate benefits to meet the best project management course bottom line?

Is it true that a person will be motivated when he works in a happy well-coordinated team?

Do people work to make a good impression on their colleagues, but not to earn high salary?

Do you agree that unless lower-level needs are satisfied people are not ready to work toward satisfying the upper-level needs?

What needs are considered to be basic needs for survival and satisfaction?

Can the desire to be promoted and have exciting and challenging work motivate people better?

После небольшого обсуждения последует работа над текстом, освещающим ряд мотивационных теорий и их отличительные особенности. Работа с текстом может занять разное по продолжительности времени, поскольку после прочтения преподаватель увидит степень заинтересованности студентов, их готовность обсудить и проанализировать текст. В зависимости от уровня владения языком в группе преподаватель определяет направленность и порядок проведения дискуссии по затронутой в тексте проблеме. Намеренно акцентируя новую лексику из текста, преподаватель формулирует вопросы так, чтобы студенты обратили внимание и использовали в речи новые языковые обороты. После такого рода проработки нового текста в рамках применения кейсового метода на семинаре по изучению иностранного языка преподаватель подводит студентов к необходимости попрактиковаться и закрепить новую лексику профессиональной направленности. И происходит эта работа на материале специально подготовленных для этой цели упражнений, одним из примеров которых может послужить следующий образец:

1. Read the text and choose the correct answer from A, B or C

An organizational structure by hierarchy is an organizational arrangement in which a company has a long chain of command. The company is known … (1) … many middle managers who bridge the top management to the employees. It is the traditional model for … (2) … organizational structure. Sometimes, this model … (3) … a tall structure. The chain of command is divided into several layers. And it gets wider as it moves down along the organizational chart. For example, top managers are at the top. Underneath are middle managers, lower managers, and employees. The company clearly defines their role and the nature of their relationship. Authority … (4) … to flow from top to bottom. And top managers hold the highest authority. The organizational structure generally includes two categories: flat structure and hierarchical structure. Which is more appropriate can … (5) … between companies … (6) … on factors such as their nature of business and the organization's size. And each structure has advantages and disadvantages. A flat structure is common for small businesses with a small organization and few employees. They do not need many managers … (7) … the organization. For example, a small business might … (8) … of only owners and employees where each person reports to and … (9) … to the owner. In contrast, a hierarchical structure is typical for large companies with a complex scale of operations. They have large organizations with many employees, even thousands of employees. They rely heavily on many managerial layers … (10) … operations. They are interconnected in a chain of command with different levels of authority.

№ п/п	A	B	C
1.	to have	to have been having	having
2.	having been represented	represent	representing
3.	called	is called	to have been called
4.	to suppose	supposing	is supposed
5.	varying	vary	to vary
6.	to be depended	depending	being depended
7.	to supervise	supervising	supervised
8.	consisting	consist	to consist
9.	to be accountable	is accountable	to have been accountable
10.	to oversee and control	being overseen and controlled	overseeing and controlling

Упражнения на подстановку и множественный выбор популярны и встречаются довольно часто. Их применяют на начальном этапе работы над кейсом для того, чтобы проверить степень усвоения новой лексики студентами. И результаты, которые увидит преподаватель, дадут ему возможность понять, какого уровня и объема дискуссия может получиться на материале проработанной лексики. Упражнения на подстановку, предложенные студентам в рамках работы над кейсами, могут быть как на проверку грамматических конструкций, так и на лексические обороты. Приведем один из примеров.

2. Read the text and choose the correct answer from A, B, C, D

At the interview the candidate is asked what his objectives are. He or she can think that this particular vacancy is a stepping stone on an ambitious … (1) … . The candidate strives to be … (2) … to making the recruiting company the best in the field. The conversation shows how … (3) …… the person is. A response will give more respect than a brush-off answer, as such an answer may … (4) … the conversation back to the subject of the profession.

№ п/п	A	B	C	D
1.	final destination	vocation goal	matured debt	career track
2.	faithful	loyal	committed	betrayed
3.	cunning	willing	striving	aspiring
4.	enlarge	prevent	spur	steer

Запоминанию новых лексических единиц и оборотов также способствует поиск и запоминание дефиниций, представленных в изучаемом тексте. Соответственно, подобранные или составленные упражнения помогут запомнить необходимый спектр словарных определений, а также проследить смысловую разницу между определениями, смежными по смыслу. Данный вид работы над лексическими единицами можно проводить на примере ниже приведенного упражнения.

3. Match the term with its definition

1. Cooperative effort on the part of a group of persons acting together as a team or in the interests of a common cause.

A	B	C
teamwork	promotion	solidarity

2. The income of a government from all sources appropriated for the payment of the public expenses.

A	B	C
tax	revenue	profit

3. To commit (powers, functions, etc.) to another as agent.

A	B	C
transfer	perform	delegate

4. To achieve or accomplish (a task, goal, aim, etc).

A	B	C
reach	attain	arrive

5. Being completely responsible for what they do.

A	B	C
accountable	satisfied	arrogant

6. The fact of something having more than one possible meaning.

A	B	C
ambiguity	complexity	enrichment

7. The physical or mental power or skill needed to do something.

A	B	C
occurrence	necessity	ability

8. The practice of employing or hiring employees.

A	B	C
separation	staffing	consolidation

9. The capacity to withstand something.

A	B	C
fight	refund	resistance

10. The length of time that something lasts or continues.

A	B	C
duration	consistency	turnover

Если студенты обращаются к теме антикризисное управления, то перед работой над кейсом преподаватель может обратить их внимание на небольшие отрывки из статей или учебных текстов, в которых они найдут краткие заметки о природе кризиса, роли менеджеров, задачей которых является прогноз возможных рисков для предприятия, а также формулировка программы, позволяющей избежать пагубных для развития предприятия событий. После ознакомления с текстами студенты могут найти и объяснить смысл ряда терминов из области антикризисного управления, среди которых можно перечислить такие понятия или сочетания, как contingency plan, existing risks, a risk avoidance strategy, costly and disruptive consequences of a damaging event, vendor, risk retention, to continuously monitor and track new and existing risks. При работе над данной проблемой студенты могут разделиться на команды и подобрать материал по каждому из возможных типов риска и в парах обсудить причины возникновения, особенности и пути сглаживания или предотвращения проблемных ситуаций. Если студенты уже довольно хорошо овладели лексикой из области антикризисного управления, то они будут способны представить мини-презентации даже без основы на визуальные опоры, мини-презентации, предполагающие демонстрацию студентами развернутого обоснованного трех-, пятиминутного высказывания по поводу данного им тезиса, затрагивающего так или иначе аспекты управления рисками и пути анализа риска, грозящего предприятию. Работа над новой иноязычной лексикой также строится с учетом такого вида упражнений, когда студенты должны соотнести предложенный термин с его объяснением, значением. Такого рода упражнения на соотнесение нацелено на запоминание терминов, а также на обогащение словарного запаса путем заимствования слов из трактовки определений и тренировку использования в своей речи. Упражнения на сопоставление могут быть следующего образца.

4. Match the notions on the left to their definitions on the right

1.	the span of control	A	a statement indicating the likely charge for or cost of certain work
2.	execution	B	stop working permanently, usually because of age
3.	estimate	C	something that interrupts someone or makes someone feel worried
4.	retire	D	pleased, esp. with oneself or one's advantages or accomplishments
5.	complacent	E	to have as property; own
6.	simplify	F	financial expectations, especially of success
7.	accomplishment	G	to see as a probable occurrence; expect
8.	possess	H	the number of subordinates or direct reports a supervisor is responsible for
9.	anticipate	I	something achieved or successfully completed
10.	prospect	J	to put someone or something into a less important position
11.		K	the style or manner in which something is accomplished or performed

Преподаватели все больше отдают предпочтение работе с использованием кейсов, и это делает процесс освоения материала более динамичным и захватывающим. И происходит это в силу того, что данный метод позволяет приблизить изучаемую ситуацию к реально возможной в сфере будущей профессиональной практики студентов, что особенно важно для них и обостряет их внимание и интерес к запоминанию. Студенты с интересом берутся за изучение кейсов, поскольку в ходе работы им предстоит составлять диалоги и обсуждения в командах, а не только проводить небольшой анализ представленной ситуации. В рамках семинаров в неязыковом вузе самыми популярными выступают кейсы среднего формата и мини-кейсы. Работу с полномасштабными кейсами затрудняет отсутствие достаточного количества времени на занятии, а также и утрата студентами последних лет способности подбирать, просматривать и реферировать большой объем материала в сжатые сроки.

Подводя итог всему тому, что было сказано, можно прийти к заключению, что востребованность кейсового метода в практике преподавания иностранных языков остается довольно высокой, и это обусловлено тем, что данный метод способствует применению элементов коммуникативной практики, а также служит хорошей основой для инициирования и поддержания в студенческой аудитории дискуссии на актуальные профессиональные темы. И данная форма усвоения профессиональной лексики помогает крепче и быстрее запомнить новые вводимые речевые конструкции, что служит подтверждением эффективности метода кейс-стади и доказывает необходимость его использования на семинарах в вузе.

Метод коммуникативной подачи материала повышает заинтересованность студентов, а также обеспечивает большую плодотворность и результативность работы с языковым материалом, что приводит к повышению мотивации и интереса к овладению иностранным языком специальности. Помимо этого, работа с применением кейсовых технологий способствует умению работать сообща, в группах, в коллективе. Такая работа уместна и плодотворна на семинарах по изучению финансовой и экономической лексики в бакалавриате.

Библиографический список

1. Голандам А.К., Косарева Т.Б. *Иностранный язык в системе среднего и высшего образования*. Москва: Социосфера, 2011.
2. Золотова М.В., Демина О.А. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 4: 133–136.
3. Евдокимова М.Г. Моделирование ситуаций профессионального общения при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Психолого-педагогический взгляд на профессионально ориентированное образование*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018: 41–44.
4. Кобзева Н.А. *Обучение иноязычному устному общению студентов бакалавриата на основе технологии эдьютейнмента*. Диссертация кандидата педагогических наук. Томск, 2018.
5. Махиня П.П., Лрина Т.В. Метод кейс-стади в процессе формирования иноязычной профессиональной компетенции. *Студенческий научный форум*: материалы VI Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2014/article/2014005436»
6. Ноздрякова Е.В. Интерактивное обучение – реальность или вымысел современного образовательного процесса? *Интерактивное образование*. 2017; № 1: 5–10.
7. Пересунько Е.А. Метод кейс-стади в сфере профессиональной иноязычной коммуникации. *Мир педагогики и психологии*. 2018; № 7 (24): 24–36.
8. Сорокина Л.В. Основные принципы, методы, приемы и средства обучения иностранному языку. *Современные подходы в обучении профессионально ориентированному иностранному языку*: монография. Краснодар, 2021: 31–51.
9. Стрекалова Н.Д., Беляков В.Г. *Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство*. Санкт-Петербург: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2013.
10. Щеголева А.В. Образовательная технология «дебаты» как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка. *Современные наукоемкие технологии*. 2022; № 2: 236–240.
11. Scales P. *Teaching in the Lifelong Learning Sector*. Maidenhead, England: Open University Press, 2013.

References

1. Golandam A.K., Kosareva T.B. *Inostrannyj yazyk v sisteme srednego i vysshego obrazovaniya*. Moskva: Sociosfera, 2011.
2. Zolotova M.V., Demina O.A. O nekotoryh momentah ispol'zovaniya metoda kejsov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 4: 133-136.
3. Evdokimova M.G. Modelirovanie situacij professional'nogo obscheniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Psihologo-pedagogicheskij vzglyad na professional'no orientirovannoe obrazovanie*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: OMEGA SAJNS, 2018: 41-44.

4. Kobzeva N.A. *Obuchenie inoyazychnomu ustnomu obscheniyu studentov bakalavriata na osnove tehnologii `ed'yutejnmenta*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2018.
5. Mahinya P.P., Lrina T.V. Metod kejs-stadi v processe formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kompetencii. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy VI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2014/article/2014005436"
6. Nozdryakova E.V. Interaktivnoe obuchenie – real'nost' ili vymysel sovremennogo obrazovatel'nogo processa? *Interaktivnoe obrazovanie*. 2017; № 1: 5-10.
7. Peresun'ko E.A. Metod kejs-stadi v sfere professional'noj inoyazychnoj kommunikacii. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2018; № 7 (24): 24-36.
8. Sorokina L.V. Osnovnye principy, metody, priemy i sredstva obucheniya inostrannomu yazyku. *Sovremennye podhody v obuchenii professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku*: monografiya. Krasnodar, 2021: 31-51.
9. Strekalova N.D., Belyakov V.G. *Razrabotka i primenenie uchebnyh kejsov: prakticheskoe rukovodstvo.* Cankt-Peterburg: Otdel operativnoj poligrafii NIU VSh`E, 2013.
10. Schegoleva A.V. Obrazovatel'naya tehnologiya «debaty» kak sposob povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; № 2: 236-240.
11. Scales P. *Teaching in the Lifelong Learning Sector*. Maidenhead, England: Open University Press, 2013.

Статья поступила в редакцию 14.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-143-145

***Kulikova O.O.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OKulikova@fa.ru*

ROLE PLAY GAMING AS A WAY TO IMPROVE STUDENTS' MOTIVATION TO MASTER ECONOMIC ENGLISH. The author dwells on role play gaming as a tool to boost motivation and involve students in a thrilling process of discussions on topics that are concerned with a range of issues from the sphere of their future profession. At the seminars of Financial and Economic English they model the situations that spur their interest to express their opinions, argue and find possible solutions to the dilemmas. The author illustrates how exciting and helpful role plays can be for the students in their endeavors to improve their language ability and become fluent in English. It is evident that role play gaming may be an effective method in teaching English. The author recommends it to boost students' motivation at the seminars, to motivate students and overcome their fear to speak English. The article concludes that the use of role-playing games to learn the vocabulary of a foreign language in higher education brings many benefits. They help students practice new words and phrases in real-life situations, develop communication skills, and increase confidence in using a foreign language. Role-playing games offer an interesting and exciting approach to learning a foreign language from the financial and economic field.

Key words: **economics, skills and habits, role play gaming, fluency higher school, motivation, fluent**

***О.О. Куликова**, канд. филос. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OKulikova@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОСВОЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье сосредоточено внимание на проблеме использования ролевых игр как инструмента для повышения мотивации студентов посредством захватывающего процесса дискуссии на темы, которые связаны с рядом вопросов из области их будущей профессии. На семинарах по изучению финансового и экономического английского языка они моделируют ситуации, которые вызывают в них интерес выражать свое мнение, спорить и находить возможные решения дилемм, представленных в сюжете ролевой игры. Автор иллюстрирует, как интересны и полезны могут быть ролевые игры в попытках студентов улучшить свои языковые способности и научиться бегло говорить на английском языке. Очевидно, что ролевые игры могут быть эффективным методом в обучении. Автор рекомендует их как эффективное средство поднять мотивацию студентов на семинарах для того, чтобы мотивировать студентов и преодолеть страх говорения на английском языке. В статье делается вывод о том, что использование ролевых игр для изучения лексики иностранного языка в высшей школе приносит множество преимуществ. Они помогают студентам практиковать новые слова и фразы в реальных ситуациях, развивают навыки общения и повышают уверенность в использовании иностранного языка. Ролевые игры предлагают интересный и увлекательный подход к изучению иноязычной лексики из финансово-экономической области.

Ключевые слова: **экономика, навыки и умения, ролевая игра, беглость, высшая школа, мотивация, беглый**

Преподаватели иностранного языка находятся в постоянном процессе поиска, как и с помощью каких методов сделать работу на семинарах более интересной, динамичной и увлекательной. Они обращаются к аутентичным текстам, злободневным новостям на актуальные темы, дискуссионным формам изложения материала, ролевым играм и кейсам. Все это происходит потому, что вышеназванные методы позволяют предложить студентам самостоятельный поиск языкового материала при подготовке, организацию обсуждения в диалоговом формате, практику коммуникативных приемов и активный процесс взаимодействия в командах.

Все эти приемы нацелены на проговаривание большого количества новых иноязычных лексических единиц и тем самым – на закрепление данных единиц и выведение этой пока еще пассивно усвоенной лексики в активный словарный запас. Как указывают преподаватели-практики [1–10], несмотря на то, что в целом указанные методы и технологии не новы в процессе обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку, тем не менее применение цифровых образовательных ресурсов и других современных средств обучения существенным образом расширяет их дидактические возможности.

Актуальность статьи можно объяснить неубывающим интересом к возможным способам поиска педагогических приемов и методов, помогающих повысить мотивацию студентов на семинарах, и в особенности – пробудить в студентах желание к заучиванию новой финансовой и экономической лексики.

Многочисленные попытки преподавателей иностранного языка сосредоточиться именно на использовании ролевых методов служат доказательством востребованности данных технологий в обучении. В данном исследовании автор преследует цель остановить внимание на коммуникативных практиках, которые остаются действенным и полезным приемом в преподавании иностранного языка.

Задачи, которые ставит автор таковы:

– показать, в чем специфика ролевых игр, каково их оптимальное использование в работе на семинарах;

– продемонстрировать их пользу при отработке и совершенствовании уровня владения англоязычной речью.

Научная новизна прослеживается в демонстрации автором опыта своей работы, направленной на совершенствование умений студентов 1–3 курсов выстраивать повествование на иностранном языке, используя профессионально ориентированную лексику. Данная практика показана как результат работы на семинарах в Финансовом университете.

К обсуждениям этой темы неустанно обращаются преподаватели, что демонстрирует ее теоретическую значимость. Более того, автор убежден в том, что проигрывание речевого материала на иностранном языке в ходе его драматизации и оформления в форме живой беседы нескольких человек способствует активизации пассивной лексики и более крепкому ее усвоению студентами. Помимо этого, значимым аспектом будет то, что представление пройденного материала экономической направленности в форме проигрывания ролей даст возможность студентам не только проговорить выученные лексические единицы и обороты, но и употребить их при проведении анализа ситуаций, идентичных тем, которые в будущем могут возникнуть в их профессиональной сфере. Это позволит студентам научиться выбирать тактику поведения и ведения диалога в данном речевом контексте и поможет почувствовать себя более уверенными в общении с коллегами и работодателями в дальнейшем.

Практическая значимость исследования немаловажна: результаты, которые автор включил в исследование, можно использовать как некий имеющийся в арсенале образец при выстраивании логики подачи материала на семинарах по изучению английских финансово-экономических речевых оборотов в высшей школе нелингвистического профиля.

Ролевые игры являются эффективным и интересным способом провести семинар по изучению английского языка. Они позволяют студентам не только улучшить свои коммуникативные навыки на английском, но и развить творческое мышление, уверенность в себе, сотрудничество и решение проблем.

Ролевые игры интересны студентам, поскольку позволяют им коммуницировать в группах, моделировать свои диалоги, дискуссии, спорить и отстаивать свою точку зрения.

Организация ролевых игр в аудитории требует планирования и подготовки, но результаты явно стоят затрат. Студенты, используя ролевые игры, могут преодолеть языковые барьеры и развить навыки коммуникации, которые пригодятся им в будущих профессиональных и личных ситуациях. Это мощный инструмент для развития языковых навыков и обогащения знаний студентов.

Ролевые игры как обязательный компонент учебного курса завершают определенные разделы учебника, и проведение семинаров в формате ролевой игры предполагается на любом направлении подготовки – это могут быть группы, обучающиеся по направлению «Государственное управление», «Маркетинг», «Менеджмент» и многие другие. Специализация обучающихся определяет то, какого характера и содержания материал подберет преподаватель в качестве ситуационной зарисовки к ролевой игре, в каком русле преподаватель сформулирует вопросы, и как, соответственно, он повернет дискуссию.

Если мы возьмем направление, на котором студенты готовятся стать маркетологами, то на семинарах для них можно предложить тему рекламы, обсудить, какой должна быть яркая и действенная реклама компании, планирующей большой успех на рынке. При этом студенты в процессе подготовки предполагаемых ролей должны не только представить и описать рекламные методы, приемы и уловки, но и перечислить и описать особенности уже известных в практике приемов освещения компаний в средствах информации для будущих клиентов, а также показать на примерах, что данные приемы оказались успешными.

Помимо этого, студентам показывают видеоролики, в которых демонстрируются фрагменты рекламных сюжетов описываемых ими компаний, и при этом они столкнутся с необходимостью описать определенный сюжет, что потребует от них знаний и демонстрации как общеупотребительного словаря, так и специализированного, нужного им по предмету.

Важно, что для того, чтобы помочь студентам оформить эти сюжеты, преподаватель опять же составляет ряд упражнений для тренировки определенного диапазона лексики.

Примерами фрагментов подобных упражнений могут быть следующие отрывки.

The creators of the … ( ) … commercial and the owners of the … invested huge money into

a) a 4-minute commercial b) a fascinating story c) a simple relationship

Beautifully Baz Luhrmann's direction resonates with one of the … of her generation, Nicole Kidman.

a) finest actresses b) seduction maneuvers c) rival players

The combination of the image of a cult actress and brilliant directing resulted in a new piece of … (1) … to advertise their … (2) … and signature fragrance No. 5. The result was a visually … (3) … , captivating and … (4) … ad, that turned out a short film. The film with monumental budget has become… (5) ... from the years preceding the global financial crash.

№ п/п	A	B	C
1.	branded content	targeted audience	familiar image
2.	ongoing	historical	historic
3.	breath taking	vigorous	spectacular
4.	compelling	fascinating	appealing
5.	a moment of success	a symbol of luxury	a unique selling point

Также для того чтобы заставить студентов проработать определенный объем и содержание материала по предложенной теме, уместно будет предложить ряд вопросов, относящихся к отрывкам из текста, найденного преподавателем и связанного с теми рекламными компаниями, обсудить которые планируют в аудитории студенты. Допустим, если студенты выбрали в качестве предмета для обсуждения одну из рекламных компаний продукции модного дома Шанель, то предваряющие вопросы могут касаться эпизодов рекламы, актеров, которые стали лицами этой рекламы, стиля их одежды и линии развития сюжета.

Предварительно студенты могут представить часть подготовленного ими материала или преподаватель может предоставить им фрагмент текста для ознакомления с требуемым для запоминания словарем.

Образцом подобного текстового фрагмента может быть следующий текст.

The plot is based on Moulin Rouge's story. The character of Nicole Kidman leaves a rich aristocrat for an ordinary man. In the video Nicole Kidman, wearing a pink Lagerfeld dress, runs away =(flees) from a crowd of screaming fans and paparazzi through a distinctly sanitised New York City. She has to seek refuge in a cab with the one man who does not know who she is. She spends several days languishing in the down-at-heel apartment, but a moustachioed authority figure orders her to return to her glitzy lifestyle.

Например, ряд вопросов может быть таким: What is the plot of the film based? What is the main character wearing? Through what setting is the actress fleeing? Why does a moustachioed authority figure forces the actress to return to her glitzy lifestyle?

Одним из наглядных примеров того, как можно использовать информационный пласт для отработки лексики из области рекламных технологий, послужит небольшая зарисовка, содержащая предварительную работу с текстовым материалом по данной тематике и упражнения на отработку и запоминание лексических единиц и оборотов речи, уместных в разговоре о направленности рекламной деятельности, ее характере и целях.

Chanel caters to the aristocratic segment and it's possible to see its stores in the high-end posh … (1) … localities. Chanel is a widely well-known brand. That brand has an extreme … (2) … factor associated with it. For … (3) …, it usually places ads for its products in high-end fashion magazines. Chanel also does point of sale marketing by employing classy … (4) … and creative use of mannequins … (5) … into their boutiques. It also employs supermodels to do modelling for their brand.

№ п/п	A	B	C
1.	localities	regions	corners
2.	annual turnover	brand loyalty	after-sales service
3.	trade fairs	competitions	promotions
4.	store layouts	rival companies	fitness centers
5.	to make a speedy recovery	to lure the customers	to conduct market research

Упражнения, которые помогут проработать нужную лексику, могут быть основаны на текстах по пройденному материалу и охватывать тематику, близкую той, которая входит в перечень тем, которые студент изучает в рамках основных предметах курса.

Поскольку студенты первого курса экономического вуза неизбежно касаются проблемы анализа экономических нужд населения, развития производственных отношений, целесообразности выбора между разными ценовыми стратегиями, умением обосновать выбор в пользу развития производства и производительных сил, а не товаров потребления с целью создания более крепкой базы для развития общества, то эти темы и многие другие, которые послужат продолжением размышлений и анализа в заданном предметном ключе, станут основой для создания упражнений на лексику и грамматику, упражнений, которые лягут в основу ряда семинаров, предшествующих и подготавливающих студентов к участию в ролевой игре по завершении изучения раздела учебного пособия.

Итак, использование ролевых игр для изучения лексики иностранного языка в высшей школе дает множество преимуществ. Они помогают студентам практиковать новые слова и фразы в реальных ситуациях, развивают навыки общения и повышают уверенность в использовании иностранного языка. Кроме того, ролевые игры предлагают интересный и увлекательный подход к изучению иноязычной лексики из финансово-экономической области.

Библиографический список

1. Баграмянц Н.Л. Современные теории и методы обучения иностранным языкам. Москва: Экзамен, 2006.
2. Драчинская И.Ф. Использование ролевой игр в процессе формирования социокультурной компетенции обучающихся. *Гуманитарные науки*. 2012; № 4: 98–101.
3. Жук Н.В., Тузова М.К., Ермакова Л.В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы IV Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2013: 187–191. Available at: ttps://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4389/
4. Ковалева М.И. Ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *ИНТЕРЭКСПО ГЕО-СИБИРЬ*. 2014; Т. 6, № 2: 54–58.
5. Ларина М.В. Ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению. *Вестник КАСУ*. 2005; № 2.
6. Шнейдер Е.М., Сильченко Н.А., Овчинникова С.В. Ролевая игра как технология и прогрессивный метод обучения в вузе. *Современные наукоемкие технологии*. 2022; № 12-1: 176–179. Available at: https://top-technologies.ru/article/view?id=39457
7. Гусева Н.В. Цифровые технологии как эффективное средство мотивации в процессе иноязычной подготовки курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 125–128.
8. Гусева Н.В. Диагностика сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 72–74.
9. Ростовцева П.П. Использование кейс-технологий в педагогической практике неязыкового вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 73–75.
10. Ростовцева П.П. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 138–140.

References

1. Bagramyanc N.L. Sovremennye teorii i metody obucheniya inostrannym yazykam. Moskva: `Ekzamen, 2006.
2. Drachinskaya I.F. Ispol'zovanie rolevoj igr v processe formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii obuchayuschihsya. *Gumanitarnye nauki*. 2012; № 4: 98-101.

3. Zhuk N.V., Tuzova M.K., Ermakova L.V. Rolevaya igra kak metod obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Leto, 2013: 187-191. Available at: ttps://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4389/
4. Kovaleva M.I. Rolevye igry kak sredstvo razvitiya mezhkul'turnoj kommunikacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *INTER`EKSPO GEO-SIBIR"*. 2014; T. 6, № 2: 54-58.
5. Larina M.V. Rolevaya igra kak sredstvo intensifikacii obucheniya gruppovomu obscheniyu. *Vestnik KASU*. 2005; № 2.
6. Shnejder E.M., Sil'chenko N.A., Ovchinnikova S.V. Rolevaya igra kak tehnologiya i progressivnyj metod obucheniya v vuze. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; № 12-1: 176-179. Available at: https://top-technologies.ru/article/view?id=39457
7. Guseva N.V. Cifrovye tehnologii kak `effektivnoe sredstvo motivacii v processe inoyazychnoj podgotovki kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 125-128.
8. Guseva N.V. Diagnostika sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov `ekonomicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 72-74.
9. Rostovceva P.P. Ispol'zovanie kejs-tehnologij v pedagogicheskoj praktike neyazykovogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 73-75.
10. Rostovceva P.P. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 138-140.

Статья поступила в редакцию 22.02.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-145-147

***Li Ying**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: liying00@mail.ru*

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE LEARNING PROCESS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES (ON THE EXAMPLE OF "XUETANGX" AND "ICOURSE INTERNATIONAL"). The article is highlights a relevant topic of the ways of using educational platforms in foreign language classes. The popular Chinese programs "Xuetangx" and "ICourse International" are taken as examples because of their convenient interface, modern design of mobile applications, variety of interactive materials and availability of many courses in different languages, including Russian. The main task of the study is to present the advantages and disadvantages of their implementation in the structure of the educational process. The strengths and weaknesses of the listed educational platforms are analyzed, and the main difficulties that students may encounter while learning are described. The author presents some recommendations for the implementation of "Xuetangx" and "ICourse International" to maximize the effectiveness of foreign language learning in modern educational institutions.

Key words: **modernization of education, educational platforms, e-education, foreign language classes, pedagogy, China, "Xuetangx", "ICourse International"**

***Ли Ин,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: liying00@mail.ru*

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ «XUETANGX» И «ICOURSE INTERNATIONAL»)

Данная статья посвящена актуальной теме – особенностям использования образовательных платформ на занятиях иностранного языка. В качестве примеров были взяты популярные китайские программы «Xuetangx» и «ICourse International» ввиду их удобного интерфейса, современного дизайна мобильных приложений, разнообразия интерактивных материалов и наличия множества курсов на разных языках, в том числе и на русском. Основная задача исследования – рассмотреть преимущества и недостатки их внедрения в структуру учебного процесса. Были проанализированы сильные и слабые стороны перечисленных образовательных платформ, а также описаны основные трудности, с которыми могут столкнуться студенты при обучении. Автором были представлены некоторые рекомендации по внедрению «Xuetangx» и «ICourse International» для достижения максимальной эффективности обучения иностранному языку в современных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: **модернизация образования, образовательные платформы, электронное образование, занятия иностранного языка, педагогика, Китай, «Xuetangx», «ICourse International»**

Современные студенты принадлежат к «цифровому поколению», которое выросло в мире, где смартфоны, ноутбуки и другие достижения научно-технического прогресса стали неотъемлемой частью их повседневной жизни. Они быстро находят необходимую информацию в Интернете, знают правила цифрового этикета, оценивают достоверность полученного контента, а также умеют решать возникающие технические проблемы. Для них Интернет и социальные медиа являются не только источником информации, но и выступают в качестве платформы для общения и средства развлечения.

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что в силу своего технологического опыта обучающиеся зачастую предпочитают интерактивные и мультимедийные формы обучения, такие как онлайн-курсы, видеолекции, вебинары и образовательные платформы. Они также активно используют возможности Интернета для поиска информации, общения с преподавателями и сверстниками, а также для самообразования. В результате возникает необходимость реализации дистанционного обучения, при котором учебный процесс осуществляется удаленно, без физического присутствия студентов и преподавателей в одном месте [1, с. 171]. Адаптация образовательных программ к потребностям «цифрового поколения» становится все более важной для профессиональной подготовки студентов к современным вызовам и требованиям рынка труда. Проблемы цифровизации системы образования и специфики функционирования онлайн-курсов были раскрыты в научных трудах российских и зарубежных специалистов: С.А. Степанова, А.К. Раймкулов, А.Т. Садырова, М.Ж. Кисамитова, А.В. Кукс, Е.Н. Бойко, Н.Н. Тиунова, К.А. Зайцев, В.В. Чеха, Ж.В. Смирнов, М.Л. Груздева, Д.С. Костылев и др. Авторы рассматривали как теоретические вопросы, посвященные теме исследования, так и анализировали различные онлайн-программы, популярные в России, Америке и странах Европы.

Отмечая позитивную направленность данных исследований на разработку общих теоретических положений, связанных с цифровизацией системы образования, можно заключить отсутствие научных трудов, рассматривающих особенности функционирования китайских платформ.

Целью исследования является анализ достоинств и недостатков использования китайских образовательных платформ на занятиях иностранного языка.

Необходимость реализации цели определила решение совокупности исследовательских задач:

– проанализировать сущность функционирования, успешные достижения, сильные и слабые стороны образовательных программ «Xuetangx» и «ICourse International»;

– продемонстрировать трудности, с которыми могут столкнуться студенты при обучении иностранному языку;

– сформулировать рекомендации по внедрению «Xuetangx» и «ICourse International» для достижения максимальной эффективности обучения иностранному языку.

В качестве объекта исследования были выбраны образовательные порталы «Xuetangx» и «ICourse International».

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов исследования, выбор которых зависел от содержания проблемы и этапа научного познания: анализ российской и зарубежной научной и учебно-методической литературы с целью уточнения содержания основных понятий; синтез, обобщение и систематизация исследований; теоретическое моделирование; графическое изображение информации; сравнительный анализ.

Научная новизна исследования состоит в том, что сравнительный анализ китайских образовательных платформ «Xuetangx» и «ICourse international» ранее не был представлен в научной литературе.

Теоретическая значимость исследования обусловлена обобщением теоретических положений на тему функций китайских образовательных платформ – «Xuetangx» и «ICourse International».

Практические результаты могут быть использованы преподавателями высших учебных заведений и институтов последипломного образования, которые работают с будущими педагогами в процессе преподавания тематических учебных курсов.

При поддержке Министерства образования Китая в условиях распространения пандемии COVID–19 были запущены две образовательные онлайн-платформы: «XuetangX» (www.xuetangx.com) и «iCourse International» (www.icourse163.com).

Во-первых, на китайской платформе «XuetangX» представлены качественные бесплатные онлайн-курсы от самых известных университетов со всего мира, и на данный момент их количество оценивается в 3 000 [2, с. 66]. Платформа также объединяет усилия китайских образовательных учреждений, таких как Пекинский и Чжэцзянский университеты. Они предназначены как для студентов, которые хотят получить новые знания в определенной области, так и для педагогов, стремящихся к усовершенствованию практических компетенций.

Аналогичные функции представлены в российской образовательной платформе, которая называется «Национальная платформа открытого образования» (https://openedu.ru/) и была создана в результате сотрудничества ведущих университетов – Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Высшей школы экономики, Уральского федерального университета имени первого президента России Б.Н. Ельцина и др.

Таблица 1

Преимущества и недостатки функциональности китайской платформы «XuetangX»

Достоинства	Недостатки
поддержка работает 24/7 и отвечает на вопросы пользователей	проблема с защитой авторских прав
возможность проведения обучения для большой группы слушателей	необходимость в хорошей технической оснащенности обучающихся
удобный мониторинг прогресса обучения студентов	отсутствие полного контроля за деятельностью обучающихся
комфортный интерфейс сайта	отсутствие объективной оценки качества предоставляемых услуг
обучение в созданных образовательных ситуациях, отражающих реальность	разница часовых поясов в международных группах
простота обновления источников знаний	
фокус на диалог, возможность участникам тренинга высказать свое мнение	

Исходя из данных, представленных в табл. 1, удобный интерфейс «XuetangX» позволяет упростить процесс подготовки студентов к стандартизированным экзаменам ввиду прямого доступа к учебным материалам в виде упражнений и наличия обратной связи с преподавателями по учебной дисциплине. В то же время многие тесты создаются автоматически, что позволяет педагогам сосредоточиться на других обязанностях. Акцент делается на самостоятельном обучении и развитии самостоятельных учебных навыков. Это предполагает, что студенты должны быть ответственными за собственное обучение, и полный контроль со стороны преподавателей может быть ограниченным. Благодаря этому можно отслеживать прогресс и создавать персонализированные отчеты, которые помогают выявить области, требующие дополнительной работы среди множества студентов. Система отслеживает не только количество выполненных упражнений или пройденных тестов, но и тщательно анализирует каждый аспект обучения, например, словарный запас, грамматику или навыки разговорной речи. В таких обстоятельствах реализуется инновационная форма дистанционного обучения: в случае учебного процесса через интернет-общение между преподавателем и студентом происходит посредством асинхронных средств связи (электронная почта, дискуссионный форум) или синхронного общения (текст – чат, голос – интернет-телефония). Так, например, это дает студенту возможность подумать и подготовить свой ответ, что, несомненно, полезно при изучении иностранного языка, может обучаться из любого уголка мира.

Существует и одноименное мобильное приложение, где предлагаются ежедневные упражнения и викторины, которые направлены на проверку теоретических знаний. Они могут увидеть, на каких темах им нужно больше работать, фокусируя усилия на улучшении слабых мест. Большое внимание стоит уделять возможности коммуникации с продвинутыми чат-ботами на иностранном языке. Это реальный способ попрактиковаться в реальных ситуациях; при этом перед началом разговора робот определяет уровень знания языка студентов и впоследствии адаптирует свои взаимодействия к нему. К сожалению, значимым недостатком образовательной платформы является недостаточная защита авторских прав – в мире существует большое количество «серых» сайтов, на которых нелегально размещаются материалы онлайн-курсов в бесплатном доступе. От студентов также ожидается хорошая техническая оснащенность обучающихся: благоприятная интернет-связь и доступ к компьютеру. Еще одними негативными сторонами использования программы являются отсутствие полного контроля за деятельностью обучающихся (преподаватели не могут контролировать всю учебную деятельность студентов в рамках занятий), отсутствие объективной оценки качества предоставляемых услуг, а также разница часовых поясов в международных группах.

Во-вторых, «iCourse International» был официально запущен 28 апреля 2020 года в ответ на угрозы глобальной пандемии COVID–19. К основным направлениям деятельности образовательной платформы относится проведение онлайн-курсов для преподавателей и студентов со всего мира. Ключевой акцент делается на преподавании учебных дисциплин на английском языке в таких областях, как медицина, инженерия и экономика. Создателям платформы действительно удалось сформировать оптимальную среду для обучения, где могут плодотворно взаимодействовать студенты, преподаватели, отдельные университеты и даже независимые ученики, стремящиеся к саморазвитию. На рис. 1 продемонстрирован пример китайского вуза, который предоставляет авторские курсы на платформе «iCourse International».



Рис. 1. Пример китайского образовательного учреждения, использующего потенциал платформы «iCourse International»

Студенту достаточно отсканировать **QR**-код, который переведет его на онлайн-площадку, где доступен учебный материал, теоретические задания, тесты и другие образовательные ресурсы. По мере продвижения в обучении каждый желающий может обмениваться информацией с одногруппниками, мониторить собственный академический прогресс и общаться с преподавателями.

В табл. 2 представлены преимущества и недостатки использования рассматриваемой образовательной платформы.

Таблица 2

Достоинства и недостатки использования «iCourse International»

Достоинства	Недостатки
большое количество онлайн-курсов, которые посвящены различным отраслям науки	технические проблемы
гибкий график обучения	невозможность полной реализации обещанных результатов обучения;
разнообразие интерактивных материалов	проблемы со здоровьем у студентов, проводящих долгое время у компьютера
возможность обучения на родном языке (в том числе и на русском)	недостаточная доступность образования для широких масс населения
возможность проведения викторин и игровых ситуаций для проверки знаний студентов	малое количество онлайн-курсов, созданных на английском или русском языках, преобладает китайский
бесплатное использование инструментов на сайте	
удобный интерфейс сайта	
отслеживание прогресса студентов в режиме реального времени	
возможность выдачи сертификатов	
объединение педагогического опыта ведущих китайских университетов	
поддержка со стороны китайского правительства	

Исходя из данных, представленных в табл. 2, можно говорить о том, что платформа «iCourse International» имеет больше достоинств, нежели недостатков. В первую очередь к ним относится большое количество онлайн-курсов, которые посвящены различным отраслям науки, что позволяет студентам выбирать учебные программы в соответствии с их интересами, уровнем подготовки и целями обучения. Благодаря разнообразию онлайн-курсов студенты могут изучать широкий спектр тем и получать доступ к актуальной

информации. Кроме того, они часто предоставляют возможность гибкого графика учебных занятий, что делает обучение более удобным для обучающихся. Лекции и семинары происходят в интересном формате с использованием текстов, аудио- и видеоматериалов, мультимедийных презентаций. В то же время «iCourse International» представляет данные о частоте открытия контента, степени прохождении курса, уровне вовлеченности и степени прогресса среди пользователей, а также активности студентов и преподавателей. Как и в случае остальных образовательных платформ, существующих на рынке, во время использования «iCourse International» технические проблемы (например, ненадежное интернет-соединение, некачественное оборудование) могут создавать трудности в получении образования для студентов, особенно для тех, кто проживает в сельских районах. Невозможность полной реализации обещанных результатов обучения может быть обусловлена тем фактом, что каждый студент имеет уникальный характер, темперамент, языковые способности, интерес к учебным занятиям. Несмотря на высокое качество образовательных программ, не всегда возможно гарантировать, что обучающиеся достигнут одинаковых результатов. К тому же внешние факторы, такие как социальное окружение и личные обстоятельства,0 могут оказывать влияние на успешность обучения студента. В то же время постоянное сидение за компьютером и малоподвижный образ жизни студентов могут привести к некоторым проблемам со здоровьем: ухудшение зрения, снижение физической активности, дефекты осанки, компьютерная зависимость.

На последующих занятиях по иностранному языку с использованием китайских онлайн-платформ рекомендуется внедрить соответствующую систему мотивации преподавателей: повышение заработной платы и премий, предоставление высоких профессиональных должностей, предоставление финансовой и организационной поддержки для проведения исследований в области образования и педагогики, а также признание педагогического опыта учителей среди других работников университетов [5]. Это играет важную роль в связи с тем, что образовательные проекты будут продолжать развиваться в направлении дистанционного обучения – повышения гибкости учебного процесса и стремления к индивидуальному подходу к студенту. Для того чтобы в отношении высших учебных заведений произошло заметное повышение качества различных форм дистанционного обучения, опубликованные материалы должны характеризоваться большим взаимодействием с участником онлайн-курса.

Как добавляют М.Н. Булаева, О.Н. Филатова и П.В. Канатьев, от преподавателей ожидается постоянное отслеживание актуальных тенденций в области цифровых технологий, их применение в соответствии с дидактическими целями и задачами, а также прохождение тематических онлайн-курсов для развития профессиональных навыков и компетенций [3, с. 35]. По мнению Е.А. Усачевой и Н.Н. Чеботаревой, при выборе средства организации взаимодействия с обучающимся преподаватель должен ориентироваться на те, которые доступны обучающемуся в силу возраста и навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями [4, с. 110].

Поставленные цели и задачи были успешно достигнуты в данном исследовании. Информационно-коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью повседневной жизни людей. Представленные образовательные платформы – «Xuetangx» и «ICourse International» – были созданы китайскими специалистами, но могут быть использованы студентами из разных уголков мира.

На китайской платформе «XuetangX» представлены качественные бесплатные онлайн-курсы от самых известных университетов со всего мира, и на данный момент их количество оценивается в 3 000. Основными достоинствами онлайн-программы являются следующие: поддержка работает 24/7 и отвечает на вопросы пользователей; возможность проведения обучения для большой группы слушателей; удобный мониторинг прогресса обучения студентов; комфортный интерфейс сайта; обучение в созданных образовательных ситуациях, отражающих реальность; простота обновления источников знаний; фокус на диалог, возможность участникам тренинга высказать свое мнение. В качестве недостатков можно представить следующие проблемы: недостаточная защита авторских прав; необходимость в хорошей технической оснащенности обучающихся; отсутствие полного контроля за деятельностью обучающихся; отсутствие объективной оценки качества предоставляемых услуг; разница часовых поясов в международных группах.

«iCourse International» был официально запущен 28 апреля 2020 года в ответ на угрозы глобальной пандемии COVID–19. К основным направлениям деятельности образовательной платформы относится проведение онлайн-курсов для преподавателей и студентов со всего мира.

Положительные черты образовательной платформы – большое количество онлайн-курсов, которые посвящены различным отраслям науки; гибкий график обучения; разнообразие интерактивных материалов; возможность обучения на родном языке (в том числе и на русском); проведения викторин и игровых ситуаций для проверки знаний студентов; бесплатное использование инструментов на сайте; удобный интерфейс сайта; отслеживание прогресса студентов в режиме реального времени; возможность выдачи сертификатов; объединение педагогического опыта ведущих китайских университетов; поддержка со стороны китайского правительства. Негативные стороны – технические проблемы; невозможность полной реализации обещанных результатов обучения; проблемы со здоровьем у студентов, проводящих долгое время у компьютера, недостаточная доступность образования для широких масс населения; малое количество онлайн-курсов, созданных на английском или русском языках, с преобладанием китайского.

На последующих занятиях по иностранному языку с использованием китайских онлайн-платформ рекомендуется внедрить соответствующую систему мотивации преподавателей. Педагоги должны постоянно отслеживать актуальные тенденции в области цифровых технологий.

Таким образом, перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой научных трудов, посвященных отдельным аспектам цифровизации системы образования: виртуальные миры, VR- и AR-технологии, искусственный интеллект.

Библиографический список

1. Петренко Н.А. Дистанционное обучение: проблемы и перспективы. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74: 170–173.
2. Bayer J.P., Churaev N.A. Global changes in higher education: post-covid times. *Управленческое консультирование*. 2021; № 8 (152): 65–70.
3. Булаева М.Н., Филатова О.Н., Канатьев П.В. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74: 34–36.
4. Усачева Е.А., Чеботарёва Н.Н. Образовательные платформы, дистанционное обучение: новые вызовы в новой реальности. *Вестник военного образования*. 2021; № 1: 107–111.
5. Пономарева И.К., Акифьев И.В. Развитие системы мотивации преподавателей российских вузов. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2018; № 1: 44–49.

References

1. Petrenko N.A. Distancionnoe obuchenie: problemy i perspektivy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74: 170-173.
2. Bayer J.P., Churaev N.A. Global changes in higher education: post-covid times. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2021; № 8 (152): 65-70.
3. Bulaeva M.N., Filatova O.N., Kanat'ev P.V. Metodicheskie rekomendacii primeneniya cifrovyh platform v professional'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74: 34-36.
4. Usacheva E.A., Chebotareva N.N. Obrazovatel'nye platformy, distancionnoe obuchenie: novye vyzovy v novoj real'nosti. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2021; № 1: 107-111.
5. Ponomareva I.K., Akif'ev I.V. Razvitie sistemy motivacii prepodavatelej rossijskih vuzov. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. 2018; № 1: 44-49.

Статья поступила в редакцию 20.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-147-151

***Nikolaeva M.V.**, senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nikvi@inbox.ru*

CULTURAL COMMUNICATION AS AN ESSENTIAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article discusses a concept of "cultural communication" in teaching a foreign language. Modern concepts of intercultural communication and criteria for evaluating theories of cultural variability are revealed by the author. Any specialist who somehow has to interact with foreigners, participate in international negotiations, give lectures to an audience speaking a foreign language and, therefore, belonging to a foreign culture, should have a basic understanding of the theory of intercultural communication. In today's global world, intercultural communication does not only expand prospects, but also makes an invaluable contribution to the development of a society living according to the norms of law, helps to reduce distrust and prejudice, expanding mutual understanding between countries and people. The main postulate is the thesis that cultural communication is a complex practice that requires the study of theory, as well as its use in real communication practice.

Key words: **cultural communication, society, high and low context, nonverbal means, verbal message, variation, individualism, collectivism, deductive reasoning, cultural norms, cultural background**

***М.В. Николаева**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nikvi@inbox.ru*

КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается понятие «культурная коммуникация» при обучении иностранному языку. Раскрываются современные представления о межкультурной коммуникации и выявляются критерии оценки теорий культурной вариативности. Любой специалист, которому так или иначе приходится взаимодействовать с иностранцами, участвовать в международных переговорах, читать лекции аудитории, говорящей на иностранном языке и, следовательно, принадлежащей к чужой культуре, должен иметь базовое представление о теории межкультурной коммуникации. В современном глобальном мире межкультурная коммуникация не просто расширяет перспективы, но и вносит неоценимый вклад в развитие общества, живущего по нормам права, способствует уменьшению недоверий и предубеждений, расширяя взаимопонимание между странами и людьми. Основным постулатом является тезис о том, что культурная коммуникация – сложная практика, требующая изучения теории, а также её использования в реальной практике общения.

Ключевые слова: **культурная коммуникация, общество, высокий и низкий контекст, невербальные средства, вербальное сообщение, вариативность, индивидуализм, коллективизм, дедуктивные рассуждения, культурные нормы, культурный фон**

Актуальность данной проблемы связана, прежде всего, с тем, что сегодня как никогда остро стоит вопрос налаживания коммуникаций со странами Востока, Африки, Латинской Америки, которые, к сожалению, на некоторое время были незаслуженно забыты. Знание основ культурной коммуникации является неотъемлемой частью подготовки переводчиков, преподавателей иностранных языков и любого другого специалиста, взаимодействующего с иностранными партнерами.

Цель данной статьи – определить и проанализировать типы взаимодействия между представителями различных культур, изучить факторы влияния на коммуникативный обмен информацией. Показать пути успешного участия в международных переговорах, беседах, чтения лекций в иноязычной среде и т. д.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятие «культурная коммуникация», характеристики культур с высоким и низким контекстами, изучить подходы к преподаванию, ознакомиться с методической литературой.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней определены основные принципы, которые должны лежать в основе эффективной оценки работы студентов.

Теоретическая значимость – в изложении основ межкультурной коммуникации и тесной связи между межкультурной коммуникацией и обучением иностранным языкам.

Практическая значимость состоит в том, что в работе освещается основная цель обучения иностранным языкам, которая заключается в содействии межкультурной коммуникации, а также осуществляется попытка разрешения проблем, стоящих перед этой областью сегодня. Представленный опыт может быть использован в практической деятельности, связанной с преподаванием и освоением иностранного языка.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, собственный педагогический опыт работы в вузе.

Культурная коммуникация – это многосложная компетенция, касающаяся двух основных, тесно взаимосвязанных аспектов социальной жизни.

Первый аспект – это культурно-отличительные способы общения или, говоря иначе, использование уникального языка и методов коммуникации, характерных для определенного периода, места и социальной среды. Согласно этой точке зрения культурная коммуникация – это коммуникативное действие, обладающее культурными чертами.

Второй аспект – это прямая роль самой коммуникации в осуществлении её культурной миссии: формирование социальной жизни, возможность предоставить любой и каждой личности участвовать в этой жизни, соотносить себя с ней, общаться. Именно в данном контексте культурная коммуникация – это функция, которая исполняется человеком, приспосабливающимся к коммуникативным потребностям своих жизненных представлений.

История использования понятия «культурная коммуникация» предполагает обращение к коммуникации как к процессу, посредством которого выражаются и конструируются культурные различия.

В 1953 году в России была опубликована работа М.М. Бахтина «Проблема речевых жанров», в которой русский литературовед употребил выражение, которое позже в зарубежных изданиях перевели как «культурная коммуникация». В этой работе Бахтин говорит о «высокоразвитой и организованной культурной коммуникации (прежде всего письменной)», «сложной культурной коммуникации», «сложно организованной культурной коммуникации (научной и художественной)» и «культурной коммуникации». Он противопоставляет «культурную коммуникацию» «активной речевой коммуникации» и «различным первичным (простым) стилям, сформировавшимся в неопосредованной коммуникации».

Бахтин сумел объединить вторичные и первичные стили, в результате чего была выстроена единая взаимосвязанная система коммуникативной деятельности. В данном представлении, помимо речевых жанров (стилей), в которых проявляются не только групповые, в известной мере постоянные и широко распространенные формы и способы общения, под культурной коммуникацией подразумеваются также и методы и формы, связанные с каждодневными речевыми привычками отдельных членов общества.

В связи с затронутым вопросом можно также упомянуть таких зарубежных учёных как Т. Шварц, А. Хэнсон, М. Мид, Д. Кушман и Р. Крейг. Они изучали культурную коммуникацию с точки зрения отличий в поведении различных обществ и посреднического значения коммуникации в социализации человека в конкретном культурном обществе. Так, Д. Кушман и Р. Крейг определили основные функции, типичные построения и процессы культурных, социально-организационных и межличностных коммуникационных механизмов. По их мнению, главными компонентами культурной коммуникации являются «сплетения» (нация, культура, класс, субкультура, регион, сообщество и семья) и коды (язык, диалект и акцент). К характерным процессам относятся передача информации, особенно через СМИ, плюс обычаи и ритуалы.

В данной версии под культурной коммуникацией подразумевается процесс деятельности, в ходе которого человек в социуме действует так, чтобы формировать и регулировать всеобщие представления о социальной жизни. Данные представления, в свою очередь, составляют основу взаимопонимания и координированной деятельности членов данного социума.

Общим для всех вышеупомянутых концепций «культурной коммуникации» является акцентирование внимания на её конкретном аспекте, при этом можно выделить две одинаковые черты данных концепций. Во-первых, они касаются отличительных особенностей коммуникации в конкретных обществах и культурах. Во-вторых, в каждом из них коммуникация рассматривается как предмет и материал для формирования, поддержания и анализа чувства идентичности группы единомышленников и принадлежности человека к данной группе.

Именно данные научные понятия можно рассматривать в ретроспективе как заложившие фундамент для четкой формулировки определения культурной коммуникации как информационного процесса в области коммуникации.

В 1987 году в эссе «Перспективы культурной коммуникации» Джери Филипсен обозначил культурную коммуникацию как новую область исследования. До этого в коммуникативистике существовало несколько направлений исследований и педагогики, рассматривающих коммуникацию с точки зрения культуры. Но именно Филипсен рассматривал культурную коммуникацию как специфический подход к изучению культурно обусловленной коммуникации, выделял связь с системой культурной и межкультурной коммуникаций, исследованиями коммуникации и культуры, этнографией. Опираясь на существующие традиции, Джери Филипсен объединил два важных вектора предыдущих исследований. Они включали в себя, прежде всего, расхождения между группами с точки зрения коммуникативной деятельности. Особое внимание Филипсен уделил значению коммуникации в координации взаимоотношений между личностью и обществом.

Кросс-культурная коммуникация предполагает сравнение общения между культурами и людьми, принадлежащими к разным культурам. Надо помнить о том, что граница между кросс-культурной коммуникацией и кросс-культурной психологией не всегда достаточно чёткая, поэтому некоторые психологические процессы, например, такие как восприятие, являются частью коммуникационного процесса.

Существует несколько подходов к включению культуры в теории коммуникации. Первое – культура может рассматриваться как часть коммуникационного процесса в теориях, затем – сама коммуникация может рассматриваться как создание культуры, в-третьих, теории, разработанные в одной культуре, могут быть перенесены на другие культуры, в-четвертых, теории могут создаваться для объяснения коммуникации между людьми, принадлежащими к разным культурам, в-пятых, теории могут быть разработаны для объяснения того, как коммуникация различается в разных культурах.

Культурный индивидуализм либо, напротив, коллективизм влияют на коммуникацию в той или иной культуре через культурные нормы и правила, связанные с основной культурной тенденцией (так, в США преобладают индивидуалистические нормы и правила, а в азиатских культурах – коллективистские). Помимо культурных норм и правил, индивидуализм-коллективизм также влияет на способы социализации индивидов в культурах. Индивиды в той или иной культуре обычно социализируются в соответствии с тенденциями культурного уровня, но некоторые могут усваивать и разнообразные тенденции. Таким обра-

зом, культурный индивидуализм-коллективизм оказывает косвенное влияние на коммуникацию через характеристики, которые индивиды усваивают в процессе социализации.

Влияние культурного индивидуализма – коллективизма на коммуникацию обусловлено их личностными особенностями, индивидуальными ценностями и самоощущениями, которые могут быть использованы для объяснения вариативности коммуникации внутри культур.

На коммуникацию индивидов могут влиять их личностные особенности, их ценности или их самооценки. В связи с этим мы подходим к одному из основных понятий – низкоконтекстной и высококонтекстной коммуникациям.

Способы общения между людьми в разных культурах существенно отличаются друг от друга. В наше время глобализации как никогда важно понимать эти различия и то, откуда они берутся. Одним из способов достижения такого понимания является концепция культуры с высоким и низким контекстом, разработанная антропологом Э.Т. Холлом.

В 1976 г. он предложил разделить культуры на две категории – высококонтекстные и низкоконтекстные. Эта концепция стала популярной с момента ее появления и до сих пор используется в качестве инструмента обучения.

В чем состоят различия?

Различие между культурами с высоким и низким контекстом призвано подчеркнуть различия в вербальной и невербальной коммуникации. В высококонтекстных культурах используется коммуникация, в которой основное внимание уделяется контексту, смыслу и тону сообщения, а не только самим словам. В эту категорию попадают Япония, Китай, Франция, Испания, Бразилия и другие страны.

С другой стороны, в малоконтекстных культурах коммуникация должна быть четко сформулирована, чтобы исключить риск путаницы, и если сообщение недостаточно ясно, то это замедлит процесс коммуникации. В самых крайних случаях оставление каких-либо возможностей для интерпретации может привести к катастрофе. К культурам, которые относятся к низкоконтекстной коммуникации, относятся западные культуры, такие как Великобритания, Австралия и США.

Культуры, как правило, не могут быть строго разделены на высоко- и низкоконтекстные. Большинство культур в той или иной степени могут характеризоваться чертами как высокого, так и низкого контекста. Утверждается, что в индивидуалистических культурах преобладает низкоконтекстная коммуникация, а в коллективистских – высококонтекстная. Высококонтекстная коммуникация преобладает, когда «большая часть информации находится в физическом контексте, а небольшая часть – в закодированной, явной, передаваемой части сообщения». Низкоконтекстная коммуникация, напротив, имеет место, когда «основная масса информации заключена в явном коде». Низко- и высококонтекстная коммуникации используется во всех культурах. Но, как уже говорилось выше, ни одна из форм, как правило, не преобладает. Представители индивидуалистических культур, как правило, используют низкоконтекстную коммуникацию и общаются напрямую. Представители коллективистских культур, напротив, склонны использовать высококонтекстные сообщения и общаются непрямым способом.

Несмотря на то, что характеристика, является ли культура высококонтекстной или низкоконтекстной, является сложной, она может определять многие другие аспекты конкретной культуры. Например, в высококонтекстной культуре важной характеристикой является сходство. Это связано с тем, что большинство населения высококонтекстных культур, как правило, имеет одинаковый уровень образования, а также общую этническую принадлежность, религию и историю.

Благодаря этому общему опыту сообщения могут быть контекстуализированы, поскольку предполагается, что аудитория будет думать так же и следовать основной идее, заложенной в чьей-либо речи или письме.

В низкоконтекстных культурах все наоборот. Они, как правило, разнообразны и ориентированы на индивидуума, а не на группу. Поскольку в низкоконтекстных культурах очень много различий, коммуникация должна быть достаточно простой, чтобы ее могли понять как можно больше людей.

Подобно тому, как коммуникация в целом отличается в культурах с высоким и низким контекстом, меняются и формы общения, в том числе типы медиа, которыми они пользуются. В современный стремительный цифровой век эти формы могут меняться, но основные предпочтения остаются неизменными.

Как правило, представители высококонтекстных культур предпочитают устную коммуникацию, а низкоконтекстных – письменную.

Что касается электронной почты, текстовых сообщений и обмена сообщениями в Интернете, то представители низкоконтекстных культур используют их для быстрой и частой переписки. Представители низкоконтекстных культур также стремятся к тому, чтобы эти сообщения сводились к основным вопросам, таким как: «Что происходит?», «Где это происходит?», «Когда это произойдет?», «Как это будет происходить?»

Культуры с высоким уровнем контекста будут ориентироваться на более длительные формы общения, которые не всегда направлены на решение основных вопросов.

Одного измерения недостаточно для объяснения конкретного коммуникативного поведения. Например, для объяснения коммуникации с незнакомыми людьми необходимы, как минимум, индивидуализм – коллективизм и избегание неопределенности. Также следует понимать, что кросс-культурные теории должны напрямую связывать используемые измерения культурной вариативности с конкретными культурными нормами и правилами, влияющими на коммуникативное поведение. Измерения культурной вариативности непосредственно влияют на культурные нормы и правила.

Общение в международном бизнесе. Очевидно, что для многонациональной организации важно знать разницу между культурами с высоким и низким контекстом, чтобы эффективно общаться и не допускать досадных или оскорбительных ошибок. Полное понимание этих различий позволит эффективно улучшить общение, ориентированное на клиента, и отношения внутри самой компании. Работа с со специалистами, предоставляющими услуги письменного и устного перевода или локализации, помогает ориентироваться в культурных различиях.

Преподавание иностранных языков и культурная коммуникация очень тесно связаны друг с другом, поскольку обучение иностранным языкам направлено не только на передачу знаний языка, но и на развитие коммуникативной компетенции и навыков межкультурного общения у обучающихся. Поэтому обучение иностранным языкам одновременно является и кросс-культурным образованием. Основной задачей обучения иностранным языкам в нашей стране на сегодняшний день является обучение их функциональным аспектам, а также их применение на практике. Преподаватель призван научить студентов практическому использованию языкового материала. В вузах преподавание иностранного языка, прежде всего, обращается к общению с носителями других культур, а для этого необходимо знать и их особенности. Очевидно, что невозможно расширить свой кругозор, если смотреть на мир только с точки зрения своей культуры. Мы должны воспитать всесторонне образованного человека, подготовка по иностранным языкам делает его всесторонне развитым. Не секрет, что с повышением языковой компетенции до уровня, позволяющего достаточно свободно общаться, культурные барьеры исчезают. Зачастую студенты не очень хорошо понимают важность межкультурного взаимопонимания, ошибочно полагая, что это всего лишь вопрос изучения иностранного языка. Некоторые также считают, что культурная коммуникация сводится лишь к умению говорить, читать и писать на иностранном языке. Но язык – это, прежде всего, продукт культуры. В нём заключен культурный подтекст. Поэтому умение грамотно выражать мысли неразрывно связано с культурным фоном. Ниже приведена табл. 1, в которой обобщены основные характеристики высоко- и низкоконтекстных культур, призванные помочь обучающимся лучше ориентироваться в области понимания различий и сходства данных культур.

Перейдём к конкретным примерам. И начнём с нашей страны. Россия – страна высококонтекстной культуры. Это означает, что многое не говорится прямо, но предполагается, что должно быть понято. Чаще всего россияне ожидают, что собеседник увидит или почувствует, что нужно сделать или ответить. Российская культура не является прямой. Также к высококонтекстным относится китайская репрезентативная культура, которая склонна полагаться в процессе коммуникации на неочевидные намеки для передачи информации, а не использовать многочисленные подробности для объяснения.

В ЮАР высококонтекстная культура преобладает среди чернокожего населения. Каждое племя в Южно-Африканской Республике имеет свою культуру общения, хотя есть и общие черты. В стране, как правило, уважают старших, распространены расширенные семейные системы.

Египетский стиль общения, как правило, непрямой, высококонтекстный и ориентированный, прежде всего, на отношения.

Согласно теории Э. Холла, к высококонтекстной культуре можно отнести Марокко. Для жителей страны важнее сообщение и контекст, чем сами слова. Марокканцы, как представители высококонтекстной культуры, часто используют жесты рук и мимику для передачи смысла.

Как и Марокко, Нигерия в целом определяется как страна с высоким контекстом. Однако в стране проживает более 250 этносов, и в рамках отдельных культурных представлений существуют значительные различия.

В Эфиопии, также принадлежащей к странам с высококонтекстной культурой, общаются более неявно, используя больше невербальной коммуникации и выражая более неопределенные вербальные сообщения (по крайней мере, с точки зрения представителей низкоконтекстной культуры).

В целом арабо-исламская культура является высококонтекстной в самых разных смыслах. В частности, она высококонтекстна в следующем важном смысле: каждое слово в этой культуре имеет высокую значимость и различные значения, и только контекст определяет точные значения слов.

Примерами низкоконтекстных культур являются США, Австралия и большинство европейских стран. Как уже упоминалось выше, низкоконтекстные культуры склонны уделять больше внимания индивидууму, чем группе, поэтому они ценят индивидуализм и автономию. Низкоконтекстные культуры могут казаться несколько более формальными из-за явного и точного характера их сообщений, их общение часто ориентировано на выполнение задач и обусловлено принятием рациональных решений, что еще больше усиливает их «формальность». Постороннему человеку, «новичку» легче войти в низкоконтекстную культуру, поскольку ему не нужно знать общую историю или ценности группы. Глубокое понимание культурных норм не требуется, общение происходит в явном виде.

Рассмотрим особенности стран с низкоконтекстной культурой на примере Великобритании. Соединённое Королевство является одним из самых индивидуалистических обществ в мире, опережая Австралию и США. Британцы в высшей

Таблица 1

Основные характеристики высоко- и низкоконтекстных культур, призванные помочь обучающимся лучше ориентироваться в области понимания различий и сходства данных культур

ВЫСОКИЙ КОНТЕКСТ	НИЗКИЙ КОНТЕКСТ
Отношения – Отношения устойчивые, медленно развивающиеся и основанные на доверии. Человек способен идентифицировать тех, кто входит и не входит в его личный круг. – Выполнение задания зависит от межличностного взаимодействия и общего интереса к групповой деятельности. – Реализация задач зависит от взаимоотношений между людьми и интересу к коллективному процессу. – Участие в группе связано с личностным ростом (семья, культура, работа). – Социальная структура и власть централизованы, при этом основную ответственность несут высшие круги. Каждый человек работает на благо группы	*Отношения* – Отношения: Отношения начинаются и заканчиваются быстро. Социальный круг может состоять из большого количества людей; границы круга нечёткие. – Придерживаясь протоколов и демонстрируя свою заинтересованность. можно достичь поставленных целей. – Развитие личности индивида соотносится с его достижениями и самооценкой. – Социальная система децентрализована, то есть полномочия распределены по иерархии
Взаимодействие – Используется много невербальных сигналов; большая часть общения состоит из жестов, тона голоса и мимики. – Контекст (ситуация, люди, невербальные сигналы) имеет большее значение, чем слова, поскольку он передает неявные сообщения. – Когда мы говорим, происходит неявное общение. – Вовлечение собеседника в разговор считается искусством общения. – Несогласие является специфическим для каждого человека. Конфликт может быть передан человеком с помощью невербальной коммуникации. Конфликтов следует избегать, потому что они представляют угрозу или их необходимо разрешить, прежде чем двигаться дальше	*Взаимодействие* – Ограниченное использование невербальных сигналов при взаимодействии. Слова используются чаще, чем невербальные сигналы для передачи сообщения. – Устное сообщение прозрачно. Слова имеют большее значение, чем контекст. – Словесное сообщение прямолинейно и содержит правильную информацию. – Считается, что в процессе общения происходит обмен информацией, идеями и мнениями. – Конфликты обезличиваются. Человек отвлекается от спора и сосредотачивается на работе. Во главу угла ставятся решения, которые логичны, а не субъективны. Можно честно обсудить то, что беспокоит другого человека.
Пространство – Люди стоят рядом друг с другом, занимая общее пространство	*Пространство* – Люди разделены пространством, поскольку оно общее, а ценится личное пространство
Временные границы – У всего есть определённое время. Время трудно планировать, потому что потребности людей могут помешать вовремя успеть. – Всё меняется постепенно. Процедуры стабильны и меняются медленно. – Время – это процесс, который не принадлежит только вам	Временные границы – Каждый пункт запланирован на определенное время. Очень важно, чтобы работа была завершена эффективно. – Быстрые изменения неизбежны. Можно вносить изменения и сразу же наблюдать за их результатами. – Время – это актив, который можно использовать или сохранять. Время принадлежит человеку
Обучение – Информация укоренена в обстоятельствах; она глобальна, синтезирована и взаимосвязана. Используется несколько источников информации. Дедуктивные рассуждения идут от общего к детальному. – Первый шаг в обучении – наблюдение за другими, затем практика и демонстрация модели. – Для решения проблем и обучения предпочтительны группы. – Очень важна точность. Имеет значение степень усвоения материала	*Обучение* – Реальность не является целостной. Для создания знаний достаточно одного источника информации. Индуктивные рассуждения идут от частного к общему. Детали находятся в центре внимания. – Обучение происходит путём точного следования инструкциям и объяснениям. – Идеальным является индивидуальный подход для обучения и решения проблем. – Ценится быстрота. Имеет значение эффективность усвоения материала

степени индивидуалистичны и закрыты. Детей с раннего возраста приучают думать самостоятельно, выяснять, в чем заключается их уникальное предназначение в жизни, какой вклад они могут внести в общество. Путь к счастью лежит через самореализацию. Чувство справедливости определяет убежденность в том, что к людям следует относиться как к равным. Общение происходит в явной форме, невербальная коммуникация практически не используется. При этом британцы чувствуют себя вполне комфортно в двусмысленных ситуациях – выражение «продираться сквозь грязь» (muddling through) как нельзя лучше объясняет подход к таким ситуациям. В британском обществе, как правило, не слишком много правил, но те, что есть, соблюдаются (табл. 2).

Подводя итоги всему сказанному, необходимо отметить, что ни одна страна не является низкоконтекстной или высококонтекстной в абсолютном выражении; напротив, везде присутствует сочетание явной и неявной коммуникации. В последние годы достигнут значительный прогресс в теоретическом объяснении сходств и различий в коммуникации между культурами. Данное положение дел вселяет большой оптимизм и помогает преподавателям иностранных языков в их задачах. Тем не менее существует потребность в большем количестве исследований, связывающих конкретные коммуникативные процессы с измерениями культурной вариативности и факторами индивидуального уровня, которые опосредуют их влияние. Явления и культурного, и индивидуального уровней должны быть включены в теории и учитываться при проведении кросс-культурных исследований.

Таблица 2

Таблица основных различий

Низкоконтекстная культура	Высококонтекстная культура
прямая информация	неявная информация
прямое и понятное общение	непрямая коммуникация
ценится индивидуализм	Ценится коллективизм
Рациональная и официальная коммуникация	Отношения и эмоции формируют общение

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Проблема речевых жанров*. Москва, 1996.
2. Ван Дейк Т.А. *Язык, познание, коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
3. Зак Д.Я., Забара Л.И. Феномен кросс-культурной коммуникации в современном образовательном пространстве. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 1: 132–138.
4. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. *Межкультурная коммуникация. Системный подход*. Нижний Новгород, 2003.
5. Мосейко А., Харитонова Е. Деловые культуры в российско-африканских отношениях (ценностно-смысловые аспекты). *Aziya i Afrika Segodnya*. 2017; № 11.
6. Шаповалов В.Ф. Коммуникация как глобальная проблема современного мира. *Философия и общество*. 2010; № 4: 5–20.
7. Шелупенко Н.Е. *Межкультурные коммуникации в современном мире*. Минск, 2018.
8. Шогенова Л.А. Особенности социальной коммуникации и этикета в китайской культуре: традиционные основы и современность. *Обсерватория культуры*. 2018; Т. 15, № 4: 460–467.
9. Craig R.T. Communication theory as a field. *Communication theory*. 1999; Т. 9, № 2: 119–161.
10. Cushman D.P., Cahn D.D. *Communication in interpersonal relationships*. SUNY Press, 1985.
11. Hall E.T. *Beyond culture*. Anchor, 1976.

12. Mead M. *An anthropologist at work: Writings of Ruth Benedict*. Boston: Houghton M, 1959.
13. Philipsen G. Cultural communication. *Handbook of international and intercultural communication*. 2002; T. 2: 51–67.
14. Schwartz T. The structure of national cultures. *Understanding the USA: A cross-cultural perspective*. 1989: 110–149.
15. Warren T. *Cross-cultural Communication: Perspectives in theory and practice*. Routledge, 2017.

References

1. Bahtin M.M. *Problema rechevyh zhanrov*. Moskva, 1996.
2. Van Dejk T.A. *Yazyk, poznanie, kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
3. Zak D.Ya., Zabara L.I. Fenomen kross-kul'turnoj kommunikacii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 1: 132-138.
4. Zinchenko V.G., Zusman V.G., Kirnoze Z.I. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya. Sistemnyj podhod*. Nizhnij Novgorod, 2003.
5. Mosejko A., Haritonova E. Delovye kul'tury v rossijsko-afrikanskih otnosheniyah (cennostno-smyslovye aspekty). *Aziya i Afrika Segodnya*. 2017; № 11.
6. Shapovalov V.F. Kommunikaciya kak global'naya problema sovremennogo mira. *Filosofiya i obschestvo*. 2010; № 4: 5-20.
7. Shelupenko N.E. *Mezhkul'turnye kommunikacii v sovremennom mire*. Minsk, 2018.
8. Shogenova L.A. Osobennosti social'noj kommunikacii i `etiketa v kitajskoj kul'ture: tradicionnye osnovy i sovremennost'. *Observatoriya kul'tury*. 2018; T. 15, № 4: 460-467.
9. Craig R.T. Communication theory as a field. *Communication theory*. 1999; T. 9, № 2: 119-161.
10. Cushman D.P., Cahn D.D. *Communication in interpersonal relationships*. SUNY Press, 1985.
11. Hall E.T. *Beyond culture*. Anchor, 1976.
12. Mead M. *An anthropologist at work: Writings of Ruth Benedict*. Boston: Houghton M, 1959.
13. Philipsen G. Cultural communication. *Handbook of international and intercultural communication*. 2002; T. 2: 51-67.
14. Schwartz T. The structure of national cultures. *Understanding the USA: A cross-cultural perspective*. 1989: 110-149.
15. Warren T. *Cross-cultural Communication: Perspectives in theory and practice*. Routledge, 2017.

Статья поступила в редакцию 16.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-151-153

Ponomareva E.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: astra.59@bk.ru*

ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES WITHIN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. Making changes to educational programs in various areas for universities, special attention has been paid to project activities as an opportunity to develop competencies and the ability to innovate. The relevance of the role of higher education lies in the awareness by university students of the possibilities of project activities in the field of digital technology, its use in the field of education. The article highlights the theoretical research of project activities at the university. In the course of the work, features and problems of students' project activities and their integration into the educational process are analyzed, features of digitalization of the educational environment of the university for the implementation of students' project activities are considered. An effective means of activation and cooperation in project activities is the information environment, which can be both a control tool and a support option in the educational process. Project activities make it possible to create variable groups of students, which makes it possible to develop a defining competence for the career growth of graduates (future specialists).

Key words: **project activity, university, higher school, professional competencies, teamwork, innovation, digitalization**

Е.Ю. Пономарева*, канд. психол. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: astra.59@bk.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

С внесением изменений в образовательные программы по различным направлениям для вузов особое внимание стало уделяться проектной деятельности как возможности развития компетенций и способности к инновационному мышлению. Актуальность роли высшей школы заключается в осознании студентами вуза возможностей проектной деятельности в области цифровой технологии, ее использования в сфере образования. В статье освещаются теоретические исследования проектной детальности в вузе. В ходе работы анализируются особенности и проблемы проектной деятельности студентов и ее интеграция в учебно-образовательный процесс, рассматриваются особенности цифровизации образовательной среды вуза для реализации проектной деятельности студентов.

Ключевые слова: **проектная деятельность, вуз, высшая школа, профессиональные компетенции, командная работа, инновации, цифровизация**

Экономические и социокультурные изменения современного мирового сообщества закономерно и неизбежно ведут к росту достижений в научно-технической сфере и структурной перестройке всех областей национальной экономики страны. Основанная на классическом экономическом фундаменте система преподавания и освоения знаний также претерпевают изменения, поскольку именно они лежат в основе человеческого научного капитала как фундамента новых знаний. К началу XXI века высшая школа рассматривается не только как особая образовательная система для обучения и подготовки профессиональных кадров, но и как специфический источник инноваций и перспективных технологических решений. Рост и динамичность изменений в социально-экономической сфере активно влияет на конкретизацию требований к профессионально-квалификационным и личностным характеристикам выпускников вузов. Если в рамках конкретной профессии отмечается специфика и темп роста происходящих процессов, то общие параметры и тенденция изменений напрямую касаются предъявляемых требований к профессионализму и квалификации выпускников в связи с необходимостью внедрения инновационных решений [1–7].

Цель данной статьи – изучить особенности организации проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть подходы к изучению организации проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды, обеспечивающие возможность ее интеграции в учебно-образовательный процесс.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что в работе проанализированы основные аспекты осуществления инновационно-проектной деятельности как одного из способов организации учебной, познавательной, научной и практической работы студентов во время обучения в вузе. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания об инновационно-проектной деятельности студентов во время обучения в вузе. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию будущих педагогов.

Наращивание конкурентоспособности любого производства полностью зависит от людей, которые способны принимать ответственные и взвешенные решения в кризисных ситуациях, что обеспечивается через проектную инновационную деятельность групп или команд единомышленников с целью сохранения и повышения конкурентоспособности организации. Вовлечение студентов в инновационно-проектную профессиональную деятельность определяется качеством образования и подготовки будущих специалистов. За счет вовлечения студентов в проектные мероприятия и участия в новых формах обучения проектного инновационного характера происходит формирование компетенций, которые связаны с самостоятельной работой. В рамках реализации проектной деятельности в вузах осуществляется работа в следующих направлениях:

1. Работа над проектами, осуществляемая преподавательским составом включает в себя совершенствование и расширение образовательного процесса, изменение учебных программ в соответствии с современными требованиями для обеспечения конкурентоспособности вуза. Наряду с этим в вузах должна вестись разработка целевых проектов с привлечением специалистов работодателей/спонсоров; выполнение прикладных грантовых и других инициативных научно-исследовательских работ, участие студентов в совместных проектах с ведущими специалистами нескольких вузов и предприятий; прочие инициативы.

2. Проектная самостоятельная деятельность студентов, которая должна осуществляться непосредственно в образовательном процессе как формирование профессиональных компетенций, формирование и развитие способности к осуществлению и участию в проектной деятельности как отдельной компетенции личности.

3. В качестве сотрудничества преподавателей, студентов и работников предприятий и организаций предполагается создание совместных проектов и их реализация на коммерческой основе для повышения заинтересованности обучающихся в получении результата как возможности дальнейшего сотрудничества.

Проектная деятельность как составляющая социально-культурной деятельности в целом является одной из компетенций профессиональной реализации выпускника вуза. По мнению Никитиной Л.Л., Доничева О.А, Быкова М.Л. [3], проектная деятельность как инновация выступает не только как метод обучения в вузе, но и как практическое средство применения знаний в профессиональной деятельности человека. Следовательно, в вузах необходимо решать две равнозначные по значимости задачи: осуществление проектной деятельности как обязательной части освоения учебного материала и обучения как решения искусственно смоделированных задач для формирования компетенции в получении результата при изучении и решении реальных профессиональных проблем.

По мнению Цыплаковой С.А., Лазарева В.С. [7], для полной реализации метода проектной деятельности необходимо:

– полноценное и всеобъемлющее освоение различных способов проектной деятельности, изучение ее культуры;

– качественный анализ совместно со студентами выполненных ими самостоятельных проектов, в том числе освоения способа анализа и корректировки способов взаимодействий при реализации проекта;

– освоение способа получения комплексных метапредметных знаний, которые можно и нужно учитывать при осуществлении проекта;

Безусловным и уникальным преимуществом проектной деятельности, которая будет реализовываться в вузах, является возможность предметного решения образовательных разнообразных задач [5]. В частности, умение анализировать проблемы, ставить определенные цели, разрабатывать и выбирать из нескольких альтернативных решений поставленной задачи, умение оценить вероятностные последствия принятого решения и умение командной работы. Наибольшее значение имеет исследовательский компонент проектной деятельности, которая в итоге реализации приобретает вид инновации. Именно исследовательское направление в наибольшей степени соответствует требованиям динамических изменений в социально-экономической деятельности. Проекты, направленные на изучение проблемы или ее решение, не противоречат друг другу, они вполне сочетаемы, а часто составляют единое целое, поэтому могут решаться совместно. Современные студенты вуза получают представление об инновационной деятельности при самостоятельной или командной реализации проектов в ходе учебного процесса: обучения и освоения знаний, получения навыков и умений общепрофессионального курса и дисциплин специальной направленности. Таким образом, профессиональные компетенции предполагают не только прочные знания по предмету, но и владение профессиональными навыками как высокого уровня технологической культуры специалиста.

Современные цифровые технологии в образовательном процессе позволяют получить доступ к значительному объему учебной и межпредметной информации в наглядно-образной форме, что поддерживает активность студентов при обучении. Вне зависимости от времени и места получения информации полностью обеспечивается необходимость предоставления учебного материала, возможность выбора материала, способа самостоятельной деятельности.

Проектное обучение необходимо рассматривать как особый вид организованной деятельности обучающихся в вузе. По мнению Бтемировой Р.И. [1], проектная деятельность всегда ориентирована на раскрытие непосредственно личности студента, развитие активности в учебной деятельности, всесторонней реализации творческого потенциала личности при решении какой-либо задачи.

Проектная деятельность в целом позволяет решить несколько задач:

– уметь соотносить полученные классические знания с конкретными процессами реального мира, сделать эти знания практико-ориентированными и взаимосвязанными;

– уметь видеть метапредметные связи, соотносить их в планировании собственной деятельности, анализировать способы и результаты проектной деятельности;

– развивать навыки командной работы, общения с экспертами и специалистами организаций в решении утилитарных практических задач.

В работах Добряковой К.В. [2] указывается, что проект как деятельность предполагает наличие строгих и четких показателей или критериев завершения, уникальность которых подтверждается на практике. В сущности проектной работы всегда имеются усложняющие компоненты, такие как риск и неопределенность в полезности предполагаемого результата как продукта, востребованного и уникального.

Способность выпускника и студента в целом к проектной деятельности является весомым результатом обучения, для которого характерны универсальные (классические, фундаментальные) и профессиональные (специальные) компетенции. Теоретической основой проектной деятельности является педагогическая технология, которая позволяет более глубоко и основательно изучить предметную профессиональную область и методы получения профессиональных компетенций.

В процессе формулирования проекта студенты образуют команды (группы) для постановки и решения практической задачи, но руководителем (организатором группы) является преподаватель (специалист), которые управляет всем процессом, мотивирует студентов, изучает вместе с группой заявленные в проекте задачи, исследует объекты, рассматривает извлеченную из информационной сети информацию. В результате проектной работы может быть оформлен аналитический доклад или отчет, инновационный или информационный продукт, бизнес-план или стартап группы студентов, получен патент или подготовлена книга для публикации. Полученные в результате реализации проекта продукты могут быть коммерциализированы как для вуза, так и для предприятия, которое выступило спонсором или заказчиком проекта.

Следует понимать, что ни проектное, ни проектно-ориентированное обучение (деятельность) не может заменить собой традиционное обучение, в том числе промежуточные и итоговые аттестации, ВКР и государственные экзамены. Проекты должны быть интегрированы в образовательный процесс как его дополнение, без уменьшения количества и содержания семинарских и лекционных занятий. Весомое достоинство проектной работы студентов состоит в том, что частично решает проблемы послевузовского трудоустройства выпускников за счет привлечения для участия в проектных командах реальных сотрудников предприятий с целью решить конкретные задачи производства.

По классификации, предложенной Полат Е.С. [6], можно скомпоновать несколько видов проектов:

– научно-исследовательские проекты, позволяющие анализировать понятийный аппарат, выводы, категории;

– информационные проекты, анализирующие и обобщающие информацию для определения результатов в конкретную систему;

– проекты для развития творческой составляющей личности студентов;

– информационные (телекоммуникационные) проекты, создаваемые на базе компьютерных технологий для совместной познавательной и учебной деятельности;

– прикладные (социальные проекты), для которых характерной чертой является четко и конкретно обозначенный результат как итог деятельности.

Для первых курсов вузов предполагается использовать проекты, направленные на получение и закрепление знаний в совместной учебно-познавательной деятельности. На последних курсах бакалавриата обычно предлагаются для реализации проекты, целью которых может стать получение коммерческой выгоды или конкретного продукта, решение производственной проблемы.

Любой проект реализуется на протяжении нескольких логичных этапов, аналогичных подготовке к научно-исследовательской и квалификационной работе, в том числе ВКР: рассмотрение проблемы и выбор конкретной темы, разработка детального плана проектной работы, осуществление проекта, презентация (защита) проекта; анализ полученных результатов и общая оценка проекта.

На этапе определения и выбора темы каждый член команды проектной деятельности составляет подробный план с деталями предстоящей работы – от описания конкретной проблемы до ожидаемого конечного продукта, включая даже регламент необходимых встреч для решения возникающих вопросов.

Как правило, полученные в проектной деятельности результаты можно использовать как научные достижения для получения грантов в профессиональных конкурсах, в технологической деятельности в том случае, когда заказчиком проекта было предприятие. Разумеется, большинство реализуемых в процессе обучения проектов носят лишь обучающих характер, поэтому не дают реальной пользы для науки или практической деятельности вуза (курсовые проекты), поэтому есть значительные отличия между проектной деятельностью в бизнесе и вузе. Даже в тех редких случаях, когда проект предназначен для решения уникальной производственной или научно-исследовательской задачи, если итогом реализации проекта становится получение программного продукта, востребованного сервиса, доминантой проектной деятельности в вузе остается образовательная функция. По мнению Захаровой И.Г. [4], цифровизация высшего образования предполагает наличие цифровой образовательной системы как комплекса программно-методических, технических и организационных ресурсов в сочетании с культурно-интеллектуальным потенциалом вуза, представляющим собой деятельностный и содержательный компоненты студентов и преподавателей. Обеспечение цифровой образовательной среды во многом определяет проектную деятельность как инновацию в обучении, которая позволит студентам получить наиболее полные сведения для решения задач.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что представленные в статье тезисы доказывают возможность и необходимость построения и осуществления инновационно-проектной деятельности как одного из способов организации учебной, познавательной, научной и практической работы студентов во время обучения в вузе. Эффективным средством активизации и сотрудничества в проектной деятельности является информационная среда, которая может быть, как инструментом контроля, так и вариантом поддержки в образовательном процессе. Проектная деятельность позволяет создавать вариативные группы студентов, что способствует развитию определяющей компетенции для карьерного роста выпускников – будущих специалистов.

Библиографический список

1. Бтемирова Р.И. Метод проектов в условиях современного высшего образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 3: 217–219.
2. Добрякова К.В., Ляхович Д.Г. Планирование реализации проектов в проектно-ориентированной организации: система и алгоритм внедрения. *Вопросы инновационной экономики*. 2020; № 3: 1179–1192.
3. Доничев О.А., Быкова М.Л. Производственно-пространственное развитие территорий на основе управления проектной деятельностью в условиях цифровизации. *Вопросы инновационной экономики*. 2023; № 4: 2085–2102.
4. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*. Москва, 2003.
5. Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 4: 104–106.
6. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, 2009.
7. Цыплакова С.А. Теоретические основы проектного обучения студентов в вузе. *Вестник Мининского университета*. 2014; № 1: 21–23.

References

1. Btemirova R.I. Metod proektov v usloviyah sovremennogo vysshego obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 3: 217-219.
2. Dobryakova K.V., Lyahovich D.G. Planirovanie realizacii proektov v proektno-orientirovannoj organizacii: sistema i algoritm vnedreniya. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2020; № 3: 1179-1192.
3. Donichev O.A., Bykova M.L. Proizvodstvenno-prostranstvennoe razvitie territorij na osnove upravleniya proektnoj deyatel'nost'yu v usloviyah cifrovizacii. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2023; № 4: 2085-2102.
4. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*. Moskva, 2003.
5. Kudinova O.S., Skul'movskaya L.G. Proektnaya deyatel'nost' v vuze kak osnova innovacij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 4: 104-106.
6. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva, 2009.
7. Cyplakova S.A. Teoreticheskie osnovy proektnogo obucheniya studentov v vuze. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2014; № 1: 21-23.

Статья поступила в редакцию 10.02.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-153-156

Popavlova N.O., *postgraduate, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education (Mytishchi, Russia), E-mail: natalya.popavlova.92@mail.ru*
Kerimov M.M., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: kerimovmm-95@mail.ru*
Kurbanova L.U., *Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: medna59@mail.ru*

ON THE COMMUNICATIVE AND COGNITIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS. The article examines the communicative and cognitive approach in primary school, which significantly changes the roles of the student and the teacher. A student becomes an active participant in the educational process. The modern school needs didactic tools that could create effective pedagogical conditions for teaching younger students. To improve the quality of education in secondary schools, it is necessary to take into account the dynamics of students' motives. The coincidence of the goals of teaching and learning of all subjects of the educational process is an important condition for the successful implementation of the communicative-cognitive approach in primary school education. It is the younger school age that is extremely favorable for mastering communication skills due to a special sensitivity to linguistic phenomena, interest in understanding speech experience, and communication. Therefore, the development of a student's communicative competence is an urgent task of the educational process of primary school.

Key words: **communicative competence, primary school age, speech experience, communication, educational process, pedagogical technology, imagination**

Н.О. Попавлова*, аспирант, ФГОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Мытищи, E-mail: natalya.popavlova.92@mail.ru*
М.М. Керимов*, д-р филос. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный; E-mail: kerimovmm-95@mail.ru*
Л.У. Курбанова*, д-р социол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: medna59@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время наблюдаются изменения взаимодействия между учащимися и учителями, где большое внимание уделяется активной роли ученика в процессе обучения. Современная образовательная система требует разработки новых методов обучения, которые способствуют более эффективной коммуникации и когнитивным процессам в начальной школе. Для создания оптимальных условий обучения младших школьников необходимо учитывать изменчивость их мотивации. Важно, чтобы образовательный процесс в начальной школе был основан на взаимодействии между учащимися и преподавателями с целью развития коммуникативно-когнитивного подхода. Возраст младших школьников предоставляет отличную возможность для развития коммуникативных навыков, так как они особенно чутко воспринимают языковые структуры и проявляют живой интерес к общению. Следовательно, одной из важных задач начальной школы является развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, младший школьный возраст, речевой опыт, общение, воспитательно-образовательный процесс, педагогическая технология, воображение**

Актуальность темы обусловливается тем, что именно в младшем школьном возрасте есть особая возможность овладеть коммуникативными навыками, так как дети в этом возрасте очень восприимчивы к языковым явлениям, интересуются осмыслением речевого опыта и общением. Поэтому развитие коммуникативной компетенции становится одной из важных задач в начальной школе.

При исследовании литературы по психологии и педагогике [1–12] становится ясным, что понятие «коммуникативно-когнитивная компетенция» требует дальнейшего развития и уточнения. Для младших школьников до сих пор не определена четкая структура понятия «коммуникативно-когнитивная компетенция». Необходимо также усовершенствовать систему оценки уровня развития данной компетентности и разработать содержание и методики коррекционной работы, специально адаптированные для детей данного возраста.

Кроме того, следует учитывать все аспекты коммуникативно-когнитивной компетенции школьников, включая их эмоциональную, социальную и когнитивную составляющие, чтобы получить более всестороннее представление об их умениях и навыках по данному вопросу.

Коммуникация представляет собой значимый элемент социальной активности индивида в качестве социального существа, она является источником его активности, условием формирования общества и самой личности.

При несформированных коммуникативных навыках учащийся будет испытывать значительные трудности, в том числе в учебной деятельности.

В этой связи крайне важно изучить суть так называемой коммуникативно-когнитивной компетенции младших школьников и возможности её формирования.

Цель статьи состоит в изучении положительного опыта формирования коммуникативно-когнитивной компетенции у детей в младшем школьном возрасте.

Чтобы достичь данной цели, необходимо решить следующие задачи:

– рассмотреть определение понятия «коммуникативно-когнитивная компетенция» и изучить значимость данной компетенции для детей младшего школьного возраста;

– выявить основные подходы к развитию коммуникативно-когнитивной компетенции у детей младшего школьного возраста;

– показать различные способы и приёмы, используемые на уроках в начальной школе для решения данных задач.

Для проведения исследования были применены следующие методы:

– анализ релевантной литературы, связанной с данной тематикой;

– изучение соответствующих исследований и публикаций, относящихся к данной проблеме;

– исследование эффективного опыта применения разных форм и методов для развития коммуникативно-когнитивных навыков учеников начальной школы во время занятий.

Научная новизна: рассмотрена сущность коммуникативно-когнитивной компетенции и её роль в формировании личности младших школьников.

Теоретическая значимость состоит в расширении знаний в области теоретической педагогики в разделах, касающихся формирования коммуникативно-когнитивной компетенции младших школьников.

Практическая значимость состоит в анализе опыта для достижения максимальной эффективности использования различных способов и приемов развития коммуникативно-когнитивной компетенции у учащиеся начальной школы.

Взаимодействие детей младшего школьного возраста играет значительную роль в формировании их социальной жизни.

При этом каждый ребёнок выступает как существо, принадлежащее к обществу, при помощи взаимодействия «встраивается» в социальную жизнь, оттачивает коммуникативные навыки, ищет себя.

Необходимость общения является одной из основных потребностей как для общества в целом, так и для отдельного человека. Объективная важность общения как условия существования человека объясняется тем, что он не может удовлетворить свои жизненно необходимые потребности, жить и развиваться в одиночку [7].

Общение является врожденной чертой всех высших организмов, однако у человека оно достигает самых развитых форм, становясь осознанным и осуществляемым через речь. В общении можно выделить такие аспекты, как содержание, цель и средства.

Согласно требованиям ФГОС, личностным результатом освоения основной образовательной программы основного общего образования является развитие способности к эффективному общению и сотрудничеству с одноклассниками и взрослыми в различных сферах деятельности.

Взаимодействие школьника часто сопровождается сложностями.

Существует ряд проблем, которые выделяют многие ученые:

1. Препятствия в понимании партнера и общей ситуации общения. Как мы воспринимаем нашего собеседника, как понимаем информацию о нем, о себе и о контексте общения, зависит от наших знаний о соответствующих научно-психологических и педагогических параметрах.

2. Сложности в совместной деятельности, которые проявляются в поведении: «…сложности возникают в различных аспектах общения, характере деятельности, установлении и поддержании контактов, уровне психологического комфорта и эмоциональном состоянии. Затруднения проявляются одновременно в нескольких из этих областей.

3. У младших школьников возникают трудности в общении из-за статусов и позиций. Авторитет учителя, который передает ценности, необходимые для жизни, часто воспринимается как неоспоримый, что мешает ученикам высказывать и отстаивать свои точки зрения. Если учитель выполняет свою роль формально, некомпетентно или нетактично, это может привести к неприятию учеников и негативным межличностным отношениям. Для повышения эффективности образовательного процесса необходимо строить позитивные ролевые отношения, межличностные отношения, если они, пропитанные напряжением и пренебрежением друг к другу, способны разрушить ролевые связи и отрицательно сказаться на процессе деятельности.

4. Специфические психологические характеристики индивида могут стать препятствием к взаимодействию.

Один из когнитивных процессов, который обеспечивает жизнедеятельность общества и человека, называется воображением. Воображение позволяет человеку связывать общие знания, выраженные в понятиях, с конкретными и всегда уникальными ситуациями. Исследуя тематику воображения, было выявлено, что оно не только является творческой способностью индивида, но и представляет собой существенную силу в социальном контексте, способную обеспечивать коммуникацию между различными культурными формами в обществе [4].

Воображение играет важную роль в формировании восприятия и понимания мира, позволяя нам видеть и представлять себе то, чего нет в реальности. Оно помогает создавать новые идеи, концепции и образы, а также решать проблемы и находить креативные решения [5, с. 56].

У младших школьников воображение характеризуется наглядностью и конкретностью создаваемых образов, которые основаны на том, что они уже видели в реальности. Ученикам первых и вторых классов сложно представлять в уме то, чего нет в реальности или иллюстрациях. Однако ученики третьих и четвертых классов легче представляют предметы без внешних подкреплений.

Воображение играет важную роль в понимании и анализе социального мира. Путем использования воображения обучающиеся могут представить различные сценарии и роли, которые помогают лучше адаптироваться к эффективным стратегиям взаимодействия с другими людьми. Воображение также может помочь нам развить эмпатию и понимание чужой позиции, что, в свою очередь, способствует развитию у учащихся социальных навыков и умений [4].

Необходимо также учитывать различия в скорости и способностях разных детей, чтобы создать условия, способствующие эффективному обучению и развитию каждого ребенка. Следует отметить, что дефиниция «коммуникативно-когнитивная компетенция» имеет сложную структуру и генезис своего развития.

Компетенция – способность анализировать текущую ситуацию, подбирать необходимые знания для успешных действий в ней.

Компетентность – интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [8].

Таблица 1

Структура коммуникативных компетенций

Коммуникативные компетенции		
определяют владение устным и письменным общением, несколькими языками	способности к общению и межличностному взаимодействию. Определяются элементарными коммуникативными умениями: вступать в контакт, высказывать свою точку зрения, слушать и понимать точку зрения собеседника, вести дискуссию и т. д., готовность решать коммуникативные задачи, адекватно вести себя в различных социальных ситуациях и т. д.	связаны с уровнем сформированности информационной культуры: степенью владения новыми информационными технологиями, пониманием диапазона их применения, критическим отношением к распределяемой по каналам СМИ информации

Как отмечает И.П. Романова [8], П.А. Жукова [7] и др., можно выделить следующие коммуникативные компетенции (табл. 1).

Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетентность как набор качеств, которые способствуют успешному общению [4, с. 17].

На основе воззрений Н.С. Емельяновой [6] можно отметить, что когнитивно-коммуникативная компетенция – это *личностное образование, обеспечивающее овладение учащимися основами самостоятельной познавательной деятельности, интегрирующей ее логический и общеучебный аспекты, соотнесенные с коммуникативной ситуацией, в которой они актуализируются в форме учебного общения, а также обмена социальным, практическим или иным опытом, приобретаемым за рамками формального образования.*

Безусловно, формирование когнитивно-коммуникативных компетенций – это процесс длительный, который осуществляется на протяжении всего периода обучения, начиная с начальной школы и заканчивая уже профессиональным образованием.

Как отмечают авторы Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова, Ю.В. Сорокопуд, А.С. Канюк, Г.С.Х. Дудаев [11; 12], успешность взаимодействия закладывается в молодые годы, когда учащиеся только поступают в образовательные учреждения и начинают формировать коммуникативные навыки на протяжении всего обучения. Однако если эти навыки были заложены в недостаточном объёме, то тогда обучаемый может испытывать существенные затруднения в процессе обучения на всех этапах образования.

Считаем, что осознание важности развития когнитивно-коммуникативных компетенций и учет индивидуальных особенностей помогут создать успешную образовательную среду для детей младшего школьного возраста. Как отмечают Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова [5], важно развивать навыки самостоятельного усвоения знаний и активного участия в учебной деятельности. При этом необходимо учитывать не только текущие способности и потенциальные возможности младших школьников, но и задавать им цель дальнейшего развития.

Компетенции младшего школьника включают различные личностные качества, которые развиваются в процессе учебной деятельности в значимой области. Эти качества могут быть измерены по объему знаний, умению решать задачи, активному участию в учебе и самооценке.

Компетенции младших школьников включает различные аспекты, такие как:

– познавательные,
– ценностные,
– мотивационные,
– эмоциональные
– поведенческие.

Данные аспекты проявляются и развиваются в процессе обучения. Важным элементом этого процесса является способность взаимодействовать с окружающими, соблюдать правила языка и создавать тексты. Несмотря на это, учащиеся в начальной школе могут столкнуться с трудностями в выражении своих мыслей и чувств, особенно при смене среды и первом общении с новыми людьми.

Тем не менее именно в этом возрасте дети могут успешно развивать коммуникативные навыки, что делает этот период особенно благоприятным для формирования коммуникативной компетентности.

Необходимо учитывать, что развитие когнитивно-коммуникативных компетенций учеников в начальной школе требует особого внимания и поддержки со стороны педагогов и родителей.

Важно создать благоприятную обстановку, где дети будут чувствовать себя комфортно и безопасно, свободно в выражении своих мыслей и идей. Также необходимо обеспечить возможности для практики коммуникации в различных ситуациях как внутри класса, так и во внеурочной деятельности.

Такие меры помогут развить у детей навыки эффективного общения, умение слушать и выражать свою точку зрения, а также научат сотрудничать и решать проблемы в группе. Таким образом, развитие когнитивно-коммуникативных компетенций в начальной школе имеет не только актуальное значение, но и является важным фактором успешного обучения и социальной адаптации учеников. Необходимо иметь в виду, что каждый учащийся обладает своей уникальностью, и для успешного развития их коммуникативных навыков требуется индивидуальный подход и внимание.

Поэтому необходимо выявить и определить подходы, которые могут оказывать положительное влияние на формирование когнитивно-коммуникативных компетенций у младших школьников.

Современное образование активно развивает активную и творческую деятельность учащихся, включая коммуникацию. Поэтому необходимо выявить и определить факторы, которые могут положительно влиять на формирование когнитивно-коммуникативных компетенций у младших школьников. Тем самым персонализация личности является основой для изменения методов начального образования, где главным фокусом становится формирование индивидуальности.

Важным аспектом развития личности ребенка является взаимодействие учебной деятельности на уроке и внеурочной деятельности. Результаты исследований подтверждают, что развитие коммуникативной компетентности на ранней стадии обучения играет важную роль для последующего образования.

Поэтому изучение проблемы формирования когнитивно-коммуникативных компетенций у младших школьников через развитие их речевой культуры имеет большое значение. Как отмечают В.З. Матусевич, М.М. Керимов [9; 10], в настоящее время представители различных наук проявляют интерес к связи между образованием и культурой, что подчеркивает значимость культурного аспекта в образовании и его соответствие потребностям современного общества. Особое внимание уделяется взаимодействию культуры, языка и речи в формировании коммуникативной компетентности у детей.

Введение физкультминуток в учебный процесс может быть одним из способов обеспечения развития коммуникативных навыков у учащихся младших классов. Здоровьесберегающие мероприятия с использованием современных средств обучения позволяют поддерживать мотивацию и интерес учащихся к учебе, а также способствуют развитию их коммуникативных навыков.

Применение новых технологий в образовательном процессе помогает создавать более динамичную и интерактивную среду для обучения, что способствует улучшению качества образования.

Устная речь и взаимодействие с другими участниками, а также работа в группах и мини-группах способствует активному обмену мнениями и идеями, что приводит к более глубокому освоению материала. В результате учащиеся развивают навыки коммуникации и уверенность в выступлении перед аудиторией. Кроме того, представление результатов работы на доске позволяет учащимся показать свои достижения и получить обратную связь от учителя и других учащихся.

Это способствует развитию критического мышления и умению аргументировать свои идеи. В целом совместная работа в группах является важным инструментом обучения, который помогает развить коммуникативные навыки и способствует активному усвоению материала, развитию учебных навыков и социальных компетенций, таких как ответственность, самооценка и умение работать в коллективе. Дети учатся аргументировать свою точку зрения, выступать перед публикой, активно слушать и задавать вопросы, а также уважать мнения других людей. Таким образом, работа в группах способствует развитию не только учебных навыков, но и социальных компетенций.

Работа в группах способна не только активизировать учеников и помочь им запомнить материал, но и сделать процесс обучения более интересным и увлекающим. Вместо традиционного подхода к изучению грамматики игровые технологии позволяют создать более динамичное и эффективное обучающее окружение.

В играх, например, с использованием мяча на уроках литературы дети активно участвуют в процессе обучения, что способствует лучшему усвоению материала. Этот метод способствует развитию коммуникативных навыков, а также расширяет словарный запас учащихся и учит их вести внимательные и вежливые диалоги.

Проведённое исследование подтверждает, что развитие когнитивно-коммуникативных компетенций у младших школьников оказывает непосредственное воздействие на успех ученика и его способность успешно адаптироваться к образовательному процессу. Формирование навыков коммуникации также влияет на учебные результаты и процесс адаптации ребенка в школе. Учитывая индивидуальные потребности и способности каждого ученика, учитель может оказывать поддержку в освоении новых навыков коммуникации и принятии роли ученика, навыков в своей личной жизни и взаимодействии с другими участниками образования как внутри, так и вне учебного процесса. Важно понимать, что знания необходимы для развития и формирования компетенций у детей младшего школьного возраста. Неправильно считать, что компетенции и знания можно противопоставлять друг другу, так как они взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Коммуникативно-когнитивная компетенция учащихся формируется через активное взаимодействие с знаниями и их применение в реальных ситуациях.

Таким образом, знания являются неотъемлемой частью компетенций и играют важную роль в развитии коммуникации и когниции обучающихся. Следовательно, младшие школьники проявляют коммуникативно-когнитивную компетенцию, которая представляет собой способность и готовность осуществлять коммуникативную и когнитивную деятельность в рамках учебной программы.

Определение компетенций связано с контентом образования, который должен быть ориентирован на развитие практических навыков применения знаний в реальных ситуациях. Знания, не подкрепленные практическими умениями, не имеют ценности и не востребованы на рынке труда.

Развитие когнитивно-коммуникативных компетенций является целью не только настоящего времени, но и перспективы, так как в настоящее время они считаются фактором успеха и благополучия ученика, а также ценным ресурсом для его будущей взрослой жизни. Поэтому одной из главных задач обучения и воспитания является развитие коммуникативных навыков, которые способствуют личностному росту и самосовершенствованию через осознанное и активное усвоение социального опыта.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва, 2010.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. *Социальные коммуникации. Психология общения*: учебник и практикум. Москва, 2020.
4. Хуторской А.В. *Теория и технология креативного обучения: Дидактическая эвристика*. Москва: Эйдос, 2023.
5. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. *Развитие личности в обучении*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
6. Емельянова Н.С. *Развитие когнитивно-коммуникативнои компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности*. Автореферат … кандидата педагогических наук. Ижевск, 2012.
7. Жукова П.А. *Формирование коммуникативной компетенции младшего школьника при изучении лексики*. Available at: https://www.1urok.ru/categories/10/articles/60877
8. Романова И.П. *Развитие коммуникативной компетентности у младших школьников во внеучебной деятельности*. Available at: https://infourok.ru/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-mladshih-shkolnikov-vo-vneuchebnoy-deyatelnosti-1185520.html
9. Матусевич В.З., Керимов М.М. Пути оптимизации гражданско-патриотического воспитания в современной школе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-3: 71–75.
10. Керимов М.М. Взаимовлияние культур народов России: роль конфессионального фактора. *Научная мысль Кавказа*. 2009; № 4.
11. 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.
12. 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. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2010.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
3. Bolotova A.K., Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A. *Social'nye kommunikacii. Psihologiya obscheniya*: uchebnik i praktikum. Moskva, 2020.
4. Hutorskoj A.V. *Teoriya i tehnologiya kreativnogo obucheniya: Didakticheskaya `evristika*. Moskva: `Ejdos, 2023.
5. Shiyanov E.N., Kotova I.B. *Razvitie lichnosti v obuchenii*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999.
6. Emel'yanova N.S. *Razvitie kognitivno-kommunikativnoi kompetencii uchaschihsya kolledzha kak osnovy ih uchebnoj uspeshnosti*. Avtoreferat … kandidata pedagogicheskih nauk. Izhevsk, 2012.
7. Zhukova P.A. *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii mladshego shkol'nika pri izuchenii leksiki*. Available at: https://www.1urok.ru/categories/10/articles/60877
8. Romanova I.P. *Razvitie kommunikativnoj kompetentnosti u mladshih shkol'nikov vo vneuchebnoj deyatel'nosti*. Available at: https://infourok.ru/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-mladshih-shkolnikov-vo-vneuchebnoy-deyatelnosti-1185520.html

9. Matusevich V.Z., Kerimov M.M. Puti optimizacii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennoj shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-3: 71-75.
10. Kerimov M.M. Vzaimovliyanie kul'tur narodov Rossii: rol' konfessional'nogo faktora. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2009; № 4.
11. 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.
12. 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 15.02.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-156-158

Rumyantseva Z.A., *English teacher, English Department Number 4, Moscow State Institute of International Relations MGIMO Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: zoey99@bk.ru*
Orekhova O.E., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of German Language, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: frauo@bk.ru*

METHODS OF ACTIVATING THE EDUCATIONAL PROCESS OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES. The problem of intensifying the process of training specialists is the focus of the methodology. The article discusses methods for enhancing the educational process of teaching English for Specific Purposes (ESP). The main method of enhancing ESP teaching is the introduction of information technology. When selecting material for the ESP course, the researchers take into account the position that the most effective way to learn a foreign language is through the context of its application, and the content of teaching information in this case is constructed based on a combination of studying factual material and linguistic phenomena. In conditions of a limited number of classroom hours, the problem of organizing students' independent work has come to the forefront. The article also analyzes the advantages of using authentic texts, since they activate motivation for learning and help improve one's own speaking skills.

Key words: **English for Specific Purposes (ESP), method, context, communication, authenticity, competence**

З.А. Румянцева, *преп., Московский государственный институт международных отношений МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: zoey99@bk.ru*
О.Е. Орехова, *канд. ист. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: frauo@bk.ru*

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Проблема активизации процесса обучения специалистов находится в центре внимания методологии. В статье рассматриваются методы активизации учебного процесса преподавания английского языка для специальных целей (ESP). Основным методом активизации преподавания ESP признано внедрение информационных технологий. При отборе материала для курса ESP учитывалось положение о том, что наиболее эффективный путь изучения иностранного языка – через контекст его применения. Содержание обучающей информации в таком случае конструируется на основе сочетания изучения фактического материала и языковых явлений. В условиях ограниченного количества аудиторных часов на первое место вынесена проблема организации самостоятельной работы студентов. В статье также анализируются преимущества применения аутентичных текстов, поскольку они активизируют мотивацию к обучению, помогают совершенствовать собственные навыки речи.

Ключевые слова: **английский для специальных целей (ESP), метод, контекст, коммуникация, аутентичность, компетентность**

Актуальность исследования определяется тем, что в современных реалиях владение иностранным языком (далее – ИЯ) является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности. Вместе с тем результаты исследований иноязычной подготовки выпускников неязыковых вузов говорят о том, что свободное владение английским демонстрирует лишь третья часть опрошенных, а использование знаний ИЯ в профессиональной деятельности – лишь 15% сотрудников [1]. Причиной указанной ситуации является множество факторов, оказывающих негативное влияние на профессиональное владение ИЯ [2], что вызывает потребность в разработке соответствующего подхода к организации, осуществлению и методическому обеспечению иноязычной подготовки будущих специалистов.

В ряде работ [3; 4] отмечается необходимость активизации профессионального общения, повышения профессионального уровня. При этом основным методом усовершенствования обучения ИЯ считается внедрение новейших информационных технологий, актуализированное инновационными путями развития высшего образования и иноязычной подготовки специалистов в условиях глобального информационного мира. Учеными изучены междисциплинарный подход в обучении ESP [5], методика преподавания ESP [6], анализируется проблема разработки учебных пособий для ESP-курсов [7]. По мнению М.В. Афанасьевой, цель преподавания ESP – усовершенствование межкультурной компетенции, охватывающей языковую, социальную, культурную и профессиональную компетенции [8].

Несмотря на то, что содержание обучения ИЯ как общеобразовательной дисциплины и содержание обучения профильно-ориентированному ИЯ отличаются, специалисты отмечают, что процессы изучения английского языка в пределах определенного профиля такие же, как в общеобразовательном курсе [9]. В общем, нет методик обучения курсу ESP, не свойственных обучению курсу General English. С другой стороны, специалисты в области преподавания английского для профессионального общения заключают, что курс обучения профильно-ориентированному ИЯ не должен применять методы обслуживаемых им дисциплин [10]. Следовательно, проблема сочетания традиционных и специальных методов и подходов при организации курса ESP остается крайне актуальной.

Исходя из вышесказанного, цель статьи – исследование методов активизации учебного процесса преподавания курса ESP.

Задачи исследования:

– на основании анализа научной литературы обобщить теоретические исследования относительно методов и форм активизации учебного процесса при преподавании курса ESP;

– проанализировать, определить практическую ценность методов и форм активизации учебного процесса при преподавании курса ESP;

– обосновать эффективность использования методов и форм активизации учебного процесса для формирования устойчивого интереса к предмету и роста уровня знаний, умений и навыков студентов.

Методы исследования: решение поставленных задач осуществлялось с использованием метода анализа научных источников по проблеме изучения ESP.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении значения активизации учебного процесса как средства формирования устойчивого интереса к изучению ESP.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в процессе обучения ESP в неязыковом вузе.

Научная новизна полученных результатов состоит в теоретическом обосновании методов и форм активизации учебного процесса при преподавании курса ESP.

Главными задачами усовершенствования существующей практики преподавания курса ESP являются выбор содержания учебного материала, форм и методов работы, которые обеспечат овладение студентами английским языком как средством коммуникации, формирование мотивационного обеспечения учебной деятельности, выработку критериев для объективной оценки. Не менее важной проблемой изучения курса ESP является проблема сохранения и повышения иноязычных компетенций. Полноценное вхождение специалиста в профессиональную сферу по окончании вуза требует владения ИЯ. Однако программа изучения языка в университете ограничена 1-2 курсом, а дальнейшее развитие иноязычных компетенций проходит вне аудитории и находится в зависимости от самого студента. В связи с чем исследователи полагают, что обучение ИЯ должно носить развивающий характер. Для реализации развивающего подхода следует сформировать педагогическую среду, в которой участникам процесса обучения присущ высокий уровень активности, способный обеспечить им полноценную иноязычную коммуникацию.

Еще одним условием успешности обучения ИЯ, по мнению ученых, является интеграция [2]. Вовлеченность студентов в иноязычное лингвокультурное пространство, использование его информативных ресурсов в будущей профессиональной деятельности обеспечивается применением в процессе обучения ИЯ

различных видов интеграции – межпредметной, поликультурной, организационной, методической и т. п., а также развивающих технологий.

Решая проблему отбора учебного материала, следует учитывать положение о том, что наиболее эффективный путь изучения ИЯ – через контекст его применения. Теоретики и педагоги-практики указывают на необходимость использования аутентичных текстов, отвечающих языковым потребностям студентов [5]. Они придают конкретную форму структурам, функциям и признакам речи, подлежащим изучению [3]. Проблема конструирования учебной информации будет заключаться в полученном сочетании изучения фактического материала и языковых явлений.

Ученые подчеркивают, что специалисту любой сферы необходимы навыки работы с иноязычными источниками информации, умение ее творчески интерпретировать и передавать [8].

Среди коммуникативных ситуаций, в которых может оказаться специалист отдельной сферы, следует назвать участие в презентациях, рекламных акциях, конференциях, конгрессах с участием международных коллег, диалоги во время таких встреч, налаживание бизнес-контактов, обсуждение соглашений, контрактов в рамках профессиональной деятельности [8]. Интересы студентов предопределяются заинтересованностью своей будущей профессией, поэтому в аудитории создается коммуникативная среда, в которой коммуникативная ситуация станет имитацией процесса реального общения [6]. Следовательно, повышается интерес к тем видам речевой деятельности, благодаря которым решаются сложные профессиональные задачи.

Коммуникативная методика построена на следующих основных принципах: 1) студенты активно участвуют в иноязычном общении; 2) время говорения преподавателя сводится к минимуму; 3) предпочтение отдается групповым видам работы студентов, их взаимодействию; 4) студенты учатся критически мыслить, выражать свое мнение на английском языке; 5) используются ролевые игры, квесты, презентации и т. п.; 6) применяется метод «погружения» в языковую среду, когда общение на родном языке почти исключено [10].

Перед преподавателем курса ESP ставится цель создания условий погружения в языковую среду, чтобы студенты не боялись ошибаться и активно участвовали в коммуникации. Занятия должны проходить по принципу доминирования речевой практики, теоретические объяснения происходят при необходимости. Для внедрения коммуникативного подхода кафедрам иностранных языков необходимо разрабатывать программы, адаптированные к специальностям, уровню студентов в отдельных группах, а практические занятия будут разрабатываться с учетом упомянутых выше принципов. Эти условия выполняются для студентов неязыковых специальностей, поскольку основной целью их обучения является формирование коммуникативных компетенций разного уровня, умение пользоваться специальной терминологией, осуществлять поиск и обмен необходимой информацией.

Рассматривая вопрос о содержании курса ИЯ для той или иной специальности, методисты отмечают, что профессиональные темы, изучаемые в курсе ESP, должны быть тщательно отобраны для достижения целей курса. Профессиональные темы и ситуации в своем взаимодействии будут определять содержание коммуникации, социолингвистические и прагматические навыки, необходимые участникам общения, а также языковой материал [9].

При этом выбор содержания учебного материала происходит субъективно, на основании тематических предпочтений авторов учебно-методических материалов. Как следствие, содержание курса ESP может необоснованно расширяться или сужаться, в него включают малозначимые компоненты, в то время как некоторые базовые элементы совсем не рассматриваются. Поэтому в неязыковых вузах сначала нужно проводить подбор профессиональных тем для обучения, а под эти темы отбирать ситуации, адекватные общению [9]. Следовательно, само понятие темы является базовым для всего содержания обучения ИЯ в неязыковом вузе и подбора этого содержания, т. е. отбор речевых материалов (текстов профессиональной тематики) осуществляется только после того, как было выбрано содержание этих материалов.

Состав собственно содержания курса ESP предполагает предварительный отбор тематики и ситуаций для устно-речевого и письменно-речевого общения, в рамках которого будет осуществляться выработка автоматизма, умений и навыков речевой коммуникации. Исследователи отмечают, что если тематика и ситуации выбраны первыми, то это определяет, как содержание текстов, так и значение, и смысл языковых знаков, функционирующих при осуществлении речевых актов в тех ситуациях, где коммуникация происходит по определенной тематике. На этой основе возникает возможность обоснованно подбирать и сами тексты, и языковой инвентарь. Наконец, из отобранных текстов, языкового инвентаря, социолингвистических и прагматических знаний можно вывести те знания, автоматизмы, навыки и умения, которыми обучающиеся должны овладеть в процессе обучения ИЯ [7].

Актуальные темы для курса ESP не должны отбираться только при участии преподавателей ИЯ и методистов. Систематизация и выделение базовых для отдельной отрасли тем, которые создают целостную обобщенную картину специальности у студентов, возможны только если опираться на рекомендации ученых соответствующей сферы. После отбора тем и ситуаций уместно подбирать речевые материалы (тексты профессиональной направленности), которые имеют следующие характеристики: соответствие основному предметному содержанию каждой из выбранных тем, типичность для ситуаций профессионального общения, аутентичность.

Существует множество источников типичных аутентичных текстов. Скажем, источником отбора текстов, во многом активизирующих процесс изучения английского для чисто профессиональных целей, могут служить аутентичные учебники по профессиональным дисциплинам, которые используются в англоязычных странах для подготовки будущих специалистов по той или иной специальности. Но наиболее доступными источниками подбора типичных аутентичных профессиональных текстов являются интернет-ресурсы (различные профессиональные сайты). На таких сайтах можно найти множество задач для речевой практики, которая, учитывая опору на коммуникативный подход, является одним из важных методов обучения ИЯ. Речевая практика связана с участием студентов в реальном или смоделированном иноязычном общении, то есть они практикуются в таком общении. Именно эта практика обеспечивает окончательное формирование иноязычных речевых навыков и развитие иноязычных речевых умений во всех видах речевой деятельности.

В условиях ограниченного количества аудиторных часов, отведенных на изучение курса ESP, актуальна проблема активизации самостоятельной работы студентов, которой будет способствовать обеспечение целесообразного сочетания аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; методическая организация разных видов самостоятельных работ студентов; обеспечение студента необходимыми учебными источниками, интернет-ресурсами; оценка и контроль организации и хода самостоятельной работы; использование средств поощрения студента за качественное исполнение.

В современной методической практике среди наиболее эффективных инструменов самостоятельной работы студентов следует выделить проблемно-поисковые методы, метод проектного обучения, создание языкового портфолио, применение новейших ИКТ в обучении.

Проблемно-поисковые методы нацелены на активизацию умения поиска и обработки информации. Их применение побуждает студентов к самостоятельным исследованиям, повышает мотивацию к дальнейшей работе, способствует развитию аналитического и логического мышления. Составными частями этих методов являются самостоятельная работа студента и его работа под руководством преподавателя. Например, работая с иноязычными периодическими изданиями, рекомендовано больше сосредоточиться на коротких поисковых задачах: выписать профессиональные термины, проанализировать заголовки статей, составить объявление по образцу, составить план заинтересовавшей статьи, проанализировать рекламные тексты и создать свой слоган или небольшую рекламу, например, собственного производства.

Следующий путь активизации процесса изучения ИЯ – *метод проектов*, позволяющий сосредоточить исследовательские способности студентов вокруг решения одной проблемы и дающий возможность применить полученные знания на практике. Введение в обучающий процесс метода проектов позволяет показать умение студента или группы студентов использовать арсенал поиска информации, реализовать свой интерес к предмету исследования, расширить знания о нем, продемонстрировать свой прогресс в освоении курса ESP. Организуя работу над проектом, важно так сформулировать проблему, чтобы ориентировать студентов на использование самых современных фактов своей отрасли и различных источников информации, привлечь для работы всех студентов, предложив каждому задание в соответствии с уровнем его языковой подготовки. Наконец, активизация деятельности студентов зависит от того, насколько интересна и современная тема проекта. Проектная методика позволяет сочетать вербальные средства выражения и учит применять различные приемы визуализации: слайды, видеоматериалы, рисунки, коллажи, графики и диаграммы. Метод проектов помогает не только активизировать процесс изучения языка, но и превратить занятия в дискуссионное ток-шоу, на котором решаются интересные, практически значимые и актуальные для специалистов отдельной области проблемы.

Важным фактором повышения активности студентов в освоении курса ESP является *использование информационных технологий*, которое позволяет подать информацию в обновленной и современной форме, сделать ее более обобщенной, интересной и максимально приближенной к профессиональной сфере. Мультимедийные средства позволяют заинтересовать студентов с разным способом восприятия информации (аудиалы, визуалы, кинестетики, дискреты), интегрируя печатный текст, графическое изображение, видео, фото и аудио при создании «виртуальной реальности» иноязычного общения [6].

В процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности действенным методом активизации учебного процесса преподавания курса ESP является создание так называемого *языкового портфолио* (Language Portfolio) как инструмента поддержки развития межкультурной коммуникации. Согласно мнению исследователей, систематическое ведение языкового портфолио повышает мотивацию студентов, способствует развитию сознательного отношения к обучению и его результатам. Эта методика позволяет конкретизировать задачи обучения ИЯ, лучше организовать самостоятельную работу [9]. Языковое портфолио может быть, как в бумажном, так и в электронном варианте, включая в себя выполненные и оцененные итоговые работы и тесты с комментарием преподавателя, проекты, презентации, отзывы о различных видах иноязычной деятельности. Методисты отмечают, что невозможно говорить о едином правильном способе ведения портфолио или единой его структуре [9]. Возможны вариации

этой гибкой методики, чтобы приспособить ее к содержанию обучения и потребностям студентов.

Таким образом, путем активизации обучения ИЯ с помощью мультимедийных средств и современных методик преподаватель получает дополнительные возможности управления процессом иноязычного обучения. Применение продуманной системы задач с ориентацией на будущую профессиональную деятельность позволяет переключить студентов с уровня полного управления со стороны преподавателя на автономный уровень учебной деятельности.

Практика преподавания ESP свидетельствует, что использование новейших методик, требующих дальнейшего развития и совершенствования, и современных ИКТ является мощным средством подготовки будущих специалистов, поскольку они значительно расширяют возможности традиционного обучения, активизируют учебный процесс, способствуют его индивидуализации и разнообразию. Чрезвычайно важно внедрять их в самостоятельную работу студентов с целью развития коммуникативных навыков и улучшения межкультурных отношений.

Библиографический список

1. Волегова Е.А. К вопросу об английском языке для профессиональных целей в неязыковом вузе. *Полиязычная образовательная среда: модели и технологии*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018: 14–22.
2. Novoselov M., Novoselova S., Kostarev A. Approaches to foreign language for specific purposes learning. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2017; № 13: 206–211.
3. Андриенко А.С. *Компетентностный подход к обучению иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов неязыкового вуза*: монография. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.
4. Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Крузе Б.А., Новоселов М.Н. и др. *Профессионально ориентированное обучение английскому языку: методы, приемы, оценивание*. Пермь: ПГГПУ; НГЛУ, 2017.
5. Чилингарян К.П. Английский для специальных (АСЦ) целей в совресменном обществе. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014; № 3: 145–150.
6. Dzugaeva Z.R. Teaching English for specifi c Purposes (ESP). *International scientifi c review.* 2017; № 2 (33): 91–92.
7. Борисова П.В. Принципы разработки учебного пособия по английскому языку для специальных целей в техническом вузе. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017; Т. 6, № 20: 80–93.
8. Афанасьева М.В. ESP – английский для специальных целей: история и современность. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2012; № 3 (7): 68–70.
9. Поскребышева Т.А. Организация эффективного обучения ESP в вузе. *MODERN HIGH TECHNOLOGIES*. 2021; № 2: 204–208.
10. Tenieshvili A. Towards Various Aspects of Teaching Language for Specific Purposes (LSP) at Higher Education Institutions. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. 2019; № 4 (1):111–126.

References

1. Volegova E.A. K voprosu ob anglijskom yazyke dlya professional'nyh celej v neyazykovom vuze. *Poliyazychnaya obrazovatel'naya sreda: modeli i tehnologii*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018: 14-22.
2. Novoselov M., Novoselova S., Kostarev A. Approaches to foreign language for specific purposes learning. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. 2017; № 13: 206-211.
3. Andrienko A.S. *Kompetentnostnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v sisteme professional'noj podgotovki studentov neyazykovogo vuza*: monografiya. Cheboksary: CNS "Interaktiv plyus", 2017.
4. Bezukladnikov K.`E., Zhigalev B.A., Kruze B.A., Novoselov M.N. i dr. *Professional'no orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku: metody, priemy, ocenivanie*. Perm': PGGPU; NGLU, 2017.
5. Chilingaryan K.P. Anglijskij dlya special'nyh (ASC) celej v sovresmennom obschestve. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2014; № 3: 145-150.
6. Dzugaeva Z.R. Teaching English for specifi c Purposes (ESP). *International scientifi c review.* 2017; № 2 (33): 91-92.
7. Borisova P.V. Principy razrabotki uchebnogo posobiya po anglijskomu yazyku dlya special'nyh celej v tehnicheskom vuze. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2017; T. 6, № 20: 80-93.
8. Afanas'eva M.V. ESP – anglijskij dlya special'nyh celej: istoriya i sovremennost'. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2012; № 3 (7): 68-70.
9. Poskrebysheva T.A. Organizaciya `effektivnogo obucheniya ESP v vuze. *MODERN HIGH TECHNOLOGIES*. 2021; № 2: 204-208.
10. Tenieshvili A. Towards Various Aspects of Teaching Language for Specific Purposes (LSP) at Higher Education Institutions. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. 2019; № 4 (1):111-126.

Статья поступила в редакцию 10.02.24

УДК 37.01:371 (075) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-158-160

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Full Member of APSC, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS' SUBJECTIVITY IN THE ERGATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENTS. The article substantiates the need to consider the problem of the development of subjectivity of future specialists during their training using ergatic educational environments, which is caused by the development of information technologies and their implementation in various industries and in the educational process. The advantages of relying on a situational and functional approach in the organization of the learning process and the formation of subjectivity of future specialists are shown. It is proved that the application of a polyprofile-communicative approach to the selection of the educational content of future specialists allows not only to analyze industrial polyprofile situations, but also to create conditions that guarantee a clear organization of actions aimed at the formation of a given quality in ergatic educational environments.

Key words: **subjectivity, professional training, competence, situational and functional approach, educational situation, maritime university, educational space**

И.И. Макашина, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

СПЕЦИФИКА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЭРГАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

В статье обоснована необходимость рассмотрения проблемы развития субъектности будущих специалистов в период их обучения с использованием эргатических образовательных сред, что обусловлено развитием информационных технологий и их внедрением и в различные отрасли производства, и в образовательный процесс. Показаны преимущества опоры на ситуационно-функциональный подход в организации процесса обучения и формирования субъектности будущих специалистов. Обосновано, что применение полипрофильно-коммуникативного подхода к отбору содержания образования будущих специалистов позволяет не только анализировать производственные полипрофильные ситуации, но и создавать условия, гарантирующие чёткую организацию действий, направленных на формирование заданного качества в эргатических образовательных средах.

Ключевые слова: **субъектность, профессиональная подготовка, компетенция, ситуационно-функциональный подход, образовательная ситуация, морской вуз, образовательное пространство**

Вопросы существования и поведения субъекта в эпоху цифровизации и научное осмысление его роли не теряет актуальности. Цифровизация принесла с собой новые роли для человека и исчезать никуда не собирается. В этой связи возникают проблемы, касающиеся критериев оценки субъектной позиции человека и в личностном, и в профессиональном аспектах. В то же время существует и опасность десубъективации человека как результата внедрения информационных технологий в обычную жизнь, в которой значительно снижается его (субъекта) потенциал. Разумеется, речь не идёт о технофобии. Прогресс не

остановить, тем более, что он несёт и благо. Однако понимание возможных негативных последствий диктует необходимость более пристального отношения к человеку, к его субъектности.

Целью представленной работы является рассмотрение проблемы формирования и развития субъектности будущих специалистов в период их обучения в образовательных эргатических средах. Поставлены следующие задачи: рассмотреть факторы, влияющие на процесс становления субъектности будущих специалистов в этих условиях; подходы к организации процесса обучения и отбора содержания образования для организации взаимодеятельности участников в эргатических образовательных средах.

Научная новизна заключается в рассмотрении вопроса становления субъектности обучающегося в условиях эргатической образовательной среды.

Теоретическая значимость данной работы отражается в анализе феномена субъектности обучаемого, позволившего сделать вывод, что она проявляется только в системе взаимоотношений и взаимодеятельности всех участников образовательного пространства.

1. Соотношение понятий субъекта и субъектности

Понятие «субъект» представляет собой одну из базовых мировоззренческих категорий. Его рассматривали как: основу бытия (Р. Декарт, В.Г.Ф. Гегель, И. Кант и др.); целеполагающий и целедостигающий индивид; развивающееся существо (Петровский В.А.); носитель социального, формирующийся целостностью процесса осуществления этого социального и целостностью человеческой деятельности как основания этого процесса (Сайко Э.В.); целостность всех качеств человека (Брушлинский А.В.) и др.

В большинстве случаев понятие «субъект» интерпретируется как активное мыслящее сознание, обладающее качествами целостности, постоянно развивающееся по отношению к себе, к другим и к миру в целом.

Исследователи, занимающиеся проблемами субъектности, в целом согласны, что субъектность является результатом развития субъекта. Понятие субъектности рассматривалось как целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в его деятельности и поведении [1]; активность, осознанность, способность к творчеству, предметность [2] и пр.

Согласно Сайко Э.В., «субъектность – это изначально присущее субъекту развивающегося в его становлении свойства, обусловливающих его реальную действенность и способность целенаправленно, целесообразно творить особый неприродный мир, осмысливать свои действия, относиться к себе и т. д., обеспечивающих, в свою очередь, появление принципиально нового в универсальной эволюции – социального – движения и нового социального мира, полагает необходимость раскрытия механизмов воспроизводств этих уникальных свойств» [3, с. 251]. Главным здесь выступает рост возможностей человека в социуме.

На уровень профессионализма любого специалиста влияют разные условия, включающие мотивацию, квалификацию и способности и др. Сформированность субъектности специалиста также можно рассматривать как условие, так как именно она (субъектность) выражает способность специалиста к постоянному развитию. Поэтому подготовку специалистов, обладающих профессиональной субъектностью, т. е. способностью эффективно исполнять свои профессиональные обязанности и быть готовыми к постоянному саморазвитию, что особенно актуально в связи с быстрым развитием технологий и внедрением их в разные отрасли производства можно рассматривать как приоритетную.

2. Специфика субъектности в эргатической образовательной среде

Эргатическая образовательная среда понимается нами «как целенаправленно организованный участок образовательного пространства, который является компонентом эргатической системы и включает в себя отношения, предполагающие активность обучаемого в процессе обучающей коммуникации, включение психофизиологических и иных систем человека в отношения с технической средой эргатической системы, а также условия выполнения образовательных действий, обусловленных конкретными педагогическими целями» [4, с. 212]. Самым наглядным примером организации эргатических обучающих сред в образовательном пространстве является использование современных тренажеров, создающих возможности для обучающихся накапливать субъективный опыт – и профессиональный, и личностный.

В ранних опубликованных нами работах достаточно полно были представлены условия проектирования и функционирования обучающих и профессиональных эргатических сред, а также принципы их организации (направленность образовательных действий; гармонизацию образовательной деятельности; создание условий, благоприятных для функционирования эргатических образовательных сред) [5]. Вопрос становления субъектности обучающегося в условиях эргатической образовательной среды пока не рассматривался, поэтому остановимся на нём подробнее.

Процесс развития цифрового общества и вытекающих из этого факта отношений идёт по нарастающей. Главным участником этого процесса выступает человек информационный (e-Homo Sapience). Речь идёт не просто о цифровом представлении информации, а о передовых средствах деятельности, которые во многом меняют статус самих субъектов деятельности. Ускоряясь в информационном пространстве, субъект деятельности сам становится открытой системой, в которой существует огромный риск потери своей субъектности.

Процесс цифровизации не страшен человеку пока имеет место адекватное субъекту развитие образования, целью которого всегда было и остается самообразование. Рассмотрим становление субъектности личности при подготовке моряков. В первую очередь необходимо принимать во внимание внешние и внутренние факторы. К внешним могут быть отнесены социальный заказ; геополитические изменения; транспортная политика государства, ФГОС; конвенционные требования к уровню подготовки моряков и др.

К внутренним факторам становления и развития субъектности будущих моряков можно отнести специфику их деятельности; зависимость от сложных систем при эксплуатации судов; научный потенциал и материально-техническую базу учебного заведения и др.

Говоря о специфике феномена субъектности в эргатических образовательных средах, следует акцентировать внимание на факте высокого уровня неоднозначности и неопределённости в этих условиях. С одной стороны, работая или обучаясь в эргатических образовательных средах, у специалиста (настоящего или будущего) формируется психологическая устойчивость к различным стрессовым ситуациям, и процесс принятия решения имеет чаще рациональный и рассудительный характер. С другой стороны, появляется вероятность когнитивного диссонанса, а также неустойчивости нестабильности. Доверие к техническим средствам становится безграничным и у субъекта постепенно пропадает уверенность в своих знаниях, в своей профессиональной субъектности. Поэтому целесообразно не только широкое использование эргатических образовательных сред в процессе подготовки специалистов, но и постоянное подтверждение обучаемым своей автономности от технологической зависимости. Преподаватель должен не только правильно научить пользоваться различными техническими устройствами, но и поддерживать у обучаемого его уверенность в том, что именно от субъекта, от его знаний и его решений зависит результат деятельности.

3. Организация процесса становления субъектности в эргатической образовательной среде

Технологическая заданность эргатических образовательных сред, их коммуникационные возможности и опосредованность контактов, существующих в этих средах, создают объективно новые параметры для деятельности в всех их участников. Следующий аспект – это процесс становления субъектности будущего специалиста. Наиболее целесообразным в организации образовательного процесса нам видится ситуационно-функциональный подход, предложенный Э.Г. Малиночкой, согласно которому «ведущим субъектом в субъект-объектных отношениях в образовательном процессе всегда является педагог. Студент же является объектом действий педагога. В то же время студент является субъектом решающих событий, в которых производится тот продукт, ради которого существует этот процесс. Значит студент – решающий субъект. Объектом его действий является изучаемая действительность» [5, с. 15; 6, с. 10]. Ранее нами было доказано, что применение такого подхода к формированию любого качества личности происходит постепенно, но с гарантированным результатом, так как «в процессе образовательного мероприятия в каждой системе происходит обмен информацией между субъектом и объектом, и по мере накопления в сознании студента нового продукта его сознание обогащается, что влияет на все компоненты непрерывно меняющейся образовательной ситуации. Изменение ситуации влияет на процессы в функциональных системах. Содержание действий в них поднимается на более высокий уровень» [6, с. 11], способствуя обогащению текущего знания обучаемого и постепенному формированию субъектности.

Автоматизация и цифровизация морской отрасли является ключевой тенденцией её современного развития. Деятельность современных судоводителей включает в себя среди прочего сбор данных о функционировании используемых в судоходстве систем, их интерпретацию для принятия ответственных решений. Подготовить будущего специалиста для работы в таких условиях можно только при условии проецирования будущих условий труда в эргатические образовательные среды. Широкое применение тренажерного оборудования при подготовке моряков сегодня обычное дело, но просто комплектацией учебных заведений тренажерами проблему не решить. Необходимо принимать во внимание ряд условий, обеспечивающих тренажёрную подготовку: квалификацию педагогов и инструкторов, отбор содержания образования, средств и др.

Важным фактором является и то, что профессиональная субъектность современного судоводителя характеризуется полипрофильностью, а значит, «применение полипрофильно-коммуникативного подхода к построению образовательного процесса, а именно: анализ производственных полипрофильных ситуаций, складывающихся в деятельности судоводителя; рассмотрение теоретических основ и практических проявлений, включенных в ситуацию профилей; раскрытие способов их интегрирования в компетенции, необходимые для решения ситуации, являются целесообразными» [7, с. 108–110]. Применение полипрофильно-коммуникативного подхода в процессе подготовки такого специалиста может быть успешным только при условии глубокого анализа принципов функционирования эргатических систем на всех уровнях взаимодействия различных элементов системы и учёта принципов дидактики в решении этого вопроса. Несмотря на применение высоких наукоемких технологий, высокий уровень автоматизации во всех сферах отрасли, в том числе в морской, человек продолжает оставаться активным участником современного производственного процесса, и его надо к этому готовить, этому учить.

Построение процесса формирования и развития субъектности будущего моряка предполагает следующее:

а) направленность обучаемого на развитие его субъектности;

б) постоянный анализ и при необходимости корректировка педагогом программы формирования и развития уровня знаний обучаемого и его субъектности;

в) выбор технических средств, адекватный целям обучения и формирования субъектности.

Характер субъектности студентов проявляется, прежде всего, в их стремлении к максимальной самоактуализации, а многоуровневый характер структуры их субъектности определяет такие её компоненты, как активность, способность к рефлексии, модальность и обусловленность деятельности. В этой связи целесообразно разработать общие показатели становления субъектности будущих специалистов и вариативные для отдельных специальностей, ориентируясь на компетенции, указанные в стандартах подготовки с в условиях цифровизации. Принимая во внимание, что субъектность не является врожденной характеристикой обучаемого, а выступает результатом его собственной работы, вопрос педагогического обеспечения этого процесса является актуальным.

На развитие субъектности личности оказывают влияние много факторов. Принимая во внимание тот факт, что субъектность – не врождённое качество, а представляет собой формируемое, задаваемое явление, существует возможность организовать процесс его формирования. Создание специальных образовательных сред, в том числе эргатических, с учётом поставленных целей позволяет максимально использовать их потенциал, способствуя накоплению субъективного социального и профессионального опыта. Применение ситуационно-функционального подхода к организации процесса обучения в эргатических образовательных средах позволяет по мере достижения поставленных педагогом целей и выполнения задач вносить изменения в текущие цели, выбирать или менять средства и формы обучения, адекватные текущей образованности обучаемого, уровня сформированности его субъектности.

Эргатические образовательные среды создаются целенаправленно, поэтому их структура и содержание должны быть чётко продуманы и выбраны в соответствии с целью и задачами конкретного образовательного процесса. В то же время, учитывая изменения и в социальном и профессиональном плане, важно помнить об устойчивости к этим изменениям в процессе осуществления образовательных действий. Показано, что применение полипрофильно-коммуникативного подхода к отбору содержания подготовки моряков в эргатических образовательных средах способно обеспечить оптимальную адекватность образовательных действий профессиональным действиям специалиста и одновременно использовать принципы организации эргатических образовательных сред для создания процесса, адекватного профессиональным особенностям будущего специалиста.

Библиографический список

1. Осницкий А.К. *Психологические механизмы самостоятельности*. Москва; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010.
2. Брушлинский А.В. *Психология субъекта*. Москва: Институт психологии РАН; Санкт-Петербург: Издательство «Алетейя», 2003.
3. Сайко Э.И. *Субъект: созидатель и носитель социального*. Москва: Издательство МПСИ; Издательство НПО «Модек». 2006.
4. Попов А.Н., Попов В.В., Макашина И.И., Кондратьев А.И. К вопросу создания интерфейса судоводителя. *Эксплуатация морского транспорта*. 2023; № 2: 209–212.
5. Makashina I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. *The European proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*: International Forum “Freedom and responsibility inpivotal times” (WoS). 2022.
6. Макашина И.И., Малиночка Э.Г. *Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота*. Краснодар: КРО АПСН, 2007.
7. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота*. Новороссийск. РИО МГА имени адм. Ф.Ф. Ушакова, 2011.

References

1. Osnickij A.K. *Psihologicheskie mehanizmy samostoyatel'nosti*. Moskva; Obninsk: IG – SOCIN, 2010.
2. Brushlinskij A.V. *Psihologiya sub`ekta*. Moskva: Institut psihologii RAN; Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo “Aletejya”, 2003.
3. Sajko `E.I. *Sub`ekt: sozidatel' i nositel' social'nogo*. Moskva: Izdatel'stvo MPSI; Izdatel'stvo NPO «Modek». 2006.
4. Popov A.N., Popov V.V., Makashina I.I., Kondrat'ev A.I. K voprosu sozdaniya interfejsa sudovoditelya. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2023; № 2: 209-212.
5. Makashina I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. *The European proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*: International Forum “Freedom and responsibility inpivotal times” (WoS). 2022.
6. Makashina I.I., Malinochka `E.G. *Situacionno-funkcional'nyj podhod v podgotovke menedzherov morskogo torgovogo flota*. Krasnodar: KRO APSN, 2007.
7. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*. Novorossijsk. RIO MGA imeni adm. F.F. Ushakova, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 37.01:371 (075)

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-160-163

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Full Member of APSC, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

THE STATE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE. The task of ensuring the competencies of specialists to the requirements of the labor market is solved by means of postgraduate education: either by advanced training or professional retraining. Both researchers and practitioners prefer to improve the skills of specialists by taking a special short-term course, which is implemented in different formats (full-time, part-time and distance learning), as well as using modern educational technologies. The paper deals with the organization of training in the system of professional retraining and the creation of an educational product that includes a number of stages, namely: a program development, a review, an introduction into the educational process, a placement on the platform of a university, publication of materials and others. The result of this huge amount of work is the attention from both employers, individual trainees and teachers, expressed in the emergence of a significant number of additional education centers offering educational services in this direction.

Key words: **postgraduate professional education, advanced training, professional retraining, distance learning, lifelong education**

И.И. Макашина, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

СОСТОЯНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Задача обеспечения соответствия компетенций специалистов требованиям рынка труда решается путем дополнительного образования: либо повышением квалификации, либо профессиональной переподготовкой. И исследователи, и практики предпочитают повышать квалификацию специалистов прохождением специального кратковременного курса, реализация которого осуществляется в разных форматах (очное, очно-заочное и дистанционное), а также использованием современных образовательных технологий. В работе рассматриваются вопросы организации обучения в системе профессиональной переподготовки и создания образовательного продукта, включающего ряд этапов, а именно: разработку программы, рецензирование, внедрение в образовательный процесс, размещение на платформе вуза, издание материалов и многое другое. Результатом этого огромного объёма работы является внимание как со стороны работодателей, так и отдельных слушателей и педагогов, выражающееся в появлении значительного количества центров дополнительного образования, предлагающих образовательные услуги в этом направлении.

Ключевые слова: **дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, дистанционное обучение, непрерывное образование**

Актуальность и значимость дополнительного профессионального образования кадров для любой отрасли обусловлена не только динамичным развитием современного общества и социокультурными явлениями, но и развитием современных технологий, внедряемых во все отрасли производства. Компетенции, сформированные в ходе получения образования в вузе, к моменту завершения обучения, по мнению многих ученых, уже подлежат обновлению, а тем, кто давно закончил обучение, необходимо переучиваться. В такой ситуации на дополнительное профессиональное образование работающих специалистов ложится

особая ответственность. Целью статьи является анализ существующей системы дополнительного профессионального образования. Задачи представленной работы охватывают анализ общих закономерностей и форм дополнительного профессионального образования, присущих всем процессам обучения взрослых, и специфические характеристики, свойственные каждой структуре. Научная новизна заключается в расширении представления о содержании организации подготовки кадров в системе дистанционного дополнительного профессионального образования.

Теоретическая значимость выражается в обосновании организационно-педагогических условий, предполагающих организацию разных форм обучения, использование современных, в том числе цифровых, образовательных технологий, а также учёт специфических особенностей и механизмов дистанционного обучения в профессиональной переподготовке.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью использования предложенных критериев и учёта характеристик дистанционной профессиональной переподготовки для организации процесса обучения.

1. Организация обучения в системе профессиональной переподготовки

На сегодняшний день система дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) включает в себя институты повышения квалификации; центры профессиональной переподготовки, институты развития образования, а также различные образовательные центры, функционирующие и как отдельные юридические лица, и как структурные подразделения различных образовательных учреждений и осуществляющие повышение квалификации и/или переподготовку специалистов по разным направлениям. Только за последние 5 лет численность организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам в России, увеличилась на 13,3%: с 5,8 до 6,6 тыс. [1]. Развитие онлайн-образования стало существенным фактором, повлиявшим на вовлечение большого количества педагогов в деятельность ДПО, так как дало возможность не только дополнительного заработка, но и повышения качества собственных знаний. Другими словами, система ДПО – это очень большая сеть образовательных учреждений, функционирующая почти 100 лет и имеющая свою историю и традиции.

Сразу оговоримся о цели указанных структур. Если повышение квалификации предполагает развитие специалиста по имеющейся у него специальности, то профессиональная переподготовка – получение новой специальности. Обе системы тесно связаны с внешней средой и развиваются с учётом внешних факторов (геополитика, экономика, развитие технологий и др.), влияющих на развитие этой системы.

Мир и условия производства меняются с огромной скоростью. Повсеместная цифровизация, развитие и внедрение новых технологий практически во все отрасли производства выдвигают новые требования к уровню подготовки специалистов. Система ДПО может обеспечить подготовленность специалистов к постоянно изменяющимся условиям производства в силу свой мобильности и с точки зрения времени подготовки и выбора форм образования.

Социальный заказ на подготовку квалифицированного специалиста, владеющего не только своей профессией, но и полипрофильными знаниями смежных областей деятельности, может быть разрешён в системе повышения квалификации, что объясняется мобильностью системы и с точки зрения времени подготовки, и выбора формы образования.

Несмотря на мобильность указанных структур, структуры ДПО функционируют в строгом соответствии со следующими нормативными документами:

– ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ;

– Письмо Министерства образования и науки РФ от 7.05.14 года № АК-1261/06 «Об особенностях законодательного и нормативно-правового обеспечения в сфере дополнительного профессионального образования»;

– Письмо Минобрнауки России от 21.04.2015 № ВК-1013/06 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме»);

– Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»;

– Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 N 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.09.2017 N 48226);

– Письмо Минобрнауки России от 31 октября 2019 г. n 03/16360-о «Об организации и осуществлении ДПО посредством реализации программ повышения квалификации программ профессиональной переподготовки»;

– ГОСТ Р 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании и др.

Актуальность обращения к институтам ДПО для обеспечения постдипломного образования постоянно возрастает, что объясняется в первую очередь быстрыми темпами развития технологий и их внедрением в производственные процессы. Так, в 2023 г. на XXVI Петербургском международном экономическом форуме говорилось о важности предоставления возможностей людям получать новую специальность по разным направлениям [2].

И институты повышения квалификации, и центры профессиональной переподготовки, работая в этом направлении, своей основной целью видят поступательное развитие специалиста на основе совершенствования его профессиональной деятельности. В деталях рассматривать оба института не хватит и одного диссертационного исследования, поэтому остановимся только на профессиональной переподготовке. Здесь важно подчеркнуть, что речь идёт об образовании взрослых. Профессиональную переподготовку могут проходить только следующие категории слушателей:

– те, кто имеет диплом о высшем образовании;

– те, кто имеет диплом о среднем профессиональном образовании;

– студенты выпускных курсов, которые получат диплом о профессиональной переподготовке только после завершения обучения.

Другими словами, речь идёт о непрерывном образовании, имеющем свою специфику. Моделирование процессов профессиональной переподготовки как целостного процесса предполагает создание учебных программ, учитывающих требования рынка труда, профессиональные и образовательные стандарты.

Вопросы непрерывного образования уже давно освещаются учеными и практиками из разных стран. По нашему мнению, наиболее точным определением является то, что дано А.П. Владиславлевым: «…под непрерывным образованием мы понимаем систематическую, целенаправленную деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведениях, так и путём самообразования» [3, с. 33].

С.И. Змеев, рассматривающий основы теории и технологии обучения взрослых, даёт следующее определение: «Непрерывное обучение – это способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека. Непрерывное обучение – это организованное обучение, детерминированное системой факторов и условий, обеспечивающих непрерывное обучение человека» [4, с. 46–47]. Интересно, что суть непрерывного образования со временем не изменилась. Основной идеей по-прежнему остаётся регулярное приобретение и обновление знаний.

При рассмотрении данной концепции различают два аспекта процесса обучения: процесс учения и процесс организации учения. Главными задачами учреждений профессиональной переподготовки являются:

– разработка и реализация программ профессиональной переподготовки специалистов по разным направлениям в соответствии со стандартами и требованиями к их содержанию и оформлению;

– подбор высококвалифицированных преподавателей (в том числе специалистов-практиков) для реализации текущих и открытия новых программ профессиональной переподготовки;

– организация долгосрочных (250 часов и более) курсов;

– переподготовка безработных граждан для выполнения новых трудовых функций (в том числе по федеральным и региональным программам и сотрудничество с центром занятости населения);

– организация рекламных мероприятий по набору слушателей и др.

Особое значение для организации обучения в системе профессиональной переподготовки также имеют определённые условия.

Условие – это философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [5, с. 381]. В данной работе условия употребляются в двух в значениях: как среда, обстановка, в которой происходит процесс профпереподготовки или повышения квалификации специалистов и как реализация определенных педагогических мер для создания этой среды.

К условиям функционирования системы профпереподготовки и повышения квалификации мы относим социальные и педагогические, соблюдение которых обеспечивает активизацию и оптимизацию функционирования указанных систем.

К социальным условиям функционирования указанных систем можно отнести новую кадровую и образовательную государственную политику в системе ДПО; новый правовой и экономический механизмы, суть которых заключается в создании конкурентного преимущества страны, связанного с возможностью развития ее человеческого потенциала.

К педагогическим условиям функционирования указанных систем мы относим организацию процесса обучения на основе субъект-субъектных отношений; отбор содержания образования; кадровые условия; использование современных форм, методов, средств образовательного процесса и др.

В анализе структур, входящих в систему ДПО, представляет интерес диссертационное исследование Л.Б. Трегубовой, рассматривающей под развитием маркетинговых технологий в дополнительном образовании педагогов целенаправленный процесс внедрения и поэтапного совершенствования, улучшения как самих технологий, так и маркетинговых действий, связанных с планированием, исследованием, анализом и управлением деятельностью образовательного учреждения дополнительного педагогического образования на основе выявления и удовлетворения образовательных профессиональных запросов, интересов, проблем педагогов» [6, с. 28]. Такой подход применим не только к дополнитель-

ному педагогическому образованию, но и к любой другой специальности с учётом её специфики.

Важным аспектом в организации курсов профессиональной переподготовки выступает маркетинговый анализ, позволяющий учитывать спрос на рынке труда и выступающий основой для разработки конкурентного образовательного продукта. Как правило, образовательный продукт (в нашем случае речь идёт о курсе профессиональной переподготовки), рассчитанный на целевую аудиторию и ранжирование спроса и предложения, позволяет найти рыночную нишу, что очень важно, так как он создаётся не ради самого продукта (хотя такие случаи имеют место быть), а с целью дополнительной прибыли. В пользу профессиональной переподготовки можно отнести и возможность её реализации на внебюджетной основе.

2. Проектирование образовательных услуг по профессиональной переподготовке

Проектирование образовательных услуг центров профессиональной переподготовки, как правило, осуществляется либо по заявке физического или юридического лица, либо по инициативе разработчиков курсов и происходит следующим образом:

– рассмотрение и организация имеющихся ресурсов;

– согласование содержания программы с заказчиком с учётом профессиональных и образовательных стандартов;

– проектирование или разработку программы, учебного плана, оценочных и методических материалов, модулей и др.;

– оформление, согласование и утверждение программы;

– размещение программы на образовательной платформе образовательного учреждения;

– организация и осуществление учебного процесса;

– реклама в СМИ и др.

Одним из основных инструментов, влияющих на продвижение образовательного продукта, является реклама, которая используется практически всеми учебными заведениями. Реклама образовательного продукта и образовательных услуг в целом строится преимущественно на основе принципа целесообразности и аргументации для привлечения слушателей и использования конкретного продукта.

Другим условием продвижения образовательного продукта ДПО является имиджевая деятельность конкретного образовательного учреждения (в нашем случае – Центра профессиональной переподготовки). Цель этого направления деятельности – развитие и поддержание позитивного отношения потребителя к конкретному учебному заведению. Обычно специалисты выделяют ряд факторов, влияющих на имидж учреждения: опыт работы учреждения в сфере образования; его популярность профессиональных кругах; уровень профессионализма преподавателей; отзывы потребителей образовательных программ; формы реализации образовательных программ и др.

Наиболее продуктивным с точки зрения продвижения образовательного продукта в системе профессиональной переподготовки является прямой маркетинг, т. е. непосредственное взаимодействие производителя и потребителя в процессе продажи конкретного товара, например, прямая электронная рассылка предложений клиентам в виде коммерческого предложения.

3. Дистанционная профессиональная переподготовка

Следующий вопрос, на котором мы остановимся, касается дистанционной формы обучения в системе профессиональной переподготовки. По нашему мнению, дистанционная форма обучения в системе ДПО в целом и профессиональной переподготовке в частности может рассматриваться как наиболее приемлемая для образования взрослых. В пользу этого утверждения говорит тот факт, что слушатели, как правило, уже где-то работают, и для них нецелесообразно тратить время на посещение учебного заведения для прохождения курса, а достаточно пользоваться электронной платформой учреждения и распоряжаться своим временем по своему усмотрению, конечно, с учётом продолжительности курса. Курсы дистанционной переподготовки не привязаны ни к конкретному месту проживания, ни ко времени (учитывая количество поясов в нашей стране).

Дистанционное образование часто рассматривают как вид заочной формы обучения, при котором используются современные технологии. Задача дистанционной профессиональной переподготовки заключается не в предъявлении слушателю высоких требований по контролю качества результатов обучения, а в создании дополнительных возможностей получения образования. Другими словами, мы говорим о фундаментальных принципах андрогогики, а именно:

– приоритет самостоятельного обучения;

– принцип совместной деятельности;

– принцип опоры на опыт обучающегося;

– индивидуализация обучения;

– контекстность деятельности;

– принцип актуализации результатов обучения;

– принцип элективности обучения [4, с. 179].

Важным моментом является и то, что достигнутый уровень профессиональной компетентности работника имеет легитимный характер, то есть слушатель получает документальное подтверждение прохождения курса в виде диплома о профессиональной переподготовке установленного образца, который вносится в федеральный реестр.

Организация системы профессиональной переподготовки в разных формах, включая дистанционную, предусматривает деятельное использование интерактивных технологий обучения, что соответствует основным положениям цифровой экономики. В дистанционном обучении большую роль играет использование мультимедийных средств информационно-коммуникационного характера. Дистанционное образование часто рассматривают как вид заочной формы обучения, при котором используются современные технологии. Основными характеристиками дистанционной профессиональной переподготовки выступают следующие:

– интенсивный и краткосрочный характер обучения (от 250 часов и больше);

– необходимость получения новых знаний и компетенций;

– организация дистанционного обучения возможна без отрыва от производства;

– организация дистанционного обучения даёт возможность работать с отдельным слушателем индивидуально.

Одной из главных характеристик дистанционной профессиональной переподготовки является готовность слушателя к самообучению. В данном случае работают следующие механизмы:

– обучение происходит на основе имеющегося опыта;

– работает постоянная обратная связь, позволяющая слушателям узнавать о своих действиях и достижениях;

– слушатели могут выбирать удобный для них темп обучения, так как курсы профессиональной переподготовки имеют общую продолжительность и не определяют необходимое количество часов (это есть в программах) на тот или иной предмет или задание;

– есть возможность для участников образовательного процесса находить новые способы представления материала.

Вопросы организации процесса дистанционного образования были рассмотрены в монографии Макашиной И.И. и Маричева И.В. Отмечалось, что «разнообразные платформы, предлагаемые и используемые образовательными учреждениями, безусловно, играют и будут играть огромную роль в образовании, но каждому образовательному учреждению необходимо решить ряд вопросов, связанных с использованием не только конкретной платформы, но и с организацией наиболее оптимального для конкретного учебного заведения процесса обучения. При этом необходимо отработать следующие вопросы:

– критерии оценки качества предоставляемого дистанционного образования;

– требования к оформлению и наполнению учебно-методического комплекса дистанционного курса;

– показатели оценки трудозатрат преподавателя, работающего в дистанционном образовании;

– критерии оценки трудозатрат разработчика учебно-методического комплекса дистанционного курса с целью приобретения его в собственность учреждения, оказывающего образовательную услугу и др.

В настоящий момент указанные вопросы не отработаны в правовом поле, и возникающие в этой связи проблемы надо решать путём принятия локальных актов. Возможно, в этом есть и свои плюсы, учитывая разную отраслевую специфику учебных заведений, разные требования к количеству часов по конкретным направлениям и, конечно, разное наполнение самих дистанционных курсов» [7, с. 95].

В государственном морском университете им. адм. Ф.Ф. Ушакова дополнительное профессиональное образование представлено Институтом повышения квалификации (ИПК) и Центром дистанционной профессиональной переподготовки (ЦДПП). ИПК является одним из крупнейших тренажёрных учреждений, который пользуется огромной популярностью среди морских специалистов, предлагающий широкий диапазон курсов по разным направлениям и специализирующийся на морских специальностях. На сегодняшний день для дистанционного обучения предложено более 3 000 видеолекций, тестов и других методических материалов. Популярность этих дистанционных курсов объясняется спецификой труда моряков, выражающейся в длительном пребывании в рейсах и невозможности регулярного посещения занятий.

Три года назад в университете был создан Центр дистанционной профессиональной переподготовки (специальности, несвязанные непосредственно с подготовкой моряков). С учётом внешних и внутренних факторов, влияющих на систему профессиональной переподготовки, нами были выделены следующие функции этой системы.

1. Синтезирующая функция, определяющая стратегию профессиональной переподготовки, где основным критерием является уровень сформированности искомых компетенций.

2. Проектирующая функция, обеспечивающая проектирование и разработку программ профессиональной переподготовки с учетом развития образовательных возможностей и развития отраслей, для которых готовится специалист.

3. Конструктивная функция, реализующаяся в процессе отбора содержания обучения и определении объема и структуры курса профпереподготовки.

4. Информационно-образовательная функция, реализующаяся в использовании дистанционных технологий обучения.

5. Организаторская функция, предполагающая выбор образовательных технологий, готовность педагога работать на информационных образовательных платформах в режиме дистанционного обучения и использовать способы, приемы и формы организации коммуникативной среды.

6. Социально-педагогическая функция, обусловливающая социальную роль профпереподготовки, ее зависимость от социально-экономического развития общества и обеспечивающая дополнительные возможности получения новой специальности за сравнительно короткий период обучения.

Принимая во внимание вышеуказанные функции, ЦДПП уже разработал и предлагает сегодня ряд дистанционных курсов профессиональной переподготовки по техническим и гуманитарным специальностям, востребованным и в нашем, и в других регионах. Анализ географии слушателей, прошедших обучение, и накопленный за это время опыт позволяют говорить о целесообразности дальнейшего развития Центра. Конечно, это предполагает расширение штата, специальностей, направлений, увеличение финансирования, но всё перечисленное обусловлено поставленной целью и направлено на эффективную организацию и качественную реализацию процессов профессиональной переподготовки в дополнительном профессиональном образовании.

Непрерывная подготовка кадров для современной экономики рассматривается как один из стратегических ориентиров государства. В этой связи проведён анализ существующей системы дополнительного профессионального образования, решены поставленные задачи, заключавшиеся в анализе закономерностей её организации. Цифровая экономика сегодня в значительной степени расширила возможности непрерывной подготовки кадров, в том числе в дистанционном формате. Принимая во внимание данный факт, были выделены и обоснованы организационно-педагогические условия для организации дистанционной формы обучения. Показано, что использование современных, в том числе цифровых, образовательных технологий, а также учёт специфических особенностей и механизмов дистанционного обучения в профессиональной переподготовке позволит повысить качество такой формы обучения. Диплом установленной формы, зарегистрированный в федеральном реестре, позволяет выпускникам курсов конкурировать на рынке труда, несмотря на быстрые темпы развития разных отраслей производства.

Библиографический список

1. Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Озерова О.К. и др. *Образование в цифрах: 2023*: краткий статистический сборник. Москвуа: ИСИЭЗ ВШЭ, 2023.
2. *Пленарное заседание XXVI Петербургского международного экономического форума*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/71445
3. Владиславлев А.П. *Непрерывное образование. Проблемы и перспективы*. Москва, 1978.
4. Змеев С.И. *Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЭР СЭ, 2003.
5. *Философский словарь*. Москва: Политиздат, 1980.
6. Трегубова Л.Б. *Развитие системы маркетинговых технологий в дополнительном педагогическом образовании.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
7. Макашина И.И., Маричев И.В. *Методолого-теоретические основы становления и развития морского образования в России (историко-педагогический анализ)*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2020.

References

1. Varlamova T.A., Gohberg L.M., Ozerova O.K. i dr. *Obrazovanie v cifrah: 2023*: kratkij statisticheskij sbornik. Moskvua: ISI`EZ VSh`E, 2023.
2. *Plenarnoe zasedanie XXVI Peterburgskogo mezhdunarodnogo `ekonomicheskogo foruma*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/71445
3. Vladislavlev A.P. *Nepreryvnoe obrazovanie. Problemy i perspektivy*. Moskva, 1978.
4. Zmeev S.I. *Andragogika: osnovy teorii i tehnologii obucheniya vzroslyh*. Moskva: P`ER S`E, 2003.
5. *Filosofskij slovar'*. Moskva: Politizdat, 1980.
6. Tregubova L.B. *Razvitie sistemy marketingovyh tehnologij v dopolnitel'nom pedagogicheskom obrazovanii.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
7. Makashina I.I., Marichev I.V. *Metodologo-teoreticheskie osnovy stanovleniya i razvitiya morskogo obrazovaniya v Rossii (istoriko-pedagogicheskij analiz)*. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2020.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-163-166

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Ilchenko L.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol), E-mail: larisa.ilchencko@yandex.ru.*
Kasimova N.S., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

ABOUT SOME PROBLEMS AND TRENDS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS. Patriotism as a social phenomenon is peculiar to every state and every individual. Its level among the population depends on many internal and external factors, stability (political and economic) and justice in the country, the availability of an effective system for its formation among citizens, especially among younger generations, students, etc. At the same time, educational and patriotic activities with the youth are characterized by the presence of a number of problems and trends of both positive and negative orientation. The authors of the article focused on their objective analysis and systematization. The task of the paper is to familiarize the pedagogical community of our country with the existing problems and trends in the field of educational and patriotic activities with the students of Russia. The research uses a set of pedagogical methods: analysis of scientific sources and government documents related to patriotic work, content analysis of scientific and reference literature, systematization, concretization. The ways of overcoming the problems and negative trends in the formation of students and cadets as patriots of our country are proposed.

Key words: **tasks, survey, patriotism, patriotic education, problems, student youth, trends, goal**

А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
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*
Н.С. Касимова, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Патриотизм как социальное явление свойственен для каждого государства и каждой личности. Его уровень у населения зависит от многих внутренних и внешних факторов, стабильности (политической и экономической) и справедливости в стране, наличия действенной системы по его формированию у граждан, особенно у подрастающих поколений, студентов и др. Вместе с тем для воспитательно-патриотической деятельности со студенческой молодежью характерно наличие ряда проблем и тенденций как положительной, так и негативной направленности. Авторы статьи сосредоточили свое внимание на их объективном анализе и систематизации. Цель публикации – ознакомить педагогическую общественность нашей страны с имеющимися проблемами и тенденциями в сфере воспитательно-патриотической деятельности с отечественной студенческой молодежью. В интересах проводимого исследования была применена совокупность педагогических методов: анализ научных источников и государственных документов, относящихся к патриотической работе, контент-анализ научной и справочной литературы, систематизация, конкретизация. Предложены пути преодоления проблем и негативных тенденций формирования студентов и курсантов как патриотов нашей страны.

Ключевые слова: **задачи, опрос, патриотизм, патриотическое воспитание, проблемы, студенческая молодежь, тенденции, цель**

После длительного забвения, игнорирования и принижения патриотизм в России триумфально возвращается на свое достойное и заслуженное место как величественная, уникальная и востребованная национальная идея, надежный скреп государства, консолидирующая сила всего многонационального народа. Особенно патриотизм русского народа активно проявлялся в годы тяжких испытаний, в ходе нашествия врагов и агрессоров, которые желали поработить страну, овладеть её богатствами и ресурсами. Именно патриотизм спасал страну на переломных этапах истории, при смене государственного строя, стратегических и

волюнтаристских ошибках руководства государства, неверного, ошибочного выбранного политического курса (опричнина, перестройка и др.).

Ныне патриотизм исследуется многими науками (философия, политология, психология, педагогика, социология, этнология, военная наука и др.), а также значительным отрядом ученых и исследователей, политиков, преподавателей и воспитателей. Его трактовка изобилует разнообразными взглядами, подходами, концепциями, интерпретациями и научными дефинициями. Обобщая многочисленные авторские подходы, можно утверждать, что патриотизм студента представляет собой интегральное качество молодого гражданина, в основе которой любовь к России и российскому народу, стремление к добросовестному служению Отечества и его защите от врагов и агрессоров, законопослушное поведение.

Сегодня Интернет и социальные сети наводнены колоссальным количеством как добросовестных материалов (монографий, учебных пособий, статей, эссе и др.), так и фальсифицированных материалов и документов, фейками враждебного и разрушительного содержания, что требует от каждого пользователя взвешенного и критического подхода к восприятию и применению любой информации.

Учеными установлено, что историческая ситуация, конкретный период жизни и деятельности народа специфически отражается на патриотическом воспитании, но оно всегда направлено на сохранение суверенитета России и её территории.

Наряду с этим в стране есть определенные силы, представители которых негативно отзываются о патриотизме, манкируют и пренебрегают его мобилизующей и консолидирующей силой, позиционируют его как пережиток коммунистической формации или пристанище и удобная форма «существования негодяев» [1].

Кроме того, часть студенческой молодежи уклоняется от воспитательно-патриотической деятельности, игнорирует патриотические мероприятия, не принимает участия в волонтерской работе.

Проведенный опрос студентов вуза показал, что 73% никогда не читали книги патриотической направленности; 62% не смотрят художественные фильмы о Великой Отечественной войне; 59% не посещают уроки мужества и подобные мероприятия.

Вышеизложенное подтверждает актуальность выбранной темы.

Цель исследования: на основе анализа публикаций российских ученых установить и систематизировать современные тенденции и проблемы, свойственные теории и практики патриотического воспитания студенческой молодежи нашей страны.

Задачи исследования:

– провести контент-анализ научной литературы, относящейся к патриотическому воспитанию с целью уточнения сущности данного феномена;

– изучить и проанализировать современные диссертационные работы, посвященные исследованию научных задач, относящихся к сфере формирования студентов-патриотов;

– определить современные проблемы и характерные тенденции, свойственные практике воспитания патриотов в высших учебных заведениях;

– выявить наиболее конструктивные пути улучшения патриотического воспитания студенческой молодежи.

Научная новизна: реализована новая научная идея об обобщении и группировки важнейших проблем и тенденций, свойственных патриотическому воспитанию современной студенческой молодежи.

Теоретическая значимость заключается в том, что теория педагогики обогащена обоснованной совокупностью тенденций и проблем, свойственных воспитательно-патриотической работе со студентами и курсантами.

Практическая значимость предусматривает успешное применение предложенного комплекса проблем и тенденций для новых теоретических исследований, а также для практики воспитания патриотов современной демократической России.

Методы исследования: анализ научных источников и государственных документов, относящихся к воспитательно-патриотической работе; контент-анализ научной и справочной литературы; опрос, констатация; обобщение; конкретизация; систематизация; группировка.

Проведенный контент-анализ научной литературы позволил установить наличие более 100 определений понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание». В данном исследовании мы будем придерживаться дефиниций, предложенных в руководящем документе – Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации [2].

Проблематика патриотизма, его специфика, структура, особенности и механизмы формирования, динамика развития, характерные черты, тенденции и другие аспекты постоянно изучаются отечественными учеными и исследователями. В теоретическом плане значимый вклад в изучение патриотизма и специфики патриотического воспитания внесли такие ученые, как философы В.И. Лутовинов, С.Ю. Иванова и др., педагоги А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев и др., социологи М.А. Ешев, С.П. Куликов и др. Ученые отмечают следующее:

– в России в последние десятилетия патриотизм подвергается серьезным испытаниям и проверкой временем. У части современной молодежи наблюдается неадекватное отношение к патриотизму;

– патриотизм трактуется разнообразно: прежде всего, он понимается как ценность личности; к нему относятся как к современной идеологии государства; многие исследователи позиционируют его как базовое качество гражданина; как личное, интегральное качество. Такое широкое трактование сущности патриотизма в каком-то плане затрудняет его осознание, выработку верного отношения и правильное применение на практике. Поэтому его формирование у студенческой молодежи требует постоянной, систематизированной и целеустремленной работы.

Анализ нормативно-правовой базы воспитательно-патриотической деятельности показывает, что патриотическое воспитание:

– является одним из краеугольных вопросов развития современной России;

– важнейшее направление государственной политики в нашей стране;

– является приоритетным направлением деятельности всех отечественных образовательных учреждений;

– это сфера постоянного внимания теоретиков и практиков формирования патриотов;

– основа для формирования гражданской позиции студенческой молодежи.

Изучение научных публикаций показывает, что теме совершенствования практики патриотического воспитания российской молодежи посвящены работы таких исследователей, как Г.В. Агапова, Т.И. Алиев, А.К. Быков, А.Н. Варщиков, М.А. Егоров, М.Ю. Корнилова, М.Б. Кусмарцев, А.А. Мирзаев, С.Н. Томилина и др. Данные авторы отмечают следующее:

– патриотическое воспитание есть логически продуманное, спланированное и реализованное воздействие на воспитанника в интересах формирования его как патриота и защитника Отечества. Оно служит в качестве важного и надежного инструмента упрочения взаимосвязей между старшим и младшим поколениями, реализации на деле принципа преемственности;

– цель патриотического воспитания студенческой молодежи – привитие каждому обучающемуся позитивных ценностей и патриотических качеств, потребных для ответственной службы на благо своей страны, защиты её границ и интересов.

Теоретический анализ работ российских ученых показывает, что патриотическому воспитанию молодежи свойственны следующие особенности:

– понимается как целеустремленный процесс выработки у личности патриотического сознания, проявление которого свидетельствует о реальном отношении гражданина к Отечеству и своему народу;

– позволяет выработать у молодёжи определённый уровень сформированных патриотических качеств (низкий, средний, высокий);

– подтверждается целенаправленной физической и специальной подготовкой как основных компонентов готовности юношей к службе Отечеству в рядах его надежных защитников;

– требует наличия опыта патриотической и волонтерской деятельности.

В трудах известных ученых и молодых исследователей приводятся некоторые проблемы и тенденции, характерные для патриотического воспитания современной молодежи. Нами установлено, что научных работ, посвященных обобщению имеющихся проблем и тенденций в сфере воспитательно-патриотической работы, не имеется. Данный акт подтверждает необходимость такого теоретического исследования.

Обстоятельный анализ состояния патриотизма и патриотического воспитания россиян был произведен руководством страны в 2001 году, результатом которого стало принятие первой пятилетней целевой программы воспитательно-патриотической направленности [3]. В преамбуле к первой государственной программе политическое руководство страны признало наличие серьезных упущений в воспитательно-патриотической деятельности, её недооценку, что негативно сказалось на самом процессе формирования патриотизма у российского населения, их отношении к государству и проводимым преобразованиям, степени участия в укреплении экономической и оборонной мощи страны. Причинами такого состояния дел стали ошибочный отказ от патриотизма, игнорирование его мобилизующей и консолидирующей силы, распад экономики страны, разъединение социума на богатых и бедных, утрата воспитательного потенциала отечественных духовных ценностей.

В данной целевой программе изложены существующие проблемы воспитания россиян как патриотов Отечества:

– негативное воздействие значимой части СМИ на патриотическое сознание граждан;

– падение воспитательного влияния объектов российской культуры, театра и кино, предлагающих образцы для подражания низкого качества, негативного отношения к патриотизму;

– падение уровня патриотического сознания российским социумом;

– углубление негативных проявлений национального вопроса, активизация национализма и шовинизма;

– отрицательное восприятие интернационализма.

Программа указывает на наличие преобладающих тенденций:

– разрушение в обществе основ российского патриотизма;

– культивирование негативных качеств и потребительства у россиян;

– снижение престижа государственной и военной службы.

В научных трудах отечественных ученых и исследователей также приведены некоторые проблемы и тенденции, свойственные для сегодняшней практики патриотического воспитания.

Так, С.Н. Томилина и С.В. Манецкая выделяют следующие тенденции современного патриотизма позитивного характера [4]: а) направленность как на консолидацию российского социума и возрождение России, так и на эффективное воспитание граждан; б) очевидный подъем патриотизма россиян, связанный с возвратом Крыма. К проблеме воспитательно-патриотической деятельности, по мнению авторов, относятся наличие широкого диапазона мнений россиян о патриотизме и его сущности; разнополярность суждений молодежи о патриотическом воспитании и его целесообразности; недооценка патриотизма как важного фактора социума и компонента общественного сознания частью российской элиты и культуры некоторыми представителями СМИ и науки. Т.А. Алиев [5] выделяет следующие проблемы: наличие существенного и разнообразного количества дефиниций понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание», что затрудняет уяснение их сущности молодыми людьми; слабое использование в практике воспитательной работы потенциала аксиологического подхода. М.Ю. Корнилова и А.Н. Томилин [6] акцентируют внимание на следующие проблемы: незнание молодежью истории своей страны, родного края и города, а также своих корней; непонимание молодежью роли и значения России в мире; подверженность молодежи влиянию западных культурных ценностей. А.А. Мирзаев [7] подчеркивает, что ныне на первый план в области патриотического воспитания выходит проблема информационного противоборства и обеспечения информационной безопасности. По мнению М.А. Егорова [8], на процесс формирования патриотизма негативное влияние оказывает отсутствие должного критического мышления у значительной части российской молодежи. М.Ю. Корнилова [9] в своем исследовании говорит, что главной тенденцией современного патриотического воспитания курсантов является целенаправленная ориентация воспитательной работы, проводимой в морских образовательных организациях, на формирование студентов как патриотов России на основе регионального компонента, истории и традиции малой Родины, в том числе городов-героев. Согласно взглядам А.А. Калекина [10], к проблемам воспитательно-патриотической работы с молодежью следует отнести слабое использование ресурсов отечественной культуры, искусства, литературы, театра и т. д.

Вышеприведенный теоретический анализ позволяет резюмировать, что практически все авторы в своих исследованиях приводят разнообразные тенденции и проблемы, которые в основном характерны для конкретного авторского исследования.

Изучение и анализ научной литературы и авторских подходов [4–12] дают нам возможность определить и сгруппировать:

1. *Основные современные тенденции патриотического воспитания молодежи:*

а) положительной направленности:

– наличие устойчивой направленности воспитательно-патриотической деятельности, проводимой в нашем государстве;

– активная государственно-патриотической позиция руководящих кадров России;

– рост популярности патриотизма и подъем патриотических настроений у граждан России, что обусловлено возвращением Крыма, ЛНР, ДНР, Херсонской и Запорожской областей в состав Российской Федерации;

– воспитание граждан-патриотов реальными, конкретными делами и поступками, подтверждающими любовь к Отечеству;

– творческое использование в патриотическом воспитании потенциала всех отечественных ценностей, их сохранение и укрепление;

– вырабатывание у студенческой молодежи взвешенно-критического отношения к информационным потокам, аналитического и критического отношения к информации, содержащейся в Интернете, СМИ и социальных сетях;

– действенность военно-патриотического воспитания по формированию у студенческой молодежи желания проходить действительную воинскую в силовых структурах государства;

б) отрицательной направленности, характеризующиеся:

– поверхностным отношением к подготовке и проведению мероприятий по воспитанию патриотизма, что существенно снижает качество и эффективность патриотического воспитания и формирования высоких духовно-нравственных качеств у студенческой молодежи;

– децелерацией молодежи, приверженности незрелой молодежи к западным ценностям и западному образу жизни, формированием стремления к переезду в западные страны на постоянное место жительства;

– вбросом в информационное пространство фальсифицированных материалов и фейков о ходе боевых действий на Украине, ее целях, задачах, участниках, результатах проводимой военной операции;

– разрушительной деятельностью некоторых отечественных СМИ, Интернета, социальных сетей, театра и кино, известных личностей, популяризирующих праздный образ жизни, потребительство, аморальное и разгульное поведение, свободную любовь, проституцию, агрессивность, употребление наркотических средств, алкогольных напитков.

2. *Основные проблемы воспитательно-патриотической работы с молодежью:*

– наличие духовного кризиса в душах юношей и девушек;

– несформированность системы духовных ценностей и позитивных патриотических ориентиров;

– слабый уровень организованности и взаимодействия между заинтересованными сторонами и воспитателями в целях формирования патриотизма, гражданственности и национального самосознания у студентов;

– отсутствие собственной целостной государственной идеологии воспитания патриотизма как чувства любви к Родине и Отечеству, исключающей формализм и шаблонность в воспитательно-патриотической деятельности на всех уровнях, в том числе и у многих преподавателей и воспитателей;

– недостаточное и порой неумелое применение традиционных и конструирование новых педагогических технологий, проектов, инструментариев и механизмов воспитания патриотов;

– фрагментарность системы стимулирования участия студенческой молодежи в патриотической и волонтерской деятельности [11].

Решение имеемых проблем и тенденций негативной направленности требуют реализации следующих мер:

– придать патриотизму в России статус официальной государственной идеологии специальным решением лидера государства (Указ Президента РФ) или руководителя правительства (постановление Правительства РФ), что обеспечит не только уважительное отношение, но и сдерживание действий разрушительных сил и клеветнических высказываний представителей «пятой колоны»;

– законодательно пресечь деструктивную пропаганду в СМИ, Интернете и социальных сетях, формирующую негативное отношение к государству, его истории, культуре, традициям, образу жизни, армии и службе в её рядах;

– всемерно развивать волонтерское движение студенческой молодежи [12];

– стимулировать интерес молодежи к истории, культуре и традициям России;

– образовать в учреждениях высшего и среднего образования патриотические союзы студенческой молодежи как организаций, содействующих делу воспитания патриотов, их морально-психологической и физической подготовке к армейской службе, защите страны;

– популяризировать традиционные российские духовно-нравственные ценности (жизнь, достоинство, права и свободы человека; патриотизм; высокие нравственные идеалы, крепкая семья; приоритет духовного над материальным; коллективизм; историческая память и преемственность поколений);

– формировать у каждого юноши и девушки активно-деятельную жизненную и гражданскую позицию, проявляемую в результативном труде и учебе, патриотических действиях и законопослушном поведении;

– во всех учебных заведениях (школах, лицеях, гимназиях, колледжах, вузах) внедрить плановое и систематизированное изучение теоретических основ российского патриотизма, что обеспечит уяснение каждым молодым человеком сущности, важности и потребности данного феномена для страны, государства, народа, коллектива, личности;

– активизировать во всех вузах воспитание толерантности и уважения к представителям других народов и религий.

Таким образом, в современных условиях патриотическое воспитание молодежи является одной из наиважнейших проблем, имеющих стратегическое значение для экономического процветания страны, укрепления ее безопасности и оборонной мощи. Процесс воспитания студентов и курсантов как патриотов Отечества требует объединения усилий всех государственных структур, семьи, русской православной церкви и организаций патриотической направленности.

В данной работе обобщены и сгруппированы основные тенденции и проблемы патриотического воспитания учащейся молодежи высшей школы. Знание основных тенденций и проблем патриотического воспитания студенческой молодежи – необходимое условие как для исследователя, так и для организаторов воспитательно-патриотической деятельности с этой категорией россиян.

Библиографический список

1. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1704130866&tld=ru&lang=ru&name=Kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii
2. *Патриотизм – последнее прибежище негодяя*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Патриотизм_—_последнее_прибежище_негодяя
3. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2015 гг.* Государственная программа. Available at: http://government.ru/docs/all/38117/
4. Томилина С.Н., Манецкая С.В. *Современный патриотизм: сущность и проблемы.* Available at: https://cyberleninka.ru/
5. Алиев Т.А. *Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России на основе аксиологического подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2023.
6. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*: монография. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
7. Мирзаев А.А. *Патриотическое воспитание студентов вуза в условиях информационного многообразия*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2018.

8. Егоров М.А. *Формирование патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2020.
9. Корнилова М.Ю. *Патриотическое воспитание курсантов морского вуза на традициях города-героя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2017.
10. Калекин А.А. *Патриотическое воспитание курсантов военного вуза на основе культурологического подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2019.
11. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Хекерт Н.Е. Стимулирование как важнейший метод активизации воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 102–105.
12. Томилин А.Н., Мамедова Л.Ф. Педагогические условия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 248–251.

References

1. Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1704130866&tld =ru&lang=ru&name=Kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii
2. *Patriotizm – poslednee pribezhische negodyaya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Patriotizm_-_poslednee_pribezhische_negodyaya
3. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2001-2015 gg.* Gosudarstvennaya programma. Available at: http://government.ru/docs/all/38117/
4. Tomilina S.N., Maneckaya S.V. *Sovremennyj patriotizm: suschnost' i problemy.* Available at: https://cyberleninka.ru/
5. Aliev T.A. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i special'nyh sluzhb Rossii na osnove aksiologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2023.
6. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
7. Mirzaev A.A. *Patrioticheskoe vospitanie studentov vuza v usloviyah informacionnogo mnogoobraziya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2018.
8. Egorov M.A. *Formirovanie patrioticheskih kachestv voennosluzhaschih na osnove razvitiya kriticheskogo myshleniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2020.
9. Kornilova M.Yu. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza na tradiciyah goroda-geroya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2017.
10. Kalekin A.A. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov voennogo vuza na osnove kul'turologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2019.
11. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E. Stimulirovanie kak vazhnejshij metod aktivizacii vospitatel'no-patrioticheskoj deyatel'nosti s uchaschejsya molodezh'yu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 102-105.
12. Tomilin A.N., Mamedova L.F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov morskogo transporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 248-251.

Статья поступила в редакцию 13.02.24

УДК 372.87:75.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-166-169

***Nekhvyadovich L.I.**, Doctor of Art Criticism, Professor, Department of Cultural Studies and Design, Director-Deputy Rector of the Institute of Humanities, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru*
***Turganbaeva Sh.S.,** Doctor of Art Criticism, Professor, International Educational Academy "Kazakh Head Architectural and Civil Engineering Academy" (Almaty, Kazakhstan), E-mail: shahizada08@mail.ru*
***Chernyaeva I.V.,** Cand. of Art Criticism, Senior Lecturer, Head of Department of Arts, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: gurkina-22@mail.ru*

WATERCOLOR IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF CREATIVE TRAINING: THE EXPERIENCE OF ARTIST-TEACHER TOKKOZHI KOZHAGULOV. The article examines the role of watercolor painting in the formation of professional competencies of students studying in creative areas of training, using the example of the experience of the artist-teacher Tokkozhi Kozhagulov. The authors analyze the specifics of watercolor technique, its capabilities and difficulties, as well as features of methodology for teaching watercolor painting developed by T.M. Kozhagulov. The work presents examples of portraits made by T.M. Kozhagulov, which illustrate his masterful use of watercolor techniques and his approach to creating portraits. Watercolor painting is a valuable tool for developing the professional competencies of students studying in creative areas of training. Experience T.M. Kozhagulova helps students develop the knowledge and skills in the field of drawing, painting, composition, ceramics and sculpture necessary to create an artistic image and implement it using various artistic materials and means of expressing artistic ideas.

Key words: **professional competencies, artist-teacher, higher art education, historical images, fine arts, realistic traditions**

***Л.И. Нехвядович**, д-р искусствоведения, проф., директор – зам. ректора Института гуманитарных наук Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru*
***Ш.С. Турганбаева**, д-р искусствоведения, проф., Международная образовательная академия «Казахская головная архитектурно-строительная академия», г. Алматы, E-mail: shahizada08@mail.ru*
***И.В. Черняева**, канд. искусствоведения, доц., зав. каф. искусств Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: gurkina-22@mail.ru*

АКВАРЕЛЬ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: ОПЫТ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА ТОККОЖИ КОЖАГУЛОВА

В статье исследуется роль акварельной живописи в формировании профессиональных компетенций студентов, обучающихся по творческим направлениям подготовки, на примере опыта художника-педагога Токкожи Кожагулова. Авторы проводят анализ специфики акварельной техники, ее возможностей и сложностей, а также особенностей методики преподавания акварельной живописи, разработанной Т.М. Кожагуловым. В работе представлены примеры портретов, выполненных Т.М. Кожагуловым, которые иллюстрируют его мастерское владение акварельной техникой и подход к созданию портретов. Акварельная живопись – это ценный инструмент для развития профессиональных компетенций студентов, обучающихся по творческим направлениям подготовки. Опыт Т.М. Кожагулова помогает студентам сформировать знания и навыки в области рисунка, живописи, композиции, керамики и скульптуры, необходимые для создания художественного образа и его воплощения с использованием различных художественных материалов и средств выражения художественной идеи.

Ключевые слова: **профессиональные компетенции, художник-педагог, высшее художественное образование, исторические образы, изобразительное искусство, реалистические традиции**

Работа подготовлена в рамках государственного задания Алтайского государственного университета, проект № 850000Ф.99.1.БН66АА04000 «Тюрко-монгольский мир «Большого Алтая»: единство и многообразие в истории и современности»

Система высшего художественного образования в Республике Казахстан имеет многолетнюю историю и прошла путь от первых художественных студий до современных университетов. В настоящее время в стране функционирует несколько десятков вузов, реализующих программы бакалавриата, магистратуры и PhD по различным направлениям подготовки в области изобразительного искусства, дизайна, декоративно-прикладного искусства, архитектуры и других.

Научная литература, посвященная проблемам художественного образования в Казахстане, методике преподавания акварельной живописи, а также творчеству художника-педагога Токкожи Кожагулова, представлена в трудах

исследователей Б.А. Альмухамбетова [1], Л.Р. Золотаревой [2], Т.М. Кожагулова [3], Б.Е. Оспанова [4], М.Э. Султановой, В.Ф. Власюка, Н.А. Михайловой [5], Ш. Турганбаевой, Л.И. Нехвядович [6; 7]. Недостаточная разработанность методики преподавания акварельной живописи, направленной на формирование профессиональных компетенций студентов творческих направлений подготовки в современной системе образования, определила направление данного исследования. Цель статьи: теоретическое обоснование и практическое описание методики преподавания акварельной живописи, направленной на формирование профессиональных компетенций студентов творческих направлений подготовки, на основе опыта художника-педагога Токкожи Кожагулова. Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к решению проблемы формирования профессиональных компетенций студентов творческих направлений подготовки средствами акварельной живописи. В результате исследования изучен и обобщен опыт работы художника-педагога Т.М. Кожагулова, разработана система критериев оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов. Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что методика может быть использована в образовательных учреждениях, реализующих программы подготовки специалистов в области изобразительного искусства; а результаты исследования могут быть использованы для совершенствования методики преподавания акварельной живописи. Разработанная система критериев оценки может быть использована для контроля и коррекции учебного процесса.

Одним из ведущих вузов в области подготовки высококвалифицированных специалистов в области искусства является Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Художественно-графический факультет университета, основанный в 1969 году, функционирует как творческий центр, объединяющий профессиональных художников и преподавателей специальности «Изобразительное искусство и черчение». Кафедра художественного образования, ныне являющаяся одной из старейших кафедр Института искусств, культуры и спорта, непрерывно развивается с момента своего основания. Миссией кафедры является подготовка высококвалифицированных педагогов для системы школьного и дополнительного образования в области изобразительного искусства, художественного труда, графики и проектирования. Основными целями кафедры являются следующие: обеспечение глубоких знаний и практических навыков в области изобразительного искусства; развитие у студентов информационной компетентности и навыков работы с информационными ресурсами; формирование готовности к социальному взаимодействию и коммуникативной компетентности. Кафедра совершенствует свои методики обучения, ориентируясь на подготовку востребованных специалистов в области искусства. Это достигается путем расширения спектра образовательных программ, усиления научно-исследовательской деятельности и развития международного сотрудничества. Благодаря реализации данных направлений совершенствования методик обучения кафедра художественного образования не только выпускает востребованных специалистов в области искусства, но и играет важную роль в развитии системы образования Казахстана, внося значительный вклад в сохранение и развитие культурного наследия страны.

Одним из ярких примеров реализации этой миссии является образовательная программа 6В02113 «Изобразительное искусство (Живопись)» является подготовка художника-живописца, обладающего предметными, коммуникативными и цифровыми компетенциями, способного к созданию авторских художественных произведений и владеющего навыками обучения искусству в системе профессионального и дополнительного художественного образования. Одним из результатов реализации программы подготовки будущих педагогов является формирование следующей компетенции: обладать знаниями и навыками в области рисунка, живописи, композиции, керамики и скульптуры в целях создания художественного образа и его воплощения с использованием различных художественных материалов и средств выражения художественной идеи. Данная компетенция формируется рядом творческих дисциплин: основы рисунка, основы живописи, академический рисунок, в том числе дисциплина «Портретная живопись». Цель дисциплины «Портретная живопись» – изучение и практическое освоение законов академической живописи натуры (портрета) – достигается ее основным содержанием, включающим творческую интерпретацию цветовых отношений, их нюансы и гармоничность, контраст и динамизм, а также технические приемы работы при изображении портрета. Дисциплина формирует навыки грамотного изображения натуры с соблюдением пропорций и колорита.

Роль педагога в формировании профессиональных компетенций представляет собой важный аспект образовательного процесса. Теория и методика разработаны профессором Т.М. Кожагуловым, деятелем Казахского национального педагогического университета имени Абая, ориентированными на создание условий для успешного формирования профессиональной компетентности будущих учителей изобразительного искусства в условиях модернизации образования.

Профессор Кожагулов является автором ряда учебных пособий, научных статей и совместных программ по специальности 050107 Изобразительное искусство и черчение. Удостоенный звания профессора в 2004 году, в 2022 году он успешно защитил докторскую диссертацию на тему «Теория и методика формирования профессиональной компетентности будущих учителей изобразительного искусства в условиях модернизации образования».

Токкожа Мукажанович Кожагулов, занимаясь педагогической деятельностью, представляет собой выдающегося художника и ученого, чей вклад в развитие изобразительного искусства Казахстана признан значительным. Родившись 1 января 1962 года, он завершил обучение на художественно-графическом факультете Казахского педагогического института имени Абая в 1984 году по специальности «Черчение, рисование и трудовое обучение». Начав трудовую карьеру в 1984 году, Кожагулов приступил к преподавательской деятельности в Джамбульском педагогическом институте, затем, с 1987 года, перешел в КазНПУ имени Абая, где прошел путь от преподавателя до заведующего кафедрой творческих специальностей. Он является членом Союза художников Республики Казахстан с 1995 года и действительным членом-корреспондентом Академии художеств Республики Казахстан с 2008 года. Активное участие в областных, республиканских, всесоюзных и международных выставках подчеркивает его вклад в сферу изобразительного искусства. Творческие работы Кожагулова публикуются в республиканских и международных изданиях, энциклопедиях, книгах, журналах и газетах, а также регулярно транслируются по телевидению. Произведения Т.М. Кожагулова находятся в коллекциях музеев Казахстана, России, Кыргызстана, а также в частных коллекциях граждан России, США, Турции, Германии, Японии, Прибалтики и Казахстана.

Токкожа Кожагулов – художник-педагог, профессор, искусно владеющий техниками акварели, графики и масляной живописи. Он является одним из выдающихся художников Казахстана, известным своими историческими и современными образами в изобразительном искусстве [7]. Природа наделила Токкожу Кожагулова острой наблюдательностью, зорким взглядом, эстетическим вкусом, природным талантом и феноменальной зрительной памятью. Портреты, выполненные Т.М. Кожагуловым, являются ярким примером его мастерского владения акварельной техникой. Художник искусно использует различные техники акварельной живописи для создания реалистичных и выразительных образов. В своих портретах Т.М. Кожагулову удается передать не только внешнее сходство, но и внутренний мир человека. Его акварельные портреты отличаются легкостью и прозрачностью. Благодаря пытливости ума и ясности мысли Токкожа Кожагулов уже в юности добился успеха в портретном жанре. Его студенческий «Портрет матери» был отмечен и представлен на выставке, организованной ВЛКСМ.

Акварель – это уникальная техника, сочетающая в себе возможности живописи и графики. Она позволяет создавать как реалистичные изображения, так и экспрессивные абстракции. Акварель отличается своей прозрачностью и легкостью, что позволяет художнику добиваться тонких цветовых переходов и эффектов воздушности. В то же врем, акварель является достаточно капризной техникой, требующей от художника точного расчета и уверенной руки. Техника акварели требует от художника не только кропотливости, терпения, но и продолжительного внимания и усердия. Для достижения прозрачности акварели очень важна внимательность, быстрота и уверенность письма. Как замечал П.П. Чистяков, «высокое серьезное искусство живописи без науки не может существовать. Наука в высшем ее проявлении переходит в искусство» [8]. Здесь высоко ценится не только мастерство, но и глубокое понимание технических аспектов. В этом контексте роль преподавателя в учебном процессе приобретает выдающееся значение. Задача обеспечения преемственности поколений становится ключевой, поскольку педагог, обладающий не только технической грамотностью, но и исключительной художественной интуицией, является настоящим даром для студентов, стремящихся к глубокому пониманию искусства.

Преподаватель, который обладает развитым мышлением и умением мастерски владеть кистью, выступает в роли наставника и вдохновителя. Его опыт и знания передаются новому поколению художников, позволяя им унаследовать и развивать традиции искусства. Для студентов, обладающих творческим замыслом, преподаватель, сосредотачивающий свое внимание на развитии их индивидуальных способностей, становится ценным источником вдохновения. Его роль заключается не только в техническом обучении, но и в поощрении творческого мышления и самовыражения. Таким образом, преподаватель, владеющий не только профессиональными знаниями, но и обладающий тонким чувством искусства, является ключевым элементом в формировании будущих художников. Вдохновляя своих учеников, опытный художник не только делится с ними техническими навыками, но и передаёт им свою любовь к искусству, помогая им найти собственный художественный путь.

В 1998 году Токкожа Кожагулов обратил свое внимание на тему материнства и создал произведение с соответствующим названием. На иллюстрации (ил. 1) портрет, освещенный солнцем, выполнен в форме овала. В изображении матери, родившей 14 детей, присутствует обилие теплоты и сыновнего чувства. Для передачи подобного образа требуется глубокое понимание и искусство, и художник умело выражает теплоту ее взгляда. Исключительная выразительность взгляда дополняется глубокими морщинами, отражающими индивидуальные и неповторимые черты личности этой трудовой женщины. Неслучайно художник изобразил свою модель в белом платке. В культуре казахов цветовые ассоциации играли значительную роль, оказывая влияние на различные сферы их жизнедеятельности. Белый цвет, как символ добра, чистоты, целомудрия и благополучия, давно стал частью этнической символики и сочетается в данном случае с мусульманской концепцией, рассматривающей этот цвет как символ божественности, духовности и святости [3, с. 3]. В согласии мягких и нежных цветовых оттенков, темных и светлых тонов, которые создают модель объема лица, художник доби-

вается не только выразительности в изображении внутреннего состояния, но и передает характер этой личности. Любовь сына к матери пронизывает данный портрет, выполненный акварелью. Портрет матери пронизан светом, и художник смог удержать момент времени в этом произведении искусства.



Ил. 1. Кожагулов Т. Портрет матери. 1998. Акв., бум.



Ил. 2. Кожагулов Т. Абай. 2019. Акв., бум.

В 2019 году Т.М. Кожагулов создает акварельный портрет «Абай» (ил. 2). На первом этапе работы художник проводит тщательное изучение лица Абая, просматривая фотографии и другие материалы. Проявив свою самобытность и владея особой природой живописного мышления, Т.М. Кожагулов в портрете раскрывает наиболее характерные черты великого казахского поэта и мыслителя. Главным акцентом портрета является лицо Абая, особенно его глаза. Художник с мастерством передает живой, проницательный взгляд, в котором читается интеллектуальная сила. В этом взгляде раскрывается широта и размах просветительской деятельности Абая, его поэтический и музыкальный талант. Т.М. Кожагулов создает образ человека величественного и мудрого. Масштабность личности подчеркнута накинутой на плечи шубой, а в глазах отражена напряженная работа мысли, цепкий и глубокий ум.

Портрет Мукагали Макатаева (ил. 3), выдающегося поэта, писателя и переводчика, создан художником Токкожа Кожагуловым в 2017 году. Произведение искусства отражает не только визуальное подобие поэта, но и углубленное понимание его душевного мира. Поэзия Мукагали Макатаева, тесно переплетенная с его личностью, проникает в самые глубины человеческой души. Слова, используемые в портрете, ощущаются зрителем так, будто они стали живыми, родными и понятными каждому, кто когда-либо читал его стихи. В рисунке проявляется выраженное уважение Т. Кожагулова к величию казахского поэта, что делает его произведение не только художественным, но и глубоко проникнутым эмоциональным подтекстом.



Ил. 3. Кожагулов Т. Портрет поэта, писателя, переводчика Мукагали Макатаева. 2017. Акв., бум.



Ил. 4. Кожагулов Т. Портрет Героя Советского Союза, Народного Героя Казахстана Бауржана Момышулы. Акв., бум.

Взгляд Мукагали в портрете обращен вдаль, что придает изображению особую глубину и интроспекцию. В умных глазах отражена богатая жизнь поэта, наполненная разнообразными переживаниями. Биография Мукагали Макатаева, несмотря на ее краткость и временами трудность, представлена в портрете через главные события и моменты, определявшие его творческий путь. Живописное воплощение художником ключевых периодов жизни поэта демонстрирует его стремление к творческому созиданию в условиях трудных обстоятельств и лишений.

Особенно актуальной становится тема творческого самовыражения Мукагали Макатаева, которое, несмотря на временные трудности, привлекает к себе внимание общества и получает заслуженное признание после смерти поэта. Сегодня его стихотворения считаются золотыми страницами казахской поэзии, и портрет Т. Кожагулова воплощает в себе не только изобразительную форму, но и духовную глубину передаваемой личности. Художник своей кистью охватывает суть и смысл жизни Мукагали Макатаева, что делает портрет важным исследованием не только визуальных аспектов, но и внутреннего мира поэта.

Портрет легендарного Бауржана Момышулы (ил. 4), Героя Советского Союза и Народного Героя Казахстана, созданный художником Токкожа Кожагуловым, представляет собой акварельное изображение военного героя в профиль. Художник искусно передает внешность портретируемого, облаченного в военную форму. Детальное отображение лица на фоне бушующего военного горнила подчеркивает значимость события и обогащает восприятие зрителя. Подойдя к картине, зритель погружается в обширную информацию, передаваемую художественным языком. Автор стремится донести образ героического участника Великой Отечественной войны, подчеркивая важность каждой детали в визуальном повествовании. Токкожа Кожагулов с уникальным мастерством сосредотачивает внимание на профиле портретируемого, максимально концентрируя выразительность в его смелом взгляде. Эта живописная работа не только передает облик личности, но и вкладывает в каждую крошечную деталь насыщенную символику, отражающую богатую и сложную судьбу Бауржана Момышулы. Художник использует свой талант, чтобы создать потрясающий образ, погружая зрителя в атмосферу героизма и важности исторических событий.

Картина «Жанар» (ил. 5) представляет собой искусную игру света и тени. Главным элементом полотна является лицо Жанар: белоснежная кожа, карие глаза и волнистые черные волосы. Эти элементы придают особую звучность живописному единству портрета и приоткрывают глубокий внутренний мир любимой женщины. Художник искусно использует светотень для создания объема и глубины изображения. Лицо Жанар, освещенное мягким светом, словно сияет на фоне темного, насыщенного цвета. Контраст между светлыми и темными участками придает портрету драматическую выразительность. Цветовая гамма картины построена на тонких нюансах. Нежные розовые, бежевые и коричневые оттенки создают ощущение тепла и уюта. Яркие акценты, такие как карие глаза Жанар и цветовые блики в ее волосах, придают портрету живость и динамизм. Особую роль в композиции картины играет взгляд Жанар. Он направлен прямо на зрителя, создавая ощущение прямого контакта. В ее глазах читаются доброта, теплота и любовь. Лицо Жанар является главным элементом полотна. Художник с большой тщательностью прорисовывает все детали: белоснежную кожу, карие глаза, волнистые черные волосы. Эти элементы придают особую звучность живописному единству портрета и приоткрывают глубокий внутренний мир любимой женщины. В целом картина «Жанар» – это не просто портрет. Это произведение, наполненное глубоким смыслом и искренними чувствами. Художник сумел создать образ нежной, любящей женщины, чей внутренний мир богат и многогранен. Помимо вышесказанного, можно добавить, что картина «Жанар» вписывается в контекст современного казахского искусствоведения. В последние годы наблюдается рост интереса к портретной живописи. Художники все чаще обращаются к этой теме, стремясь запечатлеть не только внешнее сходство, но и внутренний мир своих героев. Картина «Жанар» является ярким примером того, как современные художники Казахстана переосмысливают традиции портретной живописи.

Портреты Т. Кожагулова – это целый мир тончайших наблюдений, результат неведомого трудолюбия. Художник воплощает в них типические черты как великих исторических персонажей, так и лучших людей своего времени.



Ил. 5. Кожагулов Т. Жанар. Акв., бум.

Крепкий уверенный рисунок, насыщенный колорит и сохранение всех индивидуальных черт в портретах помогают Токкоже создать художественные образы, обогащающие наше представление о жизни портретируемых.

В ходе исследования был проанализирован опыт выдающегося художника-педагога Токкожи Кожагулова, что позволило сделать вывод о высокой эффективности использования акварельной техники в процессе обучения будущих художников. Акварель – это не просто инструмент, а многогранный феномен, играющий важную роль в развитии профессиональных компетенций студентов, обучающихся по творческим направлениям подготовки.

Анализ портретов, созданных Т.М. Кожагуловым, продемонстрировал его мастерское владение акварелью, глубокое понимание им психологических особенностей портретируемых, а также умение не только передать внешнее сходство, но и раскрыть внутренний мир человека. Методика преподавания ак-

варельной живописи, разработанная Т.М. Кожагуловым, основана на многолетнем опыте и глубоком знании специфики акварельной техники. Она способствует формированию у студентов целого ряда компетенций:

– знание и навыки в области рисунка, живописи, композиции, керамики и скульптуры;

– способность к созданию художественного образа и его воплощению с использованием различных художественных материалов и средств выражения художественной идеи;

– умение работать с информационными ресурсами, включая поиск, анализ и обработку информации, необходимой для творческой деятельности;

– готовность к социальному взаимодействию и коммуникативная компетентность, что позволяет студентам эффективно взаимодействовать друг с другом, с преподавателями и с представителями профессионального сообщества.

Вклад Т.М. Кожагулова в развитие системы высшего художественного образования в Казахстане огромен. Его деятельность служит делу сохранения и развития культурного наследия страны, а его методические разработки активно используются в учебном процессе многих казахстанских вузов. Дальнейшие исследования в этой области могут привести к разработке новых методик преподавания акварельной живописи, учитывающих современные тенденции в развитии изобразительного искусства. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются следующие:

– разработка методических рекомендаций по использованию акварельной техники в различных жанрах изобразительного искусства;

– изучение влияния акварельной живописи на развитие творческого потенциала студентов;

– исследование психологических аспектов восприятия акварельных произведений;

– внедрение результатов научных исследований в практику обучения будущих художников будет способствовать повышению качества художественного образования в Казахстане.

Библиографический список

1. Альмухамбетов Б.А. Искусство – педагог – ученик: проблемы и перспективы в XXI. *Вестник*. Серия: Художественное образование: искусство – теория – методика. 2016; № 1 (46): 4–7.
2. Золотарева Л.Р. Проблемы художественного образования в Казахстане. *Художественное образование Казахстана в XXI в.: совершенствование образовательных программ с учетом мировых тенденций: материалы Республикан. коллоквиума*. Алма-Ата: КазНПУ им. Абая, 2012: 20–31.
3. Кожагулов Т.М. Проблема национального восприятия цвета в процессе обучения живописи студентов художественно-графических факультетов: казахстанский контекст. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2017; Т. 9; № 2: 79–93.
4. Оспанов Б.Е. Художественное образование Казахстана: пути и поиски в новых реалиях. *Профессиональное художественно-педагогическое образование: история, теория, методика, практика*: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета искусств Омского государственного педагогического университета. Омск: Издательство ОмГПУ, 2020: 24–26.
5. Султанова М.Э., Власюк В.Ф., Михайлова Н.А. Художественное образование Казахстана в новой эстетике времени. *Современная высшая школа. Инновационный аспект*. 2012; № 3: 5–12.
6. Турганбаева Ш. *Традиционные духовно-эстетические основания цветового решения в современном искусстве Казахстана*. Барнаул: АлтГУ, 2011.
7. Турганбаева Ш.С., Нехвядович Л.И., Альмухамбетов Б.И. Мифопоэтические аспекты творчества казахстанского художника Токкожи Кожагулова. *Культурное наследие Сибири*. 2018; № 1 (25): 154–159.
8. Чистяков П.П. Письма, воспоминания, статьи. Москва: Искусство, 1982.

References

1. Al'muhambetov B.A. Iskusstvo – pedagog – uchenik: problemy i perspektivy v XXI. *Vestnik*. Seriya: Hudozhestvennoe obrazovanie: iskusstvo – teoriya – metodika. 2016; № 1 (46): 4-7.
2. Zolotareva L.R. Problemy hudozhestvennogo obrazovaniya v Kazahstane. *Hudozhestvennoe obrazovanie Kazahstana v XXI v.: sovershenstvovanie obrazovatel'nyh programm s uchetom mirovyh tendencij: materialy Respublikan. kollokviuma*. Alma-Ata: KazNPU im. Abaya, 2012: 20-31.
3. Kozhagulov T.M. Problema nacional'nogo vospriyatiya cveta v processe obucheniya zhivopisi studentov hudozhestvenno-graficheskih fakul'tetov: kazahstanskij kontekst. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2017; T. 9; № 2: 79-93.
4. Ospanov B.E. Hudozhestvennoe obrazovanie Kazahstana: puti i poiski v novyh realiyah. *Professional'noe hudozhestvenno-pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya, teoriya, metodika, praktika*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 60-letiyu fakul'teta iskusstv Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2020: 24-26.
5. Sultanova M.`E., Vlasyuk V.F., Mihajlova N.A. Hudozhestvennoe obrazovanie Kazahstana v novoj `estetike vremeni. *Sovremennaya vysshaya shkola. Innovacionnyj aspekt*. 2012; № 3: 5-12.
6. Turganbaeva Sh. *Tradicionnye duhovno-`esteticheskie osnovaniya cvetovogo resheniya v sovremennom iskusstve Kazahstana*. Barnaul: AltGU, 2011.
7. Turganbaeva Sh.S., Nehvyadovich L.I., Al'muhambetov B.I. Mifopo`eticheskie aspekty tvorchestva kazahstanskogo hudozhnika Tokkozhi Kozhagulova. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. 2018; № 1 (25): 154-159.
8. Chistyakov P.P. Pis'ma, vospominaniya, stat'i. Moskva: Iskusstvo, 1982.

Статья поступила в редакцию 26.02.24

УДК 004:339.18 (045) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-169-172

***Agaltsova D.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: DVAgaltsova@fa.ru*
***Valkova Yu.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: yevalkova@fa.ru*

THE CHALLENGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO THE TRADITIONAL EDUCATION SYSTEM. The article discusses advantages and disadvantages of using artificial intelligence technology for educational and scientific applications. It is shown that challenges posed by artificial intelligence to the traditional education system can be overcome. The results of practical work with the means of artificial intelligence at practical classes on foreign language in a non-language university are presented. Due to the effect of the novelty of working with artificial intelligence, students began to devote more time to the language they are studying, try new types of tasks, and explore the possibilities of chatbots for subject-integrated self-learning (CLIL). Artificial intelligence can provide personalized and adaptive learning experiences, interactive and immersive learning environments, instant feedback, and access to a wide range of resources that can help students improve their subject knowledge in foreign language and economics. The results also draw attention to the need to pay more attention to the ethical side of AI and the need for more implementation of AI in higher education institutions.

Key words: **AI, ChatGPT, chatbot, digitalization, CyberHub**

***Д.В. Агальцова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: DVAgaltsova@fa.ru*
***Ю.Е. Валькова**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: yevalkova@fa.ru*

ВЫЗОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье разобраны преимущества и недостатки использования технологии искусственного интеллекта для применения в образовательных и научных целях. Показано, что вызовы, которые искусственный интеллект ставит традиционной системе образования, могут быть преодолены. Представлены результаты практической работы со средствами искусственного интеллекта на практических занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. За счет эффекта новизны работы с искусственным интеллектом студенты стали уделять больше времени изучаемому языку, пробовать новые типы зада-

ний, изучать возможности чат-ботов для предметно-интегрированного самообучения. Искусственный интеллект может обеспечить персонализированный и адаптивный учебный процесс, интерактивную и иммерсивную учебную среду, мгновенную обратную связь и доступ к широкому спектру ресурсов, которые могут помочь учащимся улучшить свои предметные знания по иностранному языку и экономике. Результаты анализа технологии также обращают внимание на необходимость уделять больше внимания этической стороне искусственного интеллекта и обучения педагогов в высших учебных заведениях тому, как работать с этой технологией.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, ChatGPT, чат-бот, цифровизация, Киберхаб**

В последнее время всё более сильны алармистские настроения по поводу искусственного интеллекта, ученое сообщество опасается подделок научной работы, а преподавательские коллективы – сгенерированных студенческих работ, качество которых настолько высоко, что превосходит обычные сочинения учащихся.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в настоящее время искусственный интеллект становится неотъемлемой частью различных сфер деятельности, включая образование. Использование технологий ИИ в образовательном процессе позволяет значительно улучшить качество обучения, персонализировать образовательную программу под индивидуальные потребности каждого обучающегося, а также сделать учебный процесс более интерактивным и привлекательным. В рамках данной статьи рассмотрим угрозы, которые искусственный интеллект (ИИ) бросает традиционной системе образования и возможности укрощения этих угроз. Цель исследования – изучить вызовы, которые ставят наработки в области искусственного интеллекта традиционному высшему образованию. Для осуществления данной цели были поставлены следующие задачи: 1. Сделать анализ научной литературы, посвященной угрозам искусственного интеллекта академическому образованию; 2. Выявить преимущества и недостатки ИИ для образования, в частности на занятиях по иностранному языку; 3. Применить отдельные инструменты ИИ с последующей рефлексией. Научная новизна статьи заключается в том, что авторы провели практическую работу, показав пример применения технологий искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку в вузе. Теоретическая значимость работы состоит в систематизации положительных свойств ИИ в противовес возможным недостаткам. Так, ИИ может обеспечить персонализированный и адаптивный учебный процесс, интерактивную и иммерсивную учебную среду, мгновенную обратную связь и доступ к широкому спектру ресурсов, которые могут помочь учащимся улучшить свои предметные знания по иностранному языку и экономике. Практическая значимость работы заключается в использовании определенных ИИ с определенными задачами на занятиях со студентами 1–3 курса и подведении итогов, как эти инструменты могут улучшить знания студентов и автоматизировать процесс самостоятельной работы. Результаты исследования показали, что использование ИИ способствует увеличению мотивации студентов к изучению иностранного языка, а также стимулирует экспериментирование с новыми методиками обучения.

Всплеск публикаций, посвященных угрозам использования искусственного интеллекта для имитации академической работы, начался с того, что в ноябре 2022 г. разработчики ChatGPT открыли к нему доступ. ChatGPT – это большая модель изучения языка, разработанная для имитации человеческого общения. Она может запоминать то, что ей сообщили в прошлом, и способна исправлять себя, когда ошибается. Она обладает обширными знаниями, поскольку обучалась на самых разных текстах из Интернета, таких как Википедия, сообщения в блогах, книги и научные статьи. Период обучения был с 2015 г. по 2021 г., поэтому на вопросы о более поздних событиях она не может дать ответы.

С другой стороны, программа небезгрешна. Она может не справиться с базовой математикой, не может ответить на простые логические вопросы и даже приводит совершенно неверные факты. Как могут подтвердить пользователи, ChatGPT может ошибаться не один раз. Компания-разработчик OpenAI признает это ограничение, написав на своем сайте следующее: «ChatGPT иногда пишет правдоподобно звучащие, но неправильные или бессмысленные ответы». Эта смесь факта и вымысла, как называют ее некоторые ученые, особенно опасна, когда речь идет о таких вещах, как медицинская консультация.

Ещё один недостаток, которым обладает программа, – это придумывание несуществующих источников. При запросе на создание научного текста программа может его сгенерировать, сославшись на сгенерированную публикацию. При этом могут использоваться фамилии реальных ученых, занимающихся соответственной проблематикой, а также названия существующих журналов. Это создает проблему для тех, что хочет создать текст статьи и доклада, но для тех, кто занимается проверкой таких статей, эта опция создает возможность проверить, был ли текст написан человеком или программой. Проверяются ссылки на несуществующие ссылки достаточно быстро, но редакторам научных журналов и преподавателям нужно включить этот этап в проверку.

Тем не менее в начале 2023 г. Уортонская школа бизнеса при Пенсильванском университете протестировала, сможет ли ChatGPT сдать экзамен MBA. Ученые проанализировали ответы чата и поставили ему 4+ по 5-балльной шкале. Ответы чата помогут проанализировать неверные логические решения, к которым приходят и студенты, и в конечном итоге помогут преподавателям акцентировать внимание на этих моментах [1]. В начале 2024 г. Университет Аризоны сообщил о том, что планирует начать сотрудничать с компанией OpenAI, чтобы студенты-биологи смогли улучшить качество своих эссе и рефератов. В 2018 г. Министерство образования Китая выпустило план по содействию интеграции ИИ и образования, призывающий к разработке основанных на ИИ образовательных ресурсов и приложений на базе ИИ [2].

В отличие от других помощников с искусственным интеллектом, таких как Siri или Alexa, Chat GPT не использует Интернет для поиска ответов. Вместо этого он строит предложение слово за словом, выбирая наиболее вероятную «лексему», которая должна быть следующей. Другими словами, ChatGPT приходит к ответу, делая серию догадок, что является одной из причин, по которой программа может излагать неправильные ответы так, как будто они полностью верны.

Вместе с тем программа объясняет сложные концепции в гуманитарной проблематике, что делает её мощным инструментом для обучения. Кроме того, неверный ход размышлений, который предлагает программа, дает материал для исследования ученым, занимающимся когнитивной лингвистикой, методикой развития и нарушения речи. Поэтому в любом недостатке технологии искусственного интеллекта можно найти неочевидные достоинства.

Еще один ключевой недостаток программы – то, что она может создавать дискриминационные тексты. Вина лежит не только на данных, в которых могут быть негативные стереотипы. Исследователи и разработчики самостоятельно выбирают данные, которые используются для обучения ChatGPT. Чтобы помочь решить проблему, которую OpenAI называет «предвзятым мышлением», они просят пользователей оставлять отзывы о таких результатах. Учитывая потенциальную возможность причинения вреда людям, можно утверждать, что ChatGPT не следовало выпускать в открытый доступ до того, как эти проблемы будут изучены и решены.

Аналогичный чат-бот с искусственным интеллектом под названием Sparrow (принадлежащий компании Alphabet) был выпущен в сентябре 2022 года. Однако его не стали открывать для публики из-за аналогичных опасений, что он может причинить вред [3].

Для преподавателей литературы иностранных языков, особенно английского, такие чат-боты представляют наибольшую угрозу. Учителя экспериментировали с заданиями по английскому языку для ChatGPT и получали ответы, которые превосходили то, что могли сделать многие из их учеников. Жанр может быть любым – эссе, реферат, сопроводительное письмо и деловые письма. Все они, как правило, неотличимы от написанных человеком.

В связи с этим возникает вопрос: если ChatGPT может писать за нас, нужно ли будет студентам учиться писать академические работы в будущем? Это может показаться экзистенциальным вопросом, но когда студенты начнут использовать ChatGPT для помощи в написании сочинений, школам и университетам придется быстро найти решение, например, оценивать исключительно устные ответы.

Еще одной проблемой является распространение фальшивой информации, особенно когда ChatGPT заставляет даже неправильные ответы звучать убедительно правильно. Поддельные аккаунты в социальных сетях представляют собой огромную проблему в Интернете, а с внедрением чат-ботов с искусственным интеллектом интернет-мошенничество станет еще проще. От применения чат-бота страдают сайты, где можно задать вопрос по профессиональной деятельности, например Stack Exchange. Без достаточного количества людей-добровольцев, которые могли бы отсортировать накопившиеся ответы, было бы невозможно поддерживать высокий уровень качества ответов, что нанесло бы ущерб сайту. Поэтому такие сайты запрещают использование чат-ботов, равно как и ведущие научные издания. Если в конце 2022 г. ученые на волне популярности стали включать ChatGPT в соавторы научных статей, в январе 2023 г. авторитетные журналы Science и Springer-Nature вносят изменения в свою редакционную политику, включая мораторий на использование чат-бота [4]. Однако издательство Springer-Nature, публикующее около 3 000 журналов, не запретило ChatGPT полностью. Этот инструмент и другие подобные ему могут по-прежнему использоваться при подготовке статей при условии, что в рукописи будут раскрыты все подробности.

Мораторий – это то ограничение, которое нужно принимать добровольно, так как качество текста, созданного чат-ботом, высоко и ушло далеко вперед от статьи, условно названной «Корчевателем», сгенерированной программой SCIGen и опубликованной в научном журнале [5]. Издательство Springer обнаружило, что в 2014 г. опубликовало 18 таких статей. Однако в 2015 г. в университете Джозефа Фурье в Гренобле уже была разработана программа SCIDetect. Разработанный алгоритм позволяет по целому ряду признаков определить статью, написанную компьютером, а не человеком [5]. Поэтому следует ожидать выход программы, распознающей текст, написанный ChatGPT.

ChatGPT и подобные инструменты искусственного интеллекта могут быть и полезны для науки, не в последнюю очередь для неносителей английского языка, которые могут использовать программы искусственного интеллекта, чтобы сделать язык своих статей более нормализованным. Компания Elsevier, издающая около 2 800 журналов, включая Cell и Lancet, заняла позицию, схожую с позицией Springer-Nature. Её руководство допускает использование инструментов искус-

ственного интеллекта для улучшения языка научной статьи, но не для замены ключевых задач, которые должны решаться авторами, таких как интерпретация данных или формулирование научных выводов [5].

Кроме чат-ботов проблемы перевода решают всё более развитые онлайн-переводчики, которые также обучаются, простые тексты, переведенные, например, с помощью переводчика deepl.com, неотличимы по качеству от переведенных человеком. Но всё, что связано со словесной игрой и полисемией, электронному переводчику поручить нельзя.

Что касается русскоязычного дискурса, то отечественный чат-бот RuGPT3 существенно отстает в качестве производимого текста, но поскольку код тоже выложен в открытый доступ на github, то следует ожидать улучшений в работе ресурса.

В целом до открытия доступа к чат-ботам отношение преподавателей к искусственному интеллекту было скорее положительным. Несмотря на отсутствие достаточного опыта при работе с искусственным интеллектом опрошенные преподаватели вузов Румынии и Сербии отметили, что 1) искусственный интеллект обеспечит персонализацию процесса обучения путем определения наилучшего способа выборов материалов (аудио-, видео-, электронные учебники), что значительно повысит качество преподавания; 2) искусственный интеллект позволит легче искать материалы и содержание для лекций; 3) искусственный интеллект поможет делать меньше ошибок и дать преподавателю лучшее понимание успеваемости студентов. Другие факторы, имеющие умеренную важность, включают способность искусственного интеллекта поддерживать вовлеченность студентов в процесс обучения путем выявления студентов, находящихся в группе риска, способность искусственного интеллекта анализировать неправильные ответы студентов и рекомендовать, какие темы требуют повторения, а также предупредить студентов о возможных ошибках [6].

Преподаватели Финансового университета провели эксперимент с использованием технологий искусственного интеллекта на семинарских занятиях по иностранному языку на Финансовом факультете и на факультете социальных наук и массовых коммуникаций (студенты 1–3 курса). Подавляющее большинство используют чат-боты на основе ChatGPT в Telegram в качестве альтернативы поиску информации через браузер. Но обычно диалог ведется на русском языке. Для разнообразия работы на занятиях преподаватели предложили использовать возможности ИИ для улучшения навыков владения языком. Вместе со студентами были выделены следующие области, требующие улучшения, и потенциал ИИ выступить тьютором по названным областям. Это навыки аудирования, чтения, письма, говорения, отработки грамматики (drilling), изученного лексического и предметного материала.

1. Письмо.

Студентам было предложено создавать свои тексты с использованием генеративного ИИ. Выявлено, что тексты лишены детальности и проработки, но поскольку не содержат ошибок, то тренируют английский язык в мере, необходимой для написания текстов делового стиля. Студентам пришлось проявить оригинальное мышление, проницательное мышление, навык разработки и настройки запросов, оценки результатов, владение стилями и жанрами, способность к совместной работе, адаптивность, структурирование текста, знание контекста для оценки достоверности, продвинутые навыки поиска. При ближайшем рассмотрении становится ясно, что письмо с ИИ требует более продвинутого набора навыков по сравнению с традиционным письмом. В сущности, обучение использованию ИИ для создания текста не означает снижения когнитивной сложности; это, напротив, шаг вперед. Он побуждает учащихся развивать и использовать продвинутые когнитивные навыки для эффективного взаимодействия с ИИ, развивая тем самым навыки в области письма и мышления в целом. Это шаг вперед, а не назад. Как замечает А.М. Сидоркин, «мы повышаем планку, а не снижаем ее» [7, с. 29]. Кроме того, есть специализированные чат-боты и сайты, проверяющие написанные студентами тексты и дающие рекомендации по их улучшению (Write & Improve, WriteSonic, Jasper.AI, Rytr, Simplified, Hive и др.). Они предлагают множество стилей и видов письма, что делает их универсальным инструментом для различных письменных проектов.

2. Аудирование

Для тренировки навыков аудирования студенты использовали TubeQuizard – сервис, который автоматически делает задания на заполнение пропуска на основе видео с YouTube, к которому есть субтитры. Задания могут быть составлены на любые уровни языка (A1-C1), кроме того, для каждого видео может быть создано несколько десятков тестов. Система анализирует текст субтитров по определенным критериям (преимущественно грамматического характера). Так, можно сделать тест по неправильным глаголам или по наиболее распространенным словам из списка слов академического английского языка. Все студенты отметили легкость использования сайта и улучшение навыка различать слова на слух.

3. Чтение

Все выбранные задания так или иначе задействовали навык чтения, в основном студенты ведут поисковые запросы на сайтах или ботах на основе ИИ и читают найденную информацию. В нашем случае это были сформулированные достаточно обширно вопросы к зачету (исламские финансы, что нужно делать соискателю, чтобы получить работу мечты и другие). Такая подготовка помогла снизить тревожность и упростить подготовку по сложным вопросам. ChatGPT может генерировать новости, научные статьи, блоги или любой другой контент на различные темы, но, поскольку такие тексты содержат преимущественно общие места, мы не создавали такие тексты именно для практики навыка чтения, только для моделирования письма.

4. Говорение

Для беседы были использованы аудиоботы на основе ChatGPT, преимущественно выбирались те боты, которые можно было персонально настроить (Pi, Character.AI, Poe и др.). Они отвечают сгенерированным голосом, но интонирование хорошее, речь размеренная, четкая. Студенты могли задать характеристики, описывая желательное поведение собеседника. В результате студенты отмечали улучшение навыков говорения и формулирования мыслей в письменном виде при составлении запросов. Но следует отметить, что эта практика быстро надоедала студентам. Также был использован чат-бот в виде виртуального собеседника в VR-лаборатории «Киберхаб» Финансового университета. Студенты, надевая VR-очки, оказывались в комнате, где их ждал собеседник в виде анимированного персонажа, и могли вести диалог. Ответы были достаточно натуральные и понятные для студентов, из недостатков необходимо указать то, что ИИ-боту требовалось некоторое время для подготовки ответа. Для занятий в VR-среде такая активность должна длиться не более 15 минут из-за большой нагрузки на глаза и нервную систему.

5. Грамматика

Для отработки грамматики студенты просили чат-боты создать им тесты на отработку правила. В приложении Alula (доступно только на платформе Android) изучали грамматические правила и делали интерактивные задания, но бесплатный потенциал этого и подобных приложений ограничен. Однако поскольку по запросу AI English Tutor выдается список из огромного числа приложений, то потенциал такого самообучения неистощим. Также зарекомендовали себя интерактивные задания на повторение школьной грамматики на сайте SkySmart (специальная разработка школы SkyEng). Студенты могут сделать несколько попыток решения того или иного тестового задания, если не написали правильный ответ с первого раза. В этой интерактивной тетради есть задания не только на грамматику, но и на чтение, лексический запас, аудирование, общее владение языком или знаниями в определенной области, но для студентов в нашей практике наиболее востребованным оказалось повторение грамматики. Для каждой темы представлено несколько подборок заданий, в каждой по несколько упражнений. Таким образом студенты отрабатывали времена глагола, сложные предложения. Задания включают и понимание теоретических основ грамматики. Также учитель может поставить ограничение на время ответа, общий дедлайн сдачи и выбрать опцию «не показывать правильные ответы».

6. Лексика

Помощники по изучению словарного запаса на основе искусственного интеллекта могут задавать соответствующие вопросы и оценивать ответы, оказывая поддержку учащимся, изучающим словарный запас [8]. Модели искусственного интеллекта могут регулировать уровень словарного запаса на основе результатов оценивания учащихся, помогая автоматически регулировать уровень словарного запаса [9]. Студенты в любом используемом ими чат-боте создавали тесты с вопросами разных типов для отработки изученной лексики. Был отмечен прирост лексического запаса, зафиксированный тестами на Memrise.

7. Предметные знания

Для улучшения предметных знаний студенты использовали специализированные чат-боты-тьюторы (AI tutors), которые упрощают сложные экономические концепции до понятных объяснений. Из примеров можно привести EconoGuide, EconomicsGPT, El Economista, Deep Dive: Economics, Intermediate Microeconomics GPT. Основная цель этих своего рода интерактивных пособий – сделать сложную область экономики более доступной и увлекательной. В основе учебного процесса этих GPT лежит комплексный и аналитический подход к пониманию экономических теорий и моделей, используются увлекательные и реальные примеры из практики, иллюстрирующие микроэкономические приложения, что дает пользователям возможность увидеть применение теории в контексте. Инструмент Intermediate Microeconomics GPT является интерактивным и содержит ряд подсказок, таких как «Можете ли вы объяснить этот микроэкономический пример?», «Как расчеты применяются в этом микроэкономическом сценарии?» и т. д. Это способствует активному обучению, поскольку пользователи могут задавать конкретные вопросы по теме, чтобы углубить свое понимание. Идеально подходящий для людей, изучающих микроэкономику на среднем уровне, этот инструмент использует возможности искусственного интеллекта для индивидуализации обучения и предоставления экономического образования в самостоятельном темпе. Стоит отметить, что эти чат-боты поколения ChatGPT Plus, что означает, что они были разработаны как надстройка платформы ChatGPT.

Подводя итоги, можем заключить, что проведенный эксперимент сочетает в себе традиционные образовательные методики и возможности искусственного интеллекта, в результате чего студенты получают эффективный и глубокий опыт обучения.

Из дополнительных преимуществ использования искусственного интеллекта в образовании можно выделить автоматизированную работу с зачислением студентов, составлением расписания, проверкой на плагиат, академического письма (с помощью программ Grammarly и Turnitin) [10, с. 214]. Благодаря искусственному интеллекту в электронных курсах можно обеспечить самостоятельную

работу студентов и минимизировать работу преподавателя. Согласно исследованию Стэнфордского университета, искусственный интеллект применяется для оценки ответов студентов и создания компьютерной модели, подтверждающей правила, выведенные из решений тьютора по выставлению оценок. Уникальность искусственного интеллекта заключается в том, что он улучшает процесс обучения, а не принимает окончательное, авторитетное решение. Кроме того, он отражает большую прозрачность, доверие и контроль качества. Поэтому ещё в 2019 г. вузы в штатах Юта, Огайо, Массачусетс препоручили оценку эссе роботизированным системам, в университете Колорадо используется собственная система проверки, которая учитывает до 100 критериев [10, с. 216].

Библиографический поиск также стал неоспоримо эффективнее с помощью технологии искусственного интеллекта. Во-первых, есть библиографические менеджеры, такие как Zotero, Dimensions, Mendeley и др., которые автоматически составляют библиографическое описание источника, а также хранят в себе эти источники без необходимости их скачивать. Эти менеджеры оформляют списки литературы в соответствии с выбранным стилем, поэтому ученый избавлен от необходимости все выверять вручную при работе с научной литературой. Программы типа ResearchRabbit помогают построить визуализацию по авторам, найти предыдущие или последующие статьи уже выбранных авторов, посмотреть соавторов, построить карту связей между ними. По выбранным статьям предлагаются сходные по тематике. Поисковых программ для подобной работы появляется все больше, не все из них бесплатные, как ResearchRabbit, самая популярная и полноценная по функциям программа – ConnectedPapers (и также Elicit, но это платный ресурс), так что ученые могут пользоваться такими программами для библиометрического анализа.

Будущие тенденции развития ИИ в обучении иностранным языкам, как ожидается, будут всесторонними. С быстрым развитием технологий ИИ, предполагается, что применение ИИ в преподавании иностранных языков станет более интеллектуальным, интерактивным, персонализированным и эффективным.

– Персонализированное образование: технология ИИ будет играть решающую роль в реализации персонализированного образования. ИИ сможет анализировать данные, связанные с индивидуальными учебными ситуациями, сильными и слабыми сторонами, и корректировать содержание и методы обучения. Это позволит повысить эффективность обучения студентов и помочь им достичь лучших результатов в изучении иностранного языка.

– Контекстное обучение: технология ИИ будет лучше применяться в контекстном обучении. Моделируя различные сценарии и ситуации, ИИ поможет студентам лучше понять и применить знания и навыки иностранного языка в реальных условиях.

Это сделает изучение иностранного языка более актуальным и практичным для студентов.

– Интерактивный и интересный процесс обучения: технологии ИИ сделают изучение иностранных языков более интерактивным и интересным для студентов. С помощью игрового обучения, виртуальной реальности и разговорных ботов ИИ поможет студентам изучать иностранные языки более легко и с удовольствием.

– Автоматизация изучения языков: технологии ИИ допускают автоматизацию процесса изучения иностранных языков. Платформы и роботы для изучения иностранных языков с помощью ИИ позволят студентам овладеть знаниями и навыками иностранного языка быстро и надежно благодаря технологии распознавания голоса и персонализированной обратной связи. В целом будущие тенденции развития ИИ в обучении иностранным языкам принесут больше возможностей и вызовов, которые необходимо активно изучать и преодолевать.

В заключение отметим, что мы не можем отбросить все недостатки и угрозы технологии искусственного интеллекта, но знания об их ограничениях, о том, как они функционируют, предоставляют способы преодоления этих угроз. Тем более это актуально в свете дальнейшего улучшения и совершенствования технологий, которые учащиеся берут на вооружение. Как показал анализ литературы и собственного опыта, использование искусственного интеллекта может улучшить словарный запас студентов, изучающих иностранные языки. Кроме того, текст, созданный искусственным интеллектом, можно использовать в письменной форме учащихся, что позволяет повысить качество письма и улучшить навыки письма учащихся, набравших как высокие, так и низкие баллы [11]. В дополнение к этому онлайн-приложения и чат-боты, разработанные с использованием искусственного интеллекта, могут улучшить изучение словарного запаса с помощью игр, викторин и интерактивных заданий, что приводит к повышению успеваемости и удовольствию учащихся [12]. Таким образом, были достигнуты поставленные цели и задачи, выявлены недостатки и преимущества применения ИИ на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

Результаты практической работы со студентами подчеркивают потенциал искусственного интеллекта в улучшении изучения словарного запаса и предлагают педагогические стратегии по внедрению текстов и инструментов, созданных искусственным интеллектом, в обучение иностранным языкам. Исходя из результатов работы, отметим, что разные узкоспециализированные инструменты ИИ эффективны для улучшения навыков письма, чтения, аудирования, говорения у студентов, способствуют приращению словарного запаса и повышению мотивации, что в конечном итоге ведет к добровольному увеличению времени, затрачиваемому на самостоятельную работу. Перспективы дальнейшего исследования могут быть сведены к более узкому применению ИИ в ходе научной работы со студентами, например, для digital-enhanced анализа научной литературы и составления библиографических обзоров.

Библиографический список

1. Terwiesch C. *Would Chat GPT3 Get a Wharton MBA? A Prediction Based on Its Performance in the Operations Management Course*. 2023. Available at: https://mackinstitute.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2023/01/Christian-Terwiesch-Chat-GTP.pdf
2. Liu M. *Exploring the Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Challenges and Future Development*. 2023.
3. Wu G. *5 Big Problems With OpenAI's ChatGPT*.
4. Sample I. Science journals ban listing of ChatGPT as co-author on papers. *The Guardian*. 2022. Available at: https://www.theguardian.com/science/2023/jan/26/science-journals-ban-listing-of-chatgpt-as-co-author-on-papers
5. Абаев М. Как победить корчеватель. *Наука и жизнь*. 2015. Available at: https://www.nkj.ru/news/26114/
6. Bucea-Manea-Tonis R., Kuleto V., Gudei S. et alt. Artificial Intelligence Potential in Higher Education Institutions Enhanced Learning Environment in Romania and Serbia. *Sustainability*. 2022; № 14.
7. Sidorkin A.M. Embracing Chatbots in Higher Education: The Use of Artificial Intelligence in Teaching, Administration, and Scholarship. *Routledge*. 2024.
8. George C. Zografos Lefteris, Moussiades *A GPT-Based Vocabulary Tutor*. 2023.
9. You S., Tae Ch., Hong J., Kim So-J. A Study on the Development of an AI-Based Vocabulary Grade Adjustment Model Using Vocabulary Evaluation Results. *The Korean Language and Literature*. 2023.
10. Slimi Z. Artificial Intelligence Impact on Higher Education. *Journal of University of Shanghai for Science and Technology*. 2022; Vol. 24, Issue 6: 212–235.
11. James D., Hengky W., Chi S., Yeung H., Guo K. *Exploring AI-Generated Text in Student Writing: How Does AI Help?* 2023.
12. Polyzi P., Moussiades L. *An artificial vocabulary learning assistant. Education and Information Technologies.* 2023.

References

1. Terwiesch C. *Would Chat GPT3 Get a Wharton MBA? A Prediction Based on Its Performance in the Operations Management Course*. 2023. Available at: https://mackinstitute.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2023/01/Christian-Terwiesch-Chat-GTP.pdf
2. Liu M. *Exploring the Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Challenges and Future Development*. 2023.
3. Wu G. *5 Big Problems With OpenAI's ChatGPT*.
4. Sample I. Science journals ban listing of ChatGPT as co-author on papers. *The Guardian*. 2022. Available at: https://www.theguardian.com/science/2023/jan/26/science-journals-ban-listing-of-chatgpt-as-co-author-on-papers
5. Abaev M. Kak pobedit' korchevatel'. *Nauka i zhizn'*. 2015. Available at: https://www.nkj.ru/news/26114/
6. Bucea-Manea-Tonis R., Kuleto V., Gudei S. et alt. Artificial Intelligence Potential in Higher Education Institutions Enhanced Learning Environment in Romania and Serbia. *Sustainability*. 2022; № 14.
7. Sidorkin A.M. Embracing Chatbots in Higher Education: The Use of Artificial Intelligence in Teaching, Administration, and Scholarship. *Routledge*. 2024.
8. George C. Zografos Lefteris, Moussiades *A GPT-Based Vocabulary Tutor*. 2023.
9. You S., Tae Ch., Hong J., Kim So-J. A Study on the Development of an AI-Based Vocabulary Grade Adjustment Model Using Vocabulary Evaluation Results. *The Korean Language and Literature*. 2023.
10. Slimi Z. Artificial Intelligence Impact on Higher Education. *Journal of University of Shanghai for Science and Technology*. 2022; Vol. 24, Issue 6: 212-235.
11. James D., Hengky W., Chi S., Yeung H., Guo K. *Exploring AI-Generated Text in Student Writing: How Does AI Help?* 2023.
12. Polyzi P., Moussiades L. *An artificial vocabulary learning assistant. Education and Information Technologies.* 2023.

Статья поступила в редакцию 17.03.24

УДК 378.147:808.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-173-175

Anisimova T.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kaliningrad Branch of Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Kaliningrad, Russia), E-mail: atvritor@yandex.ru*

THE STAGES OF MASTERING RHETORIC IN THE PROCESS OF ONLINE COURSES. The article raises the question of the specifics of organizing and conducting online courses in rhetoric. The objective of the article is to present an optimal model for building a system of courses in rhetoric that corresponds to scientific ideas about the sequence of formation of communicative competence among students. A step-by-step version of the training organization is proposed as the most optimal for the courses. The general principles of content selection for each stage and the most typical forms of activity for each stage are considered. Types of rhetoric tasks suitable for each stage are described, as well as results that can be obtained with their help. Requirements for the teacher are formulated, allowing to conduct effective courses in rhetoric. The proposed recommendations and tools can help optimize the teaching of rhetoric in online courses.

Key words: **rhetoric, distance learning, online courses, methods of teaching rhetoric, course topics**

Т.В. Анисимова*, д-р филол. наук, проф., Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета МВД России, г. Калининград, E-mail: atvritor@yandex.ru*

ЭТАПЫ ОСВОЕНИЯ РИТОРИКИ В ПРОЦЕССЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ

В статье поднимается вопрос об особенностях организации и проведения онлайн-курсов по риторике. Целью статьи является представление оптимальной модели построения системы курсов по риторике, соответствующей научным представлениям о последовательности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся. Предлагается ступенчатый вариант организации обучения как наиболее оптимальный для курсов. Рассматриваются общие принципы отбора содержания для каждой ступени и наиболее типичные для каждой ступени формы деятельности. Описываются виды заданий по риторике, подходящие для каждой ступени, а также те результаты, которые с их помощью могут быть получены. Формулируются требования к преподавателю, позволяющие ему вести эффективные курсы по риторике. Предложенные рекомендации и инструменты могут способствовать оптимизации преподавания риторики на курсах в Интернете.

Ключевые слова: **риторика, дистанционное обучение, онлайн-курсы, методика преподавания риторики, тематика курсов**

Актуальность исследования обусловлена растущей популярностью всех форм онлайн-образования, с одной стороны, и недостаточной исследованностью особенностей методики преподавания в таком формате, с другой. В этой ситуации системное описание специфики организации обучения на интернет-курсах может иметь большое значение для повышения качества обучения.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы продемонстрировать оптимальную модель построения системы курсов по риторике (ораторскому искусству), соответствующую научным представлениям о последовательности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать причины роста популярности онлайн-образования и характер предлагаемых в настоящее время курсов по риторике;

– описать систему построения онлайн-курса по риторике, учитывающую как особенности интернет-формата, так и специфику самой дисциплины;

– выявить оптимальные методы преподавания, эффективно используемые на курсах по риторике.

Для решения указанных задач использовались следующие методы: обобщение педагогического опыта, моделирование, сопоставление, категориальный синтез.

Научная новизна исследования состоит в описании многоступенчатой модели преподавания на онлайн-курсах по риторике, способствующей привлечению учащихся и получению устойчивого положительного результата. В статье систематизируются отдельные наработки по совершенствованию преподавания на курсах, формулируются требования к содержанию контента, необходимого именно для риторического онлайн-образования.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит вклад в теорию и методику профессионального образования в области риторики. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенные рекомендации и инструменты могут способствовать оптимизации преподавания риторики на курсах в Интернете.

В последние два десятилетия можно наблюдать быстрое развитие всевозможных форм дистанционного электронного обучения, которое особенно активизировалось в период самоизоляции и карантина. Наибольшей популярностью среди этих форм пользуются разнообразные краткосрочные курсы, способные дать общее представление о новом (и востребованном пользователем в его практической деятельности) предмете. Эта тенденция связана прежде всего с тем, что в условиях постоянного стремительного обновления технологий во всех областях человеческой деятельности возникает насущная потребность в переобучении каждого работника в течение всей жизни. Многообразие предлагаемых в Интернете тем предоставляет всем желающим максимальную возможность самостоятельного выбора элективных курсов, которые в совокупности в наибольшей степени способны решить их образовательные проблемы и способствовать профессиональному росту. В связи с этим ученые заговорили о переходе от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование через всю жизнь» (lifelong learning) [1, с. 91]. Причем полезность непрерывного образования на протяжении всей жизни аргументируется не только востребованностью профессионального развития субъекта, но и необходимостью поддержания когнитивной функции его мозга: обучение обостряет ум, повышает уверенность в себе, улучшает возможность карьерного роста, улучшает способность к коммуникации [2, с. 153].

Несмотря на то, что на данный момент существует уже довольно обширная литература, в которой описываются наиболее актуальные для интернет-курсов методы преподавания [3; 4; 5], наблюдения показывают, что при организации онлайн-курсов преподаватель далеко не всегда четко понимает разницу между формами организации обучения, принятыми в вузе, и формами, уместными на курсах. В связи с этим многие курсы, даже если они наполнены грамотным контентом, оказываются невостребованными слушателями. Так происходит потому, что методика преподавания на курсах существенно отличается от той, что принята в вузах. Чтобы быстро освоить ее, необходим осознанный подход и глубокое знакомство с методикой преподавания соответствующей дисциплины. При этом если опытные вузовские преподаватели нередко недостаток педагогического образования компенсируют богатым практическим опытом общения со студентами, в процессе которого они интуитивно пришли к пониманию механизма повышения эффективности обучения, то молодые «тренеры», имеющие главной целью зарабатывание денег с помощью курсов, нередко допускают грубые методические ошибки, приводящие к неудовлетворительным результатам.

Кроме того, методика преподавания на курсах не может быть универсальной: каждая дисциплина требует своего подхода и своей логики построения обучения. Особенно остро эта проблема стоит в ситуации преподавания риторики (ораторского искусства), поскольку здесь получение ощутимого результата после краткосрочных курсов невозможно. В связи с этим представляется актуальным рассмотрение некоторых приемов оптимизации онлайн-обучения, способных привлечь новых учащихся и повысить результативность обучения.

Итак, чтобы преодолеть основные сложности в организации курсов, следует выстроить ступенчатый вариант обучения. На первом этапе преподаватель проводит двух-четырехчасовые мастер-классы, в рамках которых дается общее представление о возможностях риторического образования, информация о содержании риторического обучения, некоторые базовые знания. В результате этих занятий слушатели должны только УЗНАТЬ, что необходимо сделать, чтобы достичь цели. Если у человека есть проблема в области речевого общения с другими людьми, то на этом этапе он понимает, как именно ее можно решить.

Мастер-классы не могут предлагать ознакомления со всей риторикой. Здесь следует задавать узкую тему, которая, с одной стороны, опиралась бы на ценности слушателей и имела вполне практическую направленность (на решение имеющейся у них проблемы), а с другой стороны, давала возможность показать полезность изучения риторической теории в целом. Слушатели могут захотеть получить предлагаемый результат, только если основу обучения составляет решение такой проблемы, важность которой не нуждается в объяснении. Так, уместными могут оказаться темы: *Что и как говорить на совещании; Речевое поведение в конфликтной ситуации* и т. п. Темы могут иметь и сугубо маркетинговые названия, рассчитанные на привлечение потребителей, еще не осознавших имеющиеся у них проблемы. Например, тема «Роль речи-похвалы в реализации функции мотивации сотрудников» получает название: *Похвала похвале, или как перевоспитать подчиненных и заставить их много работать;* тема: «Принципы построения речи-критики» получает название: *Как правильно сказать начальнику, что он дурак* и т. п. Несмотря на это, содержание таких мастер-классов должно по всем параметрам соответствовать как научным, так и методическим требованиям.

Далее каждая такая тема должна быть разбита на четкие смысловые фрагменты, из которых составляется рекомендуемый алгоритм поведения в заявлен-

ной ситуации: выстраивается последовательность шагов (3–7), которые должен совершить адресант, чтобы добиться запланированного успеха. После описания каждого шага следуют иллюстрации применения теории на практике в форме примеров, кейсов или историй. Далее показываются типичные ошибки, допускаемые ораторами на этом этапе; предлагаются оптимальные способы их устранения; даются ответы на типичные вопросы (и вопросы самих слушателей, если они возникают).

Важной сверхзадачей мастер-классов является привлечение клиентов на следующий этап обучения. С этой целью обычно рекомендуется применение интерактивных методов (см. об этом более подробно [6]). Например, в конце занятия стоит предложить слушателям некоторые активные формы деятельности. Наиболее простыми и доступными всем являются три вида заданий. Первый и самый распространенный вид – тестирование. Вопросы в рамках теста должны быть не очень сложные, занимательные и, по возможности, давать преподавателю информацию об интересах, мотивации и степени развития отвечающего. Особенно важным на этом этапе Т.С. Рогожина считает установление тех внутренних барьеров, которые препятствуют обучению: «Внутренние барьеры – недостаток знаний и компетенций, отсутствие умения учиться, психологические аспекты, например, недостаток мотивации» [7, с. 90]. Второй вид – опрос. Преподаватель в той или иной форме просит слушателей оценить качество изложения материала или высказать свои пожелания по корректировке тематики мастер-классов. Даже если ответы оказываются простыми и банальными, они могут оказаться весьма полезными для совершенствования курсов, поскольку демонстрируют направление мыслей отвечавшего, указывают на ту область коммуникации, которая в наибольшей степени его интересует. Третий вид – конкурс на самый интересный комментарий в соцсетях. Этот вид деятельности требует приложения наибольшего количества умственных и творческих усилий слушателей, но и приносит наибольшую пользу при определении направления корректировки программы курсов. В качестве приза за победу в конкурсе лучше всего предлагать скидку на оплату обучения на следующем этапе. Все подобные формы помогают установить более тесный контакт между преподавателем и слушателями, дают полноценный материал для целевой презентации интенсивных курсов, рассчитанной на конкретного адресата. В результате применения таких форм в среднем в два раза повышается вероятность перехода слушателя на второй уровень обучения.

Если описанные преподавателем в рамках мастер-класса возможности кажутся обучаемому полезными, он переходит на второй этап (записывается на следующие курсы), где ему предлагается недельный интенсивный курс (или видеокурс из 20–30 уроков в записи).

Интенсивные курсы нацелены на установление специфики речевого поведения в конкретной коммуникативной ситуации. В результате такого курса адресат должен УМЕТЬ создать свою речь в соответствии с правилами риторики в требуемом жанре. Человек осваивает некоторые базовые методики построения речи, знакомится с описаниями жанров и сам пробует их создавать. Таким образом, он осваивает тот инструментарий, который должен помочь ему решить имеющуюся проблему. Интенсив обязательно должен быть связан по тематике с мастер-классами. Если на первом этапе слушатель познакомился с одним полезным жанром (или с описанием одной речевой ситуации), то на втором этапе он познает всю последовательность речевых действий, необходимых для получения запланированного результата.

На этом этапе особенно важна четкая организация работы: все жанры должны описываться по одной модели с тем, чтобы слушатели могли сравнивать их между собой и видеть их сходство и различия. Все рекомендации оформляются в виде пошаговых инструкций или скриптов, способных привести к запланированному результату. Новизна и востребованность предлагаемых знаний каждый раз акцентируются, а советы по возможности оформляются как полезные наработки и лайфхаки, гарантирующие хороший результат. В конце дается четкий анализ возможных ошибок (причины, способы устранения). Для усиления мотивации важную роль играет сторителлинг, причем особенно полезно рассказывать истории успеха своих учеников (более подробно о специфике методики преподавания риторики см. [8; 9]).

Сложности с обучением на этом этапе часто связаны со слабой мотивацией учащихся: у них нет явной и понятной им проблемы, которую следует решить с помощью обучения, они пришли из любопытства или потому, что модно посещать курсы. Такие ученики предпочитают пассивные формы образования (хотят, чтобы их учили). Часто они плохо усваивают материал, с трудом овладевают навыками. В итоге их ожидания не оправдываются, и они уходят с курсов неудовлетворенными: некоторые в уверенности, что «это не мое», большинство – что преподаватель плохой. В связи с этим необходимо, чтобы обучение имело диалогический характер, то есть было полноценным общением «двух субъектов, в котором субъективность одного существует посредством не отрицания, а утверждения субъективности другого» [10, с. 141]. На практике это чаще всего реализуется в усилении обратной связи. В начальной части курса преподаватель должен приложить усилия, чтобы выяснить, в каких именно жизненных ситуациях учащимся могут понадобиться риторические навыки. Вместе с тем, нельзя напрямую спросить: какие темы вы бы хотели освоить? Поскольку люди незнакомы с тем кругом знаний, который относится к ведению указанного предмета, они не могут правильно сформулировать, какие разделы дисциплины они хотели бы освоить. Эту работу должен проделать сам преподаватель на основе анализа тех потребностей, которые обнаружатся у слушателей. Так, если они хотят карьерного роста в компании, где они работают, следует уделить внимание жанрам делового общения (совещательная речь, речь-предложение, мнение и т. п.). Если они часто оказываются втянутыми в ситуацию конфликта, обращаем внимание на особенности речевого поведения в конфликтной ситуации. Если по роду деятельности им приходится часто общаться с людьми (клиентами разного рода, коллегами, партнерами и т. п.), и они испытывают затруднения в таких ситуациях, обращаем внимание на специфику межличностного делового общения. В дальнейшем после каждой темы следует просить слушателей поделиться впечатлениями от продвижения по курсу. Если впечатления неоптимистичные, преподаватель прилагает усилия для активизации обучения: организует игру, рассказывает занимательную историю, устраивает дискуссию в чате и т. п. Кроме того, для преодоления этой проблемы можно придавать домашним заданиям развлекательную форму. Например: *Найдите на Дзене интересный для вас блог. Посоветуйте его разным людям (причем таким, кому он явно не адресуется). Найдите для этого индивидуальные убедительные аргументы.* Другой вариант: *Расскажите о проблемной ситуации в вашей жизни, которая случилась с вами потому, что вы не умеете быстро и четко (экспромтом) составить речь в конкретном жанре*.

В конце такого курса необходимо подвести итог, фиксирующий новые умения. Самым оптимальным вариантом для курсов является выполнение творческого задания в форме текста собственной речи или, скажем, разработки сценария торговой презентации. Очевидной ошибкой представляется вариант, когда преподаватель на первом занятии интенсива анонсирует, что в конце обучения произведет замер: «что было и что стало», с тем, чтобы все наглядно увидели, как они продвинулись, оказались на качественно новом уровне. Следует напомнить, что риторические навыки, как и любые другие, вырабатываются только в процессе тренировки. Точно так же, как нельзя за один день из неподготовленного человека сделать высококлассного слесаря, швею или повара, не удастся создать и выдающегося оратора. Это нисколько не умаляет пользу от краткосрочных курсов, поскольку занятия позволяют продвинуться в достижении риторического мастерства, а главное – обратить внимание на проблемы слушателей, указать пути их преодоления. Если проблемы типовые и не слишком запущенные, после таких курсов слушатели способны далее совершенствовать свою речь самостоятельно.

Если же проблема сложная, обучаемый может захотеть в совершенстве овладеть риторическими навыками, ознакомиться с тонкостями воздействия на аудиторию с помощью речи. Тогда он переходит на третий этап (записывается на следующие курсы), где ему предлагают объемный онлайн-тренинг (не менее месяца). Такие тренинги дают возможность развить необходимые НАВЫКИ, получить требуемый результат, поэтому их не следует предлагать случайным людям (всем, «кто хочет научиться красиво и убедительно говорить»). На этот этап должны попадать только те, кто уже освоил технику построения речи и получил базовые знания. Здесь становится возможным учесть индивидуальные особенности говорящего, от которых весьма существенно зависит выбор стратегии воздействия и характер используемых в речи аргументов. На этом этапе нельзя ограничиться видеоуроками, поскольку обязательно должна быть обратная связь и постоянная коррекция процесса обучения в соответствии с темпом усвоения и личным ораторским стилем слушателя. Особое значение приобретает личностно ориентированный подход, который обязательно строится на рефлексии учащегося как механизме оценки своей учебной деятельности [11].

Вот, например, как формулируется программа обучения на этом этапе в НП ЗУУНЦ: «Обучение осуществляется в виде индивидуального общения, взаимодействия с преподавателем (консультантом, тьютором); предполагает личный учебный план (максимально индивидуализированный по выбору последовательности изучения содержания и темпу освоения); предоставляются возможности многократного использования одного и того же материала, разделения его на отдельные блоки; удобный способ сохранения и накопления «знаний», материалов, которые могут многократно использоваться для разных целей» [12].

При всем этом важно, чтобы педагог сам не был дилетантом, а находился на четвертом уровне понимания сути предмета: был мастером, в совершенстве владеющим тонкостями ораторского искусства и приемами педагогической деятельности. Нахождение на этом уровне определяется, прежде всего, по тому, что у преподавателя имеется четкая *единая концепция* всего курса, прописаны программы всех этапов преподавания, разработана система заданий и приемов обучения для каждого этапа. Только такой подход может обеспечить взаимосвязь всех уровней и форматов обучающих программ, что позволит человеку, прошедшему все этапы, получить запланированный результат (а не просто сумму хотя и полезных, но никак не связанных между собой знаний).

Из стройной общей системы может быть выделено много мелких законченных фрагментов для создания мастер-классов, адресованных самым разным категориям потенциальных слушателей. Их тематика должна часто обновляться, причем новые темы полезно изыскивать в тех вопросах, которые задают слушатели на занятиях, на консультациях или в чате. Что касается курсов средней ступени (интенсивов), то здесь разнообразие тематики уже не столь велико. В этой части обучения лучше всего опираться на профессиональную деятельность слушателей (то есть преподавать основы педагогической, юридической, медицин-

ской, маркетинговой, военной и т. п. риторики) или на общие принципы делового общения. Наконец, на высшей ступени обучения тематика занятий полностью зависит от потребностей и желания слушателей, поскольку должна выбираться с учетом решения их насущных проблем. Напомним, что этот этап предлагается только тем слушателям, которые, несмотря на полученные знания и умения, не смогли добиться нужного результата (часто потому, что им нужен труднодостижимый результат). Поэтому занятия нацелены на выработку сложных навыков общения. На практике для преподавателя это оказывается самой сложной частью методики, поскольку приходится опираться не на свое видение предмета, свои знания и навыки, а на потребности и проблемы клиента.

Таким образом, главное отличие онлайн-курсов от свободной подборки разрозненной информации, доступной в Интернете, состоит в обязательном наличии стратегии создания образовательного продукта в процессе обучения. Для того чтобы курсы выполнили свое назначение, следует использовать только подходящие для данной ситуации форматы занятий, определить оптимальное соотношение теории и практики, оценить уровень сложности заданий и т. д., потому что даже самые полезные знания и востребованные навыки должны быть правильно представлены и применимы в практике именно тех людей, что пришли на курсы. Всего этого можно добиться только в том случае, если преподаватель является профессионалом не только в своей области (будь то программирование, бухгалтерия, психология или риторика), но и в области педагогики. Это означает, что он понимает, что такое инструменты и форматы образования, умеет определять соотношение блоков теории и практики не интуитивно, а научно обоснованно, знает, как именно подобрать задания, способные привести обучаемых к поставленной цели и т. п. К сожалению, такой осознанный подход встречается на курсах довольно редко.

Библиографический список

1. Петрищева Н.С., Рыбалко Т.Г. Формирование учебной автономии студентов посредством массовых открытых онлайн-курсов в профессиональном лингвообразовании. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 4, № 3: 91–96.
2. Киуру К.В., Попова Е.Е., Агапов А.И. Концепция longlife learning как проблема современного образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 64-1: 152–154.
3. Гарбузова Г.В., Мельников И.В. *Педагогический дизайн и эффективность учебных интернет-курсов*. 2018; № 1: 17–22.
4. Запорожко В.В., Парфенов Д.И. Разработка структурной модели массовых открытых онлайн-курсов на базе современных облачных образовательных платформ. *Современные наукоемкие технологии*. 2017; № 3: 12–17.
5. Золотухин С.А. Использование личностно ориентированного подхода при проектировании содержания массовых открытых онлайн курсов. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал).* 2015; № 8: 243–249.
6. Волошиненко Л.И., Фадеева В.В. Опыт применения интерактивных методов обучения в образовательном процессе с учетом клипового мышления курсантов военно-морских вузов. *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2021; № 2 (64): 97–100.
7. Рогожина Т.С. Методология создания образовательного онлайн-курса: от идеи до воплощения. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2: 90–93.
8. Анисимова Т.В. Содержание риторической компетенции выпускника юридического вуза. *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2023; № 1 (71): 127–131.
9. Анисимова Т.В. Роль риторики в формировании коммуникативной компетентности студента вуза. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2023; № 1 (45): 225–243.
10. Сердобинцев К.С. *Взаимодействие органов внутренних дел с институтами гражданского общества: исторический и социально-философский аспекты*: монография. Москва: Академия управления МВД России, 2013.
11. Золотухин С.А. Использование личностно ориентированного подхода при проектировании содержания массовых открытых онлайн курсов. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2015; № 8: 243–249.
12. Минеева С.А. *Дистанционное обучение общественных экспертов.* Available at: https://studylib.ru/doc/4682930/distancionnoe-obuchenie-obshhestvennyh-e-kspertov

References

1. Petrischeva N.S., Rybalko T.G. Formirovanie uchebnoj avtonomii studentov posredstvom massovyh otkrytyh onlajn-kursov v professional'nom lingvoobrazovanii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 4, № 3: 91-96.
2. Kiuru K.V., Popova E.E., Agapov A.I. Koncepciya longlife learning kak problema sovremennogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 64-1: 152-154.
3. Garbuzova G.V., Mel'nikov I.V. *Pedagogicheskij dizajn i `effektivnost' uchebnyh internet-kursov*. 2018; № 1: 17-22.
4. Zaporozhko V.V., Parfenov D.I. Razrabotka strukturnoj modeli massovyh otkrytyh onlajn-kursov na baze sovremennyh oblachnyh obrazovatel'nyh platform. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2017; № 3: 12-17.
5. Zolotuhin S.A. Ispol'zovanie lichnostno orientirovannogo podhoda pri proektirovanii soderzhaniya massovyh otkrytyh onlajn kursov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (`elektronnyj nauchnyj zhurnal)*. 2015; № 8: 243-249.
6. Voloshinenko L.I., Fadeeva V.V. Opyt primeneniya interaktivnyh metodov obucheniya v obrazovatel'nom processe s uchetom klipovogo myshleniya kursantov voenno-morskih vuzov. *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2021; № 2 (64): 97-100.
7. Rogozhina T.S. Metodologiya sozdaniya obrazovatel'nogo onlajn-kursa: ot idei do voploscheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2: 90-93.
8. Anisimova T.V. Soderzhanie ritoricheskoj kompetencii vypusknika yuridicheskogo vuza. *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2023; № 1 (71): 127-131.
9. Anisimova T.V. Rol' ritoriki v formirovanii kommunikativnoj kompetentnosti studenta vuza. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2023; № 1 (45): 225-243.
10. Serdobincev K.S. *Vzaimodejstvie organov vnutrennih del s institutami grazhdanskogo obschestva: istoricheskij i social'no-filosofskij aspekty*: monografiya. Moskva: Akademiya upravleniya MVD Rossii, 2013.
11. Zolotuhin S.A. Ispol'zovanie lichnostno orientirovannogo podhoda pri proektirovanii soderzhaniya massovyh otkrytyh onlajn kursov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (`elektronnyj nauchnyj zhurnal)*. 2015; № 8: 243-249.
12. Mineeva S.A. *Distancionnoe obuchenie obschestvennyh `ekspertov.* Available at: https://studylib.ru/doc/4682930/distancionnoe-obuchenie-obshhestvennyh-e-kspertov

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 167:168:165:378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-175-178

***Afanasiev* V.V.,** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: vvafv@yandex.ru*
***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*
***Kunitsyna S.M.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: svetlana28061979@mail.ru*

RESEARCH METHOD AS A TOOLKIT AND INDICATOR OF THE QUALITY OF SCIENTIFIC WORK. The article discusses the genesis, structure, content, and application of the research method as a tool and indicator of the quality of scientific research activities. It is shown how the issues of methodology were resolved in different historical periods. In the ancient period, these were general epistemological discussions about the nature of phenomena; in the Middle Ages – the search for a universal logical-mathematical method for solving scientific problems, the use of the induction method, the absolutization of the principle "all ideas are from practice." The modern vector of development is the transformation of a two-component model of cognitive activity into a three-component one, highlighting the method as an independent object of study. The systematic nature of the research method is shown, the integrity of which is given by the theory, methodology and research technique. Using the example of a number of research methods, the instrumental capabilities and effectiveness of a particular method are shown, which depend on the specifics of the object and subject of the phenomenon being studied. A hypothesis is formulated and an algorithm for its proof is given, according to which the research method ensures a given level of quality of scientific work if key methodological indicators are identified in its composition. An example from psychological and pedagogical sciences shows the implementation of this algorithm. It is postulated that the research method is just an important element in any science; it cannot be a universal and the only "means of discovery" on which the achievement of the desired depends exclusively. The research method constitutes an element of the cognitive cycle, the completeness of which will require other means and objects of cognitive activity, theories, models, conditions and other components.

Key words: **methodology of science, research method, scientific research activities, quality of scientific work, methodological indicators**

***В.В. Афанасьев**, д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: vvafv@yandex.ru*
***И.В. Афанасьев**, канд. юрид. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ivafanasev@fa.ru*
***С.М. Куницына**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: kunicynasm@mgpu.ru*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА НАУЧНОЙ РАБОТЫ

В статье рассмотрены генезис, структура, содержание и применение исследовательского метода как инструментария и индикатора качества научно-поисковой деятельности. Показано как шло решение вопросов методологии в различные исторические периоды. В античный период это общегносеологические рассуждения о природе явлений; в Средние века – поиск универсального логико-математического метода решения научных задач, применение метода индукции, абсолютизация принципа «все идеи из практики». Современный вектор развития – это трансформация двухкомпонентной модели познавательной деятельности в трехкомпонентную с выделением метода в самостоятельный объект изучения. Показан системный характер исследовательского метод, целостность которому придает теория, методика и техника исследования. На примере ряда методов исследования показаны инструментальные возможности и эффективность конкретного метода, которые находятся в зависимости от специфики объекта и предмета изучаемого явления. Сформулирована гипотеза и дан алгоритм ее доказательства, согласно которому исследовательский метод обеспечивает заданный уровень качества научной работы, если в его составе выделены ключевые методологические индикаторы. На примере из психологической и педагогической наук показана реализация данного алгоритма. Постулируется, что исследовательский метод является всего лишь важным элементом в любой науке, он не может являться универсальным и единственным «средством открытия», исключительно от которого зависит достижение желаемого. Исследовательский метод составляет элемент познавательного цикла, для полноты которого потребуются другие средства и предметы познавательной деятельности, теории, модели, условия и другие компоненты.

Ключевые слова: **методология науки, исследовательский метод, научно-поисковая деятельность, качество научной работы, методологические индикаторы**

Необходимость обращения к заявленной теме статьи объясняется рядом обстоятельств. В качестве первого из них можно назвать рост числа и увеличение спектра методов исследования. Следовательно, возникает необходимость в их тщательном анализе. Во-вторых, требуется изучение специфики и механизма взаимодействия экспериментальных и теоретических методов исследования. В-третьих, непрерывное развитие науки ставит специалистов перед необходимостью решать комплексы проблем, которые относятся к различным уровням строения изучаемых ими объектов. Совершенствуя традиционные методы, исследователи использовали результаты различных наук, что помогло более глубокому познанию законов функционирования специфических для каждой конкретной науки объектов. Сложились новые научные направления, объектами познания которых являются сложные социальные институты и общественные системы. Их изучение требует не только разработки новых процедур исследования, но и применения определенного комплекса методов уже сложившихся наук. Развитие межнаучных комплексных работ породило потребность в изучении характерных для них наборов методов исследования. Возникла задача подготовки специалистов, владеющих методами различных наук. Это, в свою очередь, выдвинуло проблему иерархизации методов исследования. Изучение методов имеет большее практическое значение, и эта значимость непрерывно возрастает.

Требуют дальнейшего осмысления и изучения экспериментальные методы исследования, методы постановки познавательных задач, методы доказательной фиксации экспериментальных данных и т. д. Иногда это вынуждает описывать методы исследования на языке конкретной отрасли науки. Такое описание имеет большое значение, оно не позволяет выйти за пределы конкретных научных знаний, ограничивая возможности конвергенции различных наук. Описание методов исследования позволяет установить различия между экспериментальными, теоретическими процедурами исследования, методами постановки познавательной задачи и сформулировать их в явной форме. Такая дифференциация значима для анализа качества всей совокупности процедур исследования в рамках отдельной науки.

Цель статьи**:** выявить научный потенциал исследовательского метода и показать его возможности в решении ряда методологических, инструментальных и критериально-диагностических задач в различных областях знания.

Для достижения сформулированной цели необходимо решение следующих задач:

– констатировать этапы становления исследовательского метода как самостоятельного объекта изучения;

– обобщить дефиниции и систематизировать компонентный состав исследовательского метода;

– осуществить анализ исследовательского метода с позиции его инструментальности и как методологического и прикладного индикатора качества научной работы;

– дать характеристику исследовательского метода как необходимого, но недостаточного элемента научно-поисковой деятельности.

Научная новизна работы заключается в дальнейшем развертывании проблем, связанных с рассмотрением исследовательского метода в качестве специального объекта исследования; уточнением его структуры и содержания; выявлением прямой зависимости инструментальных возможностей и эффективности исследовательского метода от специфики объекта и предмета конкретного научного исследования; развернутом анализе критериев и показателей применимости описательного, биографического, сравнительного, терминологического методов и методов математической статистики в исследовательской практике; доказательстве того, что исследовательский метод отражает уровень качества научной работы, а его явное наличие повышает ее эффективность; в представлении методики выделения методологических индикаторов научной работы в виде условий, этапов, свойств, критериев, наличие и соблюдение которых в тематических компонентах научной работы коррелируется с показателями оценки процесса и результатов конкретного исследования; в уточнении места, роли и значимости исследовательского метода в научно поисковой деятельности.

Теоретическая значимость материалов статьи заключается в том, что в ней расширены представления об исследовательском методе, который одновременно может выступать в роли индикатора и инструментального исследовательского средства; уточнена структура и содержание методов исследования, что позволяет уточнить современные представления об изучаемом объекте; показаны внутренние и внешние противоречия исследовательского метода, его источники и причинно-следственные связи, что дает основание и является очередным шагом для создания и реализации на этой основе прогностических моделей и установления тенденций развития методологии современной науки.

Практическая значимость работы состоит в том, что материалы исследования могут быть полезными и непосредственно использоваться для поиска новых и совершенствования имеющихся экспериментальных методов исследования, методов постановки познавательных задач для доказательной фиксации широкого спектра экспериментальных данных. Практическое значение работы заключается и в том, что представленный алгоритм применения индикаторов качества научных исследований может быть использован для количественной оценки продуктивности прикладных исследований.

С целью доказательства инструментальности исследовательского метода использование которого повышает качество научных исследований, были рассмотрены докторские диссертации по педагогике и психологии (табл. 1) за 2023–2024 гг. Критериями отбора выступили концептуальность исследования, уровень понимания авторами данной статьи содержания рассмотренных диссертаций. В выборку попали 44 работы, среди которых 19 работ по 6 психологическим специальностям и 25 работ по 7 педагогическим специальностям (табл. 1). Несмотря на относительную субъективность такого подхода, он позволяет однозначно выявить устойчивую с точки зрения методологической значимости плеяду ученых, на работы которых сделаны ссылки во всех исследованиях, представленных в табл. 1.

Для выявления сути рассмотренных в статье явлений использовался описательный метод, поскольку связь сущности и описания объясняется только с помощью методологии, объясняющей эти два инварианта познания. Без применения этого метода текст превратится либо в схематизацию, либо в фактологию.

Изложение материалов статьи предполагает использование сравнительного метода исследований. Это обеспечивается путем достижения равенства изученности рассматриваемых событий, подчеркивания имеющихся сходств или имеющихся различий и дальнейшего обобщения представлений об изучаемом.

В качестве простейшей разновидности статистического анализа был использован метод выборочной статистики. Применение данного метода основывалось на позиции о том, что информация о рассматриваемом феномене является полной с признаками избыточности, следовательно, ее трудно охватить, а изучение ее в полном объеме не дало заметных преимуществ в сравнении с выборкой. Такой принцип был реализован при анализе работ, представленных в табл. 1.

Решая некоторые проблемы достижения достоверного знания, античная философия в лице Аристотеля, Демокрита, Пифагора, Платона, Сократа и др. по объективным причинам не могла сделать методы объектом специального исследования, поскольку процесс зарождения науки еще только начинался. Ученые того времени имели возможность решать вопросы методологии лишь в рамках общегносеологических рассуждений, часто переплетающихся с логическими концепциями.

В средние века формируются два важных направления во взглядах на методологические проблемы: рационалистическое (Р. Декарт, Г. Лейбниц) и эмпирическое (Ф. Бэкон, Д. Локк и другие представители английского эмпиризма). В рационалистической методологии были направления, которые развивали исследования логического строения теоретического знания. Наиболее крупным представителем этого направления, занимавшимся строением теоретического знания, был Г. Лейбниц. В формировании его методологических взглядов решающую роль сыграли три фактора: идеи Р. Луллия о машинизации процессов и форм мышления, концепция Джордано Бруно о познании истины и идеи Р. Декарта о методе решения научных задач [1, с. 214]. Они позволили высказать предположение о наличии у методов построения языка математики качеств, которые коррелированы с методами построения языковых каркасов любого научного знания.

Отцом эмпирического направления в описании методов познания следует считать Ф. Бэкона, который стремился вывести теоретическое знание из фактов. Сам процесс вывода рассматривался им как логический процесс индуктивного вывода знания о законе изучаемых явлений из совокупности единичных утверждений о фактах. Метод научной индукции позволяет, по его мнению, с помощью разработанных им таблиц вывести достоверные теоретические заключения. Идеи Бэкона развил Дж. Локк, провозгласивший принцип, согласно которому все идеи человек получает из опыта.

Опираясь на достижения Ф. Бэкона, Д.Ф.У. Гершеля и В. Уэвелла, Д. Милль в своих многочисленных работах сформулировал основные принципы индуктивной логики [2, с. 255] и систематизировал методы наблюдения и логического вывода знания о фактах.

Изучение эмпирических процедур исследования особенно интенсивно начинает развиваться в конце XIX в. Так, Э. Мах в работах «Анализ ощущений и отношений физического к психическому», «Познание и заблуждение» описывает эмпирические методы науки. Изучение метода как специфической процедуры исследования характерно и для операционалистского направления в методологии науки. Создатель операционализма Я.У. Бриджмен отождествил значение научных понятий с операцией исследователя.

Большинство упомянутых выше концепций метода создавалось на основе представлений о процессе познания в науке как системе, состоящей из двух элементов – субъекта и объекта. Модель «субъект – объект» может быть использована для рассмотрения ограниченного ряда проблем познавательной деятельности ученого.

Вопросами методологии науки, в частности анализом методов исследования, занималась и занимается целая плеяда выдающихся советских, российских и зарубежных ученых, к числу которых по праву можно отнести Андреева И.Д., Блауберга И.В., Быкова В.В., Виноградова В.Г., Голованова В.Н., Гнеденко Б.В., Кедрова Б.М., Келдыша М.В., Ковáльченко И.Д., Лектóрского В.А., Майзеля И.А., Моисеева Н.Н., Мокий В.С., Новикова А.М., Попова П. В., Рузавина Г.И., Садовского В.П., Стёпина В.С., Швырева В.С., Штоффа В.А., Юдина Э.Г., Фейерабенда П.К., Гадамера Х.-Г., Bunge M., Braithwaite R.B., Range M., Hanson N.R., Popper K.R. и многих других.

«Под методом, – пишет Декарт, – я разумею точные и простые правила, строгое соблюдение которых всегда препятствует принятию ложного за истинное – и, без лишней траты умственных сил, – но постепенно и непрерывно увеличивая знания, способствует тому, что ум достигает истинного познания всего, что ему доступно» [1, с. 214]. Метод – «такой компонент строения науки, который связан с действиями ученого, с его планами решения той или иной познавательной задачи» [3, с. 3–4]. «Метод представляет определенную последовательность действий, приемов, операций, выполнение которых необходимо для достижения заранее поставленной цели» [4, с. 31]

Другие аналогичные дефиниции отражают системность метода, «согласованность и нормативный характер предусматриваемых им процедур» [5].

Иначе говоря, «метод представляет собой совокупность путей и принципов, требований и норм, правил и процедур, орудий и инструментов, обеспечивающих взаимодействие субъекта с познаваемым объектом с целью решения поставленной исследовательской задачи» [6].

Метод как средство познания «отличается высокой специализированностью, его функциональные возможности всегда четко определены, он является *формой теоретического освоения действительности»* [7, с. 331].

Метод как некая система имеет структуру, включающую в себя три компонента: *теорию,* «лежащую в основе данного метода; совокупность приемов, правил и процедур, образующих *методику»* [8] соответствующего метода и, наконец, приводящие в действие методику инструменты, которые составляют третий структурный компонент исследовательского метода, называемый *техникой исследования*.

Инструментальные возможности и эффективность конкретного метода находятся в зависимости от специфики объекта и предмета научного исследования.

Например, с описания начинается любое исследование, «причем структура описания определяется характером изучаемого явления» [6], и это наполненный логикой и внутренним смыслом текст. Сравнительный метод исследования включает три этапа – аналогию, сущностно-содержательный анализ и типологизацию. Продуктивность терминологического метода зависит от ряда условий. Среди них можно выделить следующие: а) необходимо учитывать, что любой термин многозначный и может применяться для характеристики различных явлений и феноменов или процессов; для понимания того, насколько термин многозначный, следует привлекать как можно больше источников, в которых отражена многозначность исследуемого феномена; б) при анализе конкретного термина следует учитывать, как он развивался «в пространстве и времени», т. е. как изменялось его содержание в тех или иных обстоятельствах; в) необходимо выяснить, имеет ли «новый термин» свое собственное содержание или это всего лишь измененное название того, что давно существует.

Статистические методы являются начальной формой количественного анализа. Их эффективность зависит от первичности качественного анализа по отношению к количественному, от степени единства качественного и количественного, уровня однородности сравниваемых событий. На практике часто используется описательная статистика, выборочная статистика, регрессионный анализ, прием измерения, моделирование.

Уровень инструментальности метода исследования определяет степень развитости знания в любой научной области.

Исследовательский метод выступает индикатором качества научной работы. Данное положение укладывается в следующую гипотезу: исследовательский метод отражает уровень качества научной работы и повышает ее эффективность, если в его составе специально выделены ключевые методологические индикаторы в виде условий, этапов, свойств, критериев наличия, соблюдение которых в тематических компонентах научной работы коррелируется с показателями оценки процесса и результатов конкретного исследования, особенно когда последние имеют явно выраженные весовые коэффициенты.

Методологические индикаторы – это своего рода указатели, наличие которых говорит о безусловном использовании данного метода в тексте исследования.

Например, при использовании терминологического метода в качестве таких указателей можно принять условие многозначности термина (первое условие), генезис его развития (второе условие), доказательство уникальности его содержания (третье условие).

Если в тексте имеет место аналогия, сущностно-содержательный анализ и типологизация и не по отдельности, но в совокупности, это однозначно говорит о том, что используется сравнительный метод исследования.

Допустим, что научная работа содержит и фактологию, и обобщения – это указывает на то, что автор грамотно использует описательно-объяснительный метод.

Индикатором биографического метода является отображение в процессе изучения какого-либо явления, так называемого «человеческого фактора» – индивидуального или группового. Иначе говоря, идея использования данного метода состоит в том, что анализ научных биографий авторитетных представителей конкретной науки посредством изучения их фундаментальных трудов будут способствовать расширению имеющихся представлений о сущности предметных частей любой науки.

Присутствие в научной работе органичного соединения анализа прошлого и настоящего для получения недостающих данных – указатель на то, что применятся ретроспективный метод. Конкретным индикатором данного метода является, например, использование данных реликтного характера.

Представленная в тексте модель, которая отвечает критерию новизны полученных результатов, есть индикатор использования метода моделирования.

Если в исследовании осуществлена трансформация свойств и признаков изучаемых феноменов, выраженных в качественно-описательной форме в их численные аналоги, становится очевидным, что применен метод измерения.

Продолжая своего рода доказательство основных позиций выдвинутой гипотезы, следует каждый индикатор обозначить, например, буквой И (индикатор). При возможности придать каждому индикатору весовой коэффициент от 0 до 1.

Выделенные индикаторы доказывают использование данного метода и говорят о том, что в заявленных областях знания конкретное исследование полностью или неполностью отвечает признанным критериям (К) и показателям (П) качества. Иными словами, можно доказать, что той или иной метод или их совокупность позволит обосновать аргументацию проблемы исследования (К1), обеспечит методологическое самоопределение исследователя (К2), усилит теоретические позиции исследования (К3) и достоверность его результатов (К4), позволит выполнить правила научной этики (К5), доказательно обеспечит сравнение с аналогичными исследованиями (К6), научную, теоретическую и практическую значимость исследования (К7).

Для количественного расчета следует привлечь ряд показателей. В качестве показателей, характеризующих представленные критерии, можно предложить обоснование: а) реального существования проблемы и необходимости ее разрешения (П1); б) проблемы с позиции развития научной мысли в прошлом и необходимость обращение к ней вновь (П2); в) методологической позиции исследователя относительно сущности научного исследования (П3); г) источниковая и теоретическая база исследования (П4); д) плана проверки выдвинутой гипотезы и интерпретация полученных фактических данных (П5); е) границ применимости результатов (П6); конкретных фактов, подтверждающих эффекты применения результатов в реальной исследовательской практике (П7).

Далее, согласно гипотезе, следует проверить конкретное исследование на предмет наличия в них выделенных индикаторов (И) и их корреляцию с обо-

Таблица 1

Фактологические данные по исследованиям на примере психологической и педагогической отраслей науки

Отрасль науки	Научная специальность, по которой защищены диссертации	Количество рассмотренных докторских диссертаций/от общего количества по данной научной специальности, (%)	И	К	П
Психологическая	Общая психология, психология личности, история психологии	3 /6 (50%)	ИN	К1	П1
	Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	4/9 (44%)	ИN	К3	П1
	Социальная психология, политическая и экономическая психология	4/8 (50%)	ИN	К6	П6
	Возрастная психология	3/6 (50%)	ИN	К2	П2
	Коррекционная психология и дефектология	2/2 (100%)	ИN	К4	П4
	Юридическая психология и психология безопасности	3/7 (420%)	ИN	К7	П7
Итого:	6 специальностей	19/38 (50%)			
Педагогическая	Общая педагогика, история педагогики и образования	6/21 (28%)	ИN	К1	П1
	Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	5/ 14 (35%)	ИN	К4	П4
	Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	3/8 (37%)	ИN	К6	П6
	Физическая культура и профессиональная физическая подготовка	3/8(37%)	ИN	К2	П2
	Теория и методика спорта	1/1(100%)	ИN	К7	П7
	Оздоровительная и адаптивная физическая культура	3/6(50%)	ИN	К5	П5
	Методология и технология профессионального образования	4/7(57%)	ИN	К3	П4
Итого:	7 специальностей	25/65(38%)			

Примечание: в качестве примера фронтиров исследований взяты докторские диссертации, хотя это могут быть статьи из ведущих научных журналов в интересующей исследователя области. В табл. обозначено: И – индикатор; К – критерий, П – показатель. N = 1…M в зависимости от числа выделенных индикаторов.

значенными критериями (К) и показателями (П). Пример подобной исследовательской процедуры показан в табл. 1, в которой представлены выявленные индикаторы, наличие которых вызывает усиление именно обозначенных здесь критериев и показателей, характеризующих качество конкретного исследования.

Анализ данных, представленных в табл. 1, может однозначно показать взаимосвязь между индикатором (ИN), характеризующим метод исследования, и соответствующим критерием (КN, при этом КN =ПN), который стал более очевидным как инструментарий оценки и как безусловный коррелят данного метода.

Несмотря на значимые результаты, полученные в ходе многочисленных разработок в области методологии науки и методов научных исследований, существует мнение, что если найти способ решения познавательной задачи, то желаемый результат будет обеспечен. Более глубокий анализ показывает, что методы представляют собой лишь один из элементов исследовательской деятельности. Помимо процедур исследования, есть еще теории, модели и другие элементы. Метод является важным элементом в любой науке, но лишь ее элементом, он не является «средством открытия», от которого исключительно зависит достижение желаемого.

Анализ показал и то, что чисто теоретических наук, наук без эмпирии не бывает. Теоретические работы подчинены решению конкретных познавательных задач – построению теории, формулировке гипотез и познавательных задач, создающих необходимые условия для изменения предмета познания и фиксации его как экспериментального факта. Именно это и является «целью исследования и исходным пунктом в поступательном движении науки» [3, с. 27]. Решение конкретной познавательной задачи требует совокупности различных методов исследования, которая образует технологическую цепочку познавательных операций.

Все элементы подобной цепочки органично связаны между собой и образуют систему, целостность которой определяется познавательным циклом. Она же выступает в качестве одного из свойств этой системы. Строение познавательного цикла позволило определить экспериментальные методы как такие элементы, которые играют решающую роль в развитии любой сферы исследования. Если ввести корректные критерии для разграничения стихийно-эмпирического и научного познания, можно получить возможность доказать не только важность такой дифференциации познавательных процессов, но и значимость стихийно-эмпирических методов для оптимизации научных исследований. Описание и анализ конкретных методов исследование создают необходимые условия для воспроизведения и проверки различных форм научной деятельности, что обеспечивает сознательное осуществление всех этапов познавательного цикла и контроля над его ходом и результатом.

Библиографический список

1. Декарт Р. *Избранные произведения*. Москва: Госполитиздат, 1950.
2. Милль Дж. С. Система логики силлогистической и индуктивной: изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования. Перевод с английского под ред. В.Н. Ивановского. Москва: URSS, 2019.
3. Быков В.В. *Методы науки*. Москва: Наука, 1974.
4. Штофф В.А. *Проблемы методологии научного познания*. Москва: Высшая школа, 1978.
5. Афанасьев В.В., Грибкова О.В. *Методология и методы научного исследования*: учебное пособие. Москва: Юрайт, 2023.
6. Мокий В.С., Лукьянова Т.А., Мокий В.С. *Методология научных исследований. Трансдисциплинарные подходы и методы:* учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2022.
7. Фейерабенд П.К. Избранные труды по методологии науки. Перевод с английского и немецкого А.Л. Никифорова. Москва: Прогресс, 1986.
8. Рузавин Г.И. *Методы научного исследования*. Москва: Мысль, 1974.

References

1. Dekart R. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva: Gospolitizdat, 1950.
2. Mill' Dzh. S. Sistema logiki sillogisticheskoj i induktivnoj: izlozhenie principov dokazatel'stva v svyazi s metodami nauchnogo issledovaniya. Perevod s anglijskogo pod red. V.N. Ivanovskogo. Moskva: URSS, 2019.
3. Bykov V.V. *Metody nauki.* Moskva: Nauka, 1974.
4. Shtoff V.A. *Problemy metodologii nauchnogo poznaniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.
5. Afanas'ev V.V., Gribkova O.V. *Metodologiya i metody nauchnogo issledovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Yurajt, 2023.
6. Mokij V.S., Luk'yanova T.A., Mokij V.S. *Metodologiya nauchnyh issledovanij. Trans* disciplinarnye podhody i metody: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2022.
7. Fejerabend P.K. Izbrannye trudy po metodologii nauki. Perevod s anglijskogo i nemeckogo A.L. Nikiforova. Moskva: Progress, 1986.
8. Ruzavin G.I. *Metody nauchnogo issledovaniya*. Moskva: Mysl', 1974.

Статья поступила в редакцию 11.03.24

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-179-181

Balykova I.E., *senior teacher, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: balikova_ie@khsu.ru*

CRITERIA FOR THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article examines the theoretical aspect of the formation of general competencies of a future teacher in the system of secondary vocational education. Based on the scientific provisions of the works of V.A. Adolf, V.I. Baydenko, E.V. Bondarevskaya, E.F. Zeer, V.V. Ignatova, I.S. Yakimanskaya, the author clarifies the content of the concept "formation of general competencies of a future teacher in the system of secondary vocational education" as an activity aimed at the formation and development of professional and personal qualities of students. The article focuses on the comparison of the general competencies approved by the Federal State Educational Standard for the specialty 44.02.02 Teaching in primary schools in 2014 and 2022. A theoretical analysis of scientific papers on the problem of identifying and describing criteria and indicators of the formation of general competencies of a future specialist is presented. On the basis of this, the criteria characteristics and indicators are justified, as well as the levels of formation of the general competencies of the future teacher in the system of secondary vocational education.

Key words: **competencies, general competencies, future teacher, criteria and indicators**

И.Е. Балыкова, *ст. преп., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: balikova_ie@khsu.ru*

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается теоретический аспект формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования. Опираясь на научные положения работ В.А. Адольфа, В.И. Байденко, Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеер, В.В. Игнатовой, И.С. Якиманской, автором уточнено содержание понятия «формирование общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования» как деятельности, направленной на формирование и развитие профессиональных и личностных качеств обучающихся. В статье уделяется внимание сопоставлению общих компетенций, утвержденных ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах в 2014 и 2022 г. Представлен теоретический анализ научных работ по проблеме выделения и описания критериев и показателей сформированности общи компетенций будущего специалиста. На основе этого обоснованы критериальные характеристики и сообразны им показатели, а также уровни сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: **компетенции, общие компетенции, будущий учитель, критерии и показатели**

К профессиональной подготовке будущих учителей в системе среднего профессионального образования (далее – СПО) государство, работодатели и современное общество предъявляют особые требования. Современному российскому пространству необходим конкурентоспособный и практико-ориентированный специалист, способный выполнять трудовые обязанности в соответствии с нормативно-правовыми требованиями, системно осуществлять профессиональное и личностное совершенствование. Одним из основных направлений процесса профессиональной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования является реализация компетентностного подхода и формирование компетенций [1]. В системе профессионального образования в течение последних 10–15 лет сформированность общих компетенций стало одним из ключевых результатов освоения образовательных программ, так как общие компетенции представляют совокупность социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне и дальнейшую успешную социализацию.

Существующее противоречие между необходимостью формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования и недостаточной разработанностью в определении критериального аппарата сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования побудило нас к изучению данной проблемы.

Цель данного научного исследования: теоретическое определение критериев, показателей и уровней сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования.

Основные задачи статьи: конкретизировать понятие «общие компетенции»; провести сравнительный анализ общих компетенций ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах; рассмотреть подходы к обоснованию критериев и показателей сформированности общих компетенций будущего специалиста.

Научная новизна исследования заключается в определении критериев сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования, а также сообразных им показателей и уровневых характеристик.

Теоретическая значимость исследования состоит в дополнении и расширении представлений о критериях, показателях сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования (на основе положений системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов).

Практическая значимость работы состоит в возможности применения результатов теоретического исследования в построении структурной модели (схемы) процесса формирования общих компетенций.

Методы научного исследования: анализ научных работ по проблеме определения критериальных характеристик сформированности общих компетенций; систематизация и обобщение полученных выводов.

Безусловно, одной из важных составляющих процесса профессиональной подготовки является формирование компетенций [2]. В нормативно-правовых документах компетенции определяются как «готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений, навыков при решении задач общих для многих видов деятельности» [1]; «способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области» [3]. Методологическим и теоретическим основам формирования компетенций в рамках профессиональной подготовки посвящены научные труды многих ученых-педагогов. В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Л.Г. Смышляева определили компетенции как меру образовательного успеха; Г.К. Селевко и А.В. Хуторской – как обобщенную характеристику профессиональных и личностных качеств специалиста. Положения научных трудов В.А. Адольфа, Н.Ф. Гафуровой, И.А. Зимней, С.Н. Чистяковой, Л.В. Шкериной позволяют определить сущность и содержание процесса формирования компетенций.

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» выделяют компетенции профессиональные и общие (далее – ОК). Последние означают «совокупность социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне [3]. В ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах» общие компетенции – это «способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов деятельности» [1]. Опираясь на научные положения личностно ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Игнатова, И.С. Якиманская и др.) и системно-деятельностного подходов (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.), мы придерживаемся мнения, что формирование общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования – это деятельность, направленная на воспитание и развитие профессиональных и личностных качеств обучающихся.

По мнению А.В. Хуторского, общие компетенции (ключевые) относятся к общему содержанию среднего профессионального образования. Им был определён авторский перечень ключевых компетенций на основе «структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающихся, позволяющих овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования» [4]. В 2022 году был утвержден новый федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 44.02.02. Преподавание в начальных классах. В том числе изменился и перечень компетенций, которые должны быть сформированы у будущих учителей. Так, общекультурная компетенция трансформировалась в проявление гражданско-патриотической позиции. Содержание коммуникативной компетенции стало более широкое и включает такие умения, как общение на государственной языке, способность пользоваться документацией. В перечне компетенций нет теперь «понимания сущности и социальной значимости профессии». Зато появились компетенции «сохранение окружающей среды» и «укрепление своего здоровья». Ранее нами был проведен сравнительный анализ [5] соответствия между ключевыми (ав-

Таблица 1

Соответствие ключевых (автор А.В. Хуторской) и общих компетенций ФГОС СПО
по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах

Ключевые компетенции (А.В. Хуторской)	Общие компетенции (ФГОС СПО от 27.10.2014 г.)	Общие компетенции (ФГОС СПО от 17.08.2022 г.)
1	2	3
Ценностно-смысловые компетенции	ОК-1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. ОК-8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации	ОК-01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам
Общекультурные компетенции	ОК-11. Строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм, ее регулирующих	ОК-06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей, в том числе с учетом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения
Учебно-познавательные компетенции	ОК-2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК-3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях	ОК-01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам
Информационные компетенции	ОК-4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. ОК-5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности	ОК-02. Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности
Коммуникативные компетенции	ОК-6. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать – с руководством, коллегами и социальными партнерами	ОК-04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде. ОК-05. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста. ОК-09. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках
Социально-трудовые компетенции	ОК-3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях. ОК-7. Ставить цели, мотивировать деятельность воспитанников, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса. ОК-9. Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий. ОК-10. Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей	ОК-07. Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях. ОК-08. Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности
Компетенции личностного самосовершенствования	ОК-4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. ОК-8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации	ОК-01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам. ОК-03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях

тор А.В. Хуторской) и общими компетенциями, утвержденными в ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах в 2014 году [6]. В табл. 1 представлено сопоставление общих компетенций, утвержденных в 2022 году.

Существует ряд научно-исследовательских трудов, в которых освещены вопросы определения критериев и показателей сформированности общих компетенций будущих выпускников СПО (В.К. Винник, Е.Ю. Голохвастова, Г.В. Курякова, Н.Б. Лумбунова, И.Р. Федорова, Н.О. Хлупина, А.А. Яворская и др.). Критерий, по мнению М.И. Шиловой, – это «мерило, признак для оценки, классификации; суждение, позволяющее из множества возможных решений выбрать одно» [7]. Показатель сформированности компетенции, с точки зрения Л.Г. Смышляевой, – это «характеристика субъекта учебной деятельности, объективно выражающая наличие в его поведении определенных компонентов компетенции» [8].

Определив структурные компоненты общих компетенций – когнитивный, деятельностный и оценочно-рефлексивный, В.К. Винник описала критерии эффективности формирования общих компетенций обучающихся в системе профессионального образования: «общие знания, умения и владения обучающихся в области конкретной компетенции» [9]. Автором было установлено также соответствие между общими компетенциями и критериями.

В структуре общих компетенций студентов Е.Ю. Голохвастова выделила компоненты – мотивационный, когнитивный и деятельностный, описав показатели сформированности общих компетенций: «потребность и стремление овладевать общекультурными и профессиональными компетенциями и использовать их в процессе обучения (мотивационный), знание содержания компетенции (когнитивный), практическое и оперативное применение знаний, опыт проявления в разнообразных ситуациях (деятельностный)» [10].

Г.В. Куракова классифицировала структурные компоненты общих компетенций и соответствующие им показатели: «мировоззренческие (ценностные смыслы общечеловеческой культуры и умение ориентироваться в окружающем пространстве); социально-личностные (ответственность за собственные решения и поступки, инициативность, мобильность); гностические (учебно-познавательная деятельность); информационно-коммуникативные (владение информационными технологиями); профессионально-трудовые (знание экономико-правовых основ и умение ориентироваться в социально-экономической ситуации); самосовершенствования (физическое, духовное, интеллектуальное, профессиональное саморазвитие, саморефлексия)» [11].

Из понимания, что общие компетенции – это личностные качества, Н.Б. Лумбунова выделила три базовых критерия сформированности общих компетенций специалиста среднего звена: «мотивационный (мотивы для овладения общей компетенцией, понимание её значения в профессиональной деятельности), когнитивный (знания с проекцией на профессиональную деятельность), поведенческий (умения и навыки для решения профессиональных задач)» [12].

Совокупность критериев, показателей и индикаторов оценивания уровня овладения общими компетенциями студентами среднего профессионального образования описана Н.О. Хлупиной: мотивационно-ценностный (положительная мотивация и отношение), когнитивный (действенные знания), деятельностный (выполнение практической работы), рефлексивно-оценочный (рефлексия собственного выполнения работы) [13].

Исходя из триады «знание – умения – владения», И.Р. Федорова описала три компонента общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций: «когнитивный (теоретические знания о будущей профессии), деятельностный (применение на практике теоретических знаний, владение конкретными способами деятельности), ценностно-смысловой (совокупность установок, способностей, мотиваций к достижению результатов, наличие рефлексии и саморефлексии)» [140].

Описав общие компетенции как интегративное качество в виде совокупности знаний, умений, навыков и мотивационно-ценностных ориентаций, А.А. Яворская выделила следующие компоненты: «когнитивный (общие и специальные знания), операциональный (умения и навыки для достижения целей), мотивационно-ценностный (мотивация к деятельности, формирование ценностных ориентиров), личностный (базовые и психологические качества)» [15].

Анализ научных работ, посвящённых рассмотрению критериев и показателей сформированности общих компетенций будущих специалистов ссузов, позволил нам определить критерии и показатели сформированности общей компетенции будущего учителя в системе среднего профессионального образования.

Когнитивный критерий – совокупность освоенных знаний о сущности и содержании педагогической деятельности и их значимости для успешного осуществления профессиональной деятельности. Характеризует сформированность системы знаний о сущности и содержании педагогической деятельности.

Мотивационный критерий – совокупность системы потребностей и стремлений к применению освоенных общих компетенций в педагогической деятельности. Выражается в стремлении к применению освоенных общих компетенций в педагогической деятельности.

Деятельностный критерий – умение решать задачи профессиональной деятельности и планировать собственное профессиональное и личностное развитие. Проявляется в готовности к осуществлению педагогической деятельности с учетом освоенных общих компетенций.

Таким образом, результаты данного исследования имеют теоретическую значимость, поскольку они способствуют развитию методологии компетентностного подхода в системе профессионального образования. Выделенные критериальные характеристики позволят в дальнейшем оценить результативность формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования. В перспективе исследования могут быть направлены на более глубокое изучение конкретных методов диагностики выделенных критериев и показателей.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 августа 2022 г. № 742). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209230008
2. Степанова И.Ю. Межпредметное содержание подготовки будущего учителя в эпоху цифровой революции. *Человеческий капитал.* 2020; № 2: 67–75.
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/e9a1a62c2e07799e8554 e53cdd8c212fa2afffeb//
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: обсуждение программного доклада А.В. Хуторского в РАО. *Эйдос.* 2014; № 8.
5. Адольф В.А., Балыкова И.Е. Исследование формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования (теоретические и практические аспекты). *Образовательные технологии.* 2021; № 2: 40–51.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах* (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 № 1353). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70709794/
7. Шилова М.И. *Учителю о воспитанности школьников*. Москва, 1990.
8. Смышляева Л.Г. Реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ: особенности оценки результативности. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2009; № 8 (86): 23–27.
9. Винник В.К. *Формирование общих компетенций обучающихся системы профессионального образования средствами информационно-проектной технологии*. Диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2019.
10. Голохвастова Е.Ю. *Формирование общих компетенций у будущих экологов в учреждениях среднего профессионального образования.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Тольятти. 2015.
11. Куракова Г.В. *Организационно-педагогические условия формирования общих компетенций у учащихся колледжа*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Майкоп. 2011.
12. Лумбунова Н.Б. Критерии и показатели сформированности общих компетенций специалиста среднего звена. *Педагогический имидж*. 2017; № 4: 120–127.
13. Хлупина Н.О. *Организация самостоятельной работы студентов по овладению компетенциями в учреждениях среднего профессионального образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2017.
14. Федорова И.Р. *Формирование общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Томск, 2020.
15. Яворская А.А. *Физическое воспитание как средство формирования общих компетенций студентов средних специальных учебных заведений: на примере ссузов сферы обслуживания.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2013.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 avgusta 2022 g. № 742). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209230008
2. Stepanova I.Yu. Mezhpredmetnoe soderzhanie podgotovki buduschego uchitelya v `epohu cifrovoj revolyucii. *Chelovecheskij kapital.* 2020; № 2: 67-75.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 17.02.2023). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/e9a1a62c2e07799e8554 e53cdd8c212fa2afffeb//
4. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty: obsuzhdenie programmnogo doklada A.V. Hutorskogo v RAO. *`Ejdos.* 2014; № 8.
5. Adol'f V.A., Balykova I.E. Issledovanie formirovaniya obschih kompetencij buduschego uchitelya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya (teoreticheskie i prakticheskie aspekty). *Obrazovatel'nye tehnologii.* 2021; № 2: 40-51.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah* (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 27.10.2014 № 1353). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70709794/
7. Shilova M.I. *Uchitelyu o vospitannosti shkol'nikov*. Moskva, 1990.
8. Smyshlyaeva L.G. Realizaciya kompetentnostno-orientirovannyh obrazovatel'nyh programm: osobennosti ocenki rezul'tativnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2009; № 8 (86): 23-27.
9. Vinnik V.K. *Formirovanie obschih kompetencij obuchayuschihsya sistemy professional'nogo obrazovaniya sredstvami informacionno-proektnoj tehnologii*. Dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2019.
10. Golohvastova E.Yu. *Formirovanie obschih kompetencij u buduschih `ekologov v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tol'yatti. 2015.
11. Kurakova G.V. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya obschih kompetencij u uchaschihsya kolledzha.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop. 2011.
12. Lumbunova N.B. Kriterii i pokazateli sformirovannosti obschih kompetencij specialista srednego zvena. *Pedagogicheskij imidzh*. 2017; № 4: 120-127.
13. Hlupina N.O. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po ovladeniyu kompetenciyami v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2017.
14. Fedorova I.R. *Formirovanie obschih kompetencij studentov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij sredstvami uchebnyh zadach*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2020.
15. Yavorskaya A.A. *Fizicheskoe vospitanie kak sredstvo formirovaniya obschih kompetencij studentov srednih special'nyh uchebnyh zavedenij: na primere ssuzov sfery obsluzhivaniya.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2013.

Статья поступила в редакцию 21.03.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-181-184

***Beletskaya A.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

STYLISTIC COMPETENCE AS A COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE. The article substantiates the necessity of forming stylistic competence at English lessons at school. The article is based on the thesis that efficient communication in a foreign language is impossible without taking into account the stylistic factor, the ignorance of which may lead to a communication failure. The proposed definition of stylistic competence is correlated with

the content of foreign language communicative competence, the formation of which represents the aim of teaching English at school. The paper also indicates the place of stylistic competence in the structural model of foreign language communicative competence and describes its proficiency levels that range from basic to upper-intermediate. The article also reveals the role of interdisciplinary connections in forming skills for decoding implicitly expressed stylistically marked information and following norms of functional styles in written and oral communication in the English language. The analysis of the content of textbooks recommended for educational institutions of various types reveals their linguistic and didactic potential for the formation of stylistic competence.

Key words: **foreign language communicative competence, stylistic competence, proficiency level, teaching English at school, decoding, stylistically marked text, stylistic device**

***А.Ю. Белецкая**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье обосновывается необходимость формирования стилистической компетенции на уроке английского языка в школе. В основе статьи лежит тезис о невозможности полноценного общения на иностранном языке без учета стилистического фактора, игнорирование которого может привести к сбою коммуникации. Предложенное определение стилистической компетенции коррелировано с содержанием иноязычной коммуникативной компетенции, формирование которой является целью обучения английскому языку в школе. В работе также указывается место стилистической компетенции в структурной модели иноязычной коммуникативной компетенции, и описываются уровни ее владения от базового до высокого. Статья также раскрывает роль межпредметных связей при формировании навыков декодирования имплицитно выраженной стилистически маркированной информации и навыков соблюдения норм функциональных стилей в письменном и устном общении на английском языке. Проведенный анализ содержания учебно-методических комплексов, рекомендованных для образовательных учреждений разного типа, раскрывает их лингводидактический потенциал для формирования стилистической компетенции.

Ключевые слова: **иноязычная коммуникативная компетенция, стилистическая компетенция, уровень владения, преподавание английского языка в школе, декодирование, стилистически маркированный текст, стилистический прием**

Современный урок английского языка обязан соответствовать требованиям, предъявляемым обществом к сфере образования в целом. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет целью обучения иностранным языкам в средней школе формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая предполагает способность к межличностной и межкультурной коммуникации на иностранном языке. Иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой сложное единство более узко нацеленных компетенций, которые обеспечивают полноценное общение на иностранном языке. На настоящий момент существует несколько подходов к определению понятия иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и ее компонентного состава. Подробный сопоставительный анализ структурных моделей ИКК, разработанных И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Р.П. Мильрудом, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой, представлен в работе Е.А. Соболевой и Н.А. Казанцевой [1]. В основе данного исследования лежит структурная модель ИКК, состоящая из лингвистической, социолингвистической, социокультурной, прагматической, социальной и аналитической компетенций.

В настоящее время ведется интенсивная научная деятельность, сфокусированная на определении объема содержания и механизмов формирования каждого компонента структурной модели иноязычной коммуникативной компетенции. Целью данной статьи является выявление роли стилистической компетенции в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в школе. В качестве объекта исследования выступает стилистическая компетенция как составной компонент коммуникативной компетенции, обеспечивающей полноценное общение на иностранном языке. Предметом исследования является содержательный аспект стилистической компетенции, формируемой на уровне школьного образования. Задачи исследования включают: 1) определение понятия «стилистическая компетенция» в контексте обучения английскому языку в школе; 2) выявление роли стилистической компетенции в формировании иноязычной коммуникативной компетенции; 3) описание уровней владения стилистической компетенцией и 4) анализ и оценка лингводидактического потенциала учебно-методических комплексов (УМК), рекомендованных для обучения английскому языку в школе, для формирования стилистической компетенции.

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью привлечения внимания к стилистической стороне речи, без учета которой невозможно полноценное общение на иностранном языке. Новизна исследования заключается в том, что в работе анализируется стилистически окрашенный языковой материал, включенный в учебно-методические комплексы и учебные пособия, рекомендованные для работы на уроках английского языка в школе. Определение места стилистической компетенции в структурной модели ИКК и описание уровней овладения данной компетенцией обеспечивают теоретическую значимость данного исследования Практико-ориентированный анализ лингводидактического потенциала стилистически окрашенного языкового материала УМК отражает практическую значимость статьи.

В большинстве исследований, проводимых в области компетентностного подхода, понятие «стилистическая компетенция» наиболее тесно связано с изучением предмета «Стилистика» в вузе», в рамках которого студенты получают представление о стилистических средствах изучаемого языка, формируют навыки их интерпретации и употреблении в речи, знакомятся с основными функциональными стилями и учатся подбирать языковые единицы в контексте ситуаций общения с учетом их стилистического регистра. На уровне школьного образования стилистическому компоненту иноязычной коммуникативной компетенции не уделялось должного внимания. В настоящее время этой проблемой занимается очень узкий круг специалистов, считающих необходимым принятие во внимание стилистической составляющей при обучении русскому или национальному языку нерусскоязычных обучающихся [2; 3]. Разрабатывая методику обучения стилистике на уроках английского языка, Е.Л. Черникова подчеркивает недостаточность теоретического обоснования обучения старшеклассников стилистической стороне иноязычного общения и предлагает применение механизма функционального переноса для обучения школьников стилистическому аспекту коммуникации на иностранном языке на уровне среднего общего образования [4].

В данной статье под понятием «стилистическая компетенция» понимается способность к осуществлению коммуникации на английском языке с учетом стилистического компонента, который подразумевает адекватное понимание стилистически маркированного содержания высказываний и текстов на английском языке, употребление стилистических средств выразительности английского языка и соблюдение норм функциональных стилей в устной и письменной речи. Определяя предметное содержание учебной дисциплины «Стилистика английского языка» в вузе, Ю.В. Слободская раскрывает содержание лингвистической, социолингвистической, социокультурной, прагматической, социальной и аналитической компетенций при изучении данного предмета [5]. Однако знания и умения в области стилистики не должны быть ограничены отдельным предметом вузовского уровня образования. Формируемая на уроке английского языка ИКК, включающая лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, прагматическую, социальную и аналитическую компетенции без учета стилистического компонента, не сможет обеспечить полноценного межличностного и межкультурного общения. С нашей точки зрения, стилистическая компетенция в структурной модели ИКК занимает не отдельный слот, а является связующим звеном между ее компонентами, обеспечивающим эффективную реализацию коммуникативной компетенции в контексте общения.

В рамках обучению английскому языку в школе изучение стилистики как отдельного языкового аспекта не предусмотрено, но овладение английским языком как средством общения невозможно без получения базовых представлений о стилистических особенностях языка. Эти представления, а также умения подбирать в ходе общения языковые средства адекватные ситуации коммуникации с учетом стилистического компонента формируются на уроке английского языка не только в ходе овладения лингвистической компетенцией (т. е. фонетическими, лексическими, грамматическими, орфографическими нормами), но и через актуализацию межпредметных связей с такими учебными дисциплинами, как русский язык и литература. Полученные на уроках русского языка и литературы знания о средствах выразительности, стилистических приемах и функциональных стилях, а также умения применять данные знания на практике актуализируются у обучающихся при столкновении с подобными явлениями при изучении иностранного языка.

Формирование стилистической компетенции происходит в ходе освоения всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции на протяжении всего курса изучения английского языка в школе. Активная роль в сопоставительном анализе сходных языковых явлений отводится учителю, основной задачей которого является проведение параллелей между родным и иностранным языком и доведение до обучающихся сведений о стилистических особенностях английского языка. Более детальное и глубокое понимание роли стилистического фактора в общении формируется в старших классах, но основы этого понимания закладываются еще на начальном этапе изучения английского языка. Так, в

ходе формирования социокультурной компетенции, предусматривающей получение знаний о социальном и речевом поведении носителей языка, уже на первых уроках английского языка обучающиеся узнают о необходимости учета социальной роли коммуникантов при выборе приветствия: *Hi! Hello! Good morning! etc*. На среднем этапе обучения одним из примеров формирования стилистической компетенции при овладении социокультурной и лингвистической компетенциями является получение навыков дифференцированного употребления модальных глаголов *may, might, can, could* в значениях «просьба», «выражение степени уверенности/сомнения».

Знакомство со стилистическим аспектом социолингвистической компетенции также происходит на уроках в начальной школе, когда обучающиеся получают первые представления об особенностях написания личного письма другу и учатся излагать мысли, принимая во внимание стилистические особенности таких текстовых сообщений. Стилистический аспект при овладении прагматической, социальной, стратегической и аналитической компетенциями становится более осязаем для обучающихся на старшем этапе обучения, у которых уже сформированы 1) навыки построения связных высказываний различного функционального типа по предложенным моделям (доклад, сочинение-рассуждение, сочинение-анализ и т. п.), 2) навыки подбора тактики речевого поведения с учетом ролевого статуса коммуникантов (друг, учитель, родитель, незнакомый человек), 3) навыки определения функциональной окрашенности слов при поиске языковых единиц с целью компенсации недостаточности знаний для передачи смысла высказывания и 4) навыки интерпретации текста и декодирования имплицитно выраженной информации, в том числе переданной при помощи стилистических приемов.

Уровни овладения стилистической компетенцией соотносятся с уровнями освоения иноязычной коммуникативной компетенции. **Базовый (пороговый) уровень** предполагает умения дифференцировать официальный и неофициальный стили общения на иностранном языке, создавать письменные тексты и устные высказывания определенной функциональной направленности в соответствии с предложенным образцом (например, написать личное письмо другу, заполнить анкету, составить диалог с коммуникантами, играющими разные социальные роли). Обучающиеся, владеющие стилистической компетенцией на этом уровне, знают отличительные особенности наиболее частотных стилистических средств и умеют применять минимальный набор стилистических приемов, лексический состав которых соотносится с уровнем А2 (эпитеты *wonderful, interesting, beautiful, pleasant, etc*., устойчивые образные сравнения *as busy as a bee, as cold as ice, etc.*). **Продвинутый уровень** овладения стилистической компетенцией предполагает владение обучающимися более широким арсеналом стилистических средств, умение определить имплицитно выраженную информацию, передаваемую при помощи тропов (метафор, метонимий, гипербол и т. п.), умение создавать тексты и устные высказывания различной функционально-стилистической направленности, необходимые для реализации речевой деятельности при выполнении различных видов заданий, в том числе проектов, на уроке английского языка**.** Для **высокого уровня** владения стилистической компетенцией характерно активное применение стилистических средств в устной и письменной речи, продуцирование устных высказываний и текстов в соответствии с требованиями публицистического, официального и научного жанров. Обучающиеся, владеющие стилистической компетенцией на высоком уровне, способны анализировать стилистически нагруженные тексты на английском языке и адекватно интерпретировать имплицитно передаваемую при помощи разнообразных стилистических средств информацию.

Опыт работы в качестве эксперта в региональной предметной комиссии единого государственного экзамена по английскому языку показывает, что уровень владения стилистической компетенцией у большинства участников экзамена не превышает продвинутого уровня. Формат заданий разделов ЕГЭ «Письмо» и «Устная речь» не предполагает широкого использования стилистических средств – в большей степени они ориентированы на соблюдение требований функционально-стилистической направленности речи, т. е. следование правилам организации и языкового наполнения текстов и устных высказываний, соответствующих разговорному стилю при написании электронного сообщения другу, нейтральному стилю при написании сочинения с элементами рассуждения на основе анализа таблицы, в ответах на вопросы интервью и выполнении устного задания, имитирующего звонок другу с материалом для будущего проекта. Самым уместным стилистическим приемом в этих видах устных и письменных ответов является эпитет. Анализ учебно-методических комплексов, рекомендуемых для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка, показывает, что в предлагаемую для изучения лексику включены разнообразные эпитеты *(terrific, breathtaking, overwhelming, etc.*). Однако, как показывает практика, в письменной и устной речи участники экзамена оперируют минимальным количеством эпитетов, соответствующих базовому лексическому минимуму. Самыми частотными эпитетами являются *interesting, pleasant, comfortable* и *convenient*.

Анализ результатов ЕГЭ и пробных экзаменов показывает, что участники экзамена испытывают затруднения при выполнении заданий, связанных с интерпретацией имплицитно представленной информации и декодированием смысла метафор и образных сравнений. Например, ряд участников пробного экзамена, в том числе набравших высокие баллы, допустили ошибки в задании базового уровня в разделе «Чтение», не увидев связи между заголовком *Dark magic* и текстовым сообщением о темном шоколаде. Некоторые участники также неправильно проинтерпретировали заголовок *Chocolate: toxic*, связав его с текстовым сообщением о вреде окружающей среде, причиняемым вырубкой лесов под плантации какао. Также затруднения вызывают задания раздела «Чтение» высокого уровня сложности, для выполнения которых необходимо понимание значения метафорически осложненных фразеологических единиц типа *to keep something at bay* или авторских метафор. Данные ошибки сигнализируют о недостаточном уровне формирования стилистической компетенции даже среди участников, хорошо справившихся с заданиями, не требующими умений в области стилистического анализа.

При изучении английского языка в школе обучающиеся чаще всего сталкиваются со стилистическим аспектом речи при чтении текстов или работе с песенным или поэтическим материалом. Анализ УМК показывает, что знакомство со стилистическими приемами, основанное на знании родного языка и представлениях об окружающем мире, начинается уже с начальной школы. Например, рекомендованный для общеобразовательных организаций учебник *Spotlight* (серия «Английский в фокусе») для второго класса в образец текста-описания для рассказа о себе включает образное сравнение: *I can jump like a frog* [6, с. 76], а для описания дома предлагает не только эпитеты *beautiful* и *comfortable*, но и *shabby* [6, с. 135]. Вся линейка УМК «Английский в фокусе» представляет материал для развития умения правильно интерпретировать метафорически представленную информацию. Например, в учебник для 8 класса включена построенная на развернутой метафоре песня *The World is Our Oyster* [7, с. 157]. Обучающимся предлагается обсудить название песни и проанализировать ее смысл на основе ключевых фраз, помогающих в расшифровке данной метафоры. Рекомендованный для школ с углубленным изучением английского языка УМК *Starlight* (серия «Звездный английский») также содержит материал для развития стилистической компетенции на протяжении всего курса изучения английского языка в школе.

Формирование стилистической компетенции является сложной задачей и неотъемлемо связано с формированием иноязычной коммуникативной компетенции в целом. В ходе реализации задач урока английского языка учителю необходимо привлекать внимание обучающихся к стилистическому аспекту изучаемого языкового материала, учить их понимать информацию, выраженную не только эксплицитным, но и имплицитным способом, а также поощрять использование широкого спектра стилистических средств в устной и письменной речи.

Подводя итоги, следует отметить, что данное исследование очерчивает лишь ряд проблем, которые необходимо решить для успешного формирования стилистической компетенции при изучении английского языка в школе и требует дальнейшего изучения в области теории и практики преподавания английского языка. Перспективными направлениями развития данной тематики представляется более детальное описание содержания уровней владения стилистической компетенцией и механизма ее формирования.

В качестве основного вывода предлагается тезис о невозможности полноценной коммуникации на английском языке без сформированной стилистической компетенции, под которой понимается осознанное восприятие и продуцирование стилистически маркированной речи в соответствии с принятыми нормами функциональных стилей. Стилистическая компетенция находит отражение во всех составных компонентах иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистической, социолингвистической, социокультурной, прагматической, социальной, стратегической и аналитической), обеспечивающих осуществление всех видов речевой деятельности на английском языке. Уровни овладения стилистической компетенцией подразделяются на базовый (пороговый), продвинутый и высокий. Недостаточный уровень сформированности стилистической компетенции приводит к ошибкам интерпретации стилистически маркированных высказываний и текстов, в результате которых возможен сбой в коммуникации. Рекомендуемые для обучения английскому языку учебно-методические комплексы содержат все необходимые для формирования стилистической компетенции материалы. Грамотное использование лингводидактического потенциала УМК и актуализация межпредметных связей с такими предметами, как русский язык и литература, позволит учителю сформировать у обучающихся стилистическую компетенцию на высоком уровне.

Библиографический список

1. Соболева Е.А., Казанцева Н.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе. *Наука и образование сегодня.* 2020; № 1: 49–52.
2. Гумерова Г.Р. Стилистическая компетенция как основа успешной коммуникации при обучении детей (на материале башкирских деепричастий). *Наука, инновации, образование: актуальные вопросы XXI века:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2022: 232–234.
3. Корякина А.Н. *Педагогические условия формирования стилистической компетенции у старшеклассников якутской школы.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Якутск, 2008.

4. Черникова Е.Л. *Методика обучения школьников стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2023.
5. Слободская Ю.В. Содержание предметной компетенции по учебной дисциплине «Стилистика английского языка». *Ярославский педагогический вестник*. 2011; Т. 2; № 2: 170–174.
6. Быкова Н.И., Дули Дж., Поспелов М.Д., Эванс В. *Английский в фокусе:* учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2006.
7. Ваулина Ю.В., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. *Английский в фокусе:* учебник для 8 класса общеобразовательных организаций. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2016.

References

1. Soboleva E.A., Kazanceva N.A. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya kak cel' obucheniya inostrannym yazykam v osnovnoj obscheobrazovatel'noj shkole. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2020; № 1: 49-52.
2. Gumerova G.R. Stilisticheskaya kompetenciya kak osnova uspeshnoj kommunikacii pri obuchenii detej (na materiale bashkirskih deeprichastij). *Nauka, innovacii, obrazovanie: aktual'nye voprosy XXI veka:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Nauka i prosveschenie, 2022: 232-234.
3. Koryakina A.N. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya stilisticheskoj kompetencii u starsheklassnikov yakutskoj shkoly.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2008.
4. Chernikova E.L. *Metodika obucheniya shkol'nikov stilisticheskomu aspektu inoyazychnogo obscheniya na urovne srednego obschego obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2023.
5. Slobodskaya Yu.V. Soderzhanie predmetnoj kompetencii po uchebnoj discipline «Stilistika anglijskogo yazyka». *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; T. 2; № 2: 170-174.
6. Bykova N.I., Duli Dzh., Pospelov M.D., `Evans V. *Anglijskij v fokuse:* uchebnik dlya 2 klassa obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Express Publishing: Prosveschenie, 2006.
7. Vaulina Yu.V., Duli D., Podolyako O.E., `Evans V. *Anglijskij v fokuse:* uchebnik dlya 8 klassa obscheobrazovatel'nyh organizacij. Moskva: Express Publishing: Prosveschenie, 2016.

Статья поступила в редакцию 12.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-184-186

***Vasilyeva V.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: vasilyevavd2016@yandex.ru*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY: MODULAR STRUCTURING. The socio-psychological foundations of the professional activity of engineering specialists are laid when mastering socio-psychological knowledge in the educational process of technical universities in order to form universal competencies of graduates related to their self-development and social interaction in society. On the eve of the introduction of the fourth generation educational standard and the new higher education system, it becomes relevant to determine the methodologically correct approach to designing the content of educational programs for training engineers in the field of socio-psychological knowledge in their modular construction at the bachelor's level. In this study, the necessary and sufficient (in terms of completeness and level of reflected objectified experience) scientific fields of socio-psychological knowledge are identified, namely, the basic (fundamental) and applied (professional) scientific fields of sociology and psychology are selected. In the process of modular structuring, the main educational elements are formed from them, their interrelation is established in accordance with the requirements of the time, modern science, society and personality. Practical recommendations on the conditions for the implementation of modular training are developed.

Key words: **socio-psychological foundations of professional activity, modular structuring, educational element**

***В.Д. Васильева,** д-р пед. наук, проф., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: vasilyevavd2016@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ

Социально-психологические основы профессиональной деятельности специалистов-инженеров закладываются при освоении социально-психологических знаний в образовательном процессе технических вузов с целью формирования универсальных компетенций выпускников, связанных с их саморазвитием и социальным взаимодействием в обществе. В преддверии внедрения образовательного стандарта четвертого поколения и новой системы высшего образования актуальным становится определение методологически верного подхода к проектированию содержания образовательных программ подготовки инженеров в области социально-психологических знаний при их модульном построении на уровне бакалавриата. В данном исследовании определены необходимые и достаточные (по полноте и уровню отраженного объективизированного опыта) научные области социально-психологического знания, а именно – отобраны базисные (фундаментальные) и прикладные (профессиональные) научные области социологии и психологии. В процессе модульного структурирования из них сформированы основные учебные элементы, установлена их взаимосвязь в соответствии с требованиями времени, современной науки, общества и личности. Разработаны практические рекомендации по условиям реализации модульного обучения.

Ключевые слова: **социально-психологические основы профессиональной деятельности, модульное структурирование, учебный элемент**

При подготовке будущих специалистов-инженеров в технических вузах социально-психологические основы профессиональной деятельности закладываются при освоении социально-психологических знаний, в основном представленных в содержании социально-гуманитарных дисциплин образовательных программ бакалавриата.

Социально-психологические знания безальтернативно необходимы для формирования большинства универсальных компетенций, связанных с саморазвитием, социальным взаимодействием специалистов в обществе, в том числе в профессиональной деятельности, адаптацией к изменяющимся условиям жизни. Перечень таких универсальных компетенций во ФГОС ВО 3++ в последние годы пополнялся, и теперь почти во всех образовательных стандартах инженерной подготовки (уровень бакалавриата) они представлены в следующем виде: способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3); способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном (ых) языке (ах) (УК-4); способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5); способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6); способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах (УК-9); способен формировать нетерпимое отношение к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению и противодействовать им в профессиональной деятельности (УК-11).

Сейчас мы стоим на пороге разработки и внедрения образовательных стандартов четвертого поколения и новой системы высшего образования [1; 2; 3], происходит и активное изменение образовательных программ вузов в рамках действующих ФГОС ВО 3++ в соответствии с другими нормативными документами государственного уровня [4; 5].

Вполне возможно, что в новых образовательных стандартах результаты освоения программы бакалавриата в формате компетенций выпускников будут сохранены; по сути, мало изменятся универсальные компетенции, включающие в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические составляющие, которые проявляются в личностном развитии и в успешных действиях всесторонне развитых специалистов в социальной и профессиональной сферах жизни.

Что касается социально-гуманитарных дисциплин, аккумулирующих социально-психологические знания, то в русле развития образовательных стандартов к настоящему времени они претерпели значительные изменения: изменился их перечень, изменилось и содержание. С внедрением ФГОС ВО третьего поколения в рамках Болонского процесса из внимания разработчиков образовательных программ подготовки специалистов выпал целый ряд ранее существовавших социально-гуманитарных дисциплин; их перечень, кроме дисциплин «Философия» и «История», теперь дается вузам на самостоятельное определение.

Проведенный ранее анализ содержания цикла социально-гуманитарных дисциплин в учебных планах действующих образовательных программ (уровень бакалавриата) ряда технических вузов показал, что выбор вузами перечня социально-гуманитарных дисциплин, которые формируют одни и те же универсаль-

ные компетенции, довольно разнообразен, порой непонятен и необоснован; прослеживается явная тенденция к их сокращению, формирование универсальных компетенций в большей степени поручается практике, подготовке и защите выпускной работы специалиста; сокращаются и выделяемые дисциплинам учебные часы [6]. Таким образом, в настоящее время будущее цикла социально-гуманитарных дисциплин, формирующих социально-психологические основы профессиональной деятельности выпускников, в новых образовательных стандартах и программах бакалавриата технических вузов пока неясно.

Однако сейчас с уверенностью можно сказать о модульной структуре организации образовательного процесса в вузах в будущем и обязательном включении в образовательные программы социально-гуманитарных модулей, ответственных за формирование вышеприведенных универсальных компетенций. Образовательные организации смогут и далее использовать модульное обучение как средство формирования компетенций, детерминированное действующими в настоящее время федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения. Нельзя не согласиться, что современное научное знание, развиваясь в интегративной научной парадигме, тяготеет к междисциплинарным исследованиям, формированию новых учебных дисциплин-модулей, объединяющих смежные научные области между собой [7].

В преддверии внедрения образовательного стандарта четвертого поколения и новой системы высшего образования чрезвычайно актуальным становится решение проблемы содержания блока социально-гуманитарных дисциплин, ответственных за формирование представленных выше универсальных компетенций будущих инженеров.

Объектом настоящего исследования является процесс проектирования содержания образовательных программ инженерной подготовки на уровне бакалавриата.

Целью исследования является теоретическое обоснование и апробация методологического подхода к проектированию содержания социально-психологических знаний в образовательных программах инженерной подготовки на уровне бакалавриата.

Задачами настоящего исследования становятся:

– определение необходимых и достаточных (по полноте и уровню отраженного объективизированного опыта) научных областей социально-психологического знаний для формирования содержания модуля социально-психологических основ профессиональной деятельности с выделением его учебных элементов;

– выявление необходимых педагогических условий реализации исследуемого модуля для успешного освоения студентами его содержания.

Научная новизна данного исследования заключается в дополнении известного научного педагогического знания, касающегося проектирования содержания образовательных программ подготовки специалистов в целом, оптимальным в современных условиях методологическим подходом проектирования содержания социально-психологического знаний.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что предложенный методологический подход обогащает и развивает теорию проектирования содержания образовательного процесса в высшей школе, расширяет представление об универсальных компетенциях современного инженера, является существенным вкладом в дидактику высшей профессиональной школы.

Практическая значимость настоящего исследования связана с решением поставленных задач и принципиальной возможностью использовать его результаты в системе высшего образования подготовки специалистов на этапе проектирования содержания образовательных программ.

Выполняя поставленные в данном исследовании задачи, авторами, прежде всего, обоснованно выбрана модульная форма организации социально-психологического знаний в учебном процессе. Модуль трактуется и как часть образовательной программы (несколько учебных дисциплин), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям образования, и как учебная дисциплина, и как часть дисциплины (дидактическая единица, раздел) [8]. В данной работе под модулем социально-психологических основ профессиональной деятельности подразумевается, скорее, учебная дисциплина, в рамках которой происходит интегрирование близких научных областей, ответственных за формирование одних и тех же универсальных компетенций.

Известно (и уже практически апробировано), что содержание модуля формируется по гносеологическому основанию (вокруг базовых понятий и методов учебной дисциплины) и функциональному основанию (вокруг функций, способов, приемов познавательной и профессиональной деятельности), что обеспечивает реализацию целей обучения. Учебный материал в рамках модуля разбивается на обособленные, дидактически сформированные учебные элементы; перед каждым элементом ставится вполне определенная дидактическая цель – формирование части или полной универсальной компетенции, а содержание элемента представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение. Учебные элементы модуля содержательно и функционально представляют собой взаимосвязанные и взаимозависимые единицы структуры [9; 10].

Прежде всего, для учебных элементов первого (фундаментального) уровня структурируемого модуля нами были отобраны базисные социологические и психологические научные знания, обеспечивающие студентам достаточно мощную теоретическую базу и обоснование их практического применения. Инженерная деятельность специалиста, по сути, обусловлена теми же социально-психологическими процессами и феноменами, как и любая другая деятельность. Именно *социология*, как фундаментальная наука и метадисциплина в образовательном процессе, рассматривает общество как социальную систему, включая его типологию и социальные институты, изучает и объясняет поведение человека в обществе, в том числе в его профессиональной деятельности. При этом социология опирается, прежде всего, на научные области *психологии*, а именно – на знание психологической структуры человека (индивида, личности), его психических состояний и процессов, сопровождающих любую деятельность человека, на психологический аспект всех социальных явлений и процессов.

Прикладные (профессиональные) учебные элементы второго уровня разрабатывались с ориентацией на перечень формируемых модулем универсальных компетенций будущих инженеров. В основе всех учебных элементов второго уровня лежат отрасли научного социально-психологического знания: социология профессий, социальная психология, социология и психология управления, социология и психология труда и др. В сферу внимания попадают такие вопросы

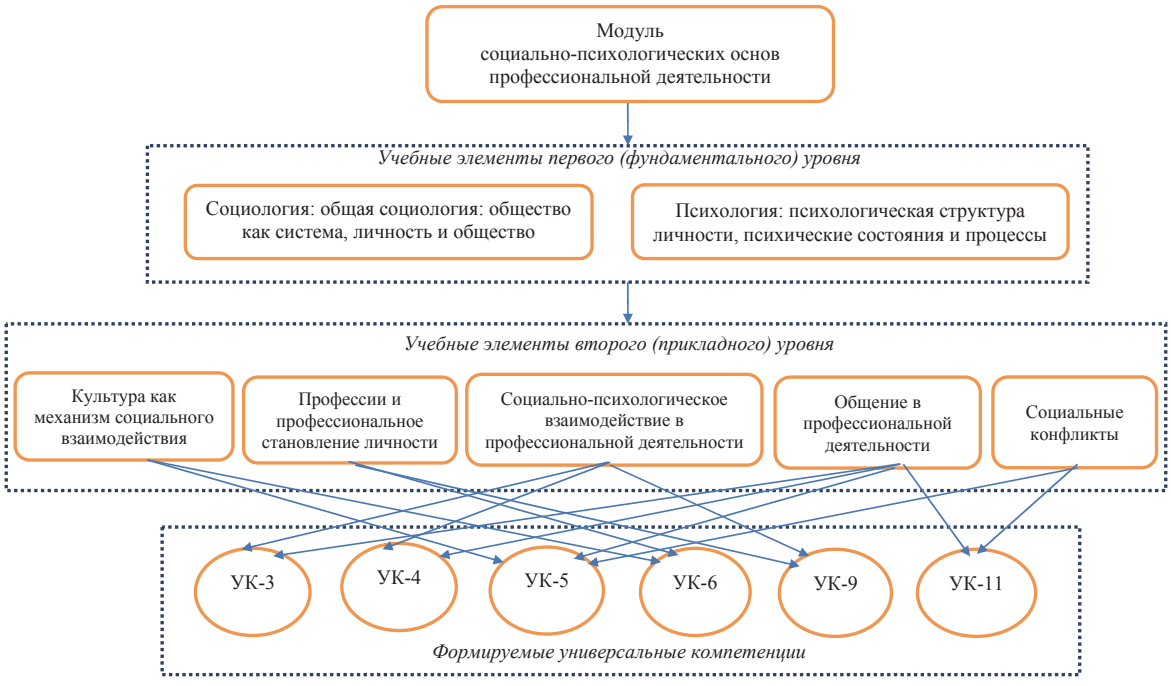


Рис. 1. Структура модуля социально-психологических основ профессиональной деятельности

профессиональной деятельности, как профессионализм и профессионализация личности, особенности поведения работников в группах (коллективах, организациях), виды и стили общения, лидерство и руководство, мотивация и стимулирование, управление и разрешение социальных конфликтов, организационная культура и социально-психологический климат и др.

Структурированное содержание учебного материала модуля социально-психологических основ профессиональной деятельности представлено в виде графической схемы на рис. 1. Как видно, логические связи между учебными элементами модуля помогают избежать дублирования его содержания, дают ясное представление об объеме учебной информации и порядке ее освоения в модуле.

Комплектование данных учебных элементов в модуль может быть произвольным и зависит от опыта и традиций образовательной практики вузов, имеющиеся кадровые и материальные ресурсы. При этом дисциплина-модуль социально-психологических основ профессиональной деятельности может иметь разное название, например, «Социально-психологические основы профессиональной деятельности», «Социология и психология», а также другие варианты, точнее отражающие содержание курса и поставленную образовательную задачу. В образовательной программе могут существовать и две дисциплины-модули – «Социология» и «Психология», рассматривающие личность и социальные процессы профессиональной жизни в разных аспектах; эти дисциплины правомерно дополняют друг друга, в основном формируя вышеприведенные универсальные компетенции.

Однако весьма непроизвольным должно быть количество учебных часов, выделяемых учебным планом на успешное освоение студентами учебных элементов рассматриваемого модуля. Если становление общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов «растянуто во времени» в различных формах учебной деятельности на протяжении 1–4 курсов, то формирование универсальных компетенций в основном предусматривается на 1-2 курсах. Значит, количество выделяемых академических часов имеет свои пределы и зависит от статуса дисциплины, определяемого образовательным стандартом и другими нормативными документами федерального уровня или решением самого вуза. На наш взгляд, исследуемый нами модуль требует не менее 54 часов аудиторных занятий в семестре.

Резюмируя проведенное исследование, анализируя научные изыскания в этой области других ученых, можно сделать вывод о том, что полученные результаты обладают научной новизной и имеют теоретическую и практическую значимость.

Проведенное модульное структурирование гуманитарных научных знаний в инженерной подготовке дает методологическую основу проектирования содержания образовательного процесса с целью формирования актуальных универсальных компетенций выпускников, связанных с их личностным развитием и социальным взаимодействием в обществе, а именно – отобраны базисные (фундаментальные) и прикладные (профессиональные) научные области социологии и психологии; сформированы основные учебные элементы, установлена их взаимосвязь в соответствии с требованиями времени, современной науки, общества и личности.

Кроме того, разработанные на основе проведенного исследования практические рекомендации по условиям реализации рассмотренного модуля могут быть применимы при проектировании образовательного процесса уже по новым образовательным стандартам четвертого поколения.

Различные же аспекты конструирования учебного материала в рамках отдельных учебных элементов рассматриваемого модуля, включая создание благоприятных условий для развития у обучающихся интеллектуальных и социальных способностей, будут нами рассматриваться в дальнейшем.

Библиографический список

1. Рудской Е.И., Боровиков А.И., Романов П.И. Концепция ФГОС ВО четвертого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России. *Высшее образование в России*. 2021; № 4: 72–84.
2. *Перечень поручений по реализации Послания Президента Федеральному Собранию* от 21.02.2023 г. № Пр-528. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70689
3. *О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования*. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?ysclid=lir28748ww801690861
4. *Минобрнауки России определило обязательный минимум изучения истории России в вузах*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59646/
5. *Основы российской государственности*. Проект концепции учебно-методического комплекса модуля. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf
6. Васильева В.Д. Содержание цикла социально-гуманитарных дисциплин в образовательных программах технических вузов: практика и перспектива. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2024; № 1: 41–47.
7. Кущев Н.П. Формирование ФГОС нового поколения на междисциплинарной основе как необходимое условие повышения качества подготовки инженерных кадров. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2023; № 6: 12–19.
8. Вербицкий А.А., Нечаев В.Д. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова. *Высшее образование в России*. 2010; № 6: 3–11.
9. Лозинская А.М., Шамало Т.Н. Модульное структурирование содержания обучения дисциплине. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 3: 39–44.
10. Шутикова М.И. Организация учебного процесса в вузе на основе модульной системы. *Концепт*. 2015; Т. 13: 3941–3945.

References

1. Rudskoj E.I., Borovikov A.I., Romanov P.I. Koncepciya FGOS VO chetvertogo pokoleniya dlya inzhenernoj oblasti obrazovaniya v kontekste vypolneniya poruchenij Prezidenta Rossii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; № 4: 72-84.
2. *Perechen' poruchenij po realizacii Poslaniya Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu* ot 21.02.2023 g. № Pr-528. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70689
3. *O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12.05.2023 № 343. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?ysclid=lir28748ww801690861
4. *Minobrnauki Rossii opredelilo obyazatel'nyj minimum izucheniya istorii Rossii v vuzah*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59646/
5. *Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti*. Proekt koncepcii uchebno-metodicheskogo kompleksa modulya. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf
6. Vasil'eva V.D. Soderzhanie cikla social'no-gumanitarnyh disciplin v obrazovatel'nyh programmah tehnicheskih vuzov: praktika i perspektiva. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2024; № 1: 41-47.
7. Kuschev N.P. Formirovanie FGOS novogo pokoleniya na mezhdisciplinarnoj osnove kak neobhodimoe uslovie povysheniya kachestva podgotovki inzhenernyh kadrov. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2023; № 6: 12-19.
8. Verbickij A.A., Nechaev V.D. Cherez kontekst – k modulyam: opyt MGGU im. M.A. Sholohova. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 6: 3-11.
9. Lozinskaya A.M., Shamalo T.N. Modul'noe strukturirovanie soderzhaniya obucheniya discipline. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 3: 39-44.
10. Shutikova M.I. Organizaciya uchebnogo processa v vuze na osnove modul'noj sistemy. *Koncept*. 2015; T. 13: 3941-3945.

Статья поступила в редакцию 07.02.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-186-188

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*

DISTANCE LEARNING: THE SPECIFICS OF ORGANISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.

The relevance of the article lies in the fact that in modern conditions of development of innovative technologies and remote educational systems the teaching staff faces the task of designing a model of distance learning, especially in times of crisis. The aim of the article is to determine features of organisation of the distance learning process in a modern higher education institution and the possibilities of its algorithmisation. The tasks of the study include determining the features of the organisation of distance education process in a modern university; developing an algorithm of distance education; determining the dependence of the nature of material study on educational goals; determining the principles of creating an educational trajectory of students' mastery of educational materials in a distance learning environment. The scientific novelty of the study lies in the fact that the article reveals the features and presents the author's model for the organisation of distance learning for university students. Theoretical significance is determined by the systematisation of author's approaches to identifying the peculiarities of the organisation of distance education process in a modern university. Practical significance lies in the possibility of using the results of the study to build a distance learning environment in a modern university.

Key words: **distance education process, innovative technologies, distance learning, online work with educational programme, distance education algorithm**

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

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В современных условиях развития инновационных технологий и систем дистанционного образования перед педагогическими коллективами стоит задача проектирования модели дистанционного обучения, особенно в условиях кризиса. В задачи исследования входит определение особенностей организации процесса дистанционного образования в современном вузе; разработка алгоритма дистанционного обучения; определение зависимости характера изучения материала от образовательных целей; определение принципов построения образовательной траектории усвоения обучающимися учебных материалов в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: **дистанционный образовательный процесс, инновационные технологии, дистанционное обучение, онлайн-работа с образовательной программой, алгоритм дистанционного обучения**

Актуальность настоящей статьи состоит в том, что перед преподавательским составом в текущих условиях развития инновационных технологий и удаленных образовательных систем стоит задача конструирования модели дистанционного обучения, особенно в кризисные периоды.

Цель статьи – определить особенности организации дистанционного образовательного процесса в современном вузе и возможности порядка его алгоритмизации.

К задачам исследования отнесены следующие: определить особенности организации дистанционного образовательного процесса в современном вузе; разработать алгоритм дистанционного образования; определить зависимости характера изучения материала от образовательных целей; определить принципы создания образовательной траектории освоения студентами учебных материалов в дистанционной среде современного образования.

Научная новизна данного исследования состоит в разработке авторской модели организации дистанционного обучения студентов вузов.

Теоретическая значимость определяется систематизацией авторских подходов к выявлению особенностей организации дистанционного образовательного процесса в современном вузе.

Практическая значимость состоит в перспективах применения результатов данного исследования к построению в современном вузе дистанционной образовательной среды.

В научной литературе характеристики особенностей организации дистанционного образовательного процесса находят свое отражение в диссертациях таких ученых, как А.Л. Абрамовский [1], А.В. Овчинников [2], В.В. Половинкина [3], И.В. Сергиенко [4], В.А. Спицын [5] и других.

Исследователями отмечается, что современный этап развития инновационных технологий и удаленных образовательных систем, нацеленных на самостоятельное изучение учебных предметов, диктует участникам образовательного сообщества свои правила игры. Цифровизация и мобильность процессов освоения знания и формирование навыков учащимися в последние десятилетия приобретает все более существенную значимость, занимая лидирующие позиции в структуре образования.

Причиной внедрения в образовательный процесс в современном вузе дистанционного обучения является следующее: в современной системе высшего образования, которая характеризуется высокой степенью цифровизации, мобильности, доступности интернет-сети и размещенных в ней информационных хранилищ, участники образовательного процесса все чаще стремятся выйти за привычные рамки коммуникативного взаимодействия в формате «преподаватель – обучающийся». Отношения как с научной точки зрения, так и в практической сфере смещаются в сторону новаторства.

Традиционные подходы вытесняются ввиду утраты ими динамичности, а на первое место выходят современные методики преподавания, способные в большей степени адаптироваться к требованиям потребителей образовательных услуг и соответствовать активно развивающимся образовательным условиям.

К особенностям организации дистанционного образовательного процесса в современном вузе можно, на наш взгляд, отнести то, что все чаще наблюдается индивидуальный, креативный подход к процессу обучения, который предполагает разработку, освоение, проведение испытаний и внедрение в устойчивый образовательный процесс на постоянной основе современных и более совершенных методов преподавания.

Реализация комплексных мер, предпринимаемых для преодоления барьеров в преподавании, способствует созданию возможностей для обучения молодых людей как в очном, так и в дистанционном формате.

Важнейшим условием эффективного использования ресурсов дистанционной подготовки выступает наличие высокообразованных преподавателей, которые могут успешно решать разнообразные проблемы, связанные с дистанционной подготовкой начинающих спортсменов.

Важно, чтобы в процессе создания модели дистанционного образования наряду с преподавателем в определенной предметной области принимали участие методисты, психологи и программисты [3].

Однако основную нагрузку на начальных этапах формирования данной модели нести приходится преподавателю.

На начальной стадии организации образовательного процесса в современном вузе определяется место и роль образовательной подготовки при изучении определенного раздела применяемой программы, устанавливается его инфраструктура, а также разрабатывается алгоритм взаимодействия студента и преподавателя.

Необходимо в рамках организации и подготовки образовательного процесса в современном вузе ответить на следующие вопросы: кого учить, чему учить, как учить.

Отвечая на первый вопрос, отметим, что должна разрабатываться стратегия образовательного дистанционного процесса. Важно при этом сформулировать цели этого процесса, а также подобрать содержание дидактических материалов в соответствии с обозначенными целями.

Еще одной особенностью организации образовательного процесса в современном вузе является то, что при работе над содержанием данного процесса в дистанционном формате также необходимо учитывать специфику дифференцированного обучения согласно характерологических особенностям студентов.

Помимо этого, требуется разработка характеристик по всем обучаемым, учитывающих их личностные (индивидуальные) качества.

В значительной степени на уровень эффективности дистанционной подготовки воздействует грамотное распределение содержания дидактических и учебных материалов для студентов.

Также целесообразно разделить материал на части, связанные между собой, и его правильно преподнести обучаемым. Для этого разрабатывается комплексная тактика дистанционного образования, включающая отбор методов (методик) образовательного процесса и систематизацию материала, т. е. определенная модель данного процесса [4].

Н.Б. Сэкулич [6] к цифровой образовательной среде относит интерактивные электронные информационно-образовательные средства. Автор рассматривает следующие педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели образовательного процесса:

– расширение знаний учащихся о возможностях ИКТ;
– развитие практических умений деятельности в современной интерактивной информационно-образовательной среде;
– критический взгляд на ИКТ;
– реализация образовательной рефлексии;
– организация комфортной информационно-педагогической коммуникации;
– эффективное методическое сопровождение и др.

Соглашаясь с мнение данного ученого, все же считаем, что указанные составляющие должны интегрироваться в определенный алгоритм организации дистанционного обучения студентов вузов.

В нашем представлении этап разработки алгоритма дистанционного образования (сокращенно АДО) представляет собой характеристику модели определенного объекта изучения.

Анализируя алгоритм определения объекта изучения, важно указать преподавательские цели программы образования.

Необходимо при этом отметить следующие элементы:

– разновидность АДО (контролирующая, информационно-справочная, обучающая);
– первоначальный уровень обученности;
– вид контроля (текущий, итоговый, предварительный);
– число задач, которые обучаемым будут предложены.

Требуется отразить также и особенности организации подбора данных задач (вопросов), а также возможность консультативной поддержки учеников.

Перед формированием алгоритма по объекту изучения необходима конкретизация назначения АДО. Преподаватели на различных этапах занятий могут устанавливать разное целеполагание.

К таким целям онлайн-работы с образовательной программой можно отнести:

– использование студентами выработанных навыков и (или) полученных знаний;
– контроль качества знаний и навыков, полученных студентами;
– закрепление полученных ранее знаний (навыков) студентами и др.
– применение студентами полученных навыков (знаний).

Достижение целей из первой категории предусматривает использование констатирующих заданий. Обучающиеся в ходе их выполнения постепенно узнают специфику объектов (явлений), связи между различными явлениями и объектами, а также признаки, свойственные конкретным категориям, инструменты решения задач, наблюдений (опытов).

При достижении целей из второй категории использовать рекомендуется так называемые воспроизводящие задания. Данные задания ориентированы на то, чтобы учащиеся экспериментировали, вникали в сущность понятий, наблюдали и т. д.

Применение студентами на практике полученных знаний, умений и навыков проверять требуется специальными заданиями. В ходе их выполнения обучающиеся самостоятельно должны применять полученные ранее навыки и знания в рамках дистанционной подготовки.

Например, студенты могут ставить опыты и проводить наблюдения, описывать анализируемые явления, объекты и закономерности, решать качественные и количественные задачи.

Достижение целей из четвертой категории предусматривает применений таких заданий, по результатам выполнения которых возможно оценить уровень (качество) приобретенных студентами знаний и навыков.

Глубина изучения учебного материала зависит, главным образом, от образовательных целей. Цели бывают методологическими либо узкоспециальными, характеризующими всю систему знаний (навыков), которые обучающиеся должны получить в процессе работы с онлайн-программой.

Цели распределяются в соответствии с необходимым уровнем приобретаемых знаний:

1. Знания-знакомства (студенты изучают различные справочные сведения, сравнивая полученные знания с эталоном).
2. Знания-копии (студенты учатся воспроизведению информации по памяти, а также их применению в разнообразных типовых обстоятельствах).
3. Знания-умения (студенты обучаются применению знаний в нестандартных ситуациях, в своей практической деятельности, при проведении соревнований).

Так происходит формирование качественно новых субъективных знаний.

4. Знания-трансформации (студенты учатся нестандартному, творческому использованию приобретенных знаний и умений). На данном уровне осуществляется создание объективно нового знания.

В первую очередь обучающимся в процессе онлайн-работы с программой образования необходимо получить знания (навыки) первого уровня, а затем изучить ряд компонентов второго уровня. На следующих уровнях студенты осваивают самый важный материал.

С целью систематизации материала следует установить в соответствии с заявленными целями и задачами дистанционной подготовки объясняемые и вводимые понятия. При этом их требуется разделять согласно содержанию объектов (явлений), которые в них отражены, установить наличие между ними логических связей.

Исходя из проведенного теоретического исследования особенностей дистанционной формы обучения студентов, можно сформулировать следующие основополагающие выводы:

– обучение в дистанционной образовательной среде становится эффективным при условии создания обоснованной теоретической базы, вариативными компонентами которой становятся целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты при учете индивидуальных возможностей каждого обучаемого;

– система обучения в дистанционной образовательной среде должна быть выстроена на основе системного, личностно ориентированного и деятельностного подходов с ориентацией на продуктивное взаимодействие участников образовательного процесса;

– эффективность дистанционного обучения студентов в дистанционной образовательной среде определяется педагогическими условиями упорядоченности и согласованности содержания разделов учебных программ с выходом на межпредметный уровень, дифференциации с распределением по степени сложности и направленности, создания образовательной траектории освоения учебных материалов для каждого студента.

Библиографический список

1. Абрамовский А.Л. *Дистанционное образование на современном этапе развития российского высшего образования.* 2014.
2. Овчинников А.В. *Педагогические условия организации дистанционного обучения учащихся в сельской школе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Воронеж. 2019.
3. Половинкина В.В. *Педагогическая модель организации дистанционного образования в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород. 2010.
4. Сергиенко И.В. *Моделирование дистанционного образования как системы интегрированных обучающих технологий*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ижевск. 2005.
5. Спицын В.А. *Дистанционное обучение в средних специальных учебных заведениях как фактор обеспечения качества подготовки специалистов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград. 2006.
6. Сэкулич Н.Б. *Интерактивная электронная информационно-образовательная среда университета как средство формирования ИКТ-компетенций студентов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Улан-Удэ. 2018.

References

1. Abramovskij A.L. *Distancionnoe obrazovanie na sovremennom `etape razvitiya rossijskogo vysshego obrazovaniya*. 2014.
2. Ovchinnikov A.V. *Pedagogicheskie usloviya organizacii distancionnogo obucheniya uchaschihsya v sel'skoj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh. 2019.
3. Polovinkina V.V. *Pedagogicheskaya model' organizacii distancionnogo obrazovaniya v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod. 2010.
4. Sergienko I.V. *Modelirovanie distancionnogo obrazovaniya kak sistemy integrirovannyh obuchayuschih tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Izhevsk. 2005.
5. Spicyn V.A. *Distancionnoe obuchenie v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah kak faktor obespecheniya kachestva podgotovki specialistov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd. 2006.
6. S`ekulich N.B. *Interaktivnaya `elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda universiteta kak sredstvo formirovaniya IKT-kompetencij studentov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e. 2018.

Статья поступила в редакцию 07.03.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-188-192

***Antifeeva E.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***Doronin V.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: doroninslava@rambler.ru*
***Kotskovich A.V.**, senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: alla_kotskovich_@mail.ru*

RESEARCH WORK OF STUDENTS WHEN STUDYING A COURSE OF GENERAL PHYSICS. The article reflects the methodological aspects of training future specialists in the logic of competence-based and activity-based approaches to the organization of the educational process. As part of the application of the activity approach, an argument is being developed in favor of training students based on research and project activities. The paper argues for a methodological technique for constructing educational and research tasks, the distinctive feature of which is the modeling of real scientific and technical activities in all components of the logical structure of the organization of such activities "physics – materials science – technology – application." The article reflects the experience of building research and design activities based on design bureaus. As part of this work, students create experimental installations that are later used in the educational process. Students involved in such activities develop research competencies defined by the Federal State Educational Standard and necessary for their future professional activities. Theoretical methods are used as the main research methods in the work. Selection criteria are developed and a comprehensive analysis of the subject material is carried out, as well as a behavioral analysis of the content of the courses and laboratory workshops taught, in order to determine the subject areas of scientific and technical development on the basis of which the design and research activities of students can be implemented.

Key words: **research competencies, competence-based and activity-based approaches in education, design and research activities, modern strategies for development of higher education**

***Е.Л. Антифеева**, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***В.А. Доронин**, канд. физ.-мат. наук, преп., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: doroninslava@rambler.ru*
***А.В. Коцкович**, ст. преп., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: alla_kotskovich_@mail.ru*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В статье отражены методические аспекты подготовки будущих специалистов в логике компетентностного и деятельностного подходов организации образовательного процесса. В рамках применения деятельностного подхода развивается аргументация в пользу подготовки обучающихся с опорой на исследовательскую и проектную деятельность. В работе аргументирован методический прием построения учебно-исследовательских задач, отличительной особенностью которого является моделирование реальной научно-технической деятельности во всех компонентах логической структуры организации такой деятельности, как «физика – материаловедение – технология – применение». В статье отражен опыт построения исследовательской и проектной деятельности на основе конструкторских бюро. В рамках этой работы обучающиеся создают экспериментальные установки, которые в дальнейшем применяются в образовательном процессе. У вовлекаемых в такую деятельность обучающихся формируются исследовательские компетенции, определяемые ФГОС и необходимые для их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **исследовательские компетенции, компетентностный и деятельностный подходы в образовании, проектно-исследовательская деятельность, современные стратегии развития высшего образования**

Современное развитие технических наук требует от инженерного образования подготовки широкопрофильных специалистов, способных заниматься не только научно-технологической, но и исследовательской деятельностью. Подготовка таких инженеров должна проводиться с учетом и на базе существующего сегодня в профессиональном образовании компетентностного подхода. В связи с этим, исходя из анализа отраженных в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего образования компетенций, которыми должны обладать будущие специалисты, можно установить, что такая профессиональная подготовка должна иметь деятельностную направленность [1; 2]. Деятельностную подготовку будущих специалистов, обладающих заявленными во ФГОС компетенциями, целесообразно проводить путем вовлечения обучающихся в исследовательскую и проектно-исследовательскую деятельность с первого курса вуза.

В работе развивается аргументация в пользу применения при подготовке инженерных кадров компетентностно-деятельностного подхода в образовании, в рамках которого применяются исследовательский (проектно-исследовательский) методы обучения, обеспечивающие практическое освоение обучающимися учебного материала и формирующие у них профессионально значимые исследовательские компетенции [3; 4].

Актуальность настоящего исследования определяется противоречиями, связанными с необходимостью формирования у обучающихся политехнических вузов компетенций к самостоятельному выполнению исследовательской и проектно-исследовательской деятельности в области приоритетных направлений научно-технического развития, и отсутствием для этого соответствующих условий в процессе подготовки в вузе. Решение данной проблемы предлагается проводить путем проведения такой деятельности среди обучающихся на основе конструкторских бюро при вузах.

Материалами и методом исследования стал теоретический анализ методических и научных источников, опубликованных в различных изданиях, а также анализ результатов преподавания курса общей физики, представленных в ряде научных статей. Ряд проблем, выявленных в результате этого анализа, стал основой данного исследования. Были разработаны критерии отбора и проведен всесторонний анализ предметного материала, а также проведен анализ содержания преподаваемых курсов и лабораторных практикумов с целью определения предметных областей научно-технического развития, на базе которых может быть реализована проектно-исследовательская деятельность обучающихся.

Целью исследования было проведение всестороннего анализа и выбора на его основе возможной формы организации работы и формата взаимодействия преподавателя и обучающегося, направленного на решение следующих задач:

– определение возможности реализации исследовательского и проектно-исследовательского обучения на выбранной для этого предметной основе;

– разработку новых подходов к обучению физике современных направлений научно-технического развития при подготовке будущих специалистов;

– формирование профессиональных (в частности конструкторских и исследовательских) компетенций в рамках самостоятельной работы обучающихся;

– формирование навыков, позволяющих заниматься практической конструкторской и исследовательской работой.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении и обосновании содержания, характера и методов обучения физике твердотельной микро- и наноэлектронике, отвечающим задачам подготовки будущих инженеров.

Практическая значимость настоящего исследования определяется тем, что полученные результаты доведены до уровня конкретных методических разработок, обеспечивающих практическую реализацию предлагаемых решений.

Процесс подготовки обучающихся через исследовательскую (проектно-исследовательскую) деятельность должен быть концептуально обоснован в части определения принципов обучения, лежащих в основе такой подготовки, отвечающих им методических подходов к освоению учебного материала, требований к организации исследовательской (проектно-исследовательской) деятельности в проблемном поле направлений научно-технологического развития, выбора критериев отбора предметного материала.

Исходя из понимания особенностей организации исследовательской и проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе при подготовке обучающихся в вузе, целесообразно выделить *ведущие идеи* такой подготовки.

1. Организацию исследовательской и проектно-исследовательской деятельности студентов различных технических специальностей вузов целесообразно проводить на основе содержания предметного материала физики твердотельной микро- и наноэлектроники, в том числе с использованием средств компьютерного моделирования. Это обусловлено тем фактом, что данный предметный материал выступает в качестве фундаментального для освоения современных направлений научно-технического развития и подготовки будущих инженеров систем управления различных технологических комплексов, автономных систем управления и т. д. [5; 6; 7].

2. Реализация проектно-исследовательской деятельности должна способствовать развитию личностных качеств обучающихся, формированию исследовательских компетенций, творческих способностей, играющих немаловажную роль в становлении обучающихся как будущих специалистов [8].

3. Исследовательская и проектно-исследовательская деятельность должна быть построена на содержании предметного материала таким образом, чтобы создавать возможность профессионального роста обучающихся в дальнейшем [9].

4. При выполнении обучающимися исследовательских (проектно-исследовательских) работ должна быть реализована логическая структура «*физика – материаловедение – технология – применение*», лежащая в основе решения физико-технических задач.

В качестве основных *принципов обучения*, лежащих в основе подготовки обучающихся в политехнических вузах в области современных направлений научно-технического развития, целесообразно выделить следующие:

– принцип *системности* в образовательном процессе, отражающий взаимосвязь фундаментальной подготовки обучающихся и практического применения осваиваемых знаний;

– принцип *непрерывности*, характеризующий представленность осваиваемого предметного материала как в общем курсе физики, так и в логике развиваемого деятельностного подхода;

– принцип *научности,* включающий представленность в образовательном процессе современных технических решений;

– принцип *практикоориентированности*, предполагающий отражение в процессе подготовки обучающихся методологии научно-технической (технологической) деятельности в её теоретической и экспериментальной формах.

Комплексное применение в образовательном процессе деятельностного подхода при изучении курса общей физики, в частности направлений ее научно-технического развития, позволяет обучающимся осваивать предметные знания во всех компонентах логической структуры научно-технической деятельности «*физика – материаловедение – технология – применение*».

На первом этапе в компоненте «*физика*» представленной логической структуры деятельности обучающиеся изучают предметный материал, лежащий в основе исследовательских (проектно-исследовательских) задач.

В следующем компоненте – «*материаловедение*» – они изучают структуру различных материалов, применяемых в электронике и оптронике, анализируют их свойства, принципы работы приборов, созданных на их основе, а также эффекты, в них наблюдаемые.

В рамках компоненты «*технология*» логической структуры организации деятельности, лежащей в основе решения учебно-исследовательских задач, обучающиеся изучают современные методы получения функциональных материалов в электронике и оптронике.

В компоненте «*применение*» обучающиеся знакомятся с применением изучаемых явлений в составе элементов твердотельной электроники и оптро-

ники (элементов, работающих на основе гомо- и гетеропереходов) оптических ограничителей, преобразователей и т. д. Данному компоненту уделяется особое внимание в силу того, что через прикладную составляющую научного знания обеспечивается формирование у обучающихся понимания не только значимости осваиваемого предметного материала для их будущей профессиональной деятельности, но и перспективности развития науки и техники в целом.

Для реализации представленной логической структуры проектно-исследовательской деятельности необходимо определиться с *областями научного знания*, которые могут быть положены в основу такой деятельности, а также выработать комплекс *критериев отбора* содержания предметного материала. В части тематики проектно-исследовательской деятельности обучающихся может выступать физика конденсированного состояния, интересные в части практической реализации аспекты твердотельной электроники и оптроники.

Освоение содержания предметного материала представленных областей научного знания актуально для подготовки будущих специалистов (формирования у них исследовательских компетенций) в силу наличия у него значимых образовательных ресурсов: *мотивационных, развивающих, научных, методологических*.

Мотивационные ресурсы содержания указанного предметного материала представлены возможностями реализации в процессе подготовки всех известных в педагогике стимулов развития познавательного интереса у обучающихся.

Научные ресурсы содержания предметного материала представлены возможностями построения проектно-исследовательской деятельности на основе проблематики современных направлений научно-технического развития.

Методологические ресурсы содержания указанного предметного материала представлены возможностью отражения в процессе работы обучающихся особенностей методологии поисково-познавательной деятельности.

Развивающие ресурсы содержания предметного материала представлены возможностью формирования у обучающихся компетентностей к самостоятельному приобретению знаний.

Критериями отбора содержания предметного материала твердотельной электроники, на котором может быть построена проектно-исследовательская деятельность будущих инженеров, выступают:

– фундаментальность отбираемых теоретических положений;

– практическая и научная значимость отбираемого содержания предметного материала;

– перспективность содержания отбираемого материала в методологическом аспекте;

– возможность построения практической деятельности на основе отбираемого материала;

– значимость отбираемого предметного материала для будущего профессионального роста обучающихся.

В качестве примера реализации комплексной исследовательской (проектно-исследовательской) деятельности обучающихся рассмотрим опыт по организации конструкторского бюро, в рамках которого обучающиеся самостоятельно конструируют и создают экспериментальные установки, позволяющие проводить исследования в области твердотельной микро- и наноэлектроники.

Весь процесс создания установки и проведения исследования можно разделить на пять этапов.

1. Определение цели и постановка задачи (мотивация).
2. Определение необходимой материально-технической базы.
3. Определение роли и задач каждого участника.
4. Непосредственная работа над созданием установки – решение конструкторских задач.
5. Апробация и решение исследовательской задачи.

Анализ деятельности обучающихся на каждом этапе работы проводился группой преподавателей, и по результатам этого анализа выбирался наиболее рациональный путь решения основной задачи – формирования профессиональных, а в рамках данной работы – конструкторских и исследовательских компетенций обучающихся.

Примером таких установок, сконструированных обучающимися и доведенных до опытного образца, являются установки для исследования термоэлектрических явлений в полупроводниках (эффект Зеебека), исследования термоэлектрических явлений в полупроводниках (эффект Пельтье), а также для исследования законов Кирхгофа для разветвленных цепей (рис. 1).



а) б) в)

Рис. 1. *а)* установка для изучения эффекта Пельтье; *б)* установка по изучению явления Зеебека; *в)* установка исследования законов Кирхгофа для разветвленных цепей

Рассмотрим более подробно одну из представленных работ, выполненную обучающимися второго курса для исследования термоэлектрических явлений в полупроводниках на основе эффекта Пельтье.

На примере данной работы можно провести анализ возможности формирования профессиональных компетенций обучающиеся при освоении новых знаний в формате исследовательского обучения (с присущими ему системностью и непрерывностью) в логической структуре решения прикладных физико-технических задач «*физика – материаловедение – технология – применение*» [10; 11].

На этапе освоения элемента «*физика*» логической структуры решения физико-технических задач в работе выступает анализ обучающимися причин возникновения термоэлектрических явлений. Эффект Пельтье возникает в силу различия свойств материалов спая (энергии Ферми материалов спая, а также концентрации носителей заряда в этих материалах). Фундаментальным отличием в этой связи являются различия в значениях абсолютных коэффициентов термо-ЭДС α данных материалов. Значения термо-ЭДС определяются кинетическими коэффициентами σ и β, связывающими плотность тока с напряженностью электрического поля и градиентом температуры:

$$\vec{j} = \sigma\vec{E} + \beta\frac{\vec{dT}}{dx} \quad (1),$$

где j – плотность тока, $\frac{dT}{dx}$ – градиент температуры, E – напряженность электрического поля.

Здесь обучающимися был проведен расчет абсолютного значения термо-ЭДС $\alpha = \beta/\sigma$ для полупроводника n-типа с использованием соотношения Эйнштейна:

$$\frac{D_n}{\mu_n} = \frac{kT}{e} \quad (2),$$

где D_n – коэффициент диффузии в полупроводнике, μ_n – подвижность носителей заряда, e – заряд электрона, k – постоянная Больцмана, T – абсолютная температура.

В результате обучающимися было получено выражение для абсолютной термо-ЭДС полупроводника n-типа:

$$\alpha = \frac{kT}{e}\frac{d(\ln n)}{dT} \quad (3),$$

где ln n – логарифм концентрации основных носителей заряда в зоне проводимости полупроводника. Концентрация электронов в зоне проводимости для полупроводника n-типа может быть выражена следующим образом:

$$n = \frac{2}{h^3}\left(2\pi m_n^* kT\right)^{\frac{3}{2}} e^{-\frac{E_{пр}-E_f}{kT}} \quad (4),$$

где $E_{пр}$ – энергия дна зоны проводимости, E_f – энергия Ферми в полупроводнике, m_n^* – эффективная масса электрона. Проведя дифференцирование, обучающимися было получено выражение для абсолютного значения термо-ЭДС и фундаментально установлено, от каких параметров материала зависит это значение:

$$\alpha = \frac{k}{e}\left(\frac{3}{2} + \ln\frac{N_c}{N_d}\right) \quad (5),$$

где N_d – концентрация донорной примеси, N_c – эффективная плотность состояний вблизи дна зоны проводимости.

Проведя данные расчеты и связав тем самым полученный результат для термо-ЭДС α с абсолютным коэффициентом Пельтье полупроводника через соотношение Кельвина $\Pi = \alpha T$, обучающиеся установили причину возникновения эффекта Пельтье. На данном этапе решения исследовательской задачи у обучающихся формировались компетенции (или можно сказать навыки) применения полученных теоретических знаний для проведения физического моделирования изучаемых явлений [12].

На следующем этапе «*материаловедение*» логической структуры решения физико-технической задачи обучающиеся изучали конструктивные особенности нагревательных элементов Пельтье.

На этапе «*технология*» выполненного физико-технического задания обучающимися была разработана электрическая схема по изучению тепла Пельтье (рис. 2) и создана экспериментальная установка (рис. 1а). В данной схеме пред-

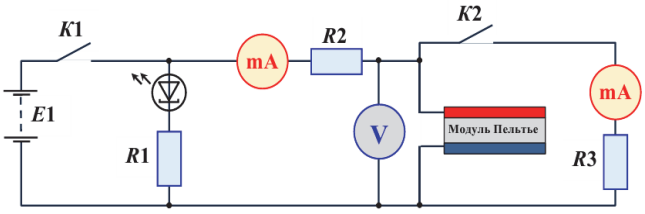


Рис. 2. Схема экспериментальной установки для изучения явления Пельтье

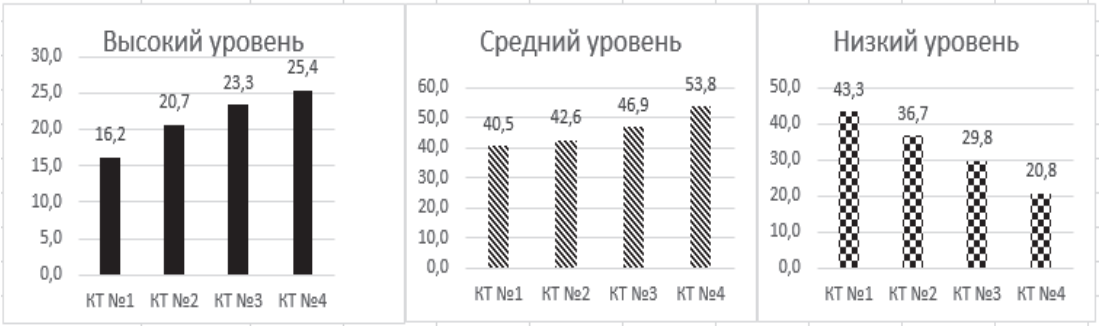


Рис. 3. Динамика изменения уровня самостоятельности обучающихся при выполнении исследовательских заданий

усмотрен нагрев и охлаждение спаев элемента Пельтье посредством прохождения тока от источника 12 В и последующее измерение термотока через нагрузку и напряжения на модуле Пельтье.

На завершающем этапе – «*применение*» – решаемой физико-технической задачи обучающиеся изучили возможности применения термоэлектрического эффекта Пельтье в современной твердотельной микроэлектронике.

Для обучающихся, которые были вовлечены в работу конструкторского бюро, была проведена проверка уровня *самостоятельности* при выполнении предлагаемых исследовательских задач. Такая проверка отражала уровень сформированности исследовательских компетентностей у обучающихся, определяла эффективность работы конструкторского бюро как образовательного центра и давала возможность выявления точек роста и дальнейшего развития такой работы.

В основу оценки уровня самостоятельности обучающихся при выполнении проблемных исследовательских задач была положена *методика поэлементного анализа* выполнения обучающимися проблемных заданий, в которой было выделено пять этапов (элементов):

– установление истоков проблемы, лежащей в основе исследовательского задания;

– постановка проблемы исследования;

– разработка и реализация методов, используемых при решении исследовательского задания;

– проведение критического анализа полученных экспериментальных результатов;

– выделение возможностей практического применения изучаемого явления.

Примерами таких исследовательских задания являлись исследования законов постоянного тока разветвленных цепей; эффектов световой генерации носителей заряда в полупроводниках [13].

В качестве признака, по которому проводилась проверка уровня самостоятельности обучающихся, являлась осознанность действий по каждому из представленных этапов (элементов) выполнения исследовательского задания. Оценка проводилась по десятибалльной шкале.

После проведения оценивания деятельности обучающихся по каждому из проверяемых критериев выполнения исследовательского задания (K_i) определялся уровень самостоятельности обучающихся при выполнении исследовательских задач, для чего вычислялось среднее арифметическое всех (K) в относительных единицах:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^{5} K_i}{5 \cdot 10} \cdot 100\% \qquad (6).$$

Принималось, что значение K < 60% соответствует низкому уровню самостоятельности при выполнении проблемных исследовательских задач; 60% < K < 80% – среднему уровню самостоятельности; K > 80% – высокому уровню самостоятельности обучающихся.

На практике *высокому уровню* соответствовала ситуация, когда обучающиеся полностью выполняли исследовательское задание.

Среднему уровню соответствовала ситуация, когда постановка задачи, предшествующая выполнению задания, осуществлялась с помощью преподавателя.

Низкому уровню самостоятельности соответствовала ситуация, когда обучающиеся были способны только на исследовательскую работу при заданных им постановке задачи и методах её решения.

Впоследствии на основе полученных значений K делался вывод о динамике изменения с течением времени уровня самостоятельности обучающихся, задействованных в работе конструкторского бюро (рис. 3).

Результаты проведенного педагогического исследования свидетельствуют о росте с течением временем относительного количества обучающихся, обладающих высоким и средним уровнем самостоятельности в выполнении исследовательских задач.

В заключение отметим, что в ходе работы конструкторского бюро обучающиеся младших курсов вовлекаются в проектно-исследовательскую работу, связанную с разработкой экспериментальных и лабораторных установок для изучения физики современных направлений научно-технического развития [13].

Перспективность такой формы организации научной работы обучающихся подтверждается их желанием продолжить конструкторскую и исследовательскую деятельность в данном направлении. Всесторонний анализ результатов проведенной работы показал, что создание подобных учебных конструкторских бюро, а также образовательных центров в вузах является значимым и весьма действенным способом, наряду с традиционным академическим обучением, позволяющим сформировать у обучающихся исследовательские компетенции, определенные ФГОС высшего образования. Обучающиеся, вовлекаемые в проектно-исследовательскую деятельность, направленную на решение не только учебных, но и исследовательских задач, уже с младших курсов вуза знакомятся с методологией научно-технической деятельности, которая и будет способствовать формированию у них широкого спектра профессиональных компетенций.

Практическая значимость данной работы определяется не только решением исследовательских задач самими обучающимися, но и разработкой ими лабораторных работ, начиная от постановки проблематики до создания экспериментальных установок, и разработке методических рекомендаций по проведению исследований в данной области. Также стоит отметить, что организация в вузах конструкторских бюро, как и научно-исследовательских сообществ обучающихся, в рамках которых будут решаться исследовательские, конструкторские или любые профессионально ориентированные задачи, становится универсальным инструментом не только при обучении физике, но практически во всем спектре дисциплин естественно-научного цикла. При таком подходе результатом обучения в вузе станет формирование единого комплекса компетенций, определяющих профессиональный уровень выпускника вуза.

К основным выводам, определившим преимущества и целесообразность применения такой формы работы, можно отнести:

– заинтересованность обучающихся в проведенном ими исследовании, а также их желание продолжить конструкторскую и исследовательскую работу в этом направлении.

– возможность создания исследовательской лаборатории, отвечающей профессиональным интересам обучающихся, работа в которой будет способствовать формированию профессиональных (исследовательских) компетенций обучающихся.

Библиографический список

1. Антифеева Е.Л. Формирование исследовательских компетенций обучающихся посредством решения экспериментальных задач по физике. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4: 170–171.
2. Алтухов А.И., Головина В.В., Калинин В.Н. Формирование и критерии оценивания общекультурных и профессиональных компетенций в цикле математических и естественнонаучных дисциплин. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2014; Выпуск 642: 210–215.
3. Останина С.А., Птицына Е.В. Компетентностный подход к обучению студентов вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; Т. 7, № 5. Available at: https://mir-nauki.com/54PDMN519.html
4. Гороховатский Ю.А., Карулина Е.А., Темнов Д.Э. Компетентностно-ориентированный подход при организации модуля «Общая и экспериментальная физика» по основной профессиональной образовательной программе подготовки бакалавра по направлению «Физика». *Физика в системе современного образования:* материалы XVII Международной конференции. 2023: 87–93.

5. Завестовская И.Н., Григорьева М.С., Громушкина Е.В., Петров В.А. Практика подготовки научных и инженерных кадров в рамках реализации междисциплинарных проектов федеральной научно-технической программы развития синхротронных и нейтронных исследований и исследовательской инфраструктуры на 2019–2027 г. *Физика в системе современного образования:* материалы XVII Международной конференции. 2023: 21–26.
6. Шишелова Т.И., Коновалов Н.П., Павлова Т.О. Прикладные исследования в области физики. Роль физики в инженерном образовании. *Фундаментальные исследования.* 2015: 3850–3854.
7. Джардималиева Г.И., Кыдралиева К.А., Метелица А.В., Уфлянд И.Е. *Наноматериалы. Свойства и сферы применения.* Санкт-Петербург: Лань, 2021.
8. Горин Ю.В., Моисеев В.Б. Свистунов Б.Л. Физика в технологии творческой деятельности инженера. *Физика в системе современного образования:* материалы VIII Международной конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005: 161–162.
9. Зимняя И.А. *Исследовательская деятельность в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО.* Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализуемых ФГОС ВПО. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
10. Садыкова А.Ю., Холин К.В. Курс физики в инженерном образовании и тенденции современности. *Физика в системе современного образования:* материалы XVII Международной конференции. 2023: 425–433.
11. Шароценко В.С., Разумовская И.В., Шаронова Н.В. Физическая составляющая подготовки инженера на различных этапах его становления. *Физика в системе современного образования:* материалы XVII Международной конференции. 2023: 475–482.
12. Фадеев М.А. Масленникова Ю.В. Решение многоуровневых экспериментальных задач по физике как основа подготовки учащихся к обучению в передовых инженерных школах. *Физика в системе современного образования:* материалы XVII Международной конференции. 2023: 425–459.
13. Колесников Ю.Л., Никоноров Н.В. Современная фотоника и подготовка кадров. *Физическое образование в вузах*. 2013; Т. 19, № 1: 19–24.

References

1. Antifeeva E.L. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij obuchayuschihsya posredstvom resheniya `eksperimental'nyh zadach po fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4: 170-171.
2. Altuhov A.I., Golovina V.V., Kalinin V.N. Formirovanie i kriterii ocenivaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij v cikle matematicheskih i estestvennonauchnyh disciplin. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2014; Vypusk 642: 210-215.
3. Ostanina S.A., Pticyna E.V. Kompetentnostnyj podhod k obucheniyu studentov vuza v usloviyah realizacii obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokoleniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 7, № 5. Available at: https://mir-nauki.com/54PDMN519.html
4. Gorohovatskij Yu.A., Karulina E.A., Temnov D.`E. Kompetentnostno-orientirovannyj podhod pri organizacii modulya «Obschaya i `eksperimental'naya fizika» po osnovnoj professional'noj obrazovatel'noj programme podgotovki bakalavra po napravleniyu «Fizika». *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya:* materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. 2023: 87-93.
5. Zavestovskaya I.N., Grigor'eva M.S., Gromushkina E.V., Petrov V.A. Praktika podgotovki nauchnyh i inzhenernyh kadrov v ramkah realizacii mezhdisciplinarnyh proektov federal'noj nauchno-tehnicheskoj programmy razvitiya sinhrotronnyh i nejtronnyh issledovanij i issledovatel'skoj infrastruktury na 2019-2027 g. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya:* materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. 2023: 21-26.
6. Shishelova T.I., Konovalov N.P., Pavlova T.O. Prikladnye issledovaniya v oblasti fiziki. Rol' fiziki v inzhenernom obrazovanii. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2015: 3850-3854.
7. Dzhardimalieva G.I., Kydralieva K.A., Metelica A.V., Uflyand I.E. *Nanomaterialy. Svojstva i sfery primeneniya*. Sankt-Peterburg: Lan', 2021.
8. Gorin Yu.V., Moiseev V.B. Svistunov B.L. Fizika v tehnologii tvorcheskoj deyatel'nosti inzhenera. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya:* materialy VIII Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2005: 161-162.
9. Zimnyaya I.A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' v vuze kak ob`ekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoj OOP VPO*. Dlya programmy povysheniya kvalifikacii prepodavatelej vuzov v oblasti proektirovaniya OOP, realizuemyh FGOS VPO. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2010.
10. Sadykova A.Yu., Holin K.V. Kurs fiziki v inzhenernom obrazovanii i tendencii sovremennosti. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya:* materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. 2023: 425-433.
11. Sharoschenko V.S., Razumovskaya I.V., Sharonova N.V. Fizicheskaya sostavlyayuschaya podgotovki inzhenera na razlichnyh `etapah ego stanovleniya. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya:* materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. 2023: 475-482.
12. Fadeev M.A. Maslennikova Yu.V. Reshenie mnogourovnevyh `eksperimental'nyh zadach po fizike kak osnova podgotovki uchaschihsya k obucheniyu v peredovyh inzhenernyh shkolah. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya:* materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. 2023: 425-459.
13. Kolesnikov Yu.L., Nikonorov N.V. Sovremennaya fotonika i podgotovka kadrov. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzah*. 2013; T. 19, № 1: 19-24.

Статья поступила в редакцию 18.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-192-197

Unezheva S.R., *student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 211137@edu.fa.ru*
Khafizova S.A., *student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: hafizovasona01@gmail.com*
Zhukova T.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); National Research Institute "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*
Klimova I.I., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: iiklimova@fa.ru*
Dronova S.Yu.*, Cand. of Sciences (Political Sciences), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: sydronova@fa.ru*

NEW CHALLENGES TO MULTICULTURAL EDUCATION DEVELOPMENT IN RUSSIA. The variability of multicultural processes in the world, their dynamism, undoubtedly determines a significant problem associated with the design of new foundations for the development of multicultural education in Russia. The authors consider such challenges to the development of multicultural education in Russia, as the consequences of the country's withdrawal from the Bologna system, Russia's turn to the east, which is characterized by the active expansion of long-term academic cooperation with Asian countries, in connection with which the issues of studying the culture of the peoples of these countries are of undoubted interest, strengthening of all-Russian identity in the context of dynamic multicultural processes and, in this regard, adherence to the principle of "Russian basis and diversity of nationalities, each of which is of great value for Russia". The authors rightly emphasize the dynamic nature of the development of multicultural education, which is determined by new challenges. A detailed study of new challenges allows us to make timely changes in the development of multicultural education in the future and design new educational practices that can be successfully applied in various educational institutions.

Key words: **multicultural education, Bologna system, higher education, trends in modern education, academic cooperation, multiculturalism**

С.Р. Унежева*, студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 211137@edu.fa.ru*
С.А. Хафизова, *студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: hafizovasona01@gmail.com*
Т.А. Жукова, *д-р пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Национальный исследовательский институт «МИСИС», г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*
И.И. Климова*, канд. филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: iiklimova@fa.ru*
С.Ю. Дронова*, канд. полит. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: sydronova@fa.ru*

НОВЫЕ ВЫЗОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Изменчивость поликультурных процессов в мире, их динамичность, несомненно, определяет значимую проблему, связанную с проектированием новых основ для развития поликультурного образования в России. В настоящем исследовании авторами рассматриваются такие вызовы развития поликультурного образования в России, как последствия выхода страны из Болонской системы; разворот России на восток, который характеризуется активным расширением долгосрочного академического сотрудничества со странами Азии, в связи с чем вопросы изучения культуры народов этих стран вызывают

несомненный интерес; усиление общероссийской идентичности в условиях динамичности поликультурных процессов и в этой связи соблюдение принципа «русская основа и многоцветие национальностей, каждая из которых для России – большая ценность». Авторами справедливо подчеркивается динамичный характер развития поликультурного образования, что определяется новыми вызовами. Детальное изучение новых вызовов позволяет в дальнейшем своевременно вносить изменения в развитие поликультурного образования, проектировать новые образовательные практики, которые могут быть успешно применены в различных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: **поликультурное образование, Болонская система, высшее образование, тенденции в современном образовании, академическое сотрудничество, поликультурность**

Статья выполнена в рамках МКТСК № 15 «Поворот России на Восток: новые вызовы и возможности поликультурного образования» на кафедре иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ

Социальные, экономические и политические изменения в мировом поликультурном пространстве оказывают влияние не только на характер взаимодействия и направления сотрудничества с различными государствами, но и на такие аспекты внутренней политики, как краткосрочные и долгосрочные цели и векторы развития страны, в том числе касающиеся образовательных процессов. Поликультурное образование, очевидно, отражает мировые и национальные тенденции, способствуя развитию актуальных компетенций, необходимых личности для существования в поликультурном мире.

Цель настоящего исследования – разработать модель развития поликультурного образования в России с учетом новых вызовов.

Ключевыми задачами исследованиями являются определение понятия и составляющих поликультурного образования, выявление и систематизация влияния ключевых вызовов поликультурного образования в России, рассмотрение возможностей и перспектив развития поликультурного образования в текущей ситуации.

В качестве методов исследования был использован метод анализа научной литературы по обозначенной теме.

Научная новизна определяется проектированием модели развития поликультурного образования в России с учетом новых вызовов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты позволяют проследить динамику развития поликультурного образования в России, сделать прогнозы по дальнейшему развитию поликультурного образования в нашей стране с учетом всех вызовов, с которыми оно сталкивается в данный момент. Исследование выявляет не только проблемное поле, но и возможности, которые открываются в раках национальных целей развития России до 2030 года в контексте выхода из Болонской системы и поворота на Восток.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего развития поликультурных образовательных практик с учетом обозначенных вызовов.

Россия всегда была многонациональным государством. На данный момент в нем насчитывается более 190 народов, которые чтят своё происхождение и историю и в то же время уважают другие культуры. В Россию ежегодно приезжают мигранты ближнего и дальнего зарубежья, в том числе иностранные студенты. Все они погружаются в незнакомую для себя культуру и, в свою очередь, транслируют свои культурные особенности, поэтому для того, чтобы выстроить грамотную и толерантную коммуникацию, необходимо уделять особое внимание поликультурному образованию.

Поликультурное образование направлено на всестороннее развитие открытой, толерантной другим культурам личности, на воспитание уважения и понимания других национальностей и культур, на развитие навыков эффективного взаимодействия с представителями других национальностей и культур [1]. В контексте поликультурного образования речь идет не только о национальностях, проживающих на территории государства, но и об иностранных культурах. Таким образом, поликультурное образование может рассматриваться как фактор стабильности внутриполитической ситуации в вопросе мирного и гармоничного сосуществования народов, что является актуальным для такого многонационального государства, как Российская Федерация, с сильной внутренней миграцией, но также поликультурное образование способствует установлению успешных и долгосрочных международных контактов в области образования, науки, культуры и других сферах.

К очевидным значимым результатам поликультурного образования необходимо отнести преодоление предрассудков и стереотипов в отношении других национальностей и развитие культурной эмпатии обучающихся. Культурная эмпатия заключается в понимании и толерантности к чужим культурам и начинает развиваться в молодости, а с возрастом может укрепиться или измениться под воздействием влияния окружения и собственного опыта. Особенность культурной эмпатии и необходимость выделения ее из эмпатии в целом (или «природной» эмпатии) обусловлена тем, что представители разных культур могут выражать свои эмоции, мысли и вести себя иначе, чем принято в культуре реципиента. Национальность и культура человека могут влиять также на то, вызовет ли та или иная ситуация эмоциональную реакцию человека или нет [2]. Иначе выраженные эмоции могут неверно считываться на подсознательном уровне или вызывать отторжение, а также приводить к возникновению конфликтных ситуаций. Далеко не только язык позволяет понять чужую культуру, но и другое восприятие мира, чужие ценности. Культурная эмпатия предполагает уважение как к культуре, так и к истории, гибкость, ответственность и сопереживание.

Также необходимо отметить, что понимание чужой культуры часто приводит к более глубокому восприятию собственной культуры, ведь человеческий мозг воспринимает новое через сравнение с известным, а новое из чужой культуры побуждает лучше изучить и понять элементы собственной культуры, найти что-то общее, объединяющее или отличающееся, продемонстрировать как уникальность своей культуры, так и существующие исторические взаимосвязи между различными культурами.

На уровень культурной эмпатии оказывают влияние несколько факторов. Социально-экономический статус человека влияет на восприятие представителей других культур. Зачастую представители доминирующей национальности или представители более экономически развитого государства менее чутки к тем, кто относится к более малочисленной культуре или чье экономическое положение хуже.

Также значительное влияние оказывает осведомленность человека о других культурах, его культурный кругозор. Чем больше человек знаком с людьми из разных культур, тем выше его культурная эмпатия. Безусловно, лучший способ расширить культурный кругозор человека – это путешествия, однако этого можно добиться и просмотром различных фильмов, чтением книг и статей, общением как очным, так и онлайн с представителями других культур и, что важно, знакомством с другими культурами через обучение.

Понимание собственной культуры – еще один фактор культурной эмпатии. Чем больше человек знает и понимает собственную культуру, включая также и существующие стереотипы, тем больше он может осознать и понять другие культуры. Например, если человек понимает, что в его культуре принято открытое выражение эмоций и мыслей, он может осознать, увидеть собственные предубеждения, общаясь с людьми из культур, в которых яркое выражение эмоций является дурным тоном.

На культурную эмпатию также влияет наличие личной заинтересованности в общении с представителями других культур. Необходимо проявлять сочувствие, понимание и уважение к другим культурам в интересах тех, кто должен взаимодействовать с людьми из других культур в рамках своей профессии. Такие люди изучают особенности представителей тех культур, с которыми ведут дела, ведь от этого зависит как процесс их работы, скорость принятия решений, переговорный процесс, так и результативность их работы.

При этом поликультурное образование влияет на все перечисленные факторы: способствует преодолению стереотипов и предоставляет знания о других культурах и углубляет понимание своей культуры. Очевидно, что образовательный процесс не может вместить в себя знания обо всех культурах мира, однако расширение культурного кругозора позволит учащимся лучше понимать и те культуры, с которыми они никогда не сталкивались, благодаря пониманию культурного многообразия мира и навыку самостоятельного поиска информации.

Анализируя понятие культурной эмпатии, можно говорить о трех ее уровнях по аналогии с тремя компонентами эмпатии:

1) когнитивный уровень: способность на основе имеющихся знаний и представлений встать на место другого и понять, как он воспринимает конкретную ситуацию;

2) эмоциональный уровень: способность представить эмоции другого в отношении той или иной ситуации, разделить его эмоции;

3) поведенческий уровень: способность вести себя так, чтобы собеседник понял, что его понимают, что его эмоции и реакции важны и уважаются.

Как через образование возможно развить в обучающихся культурную эмпатию? Развитие культурной эмпатии можно разделить на несколько шагов, каждый из которых может быть пройден вместе с обучающимися как школьного, так и студенческого возраста. Важно развивать культурную эмпатию на всех трех уровнях одновременно и постепенно, тогда будет сформирована гармоничная картина.

Первый шаг – это умение понимать ценности, убеждения и модели поведения, основанные на культурном происхождении другого человека. Для этого необходимо изучать и уважать модели поведения. Данные знания можно транслировать через учебные материалы, в том числе печатные и аудиовизуальные материалы из Интернета, а также через непосредственное общение с представителями других культур, которые могут объяснить национальные традиции, особенности, привычки и в диалоге возможно достичь большего понимания.

После того, как первый шаг сделан, следующий этап – это тренировка способности представить себя с точки зрения другого человека, представителя другой культуры. Необходимо научить задавать себе вопрос «Как другой человек видит эту ситуацию?» или «Если бы я был на месте этого человека, что бы я подумал об этой ситуации?» Эти вопросы соответствуют когнитивному уровню культурной эмпатии, а следующие за ними вопросы относятся уже к эмоциональному ее уровню: «Что чувствует другой человек прямо сейчас?», «Если бы я был

этим человеком, как бы я себя чувствовал сейчас?», «Какие факторы влияют на то, что чувствует другой человек прямо сейчас?»

Следующий шаг после того, как достигнуто понимание другого человека и его культуры, – отражение этих знаний в собственном поведении. Нет необходимости полностью подстраиваться под поведение другого или поступаться своими ценностями и традициями, но важно научиться учитывать культурные особенности поведения и мировосприятия собеседника.

Без поликультурного образования развитие уважения к представителям других культур, понимание специфики их поведения, мотивации, эмоций возможно только через воспитание, окружение и личный опыт, что не всегда присутствует в жизни человека. Отсутствие уважения к другим культурам и культурной эмпатии приводит к националистическим и ксенофобным настроениям в обществе, что недопустимо в многонациональном государстве.

Поликультурное образование в современном быстроменяющемся мире должно быть комплексным (рис. 1), а не сфокусированным на отдельных культурах, в противном случае существует риск столкнуться с нетолерантным поведением и ксенофобным отношением к представителям национальностей, с которыми ранее было мало контактов в связи с изменением миграционных потоков или внешней политики.



Рис. 1. Поликультурное образование как фактор повышения привлекательности национального образования за рубежом

Многие исследователи говорят о том [3], что Россия прошла немало этапов становления и развития поликультурного образования (поликультурное образование в условиях усиления миграционных процессов; поликультурное образование в условиях усиления полиязычия; поликультурное образование в условиях развития глобализационных процессов; поликультурное образование в условиях развития информатизации).

Анализ тенденций за последние десять лет позволил выявить ключевые вызовы, с которыми сталкивается поликультурное образование. Важно отметить, что оно остается динамичной и адаптивной системой, способной реагировать на меняющиеся требования современного мира. На пути его развития стоят задачи, связанные с обеспечением качественного обучения в условиях растущей динамичности мира, увеличивающейся мобильности и межкультурной неопределенности, а также переориентации международного академического сотрудничества на образовательные рынки стран Азии. Тем не менее с пониманием этих вызовов и принятием соответствующих мер можно разработать стратегии и практики, которые позволят поликультурному образованию успешно справляться с будущими трудностями. Остановимся на их анализе более подробно.

1. *Выход из Болонской системы*

11 апреля 2022 года вовремя LXXX Собрания группы по реализации Болонского соглашения членами Европейского пространства высшего образования было принято решение о приостановлении участия Российской Федерации в процессах Европейского пространства и прекращении сотрудничества с государственными органами страны [4]. 24 мая министр науки и высшего образования Российской Федерации Валерий Фальков также заявил о выходе России из Болонской системы [5]. Как известно, основные цели функционирования Болонской системы – создание единого европейского образовательного пространства и формирование условий для активной международной академической мобильности студентов внутри стран-участников процесса. Очевидно, что приостановление деятельности в рамках Болонской системы в заметной степени ограничивает возможности международного академического сотрудничества с ее членами из-за потенциального расхождения между национальными системами оценивания знаний и различной трудоемкости дисциплин.

Согласно опросу фонда «Общественное мнение» [6], который был проведен 3–5 июня 2022 г. в 53 субъектах РФ среди 1 500 респондентов, 69% респондентов никогда не слышали о Болонской системе, а из 29% опрошенных, кто знает о ней, 7% и 4%, соответственно, считают, что ее суть в двухуровневом высшем образовании и в признании дипломов за рубежом, а еще 4% называют ее характеристиками снижение уровня образования и введение ЕГЭ. При этом 46% респондентов, согласившихся, что выход из Болонской системы – правильное решение, отметили в качестве аргументов, что ранее система образования была лучше, и сейчас России необходима своя система образования без разделения на бакалавриат (который респонденты назвали «неполным высшим образованием») и магистратуру. 12% противников отказа от данной системы образования выступают за разделение высшего образования на два уровня и среди положительных сторон отмечают возможность признания российских дипломов за рубежом и, как следствие, возможность трудоустройства в странах – членах Болонской системы.

Выход России из Болонского процесса может иметь несколько последствий: во-первых, поскольку возможность взаимозачета дисциплин между зарубежными вузами и признание национального образования за рубежом являются одними из решающих факторов выбора академической дестинации для мобильности студентов [7], потоки иностранных студентов из стран – членов Европейского пространства высшего образования могут значительно уменьшиться, что создает необходимость «восполнения» рынка входящей академической мобильности за счет увеличения числа студентов – граждан зарубежных стран, не входящих в Болонскую систему. Кроме того, ограничение взаимодействия университетов европейского направления на сотрудничество с государственными органами России также распространяется и на другие совместные международные проекты, в рамках которых обучающиеся имели бы возможность улучшить свою межкультурную коммуникативную компетенцию.

С другой стороны, выход из Болонской системы в достаточной мере ограничивает российских студентов в выборе зарубежных университетов-партнеров, поскольку, согласно исследованиям В.В. Петрова [8], национальные образовательные организации были ориентированы на американский и европейский образовательные рынки до 2022 года. В данной ситуации перед российскими университетами встает задача поиска новых зарубежных партнеров как академических направлений, которая осложняется отсутствием опыта сотрудничества с некоторыми странами Азии, Африки и Латинской Америки.

Тем не менее упразднение стандартной системы Болонского процесса «бакалавриат – магистратура» может предоставить возможность создания образовательных программ с варьирующимся сроком обучения в зависимости от потребностей национального рынка труда. В таком случае возникает потенциал для проектирования программ академических обменов студентами и совместных образовательных программ со странами, где также не используется Болонская система (например, со странами Азиатско-Тихоокеанского и Латиноамериканского регионов). Углубление сотрудничества с указанными странами требует наличия не только универсальных межкультурных компетенций, но и специфических знаний об особенностях культуры этих национальностей.

2. *Национальные цели развития России до 2030 года*

21 июля 2020 года Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подписал Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [9], согласно которому одним из важнейших направлений развития страны являются «присутствие Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования» и «создания условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций». Следовательно, можно сделать вывод о том, что необходимость развития не только многостороннего международного сотрудничества в сфере совместных исследований, но и приобретения межкультурных компетенций и таких универсальных ценностей, как толерантность, эмпатия, адаптивность и гибкость, провозглашены в стране на национальном уровне как необходимые условия для устойчивого развития общества и экономики и полноценной реализации потенциала каждого гражданина. Этому способствует усиление региональной политики и выявление образовательных поликультурных практик разных регионов. Таким образом, создается международная площадка обмена опытом, образовательными практиками и знаниями о культуре и ценностях различных стран.

На данный момент создана достаточно обширная материально-правовая база для развития научных школ в Российской Федерации. Осуществляется активная поддержка молодых ученых, существует большое количество конкурсов, грантов, программ поддержки стартапов. Также оказывается поддержка семьям молодых ученых, и существует много возможностей трудоустройства для тех, кто решил посвятить себя научной деятельности.

Необходимо отметить, что текущий период (2022–2031 гг.) объявлен в России десятилетием науки и технологий с целью привлечения в науку молодых исследователей, повышения престижа профессий, связанных с научными и техно-

логическими разработками, создания авторитетных научных школ, привлечения инвестиций из бизнеса и сокращения оттока кадров за рубеж. Популяризация науки, в особенности среди молодежи, является одной из ключевых задач, реализация которой позволит привлечь перспективные кадры и открыть новые возможности развития отечественной науки. На данный момент финансовая грантовая поддержка молодых ученых начинается со студенческих лет: грант на студенческие исследования Минобрнауки составляет 100 млн рублей. Российский научный фонд (РНФ) организует грантовые конкурсы для ученых всех возрастов, из них два конкурса – для молодых ученых (до 33 лет, для научных коллективов под руководством кандидатов и докторов наук – до 35 лет), сумма грантов составляет от 1,5 до 6 млн рублей. Также конкурсы для молодых ученых проводятся во всех ведущих вузах России и во многих регионах РФ на базе крупных корпораций.

На данный момент доля молодых ученых в России (до 39 лет) превышает средние показатели по миру (44% против 35% соответственно). Это свидетельствует как о положительных результатах государственной политики, эффективности мер социальной и финансовой поддержки, так и об активной жизненной и профессиональной позиции современной молодежи, которая стремится к развитию и продвижению российской науки.

При этом сотрудничество с зарубежными партнерами является перспективным направлением научной деятельности, и одной из задач поликультурного образования становится создание благоприятных условий для плодотворного международного научного сотрудничества, основанного на взаимном уважении и равноправии всех участников научных коллективов.

3. *Активное расширение долгосрочного академического сотрудничества со странами Азии*

На данный момент особо актуальной является политика «поворота на Восток», о которой говорят в последние несколько лет в разных сферах: от бизнеса до образования. Деловые, коммерческие и академические контакты со странами Востока (в особенности с Китаем и Индией) имеют долгую историю, однако сейчас данные контакты усилились многократно, и идет процесс активного расширения географии партнеров. В августе 2023 года Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) был проведен опрос жителей Российской Федерации об отношениях России со странами Востока, их персональной оценке данного вектора развития международных отношений в разных сферах и перспективах [10]. Следует отметить, что 58% респондентов ассоциируют восточные страны с положительными характеристиками, отмечая их технологическое развитие и инновационность, сильную экономику, хорошие перспективы развития отношений между данными странами и Россией, взаимовыгодное сотрудничество, дружбу. Такие ассоциации, как богатая и интересная история и культура, возможности для импортозамещения и развития многополярного мира, ВЦИОМ отнес к нейтральным характеристикам (их отметили 15% респондентов), однако мы считаем справедливым отнести их также к положительным характеристикам.

В целом больше половины респондентов оценили политику поворота на Восток положительно, и среди поддерживающих данный вектор – все возрастные категории (рис. 2). Для развития поликультурного образования возрастной фактор важен, так как поддержка сотрудничества со странами Востока всеми категориями означает также поддержку расширения преподавания восточных языков и культур, открытость новым знаниям и межкультурному взаимодействию, понимание ценности данных знаний.

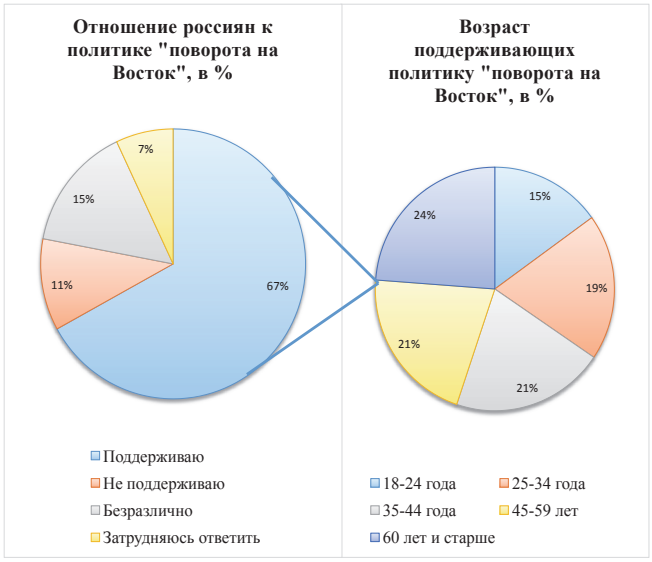


Рис. 2. Отношение россиян к политике «поворота на Восток» (по материалам опроса ВЦИОМ, 2023 г.) [10]

Также следует отметить, что среди областей, в которых следует развивать сотрудничество со странами данного региона, треть респондентов назвала научное и академическое взаимодействие, идущее в ответах сразу после торгово-экономического сотрудничества и сферы туризма (рис. 3). Данный опрос проводился среди 1 600 жителей со всей России, которые не являются экспертами в области международных отношений или востоковедения, в связи с этим его результаты показательны и демонстрируют общественный запрос на развитие отношений со странами Востока, в том числе в области образования и науки.

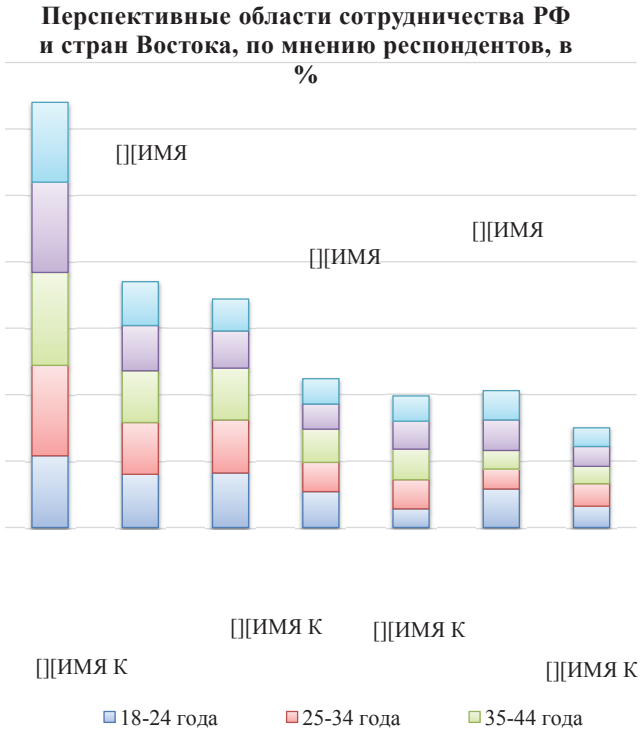


Рис. 3. Перспективные области сотрудничества РФ и стран Востока (по материалам опроса ВЦИОМ, 2023 г.) [10]

В связи с ограничением возможностей международного образовательного сотрудничества со странами Европейского Союза и Северной Америки российские образовательные учреждения уделяют особое внимание развитию долгосрочных отношений со странами Азии. Так, в 2008 году 6 странами (Казахстаном, КНР, Кыргызстаном, Россией, Таджикистаном и Узбекистаном) был создан сетевой Университет Шанхайской организации сотрудничества (ШОС), основанный как азиатский аналог Европейского пространства высшего образования, выполняющий схожие цели: взаимное признание документов об образовании, фасилитация обмена студентами и научно-педагогическими сотрудниками и внедрение современных образовательных методик. Кроме того, университеты – члены Университета ШОС – предоставляют обучающимся в вузах-партнерах бюджетные квоты на обучение в рамках разработанных совместных образовательных программ [11]. Участие в функционировании таких сетевых университетов, как Университет ШОС, Университет БРИКС и Сетевой университет СНГ, позволяет странам-участникам не только инкорпорировать научные достижения зарубежных партнеров, но и привлечь большее количество иностранных студентов и повысить экспортный потенциал национального образования, что является одной из ключевых целей развития Российской Федерации.

В этой связи обучающиеся получают бесценный опыт, открывающий бесконечное количество возможностей. В рамках Университета ШОС также проводится организация языковых (русских и китайских) страноведческих курсов. Схемы обучения Университета БРИКС и Университета ШОС предполагают регулярный обмен обучающимися в рамках стран-участниц. Увеличение потребности в исследовательских работах и научной деятельности создает возможности для определения новых научных периодических изданий и издательств.

Отдельно необходимо отметить важную роль в развитии академического сотрудничества между Россией и странами Востока двусторонних соглашений между университетами. Данные соглашения имеют долгую историю, однако в последние годы количество соглашений именно с университетами Востока значительно увеличилось, как и количество студентов, участвующих в программах академического обмена и международных научных проектах.

Сотрудничество Финансового университета с азиатскими странами началось еще в 1946 году, когда Московский финансовый институт (МФИ) открыл двери для первых китайских абитуриентов. Под эгидой продвижения положительного имиджа СССР на международной арене и укрепления связей с образо-

вательными организациями стран социального блока в послевоенных годах МФИ также создал программы обмена студентами с Албанией, Вьетнамом, Монголией и Корейской Народно-Демократической Республикой. Необходимо отметить, что МФИ был в числе немногих высших учебных заведений того времени, которые предоставляли обучающимся возможность прохождения стажировок в зарубежных институтах в рамках производственной практики. Кроме того, в 50–60-х годах прошлого века преподаватели института активно проводили исследования с коллегами из социалистических стран и организовывали совместные конференции, стажировки для профессорского состава и читали лекции в университетах-партнерах. В 1970–1980-х годах МФИ обучались студенты и аспиранты из более 40 стран мира за счет высококачественной подготовки специалистов в сфере международных экономических отношений.

1990–2000-е годы ознаменовались интеграцией Финансовой академии в европейское образовательное пространство благодаря вступлению в Болонскую систему. Установление контактов и впоследствии сотрудничества в сфере академических обменов и совместных программ с крупными европейскими вузами, а также основание Международного финансового факультета, где обучение проходило полностью на английском языке, повысили популярность академии среди иностранных студентов, в том числе из азиатского региона.

В период 2010–2020-х годов Финуниверситет расширял взаимодействие с вьетнамскими и китайскими университетами в области финансовых, политологических и социологических исследований. Одним из основных приоритетов международного сотрудничества с КНР того времени был обмен опытом профессорско-преподавательского состава, участие в конференциях и разработка научных и учебно-методических материалов, которые учитывали опыт обоих государств в решении важнейших социально-экономических проблем. С начала 2010-х годов в Финуниверситете также проводятся дискуссии и семинары, которые полностью посвящены связанным с КНР вопросам.

2021–2023 годы стали одними из самых плодотворных для сотрудничества с азиатскими партнерами. Количество партнеров по студенческим обменам с КНР увеличилось в 4 раза по сравнению с допандемийными годами (заключены соглашения с более 25 учебными заведениями Китая), и Финуниверситет достиг договоренностей по долгосрочному сотрудничеству с представительствами посольств стран-партнеров и крупнейшими азиатскими компаниями. В 2022–2023 году был организован вечер культуры “Россия и Вьетнам: вчера, сегодня, завтра” при поддержке Посольства Социалистической Республики Вьетнам в Москве, в рамках которого более 500 российских, вьетнамских и иностранных студентов посетили мастер-классы по культуре и традициями Вьетнама и концерт музыки и танца двух стран. На базе факультета международных экономических отношений также были организованы мероприятия китайской культуры совместно с международной инвестиционной корпорацией “Хуамин”. Благодаря накопленному опыту взаимодействия с азиатскими партнерами была запущена уникальная программа бакалавриата, сконцентрированная на особенностях экономического сотрудничества со странами Востока и углубленным изучением азиатских языков. Летом 2023 года также был успешно реализован проект краткосрочных студенческих обменов на базе летних школ с Цзилиньским университетом.

Усиление сотрудничества с ведущими учебными заведениями азиатского континента – одно из приоритетных направлений стратегии интернационализации Финансового университета в современном многополярном мире. Университет не только расширяет партнерскую сеть на уже изученных образовательных рынках (КНР, Вьетнам, Индия и Монголия), активизируя студенческие обмены с такими университетами мирового масштаба, как Университет Фудань, Вьетнамский национальный университет, Делийский университет и Финансово-экономический университет в Улан-Баторе, но и открывает для себя совершенно новые регионы для сотрудничества. Так, в 2024 году заключены соглашения о программах академических обменов с вузами Малайзии, Индонезии и Камбоджи и уже отобраны студенты-первопроходцы, которые будут направлены в данные страны в следующем учебном году.

На данный момент разворот Финуниверситета на Восток проходит во многих формах, помимо программ академической мобильности обучающихся. Действуют 4 совместные образовательные программы с университетами КНР (Шаньдунским университетом финансов и экономики, Цзилиньским университетом и Даляньским университетом информатики “NEUSOFT”), также достигнуты договоренности о совместной разработке программ с долгосрочным партнером Финуниверситета во Вьетнаме – Банковской академией. В учебный процесс внедряются дисциплины, посвященные особенностям культуры и ведения бизнеса в странах Азии, часть из которых преподается профессорами партнерских учебных заведений в рамках программы “Приглашенный профессор”, и студентам доступны крупнейшие китайские базы данных для проведения исследований, а также мероприятия Китайского клуба факультета международных экономических отношений и уроки каллиграфии. Полученные знания и навыки студенты могут практиковать, участвуя в проводимой факультетом ежегодной всероссийской олимпиаде по актуальным вопросам развития Китая “Китайской вектор”. Наряду с этим университеты-партнеры из Ирана и КНР предоставляют возможность дистанционного изучения иностранных языков на базе их факультетов и летних школ.

Таким образом, в связи с усилением академического сотрудничества с государствами Азии возникает все большая необходимость совершенствования межкультурных коммуникативных компетенций, приобретения новых знаний и умений для организации сотрудничества с азиатскими странами, что, несомненно, обусловлено значительной разницей в менталитете и культурных особенностях. Восток больше не является своеобразной terra incognita – в Азии открывается все больше перспектив для получения образования и бесценного опыта.

В целом можно обозначить значимую тенденцию к тому, что основные вызовы, с которыми сталкивается поликультурное образование в России сегодня, открывают возможности развития системы образования, новых направлений международного сотрудничества и нового знания (табл. 1).

Таблица 1

Вызовы и возможности современного поликультурного образования в РФ

Вызовы	Возможности для поликультурного образования
Выход РФ из Болонской системы	– Создание образовательных программ с варьирующимся сроком обучения в зависимости от потребностей национального рынка труда. – Проектирование программ академических обменов студентами и совместных образовательных программ со странами, не входящими в Болонскую систему. – Расширение географии вузов-партнеров
Национальные цели развития России до 2030 года	– Законодательно зафиксированная необходимость развития многостороннего международного сотрудничества в сфере совместных научных исследований. – Усиление взаимодействия между регионами РФ в области обмена опытом и развития образовательных поликультурных практик
Активное расширение долгосрочного академического сотрудничества со странами Азии	– Регулярный обмен обучающимися в рамках стран-участниц сетевых университетов (Университет ШОС, Университет БРИКС, Сетевой университет СНГ). – Повышение экспортного потенциала национального образования РФ. – Совершенствование межкультурных коммуникативных компетенций, приобретение новых знаний и умений для организации сотрудничества с азиатскими странами

Новые вызовы поликультурного образования в России, на наш взгляд, являются в большей мере не препятствием к развитию, а напротив – возможностями расширения научного и образовательного сотрудничества как внутри страны, так и за ее пределами, мотивацией к диверсификации поликультурного образования и отходу от мононаправленности на отдельные исторически-традиционные для российского образования зарубежные регионы в сторону народов, проживающих на территории Российской Федерации, и новых и потенциальных зарубежных партнеров.

Необходимо отметить, что важным компонентом поликультурного образования является знание и уважение собственной культуры и национальное самосознание. Именно исходя из этого можно развивать уважение к другим культурам, выстраивать эффективную межкультурную коммуникацию, транслировать ценности собственной культуры и повышать привлекательность российского образования.

Тем самым, исходя из потенциальных перспектив развития поликультурного образования в России, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на современные процессы в обществе, увеличение привлекательности национального образования за рубежом остается приоритетом развития российской системы образования. Для того чтобы обеспечить позицию страны как интернационализированного государства, эффективно внедряющего практики исследований стран-партнеров, осуществляющего подготовку кадров, способных быстро адаптироваться к изменениям поликультурной среды, и обладающего значительным потенциалом для иностранных абитуриентов, образовательное сотрудничество со странами азиатского региона является одним из ключевых направлений деятельности на международной арене.

В этой связи успешное обучение направлено на приобретение знаний о культурных особенностях современных иностранных партнеров и универсальных навыков взаимодействия с представителями большого множества наций. Поскольку до недавнего времени международное академическое взаимодействие России ориентировалось преимущественно на европейские и североамериканские страны, необходимо развитие компетенций, касающихся успешной коммуникации с представителями государств Азии, с которыми на данный момент идет активное расширение сотрудничества в большом спектре сфер, включая образование. Возникает потребность в модели изменений поликультурного образования в новых условиях – так, к примеру, построена модель сравнительного анализа образовательных систем.

Завершая данное исследование, мы приходим к выводу о том, что поликультурное образование остается ключевым компонентом подготовки современных граждан, способных адаптироваться к многокультурному миру, решать его вызовы и преобразовывать в возможности. Для достижения этой цели необходимо продолжать исследования и разработку поликультурных образовательных методик, ориентированных на способность успешного взаимодействия с представителями азиатских партнеров, а также активно сотрудничать на международном уровне, чтобы обеспечить качественное обучение в условиях глобального общества. В ближайшем будущем стоит уделить внимание следующим проблемам: созданию целостности концепции и стратегии образования, нормативного регулирования принципа поликультурности и требований к содержанию учебных программ. Эти действия помогут более точно понимать принципы и механизм работы данного образования. Более того, стоит обратить особое внимание на обучение учителей и преподавателей основам поликультурного образования для того, чтобы они грамотно смогли транслировать необходимую информацию.

Библиографический список

1. Гукаленко О.В., Борисенков В.П. Поликультурное образование и вызовы современности. *Вестник Московского университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2018; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-i-vyzovy-sovremennosti
2. Карпова Ю.А. Эмотивно-эмпатийный компонент межкультурной коммуникации. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2010; № 4: 147–159. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/emotivno-empatiynyy-komponent-mezhkulturnoy-kommunikatsii
3. Мартынова М.Ю. Особенности становления и перспективы развития поликультурного образования в России. *Коммуникология*. 2014; № 2: 38–49. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-i-perspektivy-razvitiya-polikulturnogo-obrazovaniya-v-rossii
4. BFUG MEETING LXXX. *Bologna Process*. Available at: https://www.ehea.info/page-bfug-meeting-80
5. Россия выходит из Болонской системы: кого и как это коснётся. *РБК*. Available at: https://www.rbc.ru/spb_sz/28/05/2022/628e29749a794747a1ee085d
6. *Болонская система образования. Представления о Болонской системе. Отношение к отказу от нее в России*. Фонд «Общественное мнение». Available at: https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/14736/
7. Манукян А.Р. Государственное регулирование международного сотрудничества в сфере образования. *Власть*. 2023; № 2: 15–23.
8. Петров В.В. За пределами Болони: перспектива развития отечественных университетов в условиях локализации. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2023; № 72: 142–150.
9. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года*. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728
10. Идем на Восток! *ВЦИОМ*. 2023. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/idem-na-vostok
11. Ефремова Л.И., Федоров Р.Г. 10 лет университету Шанхайской организации сотрудничества: основные результаты работы. *Вестник РУДН*. Серия: Всеобщая история. 2017; № 4: 363–369.

References

1. Gukalenko O.V., Borisenkov V.P. Polikul'turnoe obrazovanie i vyzovy sovremennosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-i-vyzovy-sovremennosti
2. Karpova Yu.A. `Emotivno-`empatijnyj komponent mezhkul'turnoj kommunikacii. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2010; № 4: 147-159. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/emotivno-empatiynyy-komponent-mezhkulturnoy-kommunikatsii
3. Martynova M.Yu. Osobennosti stanovleniya i perspektivy razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossii. *Kommunikologiya*. 2014; № 2: 38-49. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-i-perspektivy-razvitiya-polikulturnogo-obrazovaniya-v-rossii
4. BFUG MEETING LXXX. *Bologna Process*. Available at: https://www.ehea.info/page-bfug-meeting-80
5. Rossiya vyhodit iz Bolonskoj sistemy: kogo i kak `eto kosnetsya. *RBK*. Available at: https://www.rbc.ru/spb_sz/28/05/2022/628e29749a794747a1ee085d
6. *Bolonskaya sistema obrazovaniya. Predstavleniya o Bolonskoj sisteme. Otnoshenie k otkazu ot nee v Rossii*. Fond «Obschestvennoe mnenie». Available at: https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/14736/
7. Manukyan A.R. Gosudarstvennoe regulirovanie mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sfere obrazovaniya. *Vlast'*. 2023; № 2: 15-23.
8. Petrov V.V. Za predelami Boloni: perspektiva razvitiya otechestvennyh universitetov v usloviyah lokalizacii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*. 2023; № 72: 142-150.
9. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 № 474. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728
10. Idem na Vostok! *VCIOM*. 2023. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/idem-na-vostok
11. Efremova L.I., Fedorov R.G. 10 let universitetu Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva: osnovnye rezul'taty raboty. *Vestnik RUDN*. Seriya: Vseobschaya istoriya. 2017; № 4: 363-369.

Статья поступила в редакцию 21.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-197-201

Ermolova T.V., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tvermolova@fa.ru*
Fedoseeva T.V., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tvfedoseeva@fa.ru*

ABOUT THE CONTENT OF LEXICAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES. The article studies how to form foreign language lexical competence as a linguistic basis of the communicative competence of students of non-linguistic universities. The authors consider the concept and content of lexical competence as an important component for the formation of all types of speech activity. The components of lexical competence for the needs of professional communication are described in detail. The conditions for creating a model for the formation of lexical competence in teaching a foreign language in the professional sphere are listed. The importance of developing receptive and productive activities while simultaneously using the techniques of semanticizing lexical units to improve language guesswork and associative thinking is emphasized. Considerable attention is paid to the vocabulary and types of systemic connections of lexical units. The complex of statistical, linguistic and methodological principles for the successful formation of lexical competence is considered.

Key words: **lexical competence, lexical skill, lexical unit, lexical connections, professional communication**

Т.В. Ермолова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvermolova@fa.ru*
Т.В. Федосеева, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvfedoseeva@fa.ru*

О СОДЕРЖАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена вопросам формирования иноязычной лексической компетенции как языковой основы коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых вузов. Авторы рассматривают понятие и содержание лексической компетенции как важной составляющей для формирования всех видов речевой деятельности. Подробно описываются компоненты лексической компетенции для нужд профессионального общения. Перечисляются условия создания модели формирования лексической компетенции при обучении иностранному языку профессиональной сферы. Подчеркивается важность развития рецептивных и продуктивных видов деятельности при одновременном использовании приемов семантизации лексических единиц для улучшения языковой догадки и ассоциативного мышления. Значительное внимание уделяется словарному составу и видам системных связей лексических единиц. Рассматривается комплекс статистических, лингвистических и методических принципов для успешного формирования лексической компетенции.

Ключевые слова: **лексическая компетенция, лексический навык, лексическая единица, лексические связи, профессиональное общение**

Актуальность темы определяется ролью лексической компетенции в развитии у студентов неязыковых вузов способности общения и познания на иностранном языке.

Целью данной статьи является анализ компонентов содержания лексической компетенции с учетом их образовательной и практической ценности при обучении иностранному языку профессиональной сферы. Отдельное внимание уделяется словарному составу и видам системных связей лексических единиц, освоение которых необходимо для развития иноязычной лексической компетенции. Объектом исследования выступает содержание лексической компетенции в процессе формирования языковых умений и навыков на занятиях профессионального иностранного языка в неязыковом вузе.

Задачи исследования:

– изучить и обобщить материалы, касающиеся основных компонентов лексической компетенции;

– оценить возможности и ограничения комплекса статистических, лингвистических и методических принципов отбора лексических единиц для реализации образовательных задач на занятиях иностранного языка в профессиональной сфере;

– сделать выводы о том, какое содержание лексической компетенции является наиболее эффективным и необходимым для успешного обучения иностранному языку для профессионального общения.

Новизна данного исследования заключается в том, что проблема содержания иноязычной лексической компетенции рассмотрена в аспекте обучения английскому языку в профессиональной сфере управления и менеджмента.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что были проанализированы наиболее значимые компоненты содержания лексической компетенции.

Практическая значимость определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы преподавателями профессионального иностранного языка для достижения целей профессиональной коммуникации на занятиях.

Развитие лексической компетенции представляет собой необходимый компонент любой модели обучения иностранному языку. Являясь ключевой составляющей четырех основных видов речевой деятельности (чтение, говорение, слушание, письмо), лексическая компетенция выступает объектом исследования многих методистов в отечественной практике (Л.В. Щерба, Ю.Д. Апресян, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.А. Худинша). В отечественной методической традиции задача овладения иностранным языком трактуется как с позиций обучения, так и с позиций образования, обеспечивающего развитие сознания и самосовершенствование личности, что в полной мере относится и к задачам усвоения лексической стороны языка и речи. Особенности целей и условий обучения иностранному языку для профессиональных целей на высшей ступени образования определяют, какие именно аспекты лексической компетенции выходят на первый план, что, в свою очередь, влияет на выбор способов ее развития.

Лексическая компетенция в наиболее общем виде характеризуется как комбинация двух компонентов – знания словарного языка и способности пользоваться словарным составом в процессе общения [1, с. 121]. Сочетание знания словаря и способности пользоваться им проявляется в лексическом навыке как автоматизированном действии, имеющем специфические черты для продуктивной и рецептивной речи. В продуктивной речи лексический навык предстает как выбор лексической единицы и ее сочетание с предыдущими или последующими лексемами в соответствии с нормами. В рецептивной речи лексический навык есть восприятие и ассоциирование со значением. Указанные свойства лексического навыка предопределяют наличие в составе иноязычной лексической компетенции как знаний некоего набора лексических единиц, так и представлений об их системно-структурных и функциональных связях, то есть о правилах словаря, а также об алгоритме их использования.

Функциональный подход к языку и формированию лексической компетенции создает необходимость учитывать ее роль в реализации различных видов речевой деятельности (чтения, говорения, слушания, письма), осуществляемых в определенных условиях общения, в контексте социально-трудовых отношений и с определенной коммуникативной целью. Исследователи речевой деятельности отмечают, что овладение иностранным языком проявляется в таких характеристиках речи, как семантическая точность, адекватность и уместность использования общей и специальной лексики, а также в способности учитывать функциональность языковых единиц, связь лексических и грамматических явлений, общность семантических функций языковых средств. Умение осуществлять переход от функции к средствам, то есть, пользуясь словами Л.В. Щербы, «исходить из потребностей, ищущих себе выражения мыслей» [2, с. 335], является важным компонентом лексической компетенции.

Трактовка владения естественным языком как языкового поведения включает в круг лингводидактических задач обучение студентов мыслительным операциям с лексическим материалом с учетом особенностей лексической стороны иностранного языка. Лингвистические исследования показывают, что в обучении иностранному языку внимания требуют такие операции, как способность выбирать нужные слова и конструкции из близких, но не совпадающих по значению слов; способность соединять слова с учетом их синтаксической, семантической и лексической сочетаемости (то есть идиоматично соединять слова друг с другом); устанавливать семантические отношения между высказываниями (синонимические и логического следования), а также способность учитывать такое свойство предложений, как семантическая правильность и связность [3].

Особенно важным для профессионального общения и познания представляется способность к обнаружению семантических отношений тождества между высказываниями. Ее проявлением с позиций лингвистики является способность «увидеть полное или частичное тождество внешне различных текстов», либо (на этапе построения речевого высказывания и кодирования информации) способность перефразировать тематическую информацию разными способами, сохраняя ее содержание [3, с. 12]. Исследователи отмечают, что способность к лексико-синтаксическим преобразованиям является признаком владения языком и предполагает обращение к различным средствам, среди которых важная роль принадлежит дериватам, многозначным словам, конверсивам (показывающим события с разных точек зрения, а именно – со стороны, обратной к субъекту действия) и антонимам [3, с. 4].

Понимание речи и речевого общения как сложного акта коммуникации и как речевой деятельности помещает в круг вопросов, значимых для формирования лексической компетенции, связь языка, мышления и поведения – такая связь проявляется как речевой поступок со своей формой и содержанием [4]. Особенно актуальным данное положение является в силу необходимости формирования у студентов вуза профильного знания на иностранном языке, а также развития умения анализировать и обобщать информацию профессионального характера, оперировать фактами, строить суждения, излагать, запрашивать, воспринимать информацию с учетом профессиональных задач и потребностей. Знание приемов работы с семантической информацией, в том числе с опорой на законы и правила логики и прагматики, понимание основных факторов, действующих в сфере языковых и речевых явлений, составляют не столь очевидные, но тем не менее важные факторы успешной речевой коммуникации в ее различных видах и формах.

Профессиональный язык, или, иначе, язык для специальных целей является разновидностью естественного языка, что обусловливает включение в содержание формируемой иноязычной лексической компетенции лексических единиц как общелитературного, так и специального языка. При этом очевидно, что знание и понимание специальной лексики и профессиональных терминов является критически важным для результатов профессионального взаимодействия. Соответственно, компоненты лексической компетенции для нужд профессионального общения должны рассматриваться с учетом специфики состава и семантики лексических единиц, в которой отражается понятийное содержание профиля обучения.

Методический (лингводидактический), лингвистический и психологический аспекты обучения иностранному языку, как видно из вышесказанного, предопределяют комплексный подход к содержанию лексической компетенции, что в последующем устанавливает способы презентации и усвоения лексики. Рассмотрим в практическом плане некоторые аспекты лексического уровня английского языка в качестве компонентов модели лексической компетенции для профессионального общения. Исходной для такого рассмотрения является необходимость формировать лексическую компетенцию с учетом тех строевых характеристик языка, которые представляются приоритетными на высшей ступени образования с учетом особенностей профессионально ориентированной коммуникативно-познавательной деятельности.

Состав словарного запаса учащегося представляет собой один из показателей его лексической компетенции. Лингвистический подход к языку как иерархической структуре относит к уровню лексики, как известно, такие единицы, как слова, устойчивые и фразеологические словосочетания, клишированные предложения, речевые штампы и этикетные формулы [5, с. 331]. Указанный реестр применительно к профессиональному иностранному языку, очевидно, включает лексические единицы, денотативное значение которых отражает предметно-понятийное содержание той научно-практической области, которую осваивают студенты. В ситуации, когда ежегодно появляются новые направления профессиональной подготовки, отбор слов, обеспечивающих необходимый для познания и коммуникации уровень иноязычной лексической компетенции, – одна из первоочередных задач не только для составителей учебных пособий, но и для каждого преподавателя иностранного языка.

При целенаправленном отборе лексических единиц для освоения в общеобразовательном курсе иностранного языка используется комплекс статистических, лингвистических и методических принципов [5]. Не останавливаясь на различиях продуктивной и рецептивной профессиональной лексики, отметим, что отбор слов для обучения иностранному языку в специальных целях следует преимущественно методическим принципам, таким как соответствие тематике, учет важности отражаемых лексикой понятий, использование для описания понятий [6]. При отборе профессионально релевантных лексических единиц приходится составлять словарный минимум для отдельных узкопрофессиональных тем, так как лексикон, общий для отрасли, часто не способен выразить специфику ее отдельных направлений. Например, в языке менеджмента набор лексики по теме *Employment status* отличается от набора слов, необходимых для овладения знаниями по таким темам, как *Types of payment* или *Leadership styles*. Также набор лексики, минимально необходимый для коммуникации по теме *Economic resources*, не является достаточным, чтобы разобраться в такой теме того же профессионального направления, как *International commercial terms (Incoterms)*.

Следует отметить, что некоторые иноязычные лексические единицы, необходимые для обмена информацией в узких сферах общественно-трудовой деятельности, оказываются для студентов новыми не только по форме, но и по значению в силу недостаточности знаний по специальности (что особенно характерно для студентов первого года обучения). Так как ряд понятий профессиональной сферы не закреплены в памяти учащихся средствами родного языка, возникает необходимость ознакомления студентов с такими понятиями, в частности, посредством нескольких средств семантизации, включая развернутые комментарии на родном для них языке. Отдельного внимания также требуют общеупотребительные слова, приобретающие новое, часто терминологическое значение в специальном контексте. Например, такие общеупотребительные английские слова, как job, responsibilities, trade, употребляются в специфических значениях в языке экономики и менеджмента: соответственно, должность или рабочее место (например, «apply for a job»), должностные обязанности (например, «allocate responsibilities»), ремесло или профессия (например, «trade union»). Новая «аранжировка понятий» побуждает учащихся к сознательному межъязыковому сравнению и осмыслению терминов [5, с.330], развивая тем самым языковые способности, входящие в содержание лексической компетенции.

Лингвистические принципы отбора иноязычных слов, разработанные первоначально для средней школы [6], применительно к языку профессии реализуются лишь частично. Из трех основных принципов, таких как сочетаемость, стилистическая неограниченность и семантическая ценность (которая определяется соответственно частоте употребления в литературе – художественной и общественно-политической), ни один не может рассматриваться как основополагающий. Из лингвистических принципов, относимых к категории дополнительных, отметим высокое значение принципа строевой способности, который предписывает отбирать слова, играющие ведущую роль в построении высказывания и в смысловом восприятии сообщения. Согласно данному принципу, как нам представляется, необходимый минимум профессионального лексикона должен включать значительное число глаголов в силу их словообразовательной ценности. Например, знание значений глаголов employ, pay, consider, motivate, value дает возможность понять значение слов и фраз, таких как employment, unemployment, employee; paycheck, paid leave; in consideration, considered experience; motivational speech, demotivation; devalue the position, valuable asset. Используя однокоренные слова, образованные от известных глаголов, учащийся может описать множество предметов и явлений профессиональной сферы. Включение в словарный минимум глаголов позволяет учащимся трансформировать глаголы в части речи, необходимые для реализации своего замысла – при условии, что у студента сформирована способность перефразировать, для чего, в свою очередь, необходимо владеть навыками словообразования. Знание значений глаголов, а также применение умения языковой догадки к однокоренным с ними словам, как нам представляется, также будет способствовать пониманию воспринимаемой информации, что обеспечивает перцептивную сторону владения иностранным языком.

Пригодность статистических принципов для отбора лексических единиц профессионального иностранного языка вызывает сомнение, так как слова и термины, обозначающие ключевые для профессиональной тематики понятия, не являются частотными и распространенными. Для целей профессионального взаимопонимания требуется усвоение групп слов, принадлежащих к одному и тому же семантическому полю, а именно – семантическим полям ключевых понятий терминов.

Здесь стоит отметить, что в содержание лексической компетенции в качестве компонента необходимо входят лингвистические понятия и термины. Очевидно, что в обучении иностранному языку в неязыковом вузе и вне филологических задач речь не идет о полном знании лингвистической терминологии. Ознакомление учащихся с лексическими единицами, назначение которых можно охарактеризовать как «язык для обучения», «язык инструкций» (language for learning, language of instruction), необходимо для оптимизации научения иностранному языку и познавательной деятельности в целом. Иными словами, для научения эффективной речевой коммуникации в ее рецептивных и продуктивных формах необходимо привнести в учебное содержание, касающееся лексической компетенции, метаязыковой компонент в доступной и целесообразной для учащихся форме.

При определении состава лингвистических терминов, входящих в содержание лексической компетенции, в дополнение к тем, что обозначают отношения внутри системы английского языка (таких как word order, article, noun, verb, pronoun, infinitive, subject, object, synonym, antonym, linking words и так далее – очевидно, известных уже на этапе среднего образования), предлагается добавить понятия, используемые для обозначения отношений прагматического, текстового и дискурсивного порядков. Например, использование таких понятий, как main clause, subordinate clause, thesis, statement, arguments, purpose, subject matter, covered points, discourse markers, paragraph structure и так далее, позволяет студентам от эмпирического познания и интуитивного восприятия информации перейти к теоретическому ее осмыслению и осознанию операций и алгоритмов построения речевых произведений как поступков. Целесообразность введения подобных слов объясняется также их многозначностью: они также используются в профессиональной речи для обозначения свойственных профилю явлений, например, clause – пункт договора, subordinate – подчиненный, professional discourse – язык профессионального общения.

В слове, как известно, в методических целях выделяют форму, функцию и значение. Здесь следует отметить, что в курсе иностранного языка в вузе нет необходимости уделять много времени таким проявлениям формы слова, как фонетическая и орфографическая стороны, благодаря имеющемуся у студентов опыту работы с иноязычной лексикой в средней школе, соответствующему возрасту, познавательным и практическим умениям, а также современным техническим средствам, доступным учащимся. В то же время такие формальные свойства, как грамматические характеристики слова, его структура, остаются компонентами лексической компетенции, внимание к которым на этапе обучения в вузе обусловлено целым рядом причин. Аналитико-синтетическая работа над формой слова необходима студентам для построения осмысленных высказываний, расширения своих рецептивных возможностей и понимания слов, которые ранее не изучались [5, с. 329], а также для совершенствования общих способов научения (как их понимают в развивающем обучении).

Проводимый студентами анализ формальных характеристик слова, обобщение и обнаружение закономерностей того или иного лексического или лексико-грамматического явления, то есть активация мыслительных процессов, способствует усвоению теоретических знаний относительно изучаемого предмета (в нашем случае – английского языка), а также интеллектуальному развитию учащихся в целом. Как отмечают разработчики теории развивающего обучения, развитие способности к теоретической оценке и теоретическому пониманию действительности, которые отличаются от житейского отношения и эмпирического мышления, является залогом развития личности и успешного усвоения тех знаний, что порождаются современным обществом [7].

В плане формальных характеристик слова, представление о которых необходимо для формирования полноценной иноязычной лексической компетенции, следует отметить системные отношения слова. Согласно традиционному языковедческому подходу к усвоению языка, в основе применения лексических единиц лежит знание об их структурных отношениях – парадигматических и синтагматических. К началу обучения иностранному языку в вузе учащиеся имеют представления о таких категориях значения, как предмет, действие, признак, указание на предмет или признак, количество и порядок предметов, характер действия, отношения между предметами. Это представление иногда сформировано даже без знания соответствующих иноязычных названий частей речи (в английском языке это noun, verb, adjective, pronoun, numeral, adverb, prepositions and conjunctions). Представляется целесообразным в начале изучения очередной профильной темы предъявлять для ознакомления слова с учетом их частеречной принадлежности (в первую очередь для различения существительных, глаголов и прилагательных), при этом привлекая внимание студентов и к другим системным свойствам лексических единиц, о которых будет упомянуто далее.

При обращении к форме лексических единиц с учебными целями следует направлять внимание учащихся на типы словообразования, оснащая студентов инструментарием для самостоятельной семантизации лексики и создавая условия для развития соответствующего лексического навыка. Например, широко распространенным способом словообразования в профессиональном английском языке направлений «Управление» и «Менеджмент» является суффиксальный способ (administration, application, resignation, termination; employment, management, payment, recruitment; laborer, administrator, interviewer, superior, supervisor; employee, trainee, interviewee; internship, relationship). Также внимание следует уделить такому распространенному способу образования профессиональной лексики, как сложение (workplace, workforce, part-time, full-time, payroll, salesperson).

Словообразовательные связи, освоение которых нам представляется особенно важным с точки зрения профильных для студентов знаний, проявляются в последовательных рядах однокоренных слов (accept – acceptable – unacceptable – acceptability; achieve – achievement; agree – disagree – agreement – disagreement – agreeable). Учебное значение словообразовательных цепочек наиболее наглядно раскрывается посредством тождественных по смыслу фраз и высказываний, в которых использованы однокоренные слова. Например, для иллюстрации «конструирующей» роли однокоренных слов, принадлежащих к разным частям речи, можно использовать такого рода тождественные по смыслу фразы и предложения: change implementation strategies/ a strategy for implementing change/ a strategy for an implementation of change; Aligning HR systems is the next step in creating a scorecard / The next step for the manager who creates a scorecard is to align HR systems.

Представления о словообразовательных рядах создает основу для умения перефразирования, что критически важно не только для научения иностранному языку, но и для овладения профессиональным предметным знанием на иностранном языке и использования его как содержательной основы речевой коммуникации.

Ввиду терминологического характера значительного числа лексических единиц, используемых в профессиональном варианте английского языка, отдельного внимания требует семантический и синтаксический способы образования терминов [8]. Семантический способ терминообразования заключается в употреблении слов и словосочетаний общеупотребительного языка в качестве терминов (например, термин worker в значении исполнителя работ, обладающего меньшими правами, чем наемный работник, обозначаемый термином employee; compensation как совокупность вознаграждений наемному работнику

за проделанную работу, включая зарплату, стимулирующие надбавки, социальные выплаты и тому подобное). Синтаксическая модель в терминообразовании представляет собой преобразование свободных словосочетаний в составные термины, которые выступают единицей номинации и относятся к сложным профессиональным понятиям (employment contract, exit interview, artificial intellect, fixed-term, salaried hours, collective agreement, record-keeping, sick leave). Отметим, что в английском языке, обслуживающем сферу управления и менеджмента, присутствует большое число сложных терминов, составленных из двух существительных, между которыми обнаруживается подчинительная семантическая связь (payroll system – a system of payroll, bank deposit – a deposit in a bank, job description – a description of a job).

Способность устанавливать корреляцию лексических единиц является важным компонентом лексической компетенции. Из списка лексических связей, осведомленность о которых следует считать необходимым компонентом лексической компетенции, остановимся на таких семантических связях, как омонимические, синонимические, паронимические и тематические. Отметим, что осознание учащимися парадигматических отношений, характерных для данных типов связей, а именно – общего значения для некой группы слов, является важным не только с точки зрения понимания содержания и смысла информации, но в перспективе формирования у студентов умения перефразировать информацию в процессе речи.

В обучении профессиональному английскому языку по направлениям, связанным с управлением и менеджментом, омонимы требуют особенного внимания, так как многие из них составляют ключевую для профильного знания лексику. В списке профессиональных слов особенно велико число полных омонимов: fair (fair pay – trade fair), work (to do work, work record, to work part-time), content (to seem content – seem to content somebody – a feeling of content), benefit (employee benefits – to benefit), file (to file an application, keep records on file), attempt (make attempts – to attempt to challenge), challenge (respond to challenges – to challenge someone), leave (maternity leave – to leave a job), schedule (to schedule a meeting – according to schedule), process (to process applications – a new process). Меньшую группу, как показывает анализ, составляют омофоны: piece – peace (piece rate – peace of mind). Значительным в профессиональном языке управленцев и менеджеров является число омографов content (/ˈkɒn. tent/ содержание – /kənˈtent/ удовлетворенный, удовлетворять, довольство), record (/rɪˈkɔːd/ записывать – /ˈrek.ɔːd/ запись), subject (/ˈsʌb.dʒekt/ тема, быть подчиненным – /səbˈdʒekt/ подчинять), aggregate (/ˈægrɪgət/ совокупность, совокупный – /ˈæg.rɪ.geɪt/ собирать в единое целое). Межъязыковые омонимы («ложные друзья переводчика»), также актуальны для изучающих английский язык различных профильных направлений: list (список) – лист, accurate (точный) – аккуратный, actual (фактический) – актуальный.

В обучении иностранному языку профессии требуют внимания паронимы, например, effect – affect (/ɪˈfekt/ to have little effect – /əˈfekt/ to affect the process), accept – except (/əkˈsept/ accept responsibility – /ɪkˈsept/ be excepted from something) [9]. В языке менеджеров, как и в общеупотребительном английском языке, употребляются, а значит, требуют различения, такие слова как live – leave, colour – collar, economic – economical, date – data, loose – lose.

Синонимические связи между лексическими единицами, как известно, лежат в основе богатства языка и полноты выражения мысли. Однако в профессиональной разновидности естественного языка богатство и разнообразие содержания и смыслов не являются ведущими факторами взаимопонимания. Напротив, профессиональное общение строится на точности сообщения и конкретности сообщаемой информации.

Так, в речевом использовании синонимов goal, aim, target, objective отражается их различие, обусловленное контекстом (соответственно, абстрактная цель, конкретизированная цель, область задач, измеряемый результат). Вместе с тем важное место во взаимодействии профессионалов занимает, как уже отмечалось выше, умение передать одно и то же смысловое содержание разными способами. Умение создавать и понимать тождественные по смыслу сообщения – разные по объему, по лексическому составу – необходимый компонент лексической компетенции. Так, назначение такого инструмента из области менеджмента и управления персоналом, как сбалансированная система показателей (Balanced scorecard), может описываться с помощью таких слов, как to translate, to link, to align. При всем их различии эти слова используются в высказываниях, в которых угадывается тождественный смысл, который на русском языке в развернутом виде выглядит следующим образом: перевести с языка целей компании на язык выполняемых департаментом операций, связать стратегию компании со стратегией департамента, привести в соответствие цели компании и цели департамента.

Особенную роль в иноязычной лексической компетенции применительно к языку профессии, с нашей точки зрения, выполняет способность устанавливать понятийные связи лексических единиц. Как было отмечено Л.В. Щербой, изучение иностранного языка сопровождается усвоением новой, не совпадающей в разных языках системы понятий, которая представляет собой социальную, экономическую и культурную функции общества [2, с. 21]. Освоение понятийных и тематических связей лексических единиц обеспечивает студентам возможность адекватно употреблять слова в профессиональном контексте, то есть в соответствии с их денотативным значением и с учетом тех связей, которые существуют между фрагментами внеязыковой действительности. Овладение понятийными связями сопряжено с умением различать значение слова и содержание понятия, выражаемого с помощью слова. Методически ценным является наблюдение о том, что называть вещи правильно – не значит овладеть понятиями вещей [4, с. 41]. Вместе с тем именно владение понятиями и их системными связями лежат в основе профильных знаний, формируемых у студентов на базе иностранного языка, а также в основе умения обмениваться информацией в ходе профессиональной коммуникации.

Способность устанавливать понятийные связи лексических единиц с учетом специфики профессионального контекста тесно связано с умением вычленять тематические группы слов. Тематические группы определяются как объединения лексических единиц, которые используются при общении на определенную тему, основой интеграции которых являются «связи предметов реального мира, являющихся денотатами словесных знаков, составляющих тематическую группу» [10, с. 4]. Широта тематики любого профессионального направления отражается в необходимости выделять в ней темы и подтемы, что отражается в специальных наборах иноязычных лексем, обозначающих реалии и явления узкого фрагмента действительности. Например, для раскрытия темы «Трудовая миграция» необходимы такие лексические единицы, как migrant, migration, commuter, expatriate, mobility, refugee, cross-border movement, smuggling, remittance. Для раскрытия темы «Показатели трудовой эффективности» потребуются набор как минимум следующих слов: metrics, measurement, scorecard, deliverables, staffing ratio, quantification. Для описания изменений в содержании функций отдела управления персоналом понадобятся такие лексические единицы и их сочетания, как changes in HR functions, to undergo changes, to process payroll, to send birthday gifts to somebody, to fill out forms, an administrative role, a strategic role, to develop strategies, to develop policies, to train staff, to retain employees, to perform tasks. Иными словами, отдельным компонентом в составе лексической компетенции следует считать способность составлять как тематические наборы ключевых слов, так и связанные с определенной реалией или явлением группы лексических единиц, которые относятся к одной узкой профессиональной теме и включают в себя знаменательные слова, принадлежащие к разным частям речи, сочетания знаменательных слов, а также сочетания знаменательных и служебных слов.

В аспекте сочетаемости слов в линейном ряду при их функционировании, то есть в аспекте лексической синтагматики, представляется необходимым освоение лексических единиц в единстве со служебными и некоторыми знаменательными словами в силу профессиональной специфики выражаемых ими отношений между предметами и явлениями. Усвоение лексических единиц в сочетании друг с другом позволяет учащимся постигать систему профессиональных понятий и выражаемых ими знаний о реалиях профессиональной сферы деятельности, например, entitle somebody to something, to be subject to something, to be on a sick leave, to be attributed to something, to incur expenditures, to allocate resources, work-life balance, a motivational tool, an organizational culture. Способность сочетать слова как компонент лексической компетенции принимает, скорее, форму способности использовать устойчивые для специальной сферы сочетания слов. Сочетание такой способности с пониманием языковой и профессионально-профильной (как части энциклопедической) информации на иностранном языке позволяет учащимся строить не только семантически, но и логически связные высказывания, избегая выражений типа *The task of HR is to keep employees around* вместо правильного *The task of HR is to keep employees with the organization*.

Таким образом, знание определенного набора слов профессионального характера не является достаточным результатом формирования лексической компетенции в курсе иностранного языка в вузе. В основе лексической компетенции как способности использовать словарный состав иностранного языка в речевом общении лежит комплекс знаний и умений не только практического, но и теоретического характера. Включение в содержание иноязычной лексической компетенции компонентов, моделью которых выступают системные связи лексических единиц, должно сопровождаться развитием умения обнаруживать такие связи и использовать их в содержательно-смысловой обработке профильной информации на иностранном языке. В частности, развития требует способность создания на иностранном языке тождественных по смыслу высказываний и умение определять семантическое тождество речевых произведений. Комплексный подход к содержанию иноязычной лексической компетенции отвечает развивающим задачам обучения иностранному языку, образовательным задачам освоения профильной специальности и обеспечивает коммуникацию и познание в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
2. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: КомКнига, 2007.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды. *Лексическая семантика*. Москва: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995; Т. I.

4. Артемов В.А. *Психология обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1969.
5. Климентенко А.Д., Миролюбов А.А. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Педагогика, 1981.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
7. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва: ИНТОР, 1996.
8. Худинша Е.А. Структурные особенности терминов в английском языке. *Концепт*. 2014; № S1.
9. *Cambridge University Press on-line dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
10. Вердиева З.Н. *Семантические поля в современном английском языке*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1986.

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
2. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: KomKniga, 2007.
3. Apresyan Yu.D. Izbrannye trudy. *Leksicheskaya semantika*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1995; T. I.
4. Artemov V.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
5. Klimentenko A.D., Mirolyubov A.A. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Pedagogika, 1981.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
7. Davydov V.V. *Teoriya razvivayuschego obucheniya*. Moskva: INTOR, 1996.
8. Hudinsha E.A. Strukturnye osobennosti terminov v anglijskom yazyke. *Koncept*. 2014; № S1.
9. *Cambridge University Press on-line dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
10. Verdieva Z.N. *Semanticheskie polya v sovremennom anglijskom yazyke*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.

Статья поступила в редакцию 14.03.24

УДК 372.8 (045)

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-201-204

Esina L.S., *senior teacher, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: LSEsina@fa.ru*

IMPLEMENTING CHAT BOTS IN TEACHING AND STUDYING FOREIGN LANGUAGES. The article discusses and analyzes the process of introducing interactive chatbots into the educational process of higher educational institutions. The author emphasizes that generative AI is becoming a transformative resource in education, with generative AI models increasingly being incorporated into online tools and chatbots. The presented study pays special attention to chatbots controlled by generative artificial intelligence, and also provides examples of the use of the latest models of such chatbots in teaching students a foreign language. The article analyzes the key advantages of chatbots with artificial intelligence, which provide students with personalized learning and form individual educational trajectories for learning a foreign language. The author shows that learning and teaching practices outside the classroom are also important for students in order to be motivated to improve their knowledge of a foreign language and reduce anxiety when learning a foreign language. Chatbots introduced into the educational process serve as effective and useful tools in teaching and learning foreign languages.

Key words: **foreign language teaching, generative AI, chatbots, personalized learning, individual learning route**

Л.С. Есина, *ст. преп., Финансовый университет, г Москва, E-mail: LSEsina@fa.ru*

ВНЕДРЕНИЕ ЧАТ-БОТОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается и анализируется процесс внедрения диалоговых чат-ботов в образовательный процесс высших учебных заведений. Автор делает акцент на том, что генеративный искусственный интеллект становится преобразующим ресурсом в образовании, генеративные модели искусственного интеллекта все чаще включаются в онлайн-инструменты и чат-боты. В представленном исследовании особое внимание уделяется чат-ботам, управляемым генеративным искусственным интеллектом, а также приводятся примеры использования новейших моделей таких чат-ботов в обучении студентов иностранному языку. В статье анализируются ключевые преимущества чат-ботов с искусственным интеллектом, которые обеспечивают студентам персонализированное обучение и формируют индивидуальные образовательные траектории обучения иностранному языку. Автор показывает, что практика обучения и преподавания вне аудитории также важна для того, чтобы у студентов была мотивация улучшить знание иностранного языка и уменьшить обеспокоенность при его изучении. Чат-боты, внедренные в образовательный процесс, служат эффективными и полезными инструментами в обучении и изучении иностранных языков.

Ключевые слова: **обучение иностранному языку, генеративный искусственный интеллект, чат-боты, персонализированное обучение, индивидуальный маршрут обучения**

Актуальность данного исследования определяется повсеместными процессами развития технологии чат-ботов и ее внедрения в образовательный процесс. Несмотря на мощное развитие технологии чат-ботов, мало что известно о ее возможности для изучения иностранного языка, особенно в контексте высших учебных заведений.

Цель исследования – обосновать полезность использования чат-ботов в качестве собеседников при изучении иностранного языка в вузе. Методы, использованные в процессе работы над данной статьей, включали теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы по теме исследования, а также обобщение личного педагогического опыта преподавания английского языка студентам бакалавриата и магистратуры.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и анализе преимуществ внедрения и использования в образовательном процессе изучения иностранных языков в вузах голосовых диалоговых чат-ботов, созданных на основе генеративного искусственного интеллекта.

Теоретическая значимость исследования заключается в представлении выводов о целесообразности и эффективности использования в сфере преподавания и изучения иностранных языков виртуальных помощников – диалоговых чат-ботов; в теоретическом обосновании ценности использования преподавателями и студентами текстовых диалоговых чат-ботов для преподавания и изучения иностранного языка: реализации уникального подхода к каждому студенту. Практическая значимость видится в возможности их применения в практическом курсе освоения иностранного языка. Внедрение чат-ботов позволит сформировать индивидуальную траекторию изучения иностранного языка, получить персонализированный опыт, а также повысить мотивацию и эффективность обучения.

В XXI века искусственный интеллект (ИИ) приобрел статус нового научного направления технологической науки. Были реализованы новейшие системы обучения, увеличилось многообразие форм обучения, созданы новейшие методы учебных процессов. Стало очевидным, что традиционные формы обучения необходимо объединить с компьютерными [1]. Радикальные перемены, вызванные научно-техническими революциями – появление и распространение персональных компьютеров, мобильных мини-компьютеров в виде смартфонов и планшетов, расширение Интернета и поиска информации, рост и влияние социальных сетей, кардинально поменяли наш образ жизни, а также то, как мы учим и учимся. Искусственный интеллект модифицирует индустрию высшего образования и приобретает все более значимую роль в образовании, в том числе в преподавании и изучении языков. Перед цифровым образовательным сообществом встают несколько задач: 1) сформировать и развить у студентов умение преобразовывать приобретенные данные в запас знаний; 2) создать базу для формирования умения выделять главное, наиболее существенное; 3) вселить пытливость, пробуждать вдохновение к творчеству и познанию нового, а также создать позитивный настрой к образовательному процессу [2].

Искусственный интеллект в системе высшего образования – это разновидность машинного цифрового обучения, которая призвана имитировать работу мозга человека, выполнять логические задачи, вступать в диалог со студентами на разных языках, что является ценным и неоспоримым преимуществом при изучении иностранных языков. Образовательные учреждения по всему миру теперь используют образовательные чат-боты, чтобы помочь преподавателям совершенствовать образовательный процесс, а студентам – эффективно обучаться. Чат-бот (от англ. chat – болтать, bot – робот) – это компьютерная программа, которая имитирует человеческий разговор для решения коммуникативных задач [3].

Современный преподаватель-лингвист с высокоразвитым интеллектом обязан владеть компьютерными технологиями, иметь навыки использования информационных технологий для работы с текстом и речью, преподавания языков, а также создания речевых моделей в лингвистических исследованиях. Интеллект рассматривается как умение, полученное в результате практических опытов, а также как способность получать и удерживать в памяти знания. В сфере машинного обучения интеллектом называют способность системы успешно достигать разные цели в широком диапазоне условий окружающей среды. В настоящее время появился такой феномен, как цифровой интеллект, порожденный коллаборацией человека и компьютерных систем с элементами искусственного интеллекта. Цифровой интеллект включает в себя технические, когнитивные, лингвистические компетенции, а также социальные и моральные ценности [4]. Искусственный интеллект имеет такие отличительные черты, как внедренная модель внешнего мира; способность к дополнению и обновлению знаний; способность к выработке информации, которая не заложена в системе; умение понимать человеческий язык; способность к коммуникации с человеком; умение меняться в соответствии с окружающими условиями. Есть так называемый «сильный» искусственный интеллект. Это техническая система, которая может быть способна к системному мышлению, возможно, будет обладать эмоциями, самосознанием и волей. В настоящее время так называемый «слабый» искусственный интеллект представлен обширным комплексом робототехнологий и структур. «Слабый» искусственный интеллект предназначен для решения проблем узкого спектра когнитивных способностей человека, то есть может решать одну несложную интеллектуальную задачу. Примером могут служить искусственные нейронные сети, которые проходят машинное обучение, учатся анализировать информацию, делать выводы, принимать решения, вносить некие предложения [2]. Одной из наиболее примечательных особенностей нейронных сетей является манипулирование изображениями. Нейронная сеть – модель машинного обучения, основанная на имитировании настоящих нейронов. Нейроны способны передавать электрические сигналы, в результате ученые смогли смоделировать мозг как нейронную сеть [5].

В сфере образования также наблюдается проявление огромного интереса к генеративному искусственному интеллекту как новейшей технологии. Генеративный искусственный интеллект становится преобразующим ресурсом в образовании, так как значительным образом меняет то, как вузы работают и предоставляют образовательные услуги своим студентам. Он сочетает в себе множество различных новейших электронных технологий на базе нейронных сетей для порождения новых данных, таких как изображение, текст, аудио, видео, музыка. Генеративный искусственный интеллект (ChatGPT) – это отдельный класс ИИ и невероятно мощная популяризированная технология, разработанная OpenAI [6]. Чат-бот, управляемый генеративным искусственным интеллектом, ChatGPT, потряс мир своей способностью понимать сложные и разнообразные человеческие языки, генерировать богатые и структурированные ответы, подобные человеческим. DALL-E – еще один пример генеративного искусственного интеллекта, разработанного OpenAI, который работает аналогично ChatGPT, но с цифровыми изображениями в качестве выходных данных. И ChatGPT, и DALL-E являются продуктами глубокого обучения, которое представляет собой подмножество машинного обучения, отражающего человеческий мозг в обучении и реагирующего на данные, информацию и подсказки. Google быстро предъявил свой собственный генеративный искусственный интеллект Bard, который основан на языковых и диалоговых возможностях следующего поколения, таких как языковая модель для диалоговых приложений. Генеративный ИИ обладает уникальной способностью не только предоставлять ответ, но и генерировать содержание этого ответа. Кроме того, генеративный ИИ может порождать новые ответы, выходящие за рамки его явного программирования, тогда как разговорный ИИ обычно полагается на заранее определенные ответы. Однако не весь генеративный ИИ является диалоговым, и не все разговорные ИИ лишены способности генерировать контент. Модели дополненного ИИ, такие как ChatGPT, сочетают в себе как генеративный, так и диалоговый ИИ для расширения своих возможностей. Они отличаются от общего ИИ, (например, Scite), который использует обработку естественного языка Natural Language Processing (NLP), а также машинное обучение [6].

Генеративные модели ИИ все чаще включаются в онлайн-инструменты и чат-боты, которые позволяют пользователям включать вопросы или инструкции в поле ввода, после чего модель ИИ будет генерировать ответ, подобный человеческому [7]. Генеративные модели искусственного интеллекта используют сложный вычислительный процесс, известный как глубокое обучение, для анализа общих закономерностей и механизмов в больших наборах данных, а затем используют эту информацию для создания новых, убедительных результатов. Модели делают это за счет включения методов машинного обучения, известных как нейронные сети, которые во многом основаны на том, как человеческий мозг обрабатывает и интерпретирует информацию, а затем со временем учится на ней. Чем больше контента генерирует генеративная модель ИИ, тем более убедительными и похожими на человеческие становятся ее результаты. Популярность генеративного искусственного интеллекта резко возросла в 2023 году во многом благодаря программам OpenAI ChatGPT и DALL-E. Крупные технологические компании поспешили присоединиться к этой инициативе: Google, Microsoft, Amazon, Meta и другие за несколько коротких месяцев создали собственные инструменты генеративного искусственного интеллекта. Существует множество генеративных инструментов искусственного интеллекта, хотя модели генерации текста и изображений, пожалуй, наиболее известны. Генеративные модели искусственного интеллекта обычно полагаются на то, что пользователь передает ему подсказку, которая направляет его к получению желаемого результата, будь то текст, изображение, видео или музыкальное произведение. Примерами генеративных моделей ИИ являются языковые модели чат-ботов, которые могут отвечать на вопросы и генерировать ответы точно так, как это делает человек. Такими чат-ботами являются ChatGPT, Bard, BingChat, Claude, DALL-E, разработанные компанией Open AI. Такие мультимодальные модели могут одновременно понимать и обрабатывать несколько типов данных, таких как текст, изображения и аудио, что позволяет им создавать более сложные выходные данные, они также способны генерировать изображение на основе текстовой подсказки, а также текстового описания подсказки к изображению. Генеративный ИИ использует различные методы машинного обучения, такие как GAN, VAE или LLM, для генерации нового контента на основе шаблонов, полученных из обучающих данных. Эти выходные данные могут представлять собой текст, изображения, музыку или что-либо еще, что может быть представлено в цифровом виде [7].

Использование чат-ботов становится все более популярным среди образовательных учреждений, поскольку машинное обучение и искусственный интеллект делаются все более совершенными, оказываясь ценными инструментами в сфере образования. Чат-бот – это текстовый диалоговый ИИ-агент. Посредством разговора чат-бот может направлять, давать советы и устранять вопросы и сомнения по любой теме. Эти управляемые беседы могут помочь пользователям искать ресурсы более абстрактными способами, чем с помощью панели поиска, а также обеспечить более персонализированный опыт, основанный на опыте и потребностях каждого пользователя. Образовательные чат-боты – это компьютерные программы, основанные на современной генеративной технологии искусственного интеллекта. Они могут имитировать человеческие разговоры и давать подробные ответы на широкий спектр тем. Кроме того, чат-бот для образования выступает в роли виртуального помощника, помогая преподавателям и студентам эффективно и с легкостью выполнять различные задачи [5]. За прошедшие годы использование чат-ботов в сфере образования значительно выросло. Образовательные учреждения, включая школы, колледжи, институты и университеты, используют эти платформы искусственного интеллекта для предоставления персонализированного и интерактивного обучения. Аналогичным образом образовательные чат-боты также могут быть интегрированы с различными платформами, такими как образовательные веб-сайты или системы управления обучением Learning Management System (LMS). Благодаря этой интеграции студенты могут обратиться за помощью к чат-ботам в понимании сложных тем и доступом к учебным материалам в диалоговом режиме.

Ключевым преимуществом чат-ботов с искусственным интеллектом для образования является персонализированное обучение. Образовательные чат-боты базируются на огромных объемах данных, охватывающих практически все области. Студенты могут использовать эти инструменты, чтобы получить персонализированный опыт, адаптированный к их стилю обучения, теме, тону и конкретным потребностям. Кроме того, образовательные чат-боты также могут оставлять отзывы о заданиях и предлагать рекомендации по улучшению образовательного процесса. Таким образом, студенты могут более эффективно усваивать сложные темы и показывать исключительные результаты на экзаменах. Доступность к образовательному чат-боту составляет 24/7. В мире нет ни одного преподавателя, который предлагал бы студентам круглосуточную доступность, кроме чат-бота для системы образования. Когда дело доходит до использования образовательных ботов, нет ограничений во времени и пространстве. Студенты могут использовать эти инструменты для доступа к желаемой информации в любое время, независимо от времени и местоположения. Предлагая круглосуточную доступность, образовательные чат-боты способствуют самостоятельному обучению и помогают учащимся достичь своих образовательных целей. Чат-бот предоставляет мгновенную обратную связь и оценку результатов учебной деятельности. Чат-бот для образовательных учреждений может дать студентам быструю обратную связь по их заданиям, эссе и конкурсам. Чат-боты используются для эффективного повышения успеваемости студентов: студенты могут использовать чат-боты с искусственным интеллектом, чтобы больше практиковаться и определять области, требующие дальнейшего улучшения. Следовательно, они могут достичь совершенства, восполнив эти пробелы и выполнив свои академические вехи. Развернув чат-бот в системе образования, университеты предоставляют образовательный контент на естественном языке. Более того, чат-боты с искусственным интеллектом также могут участвовать в длительных дискуссиях и давать студентам объяснения. Таким образом, высшие образовательные учреждения могут поощрять активное участие студентов в содержательных беседах с чат-ботами. Чат-боты могут имитировать разговор и обмен идеями. Студенты могут практиковать языковые навыки, такие как ведение дискуссии в аудитории. С помощью чат-бота учащиеся могут опробовать новые компетенции и отточить навыки, сводя к минимуму недостатки практики разговора с собеседником (например, оценочное суждение, аргументация, повторение). Разговоры чат-бота можно записывать и просматривать. Преподаватели могут читать анонимные разговоры, чтобы понять, как используется чат-бот и характер запросов, поступающих в чат-бот. Чат-боты могут помочь студентам быстро найти подробную информацию о курсе, предоставляя им ключевую информацию. Это может облегчить нагрузку на преподавательский состав, поскольку чат-бот может служить

первой линией связи относительно сроков сдачи, деталей заданий, ресурсов для домашних заданий и т. д. Кроме того, студенты могут получить необходимую им помощь и информацию в любое время суток. При этом преподавательский состав сэкономит время.

Чат-бот может быть полезным ресурсом для задач по запоминанию учебной информации. Задавая ряд вопросов или отвечая на них, студенты могут учиться посредством повторения, а также сопровождающих объяснений. Чат-бот не утомит, поскольку студенты используют его неоднократно, и он доступен в качестве партнера по практике в любое время дня и ночи. Это дает студентам возможность учиться в своем темпе и с учетом собственного содержания. Кроме того, чат-боты могут со временем адаптироваться и модифицироваться в соответствии с траекторией обучения учащегося. Чат-бот может быть разработан для проведения опроса. Преподаватели могут собирать анонимные отзывы либо на детальном уровне (например, относительно конкретного занятия), либо в более общем плане (например, о ходе обучения в течение всего курса). Чат-боты с более обобщенной обратной связью имеют преимущество повторного использования от сеанса к сеансу или из года в год. Чат-боты обратной связи также создают более неформальную, коллегиальную среду для обмена проблемами и успехами в курсе. Более неформальная обстановка и постепенные, целенаправленные вопросы в ходе разговора могут создать более удобный канал для обмена идеями.

Существуют разнообразные модели чат-ботов. Чат-бот ChatGPT, разработанный OpenAI, использует большую языковую модель Generative Pretraining Transformer (GPT) [3]. Этот чат-бот был создан для того, чтобы отвечать на вопросы студентов, находить и исправлять ошибки кода и многое другое в дружественной, разговорной форме. ChatGPT – это диалоговый чат-бот с искусственным интеллектом, который способен вести интеллектуальный разговор с человеком. Его можно попросить объяснить концепции, определения, теории, а также использовать как поисковую систему, как генератор идей. Bard – чат-бот с генеративным искусственным интеллектом, разработанный Google, опирается на большую языковую модель Pathways Language Model (PaLM). Бард основан на большой языковой модели, своего рода искусственном интеллекте. Это технология, которая способна анализировать огромные объемы данных из Интернета. Для получения доступа к этому инструменту необходимо использовать личную учетную запись в Google. Bing Chat – чат-бот с искусственным интеллектом, разработанный Microsoft, также использует модель большого языка GPT. Bing Chat может получать доступ и осуществлять поиск информации в Интернете. Он доступен из веб-браузера Microsoft Edge. Claude, название большой языковой модели и чат-бота, разработанного Anthropic, использует метод обучения, отличный от GPT и Bard, который направлен на безопасность и полезность. Чат-бот Claude AI обучен работе с новейшими данными в режиме реального времени и доступен через Slack. Это еще один чат-бот с расширенными функциями – Клод. QuizBot – это образовательный бот на базе искусственного интеллекта, который задает вопросы викторины на разные темы. Студенты могут ответить на эти вопросы и получить немедленную обратную связь. В случае неправильных ответов учащиеся также могут получить объяснения и адаптировать последующие тесты с учетом индивидуальных сильных и слабых сторон. Таким образом, QuizBot предоставляет студентам возможность постоянно совершенствоваться посредством активного обучения и самооценки [3].

Использованию мобильных чат-ботов в качестве помощников в обучении уделяется все большее внимание при изучении языков из-за их способности общаться со студентами, используя естественный язык. Большинство студентов в высших учебных заведениях владеют смартфонами, что делает их активными пользователями интернет-приложений. Системы чат-ботов могут быть развернуты как мобильные сети приложения, помогающие в обучении. Они предоставляют студентам обширную языковую информацию. Студенты могут получать мгновенные отклики, когда они общаются с чат-ботами. Доступность чат-ботов в любое время и в любом месте предоставляет им возможность учить иностранный язык тогда, когда они пожелают. Взаимодействие с чат-ботами в режиме реального времени может соответствовать потребности студентов в темпе самообучения и дать им ощущение подлинности в среде, где говорят на родном языке. Эти системы не только улучшают вовлеченность и поддержку студентов, но также могут значительно уменьшить административную нагрузку преподавателей, позволяя им сосредоточиться на разработке учебных программ и исследованиях.

Многие университеты включают чат-боты в свое обучение. Вот несколько примеров ботов, которые обладают некоторыми преимуществами перед преподавателями [3]:

1. Duolingo – самое популярное сегодня приложение для изучения иностранных языков. С его помощью и благодаря геймифицированному чат-боту можно улучшить навыки разговорной речи. Приложение также предлагает возможность пообщаться с ботом.

2. Mondly – обучает 34 языкам. Чат-бот позволяет общаться как устно, так и письменно. Он учит слова, фразы, а также умеет распознавать и воспроизводить произношение, что в конечном итоге помогает вести полноценный диалог.

3. Andy – это приложение, разработанное для разговорной практики на английском. Бот является не только личным репетитором, но и хорошим другом, с которым можно пообщаться на различные темы устно и письменно.

Все эти примеры имеют преимущество перед преподавателями, поскольку чат-боты обеспечивают возможность развития идеального произношения, в то время как преподаватели, как правило, не являются носителями иностранного языка. Чат-боты также предлагают функции для распознавания эталонного произношения. Благодаря чат-ботам учеба становится более увлекательной.

Реализация уникального подхода к студенту осуществляется на основе личных учебных планов с учетом образовательных программ, а также электронных обучающих модулей вуза. Существующая в каждом вузе балльно-рейтинговая система позволяет оценить прогресс в обучении каждого студента. Студентам следует самостоятельно проявлять инициативу и активно овладевать инновационными методами освоения знаний. Обучение необходимо производить на основе существующих профессиональных и образовательных стандартов, но с учетом индивидуальной подготовки студента и его умственных возможностей. Концепция создания образовательных траекторий формирует перспективу жизненного цикла в отношении образования. Образовательные траектории – это система трансформаций между звеньями образования и учебными заведениями, ведущая к разным уровням образовательной деятельности [4]. На эти переходы влияют как структура образования, так и деятельность, то есть индивидуальный выбор, структуры социального неравенства и институциональные механизмы. Имеются разные комбинации образовательных траекторий, что связано с разными отношениями между образованием и статусным положением. Индивидуальная образовательная траектория характеризуется определенным алгоритмом действий обучающегося. Студент под руководством преподавателя сознательно в своем обучении формирует себе уникальную индивидуальную образовательную траекторию [8].

Образовательные траектории – это живые структурные единицы образовательного процесса. В Финансовом университете существует специализированная обучающая интеллектуальная система, позволяющая достаточно быстро обеспечить формирование индивидуальной образовательной траектории. Это электронная образовательная платформа Rosetta Stone Advantage (RSA), которая была внедрена в учебный процесс в 2015 году. Работа с индивидуальными траекториями – это признание того, что мы не можем прогнозировать непредвиденные факторы и события, которые могут повлиять на траекторию, ускоряя ее или, возможно, полностью сорвав ее. В этом смысле работа с траекториями – более скромный и реалистичный способ прогнозировать будущее. Тщательное изучение и оценивание результатов работ студентов в электронной обучающей программе Rosetta Stone позволило понять, что многие студенты способны правильно организовать свое образовательное пространство и успешно справляются с учебной деятельностью. Многие студенты выполняли сначала те виды активностей в программе, которые не вызывали у них непреодолимых трудностей, а затем переходили на более высокий уровень обучения английским языком. Как правило, образовательные результаты студентов сопровождаются успехом. Электронная обучающая программа RSA предоставляет возможность пользоваться различными коммуникационными инструментами для извлечения, записи и воспроизведения аудио-, видео- и текстовых данных. В 2020 году в Финансовом университете Rosetta Stone Advantage была отменена и появилась более совершенная версия Rosetta Stone Catalyst. Rosetta Stone Catalyst – это лучшее программное решение для изучения языка, построенное с интерфейсом и платформой распознавания голоса. По сравнению с предыдущими версиями Rosetta Advantage и Advantage English for Business или Foundation, Rosetta Stone Catalyst – это универсальная обучающая программа, охватывающая многочисленные языки и разнообразные уровни опыта овладения языковыми навыками. Rosetta Stone Catalyst помогает свободно овладеть изучаемым языком, чтобы можно было уверенно использовать его в реальном окружающем мире. Студенты учатся быстрее при поддержке со стороны преподавателей – носителей языка. Новый апгрейд программы дает вам возможность учиться дома, на работе, стоя в очереди – там, где студентам наиболее удобно. Многоуровневый подход к обучению в Rosetta Stone Catalyst дает блестящие результаты и повышает эффективность обучения иностранному языку. В отличие от большинства самостоятельных онлайн-обучающих инструментов, Rosetta Stone Catalyst предлагает несколько языковых вариантов использования. Чат-бот Rosetta Stone Catalyst предоставляет упражнения, связанные с произношением, словарным запасом, грамматикой, чтением научно-популярных текстов, аудированием. Уроки в Rosetta Stone Catalyst всегда доступны на образовательной панели в структурированной последовательности. Система непрерывно фиксирует и сохраняет достижения студента. Учащиеся могут сосредоточиться на навыках письменной речи, отработке фонетических и грамматических навыков, а также навыков аудирования. Благодаря работе с чат-ботом навыки чтения, разговорной и письменной речи у студентов стали лучше. Трудолюбивые студенты зачастую переходят на новый, более высокий уровень владения английским языком. Студенты сами могут построить свою траекторию прохождения языкового уровня, расширить свой запас профессионально ориентированной лексики, необходимой для дальнейшего лингвистического совершенствования. Студентам предоставляется возможность приобрести значительный опыт проведения презентаций в Microsoft PowerPoint на иностранном языке или научиться общаться с носителями языка. Кроме того, они могут менять свой путь обучения, если целью является рас-

ширение знания иноязычной профессиональной терминологии. Каждый урок в Rosetta Stone тщательно структурирован и предназначен для изучения языковых закономерностей всех лингвистических уровней, начиная от уровня beginner и заканчивая уровнем advanced. Чат-бот Rosetta Stone Catalyst делает улучшение языковых навыков увлекательным и простым, эффективно повышает знания иностранного языка студентов.

В заключение можно сделать вывод о том, что внедрение чат-ботов в образовательный процесс было осуществлено многими университетами и оказалось успешным и полезным для преподавателей и студентов. Опыт преподавания иностранного языка с убедительностью доказал практическую значимость внедрения в образовательный процесс виртуальных помощников: преподаватели могут полностью погрузить студентов в изучение предмета, проводя занятия в интерактивном режиме. Это делает учебу увлекательной и продуктивной, в отличие от скучных занятий по учебникам. Системы искусственного интеллекта также обеспечивают адаптивность и персонализацию процесса обучения, а также быструю оценку успеваемости студентов, что позволяет корректировать образовательный процесс в реальном времени. Разнообразные виды деятельности помогают удерживать внимание студентов на уроке, например, лексика и грамматика изучаются с помощью интерактивных упражнений и голосового помощника. Преподаватели могут отслеживать прогресс студентов и корректировать образовательный процесс. Чат-боты с искусственным интеллектом, такие как ChatGPT, обеспечивают принципиально иной пользовательский опыт, нежели технологии искусственного интеллекта, которые поддерживают стандартный поиск Google или другие веб-поиски. Технология поиска курирует и ранжирует меню, состоящее в основном из контента, созданного людьми, в ответ на запросы пользователей. Чат-боты с большой языковой моделью генерируют единичные, используя контент, созданный машиной. Машины, которые предлагают немедленные, краткие и, казалось бы, однозначные ответы на вопросы знаний, могут быть полезны студентам, преподавателям и другим людям. Но эта технология также может привести к появлению общества, в котором машинные знания станут доминирующими. Какой бы заманчивой ни была идея полной роботизации образовательного процесса, выработка необходимых реакций на возникающие ситуации более доступна человеку, чем машине. Именно преподаватель выберет правильное, нужное решение, учитывая все человеческие факторы.

Несмотря на то, что было проведено мало исследований по изучению использования студентами диалоговых чат-ботов для изучения иностранного языка, их интерактивное использование создает ощущение физически присутствующего человеческого собеседника, что значительно улучшает результаты коммуникативного общения. Исследования показали [3], что уровень знаний студентов улучшается с начального до среднего, со среднего до продвинутого при интеграции в учебный процесс диалоговых чат-ботов.

Технологии чат-ботов широко интегрировались в сектор образования. Анализ исследований на эту тему показал, что чат-боты будут в дальнейшем использоваться в образовательных целях различными способами, включая преподавание, обучение, администрирование, оценивание и консультирование.

Библиографический список

1. Осипов Г.С. *Приобретение знаний интеллектуальными системами. Основы теории и технологии*. Москва: Наука. Физматгиз, 1997.
2. Зубов А.В. *Основы искусственного интеллекта для лингвистов*. Москва: Университетская книга: Логос, 2007.
3. Smutny P., Schreiberova P. Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook messenger. *Computers and Education*. 2020: 151–155. Available at: https://www.researchgate.net/publication/339601915
4. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. Российский гуманитарный журнал. 2020; Т. 9, № 2: 123–132.
5. August S., Tsaima A. Artificial Intelligence and Machine Learning: An Instructor's Exoskeleton in the Future of Education. *Innovative Learning Environments in STEM Higher Education*. 2021: 79–105. Available at: https://www.researchgate.net/publication/349968570
6. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarok or ¨reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*. 2023; Vol. 21, Issue 2: 299–315. Available at: https://www.sciencedirect.com/journal/the-international-journal-of-management-education/vol/21/issue/2
7. *Generative AI Defined: How it Works, Benefits and Dangers*. Available at: https://www.techrepublic.com/article/what-is-generative-ai/
8. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Зиннатова М.В., Лебедева Е.В. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования. *Научный диалог*. 2017; № 1: 266–279.

References

1. Osipov G.S. *Priobretenie znanij intellektual'nymi sistemami. Osnovy teorii i tehnologii*. Moskva: Nauka. Fizmatgiz, 1997.
2. Zubov A.V. *Osnovy iskusstvennogo intellekta dlya lingvistov*. Moskva: Universitetskaya kniga: Logos, 2007.
3. Smutny P., Schreiberova P. Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook messenger. *Computers and Education*. 2020: 151-155. Available at: https://www.researchgate.net/publication/339601915
4. Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. Kognitivnye aspekty razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2020; T. 9, № 2: 123-132.
5. August S., Tsaima A. Artificial Intelligence and Machine Learning: An Instructor's Exoskeleton in the Future of Education. *Innovative Learning Environments in STEM Higher Education*. 2021: 79-105. Available at: https://www.researchgate.net/publication/349968570
6. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L., Pallant J.I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarok or ¨reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*. 2023; Vol. 21, Issue 2: 299-315. Available at: https://www.sciencedirect.com/journal/the-international-journal-of-management-education/vol/21/issue/2
7. *Generative AI Defined: How it Works, Benefits and Dangers*. Available at: https://www.techrepublic.com/article/what-is-generative-ai/
8. Zeer `E.F., Zavodchikov D.P., Zinnatova M.V., Lebedeva E.V. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak ustanovka sub`ekta v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Nauchnyj dialog*. 2017; № 1: 266-279.

Статья поступила в редакцию 11.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-204-207

Zhukova T.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); National Research Institute "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*
Bogoslovskiy V.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vib0705@mail.ru*
Klimova I.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: iiklimova@fa.ru*

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF NEUROPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE STUDENTS' POLYCULTURAL TRAINING. The problem of polycultural training of modern students is always a subject of scientific discussion. Active searches are being conducted in this direction, due to various contradictions, one of which is the significant changes taking place in the psyche of modern students. In this regard, the general formulation of the problem of polycultural training has its own specifics, characterized by the search for new effective technologies. It is advisable to include neuropedagogical technologies among such technologies, which largely determine the implementation of an individual-personal approach and contribute to the development of the cognitive and emotional spheres of students' personality, which directly influence polycultural training. The article highlights the basic principles of implementing neuropedagogical technologies and presents various types of tasks, the model of polycultural education is suggested.

Key words: **neuropedagogical technologies, preparing teachers, polycultural education**

Т.А. Жукова*, д-р пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Национальный исследовательский институт «МИСИС», г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*
В.И. Богословский*, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vib0705@mail.ru*
И.И. Климова*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: iiklimova@fa.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Проблема поликультурной подготовки современных обучающихся всегда является предметом научной дискуссии. В этом направлении ведутся активные поиски, обусловленные различными противоречиями, одно из которых – существенные изменения, происходящие в психике современных обучающихся. В этой связи общая постановка проблемы поликультурной подготовки имеет свою специфику, характеризующуюся поиском новых эффективных технологий. К таким технологиям целесообразно отнести нейропедагогические технологии, которые во многом определяют реализацию индивидуально-личностного подхода и способствуют развитию когнитивной и эмоциональной сфер личности обучающихся, непосредственно оказывающих влияние на поликультурную подготовку. В статье обозначены основные принципы реализации нейропедагогических технологий, приведены различные виды заданий, предложена модель поликультурной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: **нейропедагогические технологии, подготовка педагогов, поликультурное образование**

Одной из важных задач системы образования является подготовка человека к межкультурному взаимодействию (иными словами, поликультурная подготовка), что связано с осознанием культурного многообразия и способностью к взаимодействию с представителями различных культур. Изменения к подходам развития поликультурной подготовки вызваны существенными модификациями, происходящими в психике современных обучающихся, особенностями в развитии когнитивной и эмоциональной сфер личности. Наличие сложившейся ситуации позволяет сформулировать возникшие противоречия между:

– потребностью образовательной практики в новом педагогическом знании о возможностях применения нейропедагогических технологиях в процессе поликультурной подготовки обучающихся и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической науке;

– потенциальной возможностью использования нейропедагогических технологий в образовательной практике и отсутствием разработанных и апробированных механизмов переноса сложившегося опыта на процесс поликультурной подготовки обучающихся.

Эти противоречия определяют проблему настоящего исследования, связанную с поиском целостного научно-педагогического знания о возможностях нейропедагогических технологий в процессе поликультурной подготовки обучающихся.

Цель исследования – определить возможности нейропедагогических технологий в процессе поликультурной подготовки обучающихся.

Для реализации поставленной цели предполагается решение следующих задач: анализ теоретической литературы с целью осмысления значимости решения проблемы, связанной с применением нейропедагогических технологий в процессе поликультурной подготовки обучающихся; обоснованием перспектив применения нейропедагогических технологий в процессе поликультурной подготовки обучающихся

В качестве ведущего метода исследования использован метод анализа теоретической литературы по обозначенной теме.

Научная новизна исследования: обозначены возможности нейропедагогических технологий в процессе поликультурной подготовки обучающихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представлений о возможностях нейропедагогических технологий в процессе поликультурной подготовки обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные задания могут быть использованы в процессе поликультурной подготовки обучающихся.

Социально-экономические изменения, происходящие в нашем обществе сегодня, в значительной мере отразились и на высшей школе, в том числе на *развитии идей поликультурного образования*. Поликультурное образование – это образование, построенное на идеях подготовки в условиях поликультурной среды. При этом цель такого образования заключается в развитии и в дальнейшем совершенствовании умения общаться с представителями различных культур.

Высшая школа переживает сложный период формирования и развития новых ценностей и в этой связи – пересмотра целей, задач, методов обучения. Вопросы о том, что именно определяет эффективность образовательного процесса, в частности *поликультурную подготовку обучающихся,* активно обсуждаются педагогами, психологами, культурологами, являются предметом научно-практических исследований.

Важным моментом поликультурной подготовки является формирование значимости изучения собственной культуры, осознание понятия культуры и множества способов ее проявления в различных социумах, знание различных видов стереотипов, осознание их роли в формировании негативного отношения к представителям различных культур и в этой связи – способности противостоять деструктивным отношениям [1; 2].

На сегодняшний день среди значимых образовательных практик, способствующих организации поликультурной подготовки обучающихся, выделяют следующие: увеличение количества заданий на оптимизацию межличностного и межкультурного общения; увеличение количества поликультурных классов; использование коллективных форм работы и т. д.

Очевидно, что применение данных практик возможно при условии содержания учебных программ посредством введения новых разделов, учебных дисциплин, что в итоге должно влиять на расширение и углубление знаний о различных культурах, развитие уважительного отношения, формирование навыков сотрудничества, учитывая, в частности, культурные особенности представителей различных поколений.

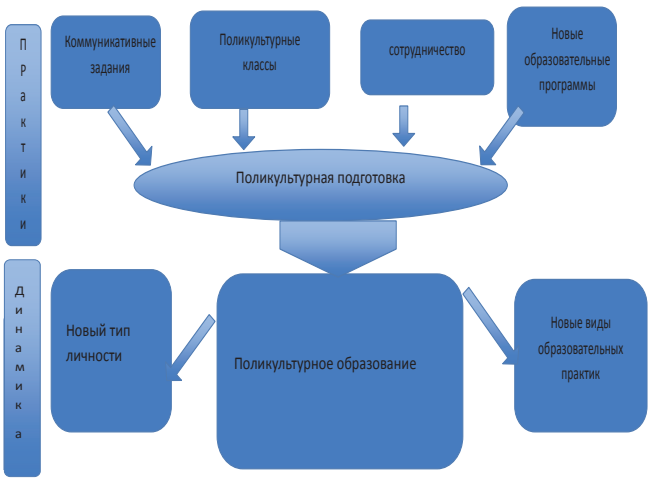


Рис. 1. Поликультурная подготовка и поликультурное образование

Выше (на рис. 1) представлены образовательные практики, активно используемые в процессе поликультурной подготовки обучающихся на сегодняшний день, обозначена динамика развития поликультурного образования.

Как отмечают исследователи [3; 4], для каждого поколения характерны свои отличительные черты, при этом динамичность или статичность самого социума определяется характером протекаемых процессов. Сейчас общество развивается очень динамично, что, несомненно, влияет на разницу в поколениях. Это, в свою очередь, характеризуется тем, что современные обучающиеся живут в мире, очень отличающемся от того, в котором жили их родители.

Стоит отметить, что на сегодняшний день предпринято достаточно много попыток, чтобы дать определение современным детям, представить их сущностные черты, в частности, в следующих проектах: «Дети нового тысячелетия»; «Дети Света», «Одаренные дети», «Тефлоновые дети» и др.

При этом психологи констатируют, что они особо остро откликаются на уважение их личности, к их праву выбора и способностям; на принятие их как членов социума, равноправных взрослым, их проблем и сложностей.

Современные обучающиеся во многом похожи на взрослых: в любой момент готовы отстаивать собственную точку зрения, приводить свои доводы, зачастую полностью уверенны в своей правоте. Это обусловлено синдромом экранной зависимости, когда в течение минимального количества времени воспринимается значительный объем информации.

Однако у большой информируемости отмечается и обратная сторона – современные обучающиеся отнюдь не опережают возраст, вместе с тем они не могут сконцентрироваться на каком-либо занятии, рассеяны, не проявляют интереса, что говорит о снижении когнитивного развития; гиперактивны и неусидчивы, что приводит в конечном счете к росту эмоционального дискомфорта, отражающегося на снижении уровня социальной компетентности [5; 6].

Ряд исследователей [4; 5; 6] отмечают следующие характерные черты современных обучающихся:

1. Индивидуализация и уникальность – современные обучающиеся не воспринимают критики, в их понимании любого рода сравнения их с кем бы то ни было не уместны. Индивидуальность становится способом взаимодействия с другими людьми.

2. Поиск смыслов. Процесс поиска смысла, осознание индивидуального личностного предназначения, собственной миссии во многом определяет характер обучения современных детей. Важно осознание построения собственной культуры, поиск своих традиций и разнообразных форм самовыражения, проектирование собственного социокультурного, культурного и межкультурного

пространства, что определяет границы коммуникации с представителями иных поколений и культур.

3. Гибкость и компромиссность. Сосредоточенность на внутреннем уникальном мире, поиск смыслов определяют важность поиска путей безопасного взаимодействия с представителями различных культур, выдвижения условий, чтобы пренебрегать тем, что не имеет отношения к построению собственного мира. Современные обучающиеся будут выстраивать отношения с превалированием в отношениях стремления к совместному поиску общих интересов и собственных путей отчуждения и игнорирования. Последнее, несомненно, может служить фактором снижения коммуникации.

4. Ценность личных опыта и чувств. У современных обучающихся не так много авторитетов – это поколение внутренне не готово воспринимать чужой опыт, преподанный в готовом виде – для них важно все прочувствовать и испытать самостоятельно. Потому в процессе обучения так важно создавать условия для выражения рефлексии.

Итак, обобщая изложенное выше, отметим следующее: для раскрытия личностного потенциала современных обучающихся необходимо создавать пространство для самостоятельной деятельности, самовыражения, поддерживать различные формы эмоционального воздействия. Особенности развития таких обучающихся свидетельствуют о том, что они отличаются от своих сверстников прошлого века и требуют совершенно иных подходов в обучении.

Одна из проблем в поиске наиболее эффективных способов реализации поликультурной подготовки видится в значимости индивидуального подхода, одна из задач которого – установление доверительных отношений между обучающимся и педагогом – базируется на признании личной ответственности обучающегося за результаты своей деятельности, в частности в процессе межкультурной коммуникации. В качестве одного из видимых способов реализации индивидуального подхода можно назвать *нейропедагогические технологии*.

Важная цель нейропедагогики заключается в том, чтобы создать обучающие среды и методики, которые соответствуют естественному функционированию мозга, в частности посредством эмоций.

Согласимся с позицией исследователей, отмечающих тот факт, что «интерес образования к нейротехнологиям связан с возможностью индивидуализации образовательного процесса, персонификацией образовательных технологий – реализацией индивидуального подхода. Индивидуальный подход, как известно, предусматривает организацию обучения на основе глубокого знания индивидуальных особенностей обучающегося и, как результат, создание условий для активной познавательной деятельности каждого обучающегося в отдельности.

Рассмотрим ведущие принципы нейропедагогики и на основании их предложим собственные задания на развитие когнитивной (сфера психологии человека, связанная с его познавательными процессами и сознанием, включающая в себя знания человека о мире и о самом себе) и эмоциональной (характеризующей специфические особенности человеческих эмоций и способов их регуляции) сфер.

Когнитивная сфера

1. Мозг как «параллельный процессор». Данный принцип заключается в реализации полифункциональности человеческого мозга, в связи с чем педагогом должны быть максимально созданы условия для формирования и развития целостного восприятия увиденного, принимаемого или, наоборот, отторгаемого явления, реалии и т. д. Приведет примеры таких упражнений.

– Всё фиксируйте (все события, с которыми вы столкнулись в процессе коммуникации с представителями различных культур) – на бумаге, в электронном виде.

– Работайте над классификацией задач (важные/срочные) и над приоритетами для вас, чтобы повысить уровень межкультурной коммуникации.

– Планируйте хотя бы примерный список задач на день и на неделю (например, мои мероприятия для усовершенствования процесса межкультурной коммуникации в моем образовательном учреждении).

– Пользуйтесь календарем, если задачи привязаны к датам, времени (спланируйте для себя дорожные карты, цель которых – развитие межкультурной коммуникации).

2. Учение и познание как естественные механизмы развития мозга. Данные процессы, несомненно, связаны с развитием мотивационной сферы и созданием условий для непрерывного поддержания интереса к обучению, познанию нового. В рамках реализации данного принципа нейропсихологи полагают важным использовать приемы нейрогимнастики, цель которых – активация естественных механизмов работы мозга через выполнение физических движений. «Ключевой принцип гимнастики заключается в одновременной синхронной работе обеих рук, каждая из которых выполняет свое задание» (система Пола Деннинсона).

– Упражнения на активизацию работы левого и правого полушария, когда предлагается одновременно выполнять упражнения на тренировку всех парных органов (каждый орган отвечает за работу или правого, или левого полушария).

– Энергетические упражнения или упражнения на концентрацию или тренировку дыхания.

– Упражнения на расслабление, в процессе выполнения которых можно развивать концентрацию внимания (нужность или ненужность получаемой информации).

– Упражнения, направленные на углубление позитивного мышления посредством создания благоприятных ситуаций.

3. Опора на прежний опыт и поиск смысла как врожденные качества мозга. К значимым упражнениям можно отнести следующие:

– упражнения на поиск внутреннего конфликта. Вспомните случаи, когда вы чувствовали дискомфорт при общении с представителями иных культур;

– упражнения на поиск способов групповой сплоченности. Вспомните ситуации, в которых вы успешно смогли сформировать мультикультурную команду;

– упражнение на установление открытого обмена релевантными интерпретациями с учетом сложившегося опыта взаимодействия с представителями тех или иных культур.

4. Мозг ищет смысл через установление закономерностей. Задания на создание и преодоление интеллектуальных трудностей позволяют определить и запомнить данные закономерности.

– Упражнение «Поликультурный мир». Нарисуйте таблицу, обозначьте пропуски (до пяти), каждый квадрат таблицы содержит информацию об особенностях той или иной культуры.

– Упражнение «Кто больше». Увеличьте количество сравнительных признаков в процессе анализа различных культур.

Эмоциональная сфера

Несомненно, эмоции – один из значимых факторов получения и оценки информации. Учебный материал, освоенный в благоприятной атмосфере, лучше запоминается и обладает устойчивыми связями с соответствующим эмоциональным состоянием, эмоциональный фактор стимулирует мышление и творческий потенциал обучаемого.

1. Мозг обладает уникальной способностью «видеть» объект одновременно в целом и по частям, в одно и то же время расчленить и собрать его. В этой связи у обучающегося должно формировать видение в системе «общее – частное и единичное».

– Игра «Найди лишнее». На листе бумаги предложите «культурный портрет» любой страны. Проанализируйте, какие детали пропущены. Дорисуйте.

– «Путаница». Покажите рисунок, на котором изображены несколько наложенных друг на друга предметов. Попросите найти и нарисовать каждый из предметов. Это могут быть, например, предметы быта представителей различных культур.

2. Мозг способен впитывать информацию одновременно в условиях сфокусированного внимания и периферийного восприятия. В качестве практико-ориентированного задания может быть предложена таблица Шульте.

– Найдите нужное число. Сконцентрируйте на выбранном числе свое внимание на некоторое время. После этого начинайте находить числа от 1 по возрастающей. Впоследствии цифры можно заменить картинками «предметы быта», «стереотипы».

– Пальчиковая зарядка. Необходимо сложить пальцы на одной руке в знак «мир», на другой – «ок». Задача состоит в том, чтобы одновременно менять положение пальцев на обеих руках. В процессе выполнения упражнения обучающийся учится концентрировать внимание на определенных действиях (каждый знак может быть наделен определенным смыслом: «уважение» – «нетерпимость» и т. д.)

3. Процессы сознания и подсознания в мозге обучаемого протекают одновременно. В процессе учения обучающийся получает намного больше информации, чем он сам ожидает, что обусловлено наличием и постоянным влиянием сложившегося опыта, эмоционального состояния в конкретный день личностных особенностей, различных внешних факторов. В качестве возможного упражнения можно предложить выполнить одно и то же задание: «нарисовать культурный портрет» в разные дни и найти разницу.

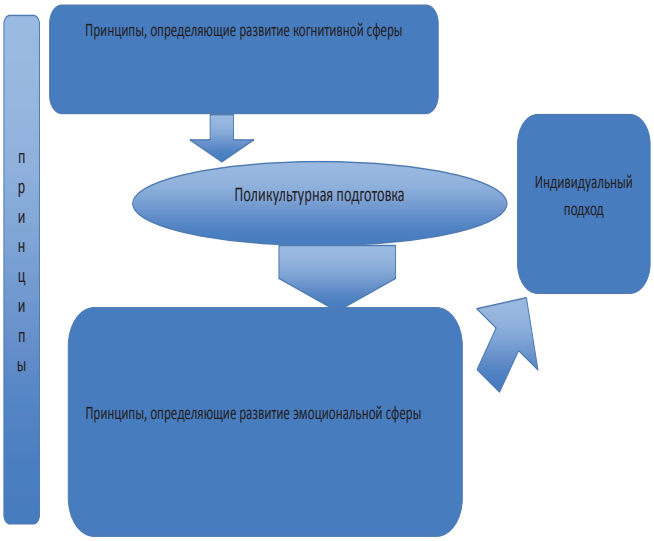


Рис. 2. Принципы развития когнитивной и эмоциональной сфер личности

Ниже (рис. 3) обозначены вероятные вызовы и оценка возможностей нейропедагогических технологий в поликультурной подготовке обучающихся.

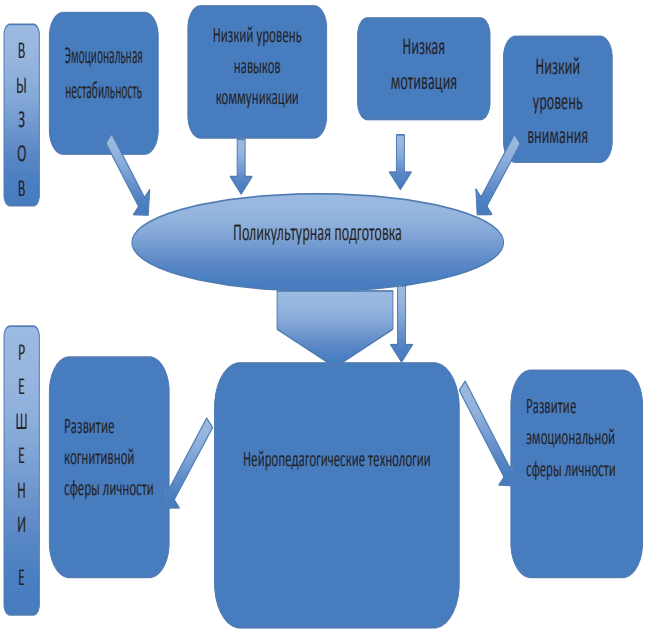


Рис. 3. Вызовы и возможности нейропедагогических технологий

Итак, на основании изложенного выше можно говорить о возможности применения нейропедагогических технологий в процессе поликультурной подготовки обучающихся. Нейропедагогические технологии обладают значительным потенциалом в развитии когнитивной и эмоциональной сфер личности обучающегося, по сути, отражают задачи индивидуального подхода.

В качестве перспективного направления исследований по данной проблематике считаем значимым изучение роли метода кейса и метода прецедентов в оценке эффективности нейропедагогических технологий.

«В противовес дескриптивным методам сравнения, позволяющим с большей точностью обнаруживать и фиксировать факты, явления, ситуации, лежащие в основе человеческой деятельности, выбор исследовательского метода прецедентов позволяет решить новую, неизвестную задачу, используя или адаптируя решение уже известной задачи, т. е. используя уже накопленный опыт решения подобных задач, в то время как сам кейс представляет собой описание конкретного случая» [2]. Сложившееся на сегодняшний день понимание метода прецедента позволяет нам определять возможности применения нейропедагогических технологий в процессе поликультурной подготовки обучающихся с похожими когнитивными и эмоциональными особенностями.

Ниже (рис. 4) предложена модель поликультурной подготовки обучающихся.

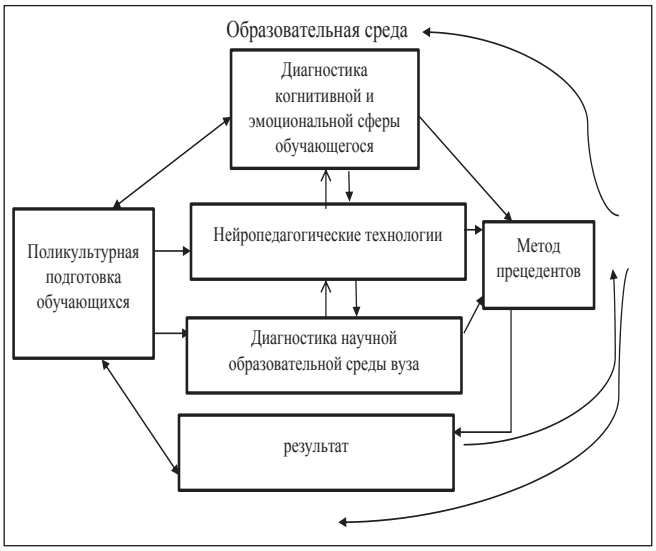


Рис. 4. Модель поликультурной подготовки обучающихся

Подводя итоги, важно подчеркнуть, что проблема, связанная с созданием условий для организации поликультурной подготовки, может быть оценена как достаточно значимая и обусловленная существенными изменениями в психике современных обучающихся.

Полагаем важным и значимым накапливать и распространять опыт применения нейропедагогических технологий как один из эффективных механизмов воздействия на когнитивную и эмоциональную сферу личности, что, несомненно, влияет на процесс поликультурной подготовки личности.

В качестве приоритетных направлений в рамках данной проблематики считаем важным остановиться на проектировании упражнений, основанных на реализации нейропедагогических технологий, оценке возможности их использования на всех ступенях образовательного процесса, на основании применения метода прецедентов определять новые возможности нейропедагогических технологий.

Библиографический список

1. Бессарабова И.С. Поликультурность образования в системе профессиональной подготовки учителя в США. *Современные наукоемкие технологии*. 2006; № 3: 45–46.
2. Жукова Т.А. *Изменения системы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию (на материале региональных вузов России и Германии)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2022.
3. Клемантович И.П., Степанов В.Г. Нейропедагогика: предмет исследования. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2 (11): 2464–2468.
4. Москвин В.А., Москвина Н.В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики в дифференциальной психологии. *Вестник ОГУ*. 2001; № 4: 34–39.
5. Тункун Я.А. Основы нейропедагогики: история, теория и практика. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008; № 73-2: 203–208.
6. Чурило Н.В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса. *Auditorium*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019; № 2 (22): 1–5.

References

1. Bessarabova I.S. Polikul'turnost' obrazovaniya v sisteme professional'noj podgotovki uchitelya v SShA. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2006; № 3: 45-46.
2. Zhukova T.A. *Izmeneniya sistemy podgotovki pedagogov k mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu (na materiale regional'nyh vuzov Rossii i Germanii)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2022.
3. Klemantovich I.P., Stepanov V.G. Nejropedagogika: predmet issledovaniya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2 (11): 2464-2468.
4. Moskvin V.A., Moskvina N.V. Nejropedagogika kak prikladnoe napravlenie pedagogiki v differencial'noj psihologii. *Vestnik OGU*. 2001; № 4: 34-39.
5. Tunkun Ya.A. Osnovy nejropedagogiki: istoriya, teoriya i praktika. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2008; № 73-2: 203-208.
6. Churilo N.V. Nejropedagogika kak osnova `effektivnogo obrazovatel'nogo processa. *Auditorium*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019; № 2 (22): 1–5

Статья поступила в редакцию 18.03.24

УДК 378.2

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-207-210

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*

ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF THE VALUE ORIENTATION OF MODERN YOUTH: THE CONTEXT OF GENERATIONAL THEORY AND A SYNERGISTIC APPROACH. A problem of forming value orientations of the younger generation has recently become particularly relevant and is being considered in direct connection with the educational process. It is noted that the leading direction in solving the problems of forming the civic position of students at all levels is the appropriate pedagogical support for the organization of the educational process. Confirming the multi-iterative and systemic nature of this process, the necessity of identifying the factors determining the value orientations of students is justified. These factors are presented and described in a multifunctional structure as mega-, macro- and microfactors. The definition of the value orientations of the younger generation is correlated in the article with the theory of social generations (V. Strauss, N. Howe),

which is considered by many researchers as the basis for analyzing the value attitudes of the younger generation in Russia. It is noted that in recent years, theoretical and applied research has described the risks in approaches to using the ideas of the theory of generations and the various interpretations that have appeared on the formation of value orientations of different age groups. The description of the issues of the formation of value orientations of students is presented in the context of synergetic ideas, the possibilities of this approach in pedagogical practice are revealed. The use of this approach makes it possible to argue for the formation of the ideological base of the younger generation as a self-regulating and multivariate process. The chosen context of the problems of forming the value orientations of students determined the choice of the necessary principles for the implementation of the pedagogical process on the problem under study: the principle of generational partnership, the principle of potential and actual, the principle of participativeness and partnership.

Key words: **value orientation of students, factors determining value orientations, theory of generations, synergetic approach, principles of implementation of pedagogical process for formation of students' value orientation**

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*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: КОНТЕКСТ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ И СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Проблема формирования ценностных ориентиров молодого поколения в последнее время стала особо актуальной и рассматривается в непосредственной связи с образовательным процессом. В статье отмечается, что ведущим направлением в решении задач формирования гражданской позиции обучающихся всех уровней является соответствующее педагогическое обеспечение организации воспитательного процесса. Рассматривая многоитерационный и системный характер данного процесса, обосновывается необходимость выявления факторов, влияющих на определение ценностных ориентиров студенческой молодежи. Факторы представлены и описаны в полифункциональной структуре как мега-, макро- и микрофакторы. Определение ценностных ориентиров молодого поколения соотносится в статье с теорией социальных поколений (В. Штраус, Н. Хоув), которая рассматривается многими исследователями как основа для анализа ценностных установок молодого поколения в России. Однако отмечено, что в последнее время в теоретических и прикладных исследованиях описываются риски в подходах к использованию идей теории поколений и появившихся интерпретаций по формированию ценностных ориентаций разных возрастных групп. Описание вопросов формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи представлено в контексте синергетических идей, раскрываются возможности этого подхода в педагогической практике. Использование системно-синергетического подхода позволяет аргументировать формирование мировоззренческой базы молодого поколения как саморегулируемый и многовариантный процесс. Рассматриваемый контекст проблем формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи определил выбор необходимых принципов реализации педагогического процесса по исследуемой проблеме: принцип поколенческого партнерства, принцип потенциального и актуального, принцип партисипативности и партнерства.

Ключевые слова: **ценностная ориентация студенческой молодежи, факторы определения ценностных ориентиров, теория поколений, синергетический подход, принципы реализации педагогического процесса по формированию ценностной ориентации обучающихся**

Актуальность рассмотрения вопросов формирования ценностных ориентиров молодого поколения обоснована глубинными социально-экономическими и политическими процессами в современном мире и значимостью в этой связи воспитания готовности молодого поколения отвечать интересам своих сограждан, обеспечивать жизнеспособность патриотических и культурных традиций своего отечества. Важность рассматриваемой темы подтверждается тем, что современное положение воспитательного процесса в системе высшего образования сталкивается с новыми вызовами, связанными с формированием требуемых качеств студенческой молодежи, будущих молодых специалистов. С этим основная идея статьи связана с необходимостью решения вопросов развития воспитательного потенциала вуза.

Целью исследования является рассмотрение вопросов формирования ценностных ориентиров молодого поколения в контексте поколенческой теории и синергетического подхода. Учитывая ограничительные рамки статьи для изложения авторских научных предложений по сформулированной теме, задачи исследования представим следующим образом:

– обосновать значимость формирования ценностных ориентиров молодого поколения, проецируя данную проблему на роль воспитательного процесса в системе высшего образования;

– аргументировать факторы, определяющие ценностные ориентиры студенческой молодежи, и предложить принципы педагогического обеспечения процесса реализации воспитательного потенциала по данной проблеме;

– дать краткую характеристику теории поколений и рассмотреть в ее контексте исследуемого процесса;

– рассмотреть идеи системно-синергетического подхода применительно к решению педагогических задач.

Новизна и теоретическая значимость исследования в рамках представленной статьи заключается в рассмотрении данной проблемы с позиций теории поколений и синергетического подхода; в аргументации факторов, определяющих ценностные ориентиры личности. Практическая значимость исследования определена практико-ориентированным предложением принципов реализации педагогического процесса по исследуемой проблеме формирования ценностных ориентиров обучающихся, которые могут быть импортированы в образовательное учреждение и явиться основой для разработки конкретного педагогического обеспечения в воспитательном процессе.

Современное российское и мировое сообщество вступило в период существенных политических, экономических и социокультурных изменений. Развитие мирового цивилизационного процесса, его динамика, нередко тревожные векторы происходящей в обществе геополитической трансформации, безусловно, проецируются на условия, в которых происходит формирование ценностных ориентиров молодого поколения. Эта тема, рассматриваемая в непосредственной связи с образованием, в последнее время стала особо актуальной и обсуждаемой в России [1–7]. Ситуация в окружающем социуме и мире в целом в настоящее время становится для вузов, организующих процесс подготовки будущих специалистов, серьезным испытанием «прочности» гражданского основания, национальной идентичности обучающихся, их готовности отвечать интересам своих сограждан, обеспечивая жизнеспособность патриотических и культурных традиций [8, с. 60–62].

Ведущим направлением в решении проблем формирования гражданской позиции обучающихся всех уровней является соответствующее педагогическое обеспечение организации воспитательного процесса. И, как оказывается, именно на этом этапе мы сталкиваемся с теоретической и практической трудностью, учитывая значимость выявленных проблем: современное положение воспитательного процесса в системе высшего образования сталкивается с новыми вызовами в современных условиях в формировании требуемых «гуманитарных кодов» у молодых специалистов. Указ Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022 года формулирует базовые характеристики традиционных ценностей граждан России [9]. В указе четко обозначено, что в настоящее время необходимым стало укрепление базовых основ гражданственности нашего общества.

Проектирование соответствующего педагогического сопровождения требуют, прежде всего, выявления факторов, влияющих на формирование убеждений и взглядов наших обучающихся. Мы разделяем мнения ученых о том, что формирование ценностных качеств обучающихся является многоитерационным и системным процессом [3; 10; 11]. Это позволяет нам представить этот процесс через выявление и соотношение факторов в виде полиструктурированной и полифункциональной пирамиды: мегафакторы, макрофакторы и микрофакторы. Мегафакторы как основание этой пирамиды соотносятся с мегасредой [10], в нашем случае – с социокультурной средой, влияющей на формирование ценностного багажа личности: это существующие государственные и политические системы, социальный мир, окруженный средствами информации и коммуникации. Макрофакторы – это следующий уровень функционального процесса, который определен соответственной макросредой, то есть Отечеством, конкретной средой, где мы живем и работаем. Микрофакторы – верхний, самый «острый» уровень факторов, влияющих на формирование убеждений и взглядов наших обучающихся в исследуемом нами процессе. Эти факторы связаны с непосредственным воздействием самого ближнего окружения – семьи, друзей, образовательным учреждением.

Применение междисциплинарного подхода к изучению факторов, влияющих на выстраивание ценностных траекторий молодого поколения, является очевидным и важным, то есть речь идет об общенаучных и частнонаучных методах социологической, педагогической, философской и психологической наук.

Обратимся к теории поколений.

Сама по себе важность обращения к изучению особенностей поколений очевидна и остается актуальной. Понятия «поколение», «генерация» не являются новыми для научной академической среды. Поколенческие различия изучали в свое время философы, политики, социологи, историки, публицисты: Аристо-

тель, Гесиод, Д. Вико, Ж. Кондорсе, Д. Дидро и другие. Особенным объектом исследований подрастающее поколение стало с конца XIX века: научные идеи о психологических и педагогических особенностях в воспитании и обучении подрастающего поколения представлены в научных трудах Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, велик также вклад таких ученых, как Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин.

Вопросы поколений изучаются и в сегодняшних ракурсах. Современные исследователи по-разному подходят к изучению теории поколений. Впервые современная теория социальных поколений была оформлена в 1991 году историком В. Штраусом и экономистом, социологом Н. Хоувом. Став в определенном смысле «модной», особенно в период 2010–2020-х гг., их идеи стали активно внедряться в научную среду и массовую культуру. Акцент был сделан на «конфликте поколений». В обиход многих исследователей по вопросам ценностных ориентиров различных поколений вошли инструментарий, терминологическая, теоретическая и практическая базы, соотнесенные с идеями этой поколенческой теории. Теория основывается на гипотезе о цикличности истории поколений. Авторы выделяют четыре повторяющихся поколенческих «сезона истории», которые обусловливают возникновение отличных друг от друга социальных поколений: «Подъем», «Пробуждение», «Спад», «Кризис» [13]. Некоторые специалисты, понимая и принимая проблему формирования ценностных ориентиров молодого поколения, основываясь на четырехфазном развитии истории, описывают жесткие хронологические рамки поколений и прогнозируют соответствующие для того или иного поколения заведомо привитые качества.

Но необходимо отметить и другое: в последнее время в процессе теоретических и прикладных исследований возникли риски в подходах к использованию идей теории поколений и появившихся различных интерпретаций по формированию ценностных ориентаций разных возрастных групп. Согласимся с исследователями, что в ряде публикаций и изданий «открыто или латентно прослеживается дискриминация отдельных поколений, что, безусловно, ведет к искажению роли и вклада каждого поколения в систему ценностей определенного исторического пласта национального развития» [14]. Важно в ситуации, связанной с формированием ценностей поколения Z и Альфа, отметить, что ценности и более старшего поколения еще остаются в процессе формирования. «То есть, с одной стороны, молодое поколение отрицает устойчивые моральные принципы, устои, ценности предшествующих поколений, имеет вольную позицию на средства и методы для достижения своих целей, но, с другой стороны, оправдывает свое поведение обстановкой в стране и сложностью окружающего социума» [12, с. 1–10].

Существенные противоречия возникают также между теорией социальных поколений Н. Хоува / В. Штрауса и положениями возрастной психологии. Основа возрастной психологии – это очевидность динамичности психики индивида в процессе его взросления, что означает постоянную смену его мироощущения и, как следствие, социального поведения в разные периоды жизни. Здесь и закладывается основная суть противоречия с идеями теории поколений, обосновывая невозможность прогнозирования социального поведения подростков и определения их априори сформированной ценностной ориентации. Так можно ли опираться исключительно на поколенческую теорию? Согласимся с исследователями [6], что в открытом доступе появились издания, транслирующие упрощенные подходы к интерпретации теории поколений и не обосновывающие достоверность претендующих на научный результат исследований. Это, например, публикации Е. Шамис и Е. Никонова [15], побуждающие нас думать о том, что априори существует своего рода «клеймо» на той или ином поколении, то есть индивидуальность личности в определенном смысле нивелируются. Доступно для понимания, просто и смело объясняя конкретные периоды нашей истории, видится условность такого изложения, выраженная в широком обобщении и без четких научных доказательств.

Однако в условиях отсутствия отечественной научной адаптации этой теории идеи Штрауса и Хоува можно взять как сравнительную основу для анализа ценностных установок молодого поколения в России [16].

Рассматривая цель нашего исследования в логике синергетических идей, раскроем некоторые возможности этого подхода в педагогической практике [17]. К основным принципам синергетического подхода, применяемого в нашем случае для идентификации проблем формирования ценностных ориентиров молодого поколения, относятся принципы *гомеостатичности, иерархичности, нелинейности, открытости, неустойчивости.*

1. Принцип *гомеостатичности* (стабильности, фаза порядка функционирования).

В воспитательном процессе обучающийся стремится внутри системы к выработке механизмов, которые способствуют преодолению возникающих негативных тенденций. Таковыми могут быть непонимание того, что мы от них хотим, нежелание следовать советам, отсутствие мотивации к определенным поступкам. В многоитерационном процессе реализуется педагогическая взаимосвязь (взаимодействие), в результате чего проявляется самоопределение обучающего, саморазвитие, принятие конкретного решения при участии в мероприятиях гражданско-патриотической направленности. Важно, что к стабильности ведет лишь правильная связь (feed-back) с субъектами образовательной и воспитательной деятельности.

2. Принцип *иерархичности* (уровень внутренней организации).

Этот параметр демонстрируют фазы изменчивости, развития, саморазвития обучающихся. Именно этот показатель помогает педагогу разрабатывать необходимое методическое сопровождение в реализации различных проектов воспитательного процесса по формированию гражданской позиции студентов, при необходимости проводить корректировку педагогического сопровождения и разработанных проектов.

3. Принцип *нелинейности* (отклонение от подобия).

Данный принцип определяет саморазвитие субъекта, выражающееся в возможности постоянного и многовариантного самосовершенствования, принятия или непринятия предложенных разработок по формированию гражданских ценностей, их предварительной оценки. В нашей педагогической практике это и есть формирование личностных качеств обучающихся и выбор своей траектории поведения по результатам воспитательной деятельности в вузе. В терминах синергетики это означает «наличие альтернатив поведения и собственных точек бифуркаций». Данный принцип нелинейности означает переход от управления к самоуправлению.

4. Принцип *открытости* (эволюционирование).

В нашем исследовании этот принцип непосредственно связан с принципом нелинейности: самосовершенствование, мотивация к поступкам и принятия (или непринятия) идей, положенных в основу мероприятий по формированию ценностных ориентаций обучающихся, и их оценка.

5. Принцип *неустойчивости* (возникновения точек бифуркации: разграничение нового и старого качества).

В терминах синергетического подхода к решению педагогических задач формирования ценностной позиции молодого поколения можно утверждать, что в процессе саморазвития обучающихся важным является выбор поведения, соответствующего постановке цели и поиска путей решения задач, в результате чего старое качество меняется на новое. Таким образом, «синергетическая парадигма приближает нас к возможности решения комплекса образовательных задач, фиксируя педагогический объект исследования в терминах самоорганизующихся систем: равновесие и неравновесие, гомеостазис и динамизм, организация и дезорганизация» [17]. Идеи системно-синергетического подхода в нашем исследовании позволяют:

– аргументировать саморазвитие и формирование мировоззренческой базы будущих специалистов как саморегулируемый и многовариантный процесс формирования нравственной, гражданской и ценностной ориентаций студентов;

– установить взаимосвязи между структурными компонентами педагогического процесса, выявить функции каждого из них, проецированные на достижение поставленной цели – формирование ценностной ориентации обучающихся.

Итак, перед педагогами стоят серьезные задачи, связанные с нахождением форм, способов и средств психолого-педагогического воздействия на формирование ценностного багажа нашего молодого поколения, с разработкой особых мер педагогического влияния на представителей поколения Z и А для их применения в современном воспитательно-образовательном процессе. Формирование ценностного багажа нашей молодежи, определение гражданской позиции личности, проявление чувства патриотизма и ответственности не существует само по себе. Это ответ на происходящие в конкретное время исторические вызовы обществу и возникающие жизненные реалии [1; 3; 7; 18].

Работа над педагогической задачей определила выбор необходимых принципов реализации педагогического процесса по исследуемой проблеме. Мы определили их в следующей формулировке: *принцип поколенческого контекста, принцип потенциального и актуального, принцип партисипативности и партнерства.*

Проецируя принцип поколенческого контекста на наше исследование, отметим, что помимо личностных и индивидуальных особенностей обучающихся, важно принимать в расчет именно ту ситуацию, которая «делает» нынешнее поколение, объективно влияет на осмысление, восприятие и оценку ценностей субъектами воспитательно-образовательного процесса.

Описанный выше принцип находится во взаимосвязи со вторым принципом – принципом потенциального и актуального, который мы назвали дуальным. Этот принцип позволяет рассматривать участников образовательного и воспитательного процессов как личность, потенциально развивающуюся. Принцип имеет два направления: ориентирует на раскрытие потенциала личности, с одной стороны, и, с другой стороны, предполагает моделирование педагогических процедур в соответствии с общей целью. Идеи этого принципа отражены в работах К.А. Абульхановой-Славской (о построении жизненной позиции), А.А. Деркача (раскрытие резерва и возможностей личности), Б.Г. Ананьева (о системах деятельности, общения, познания), Н.А. Низовских (жизненные принципы в личностном саморазвитии), Л.Н. Конягиной (организация работы по самовоспитанию), E.A. Schein, D.E. Super (формирование мотивации к профессиональной деятельности).

Важную роль в формировании ценностной позиции обучающихся мы отводим принципу партисипативности и партнерства. Смысл этого принципа – ориентация на коммуникативность, доступность в общении, сотрудничество в деятельности. Именно этот подход позволит учитывать психологические и личностные особенности, обеспечивать партнерские отношения. Это открытость взаимодействия, включение в совместную деятельность и её планирование.

В качестве заключения можно выдвинуть следующие положения:

1. С появлением новых экономических, политических, социокультурных вызовов в современном мире педагогические задачи по развитию воспитательного потенциала в системе высшего образования выходят на более высокий уро-

вень. Система ценностей поколений и особенно формирования ценностных ориентиров представителей молодого поколения требует более глубокого изучения и с позиций философии, социологии, педагогики, психологии. Для разработки педагогического обеспечения воспитательного процесса по исследуемой проблеме предложены принципы, ориентированные на достижимость поставленной цели: принципы поколенческого контекста, потенциального и актуального, партисипативности и партнерства.

2. Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций молодого поколения позволило дать характеристику факторам (мега-, макро- и микрофакторам), определяющим условия формирования ценностных ориентиров студенческой молодежи.

3. Рассмотрение основных положений теории поколений с позиций исследуемого процесса подтверждает мнение многих исследователей об отказе от строгих временных поколенческих рамок, поскольку их принятие препятствует изучению ценностных ориентаций разных социальных групп в конкретной исторической ситуации, а также вступает в противоречие с основными положениями возрастной психологии.

4. Рассматривая поднятую проблему в логике синергетических идей, представлены возможности этого подхода в педагогической практике. Синергетическая парадигма приближает нас к возможности решения комплекса образовательных задач, фиксируя педагогический объект исследования в терминах самоорганизующихся систем.

Библиографический список

1. Бароненко А.С., Бароненко Е.А., Быстрай Е.Б., Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В. Гражданское воспитание молодежи как аксиологическая составляющая образовательной парадигмы в современной России. *Фундаментальная и прикладная Pedagogical Sciences 35 The Problems of Patriotic Education of Youth in Modern conditions наука*. 2017; № 4 (8).
2. Быков А.К. Патриотическое воспитание детей и молодежи: процессный подход. *Мир образования – образование в мире*. 2020; № 1 (77).
3. Гревцева Г.Я., Ипполитова Н.В. Воспитание гражданственности и патриотизма молодежи: исторический аспект. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2015; № 6.
4. Мацефук Е.А., Разбегаев П.В. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания патриотизма. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83).
5. Мирошкина М.Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 6: 30–35. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30798366_97314889.pdf
6. Плешивцев А.Ю., Стенин С.В. Проблемы социального становления школьника подросткового возраста. *Наука и школа*. 2021; № 4: 243–248. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46614521_56714913.pdf
7. Яковлев Р.О. Исторические этапы развития патриотического воспитания в России. *Наука и школа*. 2017; № 2.
8. 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).
9. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
10. Крапивенский С.Э. *Социальная философия*. Волгоград: КП, 1996.
11. Саенко Л.А., Карташова В.Н. *Развитие гражданской активности студенческой молодежи средствами студенческого самоуправления*: монография. Ставрополь: АГРУС Ставропольского государственного аграрного университета, 2018.
12. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития*. 2018; № 2 (42).
13. Howen N., Strauss W. *The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. New York: Broadway Books, 1997. Available at: https://archive.org/details/the-fourth-turning-anamerican-prophecy-what-the-cycles-of-history-tell-us-about
14. Зубко Д.В., Клюев Ю.В. Теория поколений в фокусе ценностей: к вопросу целесообразности применения поколенческой концепции при стратегическом планировании. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2022; Т. 13, № 3. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/02SCSK322.pdf
15. Шамис Е., Никонов Е. *Теория поколений: необыкновенный Икс*. Москва: Университет «Синергия», 2016.
16. Глотов М.Б. Поколение как категория социологии. *Социологические исследования*. 2004; № 10.
17. Зникина Л.С. *Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров*. Диссертация … доктора педагогических наук. Кемерово, 2005.
18. Горохов С.А., Заплитный И.Д. Ценностные установки представителей поколения Y в контексте теории поколений. Российская специфика. *Проблемы современного образования*. 2019; № 5. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elib rary_41567713_64277627.pdf

References

1. Baronenko A.S., Baronenko E.A., Bystraj E.B., Rajsvih Yu.A., Shtykova T.V. Grazhdanskoe vospitanie molodezhi kak aksiologicheskaya sostavlyayuschaya obrazovatel'noj paradigmy v sovremennoj Rossii. *Fundamental'naya i prikladnaya Pedagogical Sciences 35 The Problems of Patriotic Education of Youth in Modern conditions nauka*. 2017; № 4 (8).
2. Bykov A.K. Patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi: processnyj podhod. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2020; № 1 (77).
3. Grevceva G.Ya., Ippolitova N.V. Vospitanie grazhdanstvennosti i patriotizma molodezhi: istoricheskij aspekt. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 6.
4. Macefuk E.A., Razbegaev P.V. Duhovno-nravstvennye cennosti kak osnova vospitaniya patriotizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83).
5. Miroshkina M.R. Interpretacii teorii pokolenij v kontekste rossijskogo obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 6: 30-35. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30798366_97314889.pdf
6. Pleshivcev A.Yu., Stenin S.V. Problemy social'nogo stanovleniya shkol'nika podrostkovogo vozrasta. *Nauka i shkola*. 2021; № 4: 243-248. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46614521_56714913.pdf
7. Yakovlev R.O. Istoricheskie `etapy razvitiya patrioticheskogo vospitaniya v Rossii. *Nauka i shkola*. 2017; № 2.
8. 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).
9. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 809 ot 9 noyabrya 2022. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
10. Krapivenskij S.`E. *Social'naya filosofiya*. Volgograd: KP, 1996.
11. Saenko L.A., Kartashova V.N. *Razvitie grazhdanskoj aktivnosti studencheskoj molodezhi sredstvami studencheskogo samoupravleniya*: monografiya. Stavropol': AGRUS Stavropol'skogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta, 2018.
12. Kulakova A.B. Pokolenie Z: teoreticheskij aspekt. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. 2018; № 2 (42).
13. Howen N., Strauss W. *The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. New York: Broadway Books, 1997. Available at: https://archive.org/details/the-fourth-turning-anamerican-prophecy-what-the-cycles-of-history-tell-us-about
14. Zubko D.V., Klyuev Yu.V. Teoriya pokolenij v fokuse cennostej: k voprosu celesoobraznosti primeneniya pokolencheskoj koncepcii pri strategicheskom planirovanii. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2022; T. 13, № 3. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/02SCSK322.pdf
15. Shamis E., Nikonov E. *Teoriya pokolenij: neobyknovennyj Iks*. Moskva: Universitet «Sinergiya», 2016.
16. Glotov M.B. Pokolenie kak kategoriya sociologii. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2004; № 10.
17. Znikina L.S. *Professional'no-kommunikativnaya kompetenciya kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya menedzherov*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2005.
18. Gorohov S.A., Zaplitnyj I.D. Cennostnye ustanovki predstavitelej pokoleniya Y v kontekste teorii pokolenij. Rossijskaya specifika. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2019; № 5. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elib rary_41567713_64277627.pdf

Статья поступила в редакцию 13.03.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-210-214

Kiseleva E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: keleonora66@gmail.com*
Abramova V.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vera.jurievna@mail.ru*
Shangin A.B., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: andrej-shangin@yandex.ru*

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF HEALTH-SAVING COMPETENCE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.

The article discusses topical issues affecting the development of health-saving competence among future teachers, bachelors of pedagogical education, in order to preserve and strengthen the health of students. The pedagogical conditions and the content of the introduction of educational and methodological materials into the

educational process to increase the level of readiness of students for health-saving professional activity are determined. The aspects of the implementation of software and content support for the educational process in higher education and the introduction of health-saving technology programs are considered. The attitude of students of a pedagogical university to their health and their understanding of the importance of a healthy lifestyle are revealed. The content of the educational and methodological complex (UMK), including the program of the discipline "Health-saving technologies in pedagogical education", lectures and practical exercises, a textbook, is presented. The presented material allows us to conclude that the implementation of the developed educational and methodological materials of a new discipline in the educational process contributes to the formation of health-saving competence among students of a pedagogical university.

Key words: **health-saving competencies, criteria for formation of health-saving competencies, professional training, components of health-saving competence, educational and methodological complex (UMK)**

***Э.М. Киселёва**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: keleonora66@gmail.com*
***В.Ю. Абрамова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru*
***А.Б. Шангин**, д-р мед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: andrej-shangin@yandex.ru*

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы, затрагивающие проблему развития компетенции здоровьесбережения у будущих педагогов, бакалавров педагогического образования в целях сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Определены педагогические условия и содержание внедрения учебно-методических материалов в образовательный процесс для повышения уровня готовности студентов к здоровьесберегающей профессиональной деятельности. Рассмотрены аспекты реализации программно-содержательного обеспечения образовательного процесса в высшей школе и внедрение программ здоровьесберегающих технологий. Выявлено отношение студентов педагогического вуза к своему здоровью и понимание ими значения здорового образа жизни. Представлено содержание учебно-методического комплекса (УМК), включающего программу дисциплины «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании», лекции и практические занятия, учебник. Представленный материал позволяет сделать вывод, что реализация разработанных учебно-методических материалов новой дисциплины в учебном процессе способствует формированию здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: **здоровьесберегающие компетенции, критерии сформированности здоровьесберегающих компетенций, профессиональная подготовка, компоненты здоровьесберегающей компетенции, учебно-методический комплекс (УМК)**

Здоровье населения страны является значимым компонентом благополучия общества и процветания государства, позволяющим реализовать государственные планы и национальные проекты. Статистические данные и научные исследования последних лет свидетельствуют об ухудшении здоровья населения, прежде всего молодежи, развитии хронических патологий и низком уровне культуры сохранения здоровья.

Состояние здоровья населения стало в современных условиях актуальной проблемой не только государства, но и всего общества. Реформирование системы здравоохранения, реализация государственных программ и национальных проектов направлены на решение данной проблемы. Здоровье студенческой молодежи – значимая ценность как для самого студента, так и для общества, важный показатель качества подготовки выпускников к профессиональной педагогической деятельности.

Рассматривая теоретические и практические аспекты сохранения и укрепления здоровья, авторы (Закарян Г.З. (2017), Романова Л.М., Кочура А.С. (2018), Терсакова А.А., Каряченцева А.И, Соловьев А.П. (2019)) отмечают, что «следует признать, что для современного периода развития общества характерно резкое ухудшение физического, психического и нравственного здоровья, понижение резервов жизнедеятельности человека» [1, с. 95].

Исследователей беспокоит развивающаяся тенденция ухудшения здоровья обучающихся, в том числе и студентов, что «выражается в увеличении числа молодых людей, страдающих различными острыми, хроническими и простудными заболеваниями, в росте нарушений опорно-двигательного и мышечного аппарата, снижении общего иммунитета, общей физической подготовленности, появлении нервно-психических нарушений и других болезней» [1, с. 96].

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что необходимо продолжить развитие у обучающихся ценностного отношения к собственному здоровью и мотивации на здоровый образ жизни, являющейся основой сохранения и укрепления здоровья молодежи.

Очевидно, что проблема здоровьесбережения в образовательной среде вуза требует существенных изменений как в организации экологически безопасных условий обучения, так и в программно-содержательном обеспечении образовательного процесса, внедрении программ здоровьесберегающих технологий.

Особенно важными такие изменения становятся для педагогического высшего образования, поскольку гуманистическая направленность педагогической профессии обусловливает деятельность учителя по сохранению здоровья обучающихся, как нравственного и духовного, так и физического. Нельзя не согласиться с мнением Н.Н. Малярчук, что «педагоги испытывают затруднения в организации деятельности по обеспечению здоровья воспитанников, поскольку в вузе не были к ней подготовлены, не владеют здоровьесберегающими технологиями» [2].

Цель исследования состоит в разработке, обосновании и внедрении в образовательный процесс педагогического вуза (РГПУ им. А.И. Герцена) учебно-методических материалов для повышения уровня готовности студентов к здоровьесберегающей профессиональной деятельности в условиях образовательного учреждения. Реализация цели связана с выполнением ряда задач.

Задачи исследования:

1) разработать анкету и провести анкетирование для оценки готовности к здоровьесберегающей деятельности и диагностику самоактуализации личности студентов для формирования здоровьесберегающих компетенций;

2) разработать учебно-методические материалы (учебник, учебные материалы лекционных и практических занятий, электронный учебный курс) и использовать в образовательном процессе для освоения студентами бакалавриата дисциплины «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании»;

3) провести анализ изменений показателей, характеризующих уровень здоровьесберегающих компетенций студентов.

Научная новизна: обоснование необходимости целенаправленного развития умений и мотивации студентов в здоровьесберегающей профессиональной педагогической деятельности.

Теоретическая значимость состоит в выделении объективных критериев сформированности здоровьесберегающих компетенций как фактора профессиональной педагогической подготовки студентов. Практическая значимость заключается в создании и внедрении в учебный процесс учебно-методического комплекса (УМК):

– программа дисциплины «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании»;

– учебник «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании»;

– методические разработки лекционных и практических занятий, заданий для самостоятельно работы студентов (в печатном и электронном виде);

– электронный учебный комплекс(ЭУК).

С целью определения состояния сформированности здоровьесберегающей компетенции у бакалавров педагогического образования и последующей разработки учебно-методических материалов курса «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании» сотрудниками факультета безопасности жизнедеятельности было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена».

Проведенное анкетирование обучающихся ФГБОУ ВО «Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена», в котором приняли участие 181 обучающийся бакалавриата (86,7% составили девушки, 13,3% – юноши), демонстрирует, что студенты часто жалуются на переутомление (около 40%); желудочно-кишечные заболевания (более 20%). Всего лишь 32% из опрошенных респондентов занимаются регулярно физической культурой, а свободное время предпочитают проводить у компьютера 61,9% опрошенных. Поэтому неудивительно, что среди обучающихся наблюдается рост заболеваний опорно-двигательной системы.

Большинство обучающихся понимают значимость влияния правильного, сбалансированного питания на состояние здоровья, но, как показал опрос, только 10,5% респондентов соблюдают режим питания, а большая часть опрошенных (80, 7%) не могут охарактеризовать свой режим питания как правильный.



Рис. 1. Двигательная активность студентов



Рис. 2. Режим питания студентов

Как показал опрос, большинство обучающихся считают, что ведут здоровый образ жизни, но не связывают напрямую здоровье человека и его образ жизни (рис. 3).



Рис. 3. Здоровый образ жизни студентов

В то же время 71% опрошенных считают свой образ жизни здоровым. Хотя, как показали ответы на следующие вопросы, почти все респонденты не соблюдают режим дня, нерегулярно, хаотично питаются, зачастую «фастфудом», продолжительность сна у 52% опрошенных менее 7 часов в сутки, 72% респондентов испытывает признаки переутомления, которые проявляются в виде головной боли, усталости, раздражительности, снижения работоспособности. Только 54,7% находят полезной для себя информацию о технологиях здоровьесбережения.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает предположение о необходимости создания учебно-методического комплекса (УМК) к новой дисциплине образовательно-оздоровительной направленности, реализация которой может обеспечить не только повышение уровня здоровья студентов, но и формирование здоровьесберегающих компетенций будущих педагогов.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 41 «Охрана здоровья обучающихся» подчеркивается, что «администрация и педагогический коллектив образовательного учреждения должны создавать условия для сохранения здоровья обучающихся и несут ответственность за их жизнь и здоровье» [3].

Авторы разработанного учебника по курсу «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании отмечают, что «первостепенной задачей государства, образовательных организаций различных типов и уровней в современных условиях становится не только охрана и укрепление здоровья молодого поколения, но и формирование культуры здоровья обучающихся, воспитание мотивации к сохранению здоровья» [4].

Полагаем, что выполнение столь важной задачи должно решаться комплексно и требует системного взаимодействия всех субъектов вузовского образования по созданию безопасной здоровьесберегающей образовательной среды и формированию здоровьесберегающих компетенций у студентов.

Здоровьесберегающие компетенции определяют отношение к обучающемуся как к личности, субъекту деятельности. И.А. Зимняя к компетенции здоровьесбережения относит «знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическую культуру человека; свободу и ответственность выбора педагогического взаимодействия преподавателя и студента в образовательном процессе вуза» [5].

Е.А. Югова выделяет следующие компоненты здоровьесберегающей компетенции: «содержательный (наличие у студента знаний), деятельностный (инвариантные профессиональные здоровьесберегающие знания, в которые входят практические умения) и личностный (интегративные личностные качества, способность к обучению и умения самостоятельно добывать знания)» [6].

Н.В. Белкова в здоровьесберегающей компетенции выделяет следующие компоненты: «мотивационный (уровень ценностного отношения к здоровью, потребность в сохранении и укреплении здоровья, понимание социальной значимости своей будущей профессии), когнитивный (знания о способах сохранения и укрепления здоровья), деятельностный (владение методами и средствами сохранения и укрепления здоровья) и личностный (владение знаниями и средствами самовоспитания, саморегуляции и самоподдержки, ведение здорового образа жизни), отражающие не только знания сохранения и укрепления здоровья, но и личностное отношение» [7]. Некоторые исследователи, рассматривая структуру здоровьесберегающей компетенции в процессуальном аспекте, дополняют вышерассмотренные компоненты и выделяют мотивационно-волевой, когнитивно-ценностный, практико-действенный и рефлексивно-адаптивный компоненты.

Анализ научных публикаций показал, что большинство исследователей трактуют понятие «здоровьесберегающая компетентность» как интегративную личностную характеристику, состоящую, прежде всего, из здоровьесберегающих знаний, умений, навыков и ценностно-смысловых ориентаций.

Следует отметить, что здоровьесберегающие компетенции в области «культурно-просветительской деятельности определяются способностью и готовностью будущего учителя участвовать в культурной жизни общества, использовать опыт отечественного и мирового культурного наследия, принимать участие в формировании научного, образовательного и культурно-информационного пространства» [8].

Вышесказанное позволяет полагать, что включение в образовательную программу бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование новой дисциплины «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании» может существенно облегчить задачу по формированию компетенций здоровьесбережения молодого поколения.

Одной из ключевых задач педагогической деятельности учителя является создание здоровьесберегающей среды в образовательной организации, поэтому в основу здоровьесберегающей компетенции была предложена общепедагогическая компетенция – «готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся». Содержание дисциплины направлено на формирование данной компетенции, в достижении которой выделены уровни развития компетенции: пороговый, базовый, повышенный (табл. 1).

В ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» с целью формирования здоровьесберегающей компетенции у обучающихся бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование преподавателями факультета безопасности жизнедеятельности был разрабо-

Таблица 1

Уровни сформированности здоровьесберегающей компетенции

Уровни развития компетенции	Основные признаки уровня компетенции
Пороговый	Знает: – нормативно-правовые документы, являющиеся основой здорвьесберегающей деятельности педагога; – теоретические аспекты использования здоровьесберегающих технологий в педагогическом образовании; – технологии формирования здоровьесберегающей образовательной среды, направленной на обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся; – особенности проектирования учебно-воспитательного процесса с учетом социальных, возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся
Базовый	Умеет: – использовать нормативно-правовые и программно-методические основы деятельности педагога по здоровьесбережению обучающихся; – использовать технологии здоровьесбережения при обучении контингента с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; – использовать в профессиональной деятельности основные направления укрепления здоровья обучающихся; – проектировать здоровьсберегающий учебный процесс, обеспечивающий охрану жизни и здоровья обучающихся
Повышенный	Владеет: – практическим опытом определять некоторые показатели состояния здоровья, уровня и гармоничности физического развития; – примененять здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании; – руководствоваться нормативно-правовой базой при использовании здоровьсберегающих технологий в своей профессиональной деятельности

тан учебно-методический комплекс (УМК), в который вошли рабочая программа дисциплины Б. 1.3.3 Модуль «Здоровьесберегающий». «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании»; учебник для студентов высшего заведения «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании»; электронный учебный курс (ЭУК) по дисциплине. Разработанный учебно-методический комплекс (УМК) обеспечивает вариативность в проектировании здоровьесберегающего образовательного процесса в образовательных организациях в соответствии с особенностями учебной программы и трудоемкостью предмета.

Учебная дисциплина «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании» в системе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», как правило, изучается на втором курсе обучения и относится к здоровьесберегающему модулю обязательной части дисциплин, на изучение которой отводится 2 з.е. (зачетные единицы): 72 часа, из которых 14 часов – лекционные занятия, 22 часа – практические занятия и 36 часов – самостоятельная работа студентов. Рабочая программа дисциплины разработана коллективом преподавателей двух кафедр факультета безопасности жизнедеятельности. Содержание программы разворачивается в двух направлениях: медико-валеологическом и педагогическом, предусматривает лекционные и практические занятия, представленные в табл. 2.

В программе отражено содержание инвариантной и вариативной самостоятельной работы студентов и представлен фонд оценочных средств (ФОСы) по дисциплине.

Учебник «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании» состоит из трех разделов, в которых раскрывается содержание и организация лекционных, практических занятий и самостоятельной работы студентов. Отдельно представлены материалы для контроля и оценки знаний, тематика докладов. Для помощи студентам при выполнении самостоятельной работы предусмотрены материалы информационной поддержки, содержащие дополнительную информацию, словарь терминов, глоссарий, размещенные в заключительной части пособия.

В первом разделе учебника представлены учебные материалы, раскрывающие такие понятие, как «школьные факторы риска», «здоровьесберегающие технологии», «принципы и функции здоровьесберегающих технологий», раскрыта роль педагога в сохранении и укреплении здоровья обучающихся. На практических занятиях студенты не только знакомятся с материалами информационной поддержки по вопросам истории развития идей здоровьесбережения в России, но и готовят сообщения, раскрывающие вклад в здоровьесбережение таких ученых, как Павлов И.П., Мечников И.И., Амосов Н.М., Углов Ф.Г. и др.

С целью формирования знаний о нормативно-правовой базе, которая является основой здоровьесберегающей деятельности педагога, на практическом занятии студенты подробно изучают различные правовые и нормативные документы: Конституция Российской Федерации; Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»; концепции демографической политики РФ и охраны здоровья населения; национальные проекты «Демография» и «Образование» и др. Следует отметить, что в личностных итогах федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) разных уровней отражены планируемые результаты образовательной деятельности в области здоровьесбережения обучающихся, обеспечивающие сохранение, укрепление здоровья школьников и формирование у них здорового образа жизни.

На практических занятиях студенты как будущие педагоги знакомятся с факторами, которые негативно влияют на здоровье учителя, и обсуждают меры, направленные на сохранения здоровья педагога.

Таблица 2

Лекционные и практические занятия по дисциплине «Здоровьесберегаюшие технологии в педагогическом образовании»

№ п/п	Лекционные и практические занятия	Количество часов
	Медико-валеологический аспект	
1.	Лекция 1. Медико-валеологические основы здоровьесберегающего образования. Практическое занятие 1. Прикладные аспекты здоровьесберегающего образования	2 2
2.	Лекция 2. Медико-валеологические здоровьесберегающие технологии. Практическое занятие 2. Оценка основных показателей функционального состояния организма обучающихся	2 2
3.	Лекция 3. Психофизиологические здоровьесберегающие технологии. Практическое занятие 3. Оценка психофизиологического статуса обучающегося	2 2
4.	Лекция 4. Превентологические здоровьесберегающие технологии. Практическое занятие 4. Профилактика социальных отклонение у детей и подростков	2 2
	Педагогически аспект	
5.	Лекция 5. Здоровьесберегающие технологии в современном образовании. Практическое занятие 5. Нормативно-правовое регулирование здоровьесберегающих технологий в педагогическом образовании Практическое занятие 6. Личностно ориентированный подход в использовании здоровьесберегающих технологий.	2 2 2
6.	Лекция 6. Здоровьесберегающие технологии в организации образовательного процесса. Практическое занятие 7. Гигиеническая оценка расписания учебных занятий Практическое занятие 8. Организационные условия образовательного процесса. Практическое занятие 9. Адаптивные технологии в здоровьесбережении личности	2 2 2 2
7.	Лекция 7. Здоровьесберегающая образовательная среда в современной школе. Практическое занятие 10. Экологическая безопасность образовательной среды. Нормативные требования к средовым факторам. Практическое занятие 11. Оценка условий образовательной среды общеобразовательной организации	2 2 2
	Итого:	36 ч.

Для организации здоровьесберегающей образовательной среды и успешного применения здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе педагогу необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся. В связи с этим студенты подробно изучают психолого-педагогические характеристики обучающихся разных возрастных периодов и выполняют задания, направленные на выявление особенностей режима дня и проведения уроков для обучающихся младшего, среднего и старшего школьного возраста. Интересным, на наш взгляд, является задание, направленное на выявление различий между такими понятиями, как «личность», «индивидуальное развитие», «социальное развитие», «психическое развитие».

Во втором разделе учебника представлены материалы, связанные с организацией образовательного процесса. Основные понятия данного раздела следующие: «работоспособность», «структура работоспособности», «факторы утомления», «усталость, утомление и переутомление», «профилактика утомления». На практических занятиях студенты знакомятся с гигиеническими требованиями к расписанию уроков в образовательной организации, анализируют и оценивают учебное расписание одного из классов основной или средней школы (на выбор); изучают требования к режиму дня школьников в зависимости от возрастных особенностей. Для самостоятельной работы студентам предлагается выполнить следующие задания: оценка предметного урока (видеозапись урока на выбор) с позиций здоровьесбережения; составление суточного меню школьника; разработка дневника здоровья обучающегося.

В третьем разделе учебника – «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании» – представлены учебные материалы, раскрывающие такие понятия, как «образовательная среда», «экологически безопасная среда», «экологические здоровьесберегающие технологии», «экологические факторы» и др. На лекционных и практических занятиях студенты знакомятся с воздействием физических, химических и биологических факторов на окружающую среду и здоровье человека; с санитарно-эпидемиологическими требованиями к школьной образовательной среде, в том числе с требованиями к различным школьным помещениям. Одно из заданий направлено на изучение и оценку показателей учебного кабинета в соответствии с гигиеническими требованиями. Студенты работают в группах, каждая из которых проводит замеры освещенности, шума, температуры разных помещений (кабинет, рекреация, столовая, спортивный зал) образовательной организации.

Электронный учебный курс (ЭУК) по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании» (ЗТвПО) размещен на платформе LMS Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), используемой в РГПУ им. А.И. Герцена для поддержки дистанционного и смешанного обучения. Электронный учебный курс построен в соответствии со следующей структурой: аннотация курса, видеолекции, презентации и тезисы к ним, задания для практических и самостоятельных работ студентов, дополнительные информационные материалы по изучаемым темам, тестовые задания по темам. Следует отметить, что лекционные занятия по данной дисциплине проводятся в видеоформате, и студенты самостоятельно изучают материалы лекционных занятий согласно расписанию учебных занятий, а практические занятия проводятся очно с преподавателем.

Таким образом, реализация программы по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании» в образовательном процессе педагогического вуза с использованием разработанного УМК является фактором формирования здоровьесберегающей компетентности, базовой как для повышения уровня здоровья самих студентов, так и для будущей профессиональной педагогической деятельности по сохранению здоровья обучающихся.

Библиографический список

1. Терсакова А.А., Каряченцев А.И., Соловьев А.П. Особенности здоровьесбережения студентов в системе образования. *Вестник РМАТ*. 2019; № 4: 95–99.
2. Малярчук Н.Н. *Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты)*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук Тюмень: Издательство ТГУ, 2009.
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Станкевич П.В., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б., Бойков А.Е. и др. *Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании: учебник для студентов высшего учебного заведения, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование*. Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2021.
5. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетености выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. 2008; № 5: 14–19.
6. Югова Е.А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2011; № 3: 213–217.
7. Белкова Н.В. Структура здоровьесберегающей компетенции студентов педагогических вузов. *Образование и наука в современных реалиях*: материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017; Т. 1: 127–129.
8. Киселева Э.М., Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б. Культурно-просветительская направленность в подготовке бакалавров к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации. *Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие*: коллективная монография по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2020: 120–124.

References

1. Tersakova A.A., Karyachencev A.I., Solov'ev A.P. Osobennosti zdorov'esberezheniya studentov v sisteme obrazovaniya. *Vestnik RMAT*. 2019; № 4: 95-99.
2. Malyarchuk N.N. *Kul'tura zdorov'ya pedagoga (lichnostnyj i professional'nyj aspekty)*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk Tyumen': Izdatel'stvo TGU, 2009.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 31.12.2014, s izm. ot 02.05.2015). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Stankevich P.V., Abramova V.Yu., Bahvalova S.B., Bojkov A.E. i dr. *Zdorov'esberegayuschie tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii: uchebnik dlya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya, obuchayuschihsya po napravleniyu 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2021.
5. Zimnyaya I.A., Zemcova E.V. Integrativnyj podhod k ocenke edinoj social'no-professional'noj kompetenosti vypusknikov vuzov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2008; № 5: 14-19.
6. Yugova E.A. Analiz struktury i soderzhaniya zdorov'esberegayuschej kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2011; № 3: 213-217.
7. Belkova N.V. Struktura zdorov'esberegayuschej kompetencii studentov pedagogicheskih vuzov. *Obrazovanie i nauka v sovremennyh realiyah*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017; T. 1: 127-129.
8. Kiseleva `E.M., Abramova V.Yu., Bahvalova S.B. Kul'turno-prosvetitel'skaya napravlennost' v podgotovke bakalavrov k zdorov'esberegayuschej deyatel'nosti v obrazovatel'noj organizacii. *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie*: kollektivnaya monografiya po materialam IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg, 2020: 120-124.

Статья поступила в редакцию 10.03.24

УДК 372.853 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-214-217

***Shtein B.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg State Institute of Film and Television (Saint Petersburg, Russia), E-mail: bomos@yandex.ru*
***Kondybaeva I.Sh.**, senior teacher, Saint Petersburg State Institute of Film and Television (Saint Petersburg, Russia), E-mail: umr_mif_kondybaeva@mail.ru*

METHODS OF SOLVING EXPERIMENTAL PROBLEMS IN PHYSICS AT HOME. In the context of contemporary life, especially during the pandemic, the expansion of distance learning opportunities is becoming increasingly relevant. The article examines the importance of using distance learning and the need for practical classes at home in physics. Special attention is paid to practical laboratory work on physics at home. This work plays an important role in forming practical skills of the student, allowing him to apply theoretical knowledge in practice. Conducting laboratory work at home allows students not only to limit themselves to theoretical material, but also to put it into practice, which contributes to the deep assimilation of educational material. Distance learning is an important tool in gaining knowledge and skills, especially in a discipline such as physics. It allows overcoming the obstacles associated with communication problems, and conducting a laboratory workshop at home complements the theoretical training of students.

Key words: **Laboratory workshop, pedagogy, independent work of students, physics**

***Б.М. Штейн**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения», г. Санкт-Петербург, E-mail: bomos@yandex.ru*
***И.Ш. Кондыбаева**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения», г. Санкт-Петербург, E-mail: umr_mif_kondybaeva@mail.ru*

МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ

В условиях современной жизни, особенно во время пандемии, расширение возможностей дистанционного обучения становится все более актуальным. Данная статья рассматривает вопрос о важности использования дистанционного обучения и необходимости проведения практических занятий в домашних условиях по физике. Особое внимание в статье уделяется практикумам лабораторных работ по физике в домашних условиях. Они играют важную роль в формировании практических навыков студента, давая возможность ему применять теоретические знания на практике. Проведение лабораторных работ в домашних условиях позволяет студентам не только ограничиваться теоретическим материалом, но и воплощать его на практике, что способствует глубокому усвоению учебного материала. Дистанционное обучение является важным инструментом в получении знаний и навыков, особенно в такой дисциплине, как физика. Оно позволяет преодолеть препятствия, связанные с проблемами коммуникации, а проведение практикума лабораторных работ в домашних условиях дополняет теоретическую подготовку студентов.

Ключевые слова: **лабораторный практикум, педагогика, самостоятельная работа обучающихся, физика**

Эпидемия ковида поставила перед российским образованием новые вызовы. Необходимость продолжать обучение в условиях пандемии привела к коренным изменениям в системе образования. Одним из ответов на пандемию стало дистанционное образование. Дистанционное образование, которое активно развилось во время пандемии, продолжает быть актуальным до сего времени в качестве дополнительного образования в школах, вузах и на образовательных курсах. Дистанционные занятия открывают широкие возможности для получения образования людям с ограниченными возможностями и студентам, проживающим в отдалённых регионах и даже за рубежом. Дистанционное обучение делает образование доступным для любых категорий учащихся [1, с. 188–190].

О доступности образования и важности дистанционного обучения говорил в ежегодном Послании Федеральному собранию 2016 года Президент России В.В. Путин «Следует ускорить принятие правовых актов, которые позволят российским вузам: активно развивать массовое дистанционное образование, также ориентированное, прежде всего, на наших соотечественников и граждан СНГ» [2].

Разумеется, дистанционное образование имеет и ряд хорошо известных проблем и недостатков, на которых мы в данной статье не будем подробно останавливаться. Заметим лишь, что при обучении физике возникают весьма специфические проблемы, связанные с необходимостью проведения лабораторных работ.

Цель данного исследования заключается в изучении и оценке эффективности проведения лабораторных практикумов в домашних условиях с использованием общедоступных средств и ресурсов. Исследование направлено на проверку гипотезы о том, что проведение лабораторных практикумов в домашних условиях может быть эффективным и достаточным дополнением к традиционным лабораторным занятиям в учебных заведениях, ведь не всегда вузы и колледжи располагают достаточным количеством лабораторного оборудования для всех студентов. Проведение практикума в домашних условиях позволяет студентам использовать собственное оборудование или доступные им ресурсы для осуществления практических занятий. Это уменьшает нагрузку на образовательные учреждения и повышает доступность обучения.

Задачами исследования являются изучение существующих ресурсов и приложений и сервисов, способствующих выполнению экспериментов в домашних условия, разработка практикума экспериментальных задач в домашних условиях, а также анализ и определение основных плюсов и минусов проведения лабораторного практикума в домашних условиях по сравнению с традиционными лабораторными занятиями.

Лабораторные работы являются неотъемлемой частью физического образования. Они играют важнейшую роль в формировании системы физических знаний, умений и навыков. Лабораторный практикум по физике позволяет решить ряд актуальных педагогических задач, выработать навыки и умения работы с приборами, экспериментально проверить некоторые теоретические положения курса, теоретические зависимости и формулы, более сознательно усвоить их, повторить и обобщить пройденный материал, дает возможность глубже проникнуть в мир физических явлений, обучает методам измерения физических величин. Грамотно организованный лабораторный практикум позволяет связать воедино теорию и практику, доказать неразрывную связь между наукой и техникой, наглядно показать экспериментальный характер физики как науки, продемонстрировать важнейшую идею, что физические законы описывают реальный мир. Принципиально важным и особо ценным является формирование умений самостоятельно проводить эксперимент, обработку и анализ его результатов, приобретать новые знания при самостоятельном проведении физического эксперимента [3].

Новизна исследования в статье о решении экспериментальных задач по физике в домашних условиях заключается в предложении нового подхода к обучению, который позволяет студентам проводить эксперименты с использованием подручных материалов. Этот подход отличается от традиционных методов, которые требуют специализированного оборудования и материалов, недоступных в домашней среде. Возможным выходом является разработка таких лабораторных работ, которые обучающиеся смогут выполнить самостоятельно в домашних условиях. В Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения разработан лабораторный практикум по физике по разделам «Механика» [4] и «Молекулярная физика и термодинамика» [5] с возможностью его выполнения в домашних условиях. Продолжается работа над лабораторным практикумом, пригодным для выполнения в домашних условиях по другим разделам физики.

Теоретическая и практическая значимость исследования: эксперименты в домашних условиях были известны еще со временем Я.И. Перельмана. Разработанная нами методика проведения лабораторных работ и решения экспериментальных задач в домашних условиях на более высоком экспериментальном уровне соответствует учебной программе и позволяет получать численные значения, зависимости и взаимосвязи явлений. Для практического решения задач нашего исследования был разработан лабораторный практикум, который может быть эффективно использован для самостоятельной работы студентов с целью закрепления их навыков и компетенций, а также во времена пандемии.

Экспериментальные задачи для самостоятельной работы дома хорошо подходят и студентам, и продвинутым школьникам, желающим самостоятельно изучать физику, глубже, чем это предусмотрено учебной программой, и освоить методику постановки эксперимента, обработки и анализа его результатов. Самостоятельное проведение физических экспериментов способствует также повышению познавательного интереса учащихся в мотивационно-потребностной сфере деятельности. Проведение лабораторного практикума в домашних условиях позволяет студентам развивать навыки самостоятельной работы, ответственности, планирования и управления своим временем. Это помогает им приобретать навыки и опыт, необходимые для успешного прохождения будущих трудовых испытаний.

Лабораторные работы, предназначенные для выполнения в домашних условиях, должны соответствовать ряду специфических требований. Главное из них – это доступность необходимого лабораторного оборудования. В разработанном в Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения лабораторном практикуме по физике по разделам «Механика» [4] и «Молекулярная физика и термодинамика» [5] для выполнения лабораторных работ требуются такие доступные вещи, как рулетка, секундомер, транспортир с отвесом, бытовой безмен, нитка, гайка, игрушечный пистолет, канцелярская резинка и т. п. оборудование. Самым дорогим прибором является электрочайник. [6] Всё это оборудование имеется у большинства учащихся, они его могут одолжить или приобрести без значительных финансовых затрат. Наш опыт показывает, что даже иногородние студенты, живущие в общежитии, без проблем и больших финансовых вложений находят такое оборудование и выполняют данные лабораторные работы.

Отдельно следует отметить, что в любом современном смартфоне есть множество датчиков, фактически являющихся измерительными инструментами. В большинстве смартфонов имеются в наличии:

– трёхосевой акселерометр – измеряет ускорение по 3 осям, высчитывает результирующее ускорение и угол наклона, используется для автоматического поворота экрана;

– трёхосевой гироскоп, обычно вибрационного типа – измеряет угловую скорость вращения смартфона, широко используется в играх;

– люксметр – используется в качестве датчика приближения;

– трёхосевой магнитометр на базе датчиков Холла – используется в качестве компаса;

– секундомер;

– акустическая система – позволяет генерировать различные звуковые сигналы, измерять их параметры и с помощью быстрого преобразования Фурье исследовать спектр акустических сигналов;

– некоторые модели имеют и другие датчики, например, датчики температуры и давления.

Для работы с ними существуют приложения Physics Toolbox by Vieyra Software [7], Phyphox [8] (рис. 1) и др., позволяющие получать данные с этих датчиков, выдавать их в виде значений и графиков и передавать для обработки в соответствующие программы, в том числе в такие приложения, как электронные таблицы «Мой офис» [9] и сервисы для регрессионного анализа, например, MyCurveFit [10] (рис. 2). Таким образом, современный смартфон представляет собой мощный лабораторный комплекс, позволяющий проводить самые разнообразные измерения и обрабатывать их результаты.



Рис. 1. Скриншоты приложения под Android
для работы с датчиками смартфона Phyphox

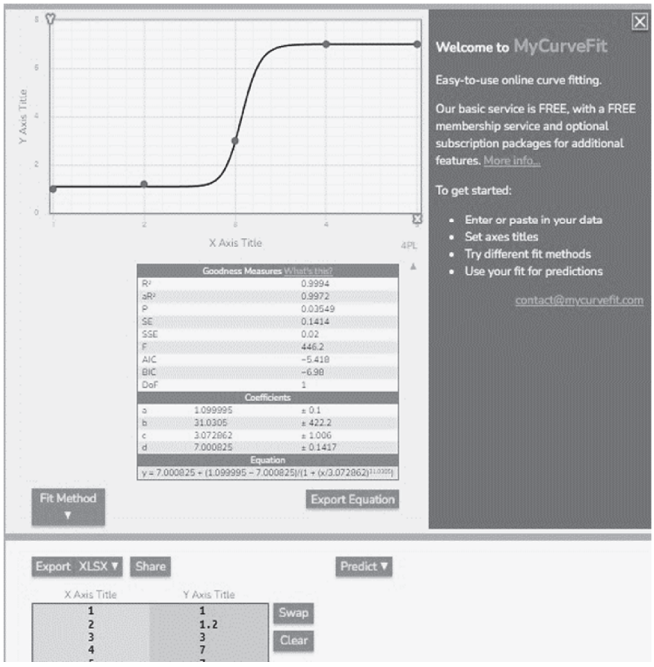


Рис. 2. Скриншот онлайн-сервиса
для регрессионного анализа MyCurveFit

В отличие от лабораторных приборов, бытовое оборудование не всегда обладает необходимой точностью. Учитывая, что статистическая (случайная) погрешность обратно пропорциональна квадратному корню из числа измерений, самым простым способом повысить точность измерений является увеличение числа измерений с последующей грамотной математической обработкой результатов.

Эффективным способом повысить точность измерений, особенно для быстротечных процессов, является видеофиксация в режиме slow mo – сокращение от «slow motion» – ускоренная съёмка, которая позволяет просматривать быстрое движение замедленно или даже покадрово, что даёт возможность значительно увеличить точность измерений (рис. 3).

Для измерения малых размеров в домашних условиях удобен фотографический метод. Например, в лабораторной работе по измерению поверхностного натяжения сталагмометрическим методом счёта капель необходимо измерить внутренний диаметр отверстия шприца. Для этого следует сфотографировать

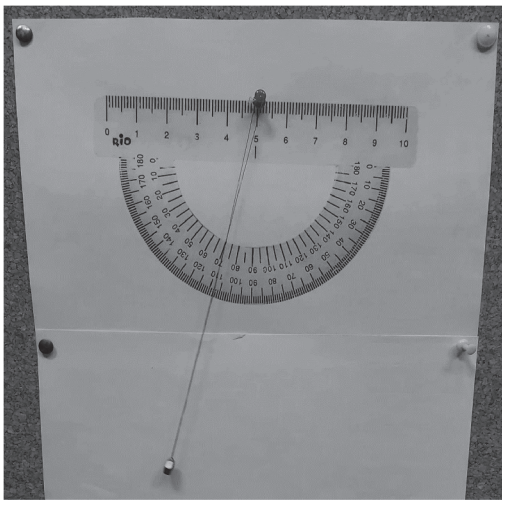


Рис. 3. Кадр видеозаписи самодельной установки
для исследования математического маятника

его рядом с линейкой и максимально увеличить фотографию. Измерив на увеличенной фотографии внутренний диаметр отверстия шприца и размер одного сантиметрового деления, из пропорции можно найти реальный размер отверстия (рис. 4).

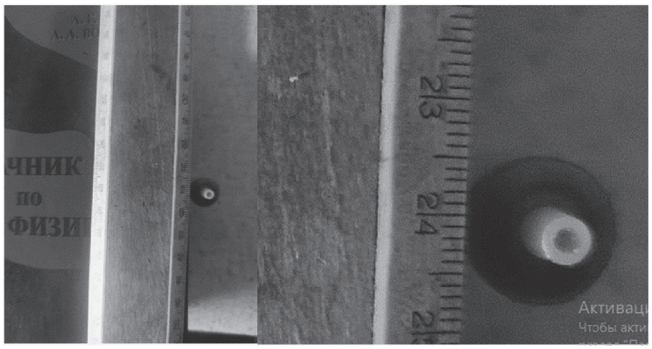


Рис. 4. Использование фотографического метода
для измерения диаметра отверстия шприца

В лаборатории учащиеся работают под руководством опытного лаборанта или преподавателя, которые отвечают за их безопасность. При самостоятельной работе такой контроль отсутствует. Поэтому в разработанном нами практикуме проанализированы все возможные риски и особое внимание уделено технике безопасности.

В заключение отметим, что разработка лабораторных практикумов, рассчитанных на самостоятельную работу в домашних условиях, позволяет значительно увеличить интерес учащихся и качество обучения физике. При этом он может быть использован как для дистанционного обучения в случае пандемии, так и для дополнительной самостоятельной работы учащихся. Проведение практикума лабораторных работ в домашних условиях дополняет теоретическую подготовку студентов. Использование подобных методов обучения способствует более глубокому пониманию и усвоению материала, создавая прочную основу для дальнейшего развития студентов в области физики. Наши наблюдения подтверждают, что проведение лабораторных работ по физике в домашних условиях может быть эффективным и полезным для обучения студентов. Оно позволяет им активно взаимодействовать с материалами, применять теоретические знания на практике и развивать навыки экспериментирования. Важным компонентом успешной реализации дистанционных лабораторных практикумов является использование доступных подручных средств вместе с современными технологиями, такими как смартфоны и приложения, а также доступные онлайн-платформы. Они позволяют студентам иметь доступ к широкому спектру экспериментальных материалов и инструментов, даже не находясь в учебных лабораториях. Одно из преимуществ дистанционных лабораторных практикумов заключается в возможности индивидуализации образовательного процесса. Студенты могут работать в своем темпе, глубже изучать интересующие их темы и получать персонализированную обратную связь от преподавателей. Это способствует более полному усвоению материала и развитию самостоятельности. При правильном использовании и качественной оценке результатов проведение лабораторных работ в домашних условиях может существенно обогатить образовательный процесс и способствовать развитию студентов в сфере физики и научных исследований.

Библиографический список

1. Веселова С.В., Штейн Б.М., Дистанционное обучение: лабораторный практикум по физике дома и на природе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 187–190.
2. *Выступление Президента РФ В. Путина с посланием Федеральному собранию*. Available at: https://www.1tv.ru/news/2013/12/12/55750-vystuplenie_prezidenta_rf_v_putina_s_poslaniem_federalnomu_sobraniyu_polnaya_versiya
3. Лаврентина А.Н., Леванова Н.Г. Лабораторный практикум по физике в аспекте формирования системы знаний, умений и навыков. *Евразийский союз ученых ЕСУ. Педагогические науки.* 2015. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/laboratornyy-praktikum-po-fizike-v-aspekte-formirovaniya-sistemy-znaniy-umeniy-i-navykov/viewer
4. Штейн Б.М., Кондыбаева И.Ш. *Физика. Механика: практикум*. Санкт-Петербург: СПбГИКиТ, 2023.
5. Штейн Б.М., Кондыбаева И.Ш. *Физика. Молекулярная физика и термодинамика: практикум*. Санкт-Петербург: СПбГИКиТ, 2024.
6. *Интернет-магазин Ozon*. Available at: https://www.ozon.ru/product/elektricheskiy-chaynik-sku00025-temno-rozovyy-1426159898/?asb2=n3q8HrqAPBjEO5-ZT5msuCpIZkllzcC1mr-j5x7BlvIqERPvjAUeuQAVtvaIFvBkuytmSVp2yzZECsYHBfsz1w&avtc=1&avte=2&avts=1708336148&keywords=электрочайник
7. *Официальный сайт приложения Physics Toolbox by Vieyra Software*. Available at: https://www.vieyrasoftware.net/
8. *Официальный сайт приложения Phyphox*. Available at: https://phyphox.org/
9. *Официальный сайт «Мой офис»*. Available at: https://myoffice.ru/
10. *Официальный сайт онлайн-сервиса MyCurveFit*. Available at: https://mycurvefit.com/

References

1. Veselova S.V., Shtejn B.M., Distancionnoe obuchenie: laboratornyj praktikum po fizike doma i na prirode. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 187-190.
2. *Vystuplenie Prezidenta RF V. Putina s poslaniem Federal'nomu sobraniyu*. Available at: https://www.1tv.ru/news/2013/12/12/55750-vystuplenie_prezidenta_rf_v_putina_s_poslaniem_federalnomu_sobraniyu_polnaya_versiya
3. Lavrenina A.N., Levanova N.G. Laboratornyj praktikum po fizike v aspekte formirovaniya sistemy znanij, umenij i navykov. *Evrazijskij soyuz uchenyh ESU. Pedagogicheskie nauki.* 2015. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/laboratornyy-praktikum-po-fizike-v-aspekte-formirovaniya-sistemy-znaniy-umeniy-i-navykov/viewer
4. Shtejn B.M., Kondybaeva I.Sh. *Fizika. Mehanika: praktikum*. Sankt-Peterburg: SPbGIKiT, 2023.
5. Shtejn B.M., Kondybaeva I.Sh. *Fizika. Molekulyarnaya fizika i termodinamika: praktikum*. Sankt-Peterburg: SPbGIKiT, 2024.
6. *Internet-magazin Ozon*. Available at: https://www.ozon.ru/product/elektricheskiy-chaynik-sku00025-temno-rozovyy-1426159898/?asb2=n3q8HrqAPBjEO5-ZT5msuCpIZkllzcC1mr-j5x7BlvIqERPvjAUeuQAVtvaIFvBkuytmSVp2yzZECsYHBfsz1w&avtc=1&avte=2&avts=1708336148&keywords=`elektrochajnik
7. *Oficial'nyj sajt prilozheniya Physics Toolbox by Vieyra Software*. Available at: https://www.vieyrasoftware.net/
8. *Oficial'nyj sajt prilozheniya Phyphox*. Available at: https://phyphox.org/
9. *Oficial'nyj sajt «Moj ofis»*. Available at: https://myoffice.ru/
10. *Oficial'nyj sajt onlajn-servisa MyCurveFit*. Available at: https://mycurvefit.com/

Статья поступила в редакцию 04.03.2024

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-217-219

Litvinova N.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ln7766@mail.ru*

EXPERIENCE IN DEVELOPING GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A PSYCHLOGIST IN INDUSTRIAL PRATICE. The article presents the experience of developing general professional competencies of a future psychologist at student age, through the educational and professional orientation of industrial practice. In order to support the difficulties of students in industrial practice when implementing psychological support for a client, a methodological basis (road map) for industrial practice has been developed, ensuring that students know and master the stages, psychological conditions and methods of implementing psychological support for the problems of clients of different age groups. The methodological basis of industrial practice, the purpose of which is the development of the technology of psychological support, highlights key problems, genesis, basic recommendations for psychological support at different age stages of the client's life, in accordance with the characteristics of the social situation of development, leading activity, age-related crises and mental neoplasms. The main goal of the internship program is to teach future psychologists to choose adequate, reliable and valid methods of quantitative and qualitative psychological assessment; providing psychological support; development of a high level of professionalism of the psychologist's personality, which is characterized by the presence of a hierarchy of professional motivation; the need for constant self-improvement, the ability to design the development of a situation of psychological support for a client, flexibility of professional thinking, conceptual understanding of a professional situation.

Key words: **general and professional competencies, industrial practice, psychological support, methodological basis, key problems, genesis, basic recommendations**

Н.Ю. Литвинова, *канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: ln7766@mail.ru*

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПСИХОЛОГА В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

В статье представлен опыт формирования общепрофессиональных компетенций будущего психолога через учебно-профессиональную направленность производственной практики. В целях сопровождения затруднений студентов в производственной практике при реализации психологического сопровождения клиента разработаны методические рекомендации для прохождения производственной практики, обеспечивающие овладение студентами этапами, психологическими условиями и методами реализации психологического сопровождения проблем клиентов разных возрастных групп. В методические рекомендации к производственной практике, целью которой выступает освоение технологии психологического сопровождения, входят анализ ключевых проблем, генезиса проблемных ситуаций и базовые рекомендации к психологическому сопровождению на разных возрастных этапах жизнедеятельности клиента, в соответствии с особенностями социальной ситуации развития, ведущей деятельности, возрастных кризисов и психических новообразований. Основной целью программы производственной практики выступает научение будущих психологов выбору адекватных, надежных и валидных методов количественной и качественной психологической оценки; осуществлению психологического сопровождения; развитию потребности в постоянном самосовершенствовании; гибкости профессионального мышления, концептуального осмысления профессиональной ситуации.

Ключевые слова: **общепрофессиональные компетенции, производственная практика, психологическое сопровождение, методические рекомендации, ключевые проблемы, генезис, базовые рекомендации**

Актуальность работы определяется рядом важных факторов. В современной психологии имеется достаточно много исследований личностного и профессионального становления будущих психологов во время обучения в вузе (Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, Н.И. Вьюнова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Карнаухов, Е.А. Климов, И.Б. Котовой, А.А. Криулина, Л.С. Подымова, П.А. Просецкий, В.А. Сластёнин, Б.А. Сосновский, Н.Ф. Талызина, А.Н. Ходусов, А.С. Чернышёв, Е.Н. Шиянов и др.).

В этих исследованиях отмечается, что общепрофессиональные компетенции будущего психолога формируются именно в студенческом возрасте [1–4]. Также исследователями подчеркивается важность учебно-профессиональной направленности учебной деятельности, необходимой для формирования ресурсов, аналитических, прогностических, диагностических способностей обучающегося как основы общепрофессиональных компетенций.

Производственная практика обеспечивает учебно-профессиональную направленность учебной деятельности для будущих психологов и рассматривается как средство формирования общепрофессиональных компетенций (на базе применения теоретических знаний).

Опыт работы со студентами-психологами указывает, что одним из наиболее интересных и притягательных направлений практической деятельности для

будущих психологов является психологическое сопровождение клиента (консультирование и психотерапия). В то же время этот вид деятельности практического психолога – один из наиболее сложных для освоения. Это обусловлено, прежде всего, трудностью перехода от классических схем и методов обучения «академического» стиля к сугубо практическим формам работы.

Основной целью программы производственной практики, где предметом усвоения выступает технология процесса психологического сопровождения, выступает развитие профессионально важных умений и качеств личности психолога, которые характеризуются проявлением авторской концепции процесса сопровождения, нейтральности и эмпатии по отношению к клиенту, антиципации, толерантности, наличием аналитико-синтетических способностей, критичности и гибкости профессионального мышления.

Среди основных затруднений студентов в производственной практике при реализации психологического сопровождения клиента отмечаются разрывы в представлениях о совмещении теорий и практики; отсутствие целостной системы специальной научной терминологии; отсутствие профессиональной концепции; несформированность собственного стиля работы [3].

Очевидно, что студенты нуждаются в процессе реализации цели и задач производственной практики (психологическое сопровождение клиента) в психолого-педагогической и методической поддержке. Следовательно, необходимо разрабатывать методические рекомендации для производственных практик, обеспечивающие возможности интеграции теоретических знаний, практических умений и навыков, формирования способности обучающегося к переносу учебного опыта в реальную профессиональную деятельность.

Цель: разработать методические рекомендации производственной практики, обеспечивающие овладение студентами этапов, психологических условий и методов реализации психологического сопровождения проблем клиентов разных возрастных групп.

Задачи реализации программы производственной практики:

1. Научить будущих психологов выбирать адекватные, надежные и валидные методы количественной и качественной психологической оценки (ОПК-3).

2. Научить будущих специалистов осуществлять психологическое сопровождение (через использование основных его форм при решении конкретной проблемы отдельных лиц, групп населения и (или) организаций, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОПК-4) [4].

Научная новизна состоит в поиске эффективных психолого-педагогических технологий организации и проведения производственных практик студентов-психологов, формирующих потребность личностного и профессионального самосовершенствования.

Практическая значимость исследования состоит в достижении осознанности студентами «рамочной конструкции» процесса психологического сопровождения клиентов разных возрастных категорий и необходимости разработки авторской профессиональной концепции.

Для формирования общепрофессиональных практических компетенций, лежащих в основе психологического сопровождения (в соответствии с ФГОС) и обеспечения ориентировки, студентам-психологам в этом многогранном процессе предлагалось выполнять задания производственной практики с опорой на следующие методические рекомендации.

Отметим, что психологическое сопровождение представляет собой системную комплексную социально-психологическую помощь личности в нестандартных условиях.

Психолог является ответственным за соответствие реализуемого психологического сопровождения клиента критериям эффективности.

1. Важно, чтобы клиент постоянно чувствовал поддержку специалиста.

2. Не менее важно, чтобы процесс общения с клиентом способствовал осознанию им причин сложившейся ситуации и способа совладания.

3. Психолог сопровождает клиента к формированию самостоятельности, в противовес его привычки, переходить в зависимость.

Внутри алгоритма психологического сопровождения (последовательности ступеней процесса) представляется возможным выделить ключевые проблемы, генезис, базовые рекомендации к психологическому сопровождению на разных возрастных этапах жизнедеятельности клиента в соответствии с особенностями социальной ситуации развития, ведущей деятельности, возрастных кризисов и психических новообразований.

Методические рекомендации к работе с детьми дошкольного возраста

Ключевая проблема: дошкольный возраст сензитивен к формированию эмоционального благополучия ребенка, которое складывается (или не складывается) из уровня сформированности установки внутреннего позитивного самовосприятия (проекция взаимодействия с взрослыми), способствующего активизации познавательного интереса к окружающей среде; личностных ресурсов для овладения необходимыми знаниями, умениями, навыками.

Генезис: эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста определяется рядом психологических факторов: речевое развитие ребенка, автономия и самостоятельность ребенка, инициатива ребенка, овладение навыками самообслуживания, готовность к школьному обучению.

Детско-родительские отношения с точки зрения психологического анализа «изобилуют» некорректными психолого-педагогическими паттернами в процессе воспитания детей (в общем и целом – непринятие значимости ценности личности развивающегося ребенка, в том смысле, что ребенок – это неравноценно значимая личность в сравнении со взрослым.

В результате имеет место несформированность эмоционально-волевой, интеллектуальной сфер личности дошкольника (как основы эмоционального благополучия) и, как следствие, проявляются проблемы эмоционального и поведенческого характера: отсутствие дифференциации эмоций, амбивалентность, социальная эмоциональная инверсия и т. п. [5; 6].

Базовые рекомендации к психологическому сопровождению

1. Разрабатывать программы эмоциональной коррекции эмоционального благополучия, направленные на наполнение ребенка позитивными переживаниями, радостью от успехов в деятельностных практиках.

2. При разработке программы эмоциональной коррекции опираться на методологические основы рассмотрения проблемы формирования речевой деятельности, морально-нравственной и интеллектуальной сфер ребенка.

3. Апеллировать к ответственности родителей и педагогов за качество коммуникативного процесса с детьми.

4. Контролировать критерии эффективности коррекционной работы: достижение восстановления потребности ребенка познавать мир и открываться ему на основе повышения самооценки и уверенности в себе.

Методические рекомендации к работе с детьми младшего школьного возраста

Ключевой проблемой в младшем школьном возрасте являются страхи и тревожность, которые преимущественно являются следствием непроработанных в коррекционных практиках проблем дошкольного возраста.

Генезис: социальная ситуация развития младших школьников состоит в решении сложных задач: развитие социальных контактов, качественно новые отношения со сверстниками и учителем, лимитированная активность на уроках, восприятие и отношение к оценке собственных успехов в учебной деятельности. Решение этих сложных для младшего школьника задач сопровождается хроническим переживанием тревожности и страхов (проверка знаний, оценки учителя, реакция родителей и др.), что негативно сказывается на интеллектуальном развитии детей и влияет на эффективность учебной деятельности [6; 7].

Базовые рекомендации к психологическому сопровождению

1. При разработке программы эмоциональной коррекции опираться на методологические основы рассмотрения проблемы развития интеллектуальной и морально-нравственной сферы личности младшего школьника.

2. Наполнять содержание программы эмоциональной коррекции ресурсом сказкотерапии. Благодаря сказкотерапии обеспечивается абдуктивная обработка социально желательных моделей поведения, убеждений, установок (в силу развития возрастных интеллектуальных особенностей).

3. Воплощать в практику психологического сопровождения индивидуальные и групповые формы работы с детьми, при этом ориентироваться как на индивидуально-психологические, так смысложизненные особенности ребенка.

Методические рекомендации к работе с подростками

Ключевая проблема преимущественно связана с осознанием возможностей и границ собственного Я, что проявляется в стремлении к высокой социальной оценке. Достаточно часто подростки проявляют неудовлетворённость собой и, как следствие, широкий спектр негативных эмоций.

Генезис: большую роль в эмоциональном благополучии подростка играет сформированность эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект как измеряемая способность личности позволяет понимать информацию, исходящую от эмоций, и является основой для антиципации (*эмоциональный интеллект понимается как отличный от когнитивных способностей, R.Bar-On, D.Goleman, K. V. Petrides* и др.).

Дефицит сформированности эмоционального интеллекта генерирует неоправданно высокий уровень притязаний; перфекционистические тенденции; доминирование экстрапунитивных и интропунитивных реакций; подавление собственных чувств; высокий уровень выраженности фрустрационных состояний; стремление быть похожим, только на идеал.

Базовые рекомендации к коррекционным практикам

1. Тренировать расширение сценариев поведения для однотипных ситуаций (вербализация внутренней мысли от первого лица, осознание совпадения/несовпадения внутреннего эмоционального состояния и его внешнего эквивалента, использование дифференцированной обратной связи).

2. Преобразование агрессивных тенденций в эмоциональную компетентность.

3. Преодоление социальных страхов «движением» навстречу им.

Методические рекомендации к работе с клиентами от юношества до взрослости

Ключевой проблемой взросления и взрослых возрастов, по мнению современных исследователей, является переживание удовлетворенности/неудовлетворенности жизнедеятельностью, эмоционального, психологического и социального благополучия/неблагополучия. Исследователи отмечают такие признаки последних, как интерес к окружающему миру, способность к установлению близких контактов с окружающими, направленность на общественно полезное дело, духовность, гармоничность [7; 8].

Идея К.А. Абульхановой-Славской том, что «...личность становится личностью по факту выработки субъективного способа удовлетворения собственных

потребностей на основе способностей и характера», может рассматриваться как интегральный показатель удовлетворенности/неудовлетворенности жизнедеятельностью.

Генезис: личность находится в постоянном поиске условий удовлетворенности и «пусковых психологических механизмов» эмоционального, психологического и социального благополучия.

При этом проблемные поля эмоционального благополучия, субъективного и психологического пересекаются. Категории благополучия объединены общим смыслом субъективных и объективных факторов, проявляющихся в жизнедеятельности: объективные возможности реализации потребностей, субъективное отношение личности к возможности их удовлетворения, событиям жизни и самому себе (Динар Э., Риф, К., Созонтов А.Е, Амнионов Р.М., Пучковат Г.Л. и др.).

Базовые рекомендации

1. Формировать навыки и умения психоэмоциональной релаксации, насыщение позитивными эмоциями, психологический комфорт.
2. Формировать осознание личностных смыслов, лежащих в основе собственных потребностей.
3. Формировать осознанность внедрения ближайших планов по самореализации в жизнедеятельность.

Методические рекомендации были использованы студентами в процессе прохождения производственных практик в дошкольных образовательных и средних образовательных учреждениях; в реабилитационных центрах для детей и подростков; военном комиссариате Владимирской области и других организациях Владимирского региона. Главное, что осознали студенты, – это целостная психологическая картина специфических особенностей проживаемых затруднений клиентов в зависимости от возрастных этапов.

Представленные методические рекомендации для овладения студентами программой производственной практики отправляются от следующей методологической основы.

Условием усвоения алгоритма психологического сопровождения психологом является его включенность в модель подобной внешней деятельности. Последнее условие обеспечивается через прохождение определенной последовательности ступеней процесса психологического сопровождения в соответствии с возрастными психологическими особенностями клиента.

Внешняя организация (моделирование) алгоритма процесса психологического сопровождения клиентов разных возрастов способствует формированию представления о внутренней структуре этого процесса по типу внешней учебной деятельности. Таким образом образуется «мостик» от внешних форм психической деятельности к внутренним, и материальное становится внутренним достоянием сознания студента [9].

Учитывая положительные результаты использования студентами методических рекомендаций к производственной практике, считаем целесообразным продолжать работу в этом направлении.

Библиографический список

1. Андриенко В.С. Психологические аспекты личностного и профессионального становления практического психолога. *Вестник Донецкого педагогического института*. 2017; № 1: 175–181.
2. Лысова Е.Н. Особенности профессионального становления студентов-психологов. *Территория науки*. 2006; № 1: 148–152.
3. Фокин В.А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов. *Вестник Московского государственного университета*. Серия 14: Психология. 2005; № 2.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавра по направлению подготовки 37.03.01 Психология*. Available at: fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/370301_B_3_23082020.pd
5. Панфилова М.А. Тревожность и ее коррекция у детей. *Школа здоровья*. 2006; № 1: 17–28.
6. Бердникова Ю. *Мир ребенка. Развитие психики, страхи, социальная адаптация, интерпретация детского рисунка*. Санкт-Петербург: Наука и техника, 2007.
7. Литвинова Н.Ю. Психологическая готовность клиента к процессу сопровождения субъективного благополучия и его сценарии. *Мир науки, культуры, образования*. 20020; № 6: 282–284.
8. Бьюдженталь Дж. *Искусство психотерапевта*. Москва: Корвет, 2015.
9. Гальперин П.Я. *Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды.* Москва: Издательство Московского университета, 2023.

References

1. Andrienko V.S. Psihologicheskie aspekty lichnostnogo i professional'nogo stanovleniya prakticheskogo psihologa. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta*. 2017; № 1: 175-181.
2. Lysova E.N. Osobennosti professional'nogo stanovleniya studentov-psihologov. *Territoriya nauki*. 2006; № 1: 148-152.
3. Fokin V.A. Ob osobennostyah professionalizacii studentov-psihologov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2005; № 2.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavra po napravleniyu podgotovki 37.03.01 Psihologiya*. Available at: fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/370301_B_3_23082020.pd
5. Panfilova M.A. Trevozhnost' i ee korrekciya u detej. *Shkola zdorov'ya*. 2006; № 1: 17-28.
6. Berdnikova Yu. *Mir rebenka. Razvitie psihiki, strahi, social'naya adaptaciya, interpretaciya detskogo risunka*. Sankt-Peterburg: Nauka i tehnika, 2007.
7. Litvinova N.Yu. Psihologicheskaya gotovnost' klienta k processu soprovozhdeniya sub`ektivnogo blagopoluchiya i ego scenarii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 20020; № 6: 282-284.
8. B'yudzhental' Dzh. *Iskusstvo psihoterapevta*. Moskva: Korvet, 2015.
9. Gal'perin P.Ya. *Psihologiya: predmet i metod. Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2023.

Статья поступила в редакцию 18.03.24

УДК 372.87 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-219-222

***Medvedev L.G.**, Academician, Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: lgmedvedev_omgpu@mail.ru*

***Lomov S.P.**, Academician, Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: splomov@yandex.ru*

ON THE PROBLEM OF MODERN EDUCATION IN ACADEMIC ARTS. The article analyzes reasons for the decrease in the level of professional art education related to the substantive essence of modern state standards, which significantly minimize academic hours for special disciplines, for professional practices, as well as for the management of diploma projects. Under these conditions, opportunities are analyzed that allow young specialists to purposefully improve their professional skills after graduation. The methodological basis for considering this problem is the research of a number of scientists who note that students often have an understanding of the theoretical laws of compositional construction, and there are also guidelines aimed at the sequence of stages in completing the proposed educational and creative task. However, at the same time, students' lack of figurative comprehension of the plot component of the task, as well as the corresponding professional skills necessary to create an image on a plane, hinders the creative growth of students. The authors note that in order to develop professional skills among students, it is necessary to focus the methodological efforts of the teaching staff on activating students' imaginative thinking, developing their integrity and harmonious perception. That is why the didactic role of composition as the most important discipline that unites all special subjects into a single creative process is increasing.

Key words: **academic school, imagery, composition, skill, creativity, convention, aesthetics, professional development of the artist's personality**

***Л.Г. Медведев**, д-р пед. наук, проф., академик Российской академии образования, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: lgmedvedev_omgpu@mail.ru*

***С.П. Ломов**, д-р пед. наук, проф., академик Российской академии образования, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: splomov@yandex.ru*

К ПРОБЛЕМЕ СОВРЕМЕННОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются причины понижения уровня профессионального художественного образования, связанные с содержательной сутью современных государственных стандартов, существенно минимизирующих академические часы на специальные дисциплины, профессиональные практики, а также на руководство дипломными проектами. В этих условиях анализируются возможности, позволяющие молодым специалистам целенаправленно совершенствовать своё профессиональное мастерство после окончания учебного заведения. Методологическим основанием для рассмотрения данной проблемы являются исследования ряда ученых, которые отмечают, что у студентов зачастую есть понимание теоретических закономерностей композиционного построения, а также существуют установки, направленные на последовательность этапов выполнения предлагаемого учебно-творческого задания. Однако при этом отсутствие у студентов образного осмысления сюжетной составляющей задания, а также соответствующих профессиональных умений, необходимых для создания изображения на плоскости, препятствуют творческому росту обучающихся. Авторами отмечается, что в целях формирования у студентов профессионального мастерства необходимо сосредотачивать методические усилия профессорско-преподавательского состава на активизацию образного мышления обучаемых, формирование у них целостности и гармоничности восприятия. Именно поэтому возрастает дидактическая роль композиции как важнейшей дисциплины, объединяющей все специальные предметы в единый творческий процесс.

Ключевые слова: **академическая школа, образность, композиция, мастерство, творчество, условность, эстетичность, профессиональное становление личности художника**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Природа изобразительного искусства, как известно, состоит в том, что оно выступает художественно-образной формой отражения содержательных проявлений окружающей действительности. Подобная деятельность требует от субъекта познания основательной художественной школы. Фундаментом академического художественного образования служат закономерности и правила создания художественного произведения, выявленные в различные художественные периоды, начиная с эпохи Возрождения, выдающимися мастерами в области рисунка, живописи, воздушной перспективы, колористики, композиции. Освоение начинающими художниками принципов академической школы требует от будущих мастеров не только тщательного теоретического изучения бесценного наследия, но и достаточно длительной практики, направленной на формирование профессиональных умений и навыков реалистического изображения. В этом процессе наряду с формированием целостности, точности, обобщённости и образности восприятия развиваются умения передавать эстетическую оценку изображаемого явления, объекта, что активизирует творческую деятельность художника. В ходе такой деятельности формируется понимание образного построения композиционного поля, определяющего меру условности изображения, а также логику восприятия материализованного замысла. Обязательным этапом профессионального становления художника выступает также формирование у него умений и навыков владения изобразительным материалом, которые позволяют убедительно переносить на изобразительную плоскость индивидуальную эмоциональную оценку представляемого образа.

Анализ профессиональных качеств художника в аспекте следования академическим традициям проведен в исследованиях отечественных ученых и художников-педагогов, которые сходятся во мнении, что процесс обучения требует обращения к той среде, которая способна воспитать творческую личность художника, сформировать в нём профессиональные способности, позволяющие передавать личностное восприятие мира (В.А. Фаворский, Н.Н. Волков, Е.В. Шорохов, А.С. Голубкина, К.К. Платонов, А.С. Леонтьев, В.П. Зинченко, Е.А. Кибрик и другие).

Академическая школа всегда основывалась на многолетнем индивидуальном обучении начинающих художников в различных художественных учреждениях, дифференцируемых по уровням образования (начальное, среднее, высшее). Между тем современные «инновации», внедрившиеся в область художественного образования и формирующие на сегодняшний день образ молодого профессионала в этой сфере, нацелены исключительным образом на экономию затрат, связанных с обучением молодого художника. Так, актуальные на сегодняшний день государственные образовательные стандарты предусматривают чрезвычайно малый объём учебного времени, отводимого на профессиональные академические занятия. Не лучшим образом на формировании индивидуального стиля молодого художника сказывается упразднение норм, регламентирующих количество обучаемых в учебной группе.

В результате подобных трансформаций, зачастую осуществляемых под предлогом оптимизации учебных планов, рентабельности трудозатрат, связанных с подготовкой специалиста, в учебных заведениях творческой направленности, в частности в художественных, происходит значительное сокращение аудиторных часов, которые предназначены для изучения профессиональных дисциплин и прохождения обучающимися творческих практик. Одновременно с увеличением порога минимальной численности студентов в учебной группе сокращается время, отводимое на выполнение выпускниками дипломных проектов, что негативно сказывается и на продуктивности деятельности преподавательского состава: происходит увеличение учебной и психологической нагрузки на работников образовательных организаций, что в конечном счёте сказывается на качестве подготовки современного выпускника.

Обозначенные выше негативные тенденции в области современного академического художественного образования, безусловно, препятствуют качественному становлению молодого профессионала, поскольку они сводят к минимуму возможности практического освоения художественной формы и понимания им образного языка, присущего искусству. В результате изменились фундаментальные принципы парадигмы обучения, ограничивающие профессиональное образование поверхностным знакомством с основами изобразительного искусства. Это обстоятельство свело к минимуму возможности начинающих художников к познанию эстетических ценностей окружающего мира, образных основ, заложенных в искусстве, а также к пониманию композиции как организующей системы воплощения идеи на изобразительной плоскости.

Вследствие сказанного изменились потребности и эстетические предпочтения обучающихся, а также их отношение к основательной художественной школе, что напоминает известные события начала XX века, когда большинство художников отказались от достижений мирового художественного наследия в пользу беспредметных новаторских поисков. Например, известно, что в России основательное академическое образование нивелировали в переломный период развития общества, когда в результате революционных событий в корне поменялись эстетические установки и система художественных ценностей. В смутные годы той эпохи массовой переоценке подверглись едва ли не все мировые достижения в области реалистического искусства. Художественные учебные заведения, например, избавлялись от ценных гипсовых слепков, по которым начинающие художники прежде постигали основы изображения. В результате обесценивания классических произведений искусства приоритет был отдан авангардным течениям, чьи сторонники получили руководящие посты в системе искусства. В указанный период приобретают активность экспрессивный абстракционизм В. Кандинского, супрематизм К. Малевича, а также деятельность экспериментаторов: А. Лентулова, Р. Фалька, В. Татлина, П. Филонова, А. Родченко и др. [1].

Лидеры так называемого «авангардного искусства» погрузились в череду поисков инновационных выразительных возможностей живописи за счёт упрощения формы до беспредметного изображения. Вместе с тем отдельные художники (И. Машков, А. Куприн, А. Осмёркин, А. Лентулов, В. Рождественский) использовали находки абстрактной условности в реалистических композициях, где натюрморты отличались цветовой напряжённостью, гармонией и повышенной выразительностью. Однако мировую известность получили произведения, начисто отметающие содержание, в которых изобразительная форма сведена в абстрактную условность. Одним из известных образчиков такого искусства является «Чёрный квадрат» К. Малевича, который на протяжении уже нескольких десятков лет классифицируется отдельными представителями искусствоведения как шедевр, в котором отражено «никем не замечаемое величайшее философское осмысление мира». По нашему убеждению, ценность этого произведения, занимающего почётное место в государственном Русском музее, весьма преувеличена и может быть сопоставима разве что с эстетическим содержанием дорожного знака, предупреждающего водителей об опасности.

Обращение к историческому прошлому в сфере художественного творчества позволяет расценивать в качестве парадоксального тот факт, что и сегодня подобные художественные инновации, наряду с примитивными инсталляциями, на постоянной основе демонстрируются во многих государственных художественных музеях, в том числе имеющих мировую известность, например, в Третьяковской галерее. Указанное не может не свидетельствовать о серьёзной девальвации критериев, связанных с оценкой художественной и эстетической ценности экспонатов. Нередко можно наблюдать ситуацию, когда многие современные художники, не получив профессионального образования и не понимая содержательных аспектов изобразительного искусства, пытаются голой условностью изобразить свои бессодержательные фантазии. И подобный примитивизм, не требующий профессиональной подготовки в области изобразительного искусства, не несущий в себе никакого смыслового и эстетического содержания, подаётся зрителю как актуальное искусство. По нашему глубокому убеждению, в подобных ситуациях мы имеем дело с сознательным и целенаправленным формированием у неискушённых зрителей антиэстетических ценностей, весьма далёких от классических идеалов, чей эстетический, воспитательный, мировоззренческий потенциал оттачивался ни одно столетие.

Цель и задачи исследования. Возвращаясь к академическим аспектам развития профессиональной личности молодого мастера, становления его индивидуальной манеры художественного творчества, отметим, что в професси-

ональном искусстве изобразительная грамота является важнейшей образно-содержательной формой, которая придаёт выразительность образу, обостряет эмоциональное напряжение. Важная роль в процессе обучения отводится формированию у начинающих художников мастерства владения изобразительным материалом, что позволяет передавать образные смыслы, а также тончайшие оттенки эстетической оценки, даваемой художником объекту изображения. Наряду с этим молодые мастера в соответствии с уровнем сформированности профессиональных умений и навыков имеют возможность выбирать степень условности изобразительной формы, от которой зависит выразительность создаваемого зрительного образа.

Имеющийся опыт профессиональной деятельности в сфере академического художественного образования позволяет нам утверждать, что начинающие художники зачастую понимают теоретические закономерности композиционного построения, а также соответствующие установки, направленные на последовательность этапов выполнения предлагаемого задания. Вместе с тем отсутствие у студентов образного осмысления сюжетной составляющей задания, а также соответствующих профессиональных умений, необходимых для создания изображения на плоскости, препятствует творческому росту обучающихся.

В создавшихся педагогических условиях, определяемых, в частности, отсутствием достаточного объёма контактной работы со студентами, осваивающими образовательные программы в области художественного образования, в целях формирования у них профессионального мастерства необходимо сосредотачивать методические усилия профессорско-преподавательского состава на активизацию образного мышления обучаемых, формирование у них целостности и гармоничности восприятия. Именно поэтому возрастает дидактическая роль композиции как важнейшей дисциплины, объединяющей все специальные предметы в единый творческий процесс [2; 3; 4]. В процессе выполнения композиционных заданий все отдельные дисциплины, формирующие профессиональные умения (рисунок, живопись и др.), становятся своеобразными средствами, инструментами развития потенциала молодого художника, поскольку в композиционном процессе превалирует творческая составляющая, основой которой, как известно, является замысел. Сформированный замысел активизирует волевые усилия обучающихся, приводя их к самостоятельному постижению соответствующей изобразительной техники, которая позволяет материализовать исходную идею в конкретном композиционном решении.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что осознание академической стороны художественного творчества неразрывно связано с теоретическими представлениями о том, что содержательность композиции во многом обусловливается глубиной и образностью замысла автора, его способностью отбирать первостепенные явления, характерные качества изображаемых объектов, подчёркивать наиболее типичные его стороны, обобщать второстепенные. Кроме этого, совершенствование технической стороны реализации творческой идеи позволяет максимально выразительно передать образное и эстетическое содержание композиционного замысла. В процессе академической подготовки молодого специалиста важно также учитывать, что каждая содержательная композиция обладает целостностью содержания и формы и не распадается на несколько самостоятельных частей, не зависящих от главного сюжетного действия, что предполагает неделимость изобразительного поля. Профессиональные художники решают композиционное задачи в контексте сформированного замысла, где мастерство исполнения нацелено на его реализацию в адекватной композиционной форме. У начинающих художников изобразительные действия по организации композиционного пространства определяются прежде всего конкретной установкой и во многом зависят от степени сформированности первоначальных умений изображения, которые зачастую ограничивают возможности творческого осмысления композиционных задач.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования. Развитие изобразительных умений у начинающих художников требует не только тщательного теоретического изучения бесценного наследия признанных мастеров художественного искусства, но и достаточно длительной практики, направленной на формирование профессиональных умений и навыков реалистического изображения. В этом процессе формируется целостность, точность, обобщённость и образность восприятия, вместе с тем осуществляется понимание эстетической составляющей изобразительного процесса, которая выступает активизирующим началом творческой деятельности художника.

Академический аспект становления профессиональной личности молодого художника опирается на идеи, связанные с тем, что сформированный замысел активизирует волевые усилия обучающихся, направленные на самостоятельное постижение ими соответствующей изобразительной техники, позволяющей материализовать этот замысел в конкретном композиционном решении. В обучении профессиональным дисциплинам (например, рисунку, живописи, колористике) подчас, к сожалению, композиционные аспекты изображения не рассматриваются во взаимодействии с решением технико-аналитических задач. Указанное обстоятельство связано, во-первых, с отсутствием на сегодняшний день комплексных исследований в области изучения композиционных составляющих в рамках содержания специальных дисциплин, а во-вторых, с неразработанностью в академических заданиях конкретных критериев и показателей оценки композиционных аспектов.

Указанные выше обстоятельства демонстрируют, что адекватность понимания образного содержания в сюжетной композиции обеспечивается, с одной стороны, теоретическими знаниями, объем которых позволяет качественно осуществить этот мыслительный процесс, а с другой стороны, длительной практикой, выступающей, как известно, важнейшим критерием истинности представлений человека об окружающей действительности. Такое сочетание духовного познания и практического преобразования воспринимаемого мира в процессе творческой деятельности служит проникновению в содержательные стороны гармоничного взаимодействия явлений природы и осознанию художником возможностей трансформации этой гармонии в изобразительном искусстве.

Учёт подобных факторов, оказывающих серьёзное влияние на качество академической подготовки специалистов в области художественного творчества, требует последовательного совершенствования изобразительных умений в контексте формирования у начинающих художников высоких эстетических потребностей. Разумеется, что такой процесс является достаточно длительным и не может считаться завершенным вместе с окончанием освоения молодым специалистом основной образовательной программы соответствующего уровня. Важно понимать, что в ходе академического художественного обучения требуется вооружить выпускников качественно сформированным умением постигать образную суть гармонии, а также необходимо заложить фундамент, выступающий основой осознания творческих аспектов изобразительной деятельности. Неслучайно яркий скульптор конца XIX века А.С. Голубкина утверждала, «что художнику надо учиться всю жизнь, но учиться не пропорциям, конструкции и прочим вещам, которые относятся к искусству так же, как грамотность к писательству, а другому настоящему искусству, где – уже не изучение, а понимание и открытия, большие или малые, воплощённые в образы или нет – это все равно, но художники их знают и знают им цену… Чтобы перейти к настоящему искусству, надо хорошо изучить его ремесленную часть, которая очень проста, целиком поддаётся знанию и вычислению и преодолевается вниманием, усвоением порядка работы, сдержанностью и дисциплиной» [5].

Традиционная система академической подготовки молодых художников, учитывающая различные уровни образования, концептуально ориентирована на формирование и развитие у обучающихся профессиональных умений изображения в процессе освоения ими содержания профильных дисциплин в художественных школах и колледжах, а затем в специальных вузах. В этом непрерывном процессе постижения профессионального мастерства постепенно усложняются академические постановки и, соответственно, цели, направленные на последовательное решение комплекса различных, но взаимосвязанных изобразительных задач. Вместе с тем эстетические, творческие аспекты изобразительного искусства, как правило, познаются в зависимости от творческого потенциала, профессионального опыта и личностных качеств педагогов. В этом контексте при реализации академических программ художественного образования важно уделять первостепенное внимание задачам, направленным на творческое освоение молодыми художниками композиционных закономерностей в процессе обучения их всем профессиональным дисциплинам. Важно, чтобы будущие мастера в процессе изображения улавливали явно невидимые композиционные нити, что является одной из важнейших методических проблем в современном художественном образовании. Приступая к её решению, важно определить последовательность, содержательность и взаимодействие отдельных композиционных заданий с заданиями академического характера по всем профессиональным дисциплинам, а также с выбором сюжетных тем, предлагаемых к реализации в рамках работы над курсовыми и дипломными проектами. Данный тезис одинаково справедлив по отношению к специализированным учебным заведениям разного уровня (художественная школа, художественный колледж, профильные вузы и профильные факультеты педагогических университетов).

Обратимся к психологическим аспектам формирования профессиональной личности художника в условиях академической среды. Авторитетные исследования в этой области [6–9] убеждают нас в том, что глубина восприятия зависит от взаимодействия многих психологических процессов: представления, воображения, эмоциональной оценки, наконец, от уровня профессиональной подготовки художника и выступает исключительно как психологический феномен, трансформируется под влиянием чувственного созерцания отдельно взятой личности, выступающей творцом своего оригинального, неповторимого мира. В процессе изображения художник прежде всего эмоционально оценивает предмет, воспринимая всего его стороны таким образом, чтобы в дальнейшем определить наиболее характерные свойства, отметая второстепенные детали. Далее происходит трансформация реального трёхмерного объекта в плоскостные изобразительные формы и создаётся представление о будущей композиции. Важно, что материализация этого представления в определённом художественном материале связана с воображением, уровнем технического мастерства художника, а также с его представлением о гармонии, постижение которой является «вечным двигателем» творческой личности в стремлении достигнуть необходимого мастерства. Результатом подобной деятельности специалиста в области художественного творчества является то, что ранее сформированные в его сознании представления об изобразительных и выразительных возможностях условности формы поднимаются на более высокий уровень, что существенно повышает содержательность

восприятия. Яркой иллюстрацией сказанному могут служить не только шедевры изобразительного искусства, ставшие классическими, но и новаторские поиски выразительности многими великими художниками. Например, признанный мастер портретного искусства В.А. Серов, обладая высочайшим техническим мастерством и соответствующим образным мышлением, создал целую галерею высококлассных портретных образов, находя для каждого портретируемого соответствующую технику исполнения, необходимую для передачи образной сути. Вместе с тем он не оставлял поиски все более выразительных форм для материализации новых идей, порождённых его творческим воображением. Подтверждением этому могут служить новаторские композиции «Одиссей и Навзикая», «Похищение Европы», а также «Портрет артистки и танцовщицы Иды Рубинштейн» или «Портрет артиста Ф.И. Шаляпина», которые являются образцом нахождения мастером совершенно неожиданных эстетических форм, реализующих неповторимость новых содержательных образов.

Вполне очевидно, что художник в процессе деятельности, направленной на создание творческого произведения, стремится в первую очередь передать свою эмоциональную оценку, а также индивидуальное понимание красоты и гармонии. Вместе с тем следует отметить, что содержательность и образность композиции обусловливается влиянием на художника социокультурной среды, мировоззренческой позицией человека, в которую погружен создатель произведения.

Контекст поднимаемой в настоящей работе проблемы требует осмысления того факта, что нередко в творчестве известных художников, профессиональных мастеров, наблюдается следующая ситуация: открыв для себя эффектную изобразительную форму и мастерски освоив технические приёмы исполнения, в целях раскрытия конкретного сюжета они пытаются этой же формой передать совершенно различные образы, поэтому часто произведения таких творцов характеризуются наличием в них дисгармонии формы и содержания. Например, выдающийся художник, признанный мастер живописи Е. Моисеенко, обладающий виртуозной техникой, нередко приводящей к совершенно разным композиционным решениям, которые требуют от творческой личности нахождения индивидуальной изобразительной формы, оригинального взаимодействия приёмов исполнения с новым содержанием. Будучи объективными, однако отметим, что такие известные его произведения, как «Красные пришли» (1961 г.), «Земля» (1964 г.), «Матери, сёстры» (1967 г.), «Вестники» (1967 г.) отличаются единством взаимодействия содержания и формы, глубокой образностью и гармоничностью. Между тем многочисленные ученики этого художника, находясь под сильным влиянием технического мастерства своего учителя, зачастую копируют творческую манеру знаменитого мастера, не соотнося её с содержательными особенностями своих образов, формирующих их суть, что обезличивает творческую индивидуальность молодых художников. Следовательно, динамичность содержательных композиционных аспектов изобразительного искусства в условиях академической среды прежде всего нуждается в последовательном формировании у обучающихся гармоничности восприятия и высоких эстетических потребностей. Убеждены, что в процессе обучения начинающих художников изобразительному искусству именно обозначенные выше векторы являются определяющими для формирования профессиональной личности будущих мастеров, что, однако, в настоящее время представляет собой достаточно специфическую и малоисследованную проблему.

Сошлёмся на мнение Е.А. Кибрика, известного графика, создавшего иллюстрации ко многим классическим литературным произведениям: «Даже высокое владение художественной техникой составляет ремесленную сторону искусства, в то время как смысл искусства заключается в стороне духовной. Именно в ней, этой внутренней стороне искусства, заключено качество художественности» [10]. Полагаем, что эту скрытую образную сторону искусства невозможно искусственным путём аналитически разложить на составляющие части и поэтапно воплощать в композиции. Понимание молодыми художниками в процессе своего профессионального развития невидимых, но эстетически содержательных аспектов изображения требует от них последовательного освоения всё более высоких ступеней познания, а также осмысления изображаемой действительности в контексте понимания эстетических ценностей в природе и в искусстве.

В завершение наблюдений над проблемами современного академического художественного образования отметим, что предлагаемый нами подход и намеченные пути организации учебного процесса выступают основой для осмысления художественных феноменов изобразительного искусства и позволяют молодым специалистам целенаправленно совершенствовать своё профессиональное мастерство после окончания учебного заведения. В связи с этим целесообразно внесение соответствующих корректив в сложившуюся систему обучения в области художественного творчества, которая представлена содержанием всех профессиональных дисциплин, спецификой построения основных профессиональных образовательных программ, что, безусловно, требует комплексных теоретических и прикладных решений, а также совместных усилий педагогов, методистов и практиков в сфере изобразительного искусства.

Библиографический список

1. *Живопись 20–30-х годов: Альбом*. Составитель А.М. Муратов. Санкт-Петербург, 1991.
2. Фаворский В.А. *Литературно-теоретическое наследие*. Москва, 1988.
3. Волков Н.Н. *Композиция в живописи*. Москва, 1977.
4. Шорохов Е.В. *Композиция.* Москва, 1986.
5. Голубкина А.С. *Несколько слов о ремесле скульптора*. Москва; Ленинград, 1937.
6. Волков Н.Н. *Восприятие предмета и рисунка*. Москва, 1950.
7. Платонов К.К. *Система психологии и теория отражения.* Москва, 1962.
8. Леонтьев А.С. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 1977.
9. Зинченко В.П., Вергилес Н.Ю. *Формирование зрительного образа: Исследование деятельности зрительной системы*. Москва, 1969.
10. Кибрик Е.А. *Об искусстве и художниках*. Москва, 1961.
11. Ломов С.П., Ломова Н.Ф. *История и теория методов обучения рисованию в школах России*: монография. Москва, 2018.
12. 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.
13. 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.
14. Медведев Л.Г., Маврин С.А. О проблемах современного художественно-педагогического образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2018; № 4 (21): 126–128.
15. Медведев Л.Г. О состоянии художественного образования. *Профессиональное образование. Столица*. 2014; № 8: 14–16.
16. Медведев Л.Г. Художественное образование в социокультурном пространстве. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2014; № № 3 (52): 46–52.

References

1. *Zhivopis' 20-30-h godov: Al'bom*. Sostavitel' A.M. Muratov. Sankt-Peterburg, 1991.
2. Favorskij V.A. *Literaturno-teoreticheskoe nasledie*. Moskva, 1988.
3. Volkov N.N. *Kompoziciya v zhivopisi*. Moskva, 1977.
4. Shorohov E.V. *Kompoziciya*. Moskva, 1986.
5. Golubkina A.S. *Neskol'ko slov o remesle skul'ptora*. Moskva; Leningrad, 1937.
6. Volkov N.N. *Vospriyatie predmeta i risunka*. Moskva, 1950.
7. Platonov K.K. *Sistema psihologii i teoriya otrazheniya*. Moskva, 1962.
8. Leont'ev A.S. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 1977.
9. Zinchenko V.P., Vergiles N.Yu. *Formirovanie zritel'nogo obraza: Issledovanie deyatel'nosti zritel'noj sistemy*. Moskva, 1969.
10. Kibrik E.A. *Ob iskusstve i hudozhnikah*. Moskva, 1961.
11. Lomov S.P., Lomova N.F. *Istoriya i teoriya metodov obucheniya risovaniyu v shkolah Rossii*: monografiya. Moskva, 2018.
12. 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.
13. 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.
14. Medvedev L.G., Mavrin S.A. O problemah sovremennogo hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 4 (21): 126-128.
15. Medvedev L.G. O sostoyanii hudozhestvennogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2014; № 8: 14-16.
16. Medvedev L.G. Hudozhestvennoe obrazovanie v sociokul'turnom prostranstve. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2014; № № 3 (52): 46-52.

Статья поступила в редакцию 18.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-223-225

***Maximova V.D.**, teacher, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vdmaksimova@fa.ru*

MULTIMEDIA RESOURCES AS AN INTERACTIVE TOOL IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION. In the process of learning a foreign language, a significant role is assigned to the choice of effective educational tools that correspond to the level of scientific and technological progress. With the development of the Internet and the increase in digital technologies, new opportunities for using an interactive approach in teaching a foreign language have opened up, and the teaching model has changed. In this regard, the article analyzes the role of multimedia resources in the process of implementing an interactive approach for educational purposes based on practical experience and theory of cognitive learning. The issue of defining the meaningful category of "multimedia resources" in modern science is considered. Moreover, features of the functional purpose of various types of multimedia educational resources are revealed, as well as possibilities and limitations of their use in terms of an interactive approach to learning. The article presents an analysis of the effectiveness of using different types of multimedia resources in the process of teaching English.

Key words: **multimedia resources, interactivity, foreign language, interactive teaching methods**

***В.Д. Максимова**, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: vdmaksimova@fa.ru*

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В процессе обучения иностранному языку немалая роль отводится выбору эффективных образовательных инструментов, соответствующих уровню научно-технического прогресса. С развитием сети Интернет и увеличением цифровых технологий открылись новые возможности применения интерактивного подхода в обучении иностранному языку, произошла смена модели преподавания. В связи с этим в статье на основе практического опыта и теории когнитивного обучения анализируется роль мультимедийных ресурсов в процессе реализации интерактивного подхода в образовательных целях. Рассматривается вопрос определения содержательной категории «мультимедийные ресурсы» в современной науке. Выявляются особенности функционального назначения различных видов мультимедийных образовательных ресурсов, а также возможности и ограничения их применения с точки зрения интерактивного подхода к обучению. Проводится анализ эффективности использования разных видов мультимедийных ресурсов в процессе обучения английскому языку.

Ключевые слова: **мультимедийные ресурсы, интерактивность, иностранный язык, интерактивные методы обучения**

На фоне повсеместной цифровизации появляются новые образовательные технологии и методы, роль которых в обучении иностранному языку за последние годы сильно возросла. Был создан целый ряд мультимедийных технологий, направленных на имитацию среды, в которой говорят носители языка, при аудировании или говорении. Однако современные способы преподавания не успели полностью подстроиться под реалии современной жизни и интегрироваться в процесс обучения во всех образовательных организациях. Так, ряд преподавателей до сих пор используют только традиционные методы и технологии обучения, не оценивая адекватно возможности мультимедийных ресурсов. В связи с этим актуальность представляет описание различных видов мультимедийных ресурсов и оценка возможностей их использования в образовательных целях.

Цель исследования: изучение возможностей и специфики использования мультимедийных ресурсов как инструментов интерактивного подхода при обучении иностранному языку.

Задачи:

1. Дать характеристику мультимедийных ресурсов.
2. Описать достоинства и недостатки использования мультимедийных ресурсов при организации обучения иностранному языку.
3. Составить авторскую классификацию мультимедийных ресурсов с выделением особенностей их применения.

Научная новизна заключается в предложении авторской классификации интерактивных мультимедийных ресурсов, которые можно использовать в обучении иностранному языку, с выделением особенностей их применения.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации, обобщении и характеристике существующих интерактивных методов обучения иностранному языку с использованием мультимедийных ресурсов. Практическая значимость работы выражается в том, что рассмотренные в исследовании наиболее эффективные мультимедийные ресурсы можно интегрировать в семинарские и лекционные занятия по иностранному языку.

Всю совокупность научных работ, посвященных использованию мультимедийных ресурсов и технологий в процессе обучения иностранному языку, можно условно поделить на три группы:

1) самостоятельное обучение студентов с использованием интерактивных программ – Б.Ф. Климова [1], С. Малик [2] – авторы делают акцент на том, что современные образовательные курсы предполагают в структуре большую долю самостоятельной работы (до 50%), для рациональности которой непосредственно необходимо использовать мультимедийные ресурсы;

2) использование мультимедийных ресурсов в образовательной аудитории (face-to-face) – Ч. Чжно [3]. В таких исследованиях выделяются такие достоинства интегративных программ, как повышение вовлеченности обучающихся, развитие ассоциативного мышления;

3) обеспечение дистанционной формы обучения иностранному языку после начала пандемии Covid–19 – Н. Маммадова [4] – акцент в таких работах делается на анализе возможностей сохранения эффективности удаленных занятий и внимании обучающихся на учебном материале.

Формирование информационного общества требует использования в образовательном процессе современных мультимедийных технологий обучения. В современной литературе отсутствует общепринятое понятие «мультимедиа», которое переводится с английского языка как «много сред» и имеет длительную историю употребления. Поэтому к настоящему времени сформировалось несколько подходов к определению мультимедийных ресурсов: технико-технологический, культурологический, прикладной [5].

Ю.Н. Дрешер характеризует мультимедийные обучающие технологии как совокупность технических и дидактических средств обучения [6]. Классическими техническими средствами обучения уже стали персональные компьютеры в аудиториях, плазменные экраны и проекторы. Например, в Китае после проведения реформы образования Министерство образования КНР рекомендует образовательным учреждениям повсеместно использовать мультимедийные технологии и изучать иностранный язык с помощью компьютера, который уже занимает 30–50% от общего зачета по курсу английского языка [3]. Дискуссионным остается вопрос использования индивидуальных мобильных устройств (технология *Bring Your Own Device*), поскольку это чревато рассеиванием внимания студентов и его переключением на развлекательный интернет-контент.

Мультимедийные ресурсы также могут представлять собой электронные интернет-площадки, где информация транслируется в различных форматах, воспроизводящихся взаимосвязано, воздействуя на человека через комбинацию информационных каналов. Таким образом, содержащиеся в них данные могут восприниматься обучающимися через разные органы чувств, задействуя весь спектр ощущений: слух (аудио), зрение (видеоряд, текст, анимированная графика), осязание (игровой пульт, клавиатура). В ходе восприятия информации, поступающей от разных органов чувств, происходит параллельная работа сразу нескольких отделов мозга, что обеспечивает ее более быстрое освоение и сохранение в памяти на длительное время.

По своей концептуальной природе подход к обучению с использованием мультимедийных ресурсов (мультимедийное обучение) основан на когнитивной теории обучения. Его разработка является заслугой педагога-психолога Калифорнийского университета Ричарда Мейера, который выдвинул гипотезу о более высокой эффективности обучения, в котором вербальный и визуальный типы контента синхронно воспринимаются человеком и сохраняются в долгосрочной памяти (*The Cognitive Theory of Multimedia Learning*) [7]. До этой теории считалось, что мозгу трудно воспринимать одновременно несколько видов новой поступающей информации, концентрируясь на чем-то одном ввиду наличия ограниченной пропускной способности каналов восприятия. Поэтому приоритет отдавался вербальной информации, которая лучше запоминается, если ее сопровождать характерной картинкой или схемой. Теория Мейера строилась на идее использования двух каналов получения информации: вербального и слухового, то есть на принципе смешанного обучения, для которого стали необходимы специальные мультимедийные дидактические материалы и ресурсы.

Характерным свойством мультимедийных ресурсов является интерактивность. Идеи интеракционизма, основоположником которых считается американский философ Дж. Мид, оказали существенное влияние на развитие педагогической психологии и педагогической практики. В социальной психологии под понятием «интерактивность» (от англ. дословно inter – «взаимное», act – «действие») понимается способность активно взаимодействовать, вступать в диалог с человеком или компьютером, вызывая при этом ответные реакции [8]. Интерактивная модель обучения в педагогике противопоставляется пассивной модели,

где ученик выступает объектом, и активной модели, где обучающийся самостоятельного инициирует образовательный процесс.

С точки зрения технического подхода интерактивность интерпретируется как сложное взаимодействие, предполагающее высокую скорость реакции между действиями субъектов и наличие нескольких каналов обратной связи. Считается, что именно интерактивные инструменты, позволяющие органично сочетать традиционные и инновационные методы обучения, способны вовлечь сразу всех студентов в совместную деятельность на занятиях, другими словами, обеспечить диалоговое обучение и коллективный анализ (рис. 1).

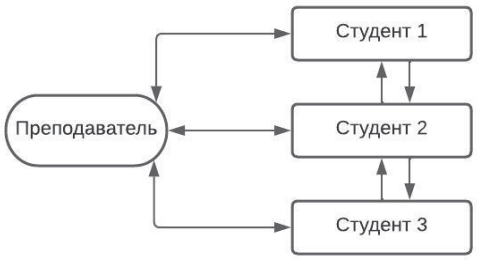


Рис. 1. Модель взаимодействия при использовании интерактивного метода
Источник: [9]

Видео-, аудиозаписи и различные интерактивные вспомогательные устройства создают особую языковую среду, в которой обучающийся может как слушать носителей языка, так и следить за их мимикой, что в совокупности позволяет облегчить понимание иностранной речи и сформировать правильное произношение. В целях обеспечения интерактивности мультимедийные ресурсы также могут быть использованы для создания обучающимися диалогов и моделирования ситуаций из реальной жизни, тем самым развивая свои практические навыки общения на иностранном языке. В таких условиях происходит смена парадигмы преподавания: обучающиеся наравне с преподавателями становятся «архитекторами» учебных занятий. В конечном итоге за счет таких широких возможностей мультимедийных технологий обучение становится более увлекательным и эффективным для студентов.

Ввиду многообразия ресурсов и технологий, попадающих под определение термина мультимедийный, для их грамотного использования в образовательном процессе необходимо произвести систематизацию и классификацию всех типов.

А.А. Голубева предлагает классифицировать мультимедийные ресурсы на основе подключения к глобальной сети Интернет, различий онлайн- и офлайн-ресурсов [10]. Онлайн-ресурсы позволяют обеспечить проведение учебных занятий в дистанционном формате с подключением всех обучающихся. Офлайн-ресурсы предназначены для использования в локальной сети образовательной организации и не зависят от подключения компьютера пользователя к Интернету. Также под ними могут пониматься носители цифровой информации: электронные учебники, электронные словари.

Мультимедийные ресурсы можно также классифицировать по их функциональному назначению (табл. 1).

Характерными чертами электронных учебных материалов, отличающими их от традиционных бумажных носителей, является эффективная система поиска, возможность мгновенной передачи на большое расстояние и аудиовизуальное восприятие. Другими словами, интерактивный электронный учебник – это не просто аналоговая копия бумажного, а инструмент управления познавательной средой за счет возможности осуществления информационно-поисковой деятельности, изменения порядка контента и перехода по встроенным гиперссылкам на сторонние образовательные интернет-ресурсы. В электронные учебники возможно также интегрировать интерактивные тесты для контроля знаний.

Цифровой словарь представляет собой лексикографическое произведение, записанное на цифровом носителе: ПК, планшете или на мобильном устройстве [11]. По своей форме он может быть специализированным интернет-сайтом или самостоятельным приложением для смартфонов. Например, наиболее популярными цифровыми словарями для изучения английского языка можно считать *Dictionary.Cambridge.org* и *Oxford Learner's Dictionaries*, где перевод любого слова можно найти по специальной поисковой форме, подобрать синонимы, услышать произношение и изучить изменение лексического толкования в зависимости от контекста. При работе с определенными интерактивными словарями обучающийся также получает возможность самостоятельного редактирования перевода, пополняя лингвистическую базу новыми толкованиями, возникающими в зависимости от изменения контекста.

При переходе на дистанционное обучение особую важность приобрели мультимедийные презентации, обеспечивающие наглядную демонстрацию учебного материала. В свою очередь, их использование во время проведения очного занятия способно внести разнообразие в обсуждение и оживить процесс обучения, увеличивая эмоциональное воздействие за счет интегрирования сразу нескольких типов образовательного контента: видео, аудио, картинки. Все сказанное преподавателем подкрепляется схематичными иллюстрациями или изображениями, которые могут использоваться для привлечения внимания. Интерактивные презентации могут использоваться преподавателем не только как способ преподнесения информации, но и как и инструмент обобщения и закрепления пройденного материала. В последнем случае обучающимся рекомендуется объединиться в группы (пары) для создания собственных презентаций по пройденным темам.

Т.М. Менгорио провел эксперимент по интеграции специализированных мобильных приложений в уроки иностранного языка, по его результатам было выявлено увеличение производительности у учебной группы, которая использовала на занятиях такие интерактивные приложения в качестве вспомогательных инструментов обучения [12]. Языковые приложения обладают широким функционалом, включая упражнения на перевод, сопоставление, аудирование и говорение. Но преимущественно они используются для заучивания лексики и отработки грамматических конструкций посредством составления предложений из набора слов. Более того, в современные мобильные приложения, например, Duolingo, встроена технология искусственного интеллекта, за счет которой можно обеспечить персонализацию образовательного курса для каждого студента в зависимости от его уровня владения языком и особенностей развития коммуникативных навыков [13].

За последние пять лет популярность приобрел интерактивный сервис создания лексических карточек Quizlet для знакомства с новыми словами и их тренировки, а также проверочных тестов [14; 15]. К настоящему время на цифровой платформе представлено большое количество различных форм совместной и индивидуальной работы, способствующих эффективному запоминанию материала. Преимуществом использования такого сервиса является автоматизация – данная платформа самостоятельно способна формировать карточки с подходящими иллюстрациями, диаграммами и словари по пройденным темам, освобождая время преподавателя. В свою очередь, основным недостатком является то, что при составлении карточек слов дается только единственное толкование лексем без учета контекста.

В рамках исследования был проведен опрос 15 преподавателей английского языка на предмет оценки ими эффективности использования рассмотренных мультимедийных ресурсов в обучении по 10-балльной шкале. Результаты опроса представлены в табл. 2.

По результатам анкетирования наиболее перспективными мультимедийными ресурсами оказались электронные учебники, мобильные приложения и программа подготовки образовательных материалов Quizlet. К этому можно добавить, что преподаватели, использующие в образовательном процессе интерактивные программы вида Duolingo, Quizlet, отметили повышение вовлеченности и мотивации обучающихся.

Характерной чертой всех мультимедийных ресурсов является то, что они способны воздействовать сразу на несколько органов чувств, что в теории ког-

Таблица 1

Виды мультимедийных образовательных ресурсов

Вид	Назначение	Примеры
Электронные учебные материалы	предназначены для передачи информации обучающемуся. Рекомендуется использовать в начале или середине занятия	Электронные учебники, презентации, цифровые словари
Интерактивные вспомогательные программы	направлены на освоение какого-либо навыка (говорение, аудирование) или проверку полученных знаний. Рекомендуется использовать в середине или конце занятия	Duolingo, Babbel, Lingualeo, Rosetta Stone
Инструментальные программы	используются педагогом для создания образовательного курса, подготовки учебных наглядных материалов, тренировочных тестов и сохранения их результатов в базе данных	ПО Microsoft Office, Quizlet, программы для работы с гипертекстом
Технические ресурсы	технические устройства ввода и вывода информации используются на протяжении всего занятия	ПК, интерактивная smart-доска, графический планшет, проектор

Источник: составлено автором

Таблица 2

Результаты оценки эффективности мультимедийных ресурсов в обучении иностранному языку

	Кол-во использующих преподавателей	Частота использования (от 1 до 10)	Эффективность использования (от 1 до 10)	Потенциал (ЧхЭ)
Электронные учебники	13	10	6	60
Интерактивные презентации (готовые)	4	7	5	35
Интерактивные презентации (самостоятельно составленные в MS Office)	11	7	6	42
Цифровые словари	15	6	6	36
Мобильные приложения (Duolingo, Babbel, Lingualeo)	2	6	9	54
Quizlet	4	5	10	50
Программы для работы с гипертекстом	0	-	-	

Источник: составлено автором

нитивного обучения облегчает восприятие информации, ускоряет ее усвоение и способствует ее сохранению в памяти на длительное время.

Использование мультимедийных ресурсов в обучении иностранному языку обладает широким перечнем неоспоримых достоинств:

– возможность дистанционной групповой и межгрупповой работы при сохранении элементов свободы (индивидуальный темп освоения дисциплины) и самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку;

– высвобождение времени преподавателя, затрачиваемое на отработку базовых грамматических правил, для разбора сложных моментов дисциплины, требующих дополнительного внимания;

– упрощение процесса получения знаний;

– геймификация образовательного процесса, способствующая повышению его эффективности и вовлеченности обучающихся;

– визуализация абстрактной информации;

– интеграция творческого элемента в образовательный процесс, минимизирующего у студентов страх совершения ошибок и устраняющего психологические барьеры;

– адаптируемость для обучения иностранному языку людей с ограниченными возможностями, что позволяет поддерживать студентов с лингвистическими способностями.

Тем не менее существуют ограничения в использовании мультимедийных ресурсов, связанные с проблемами концентрации и потерей внимания студентов, непосредственно низким уровнем технического оснащения учебных аудиторий.

Таким образом, в статье были определены возможности и специфика использования мультимедийных ресурсов как инструментов интерактивного подхода при обучении иностранному языку с оценкой эффективности и разработкой рекомендаций для их использования. Полученные в рамках исследования результаты можно использовать преподавателям при подготовке к учебному занятию по иностранному языку, а также в ходе его проведения.

К перспективам дальнейших исследований можно отнести анализ эффективности использования мультимедийных ресурсов не только с субъективной точки зрения преподавателей, но и со стороны студентов через оценку итогов занятий в разных учебных группах, проведенных с использованием современных и традиционных образовательных ресурсов и технологий.

Библиографический список

1. Klimova B.F. Multimedia in the Teaching of Foreign Languages. *Journal of Language and Cultural Education*. 2013: 112–119.
2. Malik S., Agarwal A. Use of Multimedia as a New Educational Technology Tool – a Study. *International Journal of Information and Education Technology*. 2012; Vol. 2, № 5: 468.
3. Zhu Z. *Applying Innovative Spirit to Multimedia Foreign Languages Teaching*. 2010; Vol. 3, № 3: 67–70.
4. Mammadova N. *New Methods of Learning Foreign Language during the Pandemic: Movies and Series as a Novelway to Study Online*. SSRN´s eLibrary, 2020.
5. Новикова А.В. Понятие «мультимедийные технологии» в современной науке. *Вестник магистратуры*. 2015; № 2-2 (41): 13–15.
6. Шулика А.Н. Применение мультимедийных технологий на уроке как средство повышения познавательной и коммуникативной активности учащихся. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2010; № 11-2.
7. Mayer R.E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* New York: Cambr. Univ. Press, 2010: 31–48.
8. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение. *Образование и наука.* 2007; № 6: 32–41.
9. Максимова В.Д., Восковская А.С. Использование интерактивных методов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 82–85.
10. Голубева А.А. *Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам.* Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015012680
11. Базанова Е.М. Использование интернет-технологий для создания динамичного онлайн-словаря терминов (магистратура, неязыковой вуз). *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2012; Выпуск 3 (636): 19–26.
12. Mengorio T.M. The Effect of Integrating Mobile Application in Language Learning: An Experimental Study. *Journal of English Teaching*. 2019; Vol. 5, № 1: 50–62.
13. Miangah T.M., Nezarat A. Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*. 2012; № 3 (1): 309.
14. Жегало Т.И. *Обучающая платформа Quizlet в преподавании профессионального иностранного языка. Сахаровские чтения 2018 года: Экологические проблемы XXI века*. Минск, 2018: 137–138.
15. Голубева А.А. *Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам.* Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015012680

References

1. Klimova B.F. Multimedia in the Teaching of Foreign Languages. *Journal of Language and Cultural Education*. 2013: 112-119.
2. Malik S., Agarwal A. Use of Multimedia as a New Educational Technology Tool – a Study. *International Journal of Information and Education Technology*. 2012; Vol. 2, № 5: 468.
3. Zhu Z. *Applying Innovative Spirit to Multimedia Foreign Languages Teaching*. 2010; Vol. 3, № 3: 67-70.
4. Mammadova N. *New Methods of Learning Foreign Language during the Pandemic: Movies and Series as a Novelway to Study Online*. SSRN´s eLibrary, 2020.
5. Novikova A.V. Ponyatie «mul'timedijnye tehnologii» v sovremennoj nauke. *Vestnik magistratury*. 2015; № 2-2 (41): 13-15.
6. Shulika A.N. Primenenie mul'timedijnyh tehnologij na uroke kak sredstvo povysheniya poznavatel'noj i kommunikativnoj aktivnosti uchaschihsya. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2010; № 11-2.
7. Mayer R.E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* New York: Cambr. Univ. Press, 2010: 31-48.
8. Panina T.S., Vavilova L.N. Interaktivnoe obuchenie. *Obrazovanie i nauka.* 2007; № 6: 32-41.
9. Maksimova V.D., Voskovskaya A.S. Ispol'zovanie interaktivnyh metodov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 82-85.
10. Golubeva A.A. *Mul'timedijnye tehnologii v obuchenii inostrannym yazykam.* Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015012680
11. Bazanova E.M. Ispol'zovanie internet-tehnologij dlya sozdaniya dinamichnogo onlajn-slovarya terminov (magistratura, neyazykovoj vuz). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; Vypusk 3 (636): 19-26.
12. Mengorio T.M. The Effect of Integrating Mobile Application in Language Learning: An Experimental Study. *Journal of English Teaching*. 2019; Vol. 5, № 1: 50-62.
13. Miangah T.M., Nezarat A. Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*. 2012; № 3 (1): 309.
14. Zhegalo T.I. *Obuchayuschaya platforma Quizlet v prepodavanii professional'nogo inostrannogo yazyka. Saharovskie chteniya 2018 goda: `Ekologicheskie problemy XXI veka*. Minsk, 2018: 137-138.
15. Golubeva A.A. *Mul'timedijnye tehnologii v obuchenii inostrannym yazykam.* Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015012680

Статья поступила в редакцию 15.03.24

УДК 373.58 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-226-229

***Morozova O.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia) E-mail: mop@mail.asu.ru*

PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF SENIOR SCHOOLCHILDREN IN THE SCHOOL-UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE. The article reveals features of pre-professional pedagogical training of high school students in the school-university educational space, which are determined by the national goals of Russia, innovative processes taking place in education, modern requirements for the professional development of a teacher in the "school – university – school" successive relations. The purpose of the study is to define, theoretically substantiate and implement the pedagogical conditions of pre-professional pedagogical training of older students in the school and university educational space. The following conditions are: ensuring the propaedeutic nature of scientific and pedagogical knowledge in the system of pre-professional pedagogical education; pedagogization of the educational process for high school students oriented towards the teaching profession; organization of the learning process as a research one; demonstration of reference models of pedagogical activity to schoolchildren.

Key words: **pre-professional pedagogical training, senior schoolchildren, school and university educational space, pedagogical conditions**

***О.П. Морозова,** д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: mop@mail.asu.ru*

ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье раскрыты особенности допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников в школьно-университетском образовательном пространстве, которые детерминированы национальными целями России, инновационными процессами, происходящими в образовании, современными требованиями к профессиональному становлению учителя в преемственных связях «школа – вуз – школа». Целью исследования является определение, теоретическое обоснование и реализация педагогических условий допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников в школьно-университетском образовательном пространстве. В качестве таких условий выступают обеспечение пропедевтического характера научно-педагогического знания в системе допрофессионального педагогического образования; педагогизация образовательного процесса для старшеклассников, ориентирующихся на учительскую профессию; организация процесса обучения как исследовательского; демонстрация школьникам эталонных моделей педагогической деятельности.

Ключевые слова: **допрофессиональная педагогическая подготовка, старшеклассники, школьно-университетское образовательное пространство, педагогические условия**

Изменение облика современной школы, происходящие в ней инновационные преобразования требуют учителя, способного реализовывать свою профессиональную деятельность на качественно ином уровне, решать неклассические задачи, осуществлять свободный переход из одной профессиональной позиции в другую. В связи с этим в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [1] определен курс на дальнейшее совершенствование системы подготовки педагогов, обусловленное национальными целями и задачами развития России на современном этапе, а также исследовательский характер самого школьного образования. В то же время одной из ведущих задач в данном документе определяется реализация программ дополнительного предпрофессионального развития и программ профессиональной ориентации школьников, ориентированных на педагогические профессии.

Не вызывает сомнений тот факт, что овладение учительской профессией – достаточно сложный процесс, детерминируемый рядом факторов, ведущим из которых выступает довузовское педагогическое образование школьников как важный пропедевтический этап успешного профессионального становления учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Различные аспекты проблемы допрофессиональной педагогической подготовки школьников стали предметом осмысления ряда отечественных ученых. Ее роль, методологические основы, сущность, содержание были исследованы Артемьевой Л.Н. [2], Байбородовой Л.В. [3], Куликовой Л.Г. [4], Логиновой А.Н. [5] и др. Одной из форм эффективной организации профессиональной ориентации учащихся выступает педагогический класс. Специфику его создания, обучения в нем старших школьников показали в своих работах Митросенко С.В. [6], Скударева Г.Н. [7], Ревякина В.И. [8], Тюстина Г.Г. [9] и др. В контексте профессионально-педагогического самоопределения старшеклассников, эффективных условий его осуществления данная проблема рассматривалась в трудах Дубины В.М. [10], Разинковой Л.Н. [11] и др.

Таким образом, в педагогической науке накоплен серьезный фонд научных исследований, посвященных вопросам допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников. Вместе с тем остается ряд противоречий, необходимость разрешения которых актуализирует дальнейшую разработку заявленной проблемы. В качестве таких противоречий, на наш взгляд, выступают следующие:

– между важностью реализации преемственности как ведущего дидактического принципа в осуществлении допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки обучающихся и слабостью преемственных связей на уровне целевых, содержательных и процессуальных характеристик образовательного процесса в школе и в вузе;

– между необходимостью обучения в классическом университете на педагогических специальностях выпускников школ, высокомотивированных на профессию учителя, и недостаточной разработанностью инновационных методов и технологий, направленных на формирование интереса к педагогической деятельности;

– между содержанием довузовского педагогического образования, представляющим зачастую упрощенные аналоги вузовских педагогических дисциплин, и потребностью в образовательном контексте, который отражает специфику довузовского этапа педагогического образования, обусловленную особенностями социальной ситуации развития старших школьников, его целевыми установками и выступает как предпосылка вузовского обучения;

– между наличием у учащихся старших классов интереса к педагогической профессии и низким уровнем подготовки в предметной области.

Отсюда проблема исследования – каковы те значимые педагогические обстоятельства, при которых система допрофессиональной педагогической подготовки будет в полной мере выполнять свои функции и успешно формировать контингент выпускников общеобразовательных организаций, обладающих всеми предпосылками для воспитания элитных педагогических кадров в классическом университете, эффективно выполняющих весь спектр ключевых задач, стоящих перед учителями образовательной отрасли решена с учетом ее современных трендов и вызовов.

В связи с этим целью исследования является определение, теоретическое обоснование и реализация педагогических условий, которые обеспечили бы успешное решение обозначенной проблемы в педагогической науке и дали организаторам системы непрерывного педагогического образования конструктивные методические регулятивы по внедрению в практику новых научных предложений.

Задачи исследования:

– на основе анализа научной литературы и собственных научных изысканий разработать теоретические основы содержания, форм и методов допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников с учетом особенностей данного этапа непрерывного педагогического образования и специфики классического университета;

– создать новый механизм взаимодействия между преподавателями классического университета и учителями школ в области допрофессиональной педагогической подготовки учащихся старших классов;

– опытно-экспериментальным путем осуществить проверку тех значимых педагогических обстоятельств, которые способствуют успешной допрофессиональной педагогической подготовке старшеклассников.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

– этап допрофессионального педагогического образования рассмотрен и обоснован как «предгенезис профессионально-педагогической деятельности» [12, с. 20], который обладает особыми целевыми установками, специфическим содержанием и методами, преемственно связанными с остальными этапами непрерывного педагогического образования;

– доказано, что допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников должна носить целостный характер, который обеспечивается единством высокого уровня предметной подготовки в определенной предметной области и высоким уровнем мотивации к педагогической деятельности, а ее содержание должно проектироваться с учетом особенностей довузовского этапа, а также специфики классического университета;

– созданы педагогические условия, обеспечивающие у школьников мотивированный выбор педагогической профессии, сформированный предпедагогический опыт, глубокое знание предмета.

Теоретическая значимость исследования выражается в том, что оно расширяет имеющиеся представления о допрофессиональном педагогическом

образовании старшеклассников с учетом особенностей подготовки будущих учителей в системе классического университета; углубляет ранее разработанный исследователями образовательный контент, ориентирующий школьников на учительскую профессию за счет включения новых дидактических единиц, позволяющих задать новый вектор развития личности учащихся как будущих педагогов.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении программно-методического обеспечения процесса обучения старшеклассников на этапе допрофессиональной педагогической подготовки; в реализации педагогических условий, способствующих формированию у школьников мотивации на учительскую профессию и предпедагогического опыта, в создании и реализации механизмов взаимодействия вуза и школы в решении заявленной задачи. Данные материалы могут быть использованы в системе довузовского и вузовского педагогического образования.

Личный вклад автора заключается в осмыслении и научно-теоретическом обосновании этапа допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников как квинтэссенции физического и психологического времени личности, где формируются предпосылки для успешного вхождения в профессию, запускающего при определенных, разработанных нами педагогических условиях механизм потребностно-мотивационной сферы будущего учителя, идентифицирующего свой профессиональный путь с деятельностью педагога, а также в создании и реализации образовательного контента, отличного от существующих аналогов, который формирует у учащихся старших классов предпедагогический опыт и обеспечивает их успешное поступление в классический университет на педагогические направления подготовки.

В исследовании использовались методы теоретического уровня (анализ научной литературы; сравнение различных позиций, точек зрения ученых на те или иные аспекты проблемы допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников; обобщение научно-теоретических положений, выводов исследователей), которые позволили определить и обосновать его теоретические предпосылки, а также методы эмпирического уровня (анкеты, беседы, наблюдение, педагогический эксперимент), в ходе которых мы получили информацию об уровне сформированности у старшеклассников мотивации на учительскую профессию, предпедагогических знаний и умений, предпедагогического опыта и др.; материалы о реализации школьными педагогами и вузовскими преподавателями разработанных нами педагогических условий успешной допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Алтайского государственного университета и 12 школ-партнеров АлтГУ Алтайского края в рамках федеральной инновационной площадки «Новые модели педагогического образования в университете». В эксперименте участвовали 18 вузовских преподавателей, 34 студента, 28 школьных педагогов, 127 старшеклассников. Перед педагогами школ-партнеров стояла задача организации работы с учащимися старших классов по делегированию им педагогических функций в учебном процессе и внеурочной работе и методическом сопровождении данного процесса. Второе направление – это организация деятельности очно-заочной педагогической школы в Алтайском госуниверситете. Структурно она представлена как 10 образовательных площадок («Познай самого себя», «Эмоциональный мир личности», «Я – мыслящий», «Психология общения», «Ораторское искусство», «Формула успеха», «Школьная жизнь в цифровом мире», «Пробуем себя в профессии», «Профессиональный портрет учителя средствами драматизации», «Учитель и школа «в зеркале» художественной литературы и кинематографа»), на которых работали учащиеся школ-партнеров под руководством преподавателей университета. Содержательное наполнение площадок не являлось случайным. Именно своим содержанием, характером деятельности образовательные площадки призваны были формировать у старшеклассников педагогическую картину мира, раздвигать границы самопознания и самовыражения, развивать важные личностные качества, на основе которых впоследствии должны формироваться профессиональные компетенции будущего учителя. Формы работы на площадках разнообразны – тренинги, групповые занятия, выполнение практических занятий, мозговой штурм, проектная деятельность и др.

На этапе теоретико-экспериментального исследования нами были определены, теоретически обоснованы и реализованы педагогические условия эффективной допрофессиональной педагогической подготовки учащихся старших классов в школьно-университетском образовательном пространстве. В результате анализа философской и психолого-педагогической литературы нами были выделены следующие условия.

По справедливому мнению ученых, «готовность старшеклассника к получению профессии возможна только при условии пропедевческого вхождения в эту профессию» [13, с. 131]. Однако мы полагаем, что в данном случае речь должна идти о пропедевтике не как об упрощенном содержании вузовского педагогического образования, которое реализуется в системе допрофессиональной педагогической подготовки школьников, а о своеобразной «упаковке научного знания» [14, с. 50], которое, сохраняя научный характер по своей сути, описывается в системе понятий, знакомых школьникам, эмоциональным, доступным, ярким языком с элементами новизны, имеющим выраженную практическую направленность, характеризующим те или иные педагогические процессы и явления школьной действительности. Таким образом, в качестве первого условия мы определили обеспечение пропедевтического характера научно-педагогического знания в системе допрофессионального педагогического образования.

Поэтому работа со старшеклассниками в системе довузовского педагогического образования предполагала включение в ее содержание их школьного опыта, использование художественных произведений и фильмов о школе. Обращение к школьному опыту учащихся на занятиях в очно-заочной педагогической школе было связано с анализом различного рода ситуаций, возникающих в их школьной биографии. Предметом серьезного обсуждения становились взаимоотношения в системах «ученик – ученик(и)», «ученик – родители», «ученик – учитель», «ученик – коллектив учащихся», рефлексия по поводу поведения участников образовательного процесса в многообразных ситуациях, проблемы понимания Другого и самого себя и др. Причем анализ этих источников на данном этапе осуществлялся на обыденном, житейском языке, однако проблемы, которые поднимают авторы произведений, отражают не только сегодняшнее состояние педагогической науки и образования, но и перспективы их развития, раздвигая перед учащимися границы сложившейся у них картины мира, стимулируя вопрошающую активность, способствуя осмыслению своей ученической позиции и позиции педагога.

Мы солидарны с исследователями, по мнению которых «субъектная позиция отражает и развивает индивидуальность, авторство, самостоятельность, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспектив дальнейшего саморазвития; придает деятельности неповторимое личностное своеобразие; характеризует способ личностного и профессионального существования человека» [15, с. 276]. Поэтому в качестве следующего условия, оптимизирующего процесс допрофессиональной педагогической подготовки учащихся, выступает педагогизация образовательного процесса. Она включает ситуации, требующие от старшеклассников реализации педагогических функций в учебном процессе и внеклассной работе. Данным понятием, по нашему мнению, охватывается такая деятельность, в ходе которой у учащихся формируется предпедагогический опыт как «целостное динамичное индивидуально-психологическое образование, в котором выделяются подструктуры знаний (совокупность житейских представлений о воспитании, элементов научно-педагогического знания и отражения в сознании результатов собственного опыта воспитательного воздействия на других людей и самовоспитания), а также предпедагогических умений и навыков» [16, с. 122]. Ключевая идея заключается в том, что учитель делегирует учащимся часть своих педагогических функций, создает ситуации, в которых ученик мог бы эти функции успешно выполнить.

В ходе работы со старшеклассниками мы создавали в учебном процессе следующие ситуации: подготовка школьником доклада, сообщения на уроке, конференции и др.; консультация соклассников; выполнение методического задания (сочинить математическую сказку, придумать географическую задачу и т.п.); взаимообучение школьников; объяснение на уроке трудной задачи, решение которой неизвестно другим ученикам, а иногда и самому учителю; выступление в роли ассистента педагога при демонстрации опыта, проведении лабораторной работы и др.

Совершенно очевидно, что подобная работа, требующая от ученика выполнения педагогических функций, погружала его в качественно иные ситуации, существенно отличные от учебных. Такого рода ситуации, создаваемые школьным учителем, предполагали «запуск» известного психологического механизма – «перехода» эмоций из сигнала удовлетворения (неудовлетворения) потребности в новую потребность. Речь идет о том, что вначале ученик, которому были переданы педагогические функции, выполняет их исключительно из внешних побуждений. Однако в процессе деятельности у него могут возникнуть сильные положительные эмоции от того, что, к примеру, у соклассников возник интерес к его выступлению с докладом на уроке или от оказания учебной помощи другому школьнику. Появляется желание вновь их пережить. «Таким образом, – отмечает Б.И. Додонов, – первоначально чисто функциональная потребность человека в эмоциональном насыщении, преобразуясь в стремление субъекта к определенным переживаниям своих отношений к действительности, становится одним из важных факторов, определяющих направление его личности» [17, с. 103].

Делегирование педагогических функций старшеклассникам происходило также и в ходе их участия в общественно-педагогической деятельности. Ее специфика состоит в том, что она направлена на личность младшего школьника или дошкольника. Эта деятельность перманентно сопровождается ситуациями общения, воздействия одного человека на другого, стремлением всегда прийти на помощь Другому, завоевать его доверие своим авторитетом, вызвать у него интерес к своей деятельности. Мы в ходе эксперимента включали старшеклассников в различные виды общественно-педагогической деятельности и, прежде всего, в работу с младшими школьниками: организация их деятельности на перемене, включение в различные игры, помощь педагогу начальных классов в подготовке и проведении внеурочных мероприятий и др.

Памятуя о том, что «высокий профессионализм хотя и невозможен без развития у человека специальных способностей, выработанных в условиях конкретной деятельности, а также соответствующих знаний и умений, но важнейшим условием его достижения обязательно является и мощное развитие у индивида общих способностей» [18, с. 28], и формируя уже на этапе довузовского педагогического образования предпосылки для становления данного интегративного личностного качества у будущих педагогов, мы в ходе работы старшеклассников с младшими школьниками создавали такие ситуации, где они могли бы исполь-

зовать свои увлечения, способности в той или иной сфере для достижения определенных педагогических целей, не оперируя научным определением последних. Так, мы побуждали школьников, которые увлекаются, к примеру, тем или иным видом спорта, заинтересовать им младших ребят, не испытывающих интереса к физической культуре, погружая первых в ситуации достижения подобной цели. В данном случае «срабатывал» так называемый психологический «механизм заражения», когда сильное эмоциональное возбуждение переходит от одного человека на других людей.

Классический университет как центр подготовки элитных педагогических кадров требует особого контингента абитуриентов, поступающих на педагогические специальности. Их интерес к учительской профессии должен сочетаться с высоким уровнем предметной подготовки. Поэтому важную роль в решении заявленной нами проблемы играет теоретическое обоснование и реализация педагогического условия допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников – организация процесса обучения как исследовательского. Такое обучение предполагает, прежде всего, структурирование образовательного материала, представляющего систему исследовательских задач. Типология этих задач многовариантна. В первую очередь это задачи дивергентного характера, требующие поиска нескольких вариантов правильного решения; развивающие способность к проблемному видению, когда в ситуации несовместимых, на первый взгляд, противоречий необходимо увидеть проблему; прогностические задачи, направленные на формирование умения прогнозировать будущее на основе зафиксированных тенденций развития; задачи, имеющие противоречивые условия, и др.

Высокий уровень предметной подготовки старшеклассников в системе допрофессионального педагогического образования обеспечивался также путем их активного участия в исследовательской деятельности, которая носила как индивидуальный, так и совместный характер со школьными педагогами, учеными и студентами университета. Совместная исследовательская деятельность разворачивалась как процесс сотворчества. В условиях диалога, научного сотрудничества осуществлялись генерация новых идей, обмен мнениями, постановка проблем, поиск их продуктивного решения и др. Таким образом, старшеклассники приобщались к логике научного поиска, овладевали методами исследовательской деятельности.

Реализация данного условия формировала у старших школьников мотивы высокого познавательного уровня, открывала возможность познакомиться с современными научными открытиями в интересующей их предметной области, увидеть ее новые грани, посмотреть с новой стороны, определить дальнейшие перспективы развития и пр.

Демонстрация эталонных моделей педагогической деятельности также выступает одним из важных условий допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников. Разрабатывая и реализуя данное условие, мы руководствовались известным педагогическим утверждением: в педагогике нет более мощного средства воспитания, чем собственный пример. Будучи харизматичной личностью, обладая высоким уровнем профессионализма, глубоким знанием своего предмета и развитым умением его преподать, заинтересовать его содержанием своих учеников, проявляя любовь к детям и их понимание, учитель при прочих равных условиях вызывал ответную реакцию у старшеклассников – стремление быть похожим на своего педагога. Развивая в данном направлении опыт школьных педагогов, осуществляя их дальнейшее профессионально-личностное развитие, мы включали учителей в процесс обучения по программам повышения квалификации «Имидж педагога современной школы», «Цифровой учитель в современной школе» и др. Также в ходе организованных для педагогов практикумов, тренингов, ролевых и деловых игр и др. отрабатывались приемы самопрезентации, разыгрывались многообразные ситуации общения, реализации исследовательской позиции и др.

На следующем этапе нашего исследования был проведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы, связанной с реализацией педагогических условий допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников в школьно-университетском образовательном пространстве. В этих целях нами была разработана критериально-оценочная база исследования. В качестве ведущих критериев выступили направленность мотивации на учительскую профессию; степень овладения предпедагогическим опытом; глубина интереса к предмету; уровень развития исследовательской деятельности.

Используя методы опроса, анкетирования, наблюдения, практических заданий, мы выявили изменения, которые произошли в личности и деятельности старшеклассников в системе допрофессиональной педагогической подготовки в течение трех лет их участия в опытно-экспериментальной работе. Результаты апробации разработанных нами педагогических условий оказались следующими.

Организация допрофессиональной педагогической подготовки в заявленном формате позволила обеспечить позитивные сдвиги в реализации старшеклассниками субъектной педагогической позиции за счет делегирования учителем части своих педагогических функций школьникам и создания ситуаций для их реализации. В итоге у большинства учащихся (83,3%) начинают формироваться важные предпедагогические умения: эмоционально излагать учебный материал, заинтересовывать своих соклассников, объяснять сложные вопросы, использовать приемы, с помощью которых можно организовывать досуг младших школьников. На уровне эмоционально-чувственной сферы можно отметить у многих старшеклассников (82,4%) сильные положительные эмоции от общения с учащимися начальной школы, а также развитие способности к сопереживанию, умения встать на место другого человека. Так, в ходе опроса и анкетирования участники эксперимента отмечают, что им «нравится выступать с сообщением на уроке и ощущать себя отчасти педагогом, сообщать что-то неизвестное другим», «хочется, чтобы присутствующим было интересно то, о чем ты им рассказываешь». Значительное влияние на старшеклассников оказали занятия на образовательных площадках очно-заочной педагогической школы на базе АлтГУ. В содержательном плане эти занятия были выстроены таким образом, чтобы воздействовать на все подструктуры личности, создавая важные предпосылки для формирования профессионально-педагогических компетенций в вузе. Отмечается, что у учащихся (70,8%) возросла потребность в самопознании, выявлении у себя педагогической направленности, имеющихся в этом плане возможностей и дефицитов, дальнейшем самосовершенствовании. Можно фиксировать отдельные положительные изменения в мышлении старшеклассников. Выполнение многочисленных заданий на занятии образовательной площадки «Я – мыслящий» привело к развитию в мышлении элементов системности, креативности, диалектичности, критичности и др. как серьезных предпосылок формирования на этой основе элементов инновационного профессионально-педагогического мышления в вузе. Участие в работе образовательной площадки «Психология общения» стимулировало у школьников (84,7%) дальнейшее развитие коммуникативных умений и навыков, способности к диалогу, разрешению конфликтов и др. Тематика отдельных площадок была посвящена формированию у старшеклассников предпосылок для становления в дальнейшем педагогической картины мира. И, как показывают результаты проведенного исследования, некоторые представления как элементы такой картины у них (72,4%) начинают формироваться. О глубине интереса к предмету у участников эксперимента (83,3%) свидетельствуют возрастание числа вопросов сущностного характера, желание включиться в обсуждение рассматриваемых при изучении темы проблем, выполнение заданий, данных учителем, а также выступления на уроке с дополнительными сведениями, полученными из различных внеучебных источников информации. У этих школьников идет интенсивное формирование мотивов высокого познавательного уровня к предмету. Дальнейшее развитие исследовательской деятельности происходит у 53,6% старших школьников. Наиболее яркие признаки такого рода изменений фиксируются в проявлении дивергентного мышления в ходе решения исследовательских задач, способности усмотреть проблему, выдвинуть обоснованную смелую гипотезу, желании вступить в научную дискуссию с учеными. 34,5% школьников сумели подготовить и успешно защитить индивидуальный проект по определенной научной теме.

Успешное профессиональное становление будущего учителя на этапе вузовского обучения в значительной мере детерминировано качеством допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Это качество может быть обеспечено за счет использования различных форм организации работы со старшеклассниками, ориентирующимися на учительскую профессию. Исследование, проведенное нами, убедительно свидетельствует о том, что наиболее эффективной в данном случае является система работы, которая, с одной стороны, выстраивается за счет педагогизации образовательного процесса, включающей делегирование педагогических функций в учебном и внеучебном процессе, создание и реализацию на этом этапе такого образовательного контента, который в противовес нередко уже существующим упрощенным аналогам вузовских учебников представляет собой содержание образование как основу, предпосылку, предгенезис будущей профессионально-педагогической деятельности. Такое содержание соответствует социальной ситуации развития старшего школьника, поэтапному характеру становления профессионала-педагога в его преемственных связях, где этап допрофессионального педагогического образования выступает как относительно самостоятельный, запускающий процессы профессионально-педагогического самоопределения старшеклассников и вместе с тем неразрывно связанный с последующим вузовским этапом. При этом принципиально важной оказывается и предметная подготовка школьника, осуществляющего выбор учительской профессии, которая состоит не только в формировании у него интереса к предметной области, ее глубоком знании, но и в способности к исследовательской деятельности.

Необходимость разработки проблемы допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников в условиях школьно-университетского образовательного пространства обусловлена инновационными процессами, происходящими в настоящее время в обществе и системе образования, важностью изменения облика современной школы и формирования личности Учителя будущего. Сегодня созданы серьезные предпосылки для успешного решения заявленной проблемы. Вместе с тем остается некоторое проблемное поле нерешенных вопросов, в числе которых – создание перспективных форм довузовского образования учащихся старших классов.

Мы полагаем, что наше исследование внесло определенный вклад в решение данной проблемы. Разработанные нами педагогические условия успешной допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников позволили получить следующие результаты:

– сформированы знания о себе, своих личностных качествах, ценностном потенциале для будущей педагогической деятельности, тем самым осуществлен переход от самопознания к эффективному изменению себя и самосовершенствованию как важной предпосылки профессионального становления будущего педагога;

– в ходе различных мастер-классов, практикумов, тренингов и др. школьники овладели рядом эмпатийных качеств как важной предпосылкой формирования способности к сопереживанию с ребенком, формируемой на этапе вузовского обучения; умением разрешать споры, конфликты между соклассниками и младшими учащимися, преодолевать состояние страха, тревоги перед контрольной, экзаменом и др.;

– отмечаются положительные изменения в развитии у старшеклассников мыслительных способностей, владения основными мыслительными операциями, включающими анализ, синтез, обобщение, конкретизацию и др.; сформированы в значительной мере такие важные характеристики мышления, как системность, диалектичность, критичность, креативность и др. как основа будущего профессионально-педагогического мышления;

– получили дальнейшее развитие коммуникативные способности личности, сформированы умения устанавливать межличностные отношения с взрослыми: педагогами и родителями, а также со сверстниками и младшими школьниками;

– участники школы овладели предпедагогическим опытом, который выступит надежной основой для успешного формирования профессиональных компетенций в вузе.

Таким образом, ключевыми инновационными результатами проведенного нами исследования выступают:

– создание новой формы довузовского педагогического образования – очно-заочной педагогической школы для старшеклассников, проявляющих склонность к педагогической деятельности на базе Алтайского госуниверситета, отличающейся в своих содержательных и процессуальных характеристиках от различных аналогов, существующих в настоящее время, основанной на принципе преемственности в ее различных модальностях и выступающей важной предпосылкой успешного профессионального становления будущего учителя в вузе;

– разработка нового механизма взаимодействия в системе «университет – школа», когда школьные учителя вместе с вузовскими преподавателями становятся соорганизаторами работы со старшеклассниками, обеспечивают практическую направленность подготовки будущих педагогов, а преподаватели университета, в свою очередь, разрабатывают ее теоретические основания, и оба субъекта совместными усилиями воплощают ключевые идеи этой подготовки, обогащая опыт друг друга и обеспечивая взаиморазвитие.

Перспективы исследования мы видим в дальнейшей научной разработке и осуществлении преемственных связей довузовского и вузовского педагогического образования на уровне целевых, содержательных и процессуальных характеристик, создании и реализации новых технологических подходов, обеспечивающих у старшеклассников высокий уровень педагогической и предметной мотивации на учительскую профессию.

Библиографический список

1. *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.* Москва. 2021 г. Available at: http://government.ru/docs/all/141781/
2. Артемьева Л.Н., Мухамедьярова Н.А. Особенности допрофессиональной педагогической подготовки школьников на базе организаций высшего образования. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021; Т. 27, № 4: 292–298.
3. Байбородова Л.В., Лобода И.В., Лавров И.В., Белкина В.В. *Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся Ярославской области*. Ярославль: РИО ЯГПУ, ИД «Канцлер», 2015.
4. Куликова Л.Г., Иванова Ю.Д. Пропедевтика педагогической подготовки школьников как инновационный процесс развития системы общего образования. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2022; Выпуск 76; Ч. 3: 157–159.
5. Логинова А.Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 287–289.
6. Митросенко С.В., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. и др. Педагогический класс: новое прочтение традиционной формы ориентации на выбор педагогической профессии. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 51/3: 204–211.
7. Скударева Г.Н., Бенин В.Л. Педагогический класс как субъект допрофессионального педагогического образования. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2021; № 3: 82–94.
8. Ревякина В.И. *Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности (на материале педагогических классов)*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Барнаул, 2002.
9. Тюстина Г.Г., Бауэр Е.А. Педагогический класс в вузе как форма организации обучающихся старших классов. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 10: 103–105.
10. Дубина В.М. Проблема профессионального самоопределения подростка в области педагогических профессий. *Старт в науке*. 2023; № 1. Available at: https://science-start.ru/ru/article/view?id=2143
11. Разинкова Л.Н. *Формирование педагогической направленности личности в системе «школа-вуз»*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Елец, 2016.
12. Вербицкий А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности. *Новые исследования в психологии*. Москва: Педагогика. 1977; № 1 (16): 19–24.
13. Гайсина Г.И. Проблема содержания и принципов обучения на довузовском этапе непрерывного образования. *Школа и педагогика в условиях экономических преобразований:* сборник научных трудов. Бирск, 1998; Выпуск 3: 131–136.
14. Асадуллин Р.М. Системогенез педагогической деятельности в образовательном процессе высшей школы. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; № 3: 48–57.
15. Сороковых Г.В. Сущностная характеристика субъектно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке специалистов в вузе. *Вестник Томского государственного университета*. 2006; № 3: 276–279.
16. Морозова О.П. *Развитие профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Барнаул, 2022.
17. Додонов Б.И. *Эмоция как ценность*. Москва: Политиздат, 1978.
18. Битянова Н.Р. *Проблема саморазвития личности в психологии. Аналитический обзор*. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.

References

1. *Koncepciya podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda*. Moskva. 2021 g. Available at: http://government.ru/docs/all/141781/
2. Artem'eva L.N., Muhamed'yarova N.A. Osobennosti doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov na baze organizacij vysshego obrazovaniya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021; T. 27, № 4: 292-298.
3. Bajborodova L.V., Loboda I.V., Lavrov I.V., Belkina V.V. *Koncepciya i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki obuchayuschihsya Yaroslavskoj oblasti*. Yaroslavl': RIO YaGPU, ID «Kancler», 2015.
4. Kulikova L.G., Ivanova Yu.D. Propedevtika pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov kak innovacionnyj process razvitiya sistemy obschego obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2022; Vypusk 76; Ch. 3: 157-159.
5. Loginova A.N. Pedagogizaciya aktual'nyh social'nyh praktik kak sovremennyj instrument doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 287-289.
6. Mitrosenko S.V., Kolokol'nikova Z.U., Lobanova O.B. i dr. Pedagogicheskij klass: novoe prochtenie tradicionnoj formy orientacii na vybor pedagogicheskoj professii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 51/3: 204-211.
7. Skudareva G.N., Benin V.L. Pedagogicheskij klass kak sub`ekt doprofessional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2021; № 3: 82-94.
8. Revyakina V.I. *Teoriya i praktika doprofessional'noj podgotovki starsheklassnikov k pedagogicheskoj deyatel'nosti (na materiale pedagogicheskih klassov)*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2002.
9. Tyustina G.G., Bau`er E.A. Pedagogicheskij klass v vuze kak forma organizacii obuchayuschihsya starshih klassov. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 10: 103-105.
10. Dubina V.M. Problema professional'nogo samoopredeleniya podrostka v oblasti pedagogicheskih professij. *Start v nauke*. 2023; № 1. Available at: https://science-start.ru/ru/article/view?id=2143
11. Razinkova L.N. *Formirovanie pedagogicheskoj napravlennosti lichnosti v sisteme «shkola-vuz»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Elec, 2016.
12. Verbickij A.A. Voprosy genezisa i samoregulyacii poznavatel'noj i professional'noj deyatel'nosti. *Novye issledovaniya v psihologii*. Moskva: Pedagogika. 1977; № 1 (16): 19-24.
13. Gajsina G.I. Problema soderzhaniya i principov obucheniya na dovuzovskom `etape nepreryvnogo obrazovaniya. *Shkola i pedagogika v usloviyah `ekonomicheskih preobrazovanij:* sbornik nauchnyh trudov. Birsk, 1998; Vypusk 3: 131-136.
14. Asadullin R.M. Sistemogenez pedagogicheskoj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; № 3: 48-57.
15. Sorokovyh G.V. Suschnostnaya harakteristika sub`ektno-deyatel'nostnogo podhoda v professional'noj podgotovke specialistov v vuze. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; № 3: 276-279.
16. Morozova O.P. *Razvitie professional'noj deyatel'nosti uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2022.
17. Dodonov B.I. *`Emociya kak cennost'*. Moskva: Politizdat, 1978.
18. Bityanova N.R. *Problema samorazvitiya lichnosti v psihologii. Analiticheskij obzor*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: Flinta, 1998.

Статья поступила в редакцию 11.03.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-230-232

***Vileito T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vileito@mail.ru*
***Rebko E.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: elvira_rebko@mail.ru*

DESIGN AND TESTING OF AN EXPERIMENTAL MODEL OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE FACULTY (USING THE EXAMPLE OF HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY). The article deals with a problem of creating a safe educational environment in an educational organization, namely the issue of design. Substantiation and approbation of an experimental model of a safe educational environment of the Faculty of Life Safety. Based on the analysis of the regulatory framework, current trends and challenges of modern times, as well as educational and program documents, the authors conclude that it is necessary to improve the quality of the safety of the educational environment and search for effective forms of its organization. The authors substantiate the term "safe educational environment," consider in detail the approaches to designing a safe educational environment, theoretically and schematically present the experimental model itself. The approbation of the model presents a list of activities through which it was introduced into the practice of the faculty. The conclusions and results of the experimental implementation of the described model are presented.

Key words: **safety, safe educational environment, components of structure of educational environment, experimental model of safe educational environment**

***Т.В. Вилейто**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vileito@mail.ru*
***Э.М. Ребко**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: elvira_rebko@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ФАКУЛЬТЕТА (НА ПРИМЕРЕ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА)

В статье рассматривается проблема формирования безопасной образовательной среды в образовательной организации, а именно – вопрос проектирования. Представлено обоснование и апробация экспериментальной модели безопасной образовательной среды факультета безопасности жизнедеятельности. На основании анализа нормативно-правой базы, современных тенденций и вызовов нового времени, а также образовательных и программных документов авторы приходят к выводу о необходимости улучшения качества безопасности образовательной среды и поиска результативных форм ее организации. Авторами обоснован термин «безопасная образовательная среда», подробным образом рассмотрены подходы к проектированию безопасной образовательной среды, теоретически и графически представлена сама экспериментальная модель. В апробации модели представлен перечень мероприятий, через которых она была внедрена в практику деятельности факультета. Представлены выводы и результаты экспериментального внедрения описанной модели.

Ключевые слова: **безопасность, безопасная образовательная среда, компоненты структуры образовательной среды, экспериментальная модель безопасной образовательной среды**

Актуальность определяется рядом обстоятельств. Современная образовательная среда становится сегодня все более активной и стремительно развивающейся в соответствии с новыми вызовами как самого времени, так и современного общества. Система высшего образования наиболее подвержена динамичным изменениям и ни у кого не вызывает сомнения, что приоритетом любой образовательной организации выступает безопасность и безопасная образовательная среда. Вопросы, связанные с ее формированием в любой образовательной организации, являются приоритетными и направлены на реализацию национальных интересов Российской Федерации.

Федеральный закон «О безопасности» от 28.10.2010 № 390-ФЗ присваивает понятию «безопасность» следующее значение: «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства» [1].

Государственная политики в области безопасности образования отражена в статье 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «Образовательная организация обязана создавать безопасные условия обучения» [2].

Образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью улучшить качество безопасной образовательной среды, определить наиболее результативные формы и модели её создания. Это вызывает потребность в глубоком осмыслении самого термина "безопасная образовательная среда" в контексте университета и требует значительного преобразования структуры и функционала модели безопасной образовательной среды учебного заведения.

Цель исследования: разработка и апробация (частичная) экспериментальной модели безопасной образовательной среды (на примере факультета безопасности жизнедеятельности (ФБЖ) Герценовского университета).

Задачи исследования: 1) проанализировать понятие безопасной образовательной среды (БОС) в современных условиях развития образования; 2) обосновать научные подходы по проектированию БОС педагогического вуза; 3) разработать структурную модель БОС и теоретически обосновать, частично апробировать и представить выводы и результаты по ее внедрению.

Научная новизна состоит в том, что авторами обоснован термин «безопасная образовательная среда» с позиции безопасности, которая является важнейшим условием существования образовательной среды как таковой; предложена экспериментальная модель БОС; определены подходы к проектированию экспериментальной модели.

Теоретически обоснована и схематично представлена экспериментальная модель БОС в одном из учебных подразделений педагогического университета на основе деятельностного, личностного, модульного, системного, системно-деятельностного, средового, формирующего подходов, которые были классифицированы в ходе проектирования модели и определили основу построения безопасной образовательной среды образовательной организации. Ключевым подходом в спроектированной модели является системный подход, который обеспечивает эффективное функционирование всех ее компонентов.

Практическая значимость определяется тем, что разработана и внедрена в образовательный процесс ФБЖ Герценовского университета экспериментальная модель безопасной образовательной среды, являющаяся ориентировочной основой для деятельности по ее организации и внедрению в образовательную среду высшей школы.

Новый формат предложенных и внедренных в результате апробирования модели мероприятий, проектов, форм организации волонтерской и педагогической деятельности может быть использован в практике образовательной организации по формированию всех элементов среды и повышению их результативности (здоровьесберегающей, информационно-безопасной, социально-безопасной, физически и др. безопасных сред).

В ходе работы над исследованием были применены теоретические и эмпирические методы. Теоретические: анализ нормативно-правовой, учебной, научной, методической литературы, аналитических докладов и научных статей по проблематике исследования. Эмпирические методы исследования: констатирующий и формирующий эксперименты по внедрению БОС, анкетирование, моделирование, обработка данных по качественным и количественным показателям, статистический подсчет.

Результаты исследования

1. Результаты анализа понятия безопасной образовательной среды в современных условиях развития образования.

Центральным понятием нашего исследования выступает понятие безопасной образовательной среды. В этом смысле важно обратиться к трактовке понятия «образовательная среда».

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как систему взаимосвязанных элементов в образовании, а В.В. Рубцов определяет образовательную среду как «форму сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которого создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими обучающимися [3, с. 9].

Педагогический терминологический словарь [4] трактует понятие «образовательная среда» как часть образовательного пространства, «зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов».

Г.Ю. Авдиенко отмечает, что образовательная среда – это социальное и пространственно-предметное окружение конкретного учреждения образования с установленными нормами межличностных, воспитательных и обучающих систем» [5].

Исходя из различных трактовок данного понятия, нами был сделан вывод, что «безопасность» является важнейшим условием существования образова-

Таблица 1

Классификация подходов, определяющих основу построения безопасной образовательной среды (БОС)

Название подхода	Сущность подхода	Разработчики подхода	Взаимосвязь с БОС
Деятельностный	Деятельностный подход в образовании предполагает, что учащиеся должны активно участвовать в процессе обучения. Этот подход помогает развивать у учащихся навыки критического мышления, решения проблем и коммуникации	Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л. [8]	Активное применение приемов и методов в обучении безопасности жизнедеятельности с целью эффективного формирования знаний, умений и навыков по безопасности и культуре безопасного поведения
Модульный	Модульный подход в образовании представляет собой организацию учебного процесса на основе разделения учебного материала на небольшие самостоятельные модули или блоки	Станкевич П.В., Абрамова С.В., Бояров Е.Н. [8]	Разработка учебного плана (плана обучения) с учетом модульного подхода – объединения в модуль тем единого содержания. Распределение материала по безопасности в соответствующие модули, исходя из направлений безопасности
Личностный	Этот принцип предполагает, что учителя должны учитывать индивидуальные особенности каждого ученика при планировании уроков и выборе методов обучения	Мудрик А.В. [9]	Персонифицированный подход при изучении вопросов безопасности, планирование обучения по безопасности жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей целевых групп обучающихся
Системный	Этот подход предполагает, что все эти элементы взаимосвязаны и влияют друг на друга. Цель системного подхода – обеспечить эффективное функционирование всей системы образования, а не только отдельных ее частей	Аршинов В.И., Новикова Л.И., Селиванов Н.Л. [9]	Рассмотрение безопасности жизнедеятельности как системы, требующей взаимосвязи отдельных компонентов. Единичные и отдельные знания о безопасности не могут привести к высоким результатам обучения. Все направления безопасности тесно взаимосвязаны
Системно-деятельностный	Методологический подход, основанный на принципах системного мышления и активного участия обучающихся в образовательном процессе. Методология, которая предполагает активное участие учащихся в процессе обучения	Выготский Л.С., Ананьев Б.Г., Гальперин В.Я., Эльконин Д. [10]	Обучающиеся должны не только получать знания по безопасности жизнедеятельности, но и уметь применять их на практике, анализировать, синтезировать и оценивать информацию. Иначе знания о безопасности становятся пассивными и не выполняют свою изначальную функцию – применение и защиту
Средовой	Средовой подход в образовании – это методология, которая подчеркивает важность окружающей среды (физической, социокультурной, педагогической) для обучения и развития учащихся	Мануйлов Ю.С. [10]	Безопасная образовательная среда, в которой реализуется образовательный процесс, сопутствует эффективному формированию необходимых знаний и умений
Формирующий	Обучение не только предоставляет информацию, но и помогает учащимся развивать свои способности и навыки. Формирующее обучение может быть как индивидуальным, так и групповым и может включать в себя различные методы, такие как дискуссии, проекты, эксперименты и т. д.	Гликман И.З., Кочетов А.И., Лихачев Б.Т., Филонов Г.М. [11]	Обучение безопасности жизнедеятельности направлено на использование приемов и методов защиты в повседневности. В процессе обучения могут быть применены индивидуальные или групповые формы обучения безопасности

тельной среды как таковой. Если безопасность образовательной среды будет нарушена в каком-либо аспекте, она не сможет функционировать и решать свои цели и задачи.

Так, Алексеев С.В. раскрывает понятие «безопасность образовательной организации», рассматривая ее как «деятельность университета, направленную на обеспечение сотрудникам и студентам вуза комфортных условий жизнедеятельности; на создание условий деятельности (труда, учебы), исключающих возникновения ущерба жизни и здоровью персонала и обучаемых в процессе нахождения в университете» [6, с. 9].

И.А. Баева, описывая в своих трудах концепцию психологической безопасности образовательной среды, рассматривает безопасность образовательной среды как «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [7, с. 18]. И.А. Баева отмечает, что «человек может быть психически здоровым только в определенных условиях, таким условием является безопасная образовательная среда» [7, с. 15].

2. Обоснованы научные подходы по проектированию безопасной образовательной среды педагогического вуза.

Важнейшим компонентом самой модели являются теоретико-методологические основания (подходы, принципы, риски, тенденции, идеи и т. п.), на которых базируется целеполагание, определяется структура и содержание, определяются результаты.

Основываясь на идее, что важнейшим методологическим обоснованием любой деятельности и ее организации (в том числе при проектировании безопасной образовательной среды) выступают подходы, мы классифицировали и определили связь подходов с безопасностью образовательной среды (табл. 1).

Таблица 2

Компоненты структуры образовательной среды

Компонент	Характеристика	Элементы компонента
Нормативно-правовой	Нормативно-правовая база Российской Федерации и региона, регулирующая безопасность в образовательных организациях, требования по квалификации персонала и пр. рекомендации на законодательном уровне	Нормативно-правовая база России, нормативно-правовая база региона (при наличии), локальная нормативно-правовая документация, СанПины, предписания, рекомендации, инструкции и пр.
Организационно-управленческий	Управление системой безопасности в образовательной организации, координация процессов по обеспечению безопасности образовательной среды	Система должностной иерархии ответственных за безопасность. Социальное партнерство с правоохранительными и надзорными органами. Взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений
Материально-технический	Оснащение здания образовательной организации, периметра и внутренней инфраструктуры в соответствии с требованиями законодательства	Защищенность здания, прилегающей территории, организация пропускного режима. Техническая оснащенность системами противопожарной безопасности, оснащение антитеррористической безопасности. Информационные стенды и помещения для проведения специализированных занятий, учений и пр.
Психолого-педагогический	Образование в области безопасности жизнедеятельности. Формирование культуры безопасного стиля поведения. Обеспечение психологической безопасности	Система образования в области безопасности жизнедеятельности. Координация взаимодействия по вопросам безопасности с участниками образовательного процесса. Система воспитания в образовательной организации. Патриотическое и гражданское воспитание. Система психологической поддержки для всех участников образовательного процесса и т. д.

3. Разработана и теоретически обоснована экспериментальная модель безопасной образовательной среды, частично апробирована.

Основываясь на выводах и обобщениях, сделанных ранее, считаем возможным применительно к структурированию безопасной образовательной среды выделить 4 компонента: нормативно-правовой, организационно-управленческий, материально-технический, психолого-педагогический. В табл. 2 нами систематизированы и представлены компоненты с их характеристиками и элементами по каждому из них, которые будут составлять структурно-содержательную основу спроектированной модели.

Экспериментальная модель безопасной образовательной среды, по нашему мнению, является также ориентировочной основой деятельности по ее организации и формированию и включает в себя следующие компоненты: 1) теоретико-методологическая основа: определение подходов, принципов и методов, которые будут использоваться для создания безопасной образовательной среды; 2) целеполагание: определение целей и задач, которые должны быть достигнуты в рамках создания безопасной образовательной среды на факультете безопасности жизнедеятельности; 3) структурно-содержательная часть: определение основных компонентов безопасной образовательной среды и их взаимосвязи друг с другом; 4) процесс проектирования и реализации: разработка и внедрение механизмов и инструментов для создания безопасной образовательной среды, а также управление этим процессом; 5) результативность модели: оценка результатов внедрения модели и определение ее эффективности в создании безопасной образовательной среды для студентов факультета безопасности жизнедеятельности.

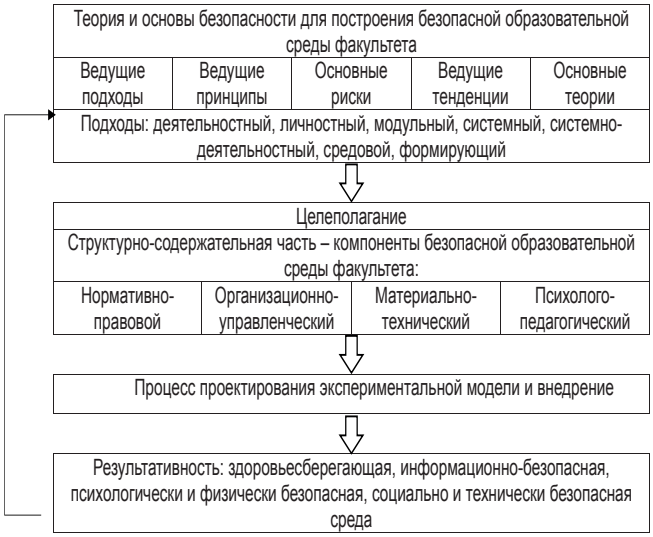


Рис. 1. Экспериментальная модель БОС

Экспериментальная модель безопасной образовательной среды факультета ориентирована на комплексное построение и взаимосвязь (с учетом работы «обратных связей») всех составляющих и компонентов модели, при взаимодействии которых и обеспечивается создание единой безопасной образовательной среды педагогического университета.

4. Представлены выводы и результаты по внедрению экспериментальной модели.

Частичная апробация экспериментальной модели сосредоточена на реализации психолого-педагогического компонента и заключался в участии сотрудников и обучающихся, реализующих социально значимые проекты по тематике безопасности жизнедеятельности в период с 1 января 2023 года по 31 декабря 2023 года. Общее число преподавателей и студентов, задействованных в мероприятиях, составило примерно 82% от всех штатных сотрудников и студентов.

Результаты частичного апробирования модели безопасной образовательной среды факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ имени А.И. Герцена определялись нами по включенности и вовлеченности студентов и преподавателей, в том числе кураторов и содействующих деятельности студенческих объединений, в разнообразные виды проектной деятельности, по самостоятельной разработке и участию обучающихся в мероприятиях различной направленности, по деятельности волонтерских, студенческих отрядов и советов и др.

Реализованные мероприятия осуществлялись по внедрению следующих моделей: 1) мероприятия по гражданственности и патриотизму (263 человека из числа обучающихся); 2) социально значимые проекты (4); 3) участники проектной деятельности по безопасности (123 человека из числа обучающихся); 4) волонтёры (186 человека из числа обучающихся); 5) состоящие в педагогических отрядах (26 человек из числа обучающихся); 6) входящие в студенческий отряд охраны и сопровождения мероприятий (43 человека из числа обучающихся); 7) преподаватели, вовлеченные в деятельность со студентами по какому-либо из отмеченных выше пунктов (72% от общего количества профессорско-преподавательского состава).

Таким образом, нами делаются следующие выводы.

1. Формирование безопасной образовательной среды является важной задачей, которую ставит перед собой государство и общество.

2. Для повышения уровня обеспечения безопасной образовательной среды необходимо искать новые формы и модели организации.

3. БОС формируется в процессе взаимодействия различных компонентов образовательной среды, включая проектирование, организацию, управление и обеспечение.

4. Разработанная модель организации БОС на примере ФБЖ в РГПУ им. А.И. Герцена может служить ориентиром для создания такой среды в других образовательных учреждениях.

5. Системный подход является ключевым для успешной реализации модели БОС и предполагает учет иерархических структур и системных условий образования.

Внедрение разработанной модели обеспечивает создание единой БОС на факультете безопасности жизнедеятельности, которая способствует улучшению качества обучения и обеспечению безопасности студентов и преподавателей.

Библиографический список

1. *О безопасности*. Федеральный закон от 28.10.2010 № 390-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273- ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/552097cad5942f36c9484dbde7ebf92db1f783f3/
3. Ясвин В.А. *Школа как развивающая среда*: монография). Москва: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010.
4. *Педагогический словарь*. Москва: Академия, 2005.
5. Авдиенко Г.Ю. Психологическое понятие образовательной среды вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2010; № 4 (43): 36–38.
6. Алексеев С.В. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2013.
7. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Основные подходы к раскрытию понятия «Образовательная среда», типология и структура образовательной среды. *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
8. Ребко Э.М. «Безопасная образовательная среда» и «безопасное образовательное пространство» современного педагогического университета: сущность и содержание. *Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности.* Москва, 2019: 196–200.
9. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018; Т. 18, № 1: 80–90.
10. Слободчиков В.И. Структура и состав образовательной сферы. Категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010; № 1: 27–34.
11. *Современный образовательный процесс: основные понятия и термины*. Москва: Компания Спутник + М.Ю. Олешков, В.М. Уваров, 2006.

References

1. *O bezopasnosti*. Federal'nyj zakon ot 28.10.2010 № 390-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273- FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/552097cad5942f36c9484dbde7ebf92db1f783f3/
3. Yasvin V.A. *Shkola kak razvivayuschaya sreda*: monografiya). Moskva: Institut nauchnoj informacii i monitoringa RAO, 2010.
4. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Akademiya, 2005.
5. Avdienko G.Yu. Psihologicheskoe ponyatie obrazovatel'noĭ sredy vuza. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2010; № 4 (43): 36-38.
6. Alekseev S.V. Bezopasnaya shkola: nastol'naya kniga dlya rukovoditelej i prepodavatelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2013.
7. Baeva I.A., Laktionova E.B. Osnovnye podhody k raskrytiyu ponyatiya «Obrazovatel'naya sreda», tipologiya i struktura obrazovatel'noj sredy. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
8. Rebko `E.M. "Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda" i "bezopasnoe obrazovatel'noe prostranstvo" sovremennogo pedagogicheskogo universiteta: suschnost' i soderzhanie. *Fundamental'nye problemy obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti.* Moskva, 2019: 196-200.
9. Issledovaniya obrazovatel'noj sredy v otechestvennoj psihologii: ot metodologicheskih diskussij k `empiricheskim rezul'tatam. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2018; T. 18, № 1: 80-90.
10. Slobodchikov V.I. Struktura i sostav obrazovatel'noj sfery. Kategorial'nyj analiz. *Psihologiya obucheniya*. 2010; № 1: 27-34.
11. *Sovremennyj obrazovatel'nyj process: osnovnye ponyatiya i terminy*. Moskva: Kompaniya Sputnik + M.Yu. Oleshkov, V.M. Uvarov, 2006.

Статья поступила в редакцию 17.03.24

УДК 373:910.4:796.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-233-235

Satina T.V., *Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tvsatina@fa.ru*
Cimpoes E., *BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: evghenii123456700@mail.ru*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF TOURISM (WITH REGARD TO COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND CHINA). The article discusses educational potential of tourism in Russia and China. Special attention is paid to the analysis of the current state of tourism in the field of education and upbringing in these countries. Both strengths and weaknesses are identified, opportunities (active popularization of educational and educational programs among citizens; inclusion of tourist packages in educational and educational programs; creation of joint scientific projects in which Russian and Chinese citizens will participate, etc.) and threats (unwillingness to study abroad, fear of a difficult period of adaptation; long and the difficult process of obtaining visas, the presence of great competition, etc.) the interaction of countries. An assessment of the potential of cooperation between the two countries in the field of tourism is given, the average assessment of the potential of cooperation is 4.4 when evaluated on a 5-point scale. It is noted that the condition of some tourist sites is not yet of good quality, since the resources of the two countries have been spent on financing other industries for a long time. The authors offer recommendations for the further development of cooperation in the field of educational opportunities for tourism between Russia and China.

Key words: **tourism, educational programs, education, cooperation between Russia and China, mentality**

Т.В. Сатина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru*
Е. Чимпоеш, *студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: evghenii123456700@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТУРИЗМА (НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И КИТАЯ)

В статье рассматриваются образовательные и воспитательные возможности туризма в России и Китае. Особое внимание уделяется анализу современного состояния туризма в области образования и воспитания в этих странах. Определяются как сильные, так и слабые стороны, возможности (активная популяризация образовательных и воспитательных программ среди граждан; включение в образовательные и воспитательные программы туристических пакетов; создание совместных научных проектов, в которых будут участвовать российские и китайские граждане и др.) и угрозы (нежелание обучаться за границей, боязнь тяжелого прохождения периода адаптации; долгий и тяжелый процесс оформления виз, наличие большой конкуренции и др.) взаимодействия стран. Дается оценка потенциала сотрудничества между двумя странами в области туризма, средняя оценка потенциала сотрудничества составляет 4,4 при оценке по 5-балльной шкале. Отмечается, что состояние некоторых туристических объектов пока не отличается хорошим качеством, так как ресурсы двух стран долгое время уходили на финансирование других отраслей. Авторами предложены рекомендации по дальнейшему развитию сотрудничества в области образовательных и воспитательных возможностей туризма между Россией и Китаем.

Ключевые слова: **туризм, образовательные программы, воспитание, сотрудничество России и Китая, менталитет**

Сегодня мир стремительно меняется и либо страны будут подстраиваться под эти изменения, либо они останутся на обочине истории. Сегодняшняя политическая обстановка подталкивает Россию и Китай к совместному сотрудничеству во всех сферах, и одной из них является сфера образования и воспитания [1; 2].

Россия и Китай являются странами, обладающими большими достижениями в области науки и воспитания. Это было бы невозможно без наличия хороших образовательных и воспитательных программ, которые предполагают использование в этих сферах туризма, позволяющего укрепить сотрудничество между двумя странами и перенять лучшие практики в сфере образования и воспитания [3; 4]. Актуальность исследования обусловлена тем, что образовательный туризм является популярным и востребованным в настоящее время, и на практике можно увидеть, что происходит увеличение количества студентов, которые учатся по обмену, так как считают, что совмещение путешествия и образования позволяет расширять кругозор, более качественно усваивать знания, лучше развивать навык адаптации и заводить новые знакомства.

Целью исследования является раскрытие возможностей туризма в области образования и воспитания в результате взаимодействия таких стран, как Россия и Китай.

Задачи работы: 1) провести анализ современного состояния туризма в области образования и воспитания в России и Китае; 2) дать оценку потенциала сотрудничества между Россией и Китаем в области туризма в образовании и воспитании; 3) изучить опыт других стран в развитии туризма в области образования и воспитания; 4) выработать рекомендации по дальнейшему развитию сотрудничества в области туризма в указанных сферах между Россией и Китаем.

Научная новизна заключается в исследовании состояния образовательного туризма в России и Китае, в создании перечня рекомендаций по развитию образовательного туризма в данном направлении.

Объектом исследования в работе выступает туризм. Предметом исследования является образовательный и воспитательный потенциал туризма России и Китая.

В ходе написания работы использовались следующие методы: анализ научной и методической литературы по исследуемой теме, сравнительный метод, метод обобщения научных исследований и существующего зарубежного и российского опыта в области туризма.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Аспекты теоретической значимости заключаются в повышении качества образования, привлекательности учебных заведений, развитии туристической индустрии.

Среди аспектов практической значимости важно выделить совершенствование образовательных программ с помощью туризма, стимулирование интереса у учащихся, развитие уважения у учащихся к разным культурам.

Для понимания современного состояния взаимодействия России и Китая следует провести SWOT-анализ.

Таблица 1

SWOT-анализ взаимодействия России и Китая для раскрытия возможностей туризма в области образования и воспитания

Сильные стороны	**Слабые стороны**
Наличие большого количества туристических ресурсов, которые помогут развитию образовательных и воспитательных программ как в России, так и в Китае [2]	Экономический кризис из-за нестабильной политической ситуации; есть риск того, что все виды ресурсов будут направлены на другие цели и проекты, что не позволит финансировать образовательные и воспитательные программы
Наличие крепкого сотрудничества между странами на протяжении большого периода времени	Слишком большая разница в менталитете народов, которая может стать большим препятствием к сотрудничеству
Необычные подходы к образовательным и воспитательным процессам	Плохо развитый маркетинг, который не позволит гражданам двух стран узнать об образовательных и воспитательных программах
Наличие большого количества экономических ресурсов, которые позволят финансировать различные образовательные и воспитательные программы	
Возможности	**Угрозы**
Активная популяризация образовательных и воспитательных программ среди граждан	Экологическая угроза из-за большого притока участников программ
Активная поддержка программ со стороны правительства стран	Нежелание обучаться за границей, боязнь тяжелого прохождения периода адаптации
Включение в образовательные и воспитательные программы туристических пакетов	Долгий и тяжелый процесс оформления виз
Создание совместных научных проектов, в которых будут участвовать российские и китайские граждане	Нестабильная военно-политическая ситуация, которая может вызвать боязнь со стороны потенциальных обучающихся
	Наличие большой конкуренции, так как российские студенты могут выбрать европейские страны, где научные центры хорошо были развиты на протяжении долгого времени в отличие от Китая

Таблица 2

Потенциал сотрудничества между Россией и Китаем в области образовательных и воспитательных возможностей туризма

Аспект сотрудничества	Оценка потенциала (1–5)	Обоснование оценки
Профессиональная подготовка и обучение	4	Наличие хорошо развитых научных центров позволит лучшим специалистам из обеих стран поделиться своими наработками в разных сферах
Развитие туристической инфраструктуры	4	Состояние некоторых туристических объектов пока не отличается хорошим качеством, так как ресурсы двух стран долгое время уходили на финансирование других отраслей. В Китае к тому же особенно остро стоит проблема экологии, и туристы не имеют желания находиться рядом с объектами, которые могут нанести вред здоровью
Продвижение туристических образовательных и воспитательных программ	5	Китай и Россия имеют все ресурсы, которые позволяют создавать образовательные и воспитательные программы. Такие программы будут включать элементы туризма, они будут интересны обучающимся и позволят им быстро адаптироваться в новой стране
Обмен обучающимися	4	Страны обладают всеми возможностями для обмена студентами, однако, как было нами отмечено выше, различия в менталитете могут иметь как положительные стороны, так и отрицательные
Создание совместных исследовательских проектов	5	Китай и Россия могут тесно и эффективно сотрудничать в разных научных сферах. Так как обе страны находятся под давлением санкций, кто-то в большой мере, кто-то в меньшей, то у обеих стран есть желание и все ресурсы избавиться от зависимости в технологической сфере от ряда европейских стран и США

Отдельное внимание стоит уделить такому фактору, как различие в менталитетах российского и китайского народов. По нашему мнению, различия служат как плюсом, так и минусом. С одной стороны, когда граждане видят другую культуру и другой менталитет, они получают возможность отдохнуть от рутинной жизни и пожить почти в другом мире. С другой стороны, иногда различие может восприниматься враждебно, так как у людей появляется чувство, что они являются чужаками, что приводит к агрессии и недоверию к окружающей среде.

Оценка потенциала дана нами исходя из информации, полученной из большого количества изученной по данной теме литературы [3–7]. Средний результат, исходя из табл., составляет 4,4, что говорит о наличии большого потенциала сотрудничества между Россией и Китаем, а это, в свою очередь, может привести к получению больших выгод для обеих стран.

Для эффективного взаимодействия России и Китая необходимо изучить опыт других стран, которые имели аналогичный опыт сотрудничества. Обратимся к опыту Соединенных Штатов Америки, так как именно эта страна является образцом сотрудничества в образовательных и воспитательных программах, о чем свидетельствуют ее достижения в области технического прогресса и продолжительность сотрудничества с передовыми странами.

Образовательные программы в США позволяют не только эффективно обучать иностранных студентов, создавать возможность обмена разными наработками, но и поддерживать образ положительной страны для всех приезжающих в Америку, а это приводит к тому, что в будущем потенциальные студенты и профессора изъявляют желание остаться в этой стране, так как в образовательные программы включаются элементы туризма, показывающие туристические области Америки и тем самым позволяющие работать эффекту «сарафанного радио». Многие студенты, профессора приезжали к себе на родину и рассказывали об американской жизни, и эти «слухи» притягивали не только хороших специалистов из других стран, но и обычных граждан.

Россия и Китай должны учитывать все успехи и провалы США в данном виде сотрудничества. Отношения США со странами, с которыми они сотрудничали, часто резко ухудшались, так как многим государствам казалось, что США попросту «воровали» их таланты из разных сфер и стимулировали отток лучших кадров не только в США, но и в другие страны. Происходил, как называют в народе, эффект «утечки мозгов» [8]. Россия и Китай должны учесть эту главную ошибку и ликвидировать риск ее появления.

Создание образовательных туристических программ не будет эффективным, если о них не узнают жители России и Китая. По этой причине считаем необходимым затронуть вопрос о способах продвижения этих программ. С нашей точки зрения, продвигая образовательные программы, мы должны делать упор на молодую аудиторию, так как она является более «гибкой» к среде и всегда готова к чему-то новому, к каким-то изменениям, в отличие от людей старшего возраста, которые не готовы кардинально менять обстановку. По этой причине необходимо продвигать данные программы через современные цифровые устройства, которые часто использует молодежь, желательно настроить таргетированную рекламу, которая будет изучать запросы молодых людей и определять того, кто потенциально может участвовать в этих программах. Например, если потенциальный обучающийся часто смотрит видео, картинки, туры по этим двум странам, то с большой долей вероятности он согласится участвовать в реализации данных программ [9].

Необходимо также проводить мероприятия, которые будут показывать российские красивые пейзажи, национальные костюмы, празднование различных событий, фестивали и карнавалы для китайской аудитории и наоборот [10; 11].

Учитывая все недостатки и преимущества взаимодействия различных стран, необходимо дать рекомендации, которые помогут научиться на чужом опыте эффективно взаимодействовать двум странам, позволят заложить «фундамент» сотрудничества на долгие годы и не приведут к допущению ряда серьезных ошибок:

1. Инвестирование в развитие образовательных и воспитательных программ.
2. Финансирование реконструкций туристических объектов.
3. Улучшение экологической ситуации.
4. Ведение сотрудничества таким образом, чтобы в будущем не возникли обвинения в «краже» талантов.
5. Улучшение работы маркетинга в области образовательных программ в обеих странах.
6. Упрощение визового режима между двумя странами.
7. Создание программ по адаптации иностранцев в другой стране.

Россия и Китай обладают всеми видами ресурсов для эффективного сотрудничества, однако данные ресурсы нуждаются в оптимальном использовании. Нынешняя геополитическая обстановка подталкивает две страны к сближению, так как у них есть общие интересы. От стран требуются необходимые усилия, которые позволят вывести их сотрудничество на новый уровень. Развитие образовательных и воспитательных программ позволит не только продвигать эти программы, но и повысит уровень жизни собственных граждан, так как при реализации этих программ будет планироваться улучшение экологической обстановки, реконструкция огромного количества туристических объектов, что позволит приносить большую прибыль туристическим предприятиям Китая и России.

Необходимо проанализировать опыт других стран, чтобы данное сотрудничество не привело к ухудшению отношений между странами. Несомненно, есть риски, которые могут не позволить реализовать эти программы, и самым очевидным и реалистичным из них является риск экономического кризиса, который поставит граждан в такое положение, при котором они не смогут участвовать в данных программах в силу финансовых причин. Однако, как показывает практика прошлых лет, обе страны могут развивать свои отношения, несмотря на все препятствия и давление извне.

Библиографический список

1. Кручинина А.А. *Проблемы образования в сфере туризма*. Москва: Просвещение, 2011.
2. Ли Ч. Новое содержание и новые требования патриотического воспитания в новую эпоху. *Воспитатель*, 2019: 11–13.
3. *Соглашение о торгово-экономическом сотрудничестве между ЕАЭС и КНР*. Fvailable at: http://www.eurasiancommission.org/ ru/nae/news/Pages/17-05-2018-5.aspx
4. Юняева А.Д. Проблема ценности высшего образования в современном обществе. *Молодой ученый*. 2023; № 44 (491): 140–144. Available at: https://moluch.ru/archive/491/107245/
5. Титова Е.А. Туристическое образование в России: проблемы и перспективы. *Межвузовский сборник научных трудов*. Москва: МПГУ, 2004.
6. Cao J. The current situation of China's independent audit market mechanism and development ideas. *Enterprise Reform and Management*. 2017; № 5: 164–165.
7. Jiang X. Research on the Audit Market Competitive Behavior. *Science and Technology Economy Market*. 2020; № 12: 40–41.
8. *The Economic Benefits of International Education to the United States: A Statistical Analysis*. Available at: http://www.nafsa.org/_/File/_/usa.pdf
9. *Использование рекламных средств для продвижения туристского продукта*. Available at: https://studme.org/337218/marketing/ispolzovanie_reklamnyh_sredstv_prodvizheniya_turistskogo_produkta

10. Тымко Н.В. Содержание и особенности подготовки педагога дополнительного образования к процессу социализации ребенка в туристско-краеведческом походе. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Психологические науки: Акмеология образования. 2019; Т. 15, № 1: 162–165.
11. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы.* Правительство Российской Федерации. Постановление о государственной программе. Available at: http://static. government.ru

References

1. Kruchinina A.A. *Problemy obrazovaniya v sfere turizma*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
2. Li Ch. Novoe soderzhanie i novye trebovaniya patrioticheskogo vospitaniya v novuyu `epohu. *Vospitatel'*, 2019: 11-13.
3. *Soglashenie o torgovo-`ekonomicheskom sotrudnichestve mezhdu EA`ES i KNR*. Fvailable at: http://www.eurasiancommission.org/ ru/nae/news/Pages/17-05-2018-5.aspx
4. Yunyaeva A.D. Problema cennosti vysshego obrazovaniya v sovremennom obschestve. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 44 (491): 140-144. Available at: https://moluch.ru/archive/491/107245/
5. Titova E.A. Turisticheskoe obrazovanie v Rossii: problemy i perspektivy. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Moskva: MPGU, 2004.
6. Cao J. The current situation of China's independent audit market mechanism and development ideas. *Enterprise Reform and Management*. 2017; № 5: 164-165.
7. Jiang X. Research on the Audit Market Competitive Behavior. *Science and Technology Economy Market*. 2020; № 12: 40-41.
8. *The Economic Benefits of International Education to the United States: A Statistical Analysis*. Available at: http://www.nafsa.org/_/File/_/usa.pdf
9. *Ispol'zovanie reklamnyh sredstv dlya prodvizheniya turistskogo produkta*. Available at: https://studme.org/337218/marketing/ispolzovanie_reklamnyh_sredstv_prodvizheniya_turistskogo_produkta
10. Tymko N.V. Soderzhanie i osobennosti podgotovki pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya k processu socializacii rebenka v turistsko-kraevedcheskom pohode. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. Seriya: Psihologicheskie nauki: Akmeologiya obrazovaniya. 2019; T. 15, № 1: 162-165.
11. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gody.* Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. Postanovlenie o gosudarstvennoj programme. Available at: http://static. government.ru

Статья поступила в редакцию 10.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-235-237

Sidorenkov D.R., *student, National Research Institute "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: Sidorenkovdaniel06@gmail.com*
Zhukova T.A. *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia); National Research Institute "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*

THE USE OF METHODS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE PROCESS OF IMPROVING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LINGUISTIC STUDENTS. Communicative competence is an important component of the professional development of linguistic students. Possession of this competence allows linguistic students not only to understand native speakers of the studied language but also to convey their thoughts to them, which is necessary for building successful communication. Obviously, the problem of finding the most effective methods for the development of this competence is always significant. In the research, the authors address methods of spiritual and moral education. The relevance of using these methods is due to the active change in globalization and deglobalization processes, as well as the consequences of the COVID-19 pandemic, which led to the change in value orientations in a dynamically developing world. This caused the destruction of established traditions and norms, and it is precisely the methods of spiritual and moral education that can help preserve and transmit these values, which form part of communicative competence.

Key words: **communicative competence, spiritual and moral education, training of students**

Д.Р. Сидоренков, *студент, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва, E-mail: Sidorenkovdaniel06@gmail.com*
Т.А. Жукова, *д-р пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Национальный исследовательский институт «МИСИС», г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Коммуникативная компетенция является важной составляющей профессионального становления студентов-лингвистов. Владение данной компетенцией позволяет студентам-лингвистам не только понимать носителей изучаемых языков, но и передавать им свои мысли, что необходимо для построения успешной коммуникации. Очевидно, что проблема поиска наиболее эффективных методов для развития данной компетенции всегда значима. В нашем исследовании мы обращаемся к методам духовно-нравственного воспитания. Актуальность использования данных методов обусловлена активным изменением глобализационных и деглобализационных процессов, последствиями пандемии COVID-19, которые привели к смене ценностных ориентиров в динамично развивающемся мире, что стало причиной разрушения сложившихся традиций и норм. Методы духовно-нравственного воспитания могут помочь сохранить и передать данные ценности, которые составляют часть коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, методы духовно-нравственного воспитания, подготовка студентов**

Развитие коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов в условиях активной смены ценностных ориентиров и разрушения сложившихся традиций и норм актуализирует проблему поиска научно обоснованных путей изменений в подготовке будущих специалистов-лингвистов.

Цель настоящего исследования – выявить возможности методов духовно-нравственного воспитания для развития коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов.

Для реализации обозначенной цели необходимо решение следующих задач: охарактеризовать психолого-возрастные способности студентов; рассмотреть понятия «методы духовно-нравственного воспитания», «коммуникативная компетенция», ее компоненты; привести примеры заданий для развития коммуникативной компетенции посредством методов духовно-нравственного воспитания.

Методы исследования: анализ научной литературы по теме исследования.

Научная значимость исследования определяется обоснованием методов духовно-нравственного воспитания для развития коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о возможностях методов духовно-нравственного воспитания в развитии коммуникативной компетенции.

Практическая значимость исследования связана с тем, что предложенные методы могут быть использованы студентами неязыковых специальностей.

В логике обозначенных задач в первую очередь считаем важным рассмотреть психолого-возрастные особенности, оказывающие влияние на развитие коммуникативной компетенции.

1. Исследователи (Ю.А. Дорофеева, Ж.Б. Жалсанова, Е.А. Успенская и др.) определяют период студенчества как сложный процесс организации интеллекта. В процессе учебы студенты сталкиваются с образовательными задачами, которые оказывают влияние на понимание, осмысление и запоминание информации. Благодаря этому в процессе обучения происходит постоянное усвоение, осмысление и закрепление учебного материала в памяти студентов [1; 2].

В период юношеского возраста наблюдается возрастание уровня концентрации внимания и усиление памяти – как ее объем, так и методы запоминания улучшаются, а вместе с непроизвольным запоминанием происходит широкое применение методов произвольной памяти [2]. В то же время результаты исследования О.Н. Черноморовой показывают снижение эффективности кратковременной памяти в период обучения в вузе по сравнению со школьным возрастом, а также указывают на замедление сохранения информации в механической памяти к студенческому возрасту. Ученый подчеркивает, что «одним из важных факторов, способствующих развитию положительных индивидуальных характе-

ристик памяти в речевой деятельности, является повышение значимости процесса запоминания» [3].

Сравнивая студентов с другими возрастными группами, Л.Г. Бикчинтаева пришла к выводу, что студенты обладают более высоким уровнем познавательной мотивации и социальной активности [4]. Однако, говоря о развитии личности обучающегося, стоит упомянуть, что у современных студентов стало чаще наблюдаться поверхностное, или, как его еще называют, «клиповое» мышление. По словам С.В. Докука, клиповое мышление – это стремление к упрощению материала, игнорирование глубины изучаемого вопроса [5]. Большое влияние на его развитие оказала популярная в России система ЕГЭ. Таким образом, А.Х. Курашинова и Л.А. Бураева высказывают мнение, что «клиповое мышление обучающихся старших классов переходит и на студентов вуза, что, в свою очередь, пагубно сказывается на способности студентов критических оценивать ситуации» [6].

Обобщая изложенное, отметим: влияние многих глобальных процессов в значительной степени поменяли личности молодых людей. Студенты стали в большей степени зависеть от современных технологий, что сказалось на развитости их памяти и способности к запоминанию и усвоению информации. Более того, формат современного образования повлиял на снижение развитости критического мышления и развитие клипового склада ума. Все это, несомненно, влияет на уровень коммуникативной компетенции.

2. Следующая группа исследований, представляющая интерес, связана с изучением коммуникативной компетенции. Коммуникация – это основа существования человека. В каком-то смысле компетентность в общении означает способность человека ориентироваться в своих личных потребностях и возможностях, а также понимать потребности партнера и контекст ситуации. В современном мире развитие коммуникативных возможностей человека становится чрезвычайно актуальным. В нашем исследовании под «коммуникативной компетенцией» мы понимаем «способность обучаемого воспринимать любые высказывания и его готовность к созданию собственных речевых произведений, основанных на знаниях, умениях, практическом опыте, принятых нормах языка, личностных качествах, посредством использования невербальных средств, а также умение ориентироваться в обстановке, пространстве в зависимости от темы, цели, задачи, коммуникативных и этических установок; достигать результатов посредством речи» [7].

В своем исследовании мы выделили следующие компоненты коммуникативной компетенции, основываясь на федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения (ФГОС ВО – 3++) по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3); способность осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения (ОПК-4) [7].

Выбор именно этих компонентов коммуникативной компетенции был основан возможностями и значимостью методов духовно-нравственного воспитания в их развитии.

3. Идея выбора методов духовно-нравственного воспитания была не спонтанной. Духовное развитие подрастающего поколения прописана в государственных стандартах. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков и В.А. Тишков в своей работе, входящей в серию «Стандарты второго поколения», говорят о том, что особенность современной государственной политики в России заключается в обеспечении духовно-нравственного развития и воспитания гражданской личности. Это говорит о том, что духовно-нравственное воспитание и развитие стало важной задачей для современной образовательной системы [8].

Для развития коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов мы останавливаемся на следующих методах: метод воспитывающих ситуаций, метод дилемм, метод рефлексий и метод упражнения.

Метод воспитывающих ситуаций – прием «обмен ролями», «установка правил». Прием «обмен ролями» подразумевает, что обучающиеся во время задания, к примеру во время обсуждения, получают роли и по мере выполнения задания обмениваются ими так, что один обучающийся может попробовать несколько ролей в течение одного обсуждения. Прием «установка правил» непосредственно связана с приемом «обмен ролями», данный прием подразумевает заранее установленные правила общения согласно своим ролям, к примеру, в каком порядке обучающиеся должны делиться своими мыслями, с учетом чего можно вносить свои предложения, требования, критику и т. д.

Метод дилемм. Обучающиеся делятся на пары/группы, им дается ситуация/кейс с явно или неявно выраженной проблемой межъязыкового/межкультурного общения и предлагается в группах/парах обсудить, в чем заключается проблема, как можно ее преодолеть. Как результат, один человек или вся мини-группа представляют результат обсуждения перед группой, после чего происходит небольшое обсуждение и оценка идей выступающих.

Метод рефлексий. Особенность данного метода состоит в том, что обучающийся способен не только оценить свои действия, но и понимать, как другие люди воспринимают и его, и его действия. Более того, метод рефлексии может послужить инструментом для прогнозирования событий, которые могут произойти в будущем.

Очевидно, что обозначенные методы позволяют развивать духовные ценности, навыки критического мышления, рефлексию, определяющие основу для развития коммуникативной компетенции. Ниже (табл. 1) обозначены возможные методы духовно-нравственного воспитания к развитию коммуникативной компетенции.

Таблица 1

Коммуникативная компетенция и методы духовно-нравственного воспитания

Компонент	*Метод*	*Форма*
ОПК-4. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения	Метод воспитывающих ситуаций / Метод дилемм / метод рефлексий	Индивидуальная-групповая
УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Метод воспитывающих ситуаций / метод рефлексий	Индивидуальная-групповая

ОПК-4:

– *способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения*

Метод воспитывающих ситуаций. Студентам предлагается задание решить кейс. Sasha, an eighth grade student, is having problems communicating with his teammate on a school project, Masha. Sasha is an energetic and purposeful teenager who often shows leadership qualities. Masha, on the contrary, is a more reserved and shy girl who has become a newcomer to this school. Conflict arises when Sasha begins to exhibit overly authoritarian behavior, ignoring and disrespecting his point of view and contribution to the project. He dictates what decisions need to be made, without giving Masha the opportunity to speak out and make her suggestions. This leaves Masha frustrated and afraid, despite her efforts and talents, she feels unimportant, undervalued and useless on this team.

Метод дилемм. В задании к ситуации студенты получают вопросы, на которые должны дать аргументированный ответ. Пример вопроса по заданному кейсу: «Что повлияло на поведение Саши?», «Виновата ли учительница/учитель в данном конфликте?», «Виноват ли только Саша в возникшей ситуации?»

Метод рефлексии. После обсуждения всех ситуаций студентам проводится рефлексия. Примерами вопросов могут быть следующие: «Бывали ли вы в подобных ситуациях?», «Как бы вы поступили в подобной ситуации?»

УК-3:

способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде

Метод воспитывающих ситуаций – в работе используется два приема: «обмен ролями» и «установление правил». Обмен ролями реализуется следующим путем: студенты разбирают и знакомятся с различными ролями при работе в команде. Студентам необходимо выполнить следующие виды заданий: студенты получают только список ролей и в парах/группах обсуждают назначение каждой роли в отдельности. Затем они получают полный список ролей и их описания и знакомятся с ними.

Примеры ролей: Moderator (Facilitator + Timekeeper (moderates team discussion, keeps the group on task, and distributes work)), Devil's Advocate (raises counter-arguments and (constructive) objections, introduces alternative explanations and solutions), Harmonizer (strives to create a harmonious and positive team atmosphere and reach consensus (while allowing a full expression of ideas)), Checker (checks to make sure all group members participate, understand the concepts and the group's conclusions), Explorer (asks follow-on questions, seeks to uncover new potential in the situation and explore new areas of the questions under discussion), Reporter (serves as group spokesperson summarizing the group's ideas and conclusions), Prioritizer (makes sure group focuses on most important issues and does not get caught up in details), and Innovator (encourages imagination and contributes new and alternative perspectives and ideas).

Прием «обмена ролями» реализуется на протяжении всего обсуждения. В процессе обсуждения студенты обмениваются ролями. Таким образом формируются и развиваются новые способы выстраивания коммуникаций. После завершения обсуждения одной темы студенты переходят к обсуждению другой.

Прием «установки правил» используется студентами в процессе обсуждения одной из предложенных тем. Перед выполнением задания студентам предлагается задание – установить правила ведения переговоров, дискуссии.

Примеры правил: *говорить только когда один спикер закончил, не перебивая; время речи одного обучающегося не должно быть более 30 секунд; критика должна быть разумной, а не критика ради критики* и т. д.

Метод рефлексий – после обсуждения всех тем студентам предложено задание ответить на ряд следующих вопросов: «Как, по вашему мнению, вы справились с заданием?», «Смогли ли вы правильно реализовать свои роли?», «Были ли с вашей стороны нарушения правил?», «Получилась ли коммуникация с коллегами? Если нет, то почему?» Обоснуйте ваш ответ и предложите алгоритм действий.

Полагаем, что систематическое применение подобного рода заданий будет способствовать развитию у студентов коммуникативной компетенции. Использование индивидуальных и групповых форм позволит разнообразить данный процесс, вызвать интерес к нахождению новых способов успешной коммуникации посредством методов духовно-нравственного воспитания.

Итак, обобщая изложенное выше, полагаем важным отметить тот факт, что при развитии одной из важных компетенций студентов-лингвистов – коммуникативной компетенции – важно обращаться к возможностям методов духовно-нравственного воспитания. В качестве наиболее значимых выделены метод воспитывающих ситуаций, метод дилемм, метод рефлексии. В статье обозначены их возможности в развитии коммуникативной компетенции. В качестве перспектив исследования стоит выделить обоснование значимости иных методов духовно-нравственного воспитания в процессе развития коммуникативной компетенции, влияние данных методов на все компоненты коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Дорофеева Ю.А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста. *Приволжский научный вестник*. 2015; № 4-2 (44): 41–43.
2. Жалсанова Ж.Б. Учет возрастных и психологических особенностей студентов при отборе текстового материала для изучения второго иностранного языка в неязыковом вузе. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017; Т. 23, № 4: 152–156.
3. Черноморова О.Н. Индивидуально-психологические и возрастные особенности студентов при обучении иностранному языку. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2011; № 10 (123): 143–150.
4. Бикчинтаева Л.Г. Психологические особенности студенческого возраста в контексте проблемы формирования профессионального правосознания в вузе. *Вестник Московского университета МВД России*. 2018; № 1: 240–244.
5. Докука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества. *Общественные науки и современность*. 2013; № 2: 169–176.
6. Курашинова А.Х., Бураева Л.А. Клиповое мышление и его влияние на качество когнитивной деятельности слушателей в условиях профессионального обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 72-3: 200–202.
7. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.* Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 969 (с изменениями и дополнениями). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf
8. Данилюк А.Я. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект*. Москва: Просвещение, 2009.

References

1. Dorofeeva Yu.A. Psihologicheskie i vozrastnye osobennosti studencheskogo vozrasta. *Privolzhskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 4-2 (44): 41-43.
2. Zhalsanova Zh.B. Uchet vozrastnyh i psihologicheskih osobennostej studentov pri otbore tekstovogo materiala dlya izucheniya vtorogo inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2017; T. 23, № 4: 152-156.
3. Chernomorova O.N. Individual'no-psihologicheskie i vozrastnye osobennosti studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2011; № 10 (123): 143-150.
4. Bikchintaeva L.G. Psihologicheskie osobennosti studencheskogo vozrasta v kontekste problemy formirovaniya professional'nogo pravosoznaniya v vuze. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2018; № 1: 240-244.
5. Dokuka S.V. Klipovoe myshlenie kak fenomen informacionnogo obschestva. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2013; № 2: 169-176.
6. Kurashinova A.H., Buraeva L.A. Klipovoe myshlenie i ego vliyanie na kachestvo kognitivnoj deyatel'nosti slushatelej v usloviyah professional'nogo obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 72-3: 200-202.
7. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika*. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. № 969 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf
8. Danilyuk A.Ya. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obschego obrazovaniya: proekt*. Moskva: Prosveschenie, 2009.

Статья поступила в редакцию 12.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-237-240

Sizova E.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of South Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elsizova@mail.ru*
Beloborodova V.V., *senior teacher, Piano Department, South Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: victoriy.sabirova.5@mail.ru*

FEATURES OF THE METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF META-SUBJECT ANALYTICAL AND PERFORMING SKILLS AMONG STUDENTS OF A MUSIC UNIVERSITY. The article examines problems in the professional training of students of a music university related to the disparity of disciplines of theoretical and performing cycles, as a result of which students are often unable to integrate analytical knowledge and skills acquired in theoretical subjects into their performing activities. Consideration of analytical and performing skills in a meta-subject context allows us to identify a set of meta-subject analytical and performing skills necessary for musicians of various specialties. The authors present a methodology for teaching in the piano classroom, according to which students of a music university can develop these skills holistically and consistently, where analytical activity is organically integrated with performing. The methodology consists of three stages (motivational-analytical, integration-activity, reflexive-creative), each of which includes specific methods of work (artistic and imaginative visualization, presentation of an idea, musical and stylistic modeling, design of creative tasks, creation of artistic cases, forecasting of performance realization, etc.) aimed at the development of certain meta-subject analytical and performing skills.

Key words: **meta-subject analytical and performing skills, methodology for development of meta-subject analytical and performing skills, musical composition, artistic idea**

Е.Р. Сизова, *д-р пед. наук, проф., ректор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru*
В.В. Белобородова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: victoriy.sabirova.5@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ АНАЛИТИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки студентов музыкального вуза, связанные с разрозненностью дисциплин теоретического и исполнительского циклов, вследствие чего обучающиеся зачастую не способны интегрировать аналитические знания и умения, полученные на теоретических предметах, в свою исполнительскую деятельность. Рассмотрение аналитических и исполнительских умений в метапредметном контексте позволяет выделить комплекс метапредметных аналитико-исполнительских умений, необходимых для музыкантов различных специальностей. Авторы представляют методику обучения в классе фортепиано, согласно которой у студентов музыкального вуза данные умения могут развиваться целостно и последовательно, где аналитическая деятельность органично интегрируется с исполнительской. Методика состоит из трех этапов (мотивационно-аналитического, интеграционно-деятельностного, рефлексивно-творческого), каждый из которых включает в себя конкретные методы работы (художественно-образная визуализация, презентация идеи, музыкально-стилистическое моделирование, проектирование творческих задач, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации и др.), направленные на развитие определенных метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Ключевые слова: **метапредметные аналитико-исполнительские умения, методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, музыкальное произведение, художественная идея**

Исторически сложившаяся отечественная система обучения музыкантов всех специальностей основана на изучении большого количества музыкальных произведений различных жанров, стилей, исторических эпох. Как правило, процесс освоения произведений состоит из двух стадий, разделенных между дисциплинами теоретической и практической подготовки: аналитической (анализ музыкального текста, осуществляемый на дисциплинах гармонии, полифонии, анализа музыкальных форм и т. д.) и практической (исполнение музыкального сочинения, реализуемое на предметах специального инструмента, сольного пения, дирижирования, ансамблевого исполнительства и т. д.). В связи с этим существует проблема разобщенности знаний и умений, полученных обучающимися на предметах теоретического и исполнительского циклов, оторванности аналитической и исполнительской деятельности в профессиональной подготовке музыкантов различных специальностей, что отмечали многие известные музыканты-исполнители (А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.М. Коган, Г.Г. Нейгауз и т. д.) и музыковеды (М.Г. Арановский, А.Н. Медушевский, Ю.Н. Рагс, Ю.Н. Холопов и др.).

Необходимость преодоления узкопредметной разобщенности, формирования целостной системы знаний и умений студентов, позволяющей глубоко и многогранно изучать музыкальные сочинения и воплощать авторский замысел в собственной исполнительской деятельности, обусловливает актуальность разработки специальной методики обучения, обеспечивающей интеграцию теоретических и исполнительских дисциплин и развитие у студентов метапредметных аналитико-исполнительских умений. Обоснование содержания и особенностей реализации данной методики определяет цель настоящей статьи. Цель определяет задачи: рассмотреть содержание аналитической и исполнительской стадий изучения музыкального произведения; обосновать необходимость интегрированного аналитико-исполнительского подхода к освоению музыкального произведения; предложить авторскую методику развития метапредметных аналитико-исполнительских умений; выделить этапы ее реализации; обозначить направленность каждого этапа, определить практические методы работы, обеспечивающие развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано. Объект исследования – профессиональная подготовка студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Выявление преимуществ предложенной методики обучения студентов музыкального вуза составляет научную новизну исследования и обогащает теоретические представления о средствах и методах обучения студентов в классе фортепиано. Применение авторской методики может послужить примером для разработки новых методов обучения, интегрирующих музыкально-теоретические и исполнительские знания на других учебных дисциплинах музыкального вуза, что составит практическую ценность исследования. Методы исследования: обобщение и анализ научной литературы, сравнение, сопоставление, систематизация.

Отметим, что аналитическая и исполнительская стадии работы над музыкальным сочинением в своей основе нацелены на постижение и воплощение его содержания в собственной интерпретации. Аналитический этап направлен на «расшифровку» образной идеи, лежащей в основе музыкального произведения, посредством анализа и семантической трактовки избранных композитором средств с учётом исторических, эстетических, стилистических, жанровых особенностей музыкального языка. Исполнительский этап сконцентрирован на поиске и оттачивании исполнительских средств реализации адекватной трактовки музыкального сочинения – интерпретации, передающей композиторскую идею через публичное выступление. Мы убеждены в том, что для более полного и глубокого понимания художественной идеи музыкальное произведение должно изучаться в метапредметном контексте, учитывая широкий круг историко-культурных, музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских знаний. Интеграция аналитического и исполнительского подходов в освоении музыкальных сочинений позволит обучающимся создать комплексную систему знаний, быть самостоятельным и уверенным в поиске, раскрытии и воплощении художественной идеи, лежащей в основе музыкальных произведений, иметь собственный взгляд на содержательную и исполнительскую трактовку, быть грамотным и востребованным специалистом после окончания музыкального вуза.

В наших предыдущих публикациях мы выделили универсальные, базовые умения, необходимые для музыкантов всех направлений подготовки, с помощью которых возможно постичь и воплотить образное содержание музыкального произведения: метапредметные аналитические умения, к которым относим умение понимать музыкальную семантику, вербализовать художественный образ музыкального произведения, и метапредметные исполнительские умения – умение выражать музыкальную мысль через интонацию, создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения [1]. Опираясь на вышеизложенное, мы предлагаем методику развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, включающую в себя три этапа: мотивационно-аналитический, интеграционно-деятельностный и рефлексивно-творческий, отражающие логику и последовательность освоения музыкального сочинения.

Первый этап в своей основе ориентирован на стимулирование, повышение интереса обучающихся к аналитическим формам работы и развитие умения понимать музыкальную семантику. Среди методов работы мы выделяем художественно-образную визуализацию, презентацию идеи, эвристическую игру.

Исследователи метода визуализации (А.А. Вербицкий, Г.В. Лаврентьев, Н.Е. Лаврентьева, И.А. Трухан и др.) трактуют его как «…свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ: будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [2, с. 110]. Осознавая объект, визуализация помогает выработать внутренний образ, наглядно его представить, чтобы лучше запомнить или проникнуть вглубь усваиваемого явления. Среди визуальных методов обучения в нашей методике мы выделяем метод художественно-образной визуализации и презентации идеи.

Метод художественно-образной визуализации представляет поиск аналогий и ассоциаций среди произведений смежных искусств: изобразительного, архитектурного, литературного, кинематографа и др. с целью акцентирования внимания обучающихся на трактовке содержательных и семантических аспектов сочинения и поиске адекватных исполнительских средств его воплощения. Так, например, при работе над прелюдией К. Дебюсси «Девушка с волосами цвета льна» целесообразно найти картину художника-импрессиониста с портретом девушки и попросить студента поразмышлять об образе героини, её возрасте, характере, средствах воплощения на изобразительном полотне и в музыкальной пьесе и т. д., дать задание подобрать портреты в других стилях (барокко, классицизм, романтизм) и сравнить образное воплощение в музыке и в живописи. Это позволит обучающемуся создать объемное полихудожественное восприятие сочинения, глубже вникнуть в его образное содержание, найти средства воплощения образа в нотном тексте (строении мелодии, фактурном, гармоническом, регистровом наполнении и т. д.) осознать музыкальную семантику.

Презентация в учебном процессе рассматривается чаще всего как способ демонстрации на экране изображений, схем, видео и т. д. при помощи компьютерных технологий. В нашей работе мы трактуем презентацию как средство визуально-вербального сообщения студентом осмысленного художественного содержания посредством показа схожих образов из других видов искусств, подкреплённых анализом музыкального текста. Метод презентации идеи предполагает гораздо большую самостоятельность в действиях студента: здесь он сам выявляет и доносит до педагога содержательную идею музыкального произведения, проводя параллели, аргументируя свои выводы примерами из смежных видов искусств. Например, выполняя презентацию идеи пьесы «Танец эльфов» Б.Фрёдэ, студенту необходимо найти информацию о данном персонаже (прочитать сказки, где фигурируют эльфы, найти картины с их изображением) для того, чтобы представить образ визуально, возможно, найти другие музыкальные произведения с похожим сюжетом (Э. Григ «Танец эльфов»). Анализ музыкально-выразительных средств, используемых Б. Фрёдэ (частая «порхающая» смена регистров, трехдольный размер, штрих стаккато и т. д.), станет средством обоснования и доказательства представленной идеи. Проведённая работа, безусловно, стимулирует развитие аналитических умений обучающихся, а также расширяет знания семантической трактовки музыкально-выразительных средств.

В работах Е.А. Бушмановой, А.Д. Короля, А.А. Моргуненко метод эвристической игры трактуется как «…синергия игровой формы с содержанием эвристического обучения» [3, с. 47]. В нашем исследовании мы интерпретируем данный метод как мнимое общение о музыкальном произведении между реальными или вымышленными людьми. Например, при изучении в классе фортепиано прелюдии Н.К. Метнера преподаватель организует эвристическую игру: разговор композитора и исполнителя по поводу художественной трактовки, образов, музыкального языка представленного сочинения. В роли композитора и исполнителя могут выступить два студента либо преподаватель и студент. По ходу игры композитор и исполнитель высказывают и обсуждают идею, трактовку музыкальных образов, средства их воплощения и т. д. Игровая ситуация способствует раскрепощению, проявлению интереса высказать и доказать свою точку зрения, найти интересные факты, подискутировать и поспорить. Кроме того, можно направить внимание обучающихся на связь образа и средств его воплощения, т. е. совершенствовать умение понимать музыкальную семантику.

Второй этап методики направлен на развитие умений вербализовать художественный образ музыкального произведения и выражать музыкальную мысль через интонацию. Среди методов работы мы выделяем эвристический диалог, музыкально-стилистическое моделирование и проектирование творческих задач.

Разработка метода эвристического диалога осуществляется такими исследователями, как Р.Т. Гареева, А.Д. Король, А.В. Хуторской и др. «Под эвристическим диалогом понимается постановка учащимся вопросов, обращенных к внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: на этапе целеполагания, при выборе форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям» [4, с. 17]. Эвристический диалог в нашей работе мы трактуем как диалог двух студентов, смоделированный педагогом посредством постановки перед обучающимися определенной задачи, демонстрирующий их мнения и понимание образного содержания изучаемого музыкального произведения. Здесь обучающиеся могут приводить доводы и рассуждать касательно образной идеи, художественной интерпретации, высказать собственное мнение по поводу стилистических, жанровых, композиционных, драматургических и т.д. особенностей, подтвердить свои идеи аналитическими изысканиями и пр. Коммуникативная природа диалога, возможность

его применения при изучении любого музыкального сочинения развивает умение вербализовать художественный образ музыкального произведения и, безусловно, способствует более сознательному отношению к его интерпретации. Применение данного метода особенно актуально при работе с ансамблями различного состава, т. к. позволяет совместно выработать единую концепцию исполнительской интерпретации музыкального произведения.

Метод моделирования разрабатывается в работах Б.Р. Иофиса, А.С. Приселкова, Н.И. Степановой, Т.Г. Чумак и др. и трактуется как «метод научного познания одного объекта с помощью другого (подобного ему или иному) на основе идентификации с ним с помощью адекватных правил построения и функционирования» [5, с. 124]. Метод музыкально-стилистического моделирования в нашем исследовании представляет собой сочинение или исполнение интонаций, гармонических оборотов, фраз, типов фактуры и т. д., заданных педагогом с целью передачи заранее установленного музыкального содержания, соответствующего определенному стилю, жанру, композиторской школе, автору и пр. Например, на уроке проходит работа над «Прелюдией e-moll» Ф. Шопена, где преподаватель просит студента сыграть фразу, передающую интонацию мольбы. Студенту нужно вспомнить, во-первых, какими средствами выражается мольба, во-вторых, как претворяли заданную интонацию разные композиторы – всё это, безусловно, способствуют пониманию обучающимся роли и значения интонационной выразительности, направляет внимание на последующую расшифровку различных интонаций в прелюдии и, следовательно, развивает умение выражать музыкальную мысль через интонацию.

В научно-педагогических работах (И.В. Борискова, И.К. Баталина, Ю.С. Егоров, Е.С. Полат и др.) метод проектов связан с самостоятельным решением обучающимся поставленной педагогом задачи в виде оформленного продукта, выполненного с помощью различных приёмов и действий. В нашем исследовании мы применяем схожий метод – метод проектирования творческих задач, благодаря которому происходит формирование художественной концепции, и определение способов её интонационного воплощения в музыкальном произведении посредством создания и решения определённой задачи. Суть данного метода состоит в том, что обучающийся ставит перед другим обучающимся творческое задание (найти в тексте, доказать, сочинить и т. д.), направленное на постижение образной идеи и её исполнительское воплощение. Например, работая над «Вальсом» в переложении для двух фортепиано А.И. Хачатуряна из сюиты к драме М.Ю. Лермонтова «Маскарад», преподаватель создаёт ситуацию с целью уточнения образных представлений обучающихся, где студенты предлагают друг другу творческие задания: найти танцевальные, лирические, героические и т. д. темы, указать, какими средствами они создаются; найти и сыграть типичные признаки вальса; найти и дать образную трактовку различным интонациям, использующимся в данном вальсе, и т. д. Посредством совместного решения творческих заданий уточняется образная характеристика тем, их штриховая, интонационная реализация, идея произведения, проясняется позиция и отношение партнёров ансамбля к музыкальному сочинению, следовательно, развивается умение вербализовать художественный образ и умение выражать музыкальную мысль через интонацию.

Третий этап методики направлен на развитие умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения. Среди методов работы мы выделяем образную гиперболизацию, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации, творческую рефлексию.

Метод гиперболизации, предложенный А.В. Хуторским и представляющий собой увеличение или уменьшение характеристик объекта изучения, в нашем исследовании переосмысливается в метод образной гиперболизации, где музыкальное сочинение или его часть исполняются на инструменте по просьбе преподавателя с изменениями (преувеличением или уменьшением) образных составляющих: темпа, штриха, динамики, артикуляции и т. д. Например, чтобы найти меру звучания мелодии на меццо-форте, предлагаем студенту исполнить её очень громко или очень тихо, обучающийся отметит, как меняется характер в зависимости от звучания и поймёт важность динамических градаций в создании интерпретации. Владение мерой звука, оттенка, темпа и т. д. воспитывает чувства вкуса и стиля, непосредственно влияет и развивает умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения.

Широко разработанный в педагогической литературе (А.М. Деркач, В.Д. Киселев, А.Д. Махоин, В.В. Филонова и т. д.) кейс-метод – это «педагогическая технология проблемно-ситуационного типа, предполагающая использование в учебном процессе реальных (или близких к реальным) ситуаций экономического, управленческого или производственного характера с последующим их анализом, оценкой, принятием обоснованных решений» [6, с. 94]. Метод создания художественных кейсов созвучен кейс-методу и представляет собой проектирование образной концепции музыкального сочинения (кейс) с последующим исполнением на инструменте. Студенту для создания художественного кейса необходимо учесть эстетические, жанрово-стилевые, авторские, композиционные и т.д. особенности его написания, охарактеризовать средства воплощения образа и основываясь на этом спроектировать исполнительские задачи. Такой многоплановый подход позволит обучающемуся сформировать собственное видение образной идеи музыкального произведения, выразить своё отношение к изучаемой музыке и создать единую художественную концепцию, опираясь на историко-культурные и исполнительские знания в комплексе.

Метод прогнозирования, лежащий в основе выделенного нами метода прогнозирования исполнительской реализации, понимается исследователями как метод выявления и изучения вариантов будущего развития (Б.С. Гершунский, Л.Г. Демидова, И.П. Подласый и др.). Метод прогнозирования исполнительской реализации перекликается с предыдущим методом: здесь обучающийся на основе осмысленного художественного кейса создаёт его исполнительскую модель, ищет наиболее рациональные и убедительные практические варианты его реализации. При этом самостоятельно определяет и отмечает исполнительские сложности и их преодоление, предугадывает ошибки, продумывает этапы работы над музыкальным произведением и т. д. Таким образом, создание художественных кейсов посредством аналитических умений (раскрытие содержания через историко-культурные и музыкально-теоретические знания) и прогнозирование их исполнительской реализации путём применения исполнительских умений способствует комплексному изучению музыкальных произведений в единстве аналитической и исполнительских стадий.

В научно-педагогической литературе (Н.Г. Алексеев, Г.П. Звенигородская, Т.Ф. Ушева, А.В. Хуторской) суть рефлексивного метода заключается в активизации когнитивной деятельности обучающегося в процессе обучения посредством анализа собственных действий через личностное отношение к результатам этой деятельности. Под методом творческой рефлексии в нашем исследовании мы понимаем процесс оценивания прослушанной интерпретации с нескольких сторон (студента-исполнителя, студентов-слушателей, преподавателя) с дальнейшим обсуждением полученных результатов. В силу возраста, жизненного, профессионального опыта оценки преподавателя, других студентов, самого себя, как правило, будут различаться, но в то же время помогут создать объективную картину прозвучавшего исполнения, что, без сомнения, может стать побудительным мотивом к дальнейшему совершенствованию собственной интерпретации и поспособствует развитию умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать ряд выводов:

1. Аналитическая и исполнительская стадии изучения музыкальных произведений имеют свои особенности, где первая, как правило, осуществляется на предметах теоретического цикла и направлена на раскрытие содержания музыкального произведения через семантический анализ структурных компонентов нотного текста. Вторая стадия реализуется на исполнительских дисциплинах и нацелена на передачу слушателям воплощение понятого художественного образа посредством исполнения.

2. Практика показала, что зачастую обучающиеся неспособны применить аналитические знания и умения, полученные на теоретических предметах, в своей исполнительской деятельности, что приводит к поверхностному пониманию и донесению художественной идеи музыкального произведения. На наш взгляд, освоение музыкальных произведений у музыкантов различных специальностей целесообразно осуществлять с помощью интеграции аналитического и исполнительского подходов в метапредметном контексте, позволяющем преодолеть проблему разобщенности и узконаправленности предметов теоретической и исполнительской подготовки, создать комплексную систему знаний и умений, дающую возможность детально, многоаспектно и наиболее полно изучать и воплощать художественную идею музыкальных сочинений в своей исполнительской деятельности.

3. Предложенная авторами методика направлена на развитие у студентов музыкального вуза комплекса метапредметных умений: аналитических (умение понимать музыкальную семантику, умение вербализовать художественный образ музыкального сочинения) и исполнительских (умение выражать музыкальную мысль через интонацию, умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения) за счет восстановления единства и целостности процесса постижения музыкального произведения, установления межпредметных связей аналитических и исполнительских дисциплин.

4. Методика состоит из трех этапов: мотивационно-аналитического, интеграционно-деятельностного, рефлексивно-творческого, отражающих процесс музыкального познания и его реализацию в исполнительской интерпретации. На первом этапе методики работа направлена на повышение интереса обучающихся к аналитическим видам работы и развитие умения понимать музыкальную семантику с помощью методов художественно-образной визуализации, презентации идеи, эвристической игры. Второй этап направлен на развитие умений вербализовать художественный образ музыкального произведения и выражать музыкальную мысль через интонацию благодаря методам эвристического диалога, музыкально-стилистического моделирования, проектирования творческих задач. Третий этап служит развитию умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения с помощью методов образной гиперболизации, создания художественных кейсов, прогнозирования исполнительской реализации, творческой рефлексии.

На основании сделанных выводов можно констатировать, что задачи, определённые в начале статьи, решены, цель – достигнута. Представленная проблематика имеет перспективы изучения, связанные с поиском путей интеграции теоретических и исполнительских знаний в процессе профессиональной подготовки студентов музыкальных вузов, разработки методов обучения, обеспечивающих комплексное воспитание музыканта на основе единства художественных и музыкально-технологических аспектов обучения.

Библиографический список

1. Белобородова В.В. Содержание и структура метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза. *Современные проблемы науки и образования.* 2023; № 6. Available at: https://science-education.ru/article/view?id=33094
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
3. Король А.Д., Бушманова Е.А. Эвристическая игра как принцип и форма диалогизации образования. *Педагогика*. 2020; № 12: 44–51.
4. Король А.Д. Эвристический диалог как основа творческой самореализации младшего школьника. *Научная школа*. 2008; № 3: 17–23.
5. Приселков А.С., Терентьев Ю.Ю. Метод моделирования в музыкальном образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-3: 124–128.
6. Махотин Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология. *Вестник РМАТ*. 2014; № 1: 94–98.

References

1. Beloborodova V.V. Soderzhanie i struktura metapredmetnyh analitiko-ispolnitel'skih umenij u studentov muzykal'nogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2023; № 6. Available at: https://science-education.ru/article/view?id=33094
2. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
3. Korol' A.D., Bushmanova E.A. `Evristicheskaya igra kak princip i forma dialogizacii obrazovaniya. *Pedagogika*. 2020; № 12: 44-51.
4. Korol' A.D. `Evristicheskij dialog kak osnova tvorcheskoj samorealizacii mladshego shkol'nika. *Nauchnaya shkola*. 2008; № 3: 17-23.
5. Priselkov A.S., Terent'ev Yu.Yu. Metod modelirovaniya v muzykal'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-3: 124-128.
6. Mahotin D.A. Metod analiza konkretnyh situacij (kejsov) kak pedagogicheskaya tehnologiya. *Vestnik RMAT*. 2014; № 1: 94-98.

Статья поступила в редакцию 13.03.24

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-240-242

Fedorov A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Physical Education, Donetsk National University of Economics and Trade n.a. Mikhail Tugan-Baranovsky (Donetsk, Russia), E-mail: fedorofandr@yandex.ru*

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN RUSSIA AND THE WAYS TO SOLVE IT. The article examines a problem of development of physical culture and sports in Russia and discusses how to solve it. The importance of a physically developed personality for the social development of the state is determined. It has been established that in recent years the activities of the country's leadership in this direction have intensified. In particular, the implementation of plans to involve the population in physical education and sports is being organized. Regulatory and legal programs of federal significance are being developed aimed at creating a healthy nation. Various approaches to defining the concept of sports culture are considered. Current problems in the field of physical education in the works of national scientists are identified. The work states the necessity to improve the sports infrastructure, improve the qualifications of specialists, and popularize physical culture and sports among the younger generation. The research reveals possibilities of an individual educational route for students during their introduction to sports. An individual learning trajectory involves the use of a student-centered or differentiated approach. The student-centered approach is based on taking into account the individual characteristics of the student and his needs. It is planned to implement the individual educational route step by step.

Key words: **physical culture and sports, sports culture, sports infrastructure, incentive system for specialists. popularization of physical culture, individual educational route, differentiated approach**

А.П. Федоров*, канд. пед. наук, зав. каф. физического воспитания ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, E-mail: fedorofandr@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В РОССИИ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается проблема развития физической культуры и спорта в России и пути ее решения. Определена значимость физически развитой личности для социального развития государства. Установлено, что в последние годы деятельность руководства страны в данном направлении усилилась. В том числе, организуется реализация планов по приобщению населения к занятиям физической культурой и спортом. Разрабатываются нормативно-правовые программы федерального значения, направленные на формирование здоровой нации. Рассмотрены различные подходы к определению понятия «спортивная культура». Выявлены актуальные проблемы в области физического воспитания в работах отечественных ученых. Определена необходимость совершенствования спортивной инфраструктуры, повышения квалификации специалистов, популяризации физической культуры и спорта среди подрастающего поколения. Раскрыты возможности индивидуального образовательного маршрута для обучающихся в ходе приобщения к занятиям спортом. Индивидуальная траектория обучения предполагает использование личностно ориентированного или дифференцированного подхода. Личностно ориентированный подход основан на учете индивидуальных особенностей обучающегося и его потребностей. Предполагается поэтапная реализация индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: **физическая культура и спорт, спортивная культура, спортивная инфраструктура, система стимулирования специалистов, популяризация физической культуры, индивидуальный образовательный маршрут, дифференцированный подход**

Актуальность работы связана с тем, что сегодня одной из приоритетных задач развития государства является популяризация здорового образа жизни, приобщение населения к занятиям физической культурой и спортом. Указом Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» определены важные направления в сфере физического воспитания, в том числе увеличение количества населения, ведущего здоровый образ жизни, профилактика болезней и укрепление организма в целом [1].

Также в Указе Президента РФ физическое здоровье граждан страны рассматривается как важная часть национальной идеи, которая объединяет разные поколения, народы России и определяет смысл бытия в настоящем и будущем. Результатом реализации данного направления должно стать формирование физически активного и здорового гражданина, способного приносить пользу обществу.

С целью повышения эффективности приобщения граждан к занятиям физической культурой и спортом разрабатываются и апробируются государственные программы по данному направлению. В их основе лежит программно-целевой подход, определяющий стадии реализации, ключевые показатели результативности, которые будут способствовать развитию здорового общества. Одновременно с этим при активном распространении пропагандистских взглядов на здоровый образ жизни существуют определенные проблемы реализации государственных программ по развитию физической культуры населения. Например, неточное определение задач и ошибочное установление целевых показателей, что способствует возникновению трудностей в их реализации [2, с. 150–153].

Особую значимость имеет проблема незаинтересованности подрастающего поколения в занятиях физической культурой и спортом. Сегодня особо актуальна проблема повышения уровня квалификации специалистов в области физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности, также отмечается дефицит объектов спортивной инфраструктуры. Массовое занятие спортом непопулярно среди молодежи, существует необходимость более индивидуального подхода к их приобщению к физкультурным занятиям. Все это требует более тщательного подхода к определению актуальных задач и путей их решения.

Цель исследования: выявить существующие проблемы в сфере физической культуры и спорта, определить пути их решения.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «физическая, спортивная культура личности».
2. Проанализировать работы отечественных исследователей, касающиеся проблемы развития физической культуры и спорта в России.
3. Предложить пути решения выявленных проблем.

Научная новизна: выявлены возможности индивидуального образовательного маршрута для обучающихся в ходе приобщения к занятиям спортом как важной составляющей в развитии физической культуры в России.

Теоретическая и практическая значимость: результаты теоретического исследования проблемы развития физической культуры и спорта в России могут быть расширены и найти применение в практической реализации определенных путей ее решения.

В основу исследования проблемы развития физической культуры и спорта в России легли общелогические методы анализа, синтеза, обобщения. В исследовании были проанализированы работы отечественных авторов, в том числе А.А. Сергеева [2], Е.А. Бобровского [3], Ф.К. Попова, К.Р. Палия [4], М.В. Звягинцева [5], В.И. Столярова [6], В.А. Бурцева [7], Д.В. Крылова [8] и др.

В последнее время отмечается повышение интереса к проблеме эффективного развития физической культуры и спорта в нашей стране. Физическое развитие представлено многими авторами как важный компонент, способствующий сохранению здоровья на протяжении всей жизни индивида. Физически активный человек имеет возможность использовать все функции своего организма еще долгое время.

Исследователь Е.А. Бобровский акцентирует внимание на необходимости совершенствования спортивной инфраструктуры, для того, чтобы сделать массовый спорт более доступным для простого населения. Автор анализирует особенности реализации федеральных программ с целью повышения популяризации массового спорта, а также усиления контроля над эксплуатацией спортивных объектов [3, с. 101–104].

А.А. Сергеев отмечает необходимость привлечения большего внимания к развитию физической культуры и спорта как источнику общественного благополучия. Особое внимание уделено проблеме снижения физической активности населения и, как следствие, снижения уровня их здоровья и производительности. Автор в качестве решения данной проблемы видит увеличение финансовых вложений в развитие массового спорта, что окажет положительное влияние на трудовую активность населения [2, с. 150–153].

Ф.К. Попов и К.Р. Палий указывают на необходимость усиления роли государства в сфере физической культуры и спорта. Исследователи отмечают важность программно-целевого подхода в развитии физической культуры и спорта, делая выводы о потребности в увеличении финансирования деятельности объектов физической культуры с привлечением средств частных лиц [4, с. 123–131].

В современной науке широкое распространение получило понятие «спортивная культура личности». В работе М.В. Звягинцева она представляет собой объединенное понятие, в которое входит комплекс средств, способов, методов деятельности в области физической культуры и спорта, целью которого является принятие, создание, распространение ценностей физического развития [5, с. 23–26].

Авторы В.И. Столяров и С.Ю. Баринов рассматривают данное понятие как отношение к физической культуре и спорту, воспринимаемые человеком, обществом как значимые. А также как социальная деятельность и ее результаты по овладению, сбережению, воплощению и распространению тех ее качеств, которые воспринимаются субъектом как наиболее ценные [6, с. 17–21].

Исследователь В.А Бурцев рассматривает спортивную культуру как личностную характеристику человека, обладающую целостностью и организованностью. Она способствует практической реализации социально значимых задач [7, с. 3816–3820].

Таким образом, можно отметить, что спортивная культура личности связана с положительным отношением к физическому развитию и занятию спортом. Она характеризуется регулярным участием в физической деятельности, реализацией необходимых потребностей. Удовлетворение потребностей связано с включением в спортивную деятельность, участием в спортивных мероприятиях. Рассматриваемые потребности могут быть разной направленности, связанной с необходимостью активного движения, взаимодействием с единомышленниками, общение со спортсменами из других регионов, потребностью в активном отдыхе, признанием спортивных заслуг со стороны общества и др.

Здоровая, физически развитая личность имеет большое социально-экономическое значение для любого государства. В России на всех уровнях власти продвигаются идеи здорового образа жизни. В последние годы деятельность в данном направлении активизировалась, проводится работа по реализации планов, направленных на создание физически активного общества, с учетом нормативно-правовых программ, разработанных на федеральном уровне. Все это является показателем заинтересованности руководства страны проблемами физического развития как важной составляющей формирования здоровой нации.

Программы, направленные на развитие физической и спортивной культуры населения, основываются на следующие положения:

1. Необходимость осуществления физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий для всех категорий граждан страны.

2. Проведение работы по информированию о важности физической активности и занятий спортом для общего состояния организма и долголетия.

3. Увеличение количества заинтересованных людей в области физического развития с помощью разнообразных мероприятий.

4. Регулярное совершенствование системы спортивной инфраструктуры [4, с. 123–131].

Несмотря на все предпринимаемые меры, физическая активность подрастающего поколения падает. Данная проблема также характерна для всего мирового сообщества. В работе Д.В. Крылова отмечается, что в России регулярно занимаются физической культурой и спортом только 15% населения [8, с. 15–25].

При этом справедливо отметить, что в профессиональном спорте достигаются значительные результаты. Также государство уделяет много внимания каждому виду спорта на разных уровнях. Ф.К. Попов, К.Р. Палий причину низкой заинтересованности населения в занятиях физической культурой и спортом видят в следующем:

1. Отсутствие достаточного количества необходимых кадров, которые имеют соответствующую квалификацию;

2. Недостаточное количество объектов спортивной инфраструктуры, которые доступны разным группам населения с учетом возраста и спортивных предпочтений (спортивные площадки для футбола, баскетбола, волейбола, площадки для уличной гимнастики, теннисные столы и т. д. [4, с. 123–131].

По нашему мнению, решению первой проблемы будет способствовать организация профессиональной системы подготовки специалистов, которая сможет удовлетворить потребность в регулярном повышении квалификации. Это могут быть семинары на определенные темы, создание творческих групп. Также существует необходимость разработки системы стимулирования кадров как на материальной основе, так и использование различных способов формирования у сотрудников позитивного настроя на высокую производительность труда.

Некоторые исследователи отмечают взаимосвязь между увеличением количества населения, занимающегося спортом, и наличием в шаговой доступности спортивных объектов. В результате вопросы неравномерности в обеспечении населения разных регионов объектами спортивной инфраструктуры приобретают особую актуальность [8, с. 15–25].

В городских населенных пунктах существует достаточно высокая концентрация объектов спортивной инфраструктуры, а в малых поселках, селах, деревнях отмечается их нехватка. Что, в свою очередь, сказывается на количестве населения, которое ведет здоровый образ жизни и занимается спортом. Для решения данной проблемы необходимо, на наш взгляд, привлечение местных органов власти для расширения доступности спортивных объектов.

Также будет полезным в вопросе увеличения количества людей, занимающихся спортом, включение спортивных дисциплин в учебный план всех образовательных учреждений. Физкультурные мероприятия массового характера, которые организуются на постоянной основе на уровне образовательных учреждений, региона, государства, показывают свою эффективность в повышении заинтересованности населения в занятиях спортом. Формирование физически активной личности является важной целью образования. Для ее достижения необходима организация индивидуальной работы с молодежью, в которую входит учет физиологических и физических способностей обучающихся, развитие мотивации к занятию спортом.

Большое значение при этом имеет качество образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура» с использованием современных средств и методов обучения. Помимо этого, существует необходимость разъяснять и распространять информацию о важности здорового образа жизни и физическом развитии в любом возрасте. Для достижения большей эффективности в этом вопросе нужно использовать все имеющиеся возможности, в том числе коммуникационные технологии, дающие возможность привлечь большее количество людей. Привлечение известных спортсменов, актеров, певцов, людей, которые обладают определенным авторитетом среди подрастающего поколения, обладает большим потенциалом в вопросе популяризации физической культуры и спорта.

Проблемой, которая также требует пристального внимания, является индивидуализация процесса приобщения к идеям здорового образа жизни и занятий спортом. Построение индивидуального образовательного маршрута в ходе приобщения подрастающего поколения к занятиям физической культурой и спортом представляется полезным и актуальным [9].

Индивидуальный образовательный маршрут – это путь достижения определенных результатов в области физической культуры и спорта, разработанный для определенного обучающегося в соответствии с его потребностями, способностями, интересами [1].

Индивидуальный образовательный маршрут должен учитывать принципы формирования здорового образа жизни через занятия физической культурой. В основе должен быть постоянный характер освоения социально-средовых условий, способствующий увеличению возможностей, в соответствии с существующими потребностями. Индивидуальная траектория обучения также предполагает личностно ориентированный, или дифференцированный подход.

Личностно ориентированный подход предполагает учет индивидуальных особенностей обучающегося, его потребностей. Использование данного подхода в приобщении подрастающего поколения к занятиям физической культурой и спортом направлен на учет существующего на данный момент уровня физической подготовки, а также на определение индивидуальной программы физического развития.

Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута предполагает следующие этапы:

1. Подготовительный. На данном этапе осуществляется формирование образовательной среды, необходимой для организации занятий физической культурой в разных формах (массовой, групповой, индивидуальной). Одновременно проводится работа по распространению информации о необходимости вести здоровый образ жизни и заниматься физической культурой. На этом же

этапе проводится диагностика уровня физического развития, определяются индивидуальные возможности, интересы и запросы обучающихся.

2. Этап проектирования. На данном этапе предполагается разработка индивидуального маршрута приобщения к физической культуре и спорту. Учитываются результаты диагностики, полученные на подготовительном этапе, подбираются подходящие средства, методы, приемы, определяется план занятий.

3. Этап реализации. На данном этапе предполагается апробация разработанного маршрута физкультурно-оздоровительной деятельности. В случае необходимости вносятся коррективы с учетом возникших обстоятельств.

4. Аналитический этап. Здесь проводится анализ осуществленной деятельности, исследуются результаты с последующими выводами о продолжении реализации индивидуального образовательного маршрута либо внесении в нее изменений и дополнений.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

1. Физическая, спортивная культура личности определяется положительным отношением к физическому развитию и занятию спортом. Она характеризуется регулярной физической активностью, реализацией потребностей в области занятий спортом. Рассматриваемые потребности могут иметь разное направление, в том числе физическое развитие, активный отдых, достижение спортивных результатов, общение с единомышленниками и т. д.

2. Анализ исследований отечественных ученых позволил нам определить следующие актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в России: необходимость совершенствования спортивной инфраструктуры, усиление роли государства в сфере физической культуры и спорта, повышение квалификации специалистов в области физического воспитания, популяризация физической культуры и спорта среди подрастающего поколения.

3. Нами были определены пути решения обозначенных проблем: совершенствование системы подготовки и повышения квалификации кадров с помощью тематических семинаров, создания творческих групп; разработка системы стимулирования специалистов, в том числе на материальной и нематериальной основе; привлечение органов местной власти к более активному участию в решении вопросов доступности спортивных объектов; построение индивидуального образовательного маршрута в ходе приобщения подрастающего поколения к занятиям физической культурой и спортом.

Таким образом, результаты теоретического исследования могут быть расширены и применены в ходе практической работы по реализации важных направлений в сфере физического воспитания,

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года.* Указ Президента от 7 мая 2018 года. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027
2. Сергеев А.А. Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в России. *Интерактивная наука.* 2016; № 10: 150–153.
3. Бобровский Е.А. Развитие спортивной инфраструктуры для активизации массового спорта. *Карельский научный журнал.* 2018; № 1: 101–104.
4. Попов Ф.К., Палий К.Р. Проблемы и перспективы организации и развития государственной политики в сфере физической культуры и спорта на уровне Российской Федерации и г. Санкт-Петербурга. *Управленческое консультирование*. 2019; № 4: 123–131.
5. Звягинцев М.В. О Профессиональной спортивной культуре личности. *Теория и практика социо-гуманитарных наук*. 2023; № 1 (21): 23–26.
6. Столяров В.И. Понятие и формы спортивной культуры личности. *Вестник спортивной науки.* 2009; № 6: 17–21.
7. Бурцев В.А. Теоретическая модель спортивной культуры личности. *Фундаментальные исследования.* 2015; № 2: 3816–3820.
8. Крылов Д.В. Проблемы и перспективы развития физической культуры в России. *Прогрессивная педагогика.* 2022; № 3: 15–25.
9. *Основные проблемы, сдерживающие развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации (по мнению органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области физической культуры и спорта).* 2017. Available at. Режим доступа: http://minsport.gov.ru/function/wpcontent/uploads

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda.* Ukaz Prezidenta ot 7 maya 2018 goda. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027
2. Sergeev A.A. Problemy i perspektivy razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossii. *Interaktivnaya nauka.* 2016; № 10: 150-153.
3. Bobrovskij E.A. Razvitie sportivnoj infrastruktury dlya aktivizacii massovogo sporta. *Karel'skij nauchnyj zhurnal.* 2018; № 1: 101-104.
4. Popov F.K., Palij K.R. Problemy i perspektivy organizacii i razvitiya gosudarstvennoj politiki v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta na urovne Rossijskoj Federacii i g. Sankt-Peterburga. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie.* 2019; № 4: 123-131.
5. Zvyagincev M.V. O Professional'noj sportivnoj kul'ture lichnosti. *Teoriya i praktika socio-gumanitarnyh nauk*. 2023; № 1 (21): 23-26.
6. Stolyarov V.I. Ponyatie i formy sportivnoj kul'tury lichnosti. *Vestnik sportivnoj nauki.* 2009; № 6: 17-21.
7. Burcev V.A. Teoreticheskaya model' sportivnoj kul'tury lichnosti. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2015; № 2: 3816-3820.
8. Krylov D.V. Problemy i perspektivy razvitiya fizicheskoj kul'tury v Rossii. *Progressivnaya pedagogika.* 2022; № 3: 15-25.
9. *Osnovnye problemy, sderzhivayuschie razvitie fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii (po mneniyu organov ispolnitel'noj vlasti sub`ektov Rossijskoj Federacii v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta).* 2017. Available at. Rezhim dostupa: http://minsport.gov.ru/function/wpcontent/uploads

Статья поступила в редакцию 14.03.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-242-244

***Firsova I.V.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Alia_galaxy@mail.ru*

METHODS OF EDUCATIONAL KINESIOLOGY AS A WAY OF INCREASING EFFECTIVENESS AT ENGLISH LESSONS AT A UNIVERSITY. The article considers some concepts of educational kinesiology in relation to language learning in higher school. The author gives reasons for a multidisciplinary approach to the process of the organization language learning education. The article reflects psychological, physiological and methodological aspects in the learning language context as a complex activity. The author describes the peculiarities of the brain organization, according to its special zones activity needed in educational process. Here are offered some methods of the brain gymnastics leading to activation not only corpus callosum, as a mediator between brain hemispheres, but also concrete parts of our brain responsible for the higher mental functions. In the article an evident connection of using educational kinesiology methods and educational results is mentioned. The author provides examples of the brain gymnastics and offers a concrete scheme of practical using the described method of educational kinesiology at English lessons in higher education school.

Key words: **foreign language, educational kinesiology, brain gymnastics, higher mental functions, psychophysiology of learners, educational methodology**

***И.В. Фирсова**, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Alia_galaxy@mail.ru*

МЕТОДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Данная работа рассматривает концепции образовательной кинезиологии применительно к изучению иностранного языка в высшей школе. Автор обосновывает необходимость междисциплинарного подхода к организации процесса обучения иностранному языку. В статье приводятся психологические, физиологические и методологические аспекты образовательного процесса в контексте обучения языку как сложноорганизованной деятельности. Автор обозначает физическую специфику мозговой организации и описывает методики гимнастики мозга, способствующие активации как межполушарного взаимодействия, так и отдельных участков мозга, отвечающих за реализацию высших психических функций. В статье обозначается непосредственная связь между использованием методов образовательной кинезиологии и результатами учебной деятельности. Автор предлагает конкретные схемы использования описанной методики на уроках английского языка в высшей школе.

Ключевые слова: **иностранный язык, образовательная кинезиология, гимнастика мозга, высшие психические функции; психофизиология обучающихся, методология обучения**

Изучение иностранного языка в современном мире уже давно стало необходимостью. Еще будучи школьниками, ребята уже начинают свой путь в иноязычную среду и, придя в вуз, каждый имеет свой опыт и свои знания. В процессе освоения специальности в высшей школе студенты знакомятся с профессиональной терминологией, в том числе и на иностранном языке. Однако этот процесс всегда отличен от других видов учебной деятельности как методологически, так и психологически. Он предполагает вовлечение сразу нескольких высших психических функций, активацию обоих полушарий, восприятие и осознание неродной языковой среды. Требования высшего учебного заведения предполагают наличие базового языкового уровня с целью его совершенствования и использования в профессиональном контексте. Увеличение интеллектуальной нагрузки в высшей школе обналичивает и обостряет имеющиеся сложности восприятия, обработки и усвоения информации. Ситуация усложняется все большим ускорением темпа жизни и целесообразностью использования новых информационных технологий. Необходимость учета индивидуальных особенностей индивида с целью повышения эффективности образовательного процесса делает объектом исследования студентов высшего учебного заведения. В данном ключе актуализируется тема корректной организации образовательного процесса, в особенности каждого конкретного занятия. Задача эта уже выходит за пределы непосредственно самого предметного материала и методологии. Смежные области и дисциплины теперь не только выступают помощниками в планировании занятия, но и становятся его важными участниками. Актуальность темы определяется необходимостью освоения новых техник и подходов, способствующих повышению успеваемости применительно к образовательному процессу в вузе. Цель исследования – рассмотреть возможность использования методов образовательной кинезиологии в рамках занятия по иностранному языку. Задачами работы становятся следующие: определение необходимости использования методик смежных дисциплин, изучение соответствующих методов образовательной кинезиологии, обоснование актуальности их применения на уроках иностранного языка в вузе, оформление выводов о факторах их эффективности, непосредственные варианты реализации подхода автором.

Новизна данного исследования заключается в том, что образовательная кинезиология (как дисциплина относительно молодая) имеет опыт применения своих методов на уроках в дошкольных образовательных учреждениях и школе. В высшей школе метод с целью активации ресурсных возможностей обучающихся на уроках иностранного языка на постоянной основе не применялся.

Теоретическая значимость состоит в том, что улучшение академической успеваемости на уроках иностранного языка в вузе в случае применения методов образовательной кинезиологии сформирует базу для дальнейших исследований эффективности отдельных физиологических методик применительно к образовательному процессу в высшей школе. А также может послужить предметом изучения данной специфики образовательного процесса смежными дисциплинами: психологией, физиологией, социологией и т. д.

Практическая значимость определяется тем, что наличие положительной динамики в успеваемости студентов по результатам использования методики на уроках иностранного языка расширяет возможности применения методов образовательной кинезиологии с целью достижения более конкретных индивидуальных образовательных задач и в других дисциплинах соответственно.

Образовательная кинезиология, как наука обучения через движение, появилась в начале 1980-х годов благодаря Полу Деннисону. Он разработал комплекс упражнений, позволяющих создать новые нейронные связи и способствовать активации межполушарного взаимодействия. Еще задолго до Деннисона в работах В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.С. Лейтеса была доказана взаимосвязь манипуляций рук и движений в целом с высшими психическими функциями, в том числе и с развитием речи. Как стало очевидно из исследований, людям легче думать при повторяющихся физических действиях, например, при ходьбе. В дальнейшем «гимнастика мозга» Деннисона нашла свое практическое применение в дошкольных, средних и специальных образовательных учреждениях. Исмаилова Р.Р. рассматривает варианты гимнастики мозга в школе как средства активации высших психических функций [1]. Изучение иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, обусловленного языковым контекстом и спецификой языка, как средства, отражающего культурное наследие, находит свое отражение в работах С.Г. Тер-Минасовой. Методика обучения иностранному языку с точки зрения психологического и даже нейролигвистического компонента как основополагающего звена отражена в трудах Т.В. Черниговской. Вопросам обучения иностранному языку посвящена и работа Н.Д. Гальсковой [2]. Различным вопросам обучения языку именно в вузе посвящено множество исследований, в том числе диссертационные работы И.В. Алёхиной, Г.К. Борозенец и др.

Интеллектуальная деятельность – комплексный процесс, требующий активации физиологических и психологических компонентов разного уровня организации. Психологические компоненты обучения – тип личности, мотивация, способы обработки информации, ведущий канал восприятия, личный опыт процесса обучения и т. д. К физиологическим составляющим следует отнести физические возможности индивида. Психические функции характеризуют человека как неповторимую и самобытную личность. Такие индивидуальные характеристики, как память, внимание, мышление, речевая активность, эмоции, имеют уникальный характер выражения и функционирования. Нейронные связи между определенными клеточными структурами создают функциональные блоки, которые несут прямую ответственность за конкретные реакции на внешние раздражители. Психические процессы человека являются сложными функциональными системами, и они не локализованы в узких, ограниченных участках мозга, а осуществляются благодаря работе целого ряда подсистем [3, с. 64]. Базируясь на теории о 3 функциональных блоках мозга А.Р. Лурии, который разграничил мозг по функциональным задачам, стоит отметить, что для любой деятельности необходима слаженная работа всех трех. Первый блок мозга – регуляция тонуса организма, организация ВПФ (высших психических функций) и эмоционального состояния. Второй блок – прием, обработка и хранение информации, работа анализаторов. Третий блок мозга – контроль осуществления деятельности и планирование [4].

Особенности онтогенеза и образ жизни формируют определенный индивидуальный профиль работы мозга. Находясь в привычном спектре восприятия и функционирования, любая деятельность выполняется на том уровне, который необходим для достижения результата. Результат обучающегося и его уровень – это ключевой компонент оценки целенаправленной деятельности, в том числе и обучения. Однако это лишь привычный и отработанный механизм. Уровень и качество возможно повысить, используя упражнения, которые помогут мозгу включить работу всех участков, являясь своего рода тренировкой и активацией. Образовательная кинезиология и нейропсихология – те дисциплины, к которым все больше обращаются в настоящее время педагоги. Эти научные области располагают знаниями и методами повышения эффективности обучения не посредством внешней составляющей, т. е. именно методологии, а путем активации внутренних физиологических возможностей индивида. Эффективность образовательного процесса, таким образом, возрастает в случае учета состояния обучающегося и, в том числе, работы с этим состоянием.

Как сказал великий древнегреческий мыслитель Аристотель, «движение – это жизнь!». Образовательная кинезиология – наука и практические методики о том, как с удовольствием учиться новому через движение. «Движение – дверь в обучение» – девиз автора метода, американского психолога и доктора наук в области образования Пола Деннисона [5].

Пол Деннисон, будучи в детстве ребенком со сложностями в обучении, посвятил всю свою жизнь попыткам разработать новый способ обучения, который был бы доступен каждому и способствовал бы повышению качества усвоения информации. Колоссальные возможности он увидел в физических движениях, которые могут быть использованы при обучении как детей, так и взрослых. Объединив знания по нейропсихологии, кинезиологии, нейрофизиологии, психологии и восточных практик, Пол Деннисон создал систематический комплекс упражнений для восстановления уникальных естественных способностей человека к обучению. Этот комплекс называется «Гимнастика мозга» и включает в себя 26 упражнений. Несмотря на то, что эти «специальные движения» являются частью образовательной кинезиологии, их задачи выходят далеко за пределы непосредственно образования. Гимнастика мозга способствует нахождению баланса в своем теле, восстановлению внутреннего потенциала, гармонизации взаимодействий полушарий головного мозга, повышению толерантности к стрессу и т. д.

Весь комплекс упражнений можно подразделить на 4 группы в соответствии с целью, которая в них заложена. Первая группа – осевые движения, которые способствуют синхронизации работы двух полушарий головного мозга. Это упражнение для двух рук, ног, глаз и ушей. Вторая группа – энергетические упражнения, позволяющие активировать работу первого блока мозга, нормализуя эмоциональное состояние и тонус организма. Третья группа – восстановление чувства спокойствия и благополучия, упражнения, направленные на верх и низ тела. Четвертая группа – снятие напряжения. Это упражнения-растяжки, которые имеют отношение к формированию сфокусированного внимания и самовыражения [6, с. 84].

Важным как начальным, так и центральным элементом работы по методу Пола Деннисона является блок PACE (Positive, Active, Clear, Energetic). Это 4 базовых упражнения, каждое из которых представляет одну из 4 групп. Этот блок позволяет настроиться на деятельность и найти баланс в себе и в своем теле. Баланс в образовательной кинезиологии – состояние, при котором человек выполняет какое-либо действие наилучшим для него на данный момент способом и тратит ровно то количество сил и энергии, которые необходимы, чтобы он совершал желаемое действие легко и с чувством удовлетворения [5].

Начинается PACE с глотка воды – это высвобождение энергии и жизненной силы. Упражнение «кнопки мозга» – вторая ступень базовых движений, нацелено на синхронизацию информации, поступающей от правой и левой сторон тела. Третье упражнение – «перекрещивание» – улучшение координации движений, чтение и понимание прочитанного текста, слушание. Завершается блок упражнением «сцепление», которое направлено на нормализацию внутреннего состояния, баланса и повышение таким образом стрессоустойчивости.

Как отмечено выше, гимнастика мозга выполняет сразу ряд важных функций активации мозговой деятельности, что, безусловно, важно для успешности образовательного процесса в целом. В особенности это касается иностранного языка как предмета, специфически обусловленного необходимостью работать сразу в нескольких форматах (аудирование, чтение, произношение и письмо). Произвольная иноязычная речь и восприятие ее в профессиональном общении на английском языке осложняется большим количеством лексических структур, которые используются с целью сохранности логической целостности и направленности диалога. Это, безусловно, требует и использования определенных

грамматических структур в их логической последовательности [7]. Помимо этого, профессиональное использование иноязычной речи усугубляется необходимостью использования терминов, свойственных для вузовской специализации, что, в свою очередь, является основой профессиональных текстов на иностранном языке [8].

Применение «гимнастики мозга» как фактора активации мозговой деятельности на уроке иностранного языка в высшей школе возможно осуществлять на каждом занятии непосредственно. В соответствии с целью данного метода наиболее подходящим временем для его осуществления стоит считать начало урока. Сразу после приветствия можно выполнить четыре упражнения из комплекса. По времени это занимает около 4–5 минут. Далее можно приступать к запланированной аудиторной деятельности. Следует отметить, что сам факт присутствия «упражнений» на занятиях в вузе изначально привлекает внимание у студентов, то есть производит благоприятный психологический эффект.

Базовый компонент гимнастики мозга – ряд несложных и доступных упражнений, выполнение которых не составит труда и не займет много времени на занятии в вузе, однако станет психофизиологическим стимулом и активацией обучения. В виду непосредственной связи между упражнениями и мозговой активностью данный метод образовательной кинезиологии становится не столько эффективным дополнением к обучению иностранному языку, сколько необходимым элементом. Повышение уровня концентрации внимания и работоспособности в целом, в свою очередь, повышает и мотивацию студентов. Расширение собственных возможностей, безусловно, несет позитивный результат и вносит непривычный и полезный компонент в образовательную деятельность.

Библиографический список

1. Исмаилова Р.Р. *Гимнастики мозга*. Available at: https://school-science.ru/7/8/40477
2. Гальскова Н.Д. *Теория обучения иностранному языку*. Москва: Академия, 2008.
3. Лурия А.Р. *Основы нейропсихологии*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
4. *Дефектология. Проф*. Available at: www.defectologiya.pro/
5. *Образовательная кинезиология*. Available at: https://braingymrussia.ru/
6. Деннисон П.Е., Деннисон Г.Е. *Гимнастика мозга*: книга для учителей и родителей. Санкт-Петербург: ИГ Весь, 2023.
7. Каменская Л.С. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2013; № 12 (672).
8. Мирзоян И.Г., Магарина Т.В. Актуальные проблемы обучения английскому языку в вузе. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2018.

References

1. Ismailova R.R. *Gimnastiki mozga*. Available at: https://school-science.ru/7/8/40477
2. Gal'skova N.D. *Teoriya obucheniya inostrannomu yazyku*. Moskva: Akademiya, 2008.
3. Luriya A.R. *Osnovy nejropsihologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
4. *Defektologiya. Prof*. Available at: www.defectologiya.pro http://www.defectologiya.pro/
5. *Obrazovatel'naya kineziologiya*. Available at: https://braingymrussia.ru/what_is_kinesiology/
6. Dennison P.E., Dennison G.E. *Gimnastika mozga*: kniga dlya uchitelej i roditelej. Sankt-Peterburg: IG Ves', 2023.
7. Kamenskaya L.S. Professional'naya napravlennost' obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze kak metodicheskaya problema. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; № 12 (672).
8. Mirzoyan I.G., Magarina T.V. Aktual'nye problemy obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2018.

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-244-247

Zhao Xiaolin, *PhD (History of Arts), Henan Conservatoire of Zhengzhou University (Zhengzhou, Henan Province, China), E-mail: zhaoxiaolin@zzu.edu.cn*

DIALOGUE STRATEGIES IN TRANSFORMATIONS OF CHINESE MUSIC EDUCATION AT THE TURN OF THE XX–XXI CENTURIES. The content of the article presents an examination of historical parallels in the precedent of institutional innovations in Chinese music education at the turn of the XIX–XX and XX–XXI centuries, where a special role belongs to the dialogic interaction of the conflicting components of the dichotomies "traditional/modern" and "national/foreign". The original reincarnation of the ideas of the "theory of revolutionary education" predetermined the strengthening of the "traditional" and "national" in the social sphere of the People's Republic of China and the active transformation of its music education system. It is the functionality of dialogue as a strategy for institutional innovations in music education that determines the effectiveness of such transformations in conditions of modern reality, the rapidity of social changes of which is largely due to the development of information and digital technologies.

Key words: **China, transformation, music education, dialogue, traditional culture, institutional innovation**

Чжао Сяолинь, *канд. искусствоведения, Хэнаньская консерватория университета Чжэнчжоу, г. Чжэнчжоу, E-mail: zhaoxiaolin@zzu.edu.cn*

СТРАТЕГИИ ДИАЛОГА В ТРАНСФОРМАЦИЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

В содержании статьи представлено осмысление исторических параллелей в прецеденте институциональных инноваций музыкального образования Китая на рубеже XIX–XX и XX–XXI веков, где особая роль принадлежит диалогическому взаимодействию находящихся в противоречии составляющих компонентов дихотомий «традиционное/современное» и «национальное/инонациональное». Самобытная реинкарнация идей «теории революционного образования» предопределила усиление «традиционного» и «национального» в социальной сфере Китайской Народной Республики и активную трансформацию ее системы музыкального образования. Именно функциональность диалога как стратегии институциональных инноваций в музыкальном образовании определяет эффективность таковых трансформаций в условиях современной реальности, стремительность социальных изменений которой во многом обусловлена развитием информационных и цифровых технологий.

Ключевые слова: **Китай, трансформация, музыкальное образование, диалог, традиционная культура, институциональные инновации**

Стратегии развития китайского образования являются одной из самых животрепещущих тем, активно обсуждаемых в академических кругах Поднебесной на протяжении последних четырех десятилетий. Свидетельством тому являются многочисленные публикации исследователей, материалы обсуждений которых становятся базовым фундаментом для целенаправленных действий по реформирования образовательной системы Китая на государственном уровне, получая преломление в программных документах: «План национального среднесрочного и долгосрочного реформирования и развития образования (2010–2020 гг.)» (《国家中长期教育改革和发展规划纲要 （2010–2020年）》), «План реализации ускоренной модернизации образования (2018–2022 гг.)» (《加快推进教育现代化实施方案（2018–2022年）》); «Модернизация образования в Китае до 2035 года» (《中国教育现代化2035》). Показательно, что обозначенная проблематика в настоящее время привлекает внимание научно-педагогической мысли России, порождая масштабные совместные образовательные проекты, среди которых «Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI веке. Сравнительный анализ» [1].

Если рассматривать конкретно положение системы музыкального образования в Китае, то она прошла долгий исторический путь развития. И этот процесс сопровождался разного рода социальными изменениями, повлекшими определенные трансформации. Проблематика содержания последних предопределена антагонизмами, возникающими в дихотомиях «*традиционное/современное*» и «*национальное/инонациональное*». Именно обозначенные противоречия обусловливают актуальность содержания настоящей статьи в понимании наблюдаемых на рубеже XX–XXI веков метаморфоз системы музыкального образования

Китайской Народной Республики, становящихся объектом обсуждения. Соответственно, целью научного дискурса представляется осмысление потенциала диалогического взаимодействия составляющих компонентов указанных дихотомий («*традиционное/современное*» и «*национальное/инонациональное*») в современном пространстве развития музыкального образования Поднебесной. Поставленная цель обусловила следующие задачи научного высказывания, заключающиеся, во-первых, в осмыслении исторических параллелей провозглашения и реинкарнации ожиданий «теории революционного образования» (《教育革命论》) в социокультурной панораме Китая XX столетия; во-вторых, в репрезентации достижений реформирования музыкального образования в целях сохранения национальной идентичности и национального самосознания страны; в-третьих, в изложении оснований содержания *радикальной* (激进) и *консервативной* (保守) концепций развития музыкального образования Китая. В контексте формирования указанных концепций научная новизна представленных материалов статьи сопряжена с осознанием функциональности модусов диалога в институциональных инновациях, что детерминирует теоретическую и практическую значимость представленного научного дискурса, а именно – в возможности использования диалогической модальности как эффективной концептуальной парадигмы музыкального образования КНР в условиях современной реальности.

Многовековая история китайской культуры, прочно опирающаяся на фундамент самобытной философской системы, способствовавшей осмыслению ценностных ориентиров человеческого сообщества, сформировала глубокие традиции. И эти традиции определяют ее национальную самобытность и своеобразие, где музыке отведена особая роль. Поэтому весьма показательно, что, осуществляя в 1912 году реформы в образовательной сфере, Цай Юаньпэй (蔡元培), первый министр просвещения Временного правительства Китая, инициировал принятие декрета «О целях образования» (《教育宗旨令》), где подчеркивалась значимость «пяти образований» (《五育并举》) как важнейшего наследия Синьхайской революции, декларирующего необходимость «сосредоточить внимание на нравственных устоях, дополнив их практическим обучением, военной подготовкой, развитием национальных традиций и завершив все это эстетическим воспитанием» (《注重道德教育，以实利教育、军国民教育辅之；更以美感教育完成其道德》) [2]. И уже с того времени в школьное обучение включается музыкальное образование, которое совершенно четко утверждает свой статус в качестве неотъемлемой составляющей эстетического воспитания [3, с. 139].

Как хорошо известно, философско-эстетическая мысль какой бы то ни было культуры на протяжении всей истории человечества в своих рассуждения и оценках однозначно высказывалась о важности музыкального воспитания для развития личности, укрепления его физического и психического здоровья. Поэтому принятие данного документа позволило акцентировать важность музыкальной культуры в образовании и определить роль художественного образования как важного средства воспитания человека и его личностных качеств.

Отмечаемый момент внедрения образовательных новаций сопряжен с неоднозначной исторической ситуацией в Китае: с одной стороны, события Синьхайской революции, приведшие к республиканской форме правления в стране, а с другой – «квазигосударственный» [4] статус империи Цин в последующие 12 лет. После отказа малолетнего императора Пу И (溥儀) от престола, который подписала регент государства – вдовствующая императрица Лунъюй Тай Хоу (隆裕太后), в период с 1912 по 1924 год сохранялись и императорский статус, и исторические владения Запретного города (北京故宫). Как представляется, именно этот исторический прецедент во многом предопределил содержание образовательных метаморфоз последующих времен, направленных на диалог традиций и новаций, национального и инонационального. Поэтому реформы китайского образования в обозначенный исторический период были крайне важной вехой в его становлении, что можно охарактеризовать как «беспрецедентные изменения за тысячу лет» (「千年未有之變局」) [5, с. 32].

Если рассматривать развитие музыкального образования в Китае, то показательными представляются шаги по преодолению консерватизма, модусы которого проявлялись, прежде всего, в «закрытости» традиционного музыкального воспитания к инонациональным методам обучения и в степени доступности собственно музыкального образования определенным классам общества. И эта обособленность внутреннего и внешнего порядка вызвала необходимость образовательных реформ и предопределила стратегии по эстетическому воспитанию и развитию творческого мышления всех членов общества [6, с. 8].

Вместе с тем, начиная с 60–90-х годов XIX столетия, а именно – со времен правления маньчжурской императрицы Цыси (慈禧), когда идиома 《中体西用》 («китайский дух и западные технологии») приобрела стратегическое значение и обозначила цель образования как «обучение у иноземцев для развития навыков самосовершенствования» (《师夷长技以自强》), отмечается активная устремленность образования в Китае на западные каноны, которая поэтапно усиливается в последующем столетии, что засвидетельствовано исторической практикой. В частности, эту тенденцию подчеркивает обнародование в 1902 году образовательных целей «Академической системы Гуй Мао» (《癸卯学制》), где четко обозначены ориентиры образования на инонациональные стандарты. И далее, несмотря на связанные с провозглашением Китайской республики (民元) интенции «теории революционного образования» (《教育革命论》), повлекшие существенные метаморфозы в содержании миньюаньского образования, о чем уже речь шла выше, в последующее историческое время установка на «западные» образовательные технологии сохраняется вплоть до 80-х годов XX столетия, когда изменился вектор государственной политики в образовательной сфере, обусловленный укреплением национального самосознания китайского народа.

Об этой устойчивой тенденции на «западные каноны» в музыкальном образовании, вне всяких сомнений, свидетельствует вхождение в практику обучения зарубежных учебников в переводе на китайский язык. Например, в этом контексте показательны учебные пособия Томаса Хенделя Бертеншоу (T.H. Bertenshaw) “Elements of Music, Harmony and Counterpoint, Rhythm, Analysis and Musical Form” (1896) и Перси Гетшуса (P. Goetschius) “The large forms of musical composition” (1915) изданные, соответственно, Мяо Тянжуем и 1949 году [7] и Сюй Юнсанем в 1943 году [8]. И, безусловно, этими двумя опусами не ограничивается панорама пособий в переводе с иностранных языков.

Сопряжение «национального» и «инонационального» представляет собой наиболее важную и фундаментальную проблему в современном пространстве развития музыкального образования в Китае и, как отмечают многие исследователи, заслуживает постоянного обсуждения, поскольку в настоящее время наблюдаются негативные проявления углубляющихся процессов глобализации. Последнее же актуализирует проблему национальной идентичности и национального самосознания страны и приводит к необходимости обращения к национальным истокам музыкальной культуры. И надлежит признать, что в XX веке Китаю на этом поприще удалось достичь больших успехов, среди которых важно отметить следующие [9, с. 63]:

– систематизация и стандартизация музыкальных курсов во многих учебных заведениях высшего и среднего образования;

– повышение уровня знаний в области традиционной музыкальной культуры и зарубежного музыкального искусства;

– подготовка большого количества музыкальных талантов и педагогических кадров, получивших общемировую известность;

– развитие культурных обменов между странами вследствие освоения западноевропейской музыкальной теории;

– синтез европейских и национальных музыкальных традиций как фундамент для творческого созидания, становящегося достоянием мировой культуры.

Тем не менее безусловная ориентация на «западные каноны» и включение западных музыкальных традиций в учебно-воспитательный процесс не были хорошо продуманы, в результате чего система китайского музыкального образования в XX века наполнилась негативными нюансами. Действительно, чрезмерная увлеченность изучением иноземной музыкальной культуры и внедрением ее обучающих технологий в образовательное поле привели к игнорированию собственных парадигм художественной культуры и традиционных музыкальных констант, что создало определенные угрозы для национальной идентичности и прецедент утраты национальной самобытности.

Поэтому с конца 70-х годов прошлого столетия проблема сопряжения «национального» и «инонационального» в музыкальном образовании всеобъемлюще подвергается обсуждению в академических кругах педагогического сообщества, и на государственном уровне решается вопрос о развитии традиционной музыкальной культуры и продвижение ее канонов в художественное пространство китайского общества. И, таким образом, «создание теоретической системы “китайской традиционной музыки” (《中国传统音乐》) является отражением реализации политики реформ и открытости, изменений в идеологических концепциях, культурном сознании и культурных отношениях, а также нового понимания традиционной культуры» [10]. Именно при таком подходе традиционная китайская музыкальная культура может стать одной из составляющей мировой музыкальной культуры и внести вклад в развитие музыкального образования в целом.

Интенсивность импульсов воздействия западных канонов на культуру Поднебесной в XX веке определяла вес удельной составляющей традиций и новаций в музыкальном образовании, тем самым постоянно регенерируя дилемму «национального» и «инонационального». Именно в последние два десятилетия минувшего столетия и с началом нынешнего отмечается самобытная реинкарнация идей «теории революционного образования», что привело к усилению «традиционного» и «национального» в социальной сфере Китайской Народной Республики и активной трансформации ее системы музыкального образования – построение современной системы профессионального образования с китайской спецификой (中国特色现代职业教育体系建设).

По сути, метаморфозы современного китайского музыкального образования, равно как и любое другое социальное изменение, порождают новые идеологические установки и различные реформаторские подходы, где дискуссионное поле исследователей определяется пересечением двух плоскостей, система координат которых устанавливается, с одной стороны, векторами «национального» и «инонационального», а с другой – «традиционного» и «современного». Результатом обсуждения представляются две сформировавшиеся концепции развития музыкального образования, которые условно можно обозначить как *радикальная* (激进) и *консервативная* (保守).

Если рассматривать позиции последней, то ее суть зиждется на следующих постулатах [11]:

– непреложность тезиса «педагог – лидер группы»;

– императивность указаний и категоричность наставлений педагога;

– педагог предоставляет учебный материал и строго регламентирует его объем и содержание;

– обучающийся находится вне формирования образовательного процесса;
– игнорирование индивидуальных особенностей обучающихся.

Что касается содержания первой концепции, характеризующей современную ситуацию в музыкальном образовании Китая, то ей свойственны следующие особенности [11]:

– несомненность тезиса «обучающийся – ядро образовательного процесса»;

– педагог и обучающийся – равноправные партнеры образовательного процесса;

– педагог предоставляет учебный материал и определяет траектории для дальнейшего самостоятельного поиска информации;

– обучающийся принимает активное участие в формировании образовательного процесса;

– внимание к индивидуальным особенностям обучающихся (индивидуальные занятия).

Показательно, что если обе концепции рассматривать в конфликтном противопоставлении, то это крайне негативно сказывается на преобразованиях образовательной системы. Однако в том случае, когда устанавливается диалог двух идеологических стратегий реформирования образования – «консервативной» и «радикальной», то это способствует достижению конструктивных результатов. Как отмечается, «наследование и инновации в период трансформаций подобны огромному фильтру. С одной стороны, этот механизм допускает и блокирует традиции прошлого, возносит и подавляет их между принятием и отказом; с другой стороны – поддерживает глубокую внутреннюю связь с канонами *юаньдянь* (元典): внедрять инновации, наследуя, наследовать, внедряя инновации» [12].

Действительно, в возвращении к истокам, а именно – к исходным смыслам древних конфуцианских текстов, в которых сокрыт и сконцентрирован потенциал китайской традиционной культуры и собственно ее музыкального пласта, и в обновлении этого наследия заключается сущность современных метаморфоз образовательной системы музыкального образования. И в этом контексте показательно глубокое убеждение Лю Гэ, полагающего, что «традиционный инструментарий вкупе с достижениями передовой музыкально-педагогической мысли может стать базисом для создания инновационных музыкально-педагогических систем» [13, с. 3]. Вместе с тем вышеназванный автор констатирует, что, «несмотря на значительные усилия руководящих структур КНР, проведение реформ, совершенствование учебных планов, большинство молодых людей не отличаются высоким уровнем музыкальной культуры. А главное, в своих художественных предпочтениях они зачастую далеки от национального искусства» [13, с. 3].

Резюмируя изложенное выше, важно отметить, что, как представляется, следуя тезису «внедрять инновации, наследуя, наследовать, внедряя инновации», целесообразно осуществлять активные шаги по пути диалогического взаимодействия традиций и новаций в трансформациях системы музыкального образования Китая, поскольку «сущностным, собственно человеческим опытом является опыт диалога – с природой, культурой, другим человеком, с объектами собственной деятельности, с самим собой. Это опыт, позволяющий гармонизировать внешний и внутренние миры» [14, с. 43].

И этот диалог *традиционного* и *инновационного* как новая тенденция современного китайского музыкального образования, по сути, представляет собой прецедент возрождения и переосмысления в условиях новой исторической реальности опыта начала XX столетия, когда деятельностью Ван Говэя (王国维), Лян Цичао (梁启超), Цай Юаньпэя (蔡元培) был явлен яркий пример сопряжения заимствования достижений зарубежных культур и идеологических ресурсов традиционного музыкального образования [15, с. 133]. При этом следует четко осознавать, что современные процессы глобализации и интеграции не должны принижать уникальность и ценность национальной культуры Китая и создавать риски ее замены на культуру массового потребления, поскольку именно культура традиций крайне важна для стабильного развития страны в целом.

Формирование в Китайской Народной Республике эффективной образовательной парадигмы, сохраняющей особенности как *консервативной*, так и *радикальной* стратегий, – это путь от общих идеологических установок к институциональным инновациям, которые, по мнению исследователей «в сфере образования реализуются в направлениях модернизации содержания образования, разработки и внедрения новых образовательных и педагогических технологий, создания новых видов учебных заведений или шире – в направлениях обучения, воспитания, переподготовки кадров и собственно управления» [16, с. 32]. Институциональные инновации музыкального образования Китайской Народной Республики – современной системы профессионального образования с национальной спецификой – представляются, несомненно, знаковым событием рубежа XX–XXI веков, а эффективность таковых трансформаций как социальных изменений зависит от способности постоянно адаптироваться благодаря диалогической модальности к новым условиям современной реальности, где наблюдается стремительное развитие информационных и цифровых технологий.

Библиографический список

1. *Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI веке. Сравнительный анализ.* Москва: Наука, 2019.
2. Ян С., Ли Ц. Значение революции 1911 года для современного образования в Китае. *Новости образования Китая. Китайская компьютерная сеть по образованию и научным исследованиям*. 2011-10-11 (杨旭, 李剑萍. 辛亥革命对于中国现代教育的意义. *中国教育报*. 中国教育和科研计算机网. 2011-10-11. Available at: https://www.edu.cn/edu/zong_he/zong_he_news/201110/t20111011_692060.shtml
3. Ян Д. *Идеал и реальность равенства в китайском образовании*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2006. (杨东平. 中国教育公平的理想与*现实*. 北京: 北京大学出版社, 2006).
4. Нестеров А.Г., Жао Ч. Империя Цин в 1912–1924 годах: микрогосударство или квазигосударство? *Научный диалог.* 2017; № 12: 345–356.
5. Ван Ф. *Мысль – это образ жизни: переосмысление истории современной китайской мысли*. Тайбэй: Лианьцзинская издательская компания, 2017. (王汎森. *思想是生活的一種方式：中國近代思想史的再思考*. 臺北: 聯經出版事業公司, 2017).
6. Ли И., Цзян Н., Лю Ш. Обзор развития китайской музыки с момента основания Нового Китая. *Художественная наука и технология.* 2014; № 7: 8–9. (李一鸣, 姜宁, 刘帅. 新中国成立以来中国音乐发展概述. 黑龙江科技大学外国语学院. 2014; № 7: 8–9).
7. Бертеншоу Т.Х. *Введение в теорию музыку*. Составитель Мяо Тяньжуй. Шанхай: Книжный магазин «Ванье», 1949. (柏吞绍 (T. H. Bertenshaw). 樂理初步. 缪天瑞编译. 上海: 万叶书店, 1949).
8. Гетшус П. *Масштабные формы в музыкальной композиции*. Перевод Сюй Юнсаня. Шанхай: Народное музыкальное издательство, 1982. (*大型曲式学. 该丘斯音乐理论丛书之五*. 译自: The large forms of musical composition / Percy Goetschius. New York: G. Schirmer, 1943. 许勇三译. 上海：人民音乐出版社, 1982).
9. Ван Я. Предварительное исследование контрмер по реформированию и развитию музыкального образования в колледжах и университетах. *Музыкальная композиция.* 2013; № 05: 179–181. (王燕平. 高校音乐教育改革与发展对策初探. *音乐创作.* 2013; № 05: 179–181).
10. Лю Х. «Китайская музыка», «этническая музыка» и «традиционная китайская музыка» — наблюдение и размышление о феномене понимания «исторических изменений». *Музыкальные исследования.* 2019; № 01: 5–17. (刘红. 《国乐》《民族音乐》与《中国传统音乐》--并非作《历史变迁》理解的现象观察与思考.*音乐研究.* 2019; № 01: 5–17).
11. Цай Л. Прорыв, трансцендентность и интеграция: исторические проблемы и современное осознание современной трансформации китайского музыкального образования. *Huayin.com* 2022-02-07 (蔡丽红. 突破、超越、融合：中国音乐教育近代转型的历史问题与当代意识. *华音网* 2022-02-07. Available at: https://www.huain.com/article/other/2022/0207/461.html
12. Чжоу Ц. «Предисловие». *Ван Голян. Трансформация основных конфуцианских ценностей в династиях Мин и Цин*. Хэфэй: Anhui University Press, 2006: 1–5. (周继旨. *序言》. 王国良. 明清时期儒学核心价值的转换*. 合肥: 安徽大学出版社，2006: 1–5).
13. Лю Г. *Традиционные инструменты в общем музыкальном воспитании современного Китая.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.
14. Степанчук О.А. Гуманитарность — «фундаментальное ядро» современного образования. *Педагогическое мастерство:* материалы I Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2012: 42–44.
15. Цюань М., Сюй Х. О наследовании и инновациях китайского национального музыкального образования. *Этническая серия Хэйлунцзян.* 2013; № 1: 132–136. (权美兰, 徐慧颖. 论中国民族音乐教育的传承与创新. 黑龙江民族丛刊. 2013; № 1: 132–136).
16. Кот В.В., Зотова Т.А., Устинов Д.Ю. Институциональные инновации и адаптивное поведение в российской сфере образования. *Управленец.* 2018; Т. 9, № 1: 31–37.

References

1. *Rossiya – Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI veke. Sravnitel'nyj analiz*. Moskva: Nauka, 2019.
2. Yan S., Li C. Znachenie revolyucii 1911 goda dlya sovremennogo obrazovaniya v Kitae. *Novosti obrazovaniya Kitaya. Kitajskaya komp'yuternaya set' po obrazovaniyu i nauchnym issledovaniyam*. 2011-10-11 (杨旭, 李剑萍. 辛亥革命对于中国现代教育的意义. *中国教育报*. 中国教育和科研计算机网. 2011-10-11. Available at: https://www.edu.cn/edu/zong_he/zong_he_news/201110/t20111011_692060.shtml
3. Yan D. *Ideal i real'nost' ravenstva v kitajskom obrazovanii*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2006. (杨东平. 中国教育公平的理想与*现实*. 北京: 北京大学出版社, 2006).
4. Nesterov A.G., Zhao Ch. Imperiya Cin v 1912-1924 godah: mikrogosudarstvo ili kvazigosudarstvo? *Nauchnyj dialog*. 2017; № 12: 345-356.
5. Van F. *Mysl' – `eto obraz zhizni: pereosmyslenie istorii sovremennoj kitajskoj mysli*. Tajb`ej: Lian'czinskaya izdatel'skaya kompaniya, 2017. (王汎森. *思想是生活的一種方式：中國近代思想史的再思考*. 臺北: 聯經出版事業公司, 2017).
6. Li I., Czyan N., Lyu Sh. Obzor razvitiya kitajskoj muzyki s momenta osnovaniya Novogo Kitaya. *Hudozhestvennaya nauka i tehnologiya*. 2014; № 7: 8-9. (李一鸣, 姜宁, 刘帅. 新中国成立以来中国音乐发展概述. 黑龙江科技大学外国语学院. 2014; № 7: 8–9).

7. Bertenshou T.H. *Vvedenie v teoriyu muzyku*. Sostavitel' Myao Tyan'zhuj. Shanhaj: Knizhnyj magazin «Van'e», 1949. (柏吞绍 (T. H. Bertenshaw). 樂理初步. 缪天瑞编译. 上海: 万叶书店, 1949).
8. Getshus P. *Masshtabnye formy v muzykal'noj kompozicii.* Perevod Syuj Yunsanya. Shanhaj: Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1982. (*大型曲式学. 该丘斯音乐理论丛书之五*. 译自: The large forms of musical composition / Percy Goetschius. New York: G. Schirmer, 1943. 许勇三译. 上海：人民音乐出版社, 1982).
9. Van Ya. Predvaritel'noe issledovanie kontrmer po reformirovaniyu i razvitiyu muzykal'nogo obrazovaniya v kolledzhah i universitetah. *Muzykal'naya kompoziciya.* 2013; № 05: 179-181. (王燕平. 高校音乐教育改革与发展对策初探. *音乐创作.* 2013; № 05: 179–181)
10. Lyu H. «Kitajskaya muzyka», «`etnicheskaya muzyka» i «tradicionnaya kitajskaya muzyka» – nablyudenie i razmyshlenie o fenomene ponimaniya «istoricheskih izmenenij». *Muzykal'nye issledovaniya.* 2019; № 01: 5-17. (刘红. 《国乐》《民族音乐》与《中国传统音乐》--并非作《历史变迁》理解的现象观察与思考.*音乐研究.* 2019; № 01: 5–17)
11. Caj L. Proryv, transcendentnost' i integraciya: istoricheskie problemy i sovremennoe osoznanie sovremennoj transformacii kitajskogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Huayin.com* 2022-02-07 (蔡丽红. 突破、超越、融合：中国音乐教育近代转型的历史问题与当代意识. *华音网* 2022-02-07. Available at: https://www.huain.com/article/other/2022/0207/461.htm
12. Chzhou C. «Predislovie». *Van Golyan. Transformaciya osnovnyh konfucianskih cennostej v dinastiyah Min i Cin*. H`ef`ej: Anhui University Press, 2006: 1-5. (周继旨. 序言》. *王国良. 明清时期儒学核心价值的转换*. 合肥: 安徽大学出版社 , 2006: 1–5)
13. Lyu G. *Tradicionnye instrumenty v obschem muzykal'nom vospitanii sovremennogo Kitaya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2012.
14. Stepanchuk O.A. Gumanitarnost' – «fundamental'noe yadro» sovremennogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe masterstvo:* materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2012: 42-44.
15. Cyuan' M., Syuj H. O nasledovanii i innovaciyah kitajskogo nacional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *`Etnicheskaya seriya H`ejlunczyan*. 2013; № 1: 132-136. (权美兰, 徐慧颖. 论中国民族音乐教育的传承与创新. 黑龙江民族丛刊. 2013; № 1: 132–136).
16. Kot V.V., Zotova T.A., Ustinov D.Yu. Institucional'nye innovacii i adaptivnoe povedenie v rossijskoj sfere obrazovaniya. *Upravlenec*. 2018; T. 9, № 1: 31-37.

Статья поступила в редакцию 26.02.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-247-249

Shorina T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Kazan State Energy University (Kazan, Russia), E-mail: shorina.t.v@mail.ru*

PROSPECTS FOR PROJECT-BASED LEARNING AT A UNIVERSITY IN THE DIGITAL AGE. The article raises an issue of rational application of project-based learning ideas in the educational process of a university. An analysis of the literature makes it possible to establish that modern project-based learning is based on the development of the ideas of problem-based learning and implies obtaining a specific scientific or practical result. The specificity of this training is to increase students' own activity, which allows them to form the required competencies of a university graduate in the process of working on the stated problem. The work systematizes and summarizes data on the application in teaching of some of the most common methods of project activity in teaching. The boundaries of their application in the educational process of the university are outlined, with emphasis placed on the active use of information and communication technologies. In conclusion, information on the problem of further improving the ideas of modern project-based learning in the digital era is summarized.

Key words: **project-based learning, activation of educational activities, quality of education, information and communication technologies, information educational resources, university**

Т.В. Шорина, *канд. пед. наук, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, E-mail: shorina.t.v@mail.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Статья посвящена вопросу рационального применения идей проектного обучения в учебном процессе вуза. Анализ литературы позволил установить, что современное проектное обучение базируется на развитии идей проблемного обучения и подразумевает получение конкретного научного или практического результата. Спецификой данного обучения является повышение собственной активности обучающихся, позволяющей формировать требуемые компетенции выпускника вуза в процессе работы над заявленной проблемой. В работе систематизируются и обобщаются данные по вопросу применения в обучении некоторых наиболее распространенных методов проектной деятельности. Обозначаются границы применения их в образовательном процессе вуза, акцент при этом делается на активном применении информационно-коммуникативных технологий. В заключение обобщается информация по проблеме дальнейшего совершенствования идей современного проектного обучения в цифровую эпоху.

Ключевые слова: **проектное обучение, активизация образовательной деятельности, качество обучения, информационно-коммуникативные технологии, информационные образовательные ресурсы, вуз**

Вопросу повышение эффективности образовательной деятельности в вузе посвящены многочисленные исследования. Ряд авторов связывают данный вопрос с использованием в обучении электронных образовательных ресурсов [1], другая группа авторов – с применением продуктивных форм и методов обучения, а также технологий, направленных на активизацию и интенсификацию процесса обучения [2; 3]. Кроме того, значимым для системы высшего образования является формирование опыта работы с информацией, особенно касающейся выбранной профессиональной сферы [4]. Объединяют упомянутые выше исследования нацеленность на собственную активность обучающихся, получение опыта деятельности, формирование компетенций работы с информацией, без которых невозможно представить специалиста цифрового общества. При этом в цифровом обществе неизменной константой в обучении является активное применение информационно-коммуникативных технологий и работа в информационно-образовательной среде [5].

Анализ литературы по проблеме исследования позволил установить, что истоки современного проектного обучения находят свое отражение в дальнейшем развитии идей проблемного обучения [6]. Главное отличие в данном случае заключается в получении конкретного запланированного результата и его публичном предъявлении. Значимость применения идей современного проектного обучения содержится в проектировании, разработке и реализации конкретного продукта, обладающего объективной или субъективной новизной. В основе методов данной группы лежит собственный интерес обучающихся к той или иной проблеме, решение которой позволяет осуществлять развитие в них интеллектуальных, творческих способностей, возможности самореализации в определенной области деятельности. Кроме того, моделирование в обучении элементов будущей сферы деятельности способствует формированию профессионально значимых компетенций будущего выпускника, мотивирует к дальнейшему освоению дисциплин выбранного профиля подготовки, делает процесс обучения осознанным, а стало быть, оказывает положительное влияние на результаты обучения в целом.

Однако необходимо отметить ряд существенных недостатков при организации современного проектного обучения в вузе. Определенные трудности в данном вопросе связаны с подготовленностью преподавателей вуза. Поскольку проектирование и разработка готового продукта часто включает владение междисциплинарными знаниями и навыками деятельности, не каждый преподаватель готов к освоению смежных областей [7]. Кроме того, современный преподаватель вуза итак достаточно загружен, что связано с постоянным обновлением учебных материалов и освоением цифровых технологий для подготовки электронных образовательных ресурсов.

Другая сложность заключается в недостаточной активности и сознательности студентов. И если от преподавателя требуется готовность к освоению междисциплинарных знаний, то от студентов – готовность взять ответственность за собственное обучение. Внедрение проектного обучения в практику вуза показывает, что студенты часто не стремятся задавать вопросы и предлагать варианты решений проблемных ситуаций, а пассивно ждут, когда данные вопросы будут раскрыты самим преподавателем.

Изложенное выше позволяет сформулировать следующее противоречие: современное проектное обучение в вузе призвано повысить эффективность обучения и служить способом формирования профессионально значимых компетенций, однако субъекты образовательного процесса не проявляют в должной мере готовность к осуществлению данной деятельности.

Данное противоречие позволило выбрать цель исследования: выявить, какие факторы оказывают существенное влияние на организацию проектной деятельности в цифровую эпоху.

Основными методами исследования являются теоретические – анализ литературы и эмпирические – обобщение полученных данных и формулировка выводов.

Научная новизна статьи: на основе анализа литературы и опыта практического применения основных идей проектного обучения определены границы применения его в системе высшего образования, кроме того, представлены ближайшие перспективы развития проектного обучения в вузе. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации методов проектной деятельности пропорционально формируемым компетенциям вуза. Практическая значимость состоит в разграничении применения методов проектной деятельности соответственно уровням высшего образования.

Как уже упоминалось выше, современное проектное обучение является закономерным продолжением идей проблемного обучения. Признание и развитие идей проблемного обучения связано с XX веком. Теоретические положения основателя данного течения Д. Дьюи были впервые применены на практике в Чикаго. Условиями успешности обучения в опытной школе Д. Дьюи являлись проблемность учебной информации; активность обучающегося и связь обучения с практической деятельностью, трудом. В России одним из основателей проблемного обучения является М.И. Махмутов. Основной идеей проблемного обучения, согласно М.И. Махмутову [8], является активное использование в нем «проблемных ситуаций, когда педагог формулирует проблему и предлагает на основе сопоставления фактов, точек зрения найти способ ее решения».

Развивая идеи проблемного обучения, Д. Дьюи, У. Килпатрик и Э. Коллингс разработали обучение на основе метода проектов. Обучение с использованием данного метода подразумевает поиск и решение определенной проблемной ситуации, результатом решения которой будет разработка и реализация реального продукта. Основные идеи, лежащие в основе проектного обучения, связаны с постижением обучающимися основных законов и закономерностей в результате работы над определенной проблемой. При этом студенты проникают в суть явления, закона, события; интерпретируют его в контексте решаемого вопроса и на основе полученных данных проектируют, разрабатывают и реализуют определенный продукт, обладающий объективной или субъективной новизной. Учебные проекты при этом подразделяются на исследовательские, приближенные к научному стилю познания; творческие, направленные на реализацию определенного продукта (фильм, сайт, статья); информационные, направленные на поиск и отбор информации; социально значимые, ориентированные на привлечение внимания к проблеме, и др. [5].

Одним из примеров проектного обучения является Дальтон-план (Х. Паркхерст) – обучение на основе индивидуального плана в форме карточек. Преподаватель работает со студентами на вводном и заключительном занятиях. А основная деятельность заключается в самостоятельном выполнении комплекса заданий, по которому и оценивается эффективность работы студента. Другим примером проектного обучения являются кейс-стади (разработаны в Гарвардском университете) – обучение, основанное на решении конкретной проблемной ситуации (реальной жизни, профессиональной деятельности, социальной сферы и др.). Предполагается использование нескольких вариантов кейсов: кейсы-иллюстрации, кейсы-упражнения, кейсы-оценки, кейсы решения проблемы. Большую популярность в России и за рубежом получили кейсы принятия решений, которые предполагают на основе избыточной или недостаточной информации, наличия нескольких возможных решений найти оптимальное при определенных условиях (которые, как правило, заранее заданы). Кейсы позволяют развивать следующие компетенции работы с информацией. Это умение анализировать и отбирать наиболее существенные детали информации; применять на практике теоретические законы, методы, принципы; проявлять творческие способности генерации новых идей, альтернативных решений; формировать коммуникативные умения и навыки ведения дискуссии, умение слышать чужое мнение, отстаивать собственную точку зрения, аргументировано вести диалог и др.

Особенно популярны кейсы при моделировании бизнес-процессов, а так как значительная часть кейсов рассчитана на практическое применение, обоснование целесообразности их использования в определенной сфере является залогом успешной защиты. В настоящее время в обучении используется большое количество разнообразных кейс-технологий [9; 10]. Существуют полноформатные кейсы, моделирующие различные аспекты ведения бизнеса, такие кейсы могут достигать размера в несколько сотен страниц. Однако наибольшей эффективностью в обучении обладают кейсы среднего формата либо мини-кейсы. Главное требование к таким кейсам – это преобладание качества над количеством. Средний европейский кейс – это всего 5–7 листов машинописного текста (примерно 25 тыс. знаков). В кейсе такого объема нет места незначащей информации, каждое слово многократно выверено, главная проблема и пути ее решения обоснованы строго и последовательно, приведено экономическое обоснование и актуальность на рынке товаров и услуг.

Таким образом, существенным фактором в цифровую эпоху является нацеленность проектного обучения на решение конкретных учебных, предпрофессиональных и профессиональных задач, формат таких проектов может быть разнообразным, однако предпочтительно их рассмотрение в рамках отдельной либо группы смежных дисциплин. Реализуемые проекты в рамках одной дисциплины чаще всего могут использоваться для контрольной или курсовой работы и применяются на начальном этапе обучения в вузе. Проекты, выполняемые в рамках смежных дисциплин, могут быть реализованы группой обучающихся и курироваться совместно одним или более преподавателями, такие совместные проекты представляются на различные конкурсы профессионального мастерства или гранты и, как правило, применяются на старших курсах.

Наибольший интерес в высшем образовании представляют исследовательские и междисциплинарные проекты, так как они позволяют освоить методы научного познания, значимые в цифровую эпоху, которые предполагают возможность решения проблемы, находящейся на стыке двух или более областей деятельности.

Исследовательские проекты позволяют приобщить студентов к научной работе. Результатом деятельности подобного рода выступают научные статьи, изданные в периодической печати, участие в научно-практических конференциях, различные патенты, исследовательские гранты и др. Кроме того, результатом обучения в вузе является подготовка и защита выпускной квалификационной работы, которая по своему содержанию соответствует решению определенной научной или прикладной задачи. По манере изложения выпускная квалификационная задача приближена к научному стилю повествования. То есть студент на этапе подготовки научно-исследовательской работы должен уметь грамотно провести анализ литературы по проблеме исследования, сформулировать имеющиеся противоречия на уровне теории и практики и на основе полученных данных обозначить проблему исследования, сформулировать цель, выдвинуть гипотезу и в соответствии с ними сформулировать задачи исследования, а также в обозначенной канве представить свою работу.

Таким образом, другим существенным фактором в цифровую эпоху является нацеленность проектного обучения на решение круга научно-исследовательских задач. В подобных проектах присутствует определенная последовательность работы с информацией. На начальном этапе происходит ознакомление с порядком ведения исследовательской работы и планированием предполагаемых результатов, и только затем проводится само исследование, получаются и описываются выводы по нему. Подобная деятельность требует длительной подготовительной работы, поэтому предпочтительно основы ее закладывать уже на начальном этапе обучения в вузе и далее указанные навыки требуется дополнять и расширять на каждом этапе обучения.

В последнее время актуальными становятся групповые междисциплинарные проекты. В США данная деятельность имеет название Cross Departmental Collaboration. Это проекты, разрабатываемые совместно несколькими кафедрами или факультетами университета. Подобные проекты позволяют решать самые сложные задачи, рассматривать выбранную проблему с различных точек зрения, находить нестандартное решение, объединяя опыт различных областей деятельности. Работа над такими проектами в полной мере активизирует развитие навыков творческого, критического мышления и способствует поиску инновационного решения проблемы на основе синтеза различных подходов. Кроме того, в результате поиска и решения проблемы формируются компетенции работы в команде, когда на каждом ее члене лежат определенные задачи, и от эффективности решения их зависит успех проекта в целом. Коммуникативные навыки, навыки взаимодействия, умение найти рациональное зерно в иной точке зрения, ином способе решения проблемы и в то же время возможность грамотно отстоять собственную, доказать ее применимость в конкретной ситуации.

В настоящее время междисциплинарные профессиональные проекты уже не являются чем-то незаурядным, более того, только на основе интеграции различных областей деятельности возможно создание нового продукта, ресурса, инновационной технологии и др. Необходимо при этом отметить, что в цифровом обществе понятия «создание продукта» и «разработка поддерживающей его технологий» достаточно часто взаимодополняемы, так как наличие технического продукта невозможно без разработки соответствующих его работе технологии. В цифровом обществе происходит слияние ресурсов человека, технологий и техники, результат данного процесса называют интеллектуальной информационной системой.

Таким образом, третьим существенным фактором в цифровую эпоху является нацеленность проектного обучения на решение междисциплинарных профессиональных задач. В проектах подобного уровня могут участвовать специалисты самых различных областей деятельности. Подобный симбиоз может быть необходим для решения задач, границы которых выходят за отдельную сферу деятельности и которые не могут быть успешно решены в рамках отдельной дисциплины, модуля, направления. В данной деятельности практически на равных участвуют студенты, преподаватели и представители профессиональных сфер. К реализации подобных проектов необходимо привлекать талантливых студентов из числа бакалавров-выпускников либо магистров, однако становление основ проектной деятельности закладывается уже на начальном этапе обучения путем участия в научно-исследовательской работе и проектах на уровне отдельной дисциплины.

Итак, в работе выделены факторы, оказывающие существенное влияние на организацию проектной деятельности в цифровую эпоху. Данные факторы дополняются особенностями реализации тех или иных видов проектной деятельности вуза и имеют свои границы применения в образовательном процессе. Проекты, охватывающие отдельные классы задач или направления научной деятельности, предпочтительно реализовывать уже на начальном этапе обучения в вузе. Тогда по мере продвижения по образовательному маршруту подобные проекты закономерно усложняются и перерастают в итоге в выпускную квалификационную работу бакалавра. Однако междисциплинарные проекты целесообразно реализовывать на этапе уже сформированных профессиональных компе-

тенций в определенной области деятельности, то есть на уровне магистратуры и выше. Как мы уже говорили, в цифровом обществе происходит слияние ресурсов человека, технологий и техники, человек при этом становится постановщиком задач для интеллектуальной информационной системы. Цифровое будущее связывается с управлением информацией не столько на экране компьютера или смартфона, сколько непосредственной манипуляцией на уровне сознания. Человек при этом станет биоуправляющей, а возможно, и биоуправляемой, системой, а такие перемены влекут стирание межпредметных границ. Понятно, что для реализации глобальных проектов требуются специалисты, умеющие успешно взаимодействовать на обширном профессиональном поле. Разработка междисциплинарных проектов в таком случае является способом формирования компетенций специалиста цифрового общества, однако здесь и сейчас необходимо начинать с малого, а это значит, систематически и последовательно активно применять в вузе идеи современного проектного обучения.

Библиографический список

1. Шорина Т.В. Опыт использования средств визуализации информации в преподавании курса «Информационные технологии в управлении персоналом». *Ученые записки ИСГЗ*. 2014; Т. 12, № 1-1: 403–407.
2. Еремина И.И., Лысанов Д.М. Особенности организации проектной деятельности студентов технического вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 81-4: 148–150.
3. Салтанаева Е.А., Эшелиоглу Р.И., Амирова Э.Ф. Студенческие стартапы как новая база экономики России. *Вестник Академии знаний*. 2023; № 5 (58): 273–275.
4. Шорина Т.В. Проблемы и перспективы применения видеоресурсов профессионального образования. *Казанский педагогический журнал*. 2012; № (93): 157–161.
5. Шорина Т.В. Реализация визуальных компонентов информационно-образовательной среды вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2022; № 4: 229–235.
6. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Москва, НИИ школьных технологий, 2019, Т. 1: 184–248.
7. Завада Г.В., Гарифуллина Р.Р. Применение технологии портфолио как инструмента оценки сформированности научно-методической компетентности преподавателя вуза. *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. 2015; № 2 (26): 88–99.
8. Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. *Проблемное обучение: Основные вопросы теории*. Составитель Д.М. Шакирова. Казань: Магариф-Вакыт, 2016; Т. 1, 64–66.
9. Зарипова Р.С., Менциев А.У., Григорьева И.В. Метод кейсов как практико-ориентированный метод обучения студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 81-3: 105–107.
10. Натальсон А.В. Влияние процессов цифровизации энергетической сферы на развитие компетенций инженера. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023; Т. 14, № 1-2: 110–114.

References

1. Shorina T.V. Opyt ispol'zovaniya sredstv vizualizacii informacii v prepodavanii kursa «Informacionnye tehnologii v upravlenii personalom». *Uchenye zapiski ISGZ*. 2014; T. 12, № 1-1: 403-407.
2. Eremina I.I., Lysanov D.M. Osobennosti organizacii proektnoj deyatel'nosti studentov tehnicheskogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-4: 148-150.
3. Saltanaeva E.A., `Eshelioglu R.I., Amirova `E.F. Studencheskie startapy kak novaya baza `ekonomiki Rossii. *Vestnik Akademii znanij*. 2023; № 5 (58): 273-275.
4. Shorina T.V. Problemy i perspektivy primeneniya videoresursov professional'nogo obrazovaniya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № (93): 157-161.
5. Shorina T.V. Realizaciya vizual'nyh komponentov informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; № 4: 229-235.
6. Selevko G.K. *`Enciklopediya obrazovatel'nyh tehnologij*: v 2 t. Moskva, NII shkol'nyh tehnologij, 2019, T. 1: 184-248.
7. Zavada G.V., Garifullina R.R. Primenenie tehnologii portfolio kak instrumenta ocenki sformirovannosti nauchno-metodicheskoj kompetentnosti prepodavatelya vuza. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo `energeticheskogo universiteta*. 2015; № 2 (26): 88-99.
8. Mahmutov M.I. Izbrannye trudy: v 7 t. *Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy teorii*. Sostavitel' D.M. Shakirova. Kazan': Magarif-Vakyt, 2016; T. 1, 64-66.
9. Zaripova R.S., Menciev A.U., Grigor'eva I.V. Metod kejsov kak praktiko-orientirovannyj metod obucheniya studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-3: 105-107.
10. Natal'son A.V. Vliyanie processov cifrovizacii `energeticheskoj sfery na razvitie kompetencij inzhenera. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023; T. 14, № 1-2: 110-114.

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-249-251

***Ekhaeva R.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*
***Yarychev N.U.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

THE COMPLEX CONCEPT OF EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS. The article reveals a problem of formation and functioning of the pedagogical culture of parents as an integral part of the pedagogical culture of society. It is stated that the development of regional university complexes representing specific scientific and educational clusters depends on the level of development of pedagogical culture. A comprehensive model of pedagogical education of parents based on a comprehensive learning concept developed by Russian scientists is proposed. The methodological foundations of the integrated learning concept are revealed. The comprehensive concept is based on the allocation of four blocks: Block 1 ("knowledge"), Block 2 ("methodology"), Block 3 ("skills and abilities"), Block 4 ("responsibility"), which represent the basic system parameters of effective and productive learning. The blocks are not separated by an impenetrable wall. The borders between them are open. This is especially true for Block 1 related to knowledge. Aspects of Block 1 are present to varying degrees in all three other blocks. For example, knowledge is also required to successfully solve tasks in Block 2 and 3. In fact, knowledge is the foundation for all the blocks. The article states that the pedagogical education of parents should be based on a comprehensive concept of education. The proposed material allows concluding that the comprehensive concept of education, which is the basis for the pedagogical education of parents, makes it possible to increase the dynamism of the pedagogical process.

Key words: **model, modeling, module, individual educational route**

***Р.М. Эхаева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*
***Н.У. Ярычев,** д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., проректор по учебной работе Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

КОМПЛЕКСНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

В статье раскрывается проблема формирования и функционирования педагогической культуры родителей как составной части педагогической культуры общества. Констатируется, что от уровня педагогической культуры зависит развитие региональных университетских комплексов, представляющих собой специфические научно-образовательные кластеры. Предложена комплексная модель педагогического просвещения родителей на базе комплексной концепции обучения, разработанной отечественными учеными. Раскрыты методологические основания комплексной концепции обучения. Комплексная концепция основана на выделении четырех блоков: блок 1 («знание»), блок 2 («методология»), блок 3 («навыки и умения»), блок 4 («ответственность»), которые представляют собой базовые системные параметры эффективного и продуктивного обучения. Блоки не разделены между собой непроницаемой стеной. Границы между ними открыты. Особенно это касается блока 1, связанного со знаниями. Аспекты блока 1 присутствуют в той или иной степени во

всех трех остальных блоках. Например, для успешного решения задач по блоку 2 и 3 также требуются знания. Фактически знания являются фундаментом для всех блоков. В статье констатируется, что педагогическое просвещение родителей должно базироваться на комплексной концепции обучения. Предлагаемый материал позволил сделать вывод, что комплексная концепция обучения, положенная в основу педагогического просвещения родителей, позволяет повысить динамичность педагогического процесса.

Ключевые слова: **педагогическая культура, педагогическое просвещение родителей, университетский комплекс, образование, обучение**

Актуальность статьи связана с тем, что одним из наиболее перспективных и актуальных направлений развития экономики того или иного региона является создание и функционирование университетских комплексов.

Университетский комплекс представляет собой научно-образовательный кластер, где осуществляется взаимодействие органов государственной власти, бизнеса, научно-педагогического сообщества и студентов.

Научно-образовательный кластер является наиболее продуктивным и эффективным способом развития способностей студентов и выпускников вузов, позволяет оказывать содействие в достижении ими высокой результативности.

Перспектива функционирования университетских комплексов зависит от педагогической культуры того или иного общества (региона) в целом и педагогической культуры родителей в частности. Именно от глубинного понимания миссии образовательного процесса, его целей и задач, принципов, методов и механизмов зависит то, насколько обществу (региону) удастся выстроить эффективно работающий университетский комплекс.

Вышесказанное обусловило цель настоящего исследования – проанализировать феномен педагогической культуры родителей и предложить новые механизмы ее развития.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Дать краткий обзор основных идей и концепций в области педагогического просвещения.
2. Выделить основные аспекты исследования феномена педагогической культуры.
3. Изложить основные положения комплексной концепции обучения.

Научная новизна исследования состоит в том, что комплексная концепция обучения впервые рассматривается в качестве эффективного способа формирования и развития педагогической культуры родителей.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что ее результаты могут быть использованы для развития теорий и концепций педагогического просвещения родителей и педагогической культуры в целом.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования в области образования и воспитания.

Проблема формирования педагогической культуры родителей была одной из центральных тем в истории педагогической мысли.

Одним из первых ее затронул Я. Коменский. В работе «Материнская школа» он предложил план воспитания ребенка в материнской школе и в качестве цели такого воспитания назвал нравственное развитие ребенка и его подготовка к труду [1].

Важность педагогического просвещения родителей подчеркивали А. Луначарский, П. Блонский, Н. Крупская и др.

П. Блонский предлагал активно создавать специальные кружки для просвещения родителей [2], а Н. Крупская призывала к осуществлению педагогической пропаганды на каждой фабрике и в каждом населенном пункте [3].

В 1950-е годы XX века академик Г.Н. Волков ввел в научный оборот термин «педагогическая культура» и дал ему сущностное определение. Педагогическую культуру он трактовал в качестве специфической среды, связанной с воспитанием детей (фольклор, игрушки, колыбельные песни и т. п.) [4].

В. Сухомлинский важнейшей чертой педагогической культуры называл чувство привязанности к детям, «…чувствование духовного мира каждого ребенка…» [5, с. 91].

Педагогическая культура родителей является одной из наиболее актуальных проблем в современном обществе.

Роль семейного воспитания в России на законодательном уровне отражена в 44-й статье федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в которой констатируется, что родители обязаны «… заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [6].

В настоящее время в условиях глобализации и цифровизации требуются новые формы, методы и подходы к педагогическому просвещению родителей [7].

Теоретико-методологические основания генезиса педагогической культуры и комплексное определение этому понятию дал В. Бенин [8].

Педагогическая культура трактуется В. Бениным в качестве системообразующего элемента педагогической деятельности, включающей в себя такие компоненты, как субъект, и объект педагогического воздействия, знания и умения (содержание), процесс трансляции знаний и умений (механизм), социальные институты, транслирующие знания и умения (система) и конечная цель этой деятельности.

Сегодня феномен педагогической культуры рассматривается в нескольких аспектах [9].

С социально-педагогической точки зрения педагогическая культура трактуется в качестве социального феномена, инструмента педагогизации окружающей действительности (М. Ситникова, Г. Ризз), важнейшего элемента педагогической системы (Е. Захарченко, Г. Звездунова).

С индивидуально-личностной точки зрения педагогическая культура рассматривается в контексте раскрытия сущностных свойств личности, спецификации профессиональной деятельности педагога (Е. Соболева, Т. Иванова, Т. Белоусова)

И, наконец, педагогическая культура исследуется как составная часть общемировой культуры, отражающая накопленный человечеством педагогический опыт, трансформацию культурных эпох, образовательных парадигм (Е. Шиянов, М. Богуславский, Г. Карпова, З. Равкин и др.).

Педагогическая культура родителей является составной частью педагогической культуры в целом.

Разные исследователи по-разному моделировали структуру педагогической культуры родителей.

А. Кокоева предложила трехкомпонентную модель педагогической культуры, согласно которой педагогическая культура включает в себя три структурных компонента: операционно-деятельностный, аксиологический и информационно-содержательный [10].

У Е. Бондаревской в структуре педагогической культуры следующие компоненты: семейные традиции, специфика взаимодействия родителей с образовательным учреждением и педагогами, образованность и личностные качества родителей, знания в области педагогики, а также опыт воспитательной деятельности [11].

На наш взгляд, при исследовании проблемы педагогической культуры родителей необходимо отталкиваться от того факта, что «современная система школьного и вузовского образования все более ориентируется только на трансляцию и усвоение знаний. Главными ценностями здесь становятся информация и информированность, знание о существующем, а не осмысление самого человеческого существования» [11].

В. Никитин прав, утверждая, что процесс обучения в России редуцирован к развитию «чисто механических способностей усвоения и трансляции информации» [11].

Выход из этого кризиса предложен в комплексной концепции обучения, разработанной отечественными учеными [12].

В рамках комплексной концепции обучение определяется как целенаправленная деятельность по освоению фундаментальных и прикладных знаний, технологий и техник правильного и творческого мышления, практических навыков и умений, социальных и моральных норм, конечной задачей которой является раскрытие личностного потенциала обучающегося, а конечной целью – социальный прогресс.

Обучение – это трансляция социального опыта. Оно состоит из четырех комплексных блоков:

1. Блок знаний включает в себя уроки и лекции, которые традиционно преподаются в учебных заведениях и на которые транслируются различные фундаментальные знания о социальных, биологических, физических, химических и т. п. законах.
2. Методологический блок направлен на развитие мыслительных способностей, творческого (оригинального) мышления, способностей критической работы с многочисленными информационными массивами.
3. Блок практических навыков и умений ориентирован на освоение конкретных операций, решение конкретных (прикладных) задач. Например, умение слаженно работать в командах, управлять коллективами (менеджмент), выстраивать коммуникации с людьми, создавать оригинальные тексты, ремонтировать объекты и др.
4. Блок моральной и гражданской ответственности предполагает усвоение определенных нормативов, правил, кодексов, деклараций (например, нормы права или нравственные стандарты).

Первый блок транслирует фундаментальные знания и направлен на пополнение общества знающими гражданами (знатоками, эрудитами).

Методологический блок направлен на формирование правильного и критического мышления в соответствии с законами логики, а также на развитие творческих способностей личности. Он дает обществу творческих, нестандартно мыслящих людей

Блок практических навыков и умений дает социуму высококвалифицированных специалистов, мастеров своего дела, экспертов, а блок моральной и гражданской ответственности формирует для общества ответственного гражданина: рефлексирующего, обладающего высоким нравом, совершающего благородные поступки.

Все блоки так или иначе взаимосвязаны. Они пересекаются. Разграничительными свойствами между ними выступают 4 фактора: основа, предметный состав, задача, конечный результат для общества.

Например, основой блока 1 являются знания. Соответственно, блок 1 имеет высокий удельный вес знаний. Задача этого блока – транслировать истинные знания, а конечный результат – вооружить обучающегося знаниями.

Блок 2 имеет своей основой мышление, воображение (иными словами, когнитивные функции психики). Его задача – привить человеку мыслительные спо-

Таблица 1

Характеристика блоков обучения

Блоки	Основа	Состав	Задача	Итог (для общества)
Блок 1	Фундаментальное знание	Традиционные школьные предметы	Трансляция знаний	Человек знающий (знаток, эрудит)
Блок 2	Мышление и воображение	Простые и сложные (нестандартные) задачи	Развитие правильного и критического мышления; творческих способностей	Человек мыслящий, человек творческий
Блок 3	Навык и умение	Написание текстов и релизов, проектная деятельность	Передача практических навыков и умений	Человек умеющий
Блок 4	Ответственность	Следование моральным и правовым нормам, гражданский поступок, благое деяние и др.	Воспитание ответственности	Человек ответственный

собности, развить в нем силу воображения. Конечный результат – дать обществу нестандартно мыслящего человека.

Блоки 3 и 4 основаны на трансляции умений и навыков, с одной стороны, и воспитании чувства ответственности, с другой. Конечный результат – дать обществу ответственного гражданина, мастера, специалиста, эксперта.

Традиционно система образования в России акцентируют внимание на развитии блока знаний. Комплексная концепция требует гармоничного (системного) подхода к организации процесса обучения.

В рамках комплексной концепции обучения переосмысляется и роль учителя в системе современного образования. Теперь учитель – это не «носитель бочки с водой», бесконечно разливающий огромные объемы воды в чащи сознания учащегося. Учитель учит правильно и творчески мыслить, осваивать практические навыки и умения, социальные и моральные нормы.

Педагогическое просвещение родителей должно быть основано на комплексном подходе, направленном на гармонизацию образовательного процесса.

Таким образом, в статье были предложены новые механизмы формирования и развития педагогической культуры родителей.

Был дан краткий обзор некоторых концептуальных положений, которые касаются разработки новых форм, методов и подходов к педагогическому просвещению родителей.

Также были раскрыты теоретико-методологические основания комплексной концепции обучения, которая впервые в современной педагогической литературе рассмотрена в качестве эффективного способа формирования и развития педагогической культуры родителей.

Комплексная концепция основана на выделении четырех блоков (блок знаний, методологический блок, блок навыков и умений, блок ответственности), которые представляют собой параметры всякого обучения.

Результаты наших исследований могут быть использованы при разработке комплексных программ педагогического просвещения родителей.

С учетом общемировых тенденций можно сказать следующее.

Во-первых, будут востребованы профессии, связанные с созданием уникального продукта (а это следствие творческой работы).

Во-вторых, появится спрос на работников, умеющих выстраивать гармоничные отношения с людьми, грамотно управлять коллективами.

Именно комплексная концепция с ее идеей разделения учебного процесса на 4 блока направлена на то, чтобы соответствовать новым трендам и отвечать на вызовы времени.

Принципы комплексной концепции обучения являются достаточно универсальными и прилагаются к конкретным образовательным практикам и к различным видам образования.

Библиографический список

1. Коменский Я.А. *Материнская школа.* Москва: Учпедгиз, 1947.
2. Блонский П.П. *Семейное дошкольное воспитание*. Москва: Академия, 2001.
3. Лодкина Т.В. *Социальная педагогика. Защита семьи и детства*. Москва: Академия, 2009.
4. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
5. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. *Сердце отдаю детям*. Москва: Педагогика, 1979; Т. 1.
6. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 11.06.2022). Available at: https://www. legalacts.ru/dok/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-4/statja-44/
7. Кулешова Е.В. Педагогическая культура родителей: генезис проблемы и ее современное состояние. *Поволожский педагогический вестник*. 2022; № 3: 61–66.
8. Бенин В.Л. *Педагогическая культура: ее содержание и специфика.* Уфа, 1994.
9. Садыкова Е.Р. Различные подходы к определению понятия «педагогическая культура учителя». *Материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 210-летию Казанского университета и Дню математики.* Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2014: 79–84.
10. Кокоева А.Т. *Формирование педагогической культуры родителей*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2003.
11. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика*. 1999; № 3: 37–43.
12. Никитин В. Кризис образования и университет. *Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного института точной механики и оптики (технического университета)*. 2003; № 7: 150–155.
13. Махаев М.Р., Матыева А.Р. Абрис комплексной концепции обучения. *Вестник КНИИ РАН.* Серия: Социальные и гуманитарные науки. 2022; № 2: 124–131.

References

1. Komenskij Ya.A. *Materinskaya shkola.* Moskva: Uchpedgiz, 1947.
2. Blonskij P.P. *Semejnoe doshkol'noe vospitanie*. Moskva: Akademiya, 2001.
3. Lodkina T.V. *Social'naya pedagogika. Zaschita sem'i i detstva*. Moskva: Akademiya, 2009.
4. Volkov G.N. *`Etnopedagogika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999.
5. Suhomlinskij V.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 3 t. *Serdce otdayu detyam.* Moskva: Pedagogika, 1979; T. 1.
6. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 11.06.2022). Available at: https://www. legalacts.ru/dok/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-4/statja-44/
7. Kuleshova E.V. Pedagogicheskaya kul'tura roditelej: genezis problemy i ee sovremennoe sostoyanie. *Povolozhskij pedagogicheskij vestnik*. 2022; № 3: 61-66.
8. Benin V.L. *Pedagogicheskaya kul'tura: ee soderzhanie i specifika.* Ufa, 1994.
9. Sadykova E.R. Razlichnye podhody k opredeleniyu ponyatiya «pedagogicheskaya kul'tura uchitelya». *Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 210-letiyu Kazanskogo universiteta i Dnyu matematiki.* Kazan': Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2014: 79-84.
10. Kokoeva A.T. *Formirovanie pedagogicheskoj kul'tury roditelej*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2003.
11. Bondarevskaya E.V. Pedagogicheskaya kul'tura kak obschestvennaya i lichnaya cennost'. *Pedagogika*. 1999; № 3: 37-43.
12. Nikitin V. Krizis obrazovaniya i universitet. *Nauchno-tehnicheskij vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta tochnoj mehaniki i optiki (tehnicheskogo universiteta)*. 2003; № 7: 150-155.
13. Mahaev M.R., Matyeva A.R. Abris kompleksnoj koncepcii obucheniya. *Vestnik KNII RAN.* Seriya: Social'nye i gumanitarnye nauki. 2022; № 2: 124-131.

Статья поступила в редакцию 02.03.24

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-251-253

Gorobets D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: gdv.80@mail.ru*

INDICATORS OF THE EFFECTIVENESS OF SCIENTIFIC ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHING STAFF AS ONE OF THE ELEMENTS OF AN EFFECTIVE CONTRACT. The work is dedicated to an analysis and allocation of indicators for evaluating the scientific activity of university teaching staff, which affects the contents of an effective contract. The main performance indicators related to publication activity, presentation of scientific results at scientific events of various levels, and the

results of students' research work are proposed. Citation indexes, patents for own inventions (or as part of a team) are highlighted as a separate factor. The results of the leadership of graduate students and doctoral students are recognized as important. The practice of organizing the work of universities today shows the importance of external financing through the attraction of extra-budgetary funds for research activities through "grant" work, which is also proposed to be attributed to the indicators of the effectiveness of scientific activity.

Key words: **scientific activity, university teaching staff, efficiency assessment, effective contract**

Д.В. Горобец, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: gdv.80@mail.ru*

ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ ЭФФЕКТИВНОГО КОНТРАКТА

Работа посвящена анализу и выделению показателей оценки научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза, влияющих на содержание эффективного контракта. Предлагаются основные показатели эффективности, связанные с публикационной активностью, представлением результатов на научных мероприятиях различного уровня; результатами научно-исследовательской работы обучающихся. Отдельным фактором выделены индексы цитирования, патенты на собственные изобретения (или в составе коллектива). Важными признаются результаты руководства аспирантами и докторантами. Практика организации работы вузов сегодня показывает важность внешнего финансирования через привлечение внебюджетных средств на научно-исследовательскую деятельность посредством «грантовой» работы, что также предлагается отнести к показателям эффективности научной деятельности.

Ключевые слова: **научная деятельность, профессорско-преподавательский состав вуза, оценка эффективности, эффективный контракт**

Актуальность исследования определяется тем, что эффективность научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза играет ключевую роль в обеспечении качества образования, научных исследований и подготовке квалифицированных специалистов. Она является одним из важных элементов эффективного контракта между университетом и его сотрудниками. В вузовской системе до сих пор не до конца обоснованы и выявлены критерии оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава. Сегодня реализуются решения, направленные на повышение качества профессиональной подготовки обучающихся. К числу таких решений относится внедрение государственных образовательных стандартов, опирающихся на компетентностный подход, профессиональные стандарты, а также на эффективные контракты преподавателей. Однако до сих пор не выявлены чёткие показатели эффективности научной деятельности конкретного педагога в вузе, чем и обоснована актуальность настоящей работы. Вышеизложенное указывает на потребность реализации комплексных и фундаментальных исследований в данном ключе [1–15].

Целью данного исследования является освещение теории комплексного подхода к системе эффективности научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза.

Основные задачи исследования видятся в следующем: анализ показателей эффективности научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза как один из элементов эффективного контракта.

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

Научная новизна статьи заключается в разработке теоретических положений, методических и научно-практических рекомендаций по эффективности научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза. Практическая значимость состоит в направленности его результатов на совершенствование показателей научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза как одного из элементов эффективного контракта.

Современные исследования отражают особенности изучения эффективности научной деятельности, адекватности «эффективных контрактов» в вузах, профессиональной компетентности преподавателей и создания условий для их профессионального роста. Труды И.А. Бедрачук, Т.Н. Борисовой, Т.М. Давыденко, Г.В. Данилова, Т.Б. Журавлевой, М.А. Ларионовой и многих других исследователей содержат анализ задач по функционированию системы оценки эффективности труда и её стимулирования в вузе. Взаимосвязь эффективности управления, стиля руководства и результативности деятельности персонала на примере современного вуза изучается В.Б. Батиевской и М.В. Соколовским [2]. Современные исследования посвящены качеству деятельности профессорско-преподавательского состава и профессиональной эффективности [3], взаимосвязи эффективного контракта и эффективности работника [1], финансовым аспектам обеспечения эффективных контрактов научно-педагогических работников (А.В. Дорждеев, Н.А. Кизатова, А.Г. Лосев, В.В. Тараканов [4]); предлагается новый инструментарий оценки концепции предпринимательского университета (Ф.А. Казин, А.В. Кондратьев [5]). Необходимость повышения публикационной активности преподавателей высших учебных заведений и поиска резервов для этой деятельности отмечают Т.Н. Клеймёнова, Т.О. Сюсина, Н.Н. Смирнова [6]. Большинство исследователей подчёркивают важность мотивации научно-инновационной деятельности в вузе [10; 15] и необходимость грамотного правового регулирования в вопросах квалификационных требований к профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений [14]. Особую проблему представляет собой разработка эффективного контракта (В.С. Сенашенко, В.Г. Халин [13]; М.А. Черкасова [15]), отношение к рейтингу педагога высшей школы (Т.Н. Поддубная, А.А. Юрченко [11]) и формирование инновационной системы оценки качества образовательной деятельности и её результатов (Н.Н. Лагусева [8]).

Формирование системы индивидуальной оценки результатов работы профессорско-преподавательского состава, в том числе в научной деятельности, в одном из ведущих вузов страны – СПбГУ – анализируется Н.М. Кропачевым, В.В. Еремеевым, А.В. Поповым [7]. Так, например, эффективность научной деятельности преподавателей в СПбГУ оценивается «по количеству публикаций в высокорейтинговых журналах, индексируемых международными и российскими системами научного цитирования. Публикационная активность является непременным объектом анализа при определении степени научной эффективности отдельных преподавателей и коллективов научно-педагогических подразделений – кафедр, лабораторий, факультетов и институтов» [7, с. 142].

Профессиональная компетентность преподавателя вуза проявляется, помимо предмета нашего исследования – научно-исследовательской работы, в его педагогической и организационной работе. Умение планировать и структурировать учебный процесс, проводить систематическую оценку знаний студентов, развивать их аналитическое и критическое мышление, а также способность эффективно коммуницировать и вести диалог – все это необходимые навыки профессионального преподавателя. Однако текущее состояние и дальнейшее развитие вузовской системы сегодня зависят от того, в какой степени система показателей эффективности создаёт стимулы для научно-исследовательской деятельности. Точность и адекватность методик и расчётов, применяемых при внедрении показателей, является решающим фактором для определения эффективности научно-педагогических работников учреждений высшего образования. В современной вузовской системе сегодня активно формируются (порой методом «проб и ошибок») критерии оценки деятельности профессорско-преподавательского состава. Показатели эффективности научной деятельности включают в себя такие критерии, как количество публикаций в научных журналах, уровень цитирования, участие в научных конференциях, получение грантов и другие показатели, отражающие активность и результативность научной работы. Эти показатели позволяют оценить не только индивидуальные достижения преподавателей, но и общий вклад в учебный процесс, а также развитие научного направления вуза. В ключе сказанного согласимся с мнением М.А. Черкасовой, которая считает необходимым изучить критерии оценки эффективности деятельности научно-педагогических работников и образовательного учреждения; определить наиболее значимые показатели эффективного контракта как для преподавателя, так и для вуза; оценить роль эффективного контракта как инструмента мотивации инновационной и научно-исследовательской деятельности вуза [15, с. 87].

Профессиональная компетентность преподавателя вуза является одним из ключевых факторов, определяющих успешность и качество образовательного процесса.

В.Г. Горб отмечает, что профессиональная компетентность преподавателя в предложенном им подходе состоит из следующих компонентов: лидерский потенциал; гражданственность; предметная эрудиция; организаторские умения [3, с. 58].

Профессиональная компетентность преподавателя вуза является неотъемлемой составляющей высококачественного образования. Она включает в себя глубокие знания в своей предметной области, умение передавать эти знания студентам и способность вдохновить их на саморазвитие и самостоятельную работу. Т.Н. Поддубная и А.А. Юрченко совершенно справедливо предлагают

выделить следующие принципы разработки оценки эффективности деятельности преподавателей: комплексность оценки; объективность результатов; принцип дифференциации; принцип количественной оценки качества труда преподавателей; принцип согласования; принцип обратной связи; принцип направленности на стимулирование труда и повышение зарплаты; принцип адаптивности.

Часто главным критерием оценки эффективности научно-педагогических коллективов является их роль в достижении показателей Программы развития конкретного вуза. На наш взгляд, посредством практики эффективного контракта возможно выделение следующих показателей эффективности научной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза: публикационная активность: количество публикаций в индексируемых отечественных журналах; участие в конференциях, симпозиумах и т. п. научных мероприятиях; индексы цитирования; результаты научно-исследовательской работы обучающихся (выпускные квалификационные работы; дипломные проекты, магистерские диссертации); результаты руководства аспирантами и докторантами; привлечение внебюджетных средств посредством «грантовой» работы (внешнее финансирование); патенты на собственные изобретения (или в составе коллектива). При этом предназначение индивидуального контракта не должно сводиться к анализу наукометрических показателей и объёмов педагогической нагрузки в целях определения его соответствия занимаемой должности или установления размера выплачиваемой ему премии [7, с. 150]. Индивидуальные контракты должны служить достижению результатов научной, образовательной, воспитательной, экспертной, просветительской деятельности всего университета в целом.

Таким образом, можно сделать выводы о том, университеты играют ключевую роль в создании новых знаний, развитии инноваций и подготовке кадров для различных отраслей экономики.

Для успешной научно-исследовательской работы вуз должен активно поддерживать свой профессорско-преподавательский состав, обеспечивая доступ к современным исследовательским ресурсам, оборудованию и технологиям. Также важно создавать условия для развития исследовательских групп и поддерживать инициативы в области научных исследований. Кроме того, важно поддерживать сотрудников вуза на всех этапах их карьерного развития, предоставляя возможности для повышения квалификации, участия в конференциях и семинарах, а также для публикации и распространения результатов научных исследований.

В целом эффективность научно-исследовательской работы в вузе не только способствует развитию науки и образования, но и повышает престиж университета, привлекает внимание студентов, исследователей и инвесторов. Среди таких факторов важным считаем также учёт индексов цитирования, патентов на изобретения, результатов руководства аспирантами и докторантами и, конечно, привлечение внебюджетных средств на научно-исследовательскую деятельность посредством «грантовой» работы, что также предлагается отнести к показателям эффективности научной деятельности.

Библиографический список

1. Авдеева Е.А. Эффективный контракт VS Эффективный работник. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 52-5: 9–15.
2. Августа Е.Н., Белозерова Ю.М., Богомазова А.А. и др. *Социальная роль преподавателей вузов в Российской Федерации*. Москва, 2022.
3. Горб В.Г. Профессиональная эффективность и качество деятельности преподавателя высшей школы. *Педагогическое образование в России*. 2020; № 6: 53–68.
4. Дорждеев А.В., Кизатова Н.А., Лосев А.Г., Тараканов В.В. Финансовые аспекты обеспечения эффективных контрактов научно-педагогических работников. *Вестник ВолГУ. Экономика*. 2015; № 3: 93–103.
5. Казин Ф.А., Кондратьев А.В. Развитие концепции предпринимательского университета в вузах России. Новый инструментарий оценки. *Университетское управление: практика и анализ*. 2022; № 1: 18–41.
6. Клеймёнова Т.Н., Сюсина Т.О., Смирнова Н.Н. Резервы повышения публикационной активности преподавателей высших учебных заведений. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 67-4: 179–181.
7. Кропачев Н.М., Еремеев В.В., Попов А.В. Разработка системы показателей эффективности образовательной и научной деятельности профессорско-преподавательского состава: опыт Санкт-Петербургского государственного университета. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент*. 2020; № 2: 133–150.
8. Лагусева Н.Н. О формировании инновационной системы оценки качества образовательной деятельности и ее результатов. *Вестник РМАТ*. 2020; № 1: 49–53.
9. Литвинова В.С., Фастович Г.Г., Фомина Л.В. К вопросу о формировании стратегии обеспечения трудовыми ресурсами в системе образовательных учреждений. *Аграрное и земельное право*. 2020; № 10 (214): 38–43.
10. Лосев А.Г., Корольков С.А., Тараканов В.В. Модель финансового обеспечения выполнения целевых показателей эффективности работы вуза. *Университетское управление: практика и анализ*. 2020; № 6 (112): 49–57.
11. Поддубная Т.Н., Юрченко А.А. Рейтинг педагога высшей школы как средство повышения конкурентоспособности научно-педагогических работников. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2020; № 2: 76–82.
12. Романов Е.В. Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений. *Университетское управление: практика и анализ*. 2016; № 104 (4): 64–81.
13. Сенашенко В.С., Халин В.Г. Об эффективном контракте в высшей школе. *Высшее образование в России*. 2015; № 5: 27–36.
14. Смирнова М.С., Листратов И.В., Юн Д.А. Правовое регулирование квалификационных требований к профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений. *Юридические исследования*. 2023; № 3: 17–23.
15. Черкасова М.А. Мотивация научно-инновационной деятельности в вузе посредством практики эффективного контракта. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2020; № 2: 87–90.

References

1. Avdeeva E.A. `Effektivnyj kontrakt VS `Effektivnyj rabotnik. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 52-5: 9-15.
2. Avgusta E.N., Belozerova Yu.M., Bogomazova A.A. i dr. *Social'naya rol' prepodavatelej vuzov v Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2022.
3. Gorb V.G. Professional'naya `effektivnost' i kachestvo deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2020; № 6: 53-68.
4. Dorzhdeev A.V., Kizatova N.A., Losev A.G., Tarakanov V.V. Finansovye aspekty obespecheniya `effektivnyh kontraktov nauchno-pedagogicheskih rabotnikov. *Vestnik VolGU. `Ekonomika*. 2015; № 3: 93-103.
5. Kazin F.A., Kondrat'ev A.V. Razvitie koncepcii predprinimatel'skogo universiteta v vuzah Rossii. Novyj instrumentarij ocenki. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2022; № 1: 18-41.
6. Klejmenova T.N., Syusina T.O., Smirnova N.N. Rezervy povysheniya publikacionnoj aktivnosti prepodavatelej vysshih uchebnyh zavedenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-4: 179-181.
7. Kropachev N.M., Eremeev V.V., Popov A.V. Razrabotka sistemy pokazatelej `effektivnosti obrazovatel'noj i nauchnoj deyatel'nosti professorsko-prepodavatel'skogo sostava: opyt Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment*. 2020; № 2: 133-150.
8. Laguseva N.N. O formirovanii innovacionnoj sistemy ocenki kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti i ee rezul'tatov. *Vestnik RMAT*. 2020; № 1: 49-53.
9. Litvinova V.S., Fastovich G.G., Fomina L.V. K voprosu o formirovanii strategii obespecheniya trudovymi resursami v sisteme obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Agrarnoe i zemel'noe pravo*. 2020; № 10 (214): 38-43.
10. Losev A.G., Korol'kov S.A., Tarakanov V.V. Model' finansovogo obespecheniya vypolneniya celevyh pokazatelej `effektivnosti raboty vuza. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2020; № 6 (112): 49-57.
11. Poddubnaya T.N., Yurchenko A.A. Rejting pedagoga vysshej shkoly kak sredstvo povysheniya konkurentosposobnosti nauchno-pedagogicheskih rabotnikov. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2020; № 2: 76-82.
12. Romanov E.V. Normirovanie nagruzki prepodavatelej: problemy i poisk reshenij. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2016; № 104 (4): 64-81.
13. Senashenko V.S., Halin V.G. Ob `effektivnom kontrakte v vysshej shkole. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 5: 27-36.
14. Smirnova M.S., Listratov I.V., Yun D.A. Pravovoe regulirovanie kvalifikacionnyh trebovanij k professorsko-prepodavatel'skomu sostavu vysshih uchebnyh zavedenij. *Yuridicheskie issledovaniya*. 2023; № 3: 17-23.
15. Cherkasova M.A. Motivaciya nauchno-innovacionnoj deyatel'nosti v vuze posredstvom praktiki `effektivnogo kontrakta. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. 2020; № 2: 87-90.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-253-256

Grudninskaya T.V., *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia); Head of Department of Vocational Education (College), The Korolev Branch of International Law Institute (Korolev, Russia), E-mail: tamaragrudninskaya@yandex.ru*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN TEACHERS OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article is based on the research of scientific literature and the author's own pedagogical experience and discusses a problem of implementing some organizational and pedagogical conditions. Their observance allows for the development of the main components of the professional competence

among teachers who are employed in the secondary vocational education system. The need for appropriate activities is proved on the basis of the modern educational system and society as a whole study results. The society requirements for the appropriate level specialists, which have changed due to objective economic, socio-political and cultural reasons, are demonstrated. An intermediate conclusion is made that such metamorphoses inevitably entail changes in the improvement of the teaching staff engaged in their training competence system. The conditions receive a specific formulation. The article reveals the course of the developing process of competence in teachers. The article also says about the use of specific methods and forms of its organization.

Key words: **secondary vocational education, development of secondary vocational education, teacher of vocational education organization, professional competence of teacher of vocational education organization, development of professional competence of teacher of vocational education organization**

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: tamaragrudninskaya@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема реализации организационно-педагогических условий, соблюдение которых позволяет обеспечить развитие основных составляющих профессиональной компетентности преподавателей, занятых в системе среднего профессионального образования. Необходимость соответствующей деятельности доказывается на основании результатов исследования состояния современной образовательной системы и общества в целом. Демонстрируются изменившиеся в силу объективных экономических, социально-политических и культурных причин требования социума к специалистам соответствующего уровня. Делается промежуточный вывод о том, что подобные метаморфозы с неизбежностью влекут изменения в совершенствовании системы компетенций педагогических работников, занимающихся их подготовкой. Далее вышеозначенные условия получают конкретную формулировку. После этого в статье поэтапно раскрывается ход процесса развития компетентности преподавателей. Говорится об использовании конкретных методов и форм его организации.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, развитие среднего профессионального образования, преподаватель организации СПО, профессиональная компетентность преподавателя организации СПО, развитие профессиональной компетентности преподавателя организации СПО**

Актуальность темы, раскрываемой на страницах настоящего исследования, обусловлена трансформацией требований к выпускникам системы СПО. Действительно, современное общество характеризуется непредсказуемой социальной, культурной и экономической динамикой, перманентной эскалацией темпов научно-технического прогресса и возможностью мгновенного доступа к практически любой информации (Г.С. Альтшуллер, Т.Е. Климова, Ж.А. Корнеева, А.А. Реан, Л.Д. Столяренко). В таких условиях структура компетентностного портрета индивида, успешно завершившего обучение по программе среднего профессионального образования, с неизбежностью должна была претерпеть существенные изменения (З.Н. Апазаова, Л.Е. Еранькина, Д.В. Качалов, В.В. Климентьева, Е.Г. Литвинова, С.И. Осипова, В.И. Сахарова).

Конечно, значение предметных знаний, умений и навыков для успешной реализации профессиональной деятельности специалистом такого уровня во многом сохраняется [1, с. 117]. Однако вместе с тем фиксируется неуклонное возрастание роли компетенций, носящих универсальный, надпредметный характер [2, с. 127]. Это, в свою очередь, требует пересмотра содержательной и организационной сторон, методологии и инструментальной базы учебно-воспитательного процесса [3, с. 35].

Такая ситуация обусловливает необходимость изменения подходов к планированию и реализации профессионального роста педагогических работников системы СПО (И.В. Блауберг, Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова, Э.Г. Юдин). В частности, определённого внимания заслуживают организационные и педагогические условия, обеспечивающие эффективность соответствующих процессов. Их рассмотрению посвящена данная статья.

Таким образом, её цель – освещение наиболее значимых, на взгляд автора, организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения:

– продемонстрировать структуру профессиональной компетентности современного преподавателя организации СПО;

– рассмотреть комплекс организационно-педагогических условий, способствующих её развитию;

– определить поэтапно содержание деятельности, направленной на реализацию этих условий;

– предложить систему конкретных форм и методов работы, применение которых будет в наибольшей степени способствовать реализации этих условий.

В ходе решения указанных задач автором использовались следующие методы исследования: изучение литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи сводится к тому, что в ней был рассмотрен комплекс организационно-педагогических условий, способствующих развитию компетентности современного преподавателя организации, входящей в систему среднего профессионального образования РФ.

Её теоретическая значимость заключается в определении содержания деятельности, направленной на реализацию таковых.

Практическая значимость состоит в исследовании системы форм и методов работы, применение которых будет в наибольшей степени способствовать успешному практическому воплощению выявленных условий.

Основу структуры профессиональной компетентности современного педагогического работника, занятого в системе СПО, составляют четыре компонента: мотивационно-ценностный [4, с. 83]; когнитивный; деятельностный; рефлексивный [4, с. 85]. Каждому из них соответствует определённая функция. Эта, последняя, позволяет сформулировать соответствующую задачу, которую необходимо решить в ходе организации и реализации процесса профессионального развития преподавателя [2, с. 128]. Рассмотрим такие задачи (табл. 1).

Таблица 1

Задачи по развитию компонентов профессиональной компетентности преподавателя организации среднего профессионального образования

Компонент	Задача
Мотивационно-ценностный	Поэтапная разработка и последующая реализация содержания, форм и методов повышения мотивации преподавателей [5, с. 132]
Когнитивный	Планирование, организация и обеспечение оценки результатов совершенствования системы профессиональных и личностных знаний, умений и навыков преподавателей СПО [4, с. 86]
Деятельностный	
Рефлексивный	Формирование у педагогов способности к критической оценке результатов собственной профессионально-педагогической деятельности и последующей коррекции её результатов [3, с. 38]

Решение перечисленных выше задач представляется возможным в случае реализации комплекса организационно-педагогических условий. К ним относятся:

– актуализация субъектной позиции преподавателя, осуществляющего профессионально-педагогическую деятельность в системе СПО, по отношению к процессу совершенствования его профессиональной компетентности [5, с. 139];

– осуществление рефлексивного управления поступательным развитием компетенций педагогов;

– организация эффективной работы методической службы ОО [1, с. 120].

Деятельность по реализации этих условий включает информационно-ориентирующий, процессуально-деятельностный и рефлексивно-прогностический этапы (К.И. Ахметова, В.П. Беспалько, А.С. Дорофеев, О.А. Крайнова, А.Н. Майоров, С.С. Сосинская). Рассмотрим каждый из них подробнее.

Содержание работы на первом этапе в основном сводится к таким действиям:

– определение начального уровня профессиональной компетентности преподавателей путём проведения диагностики и самодиагностики [6, с. 35];

– максимальная актуализация наличных знаний, умений и навыков;

– стимулирование потребностно-мотивационной сферы преподавателей в части профессионального развития;

– разъяснение и аргументация необходимости развития профессиональной компетентности педагогов организаций СПО [7, с. 6].

Следующий, процессуально-деятельностный этап характеризуется преимущественной реализацией действий, направленных на преодоление профессиональных дефицитов педагогов СПО, выявленных в ходе предыдущего [8, с. 60]. В ходе его реализации также завершается процесс самоопределения преподавателей в сфере развития у них системы необходимых компетенций.

Третий этап, рефлексивно-прогностический, связан с успешной самореализацией личности преподавателя [9, с. 11]. На основе участия в первых двух этапах на этом, последнем, формируется собственный практический опыт совершенствования профессиональных компетенций (Е.В. Бакач, М.Т. Громкова, М.А. Лямзин, С.В. Сайгушкина, Ю.Н. Феофанова). Анализируя полученные таким образом эмпирические данные, педагог системы СПО убеждается в необходимости постоянного развития системы собственных профессиональных и личностных компетенций для достижения стабильно положительных результатов профессионально-педагогической деятельности [10, с. 136–137]. При этом ведущим механизмом выступает система «реализация – самореализация» преподавателя в ходе профессиональной деятельности [11, с. 89]. По ходу практического воплощения перечисленных выше организационно-педагогических условий в процессе развития профессиональной компетентности педагогов системы СПО могут быть использованы как групповые, так и индивидуальные формы работы (табл. 2).

Таблица 2

Индивидуальные и групповые формы организации деятельности, направленной на реализацию организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования

Формы организации	
Индивидуальные	Групповые
Деловые игры [7, с. 8]	Самообучение
Практические занятия	Публикация учебных, научных и методических материалов
Взаимопосещение учебных занятий с обязательным последующим обсуждением [8, с. 59]	Подготовка к презентации собственного педагогического опыта
Интерактивные лекции	Прохождение стажировок [10, с. 141]
Конкурсы профессионального мастерства	Самостоятельное изучение передового опыта коллег [12, с. 160–161]
Мастер-классы [6, с. 41]	Обучение в магистратуре, аспирантуре
Коучинг-сессии	Закрепление в качестве соискателя ученой степени на кафедре вуза
Конференции, семинары, круглые столы	Индивидуальные консультации [9, с. 13]
Работа в составе творческих групп, цикловых комиссий [4, с. 83]	Наставничество

Внимания также заслуживают некоторые самостоятельные формы работы преподавателей по развитию собственной профессиональной компетентности. К ним относятся: самоцелеполагание; самопланирование; самодиагностика уровня сформированности профессиональных и личностных компетенций [12, с. 162]; саморегулирование; самоанализ; самоконтроль; самооценка [11, с. 95]. Известные на сегодняшний день методы развития профессиональной компетентности преподавателей могут быть разделены на прямые и опосредованные (табл. 3).

При оценке эффективности соответствующей деятельности могут быть использованы мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии. Рассмотрим их с соответствующими показателями (табл. 4).

Таблица 3

Прямые и опосредованные методы работы, направленные на реализацию организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО

Методы работы	
Прямые	Опосредованные
Направленное приобретение профессионального опыта	Обсуждение сложностей, возникающих по ходу образовательного процесса
Производственный инструктаж	Развитие творческой активности педагога
Чёткие требования выполнения поставленных задач	Формирование духа творческой конкуренции [14, с. 79]
Формирование и последующее представление образов-примеров [13, с. 115]	Моральное поощрение
Деловое общение	Рефлексия и самоконтроль [13, с. 119]

Таблица 4

Критерии и показатели успешности реализации организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагогов СПО

Критерии	Показатели
Мотивационно-ценностный	Степень выраженности ценностного отношения преподавателя к собственной деятельности
	Наличие осознанной потребности в её реализации
	Готовность к постоянному саморазвитию [12, с. 163]
Когнитивный	Знание современных психолого-педагогических представлений об организации современной системы среднего профессионального образования
	Чёткое понимание требований общества к современному педагогу и результатам его труда
Деятельностный	Методические умения
	Аналитические умения
	Проектировочные умения
	Педагогические умения
	Коммуникативные умения [14, с. 82]
Рефлексивный	Способность объективно оценивать уровень развития собственной профессиональной компетентности
	Умение осуществлять объективные самоконтроль и самооценку

Подводя итоги работы, отметим: правильная организация совершенствования системы профессиональных компетенций у педагогических работников, занятых в образовательных организациях, входящих в систему СПО, на сегодняшний день является одним из важнейших шагов по пути дальнейшего прогрессивного развития таковой. Её обеспечение подразумевает соблюдение ряда важных условий. В свою очередь, их воплощение в образовательной практике подразумевает поэтапную реализацию ряда форм и методов. Последние в основном известны современным исследователям и практикам, следовательно, развитие компетентности педагогов СПО не должно вызвать серьёзных затруднений.

Библиографический список

1. Ивашко М.И. Организация исследовательской деятельности студентов колледжа в ходе изучения общеобразовательных дисциплин: особенности, проблемы и пути их решения. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 116–120.
2. Ванягина М.Р. Общекультурные компетенции успешного специалиста XXI в. *Вестник СПбГИК.* 2020; № 3 (44): 125–130.
3. Наумов В.П., Шагеева Д.И. Методологические основы организации проектной деятельности студентов СПО в условиях цифрового общества. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2022; № 4 (36): 33–39.
4. Недоступенко Д.А. Управление профессиональным развитием молодых преподавателей колледжа. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2022; № 2 (116): 83–86.
5. Швецова А.В., Куимов В.С. Социальный портрет педагога профессионального обучения в ракурсе сравнительных социологических исследований. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2022; № 4: 130–143.
6. Илакавичус М.Р. Повышение квалификации педагогических работников россии как современное образование взрослых. *Научно-педагогическое обозрение.* 2020; № 2 (30): 35–43.
7. Слободчиков В.И., Игнатьева Г.А. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования. *Нижегородское образование.* 2020; № 1: 4–10.
8. Калинина Т.В., Бусарова Н.В., Гусева Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2023; № 7: 58–64.
9. Якушина М.С. Выбор индивидуального пути повышения квалификации работников образования. *Человек и образование.* 2020; № 3 (64): 11–15.
10. Скочилова Е.Ю., Пекарская Л.В. Роль стажировок в практико-ориентированном подходе реализации программ повышения квалификации дополнительного профессионального образования. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования.* 2021; № 1 (12): 136–142.
11. Федосеева З.А. Мониторинг качества методической работы как инструмент оценки научнометодического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников в системе СПО. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2022; № 3 (35): 88–96.

12. Ганушкевич Т.В. Организация процесса самообразования педагогов. *Вестник науки.* 2022; № 12 (57): 160–163.
13. Коновалов А.А., Ожиганова Д.А. Приоритетные направления развития профессиональной компетентности педагогов. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2023; Т. 11, № 2: 113–120.
14. Вотинцев А.В. Образовательная среда как инструмент профессионального развития педагогических кадров. *Педагогическое образование в России.* 2022; № 6: 79–84.

References

1. Ivashko M.I. Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov kolledzha v hode izucheniya obscheobrazovatel'nyh disciplin: osobennosti, problemy i puti ih resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 116-120.
2. Vanyagina M.R. Obschekul'turnye kompetencii uspeshnogo specialista XXI v. *Vestnik SPbGIK.* 2020; № 3 (44): 125-130.
3. Naumov V.P., Shageeva D.I. Metodologicheskie osnovy organizacii proektnoj deyatel'nosti studentov SPO v usloviyah cifrovogo obschestva. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2022; № 4 (36): 33-39.
4. Nedostupenko D.A. Upravlenie professional'nym razvitiem molodyh prepodavatelej kolledzha. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2022; № 2 (116): 83-86.
5. Shvecova A.V., Kuimov V.S. Social'nyj portret pedagoga professional'nogo obucheniya v rakurse sravnitel'nyh sociologicheskih issledovanij. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2022; № 4: 130-143.
6. Ilakavichus M.R. Povyshenie kvalifikacii pedagogicheskih rabotnikov rossii kak sovremennoe obrazovanie vzroslyh. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2020; № 2 (30): 35-43.
7. Slobodchikov V.I., Ignat'eva G.A. Antropologicheskij status dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov v kontekste nacional'noj povestki razvitiya obrazovaniya. *Nizhegorodskoe obrazovanie.* 2020; № 1: 4-10.
8. Kalinina T.V., Busarova N.V., Guseva N.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie nepreryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskih rabotnikov. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2023; № 7: 58-64.
9. Yakushina M.S. Vybor individual'nogo puti povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie.* 2020; № 3 (64): 11-15.
10. Skochilova E.Yu., Pekarskaya L.V. Rol' stazhirovok v praktiko-orientirovannom podhode realizacii programm povysheniya kvalifikacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya.* 2021; № 1 (12): 136-142.
11. Fedoseeva Z.A. Monitoring kachestva metodicheskoj raboty kak instrument ocenki nauchnometodicheskogo soprovozhdeniya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskih rabotnikov v sisteme SPO. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2022; № 3 (35): 88-96.
12. Ganushkevich T.V. Organizaciya processa samoobrazovaniya pedagogov. *Vestnik nauki.* 2022; № 12 (57): 160-163.
13. Konovalov A.A., Ozhiganova D.A. Prioritetnye napravleniya razvitiya professional'noj kompetentnosti pedagogov. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2023; T. 11, № 2: 113-120.
14. Votincev A.V. Obrazovatel'naya sreda kak instrument professional'nogo razvitiya pedagogicheskih kadrov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2022; № 6: 79-84.

Статья поступила в редакцию 12.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-256-259

Karpova N.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Joint Center for Innovative Educational Scientific Research and Production, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: karpova_nk@mail.ru*
Mareev V.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Advisor to the Rector for Development of Pedagogical Direction, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: mareev@sfedu.ru*
Petrova N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Vocational Pedagogical Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nppetrova@sfedu.ru*

USING THE PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP RESOURCE IN TRAINING PERSONNEL FOR THE RUSSIAN DEFENSE INDUSTRY. The article talks about the role of public-private partnerships in training personnel for the defense industry. The methodological basis of the study has been determined. Economic sociodynamics determines the activity of the state in the functioning and development of market processes, both in terms of participation in projects with private business and in financing the public sector. This is the mechanism for the formation of a mixed economy, thereby ensuring the development of society through a different combination of systems and their constant updating. The results of the study are revealed, which consist in defining and substantiating a new institutional structure – a design and technological network for solving the tasks of training personnel for the defense industry. The prospects of the study are related to the deepening of theoretical and methodological foundations in terms of conceptualization of institutional PPP complexes structurally formed into a technological project network of an advanced nature.

Key words: **institute of public-private partnership, technological project network, personnel training for the defense industry, basic principles of methodology of public-private partnership**

Н.К. Карпова*, д-р пед. наук, проф., рук. Объединенного центра инновационных образовательных научных исследований и производств Донского государственного технического университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: karpova_nk@mail.ru*
В.И. Мареев, *д-р пед. наук, проф., советник ректора по развитию педагогического направления Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону. E-mail: mareev@sfedu.ru*
Н.П. Петрова*, д-р пед. наук, проф., Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: nppetrova@sfedu.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ОБОРОННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РОССИИ

В статье говорится о том, какую роль государственно-частное партнерство выполняет в подготовке кадров для оборонной промышленности. Определена методологическая база исследования. Экономическая социодинамика обусловливает активность государства в функционировании и развитии рыночных процессов как в аспекте участия в проектах с частным бизнесом, так и в финансировании бюджетной сферы. В этом заключается механизм формирования смешанной экономики, обеспечивающей тем самым развитие общества за счет различного сочетания систем и их постоянного обновления. Определены результаты исследования, которые заключаются в определении и обосновании новой институциональной структуры – проектно-технологической сети опережающего характера, призванной решать задачи подготовки кадров для оборонной промышленности. Перспективы исследования связаны с углублением теоретико-методологических оснований в плане концептуализации институциональных комплексов ГЧП, структурно-сформированных в технологическую проектную сеть опережающего характера.

Ключевые слова: **институт государственно-частного партнерства, технологическая проектная сеть, подготовка кадров для оборонной промышленности, базовые принципы методологии государственно-частного партнерства**

Актуальность темы данного исследования обусловлена необходимостью сближения системы профессионального образования прежде всего технической направленности с предприятиями оборонной промышленности, актуализируя создание технологической сети проектов, управление которой осуществимо с использованием механизмов ГЧП. В этой связи необходимо определение методологических основ государственно-частного партнерства в контексте рассмотрения структурологизации систем (Э. Гидденс) теории «среднего уровня» (Р. Мертон). В рассмотрении заявленной проблемы значима интерпретация качества образования как безусловной ценности. Тем самым феномен «качество» определяется ориентиром для обеспечения объединения партнерских организаций, формирующих институт ГЧП, что входит в приоритет государственной политики в области образования [1–7].

Цель исследования: обоснование институциональной структуры, интегрирующей компетенции существующей системы профессионального образования РФ и бизнеса в плане формирования новых моделей науки, образования и производства.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– рассмотреть методологические основы и методы ГЧП, являющиеся одним из основных ресурсов, обеспечивающих подготовку кадров для оборонной промышленности России;

– определить базовые характеристики проектной технологической сети опережающего характера как институциональной структуры, призванной обеспечить интеграцию науки, образования и бизнеса в решении задачи подготовки компетентных специалистов для работы на предприятиях оборонной промышленности;

– обосновать необходимость формирования целевых ориентиров национального проекта «Наука – образование – практика» для оборонной промышленности, цель которого – развитие отечественных предприятий в связке с многопрофильной подготовкой кадров, а также институтом ГЧП.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта работы системы высшего образования, предприятий оборонной промышленности в плане реализации НИОКР инновационной направленности.

Научная новизна статьи заключается в определении и обосновании новой институциональной структуры – проектной технологической сети опережающего характера, призванной решать задачи подготовки кадров для оборонной промышленности.

Теоретическая значимость – в определении методологических основ института ГЧП как интегративной структуры, целеориентированной на формирование новых моделей взаимодействия науки, образования и бизнеса.

Практическая значимость состоит в представлении конкретных предложений для решения задачи преодоления «кадрового голода» на предприятиях оборонной промышленной России.

Государственно-частное партнерство в системе институционального комплекса, интегрирующего компетенции, производственные и финансовые ресурсы системы профессионального образования, производственных предприятий с государственным участием и бизнеса в настоящее время призвано решить задачу подготовки кадров прежде всего для оборонной промышленности.

Предприятия испытывают значительную нехватку кадров, при этом практически нет притока молодых специалистов. Система профессионального образования РФ технической направленности существует изолированно от работающих заводов оборонного сектора. Целевая подготовка провозглашается, но не работает должным образом. Проекты, включая выпускные квалификационные работы, выполняются не по заказам от производственных предприятий, как должно быть. Следует обратить внимание на тот факт, что для преподавателей высших учебных заведений установлены нормативы по привлечению денежных средств от выполнения хоздоговорных работ. Однако заводы стараются все работы выполнять самостоятельно и деньги на сторону не отдавать. А именно договор является той формой, в рамках которой студенты могут выполнить собственные проекты, увидеть полученный реальный результат внедрения своей работы, получив при этом и вознаграждение за свой труд. Необходимо на законодательном уровне определить обязательное участие предприятий в реализации совместных с системой профессионального образования проектов прикладного характера, решающих проблемные и перспективные задачи, определив для этих целей требующееся финансовое обеспечение. Денежные средства могут быть привлечены и от различных профильных бизнес-структур в рамках организованной сетевой кооперации.

Предприятия, бизнес-структуры совместно с образовательными учреждениями формируют комплекс проектов, реализуемых в период от полугода до трех лет, выстраивая тем самым технологическую сеть проектов, являющуюся открытой системой для входа и подключения к работе новых участников. В этой связи актуализируется проблема управления. Механизмы ГЧП могут выступить инструментом управления сети, формой – образовательно-инжиниринговое партнерство, реализуемое в условиях формируемой проектной технологической сети.

Обозначим механизмы ГЧП, в числе которых назовем один из основных – управление имуществом, предполагающее долгосрочные партнерские отношения предприятий, бизнес-структур с образовательными учреждениями, осуществляющими подготовку необходимых специалистов. Без соответствующей современным стандартам лабораторно-испытательной базы и ее постоянного обновления выполнять перспективные проекты просто невозможно. И в приоритете – ее создание на базе учреждения системы профессионального образования. Предприятия и бизнес-структуры с участием государства призваны обеспечить необходимую материально-техническую базу, являющуюся важной основой для выполнения совместных договорных работ. Механизмы ГЧП соотносимы также с выполнением НИОКР и различного рода технологических задач, обусловливая выстраивание планируемых взаимодействий в аспекте проектирования и реализации научно-исследовательской работы учреждений системы профессионального образования в соотношении с запросами предприятий.

Актуализируется реализация долгосрочных профессиональных образовательных программ ГЧП, ориентированных на сближение с требованиями подготовки и переподготовки кадров, которые выдвигают предприятия. Данное направление помимо образовательного аспекта ориентировано также на реализацию проектов в части НИР и НИОКР, проведение конференций, издания необходимых учебно-методических пособий в печатном виде подготовки совместно с образовательными учреждениями электронных образовательных ресурсов.

Механизмы ГЧП соотносимы также с разноплановой финансовой поддержкой учреждений системы профессионального образования, в том числе с финансированием стипендиальных, грантовых программ, образовательных кредитов.

Институт ГЧП ориентирован на публичную форму осуществления проектов. Именно общественная направленность способствует удовлетворению интересов государства как в области профессионального образования России, так и в сфере развития промышленности, объединяя ресурсы всех участников альянса.

Рассмотрим методологические основы ГЧП. Взаимозависимость индивидуальных и социально ориентированных полезностей характеризует сущностное содержание концепции экономически ориентированной социодинамики, основанной на двух видах процессов, а именно – рыночном развитии и политическом, центрированных на интересах общества. Рыночная линия соотносима с индивидуальными предпочтениями, политическая актуализирует нормативные позиции общества, используя ресурсы существующей политической системы. И каждая линия должна быть обеспечена необходимыми для функционирования ресурсами, а также ресурсным обеспечением, требующимся для реализации не совпадающих интересов. Экономическая социодинамика обусловливает активность государства в функционировании и развитии рыночных процессов как в аспекте участия в проектах с частным бизнесом, так и в финансировании бюджетной сферы. В этом заключается механизм формирования смешанной экономики, обеспечивающий тем самым развитие общества за счет различного сочетания систем и их постоянного обновления. Сложные формы организации функционирования и развития систем смешанной экономики определяют необходимость государственного регулирования деятельности частных отраслевых компаний и экономической сферы, обеспечивая подготовку и «запуск» в работу нормативных документов, регламентирующих деятельность бизнеса в ходе реализации проектов, модифицируя и создавая новые инструменты ГЧП. Обозначим еще одну составляющую методологии ГЧП – это теория общественного сектора экономики, содержание которой характеризуется обеспечением воспроизводства общественных благ. Решение вопросов производства и распределения общественных благ возможно посредством четкого определения сфер деятельности всех объектов, входящих в данный сектор, однако следует иметь в виду, что состав системы институциональных образований не является неизменным. При этом в каких-то направлениях роль государственного влияния усиливается или ослабляется в зависимости от экономической политики, фазы хозяйственного развития и других факторов. Государственно-частное партнерство в аспекте правового формата должно соответствовать двум базовым требованиям: обеспечивать для инвесторов привлекательность и безусловную безопасность инвестиций; развивать стратегически необходимую сферу, которая наиболее важна государству.

ГЧП актуализирует интеграционные процессы, что определяет комплементарность методологической основы феномена ГЧП. Появление новых моделей ГЧП, разноплановых сетевых структур, ориентированных на взаимодействие профессионального образования, науки, производства, бизнеса, государства и общества, обусловливают обогащение методологии ГЧП, являющейся постоянно обновляющейся целостной системой за счет развития методологии составляющих ее элементов.

Любая система структурирована. Согласно Э. Гидденсу, взаимосвязь и взаимозависимость деятельности человека и общества определяет такая категория, как структурация (structuration). Процесс формирования структуры любого общества основан как на воспроизводстве имеющегося опыта, так и на производстве нового. При этом оба названных выше понятия составляют единое целое. Структурация (структурологизация) системы общества может быть рассмотрена как феномен аналитического осмысления разного рода структур в контексте существующих теорий социальных институтов. Рассмотрение процесса структурологизации общества в аспекте одной из институциональных структур – образования – соотносим с теорией «среднего уровня» Р. Мертона. Содержательная сущность названного понятия определяет направленность обоснования теории в плане логических заключений, позволяющих обнаруживать связи в эмпирическом материале, а также выдвигать и формулировать гипотезы для выполнения новых, предстоящих исследований.

Следует отметить, что процесс структурологизации общества, рассматриваемый в контексте феномена института, обусловливает возможность характеризовать его в плане воспроизводства социальных ролей, характерных для существующей структуры общества. В этой связи институт образования влияет на формирование и постоянное обновление и развитие ролевого потенциала, воздействуя тем самым на процесс формирования структуры общества. Конечная цель образования – структурологизация общества, понятие роли в этом контексте – механизм реализации названной цели.

Таким образом, структурологизация (structurolisation) включает институционализацию, которая решает задачу формирования системы общества, осуществляемую посредством образования

По П. Бурдье, структуры общества обладают объективными и субъективными характеристиками. При этом иерархически субъективные характеристики находятся в подчинении у объективных структурных составляющих. Но в системе образования именно субъективные структуры используются для влияния на

общество, а общество – для накапливания практики, способствует активизации процессов изменений, обусловливая тем самым инновации в образовании. Отметим тот факт, что образование и общество – институциональные образования – существуют постоянно, следовательно, функции вышеназванных институтов в определенной степени постоянны, то есть имеют некое функционально стабильное ядро, инвариант. Так, институт управления качеством образования является таковым ядром, но социально-экономическая ситуация в настоящее время изменяет механизм реализации функционирования института посредством участия бизнеса в реализации программ и проектов государственного уровня. Формируется новый тип взаимодействий, в рамках которого методология ГЧП выступает в качестве базовой основы управления качеством подготовки специалистов, необходимых обществу, государству. Комплекс базовых институциональных образований ГЧП – государство, общество, бизнес, промышленность, образование – составляет технологическую сеть, характеризуемую многообразием взаимодействий и ориентированную на опережающее проектирование формируемых компетенций объектов и субъектов. Цель организуемой структурной институциональной единицы – совершенствование качества подготовки специалистов, осуществляемой системой образования в интеграции с промышленным производством, бизнесом, обществом, в интересах прежде всего оборонной промышленности.

Следует отметить, что одним из основных признаков образования, являющегося социальным явлением, выступает категория «ценность». Ценность соотносима с представлениями государства, общества и каждого человека о качестве образования. Интерпретация качества как безусловной ценности рассматривается нами в качестве единого ориентира, обеспечивающего объединение партнеров, организующих институт ГЧП, при реализации различных проектов. Выделенные ценностные признаки системы образования выступают критериями его качества. В числе таких признаков отметим образованность, самореализацию, личностный и профессиональный рост, корпоративную культуру, рассматриваемые в качестве базовой основы управления качеством подготовки специалистов в формате института ГЧП. Образованность, проявляющаяся в самореализации, является развивающимся свойством. Именно образованность выступает одной из ключевых оснований для личностного и карьерного роста. Партнерство и система образования формирует среду корпоративной культуры института ГЧП, характеризуемую такими качествами, как сложные системные взаимосвязи, открытость, приоритет диалога, а также толерантность, консенсус. Актуализируется поощрение, инициативность, творческий подход к делу, позволяя тем самым обеспечить возможность достаточно быстро управлять изменениями с целью развития партнеров, организующих институт ГЧП.

Качество рассматривается основой стратегий развития института ГЧП. В числе таких стратегий – корпоративная, определяющая, что производить, как достичь преимущества, учитывая все возможности элементов, составляющих конкретную технологическую сеть. Развитие бизнеса обусловливает использование стратегии бизнес-единиц, ориентир которой прежде всего, – минимизация издержек.

Функциональная стратегия соотносима с различными направлениями – маркетингом, разработкой новых продуктов, логистикой и др. Корпоративная регулирует действия стратегий бизнес-единиц и функциональной. Постоянный обмен информацией партнеров технологической сети обеспечивает динамическая стратегия, способствуя тем самым минимизации возникающих разногласий.

Технологическая сеть может быть организована на уровне региона. В этом случае осуществляется ее «привязка» к системам образования и научных учреждений. Вертикальная сеть дополняет региональную, соотносима с этапами производственного процесса – от производителя до потребителя и формируется от предприятия или бизнес-структуры. Отраслевая технологическая сеть формируется на уровне агрегации выпускающей продукции партнера-производителя – машиностроительная, химическая, энергетическая и другие. Следует отметить также тот факт, что партнеры, составляющие институциональную единицу – технологическую сеть, также организуют собственные сетевые пространства, расширяя возможности функционирования и развития институциональной структуры технологической сети. При этом управление столь сложной структурой может быть основано на принципах корпоративной культуры, приоритете договора и его выполнения. Выполняемые партнерами в структуре технологической сети проекты, целеориентированные преимущественно на опережающее развитие, организуют проектную сеть, интегрированную в институциональную систему, и выступают фактором, объединяющим деятельность всех партнерских организаций. Таким образом, проект является методологической стратегией институционализации, в частности института ГЧП.

Формируемый институт технологической сети ориентирован на инновационное развитие профессионального образования РФ, определяет методологию управления качеством подготовки и переподготовки специалистов для промышленного производства. Жизненно необходим Национальный проект «Образование – наука – практика» для оборонной промышленности, в котором будет определен перечень мероприятий, обеспечивающих технологическое развитие отечественных предприятий в связке с многопрофильной подготовкой кадров, институтом ГЧП. При этом развитие промышленности обеспечит направленность реализуемых проектов на гражданскую продукцию и продукцию двойного назначения. В настоящее время предприятия осуществляют попытки найти объекты продукции необоронной значимости, однако все заканчивается на уровне обсуждения с представителями научно-образовательной сферы. Технические вузы, в частности, могут предложить перспективные разработки. Но эти проекты требуют совместной доработки с предприятиями, то есть проведение НИОКР, изготовление опытного образца, его испытание, запуск в производство. Требуется финансовая поддержка, следовательно, необходимо проработать в формате национального проекта и этот важнейший аспект. Запуск в производство обусловливает закупку оборудования, его установку и т. д. Это новые рабочие места, для которых нужны специалисты. В настоящее время представителями рабочих профессий являются операторы ЧПУ, специалисты с высшим образованием. Выпускники вузов не торопятся трудоустроиться на завод. Сдерживает невысокая заработная плата, достаточно тяжелые условиях труда в цехах, отсутствие льгот именно для работающих в сфере оборонной промышленности. Престиж рабочей профессии упал, на заводах в основном работают пенсионеры, станки простаивают из-за отсутствия рабочих. Частники платят больше, поэтому рабочие предпочитают работать в частных структурах или выкупить один-два станка и работать «на себя». Качество такой продукции, мягко говоря, оставляет желать лучшего, ОТК ведь нет. Труд мелких и средних предпринимателей, работающих в области изготовления деталей, станков, литья и другого, должен быть регламентирован как минимум проверкой качества продукции. Возможно включение ИП, малых и средних предприятий в формируемый институт технологической сети. Это позволит координировать деятельность малого и среднего бизнеса, использовать имеющиеся ресурсы, выровняв при этом заработную плату персонала государственных предприятий и частных. Если на оборонных заводах появится льготный социальный пакет, то явно кадровый «голод» можно будет преодолеть. Однако ключевым фактором в обеспечении оборонных предприятий, безусловно, выступает образование, инновационную практико-ориентированную направленность которого определяет эффективное управление институциональной структурой ГЧП. Актуализируется персонализация образования. В этой связи в оценке качества образования в приоритете находятся качественные методы оценки работы образовательных учреждений, которые призваны готовить специалистов, обладающих совокупностью личностных характеристик, позволяющих им выполнение профессиональных, а также общественных задач на уровне, соответствующем условиям работы. Важнейшими качествами, необходимыми специалисту в настоящее время, выступают способность работать в команде, находить общий язык с коллегами; энтузиазм, позволяющий работать не прерываясь до момента достижения цели поставленных задач, обретая новые знания, расширяя свои компетенции за счет, прежде всего, постоянного самообучения; инициативность, заключающаяся в поиске новых исследовательских задач и нестандартных, новых решений; надежность, которая во многом проявляется при выполнении достаточно рутинной работы; творческий подход в соотнесении как с предложением новых задач и их путей решений, так и с поиском и расширением области применения предложенных новых идей, решений, способов реализации продукции, которая может быть получена в результате выполнения различного рода проектов; образованность, являющаяся основополагающим средством постоянного совершенствования интеллектуальных и духовных качеств человека.

Образование обеспечивает трансляцию многовековой культурной информации от предшествующих поколений к будущим, то есть имеет информационную природу. В условиях постоянного ускорения жизни современного общества образование, в частности профессиональное техническое, должно развиваться опережающими темпами. И в этом плане это опережение обеспечено во многом сферой производства, выступающим в качестве основы. В настоящее время, как показывает опыт, оборонная промышленность технологически и технически на несколько порядков опережает образование. Перед современным образованием, в частности профессионально-техническим, стоит задача синхронизации со сферой производства и выхода на опережающие позиции, используя потенциал науки. Именно образование должно моделировать информационные сценарии будущего, способствуя тем самым появлению возможности из существующего настоящего управлять будущим. Суть опережения – прогресс, продвижение вперед к лучшему для общества и человека. Базовой основой опережающего образования являются принципы устойчивого развития и приоритет развития личности. Следует отметить, что устойчивое развитие во всех видах социальной деятельности характеризуется настоящим, прошлым, а постоянно осуществляемые преобразования определяются категорией «модель управляемого развития будущим», соответствующей вызовам современной ноосферно ориентированной эпохи, приоритетами которой выступают нравственный разум, интеллектуальные ценности, а также безопасное соразвитие природной и социальной сред в полной гармонии с человеком.

Цель опережающего образования, прежде всего профессионального, заключается в формировании у обучаемого активного отношения к использованию имеющихся знаний, постоянном их пополнении, обретении комплекса навыков и умений, их творческом применении в контексте различных видов деятельности, обусловливая ориентацию личности на инновационное прогнозирование возможных результатов практической реализации нововведений. Тем самым опережающее образование формирует преобразующий интеллект, понимаемый как направленность мышления, позволяющая на основе концептуального осмысления реалий переходить совершенно свободно к решению конкретных прикладных задач. Феномен «опережающее развитие» выступает системообразующим

фактором интеграции всех партнеров формируемой проектной технологической сети ГЧП, определяя необходимость разработки вариативных моделей сетевого развития в контексте опоры на систему непрерывного образования современной России.

В современной социокультурной ситуации представляется целесообразным интеграционное объединение институтов, организующих ГЧП в форме проектной технологической сети, каждый элемент которой может выступить базовым, основным, отойти на второй план, совершенно безболезненно выйти из сетевой формации. Таким образом, институт ГЧП рассматривается как целостный феномен, но организованный не системно, а каждый элемент в котором наделен «ролевой» многофункциональностью. Сетевая форма позволяет осуществлять быструю адаптацию каждого из участников к изменениям, решая при этом поставленные задачи оптимальным способом. Сетевые партнеры имеют быстрый и свободный доступ к имеющимся ресурсам, компетенциям, что позволяет минимизировать издержки при реализации проектов различной направленности.

Рассмотрим жизненный цикл сети. Он представлен следующими этапами: первый соотносим с появлением перспективной идеи в организации, наличием инновационных разработок в этом направлении, далее – с определением возможных партнеров для коммерциализации получаемого продукта и выстраивания сетевого взаимодействия между ними; второй этап – это рост, установление устойчивых технологических цепочек с рядом производственных государственных и частных предприятий, вузом (вузами); третий этап определяется категорией «зрелость – достижение» весьма значимых масштабов, осуществляемой сетевыми партнерами деятельности, получение итогового продукта; четвертый этап соотносим с преобразованием сети, расширением инновационной инфраструктуры, обновлением технологий, выдвижением новой идеи, реализация которой востребует обновления состава участников сети с целью обеспечения устойчивого развития технологической сети.

В качестве интегративной основы, обеспечивающей взаимодействие всех участников сети, представляется оправданным организация Центра опережающего технологического мастерства, цель которого – обеспечение непрерывного технико-технологического опережающего образования. Необходима разработка учебной программы, содержание которой обновляется в соответствии с новыми ориентирами технологического развития государства, общества, личности, обеспечение работы Центра-функционала вуза, выступающего обязательным участником проектной технологической сети. Реализуемые в Центре программы, по сути дополнительного образования, должны быть освоены всеми коллективами участников сети, однако при этом процесс обучения необходимо организовать таким образом, чтобы в приоритете была актуализация футурологической роли науки. Научные идеи выступают фактором, дающим импульс развитию разработок прикладного характера. Но и инновационные прикладные разработки, в свою очередь, обусловливают развитие научного знания в аспекте опережения. В числе перспективных стратегий деятельности Центра назовем следующие: концентрация на интеллектуальном развитии личности, обретение востребованных в настоящее время компетентностей, ориентация на реализацию творческого потенциала каждого участника обучения, на интересы личности в соответствии с тенденциями развития современного общества. Итог работы в результате реализации программы, рассчитанной, например, на 72 часа, – проектная модель нового перспективного продукта, предлагаемого для практической реализации в рамках институциональной сетевой структуры ГЧП. Таким образом, Центр выступает генератором инновационных идей опережающего характера, практика осуществления которых позволит «запустить» процесс постоянного обновления производства не в результате указов и распоряжений извне, а изнутри, от непосредственных исполнителей предложенных проектов. В заключение отметим несколько проблем, которые требуют дальнейшего исследования и проработки:

– разработка содержания опережающего образования в блоке «наука – образование – производство» – ГЧП;

– формирование комплекса проектов, реализация которых осуществима в формате вариативных моделей проектной технологической сети;

– проработка Национального проекта «Образование – наука – практика» для оборонной промышленности.

Библиографический список

1. Bourdieu P. *Le Cens pratique*. 1980.
2. Giddens A. *Studies Social and Political Theory.* New York, 1977.
3. Мертон Р. *Создание парадигмы структурного функционализма в версии тории среднего уровня.* Available at: http://ecosman.hse.ru data/337/641/1219/t15.pdf
4. Галиуллина Г.Ф., Кузнецова С.Б., Мингалеева Л.Б. Проблемы реализации государственно-частных проектов в оборонно-промышленном комплексе страны. *Современные исследования социальных проблем*. Электронный научный журнал. 2014; № 3: 4–10
5. Глыбин М.Ю. Государственно-частное партнерство в военно-промышленном комплексе. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2014; № 3: 100–110.
6. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.
7. Байханов И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2019; № 17: 5–13.

References

1. Bourdieu P. *Le Cens pratique*. 1980.
2. Giddens A. *Studies Social and Political Theory.* New York, 1977.
3. Merton R. *Sozdanie paradigmy strukturnogo funkcionalizma v versii torii srednego urovnya.* Available at: http://ecosman.hse.ru data/337/641/1219/t15.pdf
4. Galiullina G.F., Kuznecova S.B., Mingaleeva L.B. Problemy realizacii gosudarstvenno-chastnyh proektov v oboronno-promyshlennom komplekse strany. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2014; № 3: 4-10
5. Glybin M.Yu. Gosudarstvenno-chastnoe partnerstvo v voenno-promyshlennom komplekse. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. 2014; № 3: 100-110.
6. Bajhanov I.B. Gosudarstvennaya politika kak faktor razvitiya nacional'noj obrazovatel'noj sistemy: bazovye aspekty. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2020; № 1 (139): 69-76.
7. Bajhanov I.B. Kachestvo obrazovaniya kak strategicheskaya cel' regional'noj obrazovatel'noj politiki v nastupayuschem uchebnom godu. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chechenskoj Respubliki*. 2019; № 17: 5-13.

Статья поступила в редакцию 10.03.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-259-262

Makarenko Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: makarenkojv@yandex.ru*
Osadchaya I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: makarenkojv@yandex.ru*

A CASE METHOD IN THE PROCESS OF FORMING RESEARCH COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS. The article substantiates the relevance of forming research competence among future teachers, considers the case-study method as a scientific method of student research and as a method of professionally oriented learning. The case method can be used as an effective means of developing students' critical, creative, analytical, and integrative thinking. The components of students' readiness for research activities are noted: motivational, cognitive, activity, reflexive and required competencies. The article concludes that the case-study method should be considered as another tool for applying theoretical knowledge to solving real practical issues and resolving situations where it is necessary to be able to listen to the opinion of all participants in the discussion and express one's own point of view. By uniting teachers as compilers and facilitators of educational practical cases, and students as subjects of the educational process, the case technology method contributes to the formation of research competencies in joint work to solve problem situations and educational tasks.

Key words: **case-study method, case method, competence, research activity, students, research competence**

Ю.В. Макаренко, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: makarenkojv@yandex.ru*
И.В. Осадчая, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: makarenkojv@yandex.ru*

КЕЙС-МЕТОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье обоснована актуальность формирования исследовательской компетенции будущих педагогов, рассматривается case-study как научный метод исследовательской деятельности студентов и как метод профессионально ориентированного обучения. Кейс-метод можно использовать как эффективное средство развития критического, творческого, аналитического, интегративного мышления студентов. Отмечаются компоненты готовности студентов к исследовательской деятельности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и требуемые компетенции. В статье делается вывод о том, что метод кейс-стади следует рассматривать как еще один инструмент для применения теоретического знания к решению реальных практических вопросов и разрешения ситуаций, где необходимо умение выслушивать мнение всех участников обсуждения и высказывать собственную точку зрения. Объединяя преподавателей как составителей и ведущих учебных практических кейсов и студентов как субъектов образовательного процесса, метод кейс-технологии способствует формированию исследовательских компетенций при совместной работе по разрешению проблемных ситуаций и учебных задач.

Ключевые слова: **метод кейс-стади, компетенция, исследовательская деятельность, студенты, исследовательская компетенция**

Актуальность исследования: основной и ведущей целью в современных реалиях высшего образования следует считать подготовку высококвалифицированного профессионала, конкурентоспособного и ответственного работника, имеющего знания и навыки определенного профиля. Наиболее востребованы в производстве и научной деятельности компетентные, свободно владеющие профессией специалисты, умеющие ориентироваться в смежных областях профессиональной деятельности и способные к высокоэффективному труду по специальности на уровне мировых стандартов. Готовность к планомерному и постоянному профессиональному развитию, высокий уровень социальной мобильности является основой продуктивной деятельности студентов и выпускников вузов.

С учетом быстроменяющейся образовательной практики растет значение исследовательского аспекта педагогической работы. Спрос на такие навыки и компетенции педагога, как способность решать задачи в неопределенных ситуациях и находить оптимальные решения в поисковом и творческом режиме, возрастает.

Развитие системы высшего образования на современном этапе можно характеризовать как этап переосмысления общей значимости получаемых студентами знаний, рассмотрения их через призму необходимости творческого, неординарно мыслящего специалиста, способного самостоятельно сориентироваться в огромном объеме научной и практической информации, принять нестандартное решение, сформулировать выводы и привести аргументы. Конкурентоспособность специалиста в итоге определяется способностью к творческому мышлению, исследовательской деятельности и креативности, поэтому высокие требования к студентам высшей школы – это настоятельно необходимая и социально-экономическая потребность общества, удовлетворение которой возможно только при использовании разнообразных методов и интерактивных технологий обучения [1–8].

Цель данной статьи – теоретическое обоснование внедрения новых подходов к организации практической исследовательской деятельности студентов в педагогических вузах и развитие их исследовательских компетенций.

Основные задачи статьи видятся в следующем: раскрыть, описать и обосновать сущность и содержание исследовательской компетентности.

Научная новизна статьи заключается в том, что проанализирована совокупность положений, идей и тенденций, составляющих теоретико-методологическую основу организации исследовательских компетенций будущего педагога профессионального обучения, которая направлена на развитие его устойчивых личностных характеристик, способствующих проявлению творческой активности.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении научного представления о содержании процесса формирования исследовательских компетенций студентов вуза.

Практическая значимость заключается в том, что результаты проведенного исследования могут быть использованы при создании рабочих программ и учебных курсов, учебных, и учебно-методических пособий, в практической деятельности вузовских преподавателей.

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

Современное общество заинтересовано в специалистах, способных не только ставить, но и решать задачи профессионального характера, выдвигая при этом альтернативные решения за счет выработки эффективной технологии в исследовательской деятельности. Необходимо своевременно выявлять и разрешать возникающие проблемные ситуации в профессиональном образовании, что обусловливает исследовательскую деятельность в качестве необходимого элемента деятельности профессионала в целом. Специалисты, которые должны обладать глубокими и прочными теоретическими знаниями, специальными практическими навыками и умениями, способны к нетривиальным решениям при рассмотрении проблемных ситуаций. Современное интерактивное вузовское образование должно предполагать иную логику обучения – не от теоретических основ учебного материала, а через формирование собственного опыта при изучении получаемых знаний и их применении в деятельности. Таким образом, целостный опыт всех участников образовательной деятельности, их знания будут непосредственным источником взаимоотношений, взаимообучения и получения дополнительного опыта. Повышению мотивации к получению знаний и высокой продуктивности самого образовательного процесса способствует взаимообмен знаниями и опытом профессиональной деятельности, при котором студенты частично принимают на себя некоторые обучающие функции преподавателя [5]. С другой стороны, традиционный академический образовательный процесс в вузах построен со значительным преобладанием объяснительных методов подачи учебного материала с направленностью к накоплению заданного объема знаний и выработке необходимых умений. Классический способ организации обучающего процесса включает лекционные курсы, семинарские и лабораторные занятия, практикумы, аттестационный семестровый контроль, но при этом серьезно ограничивает применение интерактивных моделей. Именно поэтому наиболее рациональным решением в использовании организационно сложных интерактивных форм в обучении студентов является кейс-метод как современная технология профессионально ориентированного обучения. Case-study-метод является одним из передовых и интерактивных подходов, который успешно применяется для решения проблемных и профессиональных исследовательских задач. В ходе семинарских занятий вводятся инновационные методы, такие как деловые игры, презентации и, конечно же, анализ кейсов. Эти методы способствуют активной работе студентов, которые проявляют упорство и стремление к успеху в решении кейсов.

Кейс-метод можно рассматривать как ведущую форму обучения, основанную на обсуждении в студенческой группе реальной и конкретной профессиональной задачи, разрешение которой потребует многостороннего исследования. Для кейс-метода характерно формирование проблемы (задачи) и возможных решений на основе предоставленных или подготовленных в процессе индивидуальной работы материалов с разнообразным описанием ситуации, полученной из научно-методической или специальной литературы, публицистических или научно-популярных изданий. Подготовленные в письменном или печатном формате кейсы составляют исходя из проверенных фактов, после чего под руководством преподавателя или куратора учебной группы тексты читаются, обсуждаются студентами.

Нет строгой формальной схемы применения кейс-метода, однако необходимо следование некоторым принципам при использовании технологии: изучение практических ситуаций студентами должно быть самостоятельно; развитие дискуссионного умения в процессе решения задач; формирование у студентов собственного видения решения проблемы [3].

К.Ф. Херрейдом был предложен и апробирован метод прерванного кейса при рассмотрении реальных ситуаций, причем этот вариант технологии дал отличный результат в больших группах студентов. При этом лекционный зал автоматически становится пространством интерактивного сотрудничества и взаимодействия через отработанную систему обратной связи, что позволяет решить достаточно быстро сложные проблемные задачи [3].

Метод исследования, известный как кейс-стади, представляет собой эмпирический подход к познанию современных явлений в реальной жизненной ситуации, где границы между ними неясны и требуют множественных источников для подтверждения. Стратегия этого исследования включает эмпирическое изучение конкретного современного явления в контексте реальной жизни с использованием множества источников для подтверждения его доказательств. По сути, метод кейс-стади является методом активного проблемно-ситуационного анализа, в основе которого лежит обучение через создание и выявление путей разных решений реальных или конкретных задач (ситуаций) – решение кейсов.

Совершенно очевидно, что формированию устойчивого познавательного исследовательского интереса к деятельности, в том числе профессиональной, способствует активное обучение на реальных примерах. Получение конкретных решений в проблемных задачах профессионального плана способствует как формированию профессиональных компетенций, так и серьезной оптимизации обучения и развитию аналитических, коммуникативных, практических и социальных навыков у будущих специалистов. Кейсы, которые используются на тренингах студентов, закрепляют полученные в учебном процессе знания через отработку различных стилей поведения, поэтому они создаются в максимально детальной наглядно-иллюстративной форме. Основной смысл практического кейса сводится к получению, осмыслению и интерпретации найденной студентами в процессе индивидуального или группового поиска информации с последующей выработкой конкретных навыков конструктивного оперативного решения практических или исследовательских задач в профессиональной деятельности.

Практически все кейсы создаются по типовой заданной структуре, которая включает в себя описание ситуации (случая, казуса, проблемы, реальной истории и проч.); предлагаемую к рассмотрению ситуацию в контексте, в частности описание особенностей участников или их действий; авторские комментарии ситуации или проблемы; задания (вопросы, варианты), которые необходимо выяснить в процессе работы с кейсом; приложение (статистика, показатели).

В качестве исследовательской стратегии, использующейся при описании ситуаций, где заявлены проблемы изучения личности или некоторой группы людей, вовлеченных в социально-политические и общественные явления, метод кейс-стади дает возможность изучить специфические характеристики деятельности реальных организаций и целесообразности принятия управленческих решений, выяснить варианты индивидуального жизненного цикла и т. д. По сути, под исследовательским методом кейс-стади следует понимать эмпирический (опытный, экспериментальный) метод познания конкретного явления в современном контексте сложившейся жизненной проблемы или ситуации, причем границы произошедшего видны неявно, неопределенно, поэтому при анализе необходимо использовать несколько информационных источников для доказательства гипотезы.

Основные стандартные этапы формирования кейса:

1. Определить место кейса в системе достижения целей обучения.
2. Разработка или построение конкретной ситуации.
3. Описание ситуации, ее участников (деталей).
4. Сбор участниками группы необходимой и дополнительной информации.
5. Презентационная демонстрация кейса.
6. Обсуждение ситуации, рассмотрение вариантов решения проблемы (задачи).

Метод кейс-стади обладает целым рядом преимуществ в плане профессионального обучения студентов [4]:

– формирование умения воспринимать материал критически;
– при решении проблем (задач) уметь рассмотреть их с другого ракурса (с позиции других людей);
– приобретать опыт через обучение и наоборот;
– развитие когнитивных способностей;
– формирование умения командной работы;
– формирование умений анализа аргументов и концепций решения;
– умение синтеза идей и доказательств;
– создавать нетривиальный взгляд на возможное решение проблемы, разрабатывать варианты продвижения;
– развивать умение адекватно оценивать доказательства или аргументы участников группы;
– развивать умение вести дискуссию, умение создавать презентации, доклады, выступления перед аудиторией.

В процессе кейс-стади, как особо интенсивной технологии активного профессионального обучения, ведется работа не только по сотрудничеству с преподавателями и другими студентами, но и осуществлению взаимодействия с компьютером. При этом особое внимание при работе в группе отводится реализации межличностного общения, развитию коммуникативных и социальных компетенций студентов, формированию системы профессиональных ценностей. При работе над кейсом студентами приобретаются навыки исследовательской и профессиональной деятельности, проявляется собственная личностная позиция, происходит эффективное развитие критического и творческого мышления, развивается умение формулирования вероятностных прогнозов. Особенностью метода кейс-стади является то, что студентам предлагается самостоятельно продумать и осмыслить представленную в кейсе ситуацию, выявить проблему, найти вероятные пути разрешения через умение задавать правильные вопросы и выслушивать ответы других участников совместной работы. Обычно предлагаемая преподавателями задача напрямую связана с изучаемым предметом или учебным материалом, но особое достоинство кейс-метода заключается в возможности решения проблемы в междисциплинарном рассмотрении, т. е. предлагая решение проблемы с ракурса других дисциплин. Это формирует активное умение студентов использовать расширенный круг сведений. В отличие от сухого языка академической подачи учебного материала, в кейс-стади постоянно присутствует особое эмоциональное напряжение при решении задачи, которое поддерживается недостатком полной информации о ситуации (объекте исследования), конкуренцией между мини-группами или отдельными студентами, порой психологическими проблемами внутри самой группы из-за отсутствия психологической совместимости. В ходе рассмотрения ситуации студенты находятся в команде, поэтому учатся сочетать интенсивную работу и личностное несогласие с манерой поведения других участников группы, находить оптимальный компромисс.

Идеи метода кейс-стади:

– назначение метода: улучшение и повышение ориентации студентов в учебном материале через рассмотрение проблемы (ситуации);
– перенос акцента обучения на сотворчество студента и преподавателя с целью выработки учебного знания – это принципиальное отличие метода кейс-стади и традиционной формы подачи материала, студент равноправен с другими студентами и с преподавателем при обсуждении проблемы;
– технологическое оформление кейса: предлагается модель (теоретическая) некой ситуации, в которой отражен специальный комплекс знаний и практических умений, которые необходимы для освоения заданий. При этом преподаватель выступает как ведущий или генератор идей, он фиксирует ответы (решения) и поддерживает дискуссию, выступает как участник сотворчества;
– в процессе работы студенты не только получают необходимые знания, но и формируют собственные личностные ценности, позволяющие в дальнейшем сформировать профессиональную позицию специалиста;
– это интерактивный эмоционально насыщенный метод обучения, вызывающий у студентов стойкое позитивное отношение к обучению, обеспечивающий при этом полноценное освоение как теоретических знаний, так и формирующий практические навыки овладения учебным материалом.

Метод кейс-стади воздействует на развитие профессиональных компетенций студентов, формирует интерес к исследовательской профессиональной деятельности. Оформление кейса выступает как сформированный образ мышления преподавателя, позволяющий активно действовать, развивая собственный творческий потенциал.

Специалистами отмечается важная особенность кейс-метода – это выработка студентами способности быстро и оперативно приспособиться к изменяющимся в процессе обсуждения условиям работы с информацией (недостаток или недостоверность материала) [2]. Причем для анализа всего объема информации требуется достаточный уровень интегративного мышления студентов для рассмотрения нелинейных связей в процессе разрешения ситуации, сформированная коммуникативная компетенция.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что необходимость использования интерактивных форм обучения не вызывает сомнения. Кейс-стади – это сочетание профессиональной деятельности и деловой игры под руководством преподавателя как своеобразного диспетчера-руководителя, фиксирующего работу группы, но не мешающего ей. Таким образом, можно сделать вывод об использовании метода в качестве активной формы получения учебных знаний по тем дисциплинам, где на поставленный вопрос могут равнозначно существовать несколько ответов с достаточной степенью вероятности. Перенесение акцента с получения знаний на выработку учебных понятий позволяет осваивать навыки собственно профессиональной деятельности в сочетании с формированием жизненных ценностей.

В то же время, как отмечают авторы (Ю.В. Сорокопуд, П.Д. Абдурахманова, Л.Ф. Артеменкова, Ф.Р. Асадулаева, Е.В. Везетиу и др. [6; 7; 8]), успешное применение кейс-метода в образовательную практику возможно лишь при соответствующем уровне профессиональной компетентности преподавателей, которую необходимо постоянно повышать, осваивать методику эффективного применения кейсов в образовательном процессе в ходе преподавания различных дисциплин.

Метод кейс-стади следует рассматривать как еще один инструмент для применения теоретического знания к решению реальных практических вопросов и разрешения ситуаций, где необходимо умение выслушивать мнение всех участников обсуждения и высказывать собственную точку зрения. Объединяя преподавателей как составителей и ведущих учебных практических кейсов и студентов как субъектов образовательного процесса, метод кейс-технологии способствует формированию исследовательских компетенций при совместной работе по разрешению проблемных ситуаций и учебных задач.

Библиографический список

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. *Компетентностный подход в образовании: организации и диагностика*. Томск: Томский государственный университет, 2007.
2. Зданович О.В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; Выпуск 11.
3. Екимова В.И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности. *Современная зарубежная психология*. 2014; № 1.
4. *Метод кейсов (case study)*. Available at: http://evolkov.net/case/case.study.html
5. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения:* учебное пособие для студентов вузов. Москва, 2008.
6. Сорокопуд Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения. *Вестник университета*. 2012; № 6: 284–287.
7. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук*: коллективная монография. Москва, 2016.
8. Везетиу Е.В. Проблема формирования готовности будущих учителей к реализации педагогического проектирования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-1: 44–47.

References

1. Abakumova N.N., Malkova I.Yu. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: organizacii i diagnostika*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2007.

2. Zdanovich O.V. O strukture i soderzhanii issledovatel'skoj kompetencii studentov – buduschih uchitelej. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; Vypusk 11.
3. Ekimova V.I. Kejs-metod v vysshej shkole: problemy primeneniya i ocenki `effektivnosti. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2014; № 1.
4. *Metod kejsov (case study)*. Available at: http://evolkov.net/case/case.study.html
5. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya:* uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva, 2008.
6. Sorokopud Yu.V. Podgotovka prepodavatelej vysshej shkoly v processe realizacii FGOS VPO novogo pokoleniya. *Vestnik universiteta*. 2012; № 6: 284-287.
7. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
8. Vezetiu E.V. Problema formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej k realizacii pedagogicheskogo proektirovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 44-47.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 37.013.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-262-264

Manakhova E.B., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EManahova@fa.ru*

ACCOUNTING FOR DEVIANCE IN TRAINING THE LANGUAGE OF SPECIALTY WITH BACHELORS. The article discusses certain types of student deviances based on the analysis of psychological and pedagogical sources and sociological theories of deviant behavior. Deviations may contain both negative and positive connotations, so the methods used in mitigating the former and positive reinforcement of the latter can be used when teaching undergraduates in the discipline "Foreign Language in the Professional Sphere." A number of measures of pedagogical influence, preventive measures and practical recommendations are proposed. All of them could support students on their way of obtaining higher education in general as well as in mastering a foreign language in particular. It is concluded that within the framework of the social science approach, deviance can be considered as a necessary condition for the society existence, since any deviations from the norm contribute to its development.

Key words: **deviance, deviant behavior, students, foreign language training, sociology, lecturers**

Е.Б. Манахова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: EManahova@fa.ru*

УЧЕТ ДЕВИАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются отдельные виды девиаций студентов на основе анализа психолого-педагогической литературы и социологических теорий девиантного поведения. Девиации могут иметь как отрицательную, так и положительную коннотацию, поэтому способы митигации первых и позитивное подкрепление вторых можно использовать при обучении студентов бакалавриата по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Предложен ряд мер педагогического воздействия, превентивные меры и практические рекомендации, которые могли бы помочь студентам в ходе получения высшего образования вообще и в освоении иностранного языка в частности. Делается вывод о том, что в рамках социологического подхода девиация может рассматриваться как необходимое условие существования общества, поскольку любые отклонения от нормы способствуют его развитию.

Ключевые слова: **девиации, девиантное поведение, студенты, иноязычная подготовка, социология, педагоги**

В психолого-педагогической литературе в последнее время все чаще поднимается вопрос девиантного поведения обучаемых во всех типах учебных заведений: в школах, колледжах, вузах. Старшему поколению всегда кажется, что именно нынешние школьники и студенты ведут себя иначе, чем их родители в своей молодости, вызывающе одеваются, у них странные увлечения. Обвинять молодежь в том, что она во всем отличается от предшественников, – тренд совсем не новый. Каждому поколению может показаться, что вот в их-то годы… (и далее по списку все, с чем они не согласны или отторгают).

Актуальность данной статьи определяется попыткой понять: 1) любой ли отклоняющийся от нормы поступок и самопозиционирование современной учащейся молодежи следует рассматривать с точки зрения теории девиантного поведения; 2) что можно считать девиантным поведением в студенческой среде вуза.

Цель статьи заключается в исследовании вариантов девиантного поведения при обучении языку специальности в бакалавриате и в описании формальных отклонений от социальной нормы. Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– определить понятие термина «девиантность» и «девиантное поведение»;
– определить ключевые формы поведения индивида в условиях аномии;
– провести анализ теорий девиантного поведения;
– показать, как могут решаться проблемы с отклонениями от социальной нормы при обучении языку специальности в бакалавриате неязыкового вуза.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;
– анализ опыта эффективного применения превентивных мер для снижения последствий девиантного поведения в среде обучающихся.

Научная новизна статьи заключается в поиске причин девиантности (биологические, социальные и воспитательные девиации).

Теоретическая значимость – в определении не только отрицательных, но и положительных девиаций в ходе освоения языка специальности. Практическая значимость состоит в предложенных профилактических мерах, которые способны митигировать или совсем устранять элементы девиантного поведения в учебной группе.

Прежде всего, нужно напомнить, что включает в себя понятие «девиация». Большинство исследователей сходятся во мнении, что девиация (девиантность) представляет собой отклонение от нормы, а также ее неприятие и вместе с тем невыполнение содержащихся в ней требований. Подобное поведение в социуме называют отклоняющимся. Важно подчеркнуть, что ученые предписывают отклонениям от социальной нормы в поведении отдельной личности или социальной группы как негативный характер, так и позитивный [7, с. 186]. Об этом же упоминал в своих трудах и Э. Дюркгейм, рассматривающий девиантное поведение как естественный, присущий всем обществам феномен, который несет не только отрицательные, но и положительные заряды, поскольку необходим для нормальной эволюции морали и права. Данный ученый полагал, что девиации способствуют социальным изменениям, совершенствуя социальные нормы и предлагая альтернативу существующему положению дел. «Девиация нормальна при условии, если не превышает уровня, характерного для определенного типа общества» [4, с. 39–40]. Понятиям социальных девиаций посвящены многие работы Я.И. Гилинского, который утверждает, что «девиантность (deviance) – это социальное явление, выражающееся в относительно массовых, статистически устойчивых формах (видах) человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (культуре, группе) нормам и ожиданиям». Также следует разграничивать термин «девиантность» (под ним понимается состояние субъекта девиации) и термин «девиантное поведение» (т. е. поведенческое проявление) [3, с. 7].

На основе трудов Э. Дюркгейма Загребин В.В. выделяет две основные формы поведения индивида в условиях аномии, под которой понимается нравственно психологическое состояние индивидуального и общественного сознания и которое характеризуется разложением системы ценностей, обусловленное кризисом общества. Ученый характеризует первую форму – ретристскую – как уход человека от социальных проблем по причине невозможности изменить собственное положение без изменения общественной структуры. Вторая – агрессивная – зиждется на поведении индивида в рамках социальной структуры, когда человек сам является действующим лицом в ходе трансформации кризисного общества. Обе этих формы предполагают, что в период социальных трансформаций будет происходить формирование новых норм и ценностей для всего социума [5, с. 307–309]. В современных условиях геополитических, экономических и социальных изменений ретристская форма девиантного поведения особенно явно проявляется во всех слоях общества, в том числе в студенческой среде.

Анализ исследований в психологической, педагогической, социальной литературе показывает, что любой новый феномен и его проявление в реакциях и поведении индивида можно назвать девиацией, проявляющейся как отклонение от общепринятого стандарта. Однако наибольший интерес у исследователей вызывают негативные проявления отклонений (с высокими рисками для устоев социума, организации и самой личности). Социологические теории девиантного поведения (табл. 1) описывают массу отклонений и рисков для среды и индивида, из наиболее значимых для процесса обучения теорий можно выделить пять основных.

Каким образом можно использовать знания данных теорий при обучении бакалавров языку специальности? Прежде всего, они позволяют педагогам

Таблица 1

Социологические теории девиантного поведения

№ п/п	Теория и представители	Основные положения
1.	Теория социального конфликта (Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Боулдинг) [8]	Наличие реальной угрозы для социальной группы: при увеличении ее сплоченности уменьшаются отклонения ее членов от групповых норм и усиливаются репрессии к тем, кто проявляет отклонения
2.	Теория конфликта культур (Т. Селлин) [2]	Образцы поведения в социальной системе считаются отклоняющимися, если они основаны на нормах чуждой культуры
3.	Теория культурного переноса (Г. Тард) [6]	Люди склоняются к девиантному поведению в силу научения, в результате социализации и инкультурированию в своей среде.
4.	Концепция социального попустительства (П. Штомпка) [9]	Снисходительное отношение общества к девиантному поведению формирует социальную среду, которая заставляет агентов социального контроля воздерживаться от применения санкций
5.	Теория социального отчуждения (Э. Карри) [1]	Девиантное поведение обусловлено разрывом единства между обществом и молодым поколением, где отсутствие или ограниченность ресурсов для достижения цели провоцирует использование нелегитимных средств для поддержания желаемого уровня жизни

понять причины девиантности, к которым относятся биологические, социальные и воспитательные девиации. Последний из упомянутых факторов важнее всего учитывать на занятиях по иностранному языку в ходе профессионально ориентированной подготовки студентов. Например, факторы, которые приводят к отрицательному девиантному поведению, включают в себя негативный пример, подаваемый членами коллектива, отсутствие уважения в учебной группе, несправедливое оценивание результатов деятельности обучаемого со стороны преподавателя, излишняя педагогическая опека либо полное отсутствие таковой, лишение человека личного пространства и права выбора, игнорирование его потребностей. Если добавить в этот перечень социальные факторы (например, трудности в общении с ровесниками у студентов, насмешки, издевательства, травлю со стороны отдельных участников учебной группы, академическое мошенничество, которое, к сожалению, расцвело махровым цветом в период онлайн-обучения), то выбор у будущего выпускника вуза не так уж и велик: он либо мимикрирует и будет демонстрировать девиантное поведение вслед за окружающими, либо бросит учебу.

Как уже упоминалось выше, существует и положительное девиантное поведение, которое включает в себя разнообразные учебные успехи и желание достичь высот в сфере выбранной профессии, повышенное усердие во время обучения в вузе, занятие творчеством и увлеченность своим хобби параллельно учебному процессу, участие в благотворительных акциях и т. д. Усилия, связанные с внедрением в студенческую среду культа учебы, знаний, желания максимально развить свои компетенции (профессиональные и надпрофессиональные) и метанавыки, должны быть заложены в миссии любого высшего учебного заведения. При этом успех эффективной работы с учащимися с девиантным поведением во многом зависит от взаимодействия преподавателей различных предметов, в том числе иностранного языка, с социальными педагогами, проректорами по воспитательной работе [10; 11]. Если у педагогов, администрации вуза, отдела по воспитательной работе находится время, желание и силы, все эти проявления позитивного девиантного поведения можно использовать во благо студенту. Например:

– организовать дискуссионный клуб как на родном, так и на иностранном языке;

– готовить студентов с высоким уровнем владения иностранным языком к участию в турнирах кейсов, которые организуют крупные международные компании;

– выстраивать вместе со студентом его вектор иноязычной подготовки (выход на достойный уровень владения иностранным языком, подготовку к международным экзаменам, участие в программах академической мобильности или двойных дипломов);

– вовлекать обучаемых к удаленной занятости в международных компаниях (даже без оплаты труда, ради практики делового общения на иностранном языке);

– пытаться внедрять смешанный тип обучения в университете (3 дня обучения теоретическим знаниям в стенах вуза и 3 дня – практическим навыкам на производстве);

– создавать интегративно-развивающую творческую среду вуза;

– участвовать в благотворительных мероприятиях, волонтерских проектах, конкурсах культурологической направленности;

– подключать психологическую службу университета для решения сложных задач по адаптации студентов к вузовской среде (на первом курсе университета), по социализации (в период обучения на втором курсе), по саморазвитию и самоактуализации (на старших курсах).

Если в учебной группе уже заметны симптомы отклоняющегося поведения (например, конфликты с одногруппниками и преподавателями; отсутствие интереса к учёбе; проблемы с концентрацией внимания; отсутствие контактов с другими людьми или социопатия; постоянные перепады настроения; завышенная или заниженная самооценка), следует бить тревогу, выводить студента на откровенный разговор, подключать куратора группы (если таковой имеется) или сотрудников деканата, обращаться к родителям (несмотря на то, что многие студенты – уже вполне сформировавшиеся личности и в состоянии нести ответственность за себя сами). В любом случае не помешают и профилактические меры: построение доверительных отношений в группе, когда педагог выступает не только источником знаний, контролером, наставником, но и фасилитатором в трудных жизненных ситуациях; информационно-профилактические работы и знакомство с судьбами людей, добившихся успехов в профессиональной среде, привлечение этих профессионалов в качестве лекторов/спикеров; консультации психолога, социального педагога (по мере необходимости).

Опираясь на личный опыт, опыт коллег, можно сказать, что при обучении иностранному языку студентов с девиациями наиболее эффективными выступают личностно ориентированные стратегии обучения, которые предполагают активное взаимодействие преподавателя и студента, нацеленное на комплексное развитие личности в процессе овладения речевой деятельностью, а также на совершенствование эмоционально-волевой и ментальной сфер личности.

Перечисленные теоретические аспекты и практические рекомендации позволяют сделать вывод, что в рамках социологического подхода девиация признается необходимым условием развития общества и может иметь как отрицательные, так и положительные коннотации. Кроме этого, социопедагогический подход позволяет интерпретировать и дифференцировать девиации с точки зрения общих (относительно других общественных явлений), особенных (относительно конкретной социальной группы) и индивидуальных (присущих только данному явлению или человеку) характеристик. Любой обучаемый в той или иной степени вовлечен в девиации и склонен их проявлять. Будут ли они позитивными, помогающими в становлении человека как профессионала, или отрицательными, способными разрушить и без того тонкий и зыбкий мир молодого поколения в период формирования мировоззренческих позиций, во многом зависит от среды высшей школы, в которой пребывает студент. Увлечение иностранным языком, иноязычной культурой во всех ее проявлениях как никогда ярко проявляется в настоящее время, неся в себе не только заряд прагматики, но и саморазвития (в том числе духовного). Было бы непростительно со стороны преподавателей иностранного языка упускать этот конструкт обучающего воздействия на будущих профессионалов. Использовать этот интерес не только можно, но и должно.

Библиографический список

1. Currie E. Crime and market society: lessons from the United States. *The new criminology revisited*. London: Macmillan, 1998: 130–142.
2. Sellin T. *Culture Conflict and Crime*. New York, 1938.
3. Апинян Г.В. *Девиантное поведение как социокультурный феномен: специальность 09.00.11 Социальная философия*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Санкт-Петербург, 2009.
4. Дюркгейм Э. *Самоубийство: социологический этюд*. Перевод с французского. Москва, 1994.
5. Загребин В.В. Систематизация теорий девиантного поведения молодежи. *Социальные и гуманитарные знания*. 2016; № 4: 305–310.
6. *Природа девиации. Теория культурного переноса*. Available at: https://studbooks.net/666160/sotsiologiya/teoriya_kulturnogo_perenosa
7. Простакишина Ю.А. Проблема категориально-понятийного аппарата в области отклоняющегося поведения несовершеннолетних. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 6: 180–189.
8. Темнюк Н.А. *Теории социальных конфликтов. Балтийский морской форум:* материалы VI Международного Балтийского морского форума: в 6 т. Калининград, 2018: 456–461.
9. Штомпка П. *Социология социальных изменений*. Перевод с английского. Москва, 1996.

10. Жданова С.Н., Валеева М.А., Сальцева С.В. и др. Методика и технология социально-педагогической деятельности. *Социальный педагог: теоретико-программные основания профессии*: учебно-методическое пособие. Оренбург, 2009: 127–146.
11. Жданова С.Н., Валеева М.А., Яблонских Ю.П. *Информационная культура социального педагога*. Оренбург, 2013.

References

1. Currie E. Crime and market society: lessons from the United States. *The new criminology revisited*. London: Macmillan, 1998: 130-142.
2. Sellin T. *Culture Conflict and Crime*. New York, 1938.
3. Apinyan G.V. *Deviantnoe povedenie kak sociokul'turnyj fenomen: special'nost' 09.00.11 Social'naya filosofiya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
4. Dyurkgejm `E. *Samoubijstvo: sociologicheskij `etyud.* Perevod s francuzskogo. Moskva, 1994.
5. Zagrebin V.V. Sistematizaciya teorij deviantnogo povedeniya molodezhi. *Social'nye i gumanitarnye znaniya*. 2016; № 4: 305-310.
6. *Priroda deviacii. Teoriya kul'turnogo perenosa*. Available at: https://studbooks.net/666160/sotsiologiya/teoriya_kulturnogo_perenosa
7. Prostakishina Yu.A. Problema kategorial'no-ponyatijnogo apparata v oblasti otklonyayuschegosya povedeniya nesovershennoletnih. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 6: 180-189.
8. Temnyuk N.A. *Teorii social'nyh konfliktov. Baltijskij morskoj forum:* materialy VI Mezhdunarodnogo Baltijskogo morskogo foruma: v 6 t. Kaliningrad, 2018: 456-461.
9. Shtompka P. *Sociologiya social'nyh izmenenij*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 1996.
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*: uchebno-metodicheskoe posobie. Orenburg, 2009: 127-146.
11. Zhdanova S.N., Valeeva M.A., Yablonskih Yu.P. *Informacionnaya kul'tura social'nogo pedagoga*. Orenburg, 2013.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-264-266

Mungieva N.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: georgia1972@mail.ru*
Chupanov A.Kh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: achu-68@mail.ru*

FEATURES OF ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF A UNIVERSITY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article attempts to reveal the main features of the pedagogical process organization in the context of university educational environment digitalization. The study analyzes features of the development stage at which human society is located today. The researchers prove the necessity of implementing promising classroom and extracurricular work forms. The authors reflect on their own pedagogical experience and information contained in the specialized literature on relevant issues and determine the key characteristics of the digitalization process in the higher education system at the stage of the present development. The work investigates its influence on the organization of educational work and demonstrate possibilities that exist today for using specific digital resources in such activities. The paper also studies the main organizational and pedagogical conditions that are necessary for the fullest realization of their capabilities. The article concludes that in the context of digitalization of all spheres of society and, in particular, the educational environment of modern universities, it is necessary to revise approaches to the organization of the educational process. At the same time, the widespread use of various digital resources seems promising.

Key words: **university education, organization of educational process in modern university, digitalization of higher education system, digital technologies in education, innovative forms of pedagogical activity**

Н.З. Мунгиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: georgia1972@mail.ru*
А.Х. Чупанов, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: achu-68@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В данной статье предпринята попытка раскрыть особенности организации педагогического процесса в условиях цифровизации образовательной среды вуза. Непосредственно перед их исследованием анализу подвергаются особенности той стадии развития, на которой сегодня находится человеческое общество. На основе их изучения доказывается необходимость реализации перспективных форм построения аудиторной и внеаудиторной работы. Авторы, базируясь на рефлексии собственного педагогического опыта и сведений, содержащихся в специальной литературе, затрагивающей соответствующую проблематику, определяют ключевые характеристики процесса цифровизации системы высшего образования на современном этапе. Далее исследуется её влияние на организацию учебно-воспитательной работы. Демонстрируются существующие сегодня возможности для использования конкретных цифровых ресурсов в ходе такой деятельности. В конце статьи изучаются основные организационно-педагогические условия, необходимые для наиболее полной реализации их возможностей.

Ключевые слова: **вузовское образование, организация образовательного процесса в современном вузе, цифровизация системы высшего образования, цифровые технологии в образовании, инновационные формы педагогической деятельности**

Актуальность темы статьи может быть обоснована фактом становления непрерывных инноваций как неотъемлемой части экономической, социальной и культурной жизни человеческого общества на современном этапе его развития (Э.С. Аришина, Т.А. Борзова, Л.П. Гадзаова, Е.В. Димова, О.В. Лешер, П.П. Ростовцева). Последние интересуют нас не сами по себе, но в том смысле, что ими обусловливаются существенные изменения в реализации представителями большинства профессий их обязанностей.

Например, внедрение инновационных форм и методов трудовой деятельности привело к автоматизации существенной части операций (О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, А.В. Гладков, И.К. Кириллова, Е.Ю. Коновалова, А.Я. Мельникова, А.Ю. Уваров). Подобные метаморфозы в условиях реализации профессиональной деятельности, в свою очередь, выводят на первый план следующие её аспекты:

– оперирование почти безграничными на сегодняшний день информационными потоками [1, с. 401];

– творческая составляющая.

Изменения же в характере труда способствуют выдвижению социумом новых требований к выпускникам образовательных организаций, в том числе реализующих деятельность по программам ВО [2, с. 30]. Соответственно, существенные изменения должен претерпеть и образовательный процесс [3, с. 37]. Конечно, во многом сохраняется значение тех его составляющих, что направлены на развитие системы профессиональных компетенций (А.А. Прядехо, З.Т. Рахимов, А.П. Тонких, З.У. Шоназаров). Однако в последнее время всё более важными становятся аспекты учебной и внеучебной работы, реализация которых имеет целью формирование знаний, умений и навыков, носящих надпрофессиональный характер (С.З. Алборова, С.А. Кутищев, С.Г. Познанская, И.А. Резанова, Г.А. Смыслова).

Соответствующей практике способствует расширение использования в сфере высшего образования информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) [4, с. 16]. Их внедрение позволяет придать учебно-воспитательному процессу, реализуемому в стенах современных российских вузов, более гибкий характер, переориентировать его с трансляции готовых знаний на активное сотрудничество между субъектами образовательных отношений. Другими существенными его характеристиками являются:

– обеспечение субъектам образовательных отношений широкого доступа к источникам наиболее достоверной актуальной научной, учебной и методической информации [3, с. 170];

– отсутствие понимания аудиторных занятий как основной формы организации образовательной деятельности [5, с. 250];

– максимальный учёт индивидуальных особенностей студентов в ходе планирования и организации учебной и внеучебной работы.

Вышеизложенное требует пересмотра существующих подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Рассмотрению данного вопроса посвящена наша статья.

Соответственно, её целью является изучение наиболее значимых, на взгляд авторов, особенностей организации педагогического процесса в условиях цифровизации образовательной среды вуза.

Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

– определить ключевые характеристики процесса цифровизации системы высшего образования на современном этапе;

– исследовать её влияние на организацию учебно-воспитательной работы;

– продемонстрировать возможности конкретных цифровых ресурсов, могущих быть с успехом использованными по ходу соответствующей деятельности;

– изучить условия, необходимые для наиболее полной реализации их возможностей.

В ходе решения вышеперечисленных задач нами широко применялись такие методы исследования, как изучение литературы, в той или иной степени затрагивающей данную проблематику, а равно и рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна исследования заключается в том, что на его страницах были определены наиболее существенные характеристики процесса цифровизации системы высшего образования на современном этапе её существования.

Его теоретическая значимость заключается в демонстрации возможностей конкретных цифровых ресурсов, могущих быть с успехом использованными в ходе организации образовательного процесса в вузе.

Практическая значимость – в выявлении условий, необходимых для наиболее полной реализации возможностей таких ресурсов.

Сегодня специфика цифровизации в сфере вузовского образования во многом сводится к наращиванию темпов распространения соответствующих технологий и освоения участниками образовательного процесса методик работы с ними (Н.О. Бекешев, С.Н. Михайличенко, Н.Г. Яковлева). Этот факт не должен вызывать удивления, если мы вспомним, что на современной стадии общественного и научно-технического прогресса фиксируется непрерывное появление новых возможностей для совершенствования материально-технической базы педагогического процесса [6, с. 65].

Анализ текущей педагогической практики даёт нам возможность с определённой долей уверенности заявить: цифровизация образовательного процесса, реализуемого в организациях ВО, позволяет добиться ряда результатов, весьма значимых в плане его организации (И.Ю. Алексашина, О.Б. Иванов, С.В. Иванова, И.В. Роберт, В.О. Савостьянов, О.П. Чигишева). К ним мы можем отнести следующие:

– минимизация негативного влияния пространственных, временн`ых и культурных барьеров на эффективность коммуникации в сфере образования [7, с. 119];

– обеспечение продуктивного участия в образовательном процессе не только основных его субъектов, но и опытных профессионалов, выдающихся деятелей культуры, науки и искусства, реализующих свою деятельность практически по всему миру [2, с. 32];

– осуществление поиска, обработки, критической оценки и последующей презентации данных, представляющихся наиболее актуальными и полезными на конкретных стадиях освоения студентами их будущих специальностей [1, с. 402];

– расширение использования результатов новейших исследований, а равно передового педагогического опыта в образовательных целях (И.А. Асеева, В.А. Белкина, В.Г. Буданов, В.В. Зотов).

Практическому воплощению подобных преимуществ цифровых технологий в части организации образовательного процесса с большой вероятностью будет способствовать расширение использования в нём некоторых цифровых ресурсов [6, с. 69]. Рассмотрим их преимущества более подробно.

Во-первых, в настоящее время некоторыми отечественными вузами генерируются и с успехом используются учебные интернет-сайты [8, с. 235]. Их применение коллективами Ингушского государственного университета, Омского государственного университета путей сообщения или, например, Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова даёт нам возможность сделать вывод о пользе таких ресурсов при организации учебного процесса. Так, их возможности позволяют рационализировать процессы подготовки и проведения учебной работы в следующих формах:

– учебное моделирование;

– проведение виртуальных экспериментов;

– проектная деятельность обучающихся [4, с. 15].

Сегодня цифровизация вузовского образования также связана с привлечением в учебно-воспитательный процесс образовательных интернет-ресурсов. В их ряду перспективным представляется использование международных образовательных платформ. К таковым относятся Coursera; tangX; Udacity; Xue [6, с. 75].

Часто отечественные организации ВО сочетают использование перечисленных выше образовательных ресурсов, с одной стороны, и собственных разработок – с другой. Это позволяет их преподавателям, методистам и администрации адаптировать возможности тех и других под особенности организации и реализации аудиторной и внеаудиторной работы по различным дисциплинам. Данной цели также служит комбинирование разных платформ [5, с. 252].

Наибольшего внимания в связи с темой настоящей статьи заслуживает использование отечественными вузами такой сетевой платформы, как Moodle (англ. – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно ориентированная динамическая образовательная среда). Она находит всё более широкое применение в целом ряде организаций, реализующих образовательную деятельность по программам ВО [9, с. 65]. Позитивный опыт Дагестанского государственного университета, Курского государственного медицинского университета, Московского инженерно-физического института, Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова и других образовательных организаций наглядно демонстрирует, что организация обучения посредством Moodle представляет собой достойную альтернативу её традиционным формам [10, с. 1882].

Преимущества рассматриваемой платформы позволяют студентам:

– изучать необходимые теоретические материалы;

– выполнять практические задания [7, с. 125];

– подготавливать и отправлять на проверку отчётные и контрольные работы [9, с. 69];

– знакомиться со структурой осваиваемых дисциплин (Л.А. Антонова, Т.А. Астахова, О.Б. Болбат, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спирин).

Помимо упрощения выполнения учебной деятельности будущими профессионалами и расширения возможностей для реализации образовательных программ в дистанционном или смешанном форматах рассматриваемая платформа обладает и некоторыми другими преимуществами. В их число входят:

– отсутствие ограничений на использование наглядного материала [11, с. 46];

– упрощение организации деятельности участников образовательного процесса, направленной на повторение и закрепление пройденного материала [12, с. 341];

– возможность широкого использования игровых методов обучения, в том числе при реализации образовательного процесса в дистанционном и смешанном форматах [13, с. 83];

– определённый потенциал в плане реализации метода учебных проектов [11, с. 47].

Из вышеизложенного следует: широкое использование преимуществ Moodle в образовательном процессе будет способствовать созданию творческой среды в пространстве организации ВО. В её рамках представляется возможной интенсификация процесса формирования у студентов системы метакогнитивных умений [4, с. 18]. Достаточный уровень их развития, в свою очередь, позволит выпускникам более эффективно реализовывать различные инновации в ходе профессиональной и иных видов деятельности [12, с. 342].

Занимаясь решением теоретических и практических вопросов, связанных с применением цифровых ресурсов при организации педагогического процесса в образовательной среде современного вуза, педагог должен учитывать необходимость соблюдения некоторых организационно-педагогических условий. Охарактеризуем их.

Во-первых, следует обеспечить равный доступ всех обучающихся к средствам ИКТ [8, с. 245]. Конечно, сегодня абсолютное большинство лиц, осваивающих программы ВО, имеют в своём распоряжении ПК, ноутбук, планшет или смартфон [10, с. 1881]. Но при этом сохраняется необходимость предоставления возможности для использования такого рода гаджетов теми студентами, что их не имеют [14, с. 240].

Во-вторых, продуктивное использование цифровых ресурсов в целях рациональной организации педагогического процесса представляется авторам возможным в случае создания системы, обеспечивающей беспрепятственное использование таких ресурсов всеми субъектами образовательных отношений. При её генерации следует принять в расчёт следующие моменты:

– необходимость организации рабочих мест, позволяющих реализовывать индивидуальные и групповые формы учебной деятельности с использованием ИКТ [13–15];

– возможность для неограниченного доступа к необходимой информации, а равно и к программному обеспечению с личных устройств участников педагогического процесса;

– наличие достаточного количества точек питания для подзарядки устройств.

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности заявить: в условиях цифровизации всех сфер жизни общества и, в частности, образовательной среды современных вузов необходим пересмотр подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Перспективным при этом представляется широкое использование различных цифровых ресурсов.

В случае соблюдения ряда организационно-педагогических условий, представляющихся сегодня вполне выполнимыми, обращение к их возможностям позволит существенно рационализировать ход подготовки будущих профессионалов. Реализация перспективных форм его построения, в свою очередь, с большой вероятностью будет способствовать интенсификации формирования у студентов ряда компетенций, необходимых для успешной самореализации в постиндустриальном обществе ближайшего будущего.

Библиографический список

1. Никуленкова О.Е., Демченко Н.Ю., Власова В.И. Специфика организации образовательного процесса в высшей школе в условиях цифровизации. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 400–403.
2. Буренкова Н.В., Данилова Т.В., Тонких А.П. Инновационный подход к формированию модели современного учителя Российской школы. *Управление образованием: теория и практика.* 2020; № 4 (40): 29–36.
3. Полат Е.С. *Педагогические технологии дистанционного обучения.* Москва: Юрайт, 2020.
4. Рахимов З.Т., Шоназаров З.У. Инновационная деятельность будущих преподавателей и факторы её формирования. *Вестник науки.* 2021; № 1 (34): 14–18.
5. Телигисова С.С. К вопросу о значимости психологического климата на аудиторном занятии при формировании профессионально-нравственного мировоззрения у обучающихся. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2023; № 4: 250–253.
6. Розанова Н.М. Трансформация высшего образования: ключевые закономерности и долгосрочные тенденции. *Вестник Института экономики Российской академии наук.* 2020; № 5: 64–78.
7. Коровникова Н.А. Образовательное пространство в условиях пандемии COVID–19. *Экономические и социальные проблемы России.* 2021; № 2: 116–131.
8. Рыбакова М.В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций. *Перспективы науки и образования.* 2021; № 1 (49): 232–248.
9. Карандашев Г.В. Система Moodle в образовательной деятельности вуза. *Ярославский педагогический вестник.* 2022; № 3 (126): 64–70.
10. Молчанов П.В. Сравнение штатных возможностей Moodle и компьютерного тренажёра. *StudNet.* 2021; № 7: 1881–1887.
11. Грунт Е.В., Беляева А., Лисситса С. Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию. *Перспективы науки и образования.* 2020; № 5 (47): 45–58.
12. Тараховский А.Ю. Цифровизация высшего образования: проблемы и перспективы. *Молодёжь и современные информационные технологии:* сборник трудов XVII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2020: 341–342.
13. Байханов И.Б. Молодежь в цифровом мире: самооценка сформированности цифровых компетенций абитуриентов московских вузов. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 6 (55): 615–623.
14. Байханов И.Б. Особенности управления человеческими ресурсами в условиях глобальных перемен. *Власть истории и история власти*. 2022; Т. 8, № 1 (35): 20–29.
15. Байханов И.Б. Формирование цифровых компетенций в условиях трансформации образовательных систем. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 7 (56): 705–712.

References

1. Nikulenkova O.E., Demchenko N.Yu., Vlasova V.I. Specifika organizacii obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole v usloviyah cifrovizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 400-403.
2. Burenkova N.V., Danilova T.V., Tonkih A.P. Innovacionnyj podhod k formirovaniyu modeli sovremennogo uchitelya Rossijskoj shkoly. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2020; № 4 (40): 29-36.
3. Polat E.S. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya.* Moskva: Yurajt, 2020.
1. Rahimov Z.T., Shonazarov Z.U. Innovacionnaya deyatel'nost' buduschih prepodavatelej i faktory ee formirovaniya. *Vestnik nauki.* 2021; № 1 (34): 14-18.
2. Teligisova S.S. K voprosu o znachimosti psihologicheskogo klimata na auditornom zanyatii pri formirovanii professional'no-nravstvennogo mirovozzreniya u obuchayuschihsya. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2023; № 4: 250-253.
3. Rozanova N.M. Transformaciya vysshego obrazovaniya: klyuchevye zakonomernosti i dolgosrochnye tendencii. *Vestnik Instituta `ekonomiki Rossijskoj akademii nauk.* 2020; № 5: 64-78.
4. Korovnikova N.A. Obrazovatel'noe prostranstvo v usloviyah pandemii COVID-19. *`Ekonomicheskie i social'nye problemy Rossii.* 2021; № 2: 116-131.
5. Rybakova M.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya inoyazychnyh kompetencij. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2021; № 1 (49): 232-248.
6. Karandashev G.V. Sistema Moodle v obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2022; № 3 (126): 64-70.
7. Molchanov P.V. Sravnenie shtatnyh vozmozhnostej Moodle i komp'yuternogo trenazhera. *StudNet.* 2021; № 7: 1881-1887.
8. Grunt E.V., Belyaeva A., Lissitsa S. Distancionnoe obrazovanie v usloviyah pandemii: novye vyzovy rossijskomu vysshemu obrazovaniyu. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 5 (47): 45-58.
9. Tarahovskij A.Yu. Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Molodezh' i sovremennye informacionnye tehnologii:* sbornik trudov XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet, 2020: 341-342.
10. Bajhanov I.B. Molodezh' v cifrovom mire: samoocenka sformirovannosti cifrovyh kompetencij abiturientov moskovskih vuzov. *Missiya konfessij*. 2021; T. 10, № 6 (55): 615-623.
11. Bajhanov I.B. Osobennosti upravleniya chelovecheskimi resursami v usloviyah global'nyh peremen. *Vlast' istorii i istoriya vlasti*. 2022; T. 8, № 1 (35): 20-29.
15. Bajhanov I.B. Formirovanie cifrovyh kompetencij v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh sistem. *Missiya konfessij*. 2021; T. 10, № 7 (56): 705-712.

Статья поступила в редакцию 11.03.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-266-269

Mukhortova E.A., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EMuhortova@fa.ru*

DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL LITERACY IN TRAINING PROFESSIONAL LANGUAGE WITH MANAGERS. The article considers the peculiarities of training a foreign language in the professional sphere with managers-to-be. One of the developed skills to be demanded within the corporate culture during communication with external and internal users of information, goods and services should be cross-cultural literacy of Russian managerial staff. The levels and ways of its formation in such majors as "Cross-cultural communication" and "Cross-cultural management" are described. The use of digital technologies in the teaching process, which contributes to students' motivation to acquire knowledge in the above-mentioned majors and self-development in this field of knowledge and skills, is proposed. Three conditions with their implementation can make the training of managers-to-be in foreign languages more effective and work in multicultural teams more successful, are put forward. The author concludes that the issue of the development of cross-cultural competence in students is very deep, and the methodological basis for its use in the educational process requires further efforts to classify, systematize, and search for objective criteria for assessing the obtained results.

Key words: **cross-cultural literacy, foreign language training, managers, university students, digital technologies**

Е.А. Мухортова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EMuhortova@fa.ru*

РАЗВИТИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕНЕДЖЕРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются особенности обучения будущих менеджеров иностранному языку в профессиональной сфере. Одним из развитых навыков, который будет востребован в рамках корпоративной культуры в ходе общения с внешними и внутренними пользователями информации, товаров и услуг, должна быть кросс-культурная грамотность российских управленческих кадров. Описываются уровни и способы ее формирования на занятиях по дисциплине «Кросс-культурные коммуникации» / «Кросс-культурный менеджмент». Предлагается использование цифровых технологий в учебном процессе, которые способствуют мотивации студентов к получению знаний по данным дисциплинам и саморазвитию в этой области знаний и умений. Выдвигаются три условия, выполнение которых может сделать иноязычную подготовку будущих менеджеров более эффективной, а работу в мультикультурном коллективе – более успешной. В статье делается вывод о том, что вопрос развития у обучаемых кросс-культурной компетентности очень глубок, а методическая основа использования в образовательном процессе требует дальнейших усилий по классификации, систематизации, поиску объективных критериев оценивания полученных результатов.

Ключевые слова: **кросс-культурная грамотность, иноязычная подготовка, менеджеры, студенты вуза, цифровые технологии**

Проблемы геополитического характера, которые человечество переживает в данный исторический отрезок времени, не могут не отражаться на языковой парадигме. К сожалению, все чаще раздаются голоса (в том числе и с высоких трибун), призывающие прекратить изучение английского языка в российских школах, т. к. на нем разговаривают недружественные нам страны. При этом вовлеченность России в международное сотрудничество и внешнеторговые проекты продолжают приносить доход в казну, и в подавляющем большинстве случаев они осуществляются на английском языке, который пока еще по-прежнему остается языком международного общения и технического прогресса [1]. В этой связи поиск оптимальных средств обучения иностранному языку в неязыковых вузах страны остается востребованным, а иноязычная подготовка менеджеров – архиважной, поскольку общение с представителями других наций должно осуществляться на понятном обеим сторонам языке. Именно этот аспект характеризует актуальность данной статьи, в которой подчеркивается необходимость подготовки к профессиональной деятельности в иноязычной среде с представителями других культур. В первую очередь речь идет о будущих менеджерах: именно им придется не только работать в условиях активного сотрудничества России с зарубежными партнерами, но и руководить многонациональными проектными командами. Таким образом, целью данной статьи является поиск технологий и методических приемов обучения кросс-культурной грамотности, которые способны помочь в формировании профессиональных и надпрофессиональных навыков у обучаемых. Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические методы (анализ существующей литературы, обобщение, классификацию) и частные методы (наблюдение, описание, практическое моделирование ситуации с использованием разработанных в Финансовом университете VR-технологий для изучающих английский язык (КиберХаб)).

Научная новизна статьи отражается в попытке представить процесс овладения кросс-культурной компетентностью при обучении иностранному языку через инструментарий цифрового мира. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о необходимости применения и способах использования разных форм языкового материала в ходе иноязычной подготовки. Практическая значимость включает рекомендации по применению информационно-коммуникационных технологий на учебных занятиях, которые способствуют расширению горизонтов познания вообще и узкоспециализированным знаниям кросс-культурной коммуникации в частности.

Кросс-культурная грамотность – это область прикладной психологии, которая отвечает за формирование у человека понимания других культур. В ее основе лежит осознание человеком того факта, что разнообразие – это одновременно и объективная характеристика мировой культуры, и ее главная движущая сила [2]. Очень часто исследователи ставят знак равенства между «кросс-культурной грамотностью» и такими терминами, как кросс-культурная компетенция, кросс-культурная компетентность, компетентность многообразия, межкультурная компетентность, кросскультурная эффективность (А.В. Гузнова, В.А. Зайцева, М.Б. Крылова, О.А. Павлова, О.Н. Шумилова и другие). Одним из авторитетных исследователей этого феномена считается Роберт Хенви, который выделяет четыре уровня такой грамотности [3]. Рассмотрим их с точки зрения практической подготовки будущих менеджеров, которым предстоит решать профессиональные задачи с учетом вовлеченности мультикультурных стейкхолдеров (табл. 1).

Бесспорно, достичь четвертого уровня кросс-культурной грамотности будет практически невозможно в процессе обучения в бакалавриате из-за ограниченности подготовки по времени, но познакомить студентов со всеми уровнями по шкале Хенви не только можно, но нужно. Те выпускники, чей профессиональный путь будет связан с иностранными стейкхолдерами (сотрудниками, клиентами, поставщиками и т. д.), смогут работать над развитием своей кросс-культурной компетентности и, возможно, научатся восприятию чужой культуры в полном ее объеме. Для тех, кто будет работать только с сотрудниками внутреннего рынка и с русскими подчиненными, вопросы продуктивной коммуникации на основе уважительного отношения к точке зрения или поведению Другого также важны для изучения и применения на практике. Чаще всего источниками межкультурного недопонимания, по мнению исследователей [4], являются:

1. Предположение участников коммуникации о сходстве поведенческих паттернов, когда люди уверены, что именно их стиль общения и способ поведения – это общепринятая норма. Когда люди другой культуры действуют сообразно стандартам, то это не вызывает негативных реакций; когда те же самые представители поступает иначе, то в общении проявляются нетерпимость и даже гнев.

2. Языковые различия. Они могут возникать не только между людьми, которые говорят на разных языках. Иногда те, кто общается на одном языке (например, английском), могут столкнуться с недопониманием, потому что одно и то же слово может означать совсем другое. Например, слово «pop» на западном побережье США обычно означает газированный напиток, а на восточном – употребление наркотиков или убийство кого-либо; слово «stuffed» в Соединенных Штатах обычно означает, что человек слишком много съел, в Австралии это часто означает, что женщина беременна. Эти различия могут иметь серьезные последствия для недопонимания.

3. Ложные интерпретации невербального характера. Язык тела, выражение лица и зрительный контакт – это тоже элементы общения. В разных культурах они считываются по-разному. Например, в Японии не принято смотреть собеседнику прямо в глаза, в Корее – пожимать руку женщине (хотя мужские рукопожатия – обычное явление), привычный для русского человека кивок головой «да» или «нет» в Болгарии означает совершенно противоположное.

4. Предубеждения и стереотипы. Они возникают, когда для оценки группы людей или человека, связанного с группой, используются сверхупрощенные характеристики (например, «старики не способны учиться новому, отвергают все прогрессивное», «бухгалтер – скучная профессия» и т. д.). Перенос отрицательного опыта общения с одним представителем другой культуры накладывает отпечаток на весь его клан, регион.

5. Склонность к постоянной оценке. Любая информация или наблюдение за поведением Другого интерпретируется большинством людей через призму их собственной культуры. Сообщение или поведение зачастую интерпретируется как «хорошее» или «плохое» без понимания намерений человека, с которым оно связано.

6. Высокая тревожность. Она еще больше повышается от непонимания того, что является уместным или ожидаемым.

Улучшение процесса иноязычной подготовки будущих менеджеров с целью становления их мобильными и конкурентоспособными субъектами на современном рынке труда (в том числе благодаря и знаниям кросс-культурных особенностей коммуникации) требует поиска новых методических решений. В данном контексте актуальным представляется обращение к проблеме обучения специалиста. Так как учебный процесс ограничен временными рамками, нужно постараться быстро научить студентов-менеджеров осуществлять международные взаимодействия в той или иной профессиональной сфере и обрести индивидуальный опыт общения с представителями иной культуры. Сделать это возможно не только на семинарских (практических) занятиях в форме традиционных вопросно-ответных форм взаимодействия преподавателя и группы студентов, но и с помощью цифровых технологий обучения. Информационные технологии как часть цифровой картины мира способны создавать, хранить, перерабатывать огромные базы данных, а затем представлять их наиболее эффективными способами для использования в различных областях деятельности, включая учебную [5]. В современных системах образования широкое распространение получили обучающие программы, электронные учебники, мультимедийные программы, VR-технологии (от англ. Virtual Reality – виртуальная реальность) и AR-технологии (от англ. Augmented Reality – дополненная реальность). Представляется возможным использовать их для формирования и развития у студентов кросс-культурной грамотности, наряду с традиционными средствами личного взаимодействия, на занятиях по иностранному языку для специальных

Таблица 1

Формирование кросс-культурной грамотности при обучении будущих менеджеров языку специальности

Уровень	Описание	Способы формирования
I.	Человек воспринимает поверхностные и наиболее очевидные странности других	– работать с устоявшимися стереотипами студентов относительно Другого; – показывать разницу между стереотипами и генерализацией; – воспитывать терпимое отношение к проявлению паттернов, отличных от родной культуры студента
II.	Человек не пытается вникнуть в суть специфики других культур и является просто наблюдателем	– знакомить с историческими причинами появления тех или иных культурных диверсификаций; – формировать желание проникнуть в сущность особенностей другой культуры; – вырабатывать способы реакции на проявления непохожести, инаковости
III.	Человек проникает в суть особенностей другой культуры	– учить находить оправдания наблюдаемым особенностям других культур и рационализировать их; – обращать внимание на составные элементы корпоративной культуры, которая принята в международных компаниях, учить следовать им
IV.	Человек воспринимает новую культуру так, как воспринимает ее сам носитель	– развивать эмпатию, чтобы пытаться поставить себя на место другого человека в определенных жизненных и рабочих ситуациях; – стремиться к трансспекции (возможности думать и чувствовать как представитель иной культуры, глубоко ассоциировать себя с ним, принимать его верования и убеждения как собственные)

целей, ESP (от англ. ESP – English for Special Purposes). Обучающие программы зачастую представлены технически оформленными учебными пособиями, которые легко использовать для активизации познавательной деятельности учащихся. Во-первых, они способствуют выстраиванию индивидуальных траекторий в ходе освоения дисциплины. Во-вторых, они мотивируют познавательную активность студентов, а ведь самомотивация – залог успешного освоения любого навыка.

Не менее продуктивной технологией являются образовательные электронные издания (электронные учебники), распространяемые через библиотечно-информационный комплекс учебного заведения. Как правило, такие цифровые учебники разрабатываются специально в рамках изучаемого предмета. Они доступны студентам через QR-код, который предоставляется лектором/преподавателем бесплатно. Одним из самых значимых достоинств электронного учебника, созданного с целью освоения дисциплины по кросс-культурному взаимодействию, является его волатильность и возможность расширить с помощью нового материала, удалить устаревшую информацию, включать в него кликабельные ссылки на актуальные видеоролики, выдержки из документальных фильмов, записи выступлений конференции на иностранном языке и т. д. Эти материалы живые, всегда вызывают неподдельный интерес, являются дополнительным источником развития и языковых компетенций, и знаний о культуре, и об особенностях ведения бизнеса в других странах. Таким образом, электронный учебник выполняет несколько функций: 1) является автоматизированной обучающей системой; 2) заменят огромное количество дидактических и информационно-справочных материалов; 3) состоит из элементов ПО (программного обеспечения), которое позволяет на практике комплексно использовать его контент для самостоятельного получения знаний и их контроля. Например, многие электронные учебные пособия, созданные преподавателями Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета, имеют в конце каждого раздела комплект интерактивных тестов с автопроверкой. Это и быстро, и удобно для всех участников учебного процесса – получить мгновенный результат, выполнив тесты. С их помощью осуществляется контроль знаний с возможностью получения статистических данных, позволяющих сделать вывод о качестве языковой подготовки студентов.

Функционал и содержание современных образовательных цифровых ресурсов по дисциплине «Иностранный язык» можно условно разделить на несколько больших категорий: 1) материалы развлекательно-развивающего характера, которые могут быть использованы при обучении иностранному языку (фильмы, электронные книги и т. д.); 2) информационно-справочные материалы (словари, энциклопедии, справочники, глоссарии, тезаурусы и другие источники данных); 3) методические материалы (презентации и «карты памяти» практических занятий, электронные учебные пособия, методические рекомендации для студентов/преподавателей, обучающие программы, сборники упражнений, тесты); 4) учебно-методические цифровые средства сопровождения (демонстрационные материалы, презентации, проектные образцы, материалы обучающего характера на основе VR- и AR-технологии).

Особое внимание хотелось бы обратить на появление технологий виртуальной реальности, которые погружают в языковую среду, приближают процесс коммуникации к реальным условиям, мотивируют студентов к изучению иностранного языка. С появлением сети Интернет в образовательном поле любого высшего учебного заведения всем его участникам стал доступен пул информационных ресурсов, которые по сути своей являются бесконечно разносторонней базой в рамках информационно-предметной среды. В первую очередь при грамотном использовании такой доступ способствует развитию самообразования студентов, получению онлайн-образования по разным специальностям, удовлетворению запросов (как личного, так и профессионального характера). Существуют три области, в которых Интернет способствует повышению уровня обучения в целом и иностранному языку в частности: информация, коммуникация и публикация. Кроме того, Интернет предоставляет возможность расширения кругозора обучающихся, поиска необходимой информации за минимальный промежуток времени, знакомство с принятыми в другой культуре нормами поведения через просмотр документальных фильмов на иностранном языке, роликов, лекций и т. д. При помощи интернет-технологий студенты могут размещать в сети ссылки на свои сайты, веб-страницы и презентации, создаваемые как индивидуально, так и совместно с преподавателем. Посредством участия в международных конкурсах, интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода студенты накапливают индивидуальный опыт общения с представителями иной культуры. Все это самым положительным образом будет сказываться на студентах, готовых овладеть кросс-культурной грамотностью.

Практика преподавания таких предметов, как «Кросс-культурный менеджмент», «Кросс-культурные коммуникации» и других подобных дисциплин по выбору на иностранном языке, показывает, что цифровые технологии могут способствовать усвоению материала в гораздо большем объеме по сравнению с обычным чтением текстов учебника и выполнением заданий к ним, осуществлять больший контроль за ходом освоения дисциплины, обеспечивать гибкость учебного процесса. Разноуровневые студенты в одной учебной группе – это проблема многих неязыковых вузов, и электронная лингводидактика с ее обширными возможностями помогает преподавателям справляться с этим вызовом системы образования [6]. Вместе с тем очень сложно заменить живое человеческое общение, которое начинает все больше цениться в последнее время, особенно после того, как все человечество пережило опыт борьбы с пандемией. Встреченная в начале локдауна с радостью и ликованием возможность учиться, не выходя из дома, очень быстро надоела, обнажила огромные проблемы академического мошенничества и чудовищные пробелы в знаниях студентов. Возможно, именно поэтому курс по выбору «Межкультурная коммуникация» в Высшей школе управления Финансового университета приобрел небывалую популярность, ведь здесь можно было много говорить, делиться наболевшим, узнавать новое, побывать «в ботинках» Другого, почувствовать себя строителем культурных мостов, научиться лучше слушать и больше слышать, а также быть услышанным. Будущие менеджеры получали профессионально ориентированные задания, учились строить коммуникацию внутри своих команд, распознавать и бороться со стереотипами. Интересным этот опыт оказался и для преподавателей, которые в устных беседах поделились впечатлениями о данном учебном курсе. Они узнали много нового о своих студентах:

– превалирующими способами получения информации у обучаемых были в большей степени линейный и объективный подходы, нежели персонифицированные;

– манера подачи материала, основанная на примерах, метафорах, историях захватывала слушателей больше, чем работа с традиционными текстами пособий;

– неформальная манера общения с аудиторией нравилась больше, чем формальная манера с устаревшим презентационным материалом и управляемая спикером;

– положительный фидбэк имели способы общения, позволяющие открытое обсуждение с открытым выражением несогласия;

– предоставленная в устной форме информация, поддерживаемая визуальным материалом, вызывала более позитивные отклики.

Бесспорно, эффективность иноязычной подготовки будущего менеджера, владеющего навыками кросс-культурного взаимодействия, будет опираться на три важных компонента: использование цифровых технологий и компетенции преподавателя по их использованию на учебных занятиях; знания культурных диверсификаций в современном деловом мире; создание интегративно-развивающей образовательной среды в высшем учебном заведении, которая бы стимулировала развитие индивида на всех четырех уровнях шкалы Хенви. При выполнении этих трех условий иноязычная подготовка будущего специалиста сферы управления будет более эффективной, а адаптация к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе – более быстрой и успешной. Не только профессорско-преподавательский состав должен быть озабочен реализацией данных условий, нужна поддержка и со стороны государства, и со стороны администрации высшего учебного заведения. Отдел по воспитательной работе также может внести огромный вклад в формирование и развитие кросс-культурной грамотности. Регулярные мероприятия по сплочению студентов из разных стран и представителей разных культур всегда пользуются вниманием и активно поддерживаются обучающимися.

В качестве вывода следует отметить, что вопрос развития у обучаемых кросс-культурной компетентности очень глубок, а методическая основа использования в образовательном процессе требует дальнейших усилий по классификации, систематизации, поиску объективных критериев оценивания полученных результатов. Знания в области культурных диверсификаций и способов взаимодействия с представителями иных культур в ходе решения профессиональных задач на современном этапе развития общества позволяют студентам готовиться к профессиональной деятельности и демонстрировать уважение к чужой культуре, традициям, мнению и разным точкам зрения. Благодаря этим навыкам менеджеры смогут лучше понимать окружающих, быстрее находить с ними общий язык и проще разрешать конфликты на самых разных уровнях, избегать культурной апроприации.

Библиографический список

1. Ярмолинец Л.Г., Гетман Е.И. Английский язык в контексте глобализации. *Научные труды КубГТУ.* Электронный сетевой политематический журнал. 2020; № 3: 770–777.
2. Працкевич Т.А. Кросс-культурная компетентность: основа или компонент моделей аккультурации. *Искусство и культура*. 2019; № 2 (34): 63–70.
3. Хенви Р. *Достижимая глобальная перспектива*. Перевод с английского Я.М. Колкера и др. Рязань, 1994.
4. Barna LaRay “Stumbling blocks in intercultural communication”. *Intercultural communication: A reader, 8th edition*. Belmont, 1997.
5. Мирошниченко И.Д. Информационные технологии, меняющие подход к бизнесу. *European research: innovation in science, education and technology*: Collection of scientific articles LIV International correspondence scientific and practical conference, London, United Kingdom: PROBLEMS OF SCIENCE, 2019: 7–9.
6. Анюшенкова О.Н., Арутюнян В.С., Белогаш М.А., Мельничук М.В. и др. *Е-лингводидактика: развитие информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации*. Москва: Научные технологии, 2020.

References

1. Yarmolinec L.G., Getman E.I. Anglijskij yazyk v kontekste globalizacii. *Nauchnye trudy KubGTU*. `Elektronnyj setevoj politematicheskij zhurnal. 2020; № 3: 770-777.
2. Prackevich T.A. Kross-kul'turnaya kompetentnost': osnova ili komponent modelej akkul'turacii. *Iskusstvo i kul'tura*. 2019; № 2 (34): 63-70.
3. Henvi R. *Dostizhimaya global'naya perspektiva*. Perevod s anglijskogo Ya.M. Kolkera i dr. Ryazan', 1994.
4. Barna LaRay "Stumbling blocks in intercultural communication". *Intercultural communication: A reader, 8th edition*. Belmont, 1997.
5. Miroshnichenko I.D. Informacionnye tehnologii, menyayuschie podhod k biznesu. *European research: innovation in science, education and technology*: Collection of scientific articles LIV International correspondence scientific and practical conference, London, United Kingdom: PROBLEMS OF SCIENCE, 2019: 7-9.
6. Anyushenkova O.N., Arutyunyan V.S., Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. i dr. *E-lingvodidaktika: razvitie informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii*. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2020.

Статья поступила в редакцию 14.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-269-271

Printsipalova A.K., *teacher, English Language Department, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: a.printsipalova@odin.mgimo.ru*

INTEGRATING YOUTH ENGLISH-LANGUAGE INTERNET SLANG INTO THE EDUCATIONAL PROCESS. The article is dedicated to the issue of improving the professional competence of teachers in the modern educational context. The aim of the study is to familiarize teachers of English in non-language universities with a certain set of English slang lexical units, the use of which in English classes contributes to more effective communication with students and is a tool to improve communication and interaction in the educational environment. The scientific novelty of the study lies in the fact that it is the first time that slang units used by young people in video games, social networks and various forums are singled out as a separate phenomenon and considered from the perspective of their practical application in English classes at a non-language university. As a result of the study it is proved that the integration of youth Internet slang, as a special form of language game, into the educational process can contribute to the activation of students' learning activities, increase their motivation and interest in the studied material, as well as improve their understanding of complex language concepts.

Key words: **youth slang, Internet communication, pedagogical competencies**

А.К. Принципалова*, преп., Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений МИД России, г. Одинцово, E-mail: a.printsipalova@odin.mgimo.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ МОЛОДЕЖНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Данная статья посвящена вопросу повышения профессиональной компетенции педагогов в современном образовательном контексте. Цель исследования заключается в ознакомлении преподавателей английского языка в неязыковых вузах с определенным набором англоязычных сленговых лексических единиц, применение которых на занятиях по английскому языку способствует более эффективному общению с учащимися и является инструментом для улучшения коммуникации и взаимодействия в образовательной среде. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые сленговые единицы, используемые молодежью в видеоиграх, социальных сетях и на различных форумах, выделяются как отдельный феномен и рассматриваются с позиций их практического применения на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. В результате исследования доказано, что интеграция молодежного интернет-сленга как особой формы языковой игры в образовательный процесс может способствовать активизации учебной деятельности студентов, повышению их мотивации и интереса к изучаемому материалу, а также улучшению понимания сложных концепций языка.

Ключевые слова: **молодёжный сленг, интернет-коммуникация, педагогические компетенции**

Актуальность темы данного исследования определяется необходимостью повышения профессиональной компетентности педагога в связи с возрастающим интересом к использованию сети Интернет и медиа для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Изучение сленга в контексте преподавания представляет собой актуальную задачу, поскольку сленг является неотъемлемой частью языка и культуры молодежной аудитории. Понимание и использование сленга позволяет преподавателям наладить связь с обучающимися, улучшить коммуникацию и эффективнее взаимодействовать с ними. Кроме того, изучение сленга способствует более глубокому пониманию социокультурного контекста, в котором используется данный языковой феномен. Изучение обучающимися иностранного сленга представляет собой важный аспект профессиональной деятельности, обладающий рядом преимуществ. Знание иностранного сленга помогает преподавателям лучше понимать особенности языка, его эволюцию и изменения в различных контекстах, что способствует повышению качества образовательного процесса. Изучение иностранного сленга помогает преподавателям быть в курсе современных языковых тенденций и культурных изменений, что позволяет создавать более актуальные и интересные учебные материалы [1–6].

Таким образом, изучение иностранного сленга преподавателями является важным инструментом для повышения качества образования, улучшения коммуникации и адаптации к современным языковым и культурным реалиям.

Основная цель работы заключается в ознакомлении преподавателей с определенным набором англоязычных сленговых лексических единиц и возможностями их применения на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

Задачи, необходимые для достижения вышеуказанной цели состоят в:

– сборе корпуса текстов, содержащих молодежный сленг;

– осуществлении лексического и грамматического анализа образцов текстов с дифференциацией словообразовательных способов и выделением морфологических и фонетических особенностей сленговых единиц;

– выделении наиболее часто употребляемых слов и выражений в молодежном интернет-сленге;

– демонстрации использования преподавателями отобранных сленговых единиц на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

Для решения поставленных задач были выбраны следующие методы исследования: метод сплошной выборки, описательный метод, лингвопрагматический контекстуальный анализ.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые сленговые единицы, используемые молодежью в повседневной коммуникации (видеоигры, социальные сети (vkontakte.ru), форумы (reddit.com), выделяются как отдельный феномен и рассматриваются с позиций их практического применения на занятиях по иностранному языку (английскому) в вузе.

Теоретическая значимость заключается в решении дидактических задач, возникающих в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Практическая значимость состоит в сборе корпуса англоязычных сленговых единиц и их применении при составлении дидактических материалов по иностранному языку, в частности учебных пособий, рабочих тетрадей, сборников упражнений, практикумов по развитию речи, а также для создания лексикографических источников.

Вопросы специфики взаимодействий обучающихся и обучающих в образовательном процессе поднимаются во многих исследованиях.

В трудах по проблемам педагогического дискурса отмечаются различия в вербальном поведении преподавателей из различных лингвокультурных общностей. Так, Е.В. Ковалева и О.А. Рыжкина исследуют речь англоязычных и русскоязычных преподавателей английского языка в русскоязычной аудитории и констатируют значительные расхождения в коммуникативном поведении данных групп преподавателей. В частности, для англоязычных преподавателей характерен более индивидуальный и партнерский подход к студентам, что проявляется, в частности, в применении тактики похвалы и порицания, не задевающих чувство собственного достоинства обучаемых [1]. Тема речевого поведения преподавателей также получила своё развитие в работе В.М. Глушака, Ю.Э. Мюллер, М. Ковач, где авторы акцентируют внимание на важности вербализации похвалы и порицания и проводят подробный анализ коммуникативных ситуаций с речевыми средствами и клише преподавателя на немецком языке [2]. Нусова А.А. и Афанасьева О.В. акцентируют внимание на разных подходах педагогов к стилям общения с обучающимися и предлагают способы избежать мискоммуникации во время преподавания иностранных языков [3]. Таким образом, становится очевид-

ным, что для преподавания английского языка для русскоязычной молодежной аудитории преподавателям необходимо адаптировать свой подход к учебному процессу с учетом особенностей языка молодежной аудитории.

С развитием пандемии COVID–19 и введением карантинных мер по всему миру образовательные учреждения столкнулись с необходимостью перехода на дистанционное обучение. Это привело к перестройке образовательного процесса под новые реалии. Подробное использование различных форм медиа в обучении иностранному языку освещает Аруун А. [4]. О применении новых способов изучения иностранных языков с использованием новых технологий в формате офлайн рассказывает Курбанов А.К. [5] При всей значимости работ вышеперечисленных исследователей они не исчерпывают многих проблем, значение которых повысилось в последнее время в связи с глобализацией и цифровизацией общества. Для выделения молодежного сленга в научном контексте были определены следующие ступени анализа лингвистических особенностей сленга, используемого в разговорной речи молодежи:

1. Сбор корпуса текстов, содержащих молодежный сленг. Предметом исследования послужили примеры текстов из социальных сетей (vkontakte.ru) и форумов (reddit.com). В ходе исследования также были проанализированы чаты медиаплатформ discord и steam, которые являются самыми крупными площадками для вербальной коммуникации молодых людей онлайн на исследуемую нами тему, а также чаты внутри игр (Final Fantasy XIV, массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра; league of legends, многопользовательская компьютерная игра в жанре MOBA; World of Warcraft, массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра; Minecraft – компьютерная инди-игра в жанре песочницы; Dark Souls – компьютерная ролевая игра в жанре “экшн” и другие).

2. Лексический и грамматический анализы образцов текстов, позволяющие произвести дифференциацию словообразовательных способов и выделить ряд морфологических особенностей.

Полученные результаты статистического анализа позволяют выделить наиболее часто употребляемые слова и выражения в молодежном интернет-сленге, идентифицировать тенденции в их использовании, что способствует разнообразию методов обучения и может сделать образовательный процесс более динамичным.

На сегодняшний день использование сленга преподавателями становится все более распространенным явлением, вызывающим как положительные, так и отрицательные реакции. С одной стороны, использование неформальной лексики может создать более дружественную атмосферу в классе и улучшить коммуникацию между преподавателем и студентами. С другой стороны, это может привести к снижению авторитета преподавателя и размыванию границы между профессиональным и личным общением.

В данной статье мы рассмотрим различные аспекты использования сленга преподавателями, его влияние на обучающий процесс и взаимоотношения в учебной среде. Все нижеприведенные примеры, являющиеся иллюстрациями лексического состава молодежного интернет-сленга, представлены в настоящем исследовании исключительно в авторской интерпретации с целью демонстрации лингвистических особенностей данного языкового явления. Автор гарантирует оригинальность и уникальность приведенных примеров, а также их соответствие контексту исследования.

Возможна ситуация в ходе онлайн-обучения, когда один из участников группы временно отсутствует из-за непредвиденных обстоятельств. Для уведомления о своем отсутствии студент может использовать аббревиатуру AFK (см. пример 1).

– *Okay, I want Max to answer the next question.*
– *Excuse me, he said in chat that he is* ***AFK****.*
– *That’s fine, we can move to the next student* (пример 1).

Сокращение AFK происходит от английского выражения «Away From Keyboard», что переводится как «вне зоны клавиатуры» и означает временное отсутствие участника у клавиатуры и экрана компьютера или мобильного устройства. Таким образом, когда участник сообщает о своем AFK-статусе, это означает, что он находится вне рабочего места и не может немедленно отвечать на сообщения или взаимодействовать в чате. Аналогичное сокращение AFK может быть использовано и преподавателем, чтобы указать, что он временно отсутствует или занят другими делами и не может немедленно ответить на вопросы студентов или обратить внимание на обсуждение (см. пример 2).

– *You are up to do task 3, while I am* ***AFK*** (пример 2).

В этом случае AFK помогает учащимся понять, что преподаватель недоступен в данный момент и вернется к ним позже.

При разделении учащихся на группы для коллективного выполнения задачи преподаватель может применять термин «party» вместо «group». Например, в контексте формирования партий для совместной работы (см. пример 3).

– *Sorry for being late.*
– *No worries, but the* ***parties*** *are full, so now you have to make it* ***solo*** (пример 3).

Это терминологическое отличие может способствовать более эффективному восприятию и пониманию структуры коллективного процесса обучения. Слово «пати» в геймерском сленге происходит от английского термина «party», который используется для обозначения группы игроков, объединенных с целью совместного прохождения игры или выполнения определенной задачи внутри игрового мира. Термин «пати» стал широко распространенным в геймерской среде из-за удобства и краткости его использования. Синонимичное употребление слова «пати» и «группа» в примере 3 объясняется тем, что обе эти лексемы описывают совокупность индивидов, объединенных общей целью или задачей. Таким образом, в геймерской среде слово «пати» прочно укоренилось как аналогичное понятие к слову «группа», что обусловлено практическими потребностями игрового сообщества в унифицированной терминологии для описания коллективного взаимодействия игроков. В геймерском контексте слово «соло» было заимствовано из музыкальной терминологии и начало использоваться для обозначения игрового режима, в котором игрок действует самостоятельно, без участия других игроков. Этот термин стал широко распространенным в онлайн-играх, где игроки могут выбирать между режимом «соло» (одиночная игра) и режимом «командной игры» (игра с участием других игроков). Solo является лексемой для обозначения, когда обучающийся должен выполнять задание в одиночку.

Использование сленга на уроке языка может быть обосновано с точки зрения педагогической теории обучения взрослых, где подчеркивается важность учета интересов и потребностей учащихся для эффективного обучения (см. пример 4).

– ***Alright squad****, let’s talk about the present perfect tense. It’s like when you’ve just* ***leveled up in a game*** *– the action started in the past, but its effects are still relevant in the present* (пример 4).

В данном случае использование сленгового выражения «Alright squad» (хорошо, команда) и аналогии с игровым контекстом («leveled up in a game») может способствовать привлечению внимания студентов, особенно молодежи, к теме урока, повышению их заинтересованности в теме. Аналогия с игровым опытом помогает визуализировать и объяснить сложные концепции языковых времен, таких как настоящее совершенное время, более наглядно и понятно для учеников. Подобные аналогии могут улучшить запоминание материала и его понимание, поскольку они связывают новую информацию с уже имеющимся опытом и знаниями учеников, способствовать формированию у студентов ценностных ориентаций с учётом современных реалий социума [6].

Таким образом, сленг как особая форма языковой игры является неотъемлемой частью повседневной коммуникации современного общества. В контексте образовательной среды, где взаимодействие между преподавателями и студентами играет ключевую роль в процессе обучения, использование сленга может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. В ходе нашего исследования были представлены несколько примеров интеграции сленга на уроках английского языка с целью улучшения эффективности обучения и стимуляции интереса учащихся. Дальнейшее исследование в этой области может расширить наши знания о том, как оптимально интегрировать сленг в образовательную практику с целью достижения более эффективных результатов обучения. Представляется разумным заключить, что использование сленга и аналогий на уроке языка может способствовать активизации учебной деятельности студентов, повышению их мотивации и интереса к изучаемому материалу, а также улучшению понимания сложных концепций языка.

Библиографический список

1. Ковалева Е.В., Рыжкина О.А. Обучение иностранным языкам через призму межкультурного профессионального общения. *Вестник НГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009; № 1: 78–81.
2. Глушак В.М., Мюллер Ю.Э., Ковач М. Вербализация интенций порицания и похвалы в немецкоязычном педагогическом дискурсе. *Дискурс профессиональной коммуникации.* 2021; № 3 (3): 52–64.
3. Нусова А.А., Афанасьева О.В. Специфика взаимодействия учителя и ученика на уроках иностранного языка в средней школе. *Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института.* 2020; № 4: 97–102.
4. Аруун А. Медиа в обучении иностранному языку. *Вестник Международного университета Кыргызстана.* 2022; № 1 (45): 19–24.
5. Kurbanov A.K. The use of Internet technologies in the implementation of offline teaching a foreign language to students of non-linguistic universities. *Globus: Psychology and Pedagogy.* 2021; Vol. 7, № 2 (42): 21–23.
6. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Владикавказ, 2010.

References

1. Kovaleva E.V., Ryzhkina O.A. Obuchenie inostrannym yazykam cherez prizmu mezhkul’turnogo professional’nogo obscheniya. *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikaciya. 2009; № 1: 78-81.

2. Glushak V.M., Myuller Yu.`E., Kovach M. Verbalizaciya intencij poricaniya i pohvaly v nemeckoyazychnom pedagogicheskom diskurse. *Diskurs professional'noj kommunikacii.* 2021; № 3 (3): 52-64.
3. Nusova A.A., Afanas'eva O.V. Specifika vzaimodejstviya uchitelya i uchenika na urokah inostrannogo yazyka v srednej shkole. *Vestnik Moskovskogo informacionno-tehnologicheskogo universiteta – Moskovskogo arhitekturno-stroitel'nogo instituta.* 2020; № 4: 97-102.
4. Aruun A. Media v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Mezhdunarodnogo universiteta Kyrgyzstana.* 2022; № 1 (45): 19-24.
5. Kurbanov A.K. The use of Internet technologies in the implementation of offline teaching a foreign language to students of non-linguistic universities. *Globus: Psychology and Pedagogy.* 2021; Vol. 7, № 2 (42): 21-23.
6. 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 06.03.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-271-273

Prokofieva E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Moscow, Russia), E-mail: elena-kzn@list.ru*

ECOSYSTEM AS A GLOBAL TREND IN THE EDUCATION MARKET. The relevance of the article lies in the fact that the creation of a coherent educational strategy that aims to strengthen the economic well-being and innovation independence of a country is a relevant research topic. Policy and research discussions on sustainable development often involve two complex issues – interrelated transformations, namely social transformation (or innovation in society) and transformation in education. In order to successfully match today's economic demands of innovation and digitalization, the education system requires not only personalization, but also deep integration with the business environment, emphasis on research and shaping future skills and competencies. Educational institutions need to change their approaches to functioning in order to actively and competitively participate in economic development. Due to active interaction with external factors, educational institutions form management models based on specialized approaches. A new trend in education is the ecosystem approach, which represents a solution to this problem.

Key words: **education, ecosystem approach, trend, education market**

Е.Н. Прокофьева*, канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, E-mail: elena-kzn@list.ru*

ЭКОСИСТЕМНОСТЬ КАК ГЛОБАЛЬНЫЙ ТРЕНД НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность статьи заключается в том, что создание согласованной образовательной стратегии, цель которой – укрепление экономического благополучия и инновационной независимости страны – являются актуальной темой исследований. Политические и исследовательские дискуссии по устойчивому развитию часто затрагивают два сложных вопроса – взаимосвязанные трансформации (а именно – социальные трансформации, или инновации в обществе) и трансформация в образовании. Для успешного сопоставления современных запросов экономики, связанных с инновациями, и цифровых технологий система образования требует не только персонализации, но и глубокой интеграции с бизнес-средой, акцентирования на научных исследованиях и формировании будущих навыков и компетенций. Образовательным учреждениям необходимо изменить свои подходы к функционированию, чтобы активно и конкурентоспособно участвовать в экономическом развитии. Благодаря активному взаимодействию с внешними факторами образовательные учреждения формируют управленческие модели, основанные на специальных подходах. Новым трендом в образовании является экосистемный подход, который представляет собой решение данной проблемы.

Ключевые слова: **образование, экосистемный подход, тренд, рынок образования**

Актуальность исследования определяется рядом обстоятельств. Вопреки многочисленным попыткам человечества сдержать распространение коронавируса, его влияние глубоко затронуло различные аспекты жизни. Экономические сферы пострадали, ведь из-за роста числа инфицированных многие компании вынуждены были прекратить свою деятельность.

Во время пандемии коронавируса в большинстве стран мира были введены карантины, что привело к закрытию университетов. Около 220 миллионов студентов по всему миру пострадали от сбоев в преподавании в университетах, вызванных COVID. Преподаватели были вынуждены проводить занятия в цифровом виде с очень небольшим временем на подготовку. Это включало оцифровку учебных материалов и загрузку их на учебные платформы, запись лекций и их предложение в цифровом виде, а также проведение видеоконференций со студентами. Таким образом, влияние пандемического кризиса, вызванного коронавирусом, повлияло на все сферы жизнедеятельности, причем образовательная сфера не стала исключением [1–9]. В этой связи стал вопрос об экосистемности как глобального тренда на рынке образования.

Цель статьи – анализ экосистемности как глобального тренда на рынке образования.

Задачи статьи:

– определение значимости экосистемного подхода в образовании на современном этапе развития;

– анализ развития экосистемности в сфере образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что экосистемный подход в образовании позволяет создать такое образовательное пространство, которое может сочетать в себе гибкость и междисциплинарность в предоставлении образовательных услуг с учетом технологий обучения, а также особенности развития личности, которое осуществляется через саморегуляцию и саморазвитие.

Теоретическая значимость статьи состоит в рассмотрении существующей теоретической базы исследования в области развития экосистемного подхода в образовании.

Практическая значимость исследования заключается в том, что изучение данной темы позволит определить правильные направления развития экосистемных подходов в сфере образования.

Исследование осуществлялось при помощи следующих методов: теоретического изучения экосистемного подхода в сфере образования и практического анализа тенденций развития экосистемности в образовании. Также использовались методы эмпирического исследования научных работ.

Последователи современного экологического метода в сфере образования твердо полагают, что его применение является катализатором для обновлений в социальной и культурной жизни. По мнению П. Лукша, Д. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста [6], экосистемы в образовании открывают двери к устранению разнообразных форм дискриминации, предоставляя равные шансы и условия для всех.

Таким образом, по мнению Т.М. Ковалевой, они поддерживают активное участие граждан в жизни общества и воплощение их личных и общих стремлений, а также способствуют раскрытию творческих способностей как на индивидуальном, так и на коллективном уровне [5].

Как отмечают учёные А.Г. Изотова, Е.С. Гаврилюк [3], в настоящее время концепция образовательных экосистем еще не полностью определена, и многие аспекты, такие как их роли, функции, структура и пути развития, продолжают оставаться предметом дискуссии, несмотря на то, что они уже начинают занимать свои позиции в образовательном пространстве.

Исследование научных работ, опубликованных в международных журналах, показало растущий интерес к экосистемному подходу в области бизнеса и финансов. Для оценки тенденций была использована база Scopus [10], которая охватывает различные научные издания и позволяет проводить нейтральный анализ. В ходе поиска были отобраны статьи, содержащие в заголовке слово «экосистема», и ограниченные тематическими областями: бизнес-стратегии, учетные стандарты и экономические теории.

На рис. 1 представлено количество публикаций за период с 2013 по 2023 год.

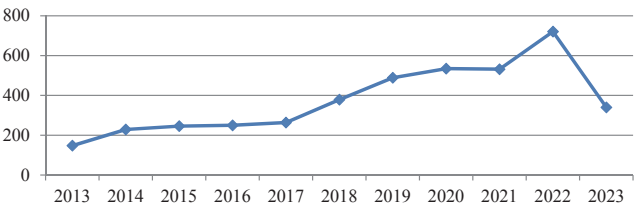


Рис. 1. Динамика количества статей по теме «Экосистема» в области бизнеса и экономики

В последнее десятилетие наблюдается значительный рост интереса к исследованиям в области бизнеса и экономических систем. Это хорошо видно на диаграмме. Анализ данных диаграммы показывает, что научные публикации по этой теме демонстрируют стабильный рост. Если сравнить количество публикаций, зафиксированных в 2022 году, с данными за 2013 год, то увеличение числа статей впечатляет – более чем в пять раз. А показатели за неполный отчетный период 2023 года опередили статистику за предыдущие годы – с 2013 по 2017 гг.

Хотя высшее образование рассматривается как «двигатель инноваций» и «катализатор устойчивого развития», его интеграция наилучшим образом отражена в вовлечении высшего образования в инновационные экосистемы [8].

На рис. 2 представлено количество публикаций по теме «Образовательная экосистема» и «Экосистема университета» за период с 2013 по 2023 год.

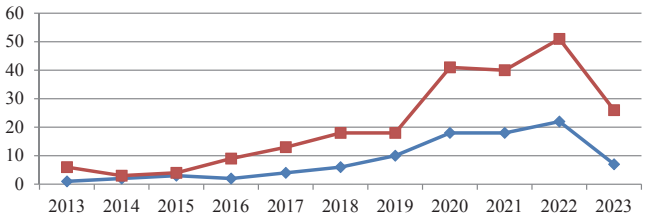


Рис. 2. Динамика количества статей по темам «Экосистема университета», «Образовательная экосистема»

Из представленных данных видно, что научные публикации, связанные с темами экосистем в контексте образования, заметно уступают по количеству тем, связанным с экосистемами бизнеса и экономики. Однако обе области исследований демонстрируют рост: в 2022 году количество научных статей, посвященных экосистемам в образовании и академической сфере, значительно превысило показатели 2013 года, увеличившись в 8,5 и 22 раза соответственно. Кроме того, в первой половине 2023 года было опубликовано больше исследований, чем за весь трехлетний период с 2013 по 2015 год.

На рис. 3 представлены ключевые процессы высших образовательных учреждений и направления улучшения этих процессов с помощью экосистемного подхода.

Поскольку высшее образование вступает в эпоху инновационной экосистемы с такими отличительными особенностями, как устойчивая трансформация общества, совместные инновации и транснациональный обмен знаниями, разрабатываются также новые требования общества к высшему образованию [9].

Рассмотренный подход экосистемы в области высшего образования может привести к значительным преимуществам для университетов, поскольку они становятся ключевыми игроками в экономике и инновациях.

Как отмечают М.В. Аргунова, Д.В. Моргун [1], участие вузов в создании новых технологий и проектов, которые могут быть коммерциализированы, не только улучшает финансовые показатели учебных заведений, но и обеспечивает рынок труда высококвалифицированными специалистами, отвечающими специфическим потребностям компаний. Это, в свою очередь, может способствовать общему экономическому процветанию и инновационному развитию на уровне государства.

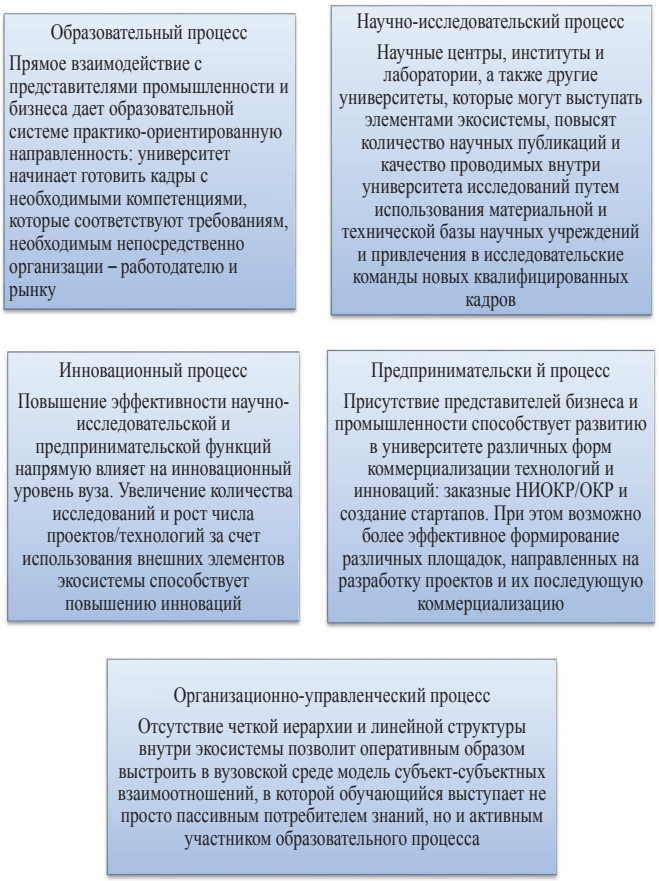


Рис. 3. Влияние экосистемы на основные процессы университета

После изучения последних тенденций в различных областях, включая высшее образование, экономику и бизнес, становится ясно, что концепция экосистемы приобретает все большую популярность. По мнению А.А. Климова, Е.Ю. Заречкина, В.П. Куприяновского [4], концепция экосистемы характеризуется такими аспектами, как интегративность, гибкость в построении и способность к самоуправлению и эволюции, что позволяет ей успешно противостоять постоянно меняющейся внешней среде.

Необходимо продолжать изучать роль высшего образования в развитии и укреплении национальных и региональных инновационных экосистем. Поскольку передовой опыт реализации образовательных экосистемных программ продолжает привлекать внимание, следует обратить внимание на пробелы в системе и будущую работу по устранению их устранению.

Библиографический список

1. Аргунова М.В., Моргун Д.В. Экосистемный подход как новая парадигма образования. *Непрерывное образование в контексте будущего*: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва, 2021: 19–24.
2. Григорьев С.Г., Сабитов Р.А., Смирнова Г.С., Сабитов Ш.Р. Концепция формирования и развития цифровой интеллектуальной экосистемы смешанного университетского образования. *Информатика и образование*. 2020; № 5 (314): 15–23.
3. Изотова А.Г., Гаврилюк Е.С. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования. *Вопросы инновационной экономики*. 2022; Т. 12, № 2: С. 1211–1226.
4. Климов А.А., Заречкин Е.Ю., Куприяновский В.П. О цифровой экосистеме современного университета. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2019; № 4: 815–824.
5. Ковалева Т.М. Экосистемный подход в образовании: начало пути. *Непрерывное образование в контексте будущего*: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва, 2021: 25–31.
6. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. *Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования*. Available at: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeekosistemy-voznikayushaya-praktikadlya-budushego-obrazovaniya/
7. Овчинникова А.В., Зимин С.Д. Рождение концепции предпринимательских экосистем, и ее эволюция. *Экономика, предпринимательство и право*. 2021; № 6: 1497–1514.
8. Уткин А.В., Шевченко К.В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2022; № 2 (107): 175–189.
9. *Экосистема науки, образования и инноваций Красноярского края: идея, перспективы, проекты*: аналитический доклад. Красноярск, 2020.
10. *Scopus*. Available at: https://www.scopus.com

References

1. Argunova M.V., Morgun D.V. `Ekosistemnyj podhod kak novaya paradigma obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste buduschego*: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2021: 19-24.
2. Grigor'ev S.G., Sabitov R.A., Smirnova G.S., Sabitov Sh.R. Koncepciya formirovaniya i razvitiya cifrovoj intellektual'noj `ekosistemy smeshannogo universitetskogo obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2020; № 5 (314): 15-23.
3. Izotova A.G., Gavrilyuk E.S. `Ekosistemnyj podhod kak novyj trend razvitiya vysshego obrazovaniya. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2022; T. 12, № 2: S. 1211-1226.
4. Klimov A.A., Zarechkin E.Yu., Kupriyanovskij V.P. O cifrovoj `ekosisteme sovremennogo universiteta. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*. 2019; № 4: 815-824.
5. Kovaleva T.M. `Ekosistemnyj podhod v obrazovanii: nachalo puti. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste buduschego*: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2021: 25-31.

6. Luksha P., Spenser-Kejs D., Kubista D. *Obrazovatel'nye `ekosistemy: voznikayuschaya praktika dlya buduschego obrazovaniya*. Available at: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeekosistemy-voznikayushaya-praktikadlya-budushego-obrazovaniya/
7. Ovchinnikova A.V., Zimin S.D. Rozhdenie koncepcii predprinimatel'skih `ekosistem, i ee `evolyuciya. *`Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo*. 2021; № 6: 1497-1514.
8. Utkin A.V., Shevchenko K.V. `Ekosistemnyj podhod v obrazovanii: ot metafory k metodologii i praktike. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 2 (107): 175-189.
9. *`Ekosistema nauki, obrazovaniya i innovacij Krasnoyarskogo kraya: ideya, perspektivy, proekty*: analiticheskij doklad. Krasnoyarsk, 2020.
10. *Scopus*. Available at: https://www.scopus.com

Статья поступила в редакцию 05.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-273-275

Rudakova O.A., *senior teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: grin-lief@mail.ru*

ACME TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER OF A SECONDARY SCHOOL. The article provides a scientific and theoretical analysis of the main features of the acmeological approach that affect professional activity. Motivational, cognitive, technological, reflexive and evaluative groups of factors aimed at achieving personal and professional success by teachers of secondary schools and forming a single acmeological space of an educational organization are highlighted. The article shows the possibilities of applying the acmeological approach as a significant criterion in designing the individual trajectory of teachers' professional development. The paper concludes that acmeology as a scientific knowledge is formed at the intersection of psychology, pedagogy and management theory, combining the basics of the humanities and natural sciences, which makes it possible to significantly shift the emphasis in the field of professional training of teachers to the formation of a creative, communicative, independently thinking person who has the ability to independently build a specific and individual model of professional and personal development. Acmeological techniques and technologies offer not only a practical solution to the issues of achieving personal success and professional creative growth, but acmeological support allows to fully realize the professional and psychological potential of the teacher as a unique personality and meet the needs of the teacher as one of the subjects of the educational activity.

Key words: **acmeological approach, professional development, success, achievement, professional skills, teachers of secondary schools**

О.А. Рудакова, *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: grin-lief@mail.ru*

АКМЕ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье проведен научно-теоретический анализ особенностей акмеологического подхода, влияющих на профессиональную деятельность. Выделены мотивационные, когнитивные, технологические, рефлексивно-оценочные группы факторов, направленные на достижение педагогами общеобразовательной школы личностно-профессиональной успешности и образующие единое акмеологическое пространство образовательной организации. В статье показаны возможности применения акмеологического подхода как значимого критерия при проектировании индивидуальной траектории профессионального развития педагогов. В статье сделан вывод о том, что акмеология как научное знание формируется на стыке психологии, педагогики и теории управления, сочетая в себе основы гуманитарных и естественно-научных дисциплин, что позволяет существенно сместить акценты в области профессиональной подготовки педагогов на формирование креативной, коммуникабельной, самостоятельно мыслящей личности, обладающей способностью построения конкретной и индивидуальной модели профессионального и личностного развития. Акмеологические приемы и технологии предлагают не только практическое решение вопросов в достижении личностного успеха и профессионального творческого роста, но и позволяют полноценно реализовать профессионально-психологический потенциал учителя как уникальной личности и достигать удовлетворения ведущих потребностей как одного из субъектов образовательной деятельности.

Ключевые слова: **акмеологический подход, профессиональное развитие, успешность, достижение, профессиональное мастерство, педагоги общеобразовательной школы**

Актуальность исследования связана с рядом факторов. Современное общество России претерпевает сильнейшие социокультурные, политические и экономические преобразования, затрагивающие абсолютно все стороны жизни, в том числе интеграционные процессы международного значения. От сохранения культурной составляющей каждой личности зависят позитивные изменения развития общества в целом. Именно поэтому ведущим социокультурным звеном профессионального образования является высшее, за счет которого обеспечивается как увеличение духовного резерва развития каждого человека, так и развитие общественного культурного и интеллектуального потенциала российского государства. За счет роста объема и масштаба прогресса научно-технической мысли, значительного увеличения поступающего информационного материала возрастает необходимость оперативного и эффективного внедрения инновационных профессиональных видов деятельности, увеличения творческого характера деятельности педагогов общеобразовательных учреждений. Наиболее востребованной становится целевая направленность современного высшего образования на реализацию акмеологической модели, которая ориентирована на потребности современного общества в воспитании и образовании высокотворческой личности, обладающей не только новым типом критического мышления, но и способной к видению реальных проблем и достижению нетривиального решения в области профессиональной деятельности. Акмеология представляет собой фундаментальную науку о закономерностях достижения личностью вершины человеческой жизнедеятельности. Целевой ведущей установкой акмеологии высшего образования является обеспечение взаимодействующих субъектов процесса продуктивными технологиями в сфере творческой мобильности для осуществления различных видов деятельности, в том числе профессиональной. Современному педагогу необходимо соответствие определенным требованиям, по которым он должен обладать активной позицией в ситуации, когда потребуется сделать выбор модели поведения или принять самостоятельное взвешенное решение, поставить цель, проанализировать свои действия. Перед высшим образованием поставлена задача подготовить высококвалифицированных кадров для общеобразовательных школ, в чьи возможности будет включена творческая профессиональная мобильность [1–6].

Цель данной статьи – на основе научно-теоретического анализа определить основные особенности акмеологического подхода, влияющие на профессиональную деятельность.

Основные задачи статьи видятся в следующем: с позиций акмеологической теории и практики определить группы факторов, направленные на достижение педагогами общеобразовательной школы личностно-профессиональной успешности.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что в работе определено содержание акмеологического подхода, обозначены группы факторов, направленные на достижение педагогами общеобразовательной школы личностно-профессиональной успешности и образующие единое акмеологическое пространство образовательной организации.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о факторах, направленных на достижение педагогами общеобразовательной школы личностно-профессиональной успешности.

Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию педагогов начальных классов.

Для переживающей реформирование российской системы образования особенно актуален акмеологический подход, который предполагает формирование у педагогов стремления к достижению высоких профессиональных и личностных достижений. Ведущими звеньями акмеологического подхода становятся созданные объективные и субъективные условия для формирования образовательного пространства, обеспечивающего позитивное воздействие для профессиональной мотивации и создания ситуации успеха в профессии, проявления не только мобильности и креативности в деятельности, но и возможное достижение вершин (акме) педагогов, создание условий для поддержания стремления к самообразованию и профессиональному самосовершенствованию. По мнению

В.Н. Максимовой [4], направленностью акмеологического подхода является такое развитие образования и его субъектов, чтобы осуществление разных видов профессиональной и творческой деятельности было максимально эффективно и результативно. В рамках данного подхода достигаются позитивные изменения различных качеств самого педагога в плане положительных категорий как личностного, так и профессионального роста, что однозначно способствует достижению вершин в профессии. С одной стороны, это качества, предполагающие стремление к получению и освоению ранее неизвестного опыта деятельности, желание выработать наиболее оптимальные модели взаимодействия в профессиональном росте и деятельности. С другой стороны, сформированность адекватной и своевременной оценки собственных профессиональных амбиций и высокой мотивации к творчеству в профессии [3].

Как и другие теории образования, акмеологическая теория включает в себя целевые установки, технологические задачи воспитания и обучения, основное содержание, психолого-педагогическое сопровождение, в том числе диагностические процедуры, звено управления всем воспитательно-образовательным процессом. В данном контексте определяющими характеристиками профессиональной зрелости педагога школы выступает способность к восприятию инновационных изменений, наличие у педагога устойчивого и настоятельного стремления к профессиональной деятельности, а также высокая профессиональная творческая компетентность в решении учебных задач и наличие педагогического мастерства в осуществлении профессионального сотрудничества с учениками [4]. С точки зрения акмеологической науки личностная зрелость педагога определяется высоким уровнем самостоятельного и ответственного принятия не только профессиональных, но и жизненных решений, его способностью поддерживать непрерывный рост личностного и профессионального роста через выявление ближайших перспектив и стремления к расширению собственного объема и багажа саморазвития. Таким образом, гуманистическая направленность профессиональной деятельности педагога, связанная с акмеологической позицией, формируется через интеграцию ведущих процессов личностного становления, роста духовного потенциала и профессионального самосознания. В качестве акмеологической категории профессиональной деятельности выступает компетентность учителя как составляющая личностных достижений. Аналогично профессиональная акмеологическая категория стимулирует повышение уровня личностного роста и качества педагогической деятельности, оказывая влияние на творческую эффективность.

С точки зрения акмеологического подхода образование можно рассматривать как систему всестороннего развития воспитанников, а содержание – как массив знаний о взаимодействии человека и мира. При этом в качестве основной цели акмеологического образования выступает изучение человека как объекта и субъекта жизни через его отношения с окружающим миром в отдельно взятой системе. Недопустимо вести образовательный процесс стихийно, без схемы и планирования, поскольку в основе лежит целостность и целенаправленность систематического обучения, что обеспечивается методологической компетентностью учителя, которая включает в себя умение последовательного применения научных теорий. Исходя из принципа разностороннего и целостного развития детей, акмеологическую концепцию можно представить единством взаимодействия критериев психофизиологического развития и соответствующих им качеств социокультурного развития. Таким образом:

– целостное качество образования можно представить как интегральные характеристики: с одной стороны, показатели обучения субъекта (ученика), с другой стороны, данные индивида и личности;

– уровень развития конкретного ребенка не может быть искусственно ограничен естественными задатками, поскольку потенциал получает закономерное обогащение и развитие в процессе обучения;

– проектирование образовательного процесса на основе технологий, предлагаемых акмеологией, позволят обеспечить повышение собственных возможностей ребенка, его творческого потенциала как уникальной личности, создать направленность на саморазвитие.

В сущности акмеологической технологии образования лежит поэтапная система организации обучения, за счет которой обеспечивается фактор достижения позитивного успеха и получение высокого уровня обучения [2]. Создается и сохраняется устойчивая мотивация достижений с ориентацией на саморазвитие через продуманное построение всего обучения в строгом соответствии с особенностями и психологическими законами развития успешной и активной познавательной деятельности. В профессиональной практике достижение высокого уровня педагогического мастерства возможно только при возможности личностного развития учителя [5]. Рассматривая учителя как субъекта профессиональной деятельности в ракурсе акмеологической концепции, в первую очередь учитывается изучение прогрессивно и активно развивающей личности, которая способна реализоваться в профессии [1].

В акмеологии можно выделить следующие факторы личностной успешности в педагогической деятельности:

1. К мотивационным факторам относится личностно ориентированная позиция учителя и его творческая самореализация в плане выработки позитивных профессиональных стратегий: осознание ценности и значимости профессии для повышения уровня личностного и профессионального саморазвития, стремление к повышению педагогического мастерства и непрерывное самосовершенствование, потребность в признании в профессиональной среде.

2. Когнитивные факторы: умение анализа педагогических задач и развитая способность выполнения профессиональной деятельности с учетом диагностики конкретного состояния в точном соответствии с гуманистическими ожиданиями, сформированное умение организовать разнообразную деятельность с субъектами образовательного процесса (ученики и их родители, коллеги), умение эффективной коммуникации и рефлексии в личном плане.

3. Технологические факторы отражают как деятельностную основу педагога, так и его технологическую готовность к профессиональному взаимодействию: владение прогрессивными технологиями и средствами обучения, навыки профессиональной культуры в сфере коммуникации для обеспечения конструктивного сотрудничества с учениками, возможности тиражирования данных педагогического опыта.

4. Группа рефлексивно-оценочных факторов: осознание профессионального самоутверждения как главного условия для самоактуализации профессиональной педагогической зрелости, культуры и эрудированности, удовлетворения профессией и собственных достижений, понимание профессиональной деятельности как непрерывного процесса.

Данные группы объединяются в единое акмеологическое пространство для интегративного решения задач достижения педагогами общеобразовательной школы вершин профессионального мастерства в динамике – от адаптации через профессионализацию к мастерству. Вершины (акме) в каждом этапе уникальны и свидетельствуют о важных ступенях собственного развития и приобретения педагогом профессионального опыта, предполагают будущую смоделированную стратегию развития личности педагога. Таким образом, значимость акмеологического подхода в проектировании педагогом индивидуальной траектории собственно профессионального саморазвития предопределяется системой педагогических личностных установок для самоуправления в сфере профессионального развития. Содействующим акмеологическим фактором в данном случае выступает удовлетворенность собственной профессиональной деятельностью, а препятствующим фактором выступает отсутствие возможности дальнейшего саморазвития в сочетании с завышенной самооценкой, сравнительно низким уровнем удовлетворенности общим качеством жизни, включая недостаточную заработную плату и недостаток качества здоровья, малые ресурсы научно-методического образования. Авторами выделяют два направления акмеологического сопровождения – контроль и развитие профессиональной деятельности [1], поэтому становление педагога как субъекта образовательного процесса может быть полноценно сформировано через гуманитарно-методологическую ориентацию и акмеологическое сопровождение профессионального развития: акмеологической временно-ориентированной диагностики; тренинги личностного и профессионального роста; проведение акмеологического мониторинга профессионального и личностного развития.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что акмеология как научное знание формируется на стыке психологии, педагогики и теории управления, сочетая в себе основы гуманитарных и естественно-научных дисциплин, что позволяет существенно сместить акценты в области профессиональной подготовки педагогов на формирование креативной, коммуникабельной, самостоятельно мыслящей личности, обладающей способностью самостоятельного построения конкретной и индивидуальной модели профессионального и личностного развития. Акмеологическое сопровождение позволяет полноценно реализовать профессионально-психологический потенциал учителя как уникальной личности и удовлетворить ведущие потребности как одного из субъектов образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Деркач А.А., Степанова Л.А. *Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности механизмы развития.* Москва; Воронеж, 2006.
2. Десятова А.В., Бичева И.Б., Хижная А.В. Акмеологические основания профессионального развития педагогов дошкольного образования. *Перспективы науки и образования*. 2018; № 2.
3. Максимова В.Н. *Акмеология школьного образования*. Санкт-Петербург, 2000.
4. Максимова В.Н. *Акмеологический подход в педагогике:* монография. Санкт-Петербург, 2007.
5. Плугина М.И. *Сущностная характеристика психолого-акмеологического сопровождения становления личности и деятельности профессионала*. Ставрополь: РИО ИДНК, 2006.
6. Шевченко Н.Н., Колесов В.И., Смолонская А.Н. Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущего учителя. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2020; № 6.

References

1. Derkach A.A., Stepanova L.A. *Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti: soderzhanie, zakonomernosti mehanizmy razvitiya*. Moskva; Voronezh, 2006.
2. Desyatova A.V., Bicheva I.B., Hizhnaya A.V. Akmeologicheskie osnovaniya professional'nogo razvitiya pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 2.
3. Maksimova V.N. *Akmeologiya shkol'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2000.
4. Maksimova V.N. *Akmeologicheskij podhod v pedagogike:* monografiya. Sankt-Peterburg, 2007.
5. Plugina M.I. *Suschnostnaya harakteristika psihologo-akmeologicheskogo soprovozhdeniya stanovleniya lichnosti i deyatel'nosti professionala*. Stavropol': RIO IDNK, 2006.
6. Shevchenko N.N., Kolesov V.I., Smolonskaya A.N. Akmeologicheskij podhod k professional'noj podgotovke buduschego uchitelya. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 6.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-275-277

Saenko L.A., *Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Department of Theory, History of General Pedagogy and Social Practices, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@eandex.ru*
Grishina I.S.*, social teacher, Education Center of Stavropol n.a. Hero of Russia V. Dukhin (Stavropol, Russia), E-mail: grisheena@yandex.ru*
Askerova M.R., *specialist, Center for Development of Children and Adolescents "School of Life" (Stavropol, Russia), E-mail: milashka_19_98@mail.ru*

FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE FORMATION AND ACCUMULATION OF SOCIAL AND PERSONAL EXPERIENCE IN ADOLESCENTS. The article examines the concept of "social intelligence" from various scientific approaches – general psychological, psychometric, structural-genetic and cognitive. The relevance of the study is determined by the fact that social intelligence determines the process of human communication and certain goals of joint activities, the specifics of the socialization of the individual. The work reveals what are the problems of development of social and personal experience of children and adolescents in the process of socialization, highlights methods for the formation of social intelligence and the practical basis for implementing this process. The researchers demonstrate various approaches to its development. It is shown that social intelligence is considered as the ability to understand one's own behavior, one's inner world, the behavior of other subjects, participants in social interaction in order to achieve effective construction of the communication process. Methods are proposed for creating the necessary conditions to form social intelligence, which consist in the development of ideas about interpersonal relationships, in the development of cognitive structures, in the child's assimilation of social roles and in accepting a certain social role, in the presence of a positive social model, in the presence of joint activities, in motivation for activity. The authors reflect on the violation of the identified conditions that impedes the development of social intelligence. The conclusions summarize the results of the study, reflecting the high significance of the problem being studied, and highlight the need for further research in this area.

Key words: **volunteering, sociocultural practices, socialization, communication, adolescents, social experience, volunteering**

Л.А. Саенко*, д-р социол. наук, доц., проф. кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@eandex.ru*
И.С. Гришина*, соц. педагог МБВСОУ Центр образования г. Ставрополя имени Героя России В. Духина, г. Ставрополь, E-mail: grisheena@yandex.ru*
М.Р. Аскерова*, спец. Центра развития детей и подростков «Школа жизни», г. Ставрополь, E-mail: milashka_19_98@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НАКОПЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА У ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается понятие «социальный интеллект» с различных научных подходов – общепсихологического, психометрического, структурно-генетического и когнитивного. Актуальность исследования определяется тем, что социальный интеллект определяет процесс коммуникации человека и определенных целей совместной деятельности, специфику протекания социализации личности. Представлены проблемы развития социального и личностного опыта детей и подростков в процессе социализации, а также способы формирования социального интеллекта и практико-действенная основа осуществления данного процесса. Отражены различные подходы к его развитию. Показано, что социальный интеллект рассматривается как способность понимать собственное поведение, свой внутренний мир, поведение других субъектов, участников социального взаимодействия для достижения эффективного построения процесса коммуникации. Предложены способы создания необходимых условий формирования социального интеллекта, заключающиеся в развитии представлений о межличностных отношениях, когнитивных структур, в усвоении ребенком социальных ролей и в принятии определенной социальной роли, в наличии положительного социального образца, совместной деятельности, в мотивации к деятельности. Также отражено, что нарушение выделенных условий препятствует формированию социального интеллекта. В выводах обобщены результаты исследования, отражающие высокую значимость изучаемой проблемы, подчеркнута необходимость дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: **социальное развитие, социальный интеллект, поведение, социальное поведение, социальный образец, совместная деятельность, мотивация к деятельности**

Актуальность представленного исследования продиктована тем, что глобальные изменения последних лет обусловили изолированность и отчужденность отдельной личности в современном обществе. Трансформация общественных ценностей повлияла на социальные процессы, изменила сформировавшуюся поколениями «среду обитания», которая являлась пространством для осознания человеком своей уникальности.

Особую значимость на сегодняшний день приобретает формирование социального опыта подростков в период взросления. Социокультурные практики, служащие развитию и становлению социального интеллекта подростков, способствуют самореализации, созданию ценностного мировоззрения, формируют навыки социального взаимодействия.

Используя собственные навыки познания мира, подросток приобретает уникальный опыт, расширяет свой социальный интеллект. Необходимо учитывать особенности специфического периода взросления молодой личности, психологические нюансы юношества в период социализации, который накладывает отпечаток на ценностно-смысловую сферу личности. Все вышеуказанное позволяет сделать вывод о необходимости изучения воспитательных практик, используемых для приобретения социально-личностного опыта подростков с учетом особенностей взросления [1–10].

Цель статьи – изучение особенностей формирования социального интеллекта и возможностей, которые на сегодня представляются подросткам для накопления социально-личностного опыта.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи исследования:

1) рассмотреть особенности научных подходов в вопросе изучения понятия «социальный интеллект»;

2) рассмотреть проблемы подростков в период социализации, их влияние на личность подростка;

3) определить факторы, влияющие на развитие личности, в том числе на формирование социально-личностного опыта подростков;

4) предложены педагогические условия формирования социального интеллекта, который в дальнейшем становится основой накопления социально-личностного опыта в подростковом возрасте.

Научная новизна статьи определяется обращением к вопросу специфики формирования социального интеллекта подростка как особому периоду в социализации и развитии личности; выявлению инструментов для приобретения социально-личностного опыта в период развития личности; способам для реализации инициатив подростка для накопления социального опыта, проявляющегося в коммуникативной деятельности.

Теоретическая значимость: рассмотрение особенностей подросткового возраста в период формирования социального интеллекта, а также предложенных средств и способов накопления социального и личностного опыта в подростковом возрасте.

Практическая значимость представлена выявленными педагогическими условиями, реализуемыми в подростковом возрасте по формированию социального интеллекта и накоплению социально-личностного опыта.

Методы исследования: обобщение и синтез понятий; интеграция научных идей, связанных с социальными практиками; систематизация научно-практического материала.

Развитие современного общества зачастую способствует обособленности личности. Изменение общественных процессов трансформирует нравственные ценности, придавая им рыночную направленность и потребительское отношение, что приводит к изменению процесса социализации юного поколения, обесценивает социальную и гражданскую ответственность каждого человека. Поэтому актуальна проблема социализации личности через культурные и социокультурные практики. Большое внимание уделяется способам формирования социального интеллекта.

В педагогической и психологической науках понятие «социальный интеллект» в различные периоды развитии приобретало разное понимание. В педагогическую науку данное понятие было введено Э. Торндайком в 1920 году. Термин обозначал «способность понимать людей и управлять ими, поступать мудро в человеческих отношениях» [1].

Постоянному изучению теоретических моделей социального интеллекта и обоснованию их с точки зрения психологии и педагогики на сегодняшний день уделяется большое внимание теоретиков и практиков, пересматривается полученный опыт и предлагаются новые способы для решения проблемы этой предметной области.

Исследования в области развития социального интеллекта как проявлению индивидуальности направлены на выявление факторов, оказывающих влияние на формирование социального интеллекта личности, в то время как он рассматривается не только как способность понимать людей в ситуации сообщества, но и управлять взаимоотношениями окружающей среды, а также адаптироваться к ним [2].

В юношеском возрасте возникают новые цели, осваиваются новые социальные роли, продуктивное взаимодействие в рамках учебного процесса является важным фактором, обусловливающим дальнейшее становление и направленность личности. Также необходимо учитывать, что успешное развитие социального интеллекта способствует повышение уровня эмпатии, что важно, так как юношеский возраст – один из критических периодов в психологическом развитии, он накладывает отпечаток на ценностно-смысловую сферу личности, – отмечает В.В. Везетиу [3, с. 12].

Через социальный интеллект складывается взаимосвязь ценностно-смысловой ориентации как основы нравственного сознания оказывается влияние на жизненный выбор юношества, это проявляется в конкретных делах и поступках, в специфике целеполагания и вариантах целедостижения [4–11].

Д.А. Солоднева, П.А. Побокин [9, с. 35] пишут, что развитие социального интеллекта является залогом адаптации подростков к учебной деятельности и успешному взаимодействию с преподавателями и сверстниками.

В.Н. Куницына, Э.В. Пагаева [4] отмечают, что формирование и развитие интеллекта тесно связано с развитием коммуникативных навыков ребенка и происходит согласно естественным законам развития и созревания. Складываются различные типы личности, при этом нельзя отделять социальный интеллект от личностного интеллекта.

Изучение социального интеллекта подростков началось с середины 90-х гг. Доказано, что именно в начальном подростковом возрасте для детей особую значимость приобретает общение, складывается понятийное мышление, которое создает костяк мировоззрения личности и базу для ее дальнейшего развития.



Рис. 1. Компоненты концепции социального интеллекта А.И. Савенкова

Последующее формирование социального интеллекта подростка позволяет вытеснить прагматические, эгоистические ценности отдельной личности и укрепить доминирование интеллектуально-духовных ценностей с учетом морально-этических норм общества. Непременным условием достижения нужного результата выступает учет человеческого фактора.

Исследователи Л.А. Саенко и Е.И. Зритнева [8, с. 433] отмечают, что опыт, полученный в подростковом возрасте, определяет дальнейшую самореализацию человека во всех сферах жизни. Развивающаяся личность – подросток постоянно ищет возможность проявления себя, направлений развития своей личности, осознания своей социальной ориентированности.

В работе И.А. Савенкова [6] выделены критерии понятия «социальный интеллект» как педагогического феномена. На рис. 1 отражены критерии их содержательного наполнения. Представим их более подробно.

1. Когнитивные:

– социальные знания: знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей;

– социальная память: память на имена, память на лица;

– социальная интуиция: оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста;

– социальное прогнозирование: формулирование планов собственных действий, отслеживание и рефлексия собственного развития, оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

2. Эмоциональные:

– социальная выразительность: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль;

– сопереживание: способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм);

– способность к саморегуляции: умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

3. Поведенческие:

– социальное восприятие: умение слушать собеседника, понимание юмора;

– социальное взаимодействие: способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству;

– социальная адаптация: умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими.

Пользуясь выделенными критериями, можно разрабатывать способы выявления и количественной оценки каждого из обозначенных параметров социального интеллекта.

Л.Г. Матвеева [5, с. 52] отмечает, что на развитие социального интеллекта воздействуют две группы факторов.

Первая группа факторов – это «кристаллизованные социальные знания». Имеются в виду декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях. Под декларативными в данном случае следует понимать знания, полученные в результате социального научения, а под опытными – те, что получены в ходе собственной исследовательской практики.

Вторая группа факторов – социально-когнитивная гибкость. Речь идет о способности применять социальные знания при решении неизвестных проблем. Всем известно, что «знать» о чем-либо очень важно, но не следует путать сами знания с готовностью и способностями их применять.

Т.А. Фараева [10, с. 209] указывает, что, осуществляя свои новые запросы в самореализации, расширяя границы своего внешнего мира, подросток не только приобретает новые социальные связи, но и получает свой уникальный личностный опыт, расширяя горизонты своего внутреннего мира.

Стремясь закрепить за собой новую социальную роль и достойное положение в обществе, он вырабатывает в себе новые мотивы для социальной деятельности. Овладевая новыми для него нормами, ценностями и способами поведения в обществе, подросток расширяет свой социальный интеллект, что приводит к формированию нового мировоззрения и укрепления собственного самосознания молодой зреющей личности. Появляются перспективные, положительные для общества инициативы для личностного роста и, как следствие, приобретение нового социального опыта.

Можно утверждать, что широкий социальный интеллект способствует успешной дальнейшей интеграции подростка, лучшей социальной адаптации и получению опыта социальных отношений и деятельности.

Первым инструментом для формирования социального интеллекта является *создание в младенчестве условий для необходимых представлений о различных формах личностных отношений взрослых*. Для этого взрослым необходимо постоянно поддерживать и подкреплять эмоциями проявление положительных реакций ребенка. Именно положительные эмоции, закрепленные в детстве, создают основу для будущих социальных отношений с окружающим миром.

Второе необходимое условие формирования социального интеллекта – это *развитие когнитивных структур*. В работе С.С. Беловой, Д.В. Ушакова [1] показано, что для развития социального интеллекта особое значение имеют четыре когнитивных функции – социальное понимание, которое способствует формиро-

ванию умозаключений об окружении; социальная память, необходимая для накопления опыта; социальное восприятие – база для представлений об окружающих и о себе; социальная креативность – инструмент психологической гибкости в мире взаимоотношений. Нарушение указанных когнитивных функций приводит к отсутствию необходимой основы для выстраивания будущих социальных отношений и адаптации подростка в социум.

Третьим условием формирования социального интеллекта является *восприятие ребенком социальных ролей* окружения, постепенное формирование и осознание своей уникальной роли. В процессе выстраивания отношений в семье, в детском коллективе происходит постепенное усвоение ролевых и личностных взаимодействий партнеров. Осознание различных социальных ролей у детей осуществляется в игре, где моделируется вся разнообразная палитра взаимоотношений мира социума. В увлекательном для них процессе игры происходит восприятие и осмысление системы социальных отношений деятельности взрослых.

Четвертым способом формирования социального интеллекта является наличие положительного социального образца. Здесь может служить примером конкретная личность, которой свойственны положительные социальные качества, являющиеся примером для следования социальным нормам и правилам, присущим конкретному социальному обществу. Носитель положительных социальных качеств выступает объектом подражания и способствует формированию социальной памяти, в которой каждое предшествующее поведенческое действие рассматривается как образец для подражания при выполнении последующего социально-поведенческого действия. Именно наличие положительного социального образца является основой обучения и способствует выработке социальных навыков взаимодействия на бессознательном уровне, предоставляя возможность приобрести опыт определения положительных и негативных поступков окружения. Происходит анализ собственного поведения, развиваются сознательные процессы, способствующие аналитическому мышлению, без которого невозможно формирование опыта положительных поведенческих действий подростка.

Пятый способ формирования социального интеллекта – это *наличие совместной деятельности*, в процессе которой все действия группы подчинены общей цели, и необходимость объединения усилий сплачивает партнеров. В процессе коллективной деятельности каждому участнику предоставляется возможность самостоятельного выбора для взаимодействия с партнерами и оценки как себя, так и других участников, но потребность получения результата у всех одна. Активное сотрудничество способствует положительному общению, создает необходимость аналитических действий в оценке социальной ситуации, личностных качеств и окружающих и способствует развитию социального интеллекта.

Важным фактором формирования социального интеллекта является *мотивация к деятельности*. Для формирования правильных стимулов взаимодействия с окружающими людьми, побуждения подростка к социально ориентированной деятельности, аналитической оценки выполняемых заданий и характера самой деятельности важно регулировать свои поведенческие реакции, проявлять целеустремленность и инициативу.

В процессе формирования личности меняется и мотивация поведения ребенка, все большую значимость приобретают личностные мотивы, связанные с конструированием положительного образа индивидуума в соответствии с изменяющимся окружающим миром.

Приобретенный подростком опыт социализации предопределяет поведение ребенка в будущем, способствует правильному с точки зрения общества целеполаганию. Управляемый, целеустремленный характер подростка способствует лучшей в последующем адаптации и стремлению к установлению и поддерживанию устойчивых взаимоотношений с окружающими людьми.

Перспектива данного исследования видится в изучении вопроса личностного поведения подростка в период социализации, особенностей формирования социального интеллекта, воспитательных эффектов от включения подростков в социальную деятельность с целью приобретения опыта культурных взаимодействий. Следует развивать и вовлекать подростков в социальные практики, осуществлять поиск новых методов и педагогических средств в развитии социально-личностного опыта молодого поколения.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволил сформулировать следующие выводы: социальный интеллект подростка определяется как приобретенное умение понимать собственное личностное поведение, поведение других участников социума.

Так как социальный интеллект не является врожденным, его формирование приходится на ответственный подростковый период. Важно учитывать особенности становления личности для достижения эффективного построения процесса коммуникации на этом этапе.

Условиями формирования социального интеллекта являются следующие: развитие представлений о межличностных отношениях, когнитивных структур, усвоение ребенком социальных ролей и принятие определенной социальной роли, наличие положительного социального образца, совместной деятельности, мотивация к деятельности.

Необходимо проведение дальнейших исследований социального интеллекта: поиск оптимальных методов и технологий формирования социального интеллекта у подрастающего поколения, так как важность данных исследований подтверждается государственной политикой [12; 13] в области развития национальной образовательной системы

Библиографический список

1. Белова С.С., Ушаков Д.В. Социальный интеллект: от измерения к теории. *Вестник Полоцкого государственного университета.* Серия Е: Педагогические науки. 2017; № 7: 63–68.
2. Белякова Н.В., Хасанова Д.Р. Механизмы формирования социального интеллекта в подростковом возрасте. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2020; Т. 19, № 1 (154): 28–36.
3. Везетиу В.В. Психологические детерминанты развития социального интеллекта личности. *Педагогический вестник*. 2020; № 15: 12–14.
4. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. 1995; Ч. 1: 48–61.
5. Матвеева Л.Г. Анализ понятия «Социальный интеллект». *Психология. Психофизиология*. 2008; № 33 (133): 51–55.
6. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005; № 2 (4): 94–101.
7. Пагаева Э.В., Верещагина М.В. Теоретические подходы к изучению социального интеллекта. *Сознание*. Образовательный вестник. 2022; № 11: 74–82.
8. Саенко Л.А., Зритнева Е.И Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431–435.
9. Солоднева Д.А., Побокин П.А. Особенности развития социального интеллекта в юношеском возрасте. *Ярославский психологический вестник*. 2021; № 1 (49): 33–37.
10. Фараева Т.А. Развитие коммуникативных навыков, как основного фактора социально-личностного воспитания. *Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы*. 2019; № 11: 209–210.
11. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук*: коллективная монография. Москва: Московский институт государственного управления и права, 2016.
12. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.
13. Байханов И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2019; № 17: 5–13.

References

1. Belova S.S., Ushakov D.V. Social'nyj intellekt: ot izmereniya k teorii. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya E: Pedagogicheskie nauki. 2017; № 7: 63-68.
2. Belyakova N.V., Hasanova D.R. Mehanizmy formirovaniya social'nogo intellekta v podrostkovom vozraste. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2020; T. 19, № 1 (154): 28-36.
3. Vezetiu V.V. Psihologicheskie determinanty razvitiya social'nogo intellekta lichnosti. *Pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 15: 12-14.
4. Kunicyna V.N. Social'naya kompetentnost' i social'nyj intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy psihologii*. 1995; Ch. 1: 48-61.
5. Matveeva L.G. Analiz ponyatiya «Social'nyj intellekt». *Psihologiya. Psihofiziologiya*. 2008; № 33 (133): 51-55.
6. Savenkov A.I. Social'nyj intellekt kak problema psihologii odarennosti i tvorchestva. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2005; № 2 (4): 94-101.
7. Pagaeva `E.V., Vereschagina M.V. Teoreticheskie podhody k izucheniyu social'nogo intellekta. *Soznanie*. Obrazovatel'nyj vestnik. 2022; № 11: 74-82.
8. Saenko L.A., Zritneva E.I Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
9. Solodneva D.A., Pobokin P.A. Osobennosti razvitiya social'nogo intellekta v yunosheskom vozraste. *Yaroslavskij psihologicheskij vestnik*. 2021; № 1 (49): 33-37.
10. Faraeva T.A. Razvitie kommunikativnyh navykov, kak osnovnogo faktora social'no-lichnostnogo vospitaniya. *Social'noe razvitie sovremennogo rossijskogo obschestva: dostizheniya, problemy, perspektivy*. 2019; № 11: 209-210.
11. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Moskovskij institut gosudarstvennogo upravleniya i prava, 2016.
12. Bajhanov I.B. Gosudarstvennaya politika kak faktor razvitiya nacional'noj obrazovatel'noj sistemy: bazovye aspekty. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2020; № 1 (139): 69-76.
13. Bajhanov I.B. Kachestvo obrazovaniya kak strategicheskaya cel' regional'noj obrazovatel'noj politiki v nastupayuschem uchebnom godu. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chechenskoj Respubliki*. 2019; № 17: 5-13.

Статья поступила в редакцию 10.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-278-280

***Simeonova N.M.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: me5me5@mail.ru*

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY WITH THE HELP OF VIDEO MATERIALS. The article studies the use of video materials in foreign language lessons in order to develop the creative thinking of students of non-linguistic specialties. The author carries out an analysis of modern works on the development of creative thinking in non-linguistic universities. The work considers the meaning and components of the concept of "creative thinking". The criteria for selecting video resources are highlighted in order to improve the specialist's business communication skills and develop creative abilities. The work shows the importance of video materials as a source of authentic information, lexical units and grammatical constructions significant from the point of view of professional communication. The research presents some examples of language exercises based on video materials at the pre-demonstration, demonstration, and post-demonstration stages. It is concluded that video materials are a valuable resource that contributes to the development of creative thinking and creative skills of students.

Key words: **creative thinking, non-linguistic university, foreign language, video materials, business communication, language exercises, creative skills**

***Н.М. Симеонова**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: me5me5@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ПРИ ПОМОЩИ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Статья посвящена вопросам использования видеоматериалов на уроках иностранного языка в целях развития креативного мышления студентов неязыковых специальностей. Проведен анализ современных работ, посвященных вопросам развития креативного мышления в нелингвистических вузах. Рассмотрено понятие "креативное мышление" и его составляющие. Выделены критерии отбора видеоресурсов в целях совершенствования навыков делового общения специалиста и развития творческих способностей. Показана значимость видеоматериалов как источника аутентичной информации, лексических единиц и грамматических конструкций, значимых с точки зрения профессионального общения. Представлены примеры языковых упражнений на основе видеоматериалов на преддемонстрационном, демонстрационном, последемонстрационном этапах. Сделан вывод о том, что видеоматериалы являются ценным ресурсом, способствующим развитию креативного мышления и творческих умений студентов.

Ключевые слова: **креативное мышление, неязыковой вуз, иностранный язык, видеоматериалы, деловое общение, языковые упражнения, творческие умения**

Главная цель высшего профессионального образования на сегодняшний день заключается в подготовке специалистов в соответствии с профессиональными задачами. Владение иностранным языком, способность вести диалог на профессиональные темы, креативность мышления помогают будущим специалистам быть более конкурентоспособными на рынке труда и быстрее продвигаться по карьерной лестнице. В настоящее время повысить эффективность обучения иностранным языкам возможно благодаря инновационным образовательным технологиям, которые не только способствуют развитию иноязычных коммуникативных навыков, но и развивают творческое мышление. В условиях неязыкового вуза достаточно сложно создать условия для творческого развития студентов в связи с жесткой организационной структурой специализированных вузов и особенностями преподавания профильных предметов [1–8]. Соответственно, актуальность исследования обусловлена:

– недостаточной теоретической базой для применения технологии обучения иноязычным коммуникативным навыкам на основе развития креативного мышления студентов;

– потребностью в разработке комплекса упражнений на основе видеоматериалов в целях развития творческого мышления обучающихся.

Объект исследования – процесс формирования креативного мышления студентов при изучении иностранного языка в неязыковых вузах с использованием видеоматериалов.

Предмет исследования – формирование креативного мышления студентов в процессе изучения иностранного языка на основе системы упражнений, нацеленных на развитие творческих умений и навыков у обучающихся в неязыковых вузах.

Цель работы состоит в разработке иноязычных упражнений на основе видеоматериалов, предназначенных для совершенствования коммуникативных навыков обучающихся неязыковых вузов и способствующих развитию их креативного мышления и творческих способностей.

Для достижения цели исследования нами были поставлены следующие задачи:

– исследовать научные, методические и педагогические работы по теме исследования;

– определить понятие "креативное мышление" и рассмотреть принципы его работы;

– проследить взаимозависимость развития креативного мышления обучающегося с развитием иноязычной речи;

– выделить критерии отбора видеоматериалов;

– разработать систему упражнений с применением видеоматериалов с целью развития коммуникативных навыков и креативного мышления студентов неязыковых вузов.

Научная новизна работы заключается в том, что создана методическая система упражнений на основе видеоматериалов, способных повысить эффективность обучения иностранным языкам, а также интенсифицировать иноязычный образовательный процесс.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней проанализировано влияние развития креативного мышления на формирование иноязычных коммуникативных навыков, а также развитие профессионально ориентированных навыков.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработана система языковых упражнений на основе видеоматериалов, предназначенная для нелингвистических вузов. Данные упражнения соответствуют цели профессионального развития специалиста и совершенствования его иноязычных навыков общения. Результаты данного исследования могут быть внедрены в практику преподавания иностранного языка в неязыковых вузах.

Вопросы обучения иностранным языкам с применением технологий, направленных на развитие креативного мышления, широко исследуются научным сообществом (С.Л. Буковский, М.М. Кадирова, Е.А. Листопад, О.Н. Овсянникова, Е.В. Чистюлина и др.).

С.Л. Буковский разработал методику обучения иноязычной коммуникации с развитием креативного мышления как одного из способов формирования навыков делового общения у студентов экономических специальностей. Преодоление проблем, связанных с обучением иностранному языку, исследователь видит в использовании заданий, в основе которых лежат идеи творческого мышления [1].

Согласно М.М. Кадировой, формирование креативности студентов в процессе изучения иностранных языков возможно при соблюдении следующих педагогических условий: комплексная организация образовательного процесса, коллективный характер творческой деятельности, организация социокультурной среды, поэтапное обучение. Исследователем была разработана модель формирования креативности, а также определена система уровней креативности обучающихся в соответствии с определенными критериями [3].

Как отмечает О.Н. Овсянникова, эффективным средством формирования креативных способностей студентов является проектная работа. Исследователь полагает, что успешное развитие творческих навыков осуществимо, если мотивировать обучающихся, стимулировать их воображение и познавательную деятельность в процессе работы над проектом, а также поддерживать субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом [5].

Е.В. Чистюлина полагает, что формирование творческого мышления студентов возможно при условии развития рефлексии, наличия алгоритма решения творческих задач, мотивированности обучающихся на уроках иностранного языка. Автором были выделены следующие отличительные черты креативного мышления: познавательный опыт личности, опыт практической деятельности, творческий опыт и опыт отношений индивидуума [7].

Совершенствование технологии обучения речи на иностранном языке путем развития креативного мышления основано на том, что речь неразрывно связана с мышлением и другими процессами познания. Мышление – это познавательный процесс, который направлен на постижение внешних явлений, соединяет в себе сознание и подсознание, стимулируется эмоциями и мотивами, проявляется в творчестве, новых идеях, понятиях и результатах.

Изучив научную литературу по теме исследования, мы пришли к выводу о том, что во всех определениях креативности и креативного мышления есть общие характеристики, а именно: понимание креативности как возможности выйти за границы собственных знаний, создать кардинально новый продукт. Это

позволило детерминировать креативное мышление как нестандартное мышление, которое способствует восприятию вещей и явлений с разных точек зрения, а также решать задачи, используя неординарный подход на основе воображения, индивидуальных представлений о мире и фантазии.

Креативное мышление способствует развитию познавательного интереса студентов неязыкового вуза и помогает стимулировать мотивацию, что, в свою очередь, ведет к формированию профессионально ориентированного мышления. Соответственно, базисом профессионально ориентированного мышления является продуктивное, творческое мышление, а его конечный результат, или продукт – это профессиональные решения [2].

Креативное мышление является средством формирования навыков и умений иноязычного делового общения и включает в себя:

– интеллектуально-творческие предпосылки, способствующие нестандартному мышлению и созданию принципиально нового продукт, а также базовые знания и умения, на основе которых создается новый объект;

– личностные качества, позволяющие находить новые способы решения проблемы, выходить за рамки предсказуемого и критически подходить к противоречивой информации;

– "метакреативность", подразумевающая действия в противовес стереотипам и шаблонам мышления, избегание категорических суждений, поиск альтернативных способов решения проблемы.

Видеоматериалы широко используются в практике преподавания иностранных языков и играют важную роль в развитии креативного мышления студентов. Особенно данные ресурсы важны для обучающихся нелингвистических вузов, поскольку знакомят их с языком делового общения, который отражает реальную языковую действительность, а также с культурой страны изучаемого иностранного языка. Слушая интервью или другие материалы на профессиональные темы, обучающиеся развивают аудитивные навыки и имеют возможность наблюдать, как специалисты подходят к решению различных вопросов. Видеоматериалы часто показывают нестандартные ситуации профессиональной деятельности, требующие творческого подхода к пониманию и разрешению возникающих проблем.

Мы считаем, что видеоматериалы должны соответствовать следующим критериям:

– аутентичность;

– содержание интересной и актуальной информации с точки зрения профессиональной деятельности студентов;

– соответствие уровню группы, возрастным и национальным особенностям;

– значимость с точки зрения культуроведческой информации;

– наличие типичных ситуаций, с которыми обучающиеся могут столкнуться в ходе деловой коммуникации;

– полезность лексических единиц и грамматических конструкций.

В процессе работы с видеофрагментами мы можем выделить три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный, последемонстрационный. На преддемонстрационном этапе целью преподавателя является снятие языковых трудностей, введение нового вокабуляра, создание положительной установки на просмотр видеоматериала. На демонстрационном этапе развиваются аудитивные и коммуникативные навыки студентов, предлагаются упражнения на понимание содержания видеофрагмента. На последемонстрационном этапе проверяется, насколько эффективно обучающиеся используют новые лексические единицы, формируются продуктивные навыки неподготовленной диалогической речи по изученной теме. На данном этапе наиболее эффективно развиваются творческие способности студентов, так как они могут обсудить актуальные проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, а также предложить новые идеи и проекты.

С методической точки зрения большинство видеозаданий лучше выполнять в парах или небольших группах. Групповая работа способствует укреплению взаимодействия и сотрудничества, позволяет студентам перенимать опыт друг у друга. Такой вид работы также дает студентам больше возможностей выражать свои идеи и развивать идеи других.

Рассмотрим примеры упражнений на использование видеоматериалов в неязыковом вузе с целью формирования креативного мышления на каждом этапе. Упражнения для студентов экономических специальностей были взяты с сайта fastercapital.com [9; 10].

Преддемонстрационный этап

Упражнение 1. Подобрать соответствия к словам. *Match the words from the box to their definitions.*

a. growth potential b. CEO c. venture capitalist d. fund e. board of directors f. startup

1. A person who invests money in new businesses with high growth potential in exchange for equity ownership.

2. A group of individuals elected by shareholders to oversee the management and direction of a corporation.

3. A newly established business that is typically innovative, fast-growing, and aiming to fill a gap in the market.

4. The highest-ranking executive in a company, responsible for making major corporate decisions, managing overall operations, and ensuring the company's success.

5. A pool of money set aside for a specific purpose, such as investing in companies, supporting projects, or providing financial assistance.

6. The capacity of a business or investment to expand, increase profits, and achieve success in the future.

Упражнение 2. Заполните пробелы пропущенными словами. *Fill in the gaps with the missing words from the box.*

a. fund b. contracts c. board d. investors e. return f. checks g. startups h. flexibility

Angel … (1) … and venture capitalists or VC's can both provide funding but the differences are important for … (2) … looking to find the right partner. Angel investors are typically individuals who don't have other decision-makers in their investments and they are usually investing their own money. This gives them … (3) … in terms of … (4)… and it also means that they often don't have external requirements on how they get their money back or if they need a seat on the … (5) … . VC's are usually LLCs or firms. They are most typically investing other people's money in a … (6) … . VC's will raise this money from people referred to as Limited Partners or LPs. LP's are often writing million-dollar … (7) … and expecting VC's to invest that money and get a … (8) … . Because VC's are investing other people's money they have general expectations on how long it may take to get their money back, most typically in 5–7 years.

Демонстрационный этап

Упражнение 1. Выберите правильный ответ на основе просмотренного видеофрагмента. *Choose the right answer.*

1. According to the video, "business angels" are … .

A) bank debts

B) venture capitalists

C) private investors

2. A bank debt is not the best way to raise money for start-up businesses because … .

A) banks are reluctant to lend to high-risk businesses

B) banks do not want to put your house at risk

C) start-ups have good trading history

3. By investing in a start-up, business angels want to … .

A) save up a big amount of money

B) take a chance to make ten times their money

C) take up an opportunity to make lower-risk investments

4. Venture capital is appropriate for businessmen who wish to raise … .

A) a million pounds

B) less than a million pounds

C) more than a million pounds

5. Summing up, the speaker says that … .

A) if it is under a million pounds then it is venture capital

B) if you are an established business the bank debt is the best way to raise money

C) if you want to raise more than a million pounds then it's private investors

Упражнение 2. Поясните, являются ли утверждения верными. *Say if the sentences below are true or false.*

1. Angel investors are typically groups of individuals.

2. Venture capitalists invest their own money into startups.

3. Angel investors usually invest in companies that are already generating revenue.

4. Venture capitalists invest millions of dollars in startups.

5. Both angel investors and venture capitalists expect startups to be successful.

6. Angel investors typically take a board seat in the companies they invest in.

7. Startups looking to raise less than $100,000 should approach venture capitalists.

Упражнение 3. Выберите лучшее резюме видеофрагмента. *Choose the best summary.*

1. In the video, the differences between angel investors and venture capitalists are explained, focusing on where they get their funding and their expectations. Angel investors typically invest their own money without needing approval from others, while venture capitalists raise money from limited partners. Both types of investors expect startups to grow but may have different timelines and investment stages.

2. In the video, the focus is on the importance of having a positive relationship with investors to unlock growth potential for a business. It emphasizes that finding the right partner, whether an angel investor or venture capitalist, can lead to connections and resources that aid in business success. The video suggests that a supportive team of investors and employees is crucial for building a successful business.

3. In the video, it's highlighted that angel investors and venture capitalists have similar expectations for startups to succeed, but the amount of money invested and control over the company can vary. Angel investors usually invest smaller amounts without seeking board control, while venture capitalists invest larger sums and may influence the company's direction. It's important for startups to understand the differences between these investors before seeking funding.

Последемонстрационный этап

Упражнение 1. Обсудите вопросы на основе содержания видеофрагмента. *Discuss the following questions.*

1. What are some typical backgrounds of angel investors?

2. How do angel investors typically fund their investments?

3. What is the main difference in funding sources between angel investors and venture capitalists?

4. What stage of companies do angel investors usually invest in?

5. What is the typical range for investment amounts from angel investors?

6. How do venture capitalists differ from angel investors in terms of investment stages?

7. What is the significance of having a board seat for venture capitalists?

Упражнение 2. Студенты проводят ролевую игру. *Role Play Task. You are going to have a conversation with your partner. You will both be investors looking for investment in your start-up companies. Look at the information below and talk to each other about it. Then have a discussion about which company you would invest in and why. You should speak for about three minutes.*

Entrepreneur's name: Sarah

Company: A website where people can book vacation rentals

Amount of money needed: $1 million

Investor's name: Chris

Questions: How much competition is there for this kind of business? What is the company's plan for growth?

Entrepreneur's name: Ben

Company: A chain of fast-food restaurants

Amount of money needed: $5 million

Investor's name: Alex

Questions: How many restaurants does the company have now? How much money is the company making?

Таким образом, видеоматериалы вносят значительный вклад в развитие креативного мышления на уроках иностранного языка в неязыковом вузе. Используя эти ресурсы, преподаватели погружают студентов в естественную языковую среду и помогают им визуализировать ситуации профессионально ориентированного общения. Видеоматериалы побуждают студентов мыслить нестандартно, предлагать оригинальные решения проблем и выдвигать новые идеи. Безусловно, важно подбирать видеоресурсы, которые являются актуальными и увлекательными для студентов, поддерживать субъект-субъектные отношения с обучающимися, а также стимулировать работу в команде. В случае если соблюдать необходимые условия, преподавание иностранного языка, основанное на формировании креативных умений, ведет к повышению познавательного интереса, способствует не только освоению языковых единиц, но и формированию личности студента.

Библиографический список

1. Буковский С.Л. *Программа креативно ориентированного обучения устному профессиональному общению в неязыковом вузе*. Москва: Прометей, 2012.
2. Гайс (Гусева) Т.В. Использование эвристических заданий для развития креативности студентов в системе личностно ориентированного обучения. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. Москва: Академия естествознания. 2010; № 1: 66–69.
3. Кадирова М.М. *Формирование креативности студентов в процессе изучения иностранных языков (английского) в вузах Республики Таджикистан*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Душанбе, 2013.
4. Мороз В.В. *Развитие креативности студентов*: монография. Оренбург: ОГУ, 2011.
5. Овсянникова О.Н. *Психолого-педагогические условия развития креативных способностей у курсантов военного вуза: На материале изучения курса иностранного языка*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Курск, 2005.
6. Тюленева Т.В. Проектная работа студентов как средство развития их лингвистической креативности в процессе изучения иностранного языка/Т.В. Тюленева. *Инновационные технологии и методы профессионального образования студентов университета*: материалы научно-методической конференции. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009: 98–101.
7. Чистюлина Е.В. *Развитие творческого мышления студентов университета на занятиях иностранного языка*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2010.
8. Листопад Е.А. *Совершенствование методики обучения иностранному языку слушателей специализированных вузов на основе системы упражнений по развитию творческого мышления: на материале английского языка и предмета «Домашнее чтение»*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
9. *What-are-angel-investors-vsvcs.* Available at: https://fastercapital.com/questions/what-are-angel-investors-vsvcs.html
10. *What Kind Of Companies Do Angel Investors Typically Invest In*. Available at: https://fastercapital.com/questions/What-kind-of-companies-do-angel-investors-typically-invest-in.html

References

1. Bukovskij S.L. *Programma kreativno orientirovannogo obucheniya ustnomu professional'nomu obscheniyu v neyazykovom vuze*. Moskva: Prometej, 2012.
2. Gajs (Guseva) T.V. Ispol'zovanie `evristicheskih zadanij dlya razvitiya kreativnosti studentov v sisteme lichnostno orientirovannogo obucheniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. Moskva: Akademiya estestvoznaniya. 2010; № 1: 66-69.
3. Kadirova M.M. *Formirovanie kreativnosti studentov v processe izucheniya inostrannyh yazykov (anglijskogo) v vuzah Respubliki Tadzhikistan*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Dushanbe, 2013.
4. Moroz V.V. *Razvitie kreativnosti studentov*: monografiya. Orenburg: OGU, 2011.
5. Ovsyannikova O.N. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya kreativnyh sposobnostej u kursantov voennogo vuza: Na materiale izucheniya kursa inostrannogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2005.
6. Tyuleneva T.V. Proektnaya rabota studentov kak sredstvo razvitiya ih lingvisticheskoj kreativnosti v processe izucheniya inostrannogo yazyka/T.V. Tyuleneva. *Innovacionnye tehnologii i metody professional'nogo obrazovaniya studentov universiteta*: materialy nauchno-metodicheskoj konferencii. Astrahan': Izdatel'skij dom «Astrahanskij universitet», 2009: 98-101.
7. Chistyulina E.V. *Razvitie tvorcheskogo myshleniya studentov universiteta na zanyatiyah inostrannogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2010.
8. Listopad E.A. *Sovershenstvovanie metodiki obucheniya inostrannomu yazyku slushatelej specializirovannyh vuzov na osnove sistemy uprazhnenij po razvitiyu tvorcheskogo myshleniya: na materiale anglijskogo yazyka i predmeta "Domashnee chtenie"*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
9. *What-are-angel-investors-vsvcs.* Available at: https://fastercapital.com/questions/what-are-angel-investors-vsvcs.html
10. *What Kind Of Companies Do Angel Investors Typically Invest In*. Available at: https://fastercapital.com/questions/What-kind-of-companies-do-angel-investors-typically-invest-in.html

Статья поступила в редакцию 12.03.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-280-285

Khaibulaev M.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Institute of Continuing Pedagogical Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: xajbulaev-magomed@inbox.ru*

FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article is dedicated to an analysis of ways and means of forming the social responsibility of students of a pedagogical educational organization. The main objective of the article is to substantiate the potential of a pedagogical university in the formation of social responsibility of students, to identify priority areas for the realization of this potential. The ways of solving the problem proposed in the article: social design, student volunteering, self-government, self-education of students and others will be useful in developing university models of social responsibility formation. The article concludes that the creation of political, social, organizational, pedagogical and psychological-pedagogical conditions for the formation of social responsibility, taking into account patterns and principles, allowed in the educational practice to integrate educational processes with socially significant activities of students, to create a socio-pedagogical environment that allows them to be socially active, put forward, discuss social initiatives and implement them. The socio-pedagogical environment of the university can become a center for attracting students to social design, self-government and volunteerism, which would contribute to the development of social responsibility among students.

Key words: **social responsibility, formation of social responsibility, components of social responsibility, social design, student government, volunteering, self-education**

М.Х. Хайбулаев*, канд. пед. наук, проф., директор института непрерывного педагогического образования, Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: xajbulaev-magomed@inbox.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена анализу путей и средств формирования социальной ответственности студентов педагогической образовательной организации. Основная задача статьи – обоснование потенциала педагогического вуза в формировании социальной ответственности студентов, выявление приоритетных направлений реализации этого потенциала. Предложенные в статье пути решения проблемы: социальное проектирование, студенческое волонтерство, самоуправление, самовоспитание студентов и другие, будут полезны при разработке вузовских моделей формирования социальной ответственности. В статье делается вывод о том, что создание политических, социальных, организационно-педагогических и психолого-педагогических условий формирования социальной ответственности с учетом закономерностей и принципов позволили в нашей образовательной практике интегрировать образовательный и воспитательный процессы с общественно значимой деятельностью студентов, создать социально-педагогическую среду, позволяющую им проявлять социальную активность, выдвигать, обсуждать социальные инициативы и претворять их в жизнь. Социально-педагогическая среда вуза может стать центром привлечения студентов к социальному проектированию, самоуправлению и волонтерству, что будет способствовать развитию у студентов социальной ответственности.

Ключевые слова: **социальная ответственность, формирование социальной ответственности, компоненты социальной ответственности, социальное проектирование, студенческое самоуправление, волонтерство, самовоспитание**

Актуальность исследования связана с тем, что воспитание убеждений, мировоззренческих, волевых и нравственных качеств студентов, их готовности нести ответственность за результаты своей будущей профессиональной деятельности, способности прийти на помощь нуждающимся является важной задачей педагогической образовательной организации. Как показал анализ литературы [1–10] и нашего опыта, развитие социальной ответственности будущих учителей есть основа становления их профессиональных качеств, залог успешности педагогической деятельности. Поэтому актуальной является проблема формирования социальной ответственности будущих учителей и поиск механизмов и средств решения этой проблемы.

Проблему социальной ответственности и ее формирования у подрастающего поколения разрабатывали представители многих наук. Философы, социологи обосновали методологию социальной ответственности и социокультурные факторы, сказывающиеся на ее формировании. В психолого-педагогических исследованиях социальную ответственность рассматривают и как интегральное личностное качество (И.Ф. Харламов, А.Ф. Гулевская, Е.И. Алферова), и как регулятор поведения (К.А. Абульханова-Славская), и как принцип воспитания (А.С. Макаренко), и как показатель социальной зрелости (А.И. Ковалева, Т.Н. Головатенко), и как обязательство (А.Ф. Никитин). Формированию социальной ответственности подрастающего поколения посвящено много работ. Воспитание ответственности школьников изучили М.А. Осташева, Н.В. Гузенко и др. Проблемы социальной ответственности студенческой молодежи, в том числе будущих педагогов, исследовали А.Ф. Гулевская, Е.Ф. Самарина, Л.А. Барановская, Н.Н. Горбатовская и др. Как средство развития социальной ответственности студентов в научных публикациях рассматривают социокультурное образовательное пространство (Л.А. Барановская), информационные ресурсы вуза (Н.Н. Горбатовская), педагогическая поддержка (Е.И. Алферова), самовоспитание (В.И. Палотта, Т.В. Сичкарь), организационно-педагогические условия (С.М. Куницына, С.Л. Фролова), социальное проектирование (А.Ф. Гулевская, В.П. Максимова).

Целью статьи является обоснование основных путей и средств формирования социальной ответственности студентов педагогического вуза. Объект исследования – пути и средства формирования социальной ответственности студентов в педагогическом вузе.

Задачи исследования: выявить возможности образовательных дисциплин психолого-педагогического, общепрофессионального циклов и воспитательной системы педагогического вуза в формировании социальной ответственности студентов; раскрыть ресурсы социального проектирования в формировании ответственного отношения студентов к образовательному процессу и будущей профессиональной деятельности; изучить студенческое волонтерство и его виды как способ конвертирования свободного времени студентов в различные виды добровольной социальной деятельности; выявить потенциал студенческого самоуправления в формировании нравственных и волевых личностных качеств студентов, важных для социальной ответственности; выявить механизмы самовоспитания студентов и способы их ориентации на формирование нравственных ценностей и жизненных позиций, характерных для педагогического труда.

Научная новизна: в ходе анализа теории, образовательной практики и нашего опыта раскрыт потенциал образовательных дисциплин и воспитательной системы вуза в развитии профессионального мышления студентов, формирования мировоззрения на исторических традициях и современных примерах, воспитания социальной активности; выявлены механизмы реализации ресурсов социального проектирования, студенческого волонтерства и студенческого самоуправления в становлении нравственных и волевых качеств, социально-ответственного поведения; выяснена логика реализации методов и средств самовоспитания студентов в решении задач формирования их социальной ответственности.

Теоретическая значимость заключается в выявлении потенциала и ресурсов педагогического вуза в формировании социальной ответственности будущего учителя, раскрытии связей и путей развития социальной ответственности с ее структурой, содержанием и логикой становления.

Практическая значимость научных результатов исследования состоит в том, что рекомендованные в статье пути и механизмы формирования социальной ответственности будущих учителей можно использовать в образовательной практике педагогических образовательных организаций. Обоснованные в статье пути формирования социальной ответственности можно дифференцированно использовать для развития ее составляющих компонентов (потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-чувственный, поведенчески волевой).

Методы исследования: анализ научно-педагогической литературы образовательной практики; рефлексия собственного опыта; педагогическое наблюдение; опросы; обобщение данных теоретического и опытного исследования.

В ранее опубликованных работах [3; 10] определены наши исходные позиции в методологии и технологии формирования социальной ответственности будущих учителей. В кратком изложении они сводятся к следующим утверждениям:

– социальная ответственность учителя есть его личностное профессиональное качество, проявляющееся в способности предвидеть результаты своей педагогической деятельности и готовности отвечать за них перед участниками образовательного процесса и перед собой;

– социальная ответственность учителя имеет свои особенности, связанные с тем, что его рассматривают как нравственный идеал, а социальную ответственность – и как мерило его профессионализма, и как постоянный фактор системного повышения профессионального мастерства;

– личностное интегральное качество – социальная ответственность – состоит из потребностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческо-волевого компонентов.

– социальная ответственность формируется на основе закономерностей (социокультурная детерминация, переход социальной ответственности внешнего уровня на внутренний, кумулятивная сублимация и др.) и принципов (сотрудничества, добровольности, справедливости, открытости, самостоятельности деятельности и др.), создавая политические, социальные, организационно-педагогические и психолого-педагогические условия.

В социологической и психолого-педагогической литературе [6; 9; 10] обоснованы различные подходы к формированию социальной ответственности. Формирование социальной ответственности, во-первых, связывается с культурой и ее составляющими (традиции, этические нормы, духовно-нравственные ценности), во-вторых, опирается на понимание и принятие ее как ценности, в-третьих, сводится к освоению компетенций ценностного поведения, в-четвертых, она формируется в деятельности и ее результат – социально ответственное поведение и, наконец, связывается с организационно-педагогическими действиями профессорско-преподавательского состава.

В то же время в изученной нами литературе нет обоснования комплексного использования образовательных, социальных, информационных и других ресурсов педагогической образовательной организации в формировании социальной ответственности студентов с перспективой трансформации результатов на их будущую профессиональную деятельность. В литературе нет системного описания общевузовских путей и средств развития компонентов социальной ответственности студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы [2; 5; 6] и нашего опыта позволяет выделить приоритетные пути развития социальной ответственности студентов педагогического вуза: воспитательные возможности образовательных дисциплин гуманитарного, психолого-педагогического, общепрофессионального циклов; воспитательная деятельность вуза; социальное проектирование; студенческое волонтерство; студенческое самоуправление; самовоспитание студентов.

Образовательные дисциплины гуманитарного, психолого-педагогического, общепрофессионального циклов в виду специфики их научных основ имеют потенциал для формирования взглядов, убеждений, мировоззрения студентов, освоения ими социальных и правовых норм и нравственных ценностей. Морально-этические аспекты профессиональной деятельности педагога помогут изучить включение в образовательную программу специальных дисциплин, таких как «Социальная ответственность учителя». Важным условием реализации воспитательного потенциала образовательного процесса является учебно-пе-

дагогическое взаимодействие «преподаватель – студент», межгрупповое и межличностное взаимодействие студентов в форме сотрудничества. Проявлению деятельностной стороны социальной ответственности помогут психолого-педагогическая, вожатская и производственная практики студентов. В процессе выполнения заданий практик студенты могут оценить свой профессионализм, проявить гуманность, принципиальность, справедливость, гражданскую и общественную активность и другие качества, присущие социально ответственному человеку.

Основными воспитательными возможностями образовательных дисциплин гуманитарного, психолого-педагогического, общепрофессионального циклов можно назвать следующие:

– развитие профессионального мышления будущего учителя, включая умение анализировать, сопоставлять различные факты и подходы к обучению детей, выбирать оптимальные решения в жизненных и педагогических ситуациях с учетом требований социальной ответственности и оценивать принятые решения с позиций значимости для себя и других;

– развитие знаний студентов о социальных и нравственных нормах, общественных ценностях, о традиционных духовно-нравственных основах российского общества:

– формирование мировоззрения будущих учителей на исторических традициях и современных примерах;

– развитие социальной активности и ответственного поведения будущих учителей;

– воспитание убежденности, принципиальности, справедливости, педагогической прозорливости, требовательности и ответственности будущих учителей;

– мобилизация студентов на ответственные действия и поступки для решения текущих и перспективных учебных задач, профилактика и предостережение от неверных шагов и аморального поведения;

– побуждение студентов к самовоспитанию;

– применение в качестве основного педагогического принципа идей педагогики сотрудничества.

Теория и практика воспитывающего обучения в вузе располагает богатой палитрой средств воздействия на обучаемых: убеждение, требование, порицание, пример, одобрение, стимулирование, оценивание, ситуационный анализ, упражнение, приучение и др. Их целесообразное использование и есть основное средство формирования сознания будущего учителя, его взглядов, убеждений, мировоззрения, мотивации и стимулировании поведения и социальной активности, побуждение к ответственным поступкам и действиям. Эффективность формирования социальной ответственности возрастает при творческом подходе к образовательному процессу преподавателей, их участии в общественной практике студентов, стимулировании их самостоятельности и креативности, росте зоны сотрудничества и самоорганизации.

Анализ литературы [1; 3; 4; 6; 8] и вузовской практики свидетельствует, что для организации целенаправленного системного образовательного процесса по формированию социальной ответственности будущих учителей важно внедрение активных и интерактивных обучающих технологий, эвристических, проектных и игровых методов, кейс-технологий и др. Учебно-педагогическое воздействие может быть организационным сотрудничеством, которое, в свою очередь, отличается активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий. Только тогда согласованное взаимодействие результируется во внутренних аспектах социальной ответственности студента.

Качество сформированности ответственности будущего учителя в образовательном процессе можно оценить с помощью различных критериев: уровень успеваемости и дисциплины; инициативность и самостоятельность в выполнении учебных заданий; поиск и использование дополнительной информации; взаимопомощь в освоении учебного материала; участие в творческих делах и исследовательских проектах, активность в студенческом самоуправлении и др.

Воспитательная деятельность вуза. Важным фактором, влияющим на повышение социальной активности, социальной ответственности и личностной мотивации студенческой молодежи, является реализация воспитательной деятельности вуза на основе студенческого самоуправления, участия в делах вуза общественных и молодежных организаций, предоставления студентам возможности принимать самостоятельные решения, реализации части управленческих функций на уровне факультетов и кафедр, налаживания сотрудничества между студенческими группами внутри и вне вуза. Такая студенческая деятельность, как показывает анализ литературы [6; 7] и практики, повышает творческий потенциал, уровень профессиональной и социальной подготовленности студентов, прививает им навыки организационной работы и коммуникации.

Современная вузовская программа воспитания будущего педагога основывается на социальной роли, которую предстоит исполнять ему в будущем. В этом заключается смысл общественной и профессиональной направленности воспитательной системы педагогического вуза. Сложность формирования социальной ответственности будущего учителя в системе воспитательной деятельности вуза заключается в том, что воспитательное воздействие и его результат разделены во времени. Воспитательному процессу, характеризующемуся единством цели, задач, содержания, методов и форм и в некоторых ситуациях конкретностью, присущи вариативность и многоаспектность результатов. Это объясняется индивидуальными различиями студентов, их разным образовательным и социальным опытом, отношением к задачам воспитания.

Как ни дифференцировать цель воспитания, ему присущ комплексный характер. Это важно, потому что воспитательное воздействие позволяет формировать все составляющие социальной ответственности одновременно: потребности и мотивы, когнитивные элементы, чувства и эмоции, волевые качества и социальное поведение. При этом важно учитывать индивидуальные особенности студентов, их слабые и сильные стороны, уровень воспитанности, развитость качеств и социальный опыт.

При формировании социальной ответственности будущего учителя нужно иметь в виду, что часть методов воспитания позволяет решать конкретные вопросы общей задачи. К примеру, *педагогическое требование* может быть направлено на обеспечение норм поведения студента, указание на необходимость проявления ответственности и помощи в понимании полезности и необходимости социально ответственного поступка. *Приучение* может позволить демонстрировать образец социально ответственного поступка, а студенту – усвоить правильные действия как устойчивые основы социально ответственного поведения. Близок к приучению по своему педагогическому воздействию *пример*.

Социальное проектирование. К объектам социального проектирования в литературе [6] относят социальные объекты, социальные качества, социальные процессы и отношения. Объектом социального проектирования являются отдельные индивидуумы, социальные группы, организации. Субъект социального проектирования – студент с присущей ему социальной активностью, профессиональными компетенциями. Часть социального проектирования – педагогическое проектирование, ее объектами являются педагогические системы, педагогические процессы и ситуации, ученические коллективы, социальные группы детей и отдельные учащиеся. Педагогические проекты могут быть представлены как концепция, образовательная программа, рабочая программа дисциплины, учебный план, проекты и сценарии образовательных, воспитательных, спортивно-оздоровительных и досуговых мероприятий. Хорошим подспорьем в формировании социальной ответственности могут быть проекты, связанные с социальной защитой и психолого-педагогической поддержкой личности ребенка и различных детских групп, созданием социальной инфраструктуры населенных пунктов и региона, социально-экономическими услугами детям и взрослым (дополнительное обучение, формирование компетенций, создание рабочих мест, юридическая и педагогическая помощь семье и детям и т. д.).

Для развития социальной ответственности студентов в социальном проектировании важно учитывать, как рекомендуют А.Ф. Гулевская и В.П. Максимова [6], общественную потребность в изменении объекта проектирования; необходимость преодоления стихийности, случайности в развитии объекта проектирования, т. е. обеспечения в его развитии прогнозируемости и управляемости; ориентация на оптимизацию проектируемого будущего объекта, направленность на более высокую эффективность и рациональность; достижение в модели проекта идеального сходства с прогнозируемой в нем будущности; противоречивость проектируемого социального объекта, многовариантность его развития и невозможность его описания конечным числом параметров; наличие в проектируемом объекте множества субъективных составляющих (личности, ее горизонтальных и вертикальных связей, социальных ожиданий, критериев оценки ситуации настоящего и будущего).

Социальное проектирование позволяет обеспечить сотрудничество и (очень часто) сотворчество преподавателя и студента. Совместный анализ социальной или педагогической проблемы, поиск путей и средств ее решения, предвидение будущего, развитие проектируемого объекта подталкивает студента на разработку авторского социального проекта и на необходимость выработки собственной позиции по анализируемой проблеме и ее преобразованию. Самостоятельный план студента позволяет ему не только провести анализ проблемы, но и предложить практические шаги ее решения и оценить последствия ее реализации. Выбор объекта проектирования, обоснование его решения, предвидение развития социального проекта на презентации позволят студенту проявить качества будущего педагога, а с другой стороны, показать себя самостоятельным, инициативным человеком, обладающим достаточно большим спектром компетенций, присущих социально ответственной личности.

Студенческое волонтерство. В российских вузах, в том числе в Дагестанском государственном педагогическом университете им. Р. Гамзатова, сложились разные виды студенческого волонтерства:

– *экологическое* – благоустройство и озеленение территории, охрана фауны и флоры, помощь природным паркам, пропаганда экологических ценностей;

– *гражданско-патриотическое* – поисковые отряды, охрана памятников, военная подготовка, помощь участникам боевых действий, сбор информации о военных подвигах;

– *социальное* – помощь пожилым, детям-сиротам, людям в тяжелой жизненной ситуации (инвалиды, дети с ОВЗ и др.), патронаж детских домов, краеведческая работа, благотворительность, гуманитарная помощь;

– *спортивно-оздоровительное и досуговое* – спортивные, туристические, оздоровительные программы, донорство, концерты, олимпийские уроки в школах;

– *педагогическое* – дополнительное обучение детей и взрослых, просвещение населения, замещение педагогических вакансий в школах, участие в организации детского отдыха;

– *событийное* – культурные и досуговые мероприятия, донорство, общественная безопасность, сопровождение делегаций, туристских групп, частных лиц;

– *интеллектуальное* – исследования и аналитика, правовая и психологическая поддержка, наставничество, дополнительное обучение детей и взрослых, интеллектуальные конкурсы. Социальная ответственность волонтеров значительно повышается, если системно работать над совершенствованием волонтерских компетенций посредством их участия в семинарах, форумах, тренингах, мастер-классах, социальных практиках.

Привлечение студентов к волонтерской деятельности будет зависеть от качества мотивационной, информационной и организационной составляющих.

Мотивационная составляющая связана с формированием мотивов и стимулов у желающих участвовать в волонтерской деятельности. Им важно понять, в чем смысл участия в волонтерском движении, что это дает людям и лично им, в какое время и в какие дни они должны принимать участие в волонтерских мероприятиях, стоит ли на это тратить силы, время и средства. Позитивные и обстоятельные ответы на эти вопросы позволяют перейти к организационной составляющей.

Организационная составляющая задает вектор волонтерскому движению: определяется выбор студентами вида волонтерской деятельности, степень своего участия в ней, с кем и как он взаимодействует, что получится в результате их действий и решений. Ответы на эти и, возможно, другие вопросы приводят к планированию личного участия и группового взаимодействия.

Информационная составляющая способствует пониманию волонтером разумного использования своих ресурсов, своих конкретных действий и в определенных условиях действий, из которых складывается его волонтерская деятельность и обстоятельств, дающих эффективный результат. Информационную составляющую руководитель может использовать для проектирования программ обучения, исходя из имеющихся знаний и опыта волонтеров. При этом важно в образовательной программе учитывать требования социальной ответственности к личности студента.

Участие в волонтерском движении позволяет будущим учителям самореализоваться не только в социальной среде, но и на педагогическом поприще. Добровольческий бескорыстный труд во имя блага других на долгосрочной основе невозможен, если у студентов не сформированы потребности, мотивы и личностные качества, присущие социально ответственному человеку. Другой важный стимул участия в волонтерском движении для студентов – возможность личностного роста и повышение социального статуса. Желание получить признание в педагогической и студенческой среде – весомое побуждение к занятию волонтерской деятельностью.

Основной девиз волонтерства – *«добровольно и безвозмездно помогать людям, где бы ты не находился, и чем бы ты не был занят»* – очень близок по смыслу и звучанию поведению социально ответственной личности. Сочувствие, сострадание к окружающим, альтруизм, благородство, гуманизм, милосердие – необходимые и важные качества как для волонтера, так и для социально ответственного поведения человека. Кроме того, волонтерство развивает потребности и мотивы эмоционально-чувственной сферы личности, формирует и изменяет ее ценностную основу, содействует социальной активности, социально ответственному поведению, личностному развитию. Из сказанного очевидно, что волонтерство социализирует личность, вовлекает ее в разнообразную общественную деятельность, тем самым становясь мощным средством развития всех четырех составляющих социальной ответственности будущего учителя.

Студенческое самоуправление. Социальное развитие личности, формирование у нее социальной ответственности невозможно вне студенческого коллектива. Студенческой молодежи в той или иной мере всегда присущ социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного, ответственного отношения к своему становлению как профессионала, так и личности.

Студенческое самоуправление – форма активного и самостоятельного участия студентов в жизни образовательной организации. Студенты, входящие в различные структуры самоуправления вуза, представляют свои интересы, инициируют проекты, вместе с администрацией участвуют в управлении вузом и его структурных подразделений. Представители студенческого самоуправления в педагогическом вузе есть в каждой академической группе, в советах факультетов и вуза, общественных организациях. Самоуправление возможно в таких формах, как студенческий деканат, студенческие советы и объединения, профсоюзы и т. д. Для студенческих форм самоуправления характерны добровольность, самоуправляемость, инициативность, гласность и отчётность в работе. Анализ литературы [3; 4], наш опыт и социологические опросы убеждают нас в значимости самоуправления для развития студенческой социальной инициативы, самостоятельности, социальной ответственности. С другой стороны, студенческое самоуправление – реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями, обязанностями и ответственностью, а также средство социально-правовой самозащиты и условие для реализации творческой самодеятельности студентов в профессиональной, общественной и социальной сферах.

Для формирования социальной ответственности студентов важно, что деятельность самоуправления осуществляется под ответственность самих студентов, и им приходится решать важные вопросы учебы, досуга, быта и взаимоотношений, а также поддерживать социальные инициативы студентов, в том числе соприкасающиеся с развитием у них социальной ответственности.

Цели студенческого самоуправления коррелируют с задачами формирования социальной ответственности будущего учителя. К примеру, в «Положении о студенческом самоуправлении Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова» в качестве его целей обозначены «... гуманистическое воспитание студентов в духе толерантности и нетерпимости к проявлениям экстремизма», «утверждение демократического образа жизни, взаимной требовательности, чувства социальной справедливости», «укрепление нравственных основ молодой студенческой семьи», «утверждение нетерпимости к антиобщественным проявлениям», «создание условий для развития чувства социальной ответственности молодежи».

Ряд принципов организации студенческого самоуправления тождествен принципам формирования социальной ответственности студентов. Например, принципы добровольности, самоуправления, партнерства, автономности и др. Это сходство и возможности студенческого самоуправления в формировании социальной ответственности обучающихся обусловливают необходимость их участия в различных форматах студенческого самоуправления. Целенаправленно организуя органы студенческого самоуправления, можно развить их нормативно-правовую компетентность, социально-общественную активность и мобильность, сформировать управленческие умения и организационно-педагогический опыт.

Деятельность органов студенческого самоуправления позволяет формировать важные для социальной ответственности качества личности студента: ответственность, социальную активность, гражданскую позицию, самостоятельность. Реализация основных направлений социальной ответственности студенческого самоуправления (научно-исследовательская, культурно-массовая, спортивно-оздоровительная и др.) позволяет в комплексе содействовать воспитанию духовно-нравственной культуры будущего учителя, формированию его потребностей и мотивов, освоению им образцов социально ответственного поведения. Это возможно, когда максимальное количество студентов привлекается к идеям и участию в студенческом самоуправлении, где они становятся активным субъектом общественной жизни вуза, участвуют в ее организации, создании и поддержки вузовских традиций, осознают ответственность за качество своей подготовки к будущей профессиональной и гражданской деятельности.

Таким образом, студенческое самоуправление можно рассматривать как важный инструмент формирования активной гражданской позиции студентов, их социальной ответственности и воспитания социально обусловленного поведения. Студенческое самоуправление, как показывает опыт, позволяет его участникам развить такие качества, как инициативность, лидерство, коммуникативность, самостоятельность. Эти качества важны для формирования социальной ответственности студентов, обоснования своих решений и поступков.

Самовоспитание студентов – активная, целенаправленная деятельность студента, направленная на формирование и развитие позитивных и устранение негативных качеств личности в соответствии с осознанными потребностями и требованиями общества, а также на реализацию личной программы. Самовоспитанию могут быть подвергнуты все аспекты личности (убеждения, нравственные позиции, чувства, воля, привычные черты характера, результаты деятельности и др.). С точки зрения педагогов и психологов, во-первых, самовоспитание имеет социальную ориентацию, во-вторых, оно свойственно только человеку, осознающему себя в системе общественных отношений, в-третьих, в самовоспитании человек реализует социальную потребность в приобретении спектра личностных качеств, соответствующих социальным функциям.

Отличительные черты социальной функции самовоспитания:

– специфический, индивидуальный, педагогический процесс собственного преобразования;

– субъект и объект самовоспитания один и тот же;

– необходимость наличия в самовоспитании убеждённости, самосознания, самокритичности, способности к самоконтролю, установки на положительный результат;

– психологическая готовность объективно оценивать свои достоинства и недостатки, правильно реагировать на критические замечания педагогов и обучаемых.

Запустить механизмы самовоспитания студентов с точки зрения формирования социальной ответственности можно, помогая им осознавать противоречия между требованиями социальной ответственности к личности будущего учителя и осознанием своих решений, поступков, отношения к учебе, взаимодействия с другими людьми. Сравнительный анализ поможет и педагогу, и студентам оценить жизненные позиции, их влияние на характер поведения, определить причину отрыва поступков, действий студентов от требуемых норм, стандартов ответственного поведения. Благодаря осознанию этой разницы и организованным воспитательным воздействиям у студента развивается самосознание, появляется потребность в самовоспитании и осознаются основные векторы, обозначаются цели в виде общественных идеалов.

Как показывает анализ литературы [4; 7; 8], самовоспитание студентов – это в определенной мере логически обоснованный процесс. Как было сказано выше, оно начинается с самопознания, которое позволяет студенту определить свои способности и возможности, систему ценностей, жизненные цели, ведущие

мотивы. Благодаря этому студент может самостоятельно определить, каких успехов он может достичь, как ему разумно действовать.

Академик А.В. Петровский предлагает два пути самопознания. В первом случае он считает, что тем, кто становится на путь самовоспитания, нужно выяснить смысл собственной жизни и сопоставлять его со своим поведением, с социальными и личностными ценностями с точки зрения их соответствия социально ответственному поведению. В первом случае он считает, что тем, кто становится на путь самовоспитания, нужно выяснить смысл собственной жизни и сопоставлять его со своим поведением, социальными и личностными ценностями с точки зрения их соответствия социально ответственному поведению. Второй путь, по мнению А.В. Петровского: используя научный инструментарий, выяснить индивидуальные, социальные и психологические характеристики, жизненные установки. Независимо от выбора пути, в конечном итоге самопознание – это целенаправленный процесс получения информации о развитии качеств своей личности. В самопознании А.В. Петровский выделяет следующие аспекты: самосознание, самоизучение, самооценка.

Самосознание есть часть процесса самопознания, когда студент осознает себя как осознанное существо, свое место в социуме, представление о самом себе, своих потребностях, мотивах, интересах. Самосознание помогает студенту глубже понять систему требований социально-ответственного поведения, перспективы своего дальнейшего развития. Самоизучение в рамках самопознания позволяет студенту изучить качества своей личности, сопоставить их с требованиями социальной ответственности к личности будущего учителя. Самоизучение осуществляется через самонаблюдение, самоанализ своих решений и поступков, высказываний и суждений других лиц. Благодаря результатам самоизучения у студента складывается самооценка, представляющая собой суждения студента о степени наличия у него определенных качеств, свойств, ценностей, а также их соответствия эталонам, образцам социально ответственного поведения. Благодаря мнению студента о самом себе, т. е. самооценке, появляется перспектива формирования программы самовоспитания. Как утверждают психологи, принятие такого решения происходит в результате внутренних переживаний позитивных и негативных сторон своей личности. Планирование самовоспитания предусматривает определение цели на перспективу и на определенные этапы; разработку программы самовоспитания; выявление эффективности самовоспитания: поиск способов самодиагностики и результативности.

С каждой решаемой задачей определяются и главные ценностные ориентиры, содержание самовоспитания, образцы, к которым стремится будущий учитель. В качестве конечной и промежуточной целей самовоспитания источником содержания методов и средств служат требования социальной ответственности студентов. У каждого студента могут быть свои представления об образцах социально ответственного поведения, по которым он может реализовать свою программу самосовершенствования. Для педагога с точки зрения формирования социальной ответственности важны системная корреляция индивидуальных студенческих программ самовоспитания, сопоставление их с идеалами и образцами социально ответственного поведения.

Важным условием успеха формирования социальной ответственности будущего учителя посредством системы самовоспитания является овладение методикой ее реализации, иными словами, освоение методов самовоспитания: самонаблюдение, самоконтроль, самоанализ, самоотчет, самотренировка, аутотренинг, подражание, стимулирование, самовоспитание, самопоощрение, самокритика и др. С помощью этих и других методов у студентов формируются убежденность, уверенность в своей правоте, они мобилизуют себя на достижение цели, разрешение противоречий между мнениями, взглядами и требованиями долга и ответственности, приучаются сознательно регулировать свои эмоции, состояние и поведение, сопоставлять свои намерения с конкретными поступками и результатами, оценивать пройденный путь самовоспитания и его результаты. Последний этап самовоспитания – это оценка результатов самовоспитания и его регуляция. Для этих целей применяются приемы самоконтроля, самоотчёта и самооценки. Их данные есть основа для саморегулирования самовоспитания.

Возможности педагогического вуза в формировании социальной ответственности будущего учителя, которые проанализированы выше, этим не исчерпываются. Несомненно, большую ценность для решения задач формирования социальной ответственности будущего учителя представляют производственные и учебные практики, студенческие строительные, ремонтные и педагогические отряды, участие в работе некоммерческих организаций и профессиональных ассоциаций, грантовой деятельности, в интеллектуальных студенческих конкурсах, временных научных объединениях.

Создание политических, социальных, организационно-педагогических и психолого-педагогических условий формирования социальной ответственности с учетом закономерностей и принципов позволили в нашей образовательной практике интегрировать образовательный и воспитательный процессы с общественно значимой деятельностью студентов, создать социально-педагогическую среду, позволяющую им проявлять социальную активность, выдвигать, обсуждать социальные инициативы и претворять их в жизнь. Социально-педагогическая среда стала центром привлечения студентов к социальному проектированию, самоуправлению и волонтерству. Использование в образовательной и воспитательной практике приоритетных путей формирования социальной ответственности обучаемых показало возросший уровень их знаний об этических и правовых нормах, российских ценностях, сущности социальной ответственности, правилах поведения и коммуникаций, о допустимых и недопустимых поступках и их возможных последствиях. У студентов, участвующих в социальном проектировании и студенческом самоуправлении, возросла самооценка и ее адекватность, число убежденных в необходимости социально ответственного поведения значительно возросло. Увеличилось количество студентов, участвующих в программах самовоспитания. В вузе возросло количество участников волонтерского движения, их деятельность стала разнообразной и более социально ориентированной.

Наши замеры показали повышение престижа педагогического труда у студентов старших курсов. Отмечается рост активности студентов в различных формах общественно значимой деятельности. Исходя из анализа результатов исследования, можно говорить об обоснованности выбранных нами приоритетных путей формирования социальной ответственности студентов педагогической образовательной организации.

Библиографический список

1. Абрамовских Н.В. К вопросу формирования социальной ответственности у студентов. *Преподаватель XXI век*. 2013; № 2: 37–40.
2. Алферова Е.И. *Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Екатеринбург, 2010.
3. Асваров Н.А. и др. *Формирование социальной ответственности студентов в процессе привития духовно-нравственных ценностей*: методическое пособие. Махачкала: Ризо-Пресс, 2023.
4. Барановская Л.А. *Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Чита, 2012.
5. Горбатовская Н.Н. *Педагогические условия формирования у будущих педагогов социальной ответственности в использовании информационных ресурсов в процессе обучения.* Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2018.
6. Гулевская А.Ф., Максимова В.П. *Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей*: монография. – Южно-Сахалинск, 2012.
7. Гасанова Д.И., Салмановва Д.А. Современные технологии формирования социальной ответственности студенческой молодежи. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023; Т. 11; № 6.
8. Куницына С.М., Фролова С.Л. Развитие ответственности у будущих педагогов в образовательном процессе вуза. *Вестник Томского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitectes.* 2017; Т. 3; № 2: 225–238.
9. Палотта В.И., Сичкарь Т.В. Воспитание социальной ответственности подрастающего поколения как социально-педагогическая проблема общества. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; Т. 10, № 3: 1–12.
10. Хайбулаев М.Х., Салманова Д.А., Сулейманова Р.В. Природа, сущность, содержание и структура социальной ответственности будущего педагога. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2023; № 5 (92): 33–41.

References

1. Abramovskih N.V. K voprosu formirovaniya social'noj otvetstvennosti u studentov. *Prepodavatel' XXI vek*. 2013; № 2: 37-40.
2. Alferova E.I. *Otvetstvennost' kak metaprofessional'noe kachestvo lichnosti uchitelya v processe professional'nogo stanovleniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2010.
3. Asvarov N.A. i dr. *Formirovanie social'noj otvetstvennosti studentov v processe privitiya duhovno-nravstvennyh cennostej*: metodicheskoe posobie. Mahachkala: Rizo-Press, 2023.
4. Baranovskaya L.A. *Formirovanie social'noj otvetstvennosti studenta v sociokul'turnom obrazovatel'nom prostranstve*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chita, 2012.
5. Gorbatovskaya N.N. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u buduschih pedagogov social'noj otvetstvennosti v ispol'zovanii informacionnyh resursov v processe obucheniya*. Avtoreferat dissertacii kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2018.
6. Gulevskaya A.F., Maksimova V.P. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj otvetstvennosti studentov `ekonomicheskih special'nostej:* monografiya. – Yuzhno-Sahalinsk, 2012.

7. Gasanova D.I., Salmanovva D.A. Sovremennye tehnologii formirovaniya social'noj otvetstvennosti studencheskoj molodezhi. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11; № 6.
8. Kunicyna S.M., Frolova S.L. Razvitie otvetstvennosti u buduschih pedagogov v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitectes*. 2017; T. 3; № 2: 225-238.
9. Palotta V.I., Sichkar' T.V. Vospitanie social'noj otvetstvennosti podrastayuschego pokoleniya kak social'no-pedagogicheskaya problema obschestva. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; T. 10, № 3: 1-12.
10. Hajbulaev M.H., Salmanova D.A., Sulejmanova R.V. Priroda, suschnost', soderzhanie i struktura social'noj otvetstvennosti buduschego pedagoga. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2023; № 5 (92): 33-41.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-285-287

Chupanov A.Kh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: achu-68@mail.ru*
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*

THE MAIN TRENDS OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN RUSSIAN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE ECONOMY. The paper traces the most significant trends in the development of educational environment of modern higher education organizations of Russia in the context of digitalization. The authors analyze the current state of the modern society and prove the importance of usage in all spheres of life proper digital technologies. The work reveals the essence of the concept "a university's educational environment" and gives the essential and structural characteristics of the digitalization phenomenon in relation to the higher education. The pedagogical process, implemented in the educational modern university environment main features which have developed under the digitalization processes influence, are investigated. The authors say about a number of such changes indisputable positive consequences from the organizations implementing activities under higher education programs educational environment further development point of view. The article conveys an idea that there can be risks associated with the digitalization of Russian universities. At the same time, some ways of minimizing them are demonstrated.

Key words: **higher education, educational environment of university, digital technologies in higher education, improving process of implementing higher education programs, student, teacher**

А.Х. Чупанов*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: achu-68@mail.ru*
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*

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

Прослеживаются наиболее существенные тенденции развития образовательной среды современных организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации, в условиях цифровизации большинства сфер жизни общества. Для этого, прежде всего, анализируется текущее состояние современного общества. Доказывается важность правильного использования цифровых технологий во всех сферах его жизни. Раскрывается суть понятия «образовательная среда вуза». Даются сущностная и структурная характеристики феномену цифровизации применительно к сфере высшего образования. Исследуются основные особенности реализации педагогического процесса в образовательной среде современного вуза, сложившиеся под влиянием процессов цифровизации. Далее авторы рассказывают о ряде бесспорных положительных последствий такого рода изменений с точки зрения дальнейшего развития образовательной среды организаций, реализующих деятельность по программам ВО. Говорится в статье и о наиболее вероятных рисках, связанных с цифровизацией отечественных вузов. При этом демонстрируются некоторые пути их минимизации.

Ключевые слова: **высшее образование, образовательная среда вуза, цифровые технологии в высшем образовании, совершенствование процесса реализации программ высшего образования, студент, преподаватель**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах нашей статьи, обусловлена отмеченной многими отечественными и зарубежными исследователями тенденцией к формированию цифровой экономики (И.А. Воробьева, А.В. Жукова, Ю.П. Зинченко, Н.Д. Лысаков, Е.Н. Лысакова, К.А. Минакова, Н. Юрчук). Соответственно, возникает необходимость адаптации выпускников учреждений, входящих в отечественную систему высшего образования, к запросам базирующегося на подобной экономике социума [1, с. 55].

Таким образом, важным условием дальнейшего поступательного развития системы высшего образования в нашей стране является углубление цифровизации образовательной среды вузов, функционирующих на её территории [2]. На современном этапе изучения данного вопроса представляется возможным выделить два аспекта, на которые указанный выше процесс в первую очередь оказывает влияние (табл. 1).

Современные педагоги-исследователи и практики отмечают, что столь существенные метаморфозы в важных аспектах жизни российских вузов не могут не влиять на дальнейшее развитие их образовательной среды (В.С. Ефимов, А.В. Лаптева, С.В. Титов). Попытка рассмотрения наиболее характерных моментов развития таковой, связанных с её цифровизацией, осуществлена на страницах настоящего исследования [3–14].

Его цель – осветить наиболее существенные тенденции развития образовательной среды современных организаций ВО, действующих на территории Российской Федерации, в условиях цифровизации большинства сфер жизни общества.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– раскрыть суть понятия «образовательная среда вуза»;

– дать сущностную и структурную характеристику феномена цифровизации применительно к сфере высшего образования;

– исследовать основные особенности реализации педагогического процесса в образовательной среде современного вуза, сложившиеся под влиянием процессов цифровизации;

Таблица 1

Аспекты функционирования современного вуза, на которые в первую очередь оказывает влияние цифровая трансформация его образовательной среды

Наименование	Влияние цифровизации
Применяемые в аудиторной и внеаудиторной работы цифровые технологии	Возможность максимальной реализации преимуществ таких технологий для оперативного решения педагогических задач, связанных с обучением специалистов, бакалавров и магистров, конкурентоспособных в условиях общества ближайшего будущего [3, с. 39]
Образовательный процесс	Формирование адаптивной образовательной системы, позволяющей реализовывать подготовку профессионалов, отвечающих требованиям современной цифровой экономики при условии максимального использования возможностей средств информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ)

– отметить положительные последствия такого рода изменений с точки зрения дальнейшего развития образовательной среды организаций, реализующих деятельность по программам ВО;

– рассказать о наиболее вероятных рисках, связанных с её цифровизацией;

– продемонстрировать перспективные, на взгляд авторов, пути минимизации подобных рисков.

По ходу решения перечисленных выше задач нами использовались следующие методы исследования:

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– изучение специальной литературы, на страницах которой затрагивается соответствующая проблематика.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах раскрыта суть понятия «образовательная среда» применительно к вузу с учётом наиболее существенных особенностей его функционирования в условиях современного общества.

Теоретическая значимость – в освещении наиболее существенных особенностей реализации педагогического процесса в образовательной среде современных организаций высшего образования, сложившиеся под влиянием процессов цифровизации.

Практическая значимость – в рассмотрении конкретных плюсов и минусов цифровизации вузовской образовательной среды вкупе с возможностями, существующими для реализации первых и сведения к минимуму последних.

Согласно воззрениям большинства современных авторов, уделявших внимание проблемам сущности, структуры и функционирования образовательной среды, она представляет собой систему ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих успешный ход образовательного процесса (А.А. Журин, Ю.Н. Лапыгин, Е.Н. Лысакова, Н.Д. Лысаков, А.А. Меньшикова, И.А. Милютина). Естественно, что все её вышеназванные элементы с неизбежностью должны претерпеть ряд трансформаций в условиях массовой цифровизации большинства аспектов существования человеческого общества [3, с. 38]. Сказанное подводит нас к необходимости рассмотрения сущности последней.

Согласно современным научным данным, применительно к процессу реализации программ высшего образования указанная выше дефиниция может быть определена как совокупность методов и средств, позволяющих эффективно осуществлять обучение студентов в режиме онлайн и офлайн (П.Н. Биленк, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков). В ходе учебно-воспитательного процесса конкретными проявлениями цифровизации выступают:

– расширение применения электронных учебных изданий, предусматривающих реализацию активных и интерактивных форм деятельности субъектов образовательных отношений [4, с. 82];

– систематическое обращение по ходу аудиторной и внеаудиторной работы к тематическим сайтам, посвящённым изучаемым темам, модулям, дисциплинам и их блокам;

– реализация таких организационных форм педагогического процесса, которые предусматривают широкое использование современных технических средств, таких как мобильные устройства, ноутбук, компьютер и др. [5, с. 119];

– полномасштабная реализация преимуществ электронной образовательной среды конкретной образовательной организации [1, с. 59].

Говоря о позитивном влиянии, которое цифровизация оказывает на дальнейшее развитие образовательной среды современного российского вуза, в первую очередь необходимо упомянуть факт существенного расширения возможных вариантов его организации [2, с. 7]. Дело в том, что среде, формируемой под действием соответствующих процессов, будут в большей степени свойственны черты универсальности [6, с. 3]. Их наличие объясняется возможностью эффективного взаимодействия между реальным и виртуальным компонентами обучения. Последнее, в свою очередь, предоставляет профессорско-преподавательскому составу возможности как для непосредственного, так и для опосредованного развития системы компетенций студентов с использованием широчайшего арсенала инновационных образовательных технологий, приёмов и методов [7, с. 4].

Подобное сочетание различных форм взаимодействия между субъектами образовательных отношений позволяет в полной мере реализовывать их преимущества при минимизации недостатков [8, с. 157]. Например, в ходе опосредованного взаимодействия между преподавателями и обучающимися, осуществляемого с помощью средств мультимедиа, будущие профессионалы получают больше свободы во времени и пространстве (И.А. Воробьева, А.В. Жукова, К.А. Минакова). В то же время непосредственное взаимодействие позволяет сделать общение между участниками педагогического процесса более «живым», а значит, придать большую интенсивность формированию у обучающихся необходимых черт профессионального портрета [7, с. 6].

Процессы цифровизации также позволяют генерировать индивидуальные образовательные среды (Л.С. Выготский, В.И. Гинецинский, М.С. Каган, В.А. Козырев, Т.О. Краснопеева, Э.К. Самерханова, М. Хайдеггер). Благодаря своим особенностям, эти, последние, предоставляют широкие возможности в плане интеграции различных образовательных платформ, доступных в сети Интернет. Это, в свою очередь, позволит студентам самостоятельно управлять учебным контекстом [4, с. 83].

Цифровизация образовательной среды вуза позволяет также рационализировать проведение учебных занятий, организованных в традиционных формах (З.Р. Асраев, О.В. Бердюгина, Н.Г. Вильданова, Э.Ш. Имаева, Л.Ю. Стриганова). Добиться этого можно путём обогащения различных образовательных ситуаций данными, доступными в различных цифровых форматах [6, с. 9–10]. Учащиеся, например, смогут ознакомиться со свойствами какого-либо предмета, просканировав присвоенный ему QR-код. Реализуемый в такой либо более привычной текстовой форме поиск в сети информации о различных предметах, явлениях и процессах будет стимулировать формирование у будущих профессионалов мотивации к их изучению [8, с. 156]. Также занятия позволят им интенсифицировать процесс развития знаний, умений и навыков, связанных с беспрепятственным ориентированием в представляющемся на сегодняшний день практически безграничным информационном поле (Т.М. Балыхина, Л.П. Владимирова, Э.Ш. Имаева, Ю.Н. Попов, А.Г. Ряхова, О.Е. Трунина).

Немалое положительное значение в плане дальнейшего совершенствования образовательной среды организации ВО имеет также внедрение обучения студентов посредством цифровых игр [5, с. 125]. Эти, последние, уже сегодня вводятся в практику реализации учебной работы российскими вузами (Е.В. Веденеева, В.Л. Пашута, А.С. Никольская, Е.О. Яковлева). Сегодня возможности таких игр позволяют участникам образовательного процесса воспроизводить различные, в том числе нестандартные, ситуации из области будущей профессиональной деятельности студентов [9, с. 68].

Продолжая разговор о влиянии процессов цифровизации на функционирование образовательной среды современного российского вуза, нельзя не упомянуть и некоторые связанные с ними риски.

Один из наиболее существенных – недостаточный уровень подготовленности педагогических работников к организации и проведению учебных занятий, реализация целей и задач которых предполагает широкое использование цифровых технологий [10, с. 115]. Действительно, в отечественной практике реализации программ высшего образования преподаватели нередко интегрируются в инновационный процесс, по сути, спонтанно. Зачастую уровень их профессиональной и личностной готовности к такого рода деятельности не учитывается вовсе [11, с. 256]. Подобная ситуация ещё более усложняется демонстрацией некоторыми педагогами настороженной позиции по отношению к нововведениям в сфере их профессиональной деятельности либо, напротив, переоценкой ими той роли, которую информационные технологии могут играть в учебно-воспитательном процессе [12, с. 12–13].

Ликвидации указанной выше проблемы может способствовать организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по соответствующим направлениям (И.С Барчуков, А.А Нестеров, А.И. Рахматов, Ж.К. Холодов). В данном случае наиболее предпочтителен формат курсовых мероприятий [1, с. 60]. Во время их проведения желательной представляется организация образовательного процесса, при которой для слушателей будет крайне затруднено освоение соответствующих образовательных программ без широкой реализации тех возможностей, которые предоставляет использование цифровых технологий [9, с. 72]. Обучаясь таким образом, преподаватели смогут овладеть знаниями о преимуществах цифровизации в плане организации и проведения учебных занятий [12, с. 13]. Кроме того, у них сформируются умения и навыки, связанные с практической реализацией таких преимуществ [13, с. 255].

Ещё одна проблема – «технологизм». Этот, последний, по существу, представляет собой подход к организации учебных занятий, в центре реализации которого находится «производство» или «воспроизводство» бакалавров, специалистов и магистров соответствующего профиля [10, с. 123]. Такой подход, конечно, не соответствует современным представлениям о реализации процесса профессиональной подготовки на ступени ВО [13, с. 112]. Он не учитывает возможностей, связанных с реализацией субъект-субъектной модели образовательного процесса [14, с. 84].

В данной связи педагогам, занимающимся вопросами интеграции цифровых технологий в образовательную среду вуза, следует помнить: цифровизация системы ВО – не самоцель [14, с. 85]. Следовательно, главным требованием к инновационным технологиям в ходе их интеграции в педагогический процесс вуза должна стать их практическая значимость [13, с. 117].

Таким образом, на современном этапе развития нашей страны фиксируется глубокое проникновение цифровых технологий во все сферы её жизни. Вузовское образование исключения не составляет. Соответственно, одним из условий его дальнейшего прогрессивного развития является углубление и расширение использования таких технологий в образовательной среде российских вузов.

Опыт соответствующей деятельности, накопленный к настоящему моменту, позволяет констатировать как положительное, так и отрицательное влияние цифровизации на развитие образовательной среды. Действия субъектов учебно-воспитательного процесса, позволяющие в полной мере реализовать первое, сведя к минимуму второе, могут быть с успехом реализованы сегодня.

Библиографический список

1. Кутькина О.П., Гриневич Л.А. Проекция мировых тенденций развития высшего образования на региональную действительность. *Учёные записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств)*. 2022; № 4: 53–61.
2. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы. *Вестник Мининского университета*. 2020; Т. 8, № 2: 2–15.
3. Мовсаров П.М. Формирование профессионального мышления студентов с использованием цифровых образовательных ресурсов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 38–40.

4. Фомина С.В. Использование интернет-ресурсов для оптимизации обучения иностранному языку. *Вестник МИТУ-МАСИ.* 2020; № 2: 82–84.
5. Андрюхина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., Мирзаахмедов А.М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры. *Образование и наука.* 2020; № 22: 116–147.
6. Безпалова А.Г. Цифровая среда вуза – грани возможного. *А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки).* 2020; № 1: 1–12.
7. Шабанов Г.А., Растягаев Д.В. Цифровизация вуза: реальность и ожидания. *Высшее образование сегодня.* 2020; № 1: 2–7.
8. Байханов И.Б. Трансформация профессиональных компетенций специалистов государственного управления в условиях цифровых трендов. *Миссия конфессий.* 2021; Т. 10, № 3 (52): 320–327.
9. Байханов И.Б. Молодежь в цифровом мире: самооценка сформированности цифровых компетенций абитуриентов московских вузов. *Миссия конфессий.* 2021; Т. 10, № 6 (55): 615–623.
10. Байханов И.Б. Формирование цифровых компетенций в условиях трансформации образовательных систем. *Миссия конфессий.* 2021; Т. 10, № 7 (56): 705–712.
11. Тараторин Е.В., Якушкина Г.В. Приёмы театрализации в условиях дистанционного обучения. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств.* 2021; № 3 (42): 114–126.
12. Барахсина А.Г. Роль использования информационной технологии на занятиях по физической культуре студентов вузов. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2020; № 6 (184): 11–14.
13. Воробьева И.А., Жукова А.В., Минакова К.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании. *Педагогические науки.* 2021; № 1 (103): 110–118.
14. Горшкова В.В., Тонконогая Е.П. Фактор опережения образования взрослых в современной России. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна.* Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2018; № 1: 82–86.

References

1. Kut'kina O.P., Grinevich L.A. Proekciya mirovyh tendencij razvitiya vysshego obrazovaniya na regional'nuyu dejstvitel'nost'. *Uchenye zapiski (Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv).* 2022; № 4: 53-61.
2. Strokov A.A. Cifrovizaciya obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2020; T. 8, № 2: 2-15.
3. Movsarov P.M. Formirovanie professional'nogo myshleniya studentov s ispol'zovaniem cifrovyh obrazovatel'nyh resursov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 38-40.
4. Fomina S.V. Ispol'zovanie internet-resursov dlya optimizacii obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MITU-MASI.* 2020; № 2: 82-84.
5. Andryuhina L.M., Sadovnikova N.O., Utkina S.N., Mirzaahmedov A.M. Cifrovizaciya professional'nogo obrazovaniya: perspektivy i nezrimye bar'ery. *Obrazovanie i nauka.* 2020; № 22: 116-147.
6. Bezpalova A.G. Cifrovaya sreda vuza – grani vozmozhnogo. *A-faktor: nauchnye issledovaniya i razrabotki (gumanitarnye nauki).* 2020; № 1: 1-12.
7. Shabanov G.A., Rastyagaev D.V. Cifrovizaciya vuza: real'nost' i ozhidaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2020; № 1: 2-7.
8. Bajhanov I.B. Transformaciya professional'nyh kompetencij specialistov gosudarstvennogo upravleniya v usloviyah cifrovyh trendov. *Missiya konfessij.* 2021; T. 10, № 3 (52): 320-327.
9. Bajhanov I.B. Molodezh' v cifrovom mire: samoocenka sformirovannosti cifrovyh kompetencij abiturientov moskovskih vuzov. *Missiya konfessij.* 2021; T. 10, № 6 (55): 615-623.
10. Bajhanov I.B. Formirovanie cifrovyh kompetencij v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh sistem. *Missiya konfessij.* 2021; T. 10, № 7 (56): 705-712.
11. Taratorin E.V., Yakushkina G.V. Priemy teatralizacii v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv.* 2021; № 3 (42): 114-126.
12. Barahsina A.G. Rol' ispol'zovaniya informacionnoj tehnologii na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture studentov vuzov. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2020; № 6 (184): 11-14.
13. Vorob'eva I.A., Zhukova A.V., Minakova K.A. Plyusy i minusy cifrovizacii v obrazovanii. *Pedagogicheskie nauki.* 2021; № 1 (103): 110-118.
14. Gorshkova V.V., Tonkonogaya E.P. Faktor operezheniya obrazovaniya vzroslyh v sovremennoj Rossii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta tehnologii i dizajna.* Seriya 3. `Ekonomicheskie, gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2018; № 1: 82-86.

Статья поступила в редакцию 11.03.24

УДК 784.4:378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-287-289

Solovyova I.N., *senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: irina.solo.solo@mail.ru*
Sorokina K.I., *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: it2209@mail.ru*

FEATURES OF ACHIEVEMENT OF MEANINGFUL INTONATION IN A FOLK SINGER IN A VOCAL TRAINING CLASS. The article studies meaningful intonation as one of the aspects of working with the folk voice within the framework of a vocal training class. The importance of addressing this topic in the context of developing the professional qualities of future graduates of the "Art of Folk Singing" training direction is emphasized. Theoretical, educational and methodological sources on the designated topic are studied, the characteristic features of the skills on the basis of which the formation of meaningful intonation occurs – musical and vocal hearing – are identified and described. The work provides theoretical foundations and practical techniques for achieving meaningful intonation of folk singers. The article summarizes some results of the study of one of the aspects of the development of professional qualities of a graduate concerning vocal technique. The authors come to the conclusion that it is necessary to form meaningful intonation and singing among folk song performers in the vocal training class, which occurs on the basis of a complex of vocal and technical skills in combination with the emotional sphere for the highly professional competence of graduates.

Key words: **folk singing education, folk style of singing, creative thinking, meaningful intonation, intonation and vocal hearing, methods of working on meaningful intonation**

И.Н. Соловьева, *доц., Алтайский государственный институт культуры г. Барнаул, E-mail: irina.solo.solo@mail.ru*
К.И. Сорокина, *ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: it2209@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ СМЫСЛОВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ У НАРОДНОГО ПЕВЦА В КЛАССЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Настоящая статья посвящена одному из аспектов работы с народным голосом в рамках занятий в классе вокальной подготовки – смысловыразительному интонированию. Подчеркивается актуальность обращения к данной теме в контексте формирования профессиональных качеств будущих выпускников направления подготовки «Искусство народного пения». Проведен анализ учебно-методических источников, выделены и описаны характерные особенности навыков, на основе которых происходит формирование смысловыразительного интонирования – музыкальный и вокальный слух. Выявлены теоретические основы, описаны и представлены практические приемы достижения смысловыразительного интонирования народных певцов. Статья подводит некоторые итоги изучения одного из аспектов развития профессиональных качеств выпускника, касающихся вокальной техники. Авторы приходят к выводу о необходимости формирования смысловыразительного интонирования в пении исполнителей народной песни в классе вокальной подготовки, происходящее на основе комплекса вокально-технических навыков в сочетании с эмоциональной сферой для высокопрофессиональной компетенции выпускников.

Ключевые слова: **народно-певческое образование, народная манера пения, творческое мышление, смысловыразительная интонация, интонационный и вокальный слух, приемы работы над смысловыразительной интонацией**

В настоящее время в профессиональном народно-певческом образовании России прослеживаются тенденции, связанные с использованием новых исполнительских стилей и форм в учебно-творческой деятельности. Они гармонично сочетаются с уже устоявшимися принципами обучения, основанными на традиционной песенной культуре русского народа. Данную тенденцию можно проследить во всех средних и высших образовательных учреждениях нашей страны, осуществляющих подготовку бакалавров по народно-певческому исполнительству. Наряду с другими творческими вузами нашей страны, в Алтайском государственном институте культуры, который является одним из центров, осуществляющим образовательную деятельность по направлению подготовки «Искусство

народного пения», ведется подготовка специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность не только в качестве руководителей, и, что особо ценно – в качестве исполнителей-солистов в профессиональных народно-певческих коллективах.

Для формирования профессиональных исполнительских качеств будущих специалистов в области народно-певческого искусства необходим целый комплекс учебных дисциплин, одним из которых является «Вокальная подготовка». В ее содержание входит углубление теоретических знаний по народно-певческому искусству, приобретение практических навыков народной манеры пения, методика владения собственным голосом, развитие исполнительских навыков посредством вокально-технических упражнений, освоение репертуара, способствующего формированию исполнительского мастерства обучающихся. На основе базовых исполнительских навыков в классе вокальной подготовки преподавателем формируется способность обучающихся использовать в пении смысловыразительное интонирование, что подчеркивает актуальность темы.

Цель данного исследования – раскрыть особенности достижения смысловыразительного интонирования народного певца в классе вокальной подготовки. В ходе достижения цели были поставлены следующие задачи:

– изучить теоретические основы достижения смысловыразительного интонирования;

– представить приемы достижения смысловыразительной интонации в пении.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что она является обобщением практического опыта работы над развитием навыка смысловыразительного интонирования у обучающихся в классе вокала по направлению подготовки 53.04.03 Искусство народного пения Алтайского государственного института культуры. В качестве методологической основы авторы использовали:

– анализ имеющихся данных по вопросу смысловыразительного интонирования в пении:

– обобщение накопленного практического опыта по формированию навыка у обучающихся смысловыразительного интонирования в пении.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении знаний механизмов достижения смысловыразительного интонирования народных певцов, возможности использования ее в качестве методического материала в классе вокальной подготовки средних специальных и высших учебных заведениях культуры. Практическая значимость исследования заключается в практико-ориентированном содержании приемов работы в освоении навыка смысловыразительного интонирования будущих выпускников.

Анализ методических изданий показал, что к вопросу интонационного мышления и интонирования специалисты отечественного вокального исполнительства обращались достаточно часто. В методических работах по академическому вокальному искусству рассматривается широкий круг проблем, касающихся исполнительства в целом и в частности – вокальной интонации, вокального мышления, обобщается опыт ведущих педагогов-практиков. В исследованиях по народно-певческому образованию также известно большое количество приемов работы по вокальному воспитанию, которые стали итогом многолетнего теоретического и практического опыта отечественных педагогов-практиков. К вопросу изучения основных компонентов интонации – высоте тона, спектра интенсивности, длительности тона – обращались теоретики и практики отечественной народно-певческой музыкальной культуры. Среди них можно выделить музыковеда-фольклориста И.И. Земцовского, педагога, фольклориста Л.Л. Христиансена, хормейстера, педагога, деятеля народного искусства Н.К. Мешко. Так, русский музыковед Б.В. Асафьев, отмечал, что «…интонация – первостепенной важности фактор. Без интонирования и вне интонирования музыки нет». Он рассматривал музыку как «искусство интонируемого смысла», опираясь на общехудожественный способ интонационно-стилевого понимания музыки, где главными элементами интонационного процесса являются средства музыкального языка [1, с. 198]. Очень точно отражено значение интонации в пении в словах заслуженного деятеля искусств Л.В. Шаминой. По ее утверждению, «живая манера интонирования, сохранение тембра выразительной речевой интонации в пении, изначально свойственное синкретической нерасчлененности искусства, а не искусства в фольклоре, позволяет достичь внутреннего динамизма, эмоциональной окрашенности, смысловой выразительности в исполнении, что подчас воздействует на слушателя гораздо сильнее и убедительнее, чем собственно динамика звука» [2, с. 90].

В народном исполнительстве и вокальной педагогике смысловыразительному интонированию, как важному звену в формировании и развитии профессиональных качеств народного певца, должно отводится большое количество времени. Педагогическая работа над смысловой интонацией является, пожалуй, одной из самых трудных задач в формировании навыков профессионального народного пения. Поэтому на основе анализа имеющейся литературы авторы пришли к выводу о необходимости детального изучения вопроса с учетом вокальных и эмоционально-выразительных возможностей обучающихся, тем более что вопрос смысловыразительного интонирования в пении специалистами раскрыт достаточно фрагментарно.

Интонация (от лат. «intono» – громко произношу) – воплощение художественного образа в музыкальных звуках [3]. Для определения механизмов работы над интонацией в целом и достижения смысловыразительного интонирования в пении в частности необходимо раскрыть некоторые аспекты вокально-технической работы, связанной с базовыми вокальными навыками обучающегося, на основе которых впоследствии и осуществляется работа преподавателя в классе вокальной подготовки. К базовым навыкам народной манеры пения относятся певческая установка, певческое дыхание, мягкая атака звука, подвижная артикуляция при речевом интонировании. Немаловажную роль в работе над интонацией играет наличие музыкального слуха у обучающихся. Пение не может осуществляться без слухового контроля исполнителя. Это выражение становится заключением к восприятию исполнителем конкретного музыкального образа, к смыслу произведения. С музыкальным слухом взаимосвязан интонационный слух, в основе которого лежит способность певца восприятия и воспроизведения звуков различной звуковысотности. Также неотъемлемой частью базовых слуховых навыков обучающихся является наличие у них и вокального слуха, находящегося в области взаимодействия слуховой и мышечной чувствительности. Вокальный слух направлен на установку качественной вокальной интонации и понимание тех ошибок голосового аппарата, которые являются причиной неточного пения в интонационном отношении. Сущность вокального слуха заключается в активном восприятии, в умении осознать и воспроизвести принцип образования звука. Следовательно, слух и звукоизвлечение неразрывно связаны между собой. Таким образом, для того чтобы осуществить формирование навыка смысловыразительной интонации, певцу необходимо с теоретическими знаниями, владеть всеми видами музыкального слуха.

Наряду с формированием народной манеры пения, развитием музыкального слуха народного певца, перед преподавателем стоит задача по определению у обучающегося наличия способностей к овладению исполнительскими приемами, характерных для народно-песенного творчества, раскрытию всех специфических качеств, а именно – акустически яркого звучания голоса, его темброво окрашенного звучания. Тембр (фр. – timbre) – окраска звука, качество, позволяющее различать звуки одной высоты, исполненные на различных музыкальных инструментах или разными голосами. Тембр – важнейшее выразительное средство голоса. В нем, прежде всего, отражается эмоциональное состояние исполнителя, богатство музыкальных переживаний [4]. Раскрытый в процессе обучения тембр народного певца обладает большой свободой в проявлении его индивидуальных качеств.

Исполнительской манере русской народной песни свойственна логика, которая лежит в основе ее жанровой принадлежности, мелодического, гармонического и образно-поэтического языка и напрямую связана с природой народного певческого искусства. Песенные фольклорные образцы относятся к самому распространенному виду народного музыкального творчества и являются результатом коллективного устного творчества. По мнению В.М. Щурова, «они отражают характер русского народа, обычаи, исторические события, отличаются своеобразием поэтического содержания, музыкального языка, структуры. В некоторых ранних и отчасти современных видах народные песни бытуют в синкретическом единстве с танцем, игрой, инструментальной музыкой, словесным и изобразительным фольклором» [5, с. 3]. Для того чтобы в полной мере почувствовать и понять глубину песенного образца народного музыкального творчества, его красоту, осознать заложенный в нем образный строй, особенности оттенков поэтического содержания, немаловажно понимать их место в традиционной культуре, их жанровые особенности. Одни песенные жанры характеризуются разговорно-интонационным посылом звука, который осваивается легче. К таким относятся плясовые и хороводные песни, в их основе лежит речитативный (нераспевный) тип мелодического движения. В других жанрах, например, в лирических песнях, интонационный посыл достигается в процессе совместной кропотливой работы преподавателя и обучающегося. Это связано с тем, что в протяжных песнях зачастую присутствуют большие внутрислоговые распевы.

Исполнение фольклорных произведений имеет свою специфику, которая отличается от исполнения аранжировок, обработок русских народных песен и авторских произведений. Исполнительскому стилю в пении должна соответствовать своя художественная образная природа, комплекс исполнительских средств в решении творческих задач. Поэтому приемы работы в классе вокальной подготовки отличаются большим разнообразием, они базируются на теоретических знаниях певцов, соединяют познавательные процессы с практическими умениями и навыками. Так как используемые формы работы связаны, прежде всего, с вокальным исполнительством, то они видятся в опоре на процессы мышления с неразрывной связью с автоматизированными видами деятельности певца – выработка устойчивых основных певческих навыков. Народный певец будет профессионалом в том случае, если будет владеть большим арсеналом выразительных средств и вокально-технических возможностей для исполнения произведений различных стилей и жанров: традиционный фольклор и авторскую музыку, популярные песни и романсы [6, с. 37.].

Народному пению свойственна характерность, являющаяся частью целого художественного мира народного певца. Она охватывает такие понятия, как стиль русской песенности, психология мышления, которая выражена оригинальными художественно-выразительными и музыкально-исполнительскими средствами. Овладение песенным стилем в тесной связи со свойственными ему исполнительскими приемами происходит посредством постижения духовной сущности и характера песенного творчества, правдивости в передаче смысла произведений. Этому способствует работа над смысловой интонацией, свойственная разговорной речи человека, причем у каждого она индивидуальна. В процессе переноса выразительного слова на фонацию необходимо использовать речевые навыки, сочетая их со смысловой интонацией, и начинать данную работу целесообразно

уже во время исполнения вокально-технических упражнений. После закрепления их необходимо использовать в исполняемых певцами произведениях. После достижения исполнителем смысловой интонации гораздо легче можно решить и вокальные задачи – выработки мягкой атаки звука, достижения высокой певческой позиции и соединения грудного и головного регистров.

Суммируя практический опыт работы в классе вокальной подготовки, можно сделать вывод о том, что основной задачей педагога в процессе обучения народному пению является поиск приемов и способов личностного смысловыразительного интонационного постижения обучающимся традиционных образцов песенного народного творчества и авторских произведений для народного голоса. Решение данной задачи крайне важно, так как для исполнения песни народным исполнителем требуется найти свой «ключ» для раскрытия образного строя, сюжета, оттенков поэтического содержания. При этом преподаватель по вокалу должен владеть огромным багажом методических приемов, вокально-технических упражнений для достижения точного интонационного показа обучающимся для понимания ими смысла поэтического текста произведения.

В современном народно-певческом исполнительстве, особенно в его сольном направлении, певцы, исполняющие народные песни, демонстрируют различный вокально-технический уровень владения голосом, который отражается на эмоциональной и образной сферах. В этой связи на первый план в процессе обучения выступает необходимость усиления внимания к формированию и развитию образного творческого мышления, который можно отнести к первоочередному приему на пути достижения смысловыразительного интонирования обучающихся. По мнению Н.К. Мешко, «примитивное и неопределенное творческое мышление, при котором художественный образ лишь смутно формируется на основе предыдущего слухового и зрительного опыта, вызывает неловкие, неуверенные мышечные движения певца. На этом этапе они не поддаются его самоконтролю, так как неразвиты или настроены на «другую волну»» [7, с. 5]. Творческое мышление необходимо певцу для нахождения своей неповторимой индивидуальности, своего амплуа на сцене. В случае подражания или копирования чужого образа творческая индивидуальность стирается, переходит в шаблон.

Сравнительный анализ. Этот прием следует вводить уже с первых занятий, когда педагог по вокалу демонстрирует два образа одной и той же мелодической попевки с различной смысловой окраской, просит певца сравнить и сказать, какая ему больше понравилась, и постараться объяснить, чем понравилась. Постепенно, используя сравнительный анализ различных смысловых образов звучания голоса, обучающиеся учатся оценивать и воспринимать отдельные компоненты образно смыслового мышления, учатся находить отличия профессиональных правильных вариантов от неправильных. Прием сравнительного анализа целесообразно использовать также при оценке и анализе певческих навыков, наличии выразительного пения и уровне профессионального мастерства других исполнителей народной песни или во время обсуждения прослушанных записей народных певцов. Плодотворной является работа в вокальном классе по самоанализу при прослушивании записи собственного голоса с вариантами смысловыразительной интонации. Сравнительный анализ позволяет обучающимся слушать певцов с различным профессиональным уровнем и оценивать собственное исполнение. Данный прием работы в классе вокальной подготовки способствует формированию навыка самоконтроля, так необходимого для успешного обучения.

Опорой смысловыразительного пения является обязательное предварительное представление слухового образа исполнителя, с его помощью певец озвучивает соответствующие интонации вокально-технических возможностей голоса и органов артикуляции в процессе пения. При этом внимание певца должно быть сосредоточено на речевом способе звукоизвлечения как фундаменте исполнения народных песен. Речевой способ звукоизвлечения певца напрямую связан с процессом развития вокального мышления: вокально-звукового и вокально-речевого. Первое осуществляется за счет контроля певца за органами дыхания (сохранение высокой певческой позиции и яркости голоса в пении), второе предполагает наличие речевой звукоподачи, работы грудного резонатора и четкой дикции.

В заключение необходимо остановиться еще на одном приеме работы для достижения смысловыразительного пения в классе вокальной подготовки. Он касается использования комплекса исполнительских приемов. Всех обучающихся условно можно разделить на эмоционально открытых и эмоционально закрытых людей. Первые – искренние, внутренне и внешне эмоционально переживающие поэтический сюжет песни. В процессе освоения произведений такие певцы гораздо быстрее овладевают навыками использования исполнительских приемов – опевание ступеней, спады, скольжения, синкопы, паузы в пении, легко усваивают основы варьирования и импровизации. Достижение смыслового и выразительного пения через интонирование в сочетании с исполнительскими приемами дают хорошие результаты и ведут к повышению профессиональных качеств народных певцов. Эмоционально закрытые же певцы с трудом преодолевают возможность не только использовать определенную свободу в пении, им трудно в процессе исполнения песни даже использовать мимику и жестикуляцию. За весь период обучения народному пению в классе вокала они постигают основы вокальной техники и выразительного пения. При глубоком осмыслении певцами механизмов вокальной и эмоциональной сфер произведений можно добиться хороших исполнительских результатов смысловыразительного пения.

Необходимо отметить, что смысловыразительное интонирование в пении является уникальным явлением, сочетающим в себе вокальное мастерство, эмоциональную глубину эмоций и переживаний. В исполнении народного певца, который профессионально владеет искусством пения, каждая песня наполняется глубоким смыслом и выразительностью, поэтому необходимость обучения смысловыразительному интонированию обучающихся в классе вокальной подготовки очевидна. Она направлена на развитие эмоциональной сферы личности, формирование навыков самоконтроля и саморегуляции.

Исследование показало, что использование комплекса практических приемов работы в классе вокальной подготовки, направленных на формирование навыка смысловыразительной интонации в пении, приблизит обучающихся к достижению максимальной выразительности и красоты певческой интонации в донесении поэтического содержания исполняемых произведений. Благодаря этому обучающиеся после окончания вуза смогут также эффективно использовать приобретенный навык в профессиональной деятельности. На основе приобретенных теоретических знаний и практических навыков студенты смогут продолжить совершенствовать свои творческие способности в области народно-певческого исполнительства.

Библиографический список

1. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс*. Москва, 1971.
2. Шамина Л.В. *Основы народно-певческой педагогики*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань; Издательство «Планета музыки», 2017.
3. Кочнева И., Яковлева А. *Вокальный словарь*. Ленинград: Музыка, 1988.
4. Кочнева И., Яковлева А. *Вокальный словарь*. Ленинград: Музыка, 1988.
5. Щуров В.М. Жанры русского музыкального фольклора: учебное пособие для музыкальных вузов и училищ: в 2-х ч. *История, бытование, музыкально-поэтические особенности*. Москва: Музыка, 2007; Ч. 1.
6. Мешко Н.К. *Искусство народного пения. Практическое руководство и методика обучения искусству народного пения*. Москва: НОУ «ЛУЧ», 1996; Ч. 1.
7. Мешко Н.К. *Искусство народного пения. Практическое руководство и методика обучения искусству народного пения*. Москва, 2002; Ч. 2.

References

1. Asaf'ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process*. Moskva, 1971.
2. Shamina L.V. *Osnovy narodno-pevcheskoj pedagogiki*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'; Izdatel'stvo «Planeta muzyki», 2017.
3. Kochneva I., Yakovleva A. *Vokal'nyj slovar'*. Leningrad: Muzyka, 1988.
4. Kochneva I., Yakovleva A. *Vokal'nyj slovar'*. Leningrad: Muzyka, 1988.
5. Schurov V.M. Zhanry russkogo muzykal'nogo fol'klora: uchebnoe posobie dlya muzykal'nyh vuzov i uchilisch: v 2-h ch. *Istoriya, bytovanie, muzykal'no-po`eticheskie osobennosti*. Moskva: Muzyka, 2007; Ch. 1.
6. Meshko N.K. *Iskusstvo narodnogo peniya. Prakticheskoe rukovodstvo i metodika obucheniya iskusstvu narodnogo peniya*. Moskva: NOU «LUCh», 1996; Ch. 1.
7. Meshko N.K. *Iskusstvo narodnogo peniya. Prakticheskoe rukovodstvo i metodika obucheniya iskusstvu narodnogo peniya*. Moskva, 2002; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 22.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-289-293

Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*
Pechnikov A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Military Educational and Scientific Center of the Navy "Naval Academy named after Admiral of the Fleet of the Soviet Union N.G. Kuznetsov" (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pan287@yandex.ru*
Somko M.L., *postgraduate, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mbkl@mail.ru*

TYPOLOGIZATION OF THE PROPERTY OF PATRIOTISM BASED ON THE DATA OF THE THEORY OF NAMING. The article studies a relevant topic of educating the younger generation in the spirit of patriotism in accordance with the set goal of the state structures of Russia, the educational processes of all Russian universities, the entire management staff and all public organizations. Achieving this purpose requires defining effective approaches to the study of the property of

patriotism, and, above all, choosing an appropriate life attitude to typologizing this property of personality. The authors apply the data of the theory of naming and certain provisions of semiotics to determine the rationale for the vital position to choosing interpretations of the concept of patriotism, ensuring the objective nature of the results of the study of patriotism and the development of a typology of this voluminous personality trait. Since there is still no consensus in the pedagogical community about the essence of patriotism, its structure and typologization, scientists and researchers, specialists in the field of patriotic education, teachers of educational institutions are familiarized with the generalized material in the field of typologization of the properties of patriotism based on the data of the theory of naming.

Key words: **patriotism, name, meaning, meaning, representation, denotation, naming theory**

Т.П. Аванесова, *д-р пед. наук, доц., государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
А.Н. Печников, *д-р пед. наук, д-р техн. наук, проф., Военный учебно-научный центр Военно-морского флота «Военно-морская академия имени адмирала флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова», г. Санкт-Петербург, E-mail: pan287@yandex.ru*
М.Л. Сомко, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mbkl@mail.ru*

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ СВОЙСТВ ПАТРИОТИЗМА НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ТЕОРИИ ИМЕНОВАНИЯ

Научная статья посвящена актуальной теме воспитания молодого поколения в духе патриотизма в соответствии с поставленной целью государственных структур России, образовательных процессов всех вузов России, всего руководящего состава и всех общественных организаций. Достижение этой цели требует определения эффективных подходов к исследованию свойств патриотизма, а прежде всего, выбора целесообразного подхода к типологизации этого свойства личности. В статье авторами предпринята попытка применения данных теории именования и отдельных положений семиотики для определения обоснования подхода к выбору трактовок понятия патриотизма, обеспечивающих объективный характер результатов исследования патриотизма и разработку типологии этого объемного свойства личности. Поскольку до сих пор в педагогическом сообществе нет единого мнения о сущности патриотизма, его структуре и типологизации, то ознакомление ученых и исследователей, специалистов в сфере патриотического воспитания, преподавателей учебных заведений с обобщенным материалом в сфере типологизации свойства патриотизма выполнено на основе данных теории именования.

Ключевые слова: **патриотизм, имя, смысл, значение, представление, денотат, теория именования**

Актуальность темы вызвана потребностью: а) типологизации свойства патриотизма на основе данных теории именования; б) привлечения внимания ученых и исследователей к данной теме.

Цель исследования состоит в воспитании молодого поколения образовательных учреждений и всех общественных организаций.

Объект исследования заключается в типологизации свойств патриотизма.

Предмет исследования – теория именования, рассматривающая все языковые выражения как имена и функции (функциональные знаки) согласно основному методу отношений именования.

Задачи исследования: анализ научных публикаций и документов; подходы к понятию патриотизм, обобщение; сравнение, констатация, классификация; систематизация.

Научная новизна заключается в предложенной новой научной идее типологизации свойств патриотизма на основе данных теории именования.

Теоретическая значимость состоит в обогащении социальной педагогики и теории патриотизма типологизацией его свойства на основе данных теории именования.

Практическая ценность заключается в применении предложенной типологизации свойств патриотизма на основе данных теории именования в практической работе преподавателей и воспитателей.

В нашей стране к патриотизму всегда относились и относятся как к одному из самых священных явлений и уникальных сакральных чувств россиян. Этому феномену посвящены тысячи монографий и диссертационных явлений. Однако до сих пор в педагогическом сообществе нет единого мнения о сущности патриотизма, его структуре и типологизации.

Перед тем как исследовать свойство патриотизма личности в целях определения особенностей его диагностики, оценивания, формирования, корректуры и развития, следует убедиться, что само понятие «патриотизм» соответствует тому, что мы хотим диагностировать, формировать и оценивать. Процедура такого обоснования именуется верификацией, представляющей собой подтверждение существования явления, соответствующего определению понятия [1].

Как известно, понятие – выражение языка, фиксирующее в мышлении отражение эмпирического или абстрактного объекта в соответствии с существенными свойствами или отличительными признаками [2]. Для верификации понятия «патриотизм» и идентификации предметов, им обозначаемых, целесообразно использовать данные теории именования [2; 3; 4], в которой понятие характеризуется триединством: информационная единица, её предметное значение и смысл, которые говорят о реализации значения в знаке (имени) [2].

Теория именования рассматривает деление всех языковых выражений на имена и функции (функциональные знаки) согласно основному методу отношения именования. Термин «имя» подразумевает предмет, собственное или единичное имя, равно как и множество (класс) предметов (общее имя) [2]. Имена являются лексическими единицами (ЛЕИ), понимаются как знаки, именующие объекты (предметы). К информационной единице (имени) могут относиться отдельные слова или определенные словосочетания, а также любые лингвистические единицы [2]. Рассматривая семантические категории выражений языка, следует принять, что каждое предложение имеет смысл, который заключается в истинности или ложности информации и несёт какое-либо суждение [3, с. 56]. Таким образом, снимаются трудности их оценивания в процессе познания [2].

Считается, что имя обозначает предмет (денотатом, значением имени). Один и тот же предмет может носить разные имена в зависимости от контекста. Объяснение применения имени находится в информации о предмете, выступающей её смыслом (концептом). Именно они и составляют содержание имени.

Таким образом, знак (выражение, слово и т. п.) обозначает имя, его концепт раскрывает смысл имени, а денотат указывает на предметы, которые можно называть этим именем. Значение имени может подразумевать подлинность. Ложность выражается фиктивным (символическим) именем, имеющим смысл, но не указывающим на сам предмет. Измерению и оцениванию подлежат предметы, имеющие простые (подлинные) имена.

Соотношение имени (знака, означающего, слова), смысла (концепта, означаемого) и предмета (значения, денотата) определяет отношение именования, приведенное на рис. 1.



Рис. 1. Отношение именования (треугольник Фреге)

Смысл заключает в своём имени мысленное содержание, понимание которого является условием адекватного восприятия данного имени. Все имена обладают смыслом, имеющим значение для понимания объекта. Фиктивные имена имеют символичное отношение к предмету, не имеющее реального обозначения предмета. Так, например, “Пегас”, “абсолютно твердое тело” и т. п.)” [3, с. 78]. При выборе имени следует понимать, что различные предметы имеют различные имена, а для этого необходимо соблюдать следующие семантические принципы именования [3, с. 80]:

1. *Принцип однозначности*. Имя имеет только одно определение и относится к одному объекту [3, с. 80]. Имя имеет только один денотат» [5].
2. *Принцип предметности*. Предложение подразумевают предметы, обозначаемые входящими в него именами [5]; выражение, используемое в качестве имени, употребляется для обозначения какого-либо объекта, отличного от этого имени [4, с. 44]; сложное имя выражает отношением между простыми именами, входящими в его состав [3, с. 81].
3. *Принцип экстенсиональной композиции*. Денотат сложного имени как объект – носитель свойств [2].
4. *Принцип взаимозаменимости*. Замена простого имени, входящего в сложное [3, с. 81]. В научном исследовании отмечается, что истинностное значе-

ние должно оставаться истинным, а ложное – ложным [4, с. 44]; денотат сложного имени не будет иметь другого значения при замене тождественным денотатом [5].

В теории именования определяется косвенный контекст и прямой, или экстенсиональный контекст [3, с. 81–82]. Рассматривание данных контекстов способствует возможности идентификации анализируемого объекта в качестве денотата (предмета) того или иного имени.

Выделение предмета или нахождения его среди других предметов происходит при условии:

– идентификации соответствия между предметом и именем по денотату рассматриваемого имени без анализа концепта этого имени;

– замены двумя именами без обращения внимания на их смысл, одного и того же предмета в случаях, когда два имени выделяют один и тот же предмет;

– отождествление предметов по концепту (смыслу) имени без анализа контекста этого концепта в случаях, когда два предмета (два множества предметов) обозначаются одним именем [3, с. 83].

Представленные выше возможности имеют место только в экстенсиональных контекстах, в которых замена одного имени другим возможна только при одинаковости смыслов обоих имён [3, с. 83].

Для того чтобы применить приведённые выше положения теории именования к патриотизму с целью выявления особенностей диагностики, оценивания, формирования, корректуры и развития его конкретных реализаций (предметов, денотатов), необходимо разделить используемые выше в качестве аналогов понятия значения, денотата и представления. Перспективный вариант такого разделения (см. рис. 2) представлен в работе «Некоторые спорные размышления над работой Г. Фреге «Смысл и денотат»» [5].

В этой работе ее автор (псевдоним Kapas19) делает попытку исправить ошибку переводчика в том варианте статьи Г. Фреге «Смысл и денотат» [6], положившей начало широкому распространению теории именования в России. Суть этой ошибки состояла в том, что используемый Г. Фреге в оригинале статьи термин Bedeutung, который обычно переводится с немецкого как «значение (вес)», в русском варианте статьи был повсеместно представлен как «денотат». Последнее определяло наличие в русском варианте работы [6] Г. Фреге ряда логических противоречий, отсутствующих в немецком оригинале.

Для исправления этой ошибки перевода, а также устранения ряда неточностей в оригинале работы Г. Фреге в [5] предлагается модель (см. рис. 2) отношения именования, в которой понятия «значение», «денотат» и «представление» разделяются, а их взаимодействия непротиворечиво определяются.

В рамках рассматриваемой модели ее автор выделяет следующие реализуемые в ней положения и закономерности [5]:

– смысл является отношением между именем и его значением;

– значения подразумевают денотаты: как вещи, данные в ощущениях, предметы объективной реальности; как представления, как психические феномены, внутренние образы индивидов, которым соответствуют денотаты;

– значения, соответствующие одному и тому же имени в разных контекстах;

– имя (одно), соответствующее любому значению. Одному и тому же значению может соответствовать несколько имен;

– омонимия (звуковое совпадение слов при их различных значениях) между именем и смыслом в отличие от связи между именем и значением.

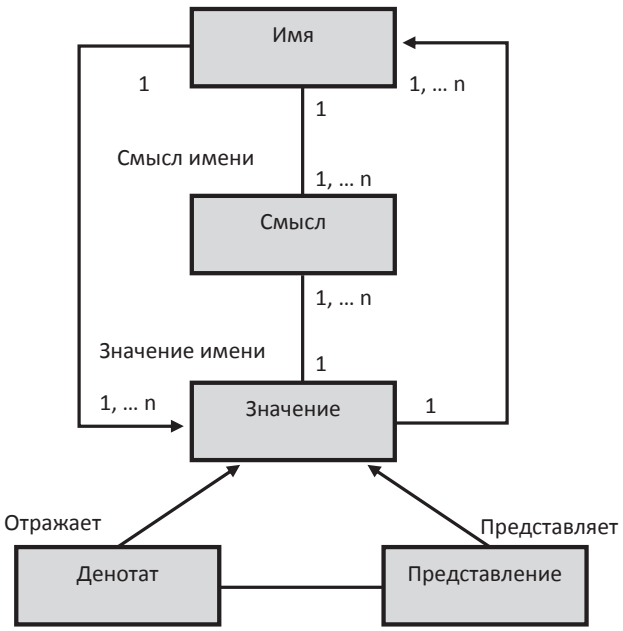


Рис. 2. Современная трактовка отношения именования [5]

На себя обращает внимание тот факт, что определения понятию «значение» автор не даёт [5]. Такое положение объясняется наличием у слова (имени) «значение» большого числа общепринятых смыслов и соответствующих этим смыслам значений (предметов). Поэтому в отношении слова «значение» триединства «имя – смысл – значение» не выстраивается, а принимается следующая сформулированная Ч.У. Моррисом формула, где значение имени (знака) является сигнификацией (значением) и интерпретантой (денотатом) одновременно [7, с. 26].

Более подробное описание последнего положения в лингвистике дает Р.Г. Пиотровский [8, с. 50–51], который свидетельствует, что формирование значения имени в сознании интерпретатора (субъекта, толкователя, переводчика и т. п.) выполняется сигнификативным и денотативным способами. При первом способе формируется сигнификат (представление), который является результатом рефлексии смысла (концепта) предмета (референта) в сознании интерпретатора. При денотативном способе референт (предмет объективной или виртуальной реальности) и его целостное чувственное отражение в сознании интерпретатора связываются с его именем. Поэтому в значении имени, которое являет собой интегральный психический образ предмета, выделяются два компоненты: денотат, который представляет собой целостный, не расчленяемый на части образ предмета, и представление (сигнификат), который выражает его смысловую сущность.

Для выявления значений патриотизма, как и любого другого имени, важно, что восприятие интерпретатором (исследователем, реципиентом) одной связки «имя – смысл» порождает только одно значение, которое для подлинных (простых) имен включает представление и денотат, а для символических (фиктивных) имен – только представление. Измеряться и оцениваться могут только подлинные имена. Поэтому исходным условием исследования (диагностики, измерения и т. д.) свойства патриотизма является представление его в виде подлинного имени, т. е. имени, значение которого включает в себя и денотат, и представление. При этом только адекватность представления интерпретатора смыслу имени гарантирует правильное восприятие исследуемых характеристик денотата.

Однако представление определяется особенностями рефлексии интерпретатора, а потому всегда является субъективным. Поэтому истинность смысла, составляющего то мысленное содержание, которое заключено в имени, не гарантирует истинности представления об этом имени и соответствующем ему смысле. Вероятность того, что представление интерпретатора будет адекватно смыслу имени, зависит как от мыслительных возможностей интерпретатора, так и от простоты (очевидности, определенности) анализируемого им смысла.

Смысл всегда отображается в виде высказывания, представляющего собой правильно оформленное грамматически повествовательное предложение определённого языка (естественного или искусственного), которое выражает либо истинность, либо ложность [2]. Высказывание, которое включает в себя иные высказывания, а значит, и соответствующие этим высказываниям смыслы, является сложным (составным). Если высказывание не содержит в себе других высказываний и имеет единственный смысл, то оно рассматривается как простое (неделимое). Очевидно, что для любого интерпретатора вероятность адекватного восприятия истинных высказываний и формирование адекватных представлений о соответствующих им смыслах для простых (неделимых) суждений выше, чем для сложных (составных).

Приведенные выше особенности различных видов значений свойства патриотизма наглядно приведены на рис. 3.

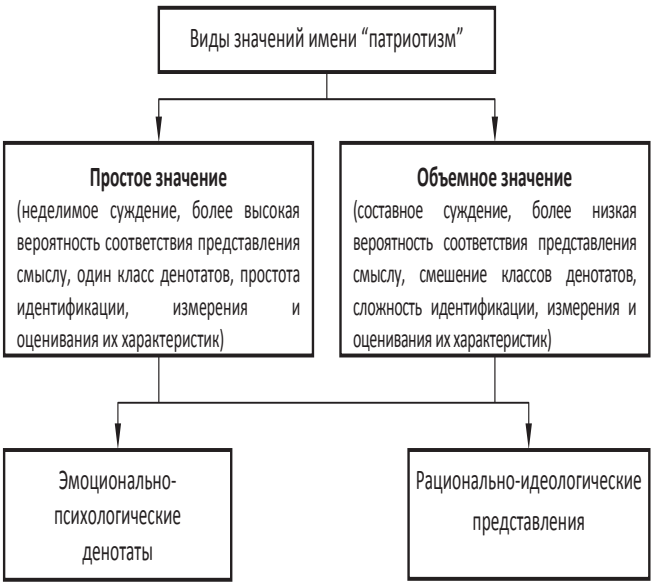


Рис. 3. Возможные виды значений имени "патриотизм"

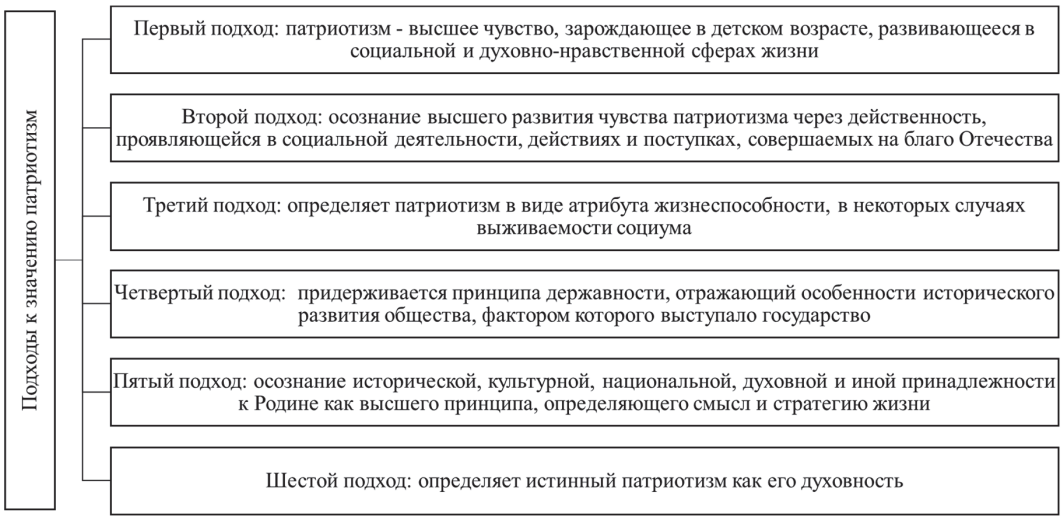


Рис. 4. Подходы к понятию «патриотизм»

К решению этой задачи имеются предпосылки в различных научных дисциплинах (педагогика, психология, социология, философия и др.). В целом ряде исследований реализуются попытки разработки типологии патриотизма путем определения имен, смыслов и значений (представлений и денотатов) отдельных его аспектов.

Именно задачу типологизации патриотизма решает В.И. Лутовинов, предлагая трактовать различия между понятиями «Родина» и «Отечество». Выражая рационально-идеологический аспект патриотизма, Отечество связано с общественными отношениями, политическим строем, историей развития народа. Осмысление всего этого направлено на его мощь и силу. Родина рассматривается как эмоционально-психологический аспект патриотизма – проявление чувства любви к ней [9, с. 24].

К категории простых рационально-идеологических представлений также должна быть отнесена точка зрения о патриотизме как традиционной ценности христианского мировидения, нуждающейся в социальном обновлении [10, с. 56]. Понимание ценности является положительным жизненным смыслом [1]. Индивидуальная иерархия личностных ценностей каждого человека является связующим звеном между бытием общественным и индивидуальным. Содержание общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры, оказывает влияние на систему этих ценностей в результате их распредмечения индивидами. Она входит в состав смысловой сферы личности, определяющейся целостной динамической системой, отражающей взаимоотношения в рамках мотивов в процессе реализации смысловых отношений к миру [11, с. 48], и, по Д.А. Леонтьеву, включает шесть видов смысловых структур личности [12, с. 127]: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив и личностную ценность. Таким образом, при анализируемом подходе денотатом патриотизма является соответствующая компонента смысловой структуры личности.

К категории простых значений патриотизма должна быть отнесена широко распространенная позиция Валеева И.М., которая состоит в том, что денотатом патриотизма является любовь к Родине (Отечеству), ощущение принадлежности к Родине, готовности разделить с ней свою судьбу. Благородство гражданина выражается любовью к Родине из-за величия, красоты, широких просторов, богатств недр, несмотря на тяжёлый путь борьбы, пережитые страдания. Гражданин готов разделить свою судьбу, даже если придётся отдать свою жизнь, считая себя неотъемлемой частью своей Родины [13, с. 29]. Этой же точки зрения придерживаются А.Н. Томилин и Т.И. Алиев [14], а также А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев. Авторы объясняют смысл воспитания патриотов через самопожертвование ради свободы и независимости своей Родины. При подобных трактовках денотат патриотизма является компонентом эмоциональной сферы, определяющейся сферой проявления темперамента, выражаемого в виде различных эмоций [1]. Отмечается, что патриотизм является движением за ценности общества и человека, являясь состоянием души [15, с. 48–49]. Именно эти авторы объясняют смысл воспитания человек, являющегося высшей ценностью своей Родины.

А.В. Кузнецова [16; 17] предлагает несколько подходов к выбору простых значений патриотизма, приведенных на рис. 4

Глубоко духовный в своей основе патриотизм предполагает бескорыстное, вплоть до самопожертвования, служение Отечеству, являющееся мерилом нравственности в оценке любой социальной деятельности, самого смысла и предназначения человеческой жизни.

А.В. Кузнецова выделяет объектные и субъектные свойства патриотизма [16, с. 39]. Субъектом патриотизма выступают все социальные образования: личность, социальная группа, слой, класс, нация и другие общности. Объектом патриотизма является Отечество как совокупность элементов природной и социальной среды данного общества, образующих (в силу неповторимости и своеобразия географических, исторических, духовных, культурных, социально-экономических, политических и иных его сфер) условия, основы для единения граждан, социальных групп и т. д., близких духовной культуре своего народа.

Э.М. Андреев считает, что поведение является денотатом патриотизма. Под патриотизмом подразумевается общественно-политическое поведение, при котором на первое место ставятся общество в целом, государство, окружающая среда, всё выполняется во благо Отечества. Собственные личные или групповые интересы уходят на второй план [18, с. 102].

Гораздо шире категория объемных денотатов патриотизма, в которой денотат представлен не единственным предметом, а множеством таковых.

Так, В.А. Кольцова и В.А. Соснин рассматривают патриотизм в многогранности и многоаспектности: он представляет сложный комплекс свойств и характеристик, по-разному проявляющихся на разных уровнях функционирования социальной системы. «На уровне отдельной личности патриотизм может быть рассмотрен как один из компонентов его личностной подструктуры и отнесен к области высших чувств и устойчивых личностных особенностей (ценностей, убеждений, норм поведения, критериев оценки социальных явлений)» [19, с. 93]. По мнению авторов, как сложное интегральное личностное образование, патриотизм включает свойства и характеристики, приведенные на рис. 5.

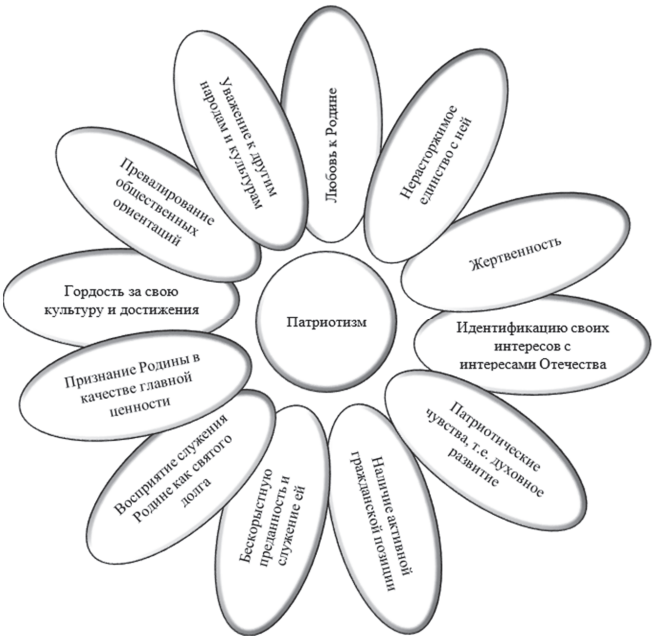


Рис. 5. Свойства и характеристики патриотизма

Отмечено, что на уровне макросоциума народа, общества патриотизм выступает в качестве подструктуры общественного сознания (более точно – национального самосознания), включающей как спонтанно складывающиеся в общественной психологии, так и целенаправленно формируемые этнические

стереотипы, чувства, настроения; отношения к своему народу и своей, культуре, к другим социально-культурным общностям; национальные приоритеты, ценности и нормы» [19, с. 95]. При этом авторы указывают на то, что система патриотического, воспитания должна учитывать и ориентироваться на оба уровня функционирования патриотизма как реального социально-психологического феномена.

Проанализировав становление патриотизма в процессе социализации, А.В. Потемкин выделяет следующие факторы: 1) педагогическое воздействие на сферу направленности личности; 2) социальные культурные общности; 3) общности языка; 4) привязанности к месту рождения; 5) религиозные общности; 6) связи патриотизма и исторической общности; 7) связи патриотизма и государственной общности; 8) связи гражданственности и патриотизма; 9) условно обозначенные проблемы культуры патриотизма в обществе в целом; 10) неразрывная связь патриотизма с проблемой культуры, исторической памяти, обеспечивающей связь времен и поколений, взаимосвязи устойчивости и изменчивости в общественном развитии. Комментируя эту совокупность факторов, А.В. Потемкин считает патриотизм глубоко осознанной точкой зрения, требующей системного подхода к её изучению и воспитанию [20, с. 70–71].

Ю.В. Кузнецов и В.Н. Никольский в своих исследованиях указывают на важность скрупулезного анализа компонента сложного денотата патриотизма в связи с наличием в их числе компонента национализма. Этот факт подтверждается тем, что немецкому национализму удалось развалить воспитанную в духе интернационализма Красную армию летом 1941 г. в начале Второй мировой войны. Победу удалось одержать лишь при возврате русского национализма в основу государственного патриотизма. Были возвращены не только символы Русской армии: форма, погоны, имена национальных героев, но даже лозунг газеты «Красная Звезда». В 1942 году призыв «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» заменили на «Смерть немецким оккупантам». Оккупанты не были отмечены как фашистские. Этим подтверждается значение врожденного русского национализма на подсознательном уровне в отличие от государственного патриотизма СССР [21, с.135]. Авторы приемлют связи между патриотизмом и национализмом, но считают, что они являются разными явлениями. С их точки зрения национализм как более сложное понятие всегда имеет отношение только к народу. Попытки насаждения национализма структурными методами через государство малопродуктивны и не ведут к длительному успеху [21, с. 158].

Таким образом, различная трактовка патриотизма и национализма в исследованиях Ю.В. Кузнецова и В.Н. Никольского позволяет сделать вывод о том, что патриотизм является здоровым и консервативным национализмом [21, с. 162].

Завершая анализ типологии свойств патриотизма, необходимо отметить, что выбор из представленных выше альтернатив конкретного варианта должен базироваться на определенном подходе к исследованию базовых качеств личности, к числу которых и относится патриотизм. Анализ данных теории именования свидетельствует о целесообразности исследования свойств патриотизма не только в его общем (объемном) значении и смысле, но и в виде совокупности частных свойств, имеющих более простые значения и смыслы. Для реализации такого подхода необходимо введение имен и соответствующих им смыслов, отображающих отдельные аспекты объемного свойства патриотизма.

Справедливо отмечено, что патриотизм, являясь движением за ценности общества и человека, объясняет смысл воспитания человека, являющегося высшей ценностью своей Родины. Сложное интегральное личностное образование, рассматриваемое с точки зрения теории именования, способствует выработке единого мнения о сущности патриотизма, его структуре и типологизации.

Библиографический список

1. *Национальная психологическая энциклопедия*. Available at: https://vocabulary.ru/
2. Гриненко Г.В. Теория именования. *Центр гуманитарных технологий*. 2002–2019. Available at: https://gtmarket.ru/concepts/7217
3. Конверский А.Е. *Логика традиционная и современная*. Москва: Идея-Пресс, 2010.
4. Горбатов В.В. *Логика:* учебное пособие. Москва: МЭСИ, 2006.
5. Kapas19. *Некоторые спорные размышления над работой Г. Фреге «Смысл и денотат»*. Available at: https://habr.com/ru/articles/516998/
6. Фреге Г. Смысл и денотат. Семиотика и информатика. 1977; Выпуск 8: 181–210.
7. Моррис Ч.У. Из книги «Значение и означивание». Знаки и действия. *Семиотика: Антология.* Составитель Ю.С. Степанов. Москва: Академический проект, Деловая книга, 2001: 129–143.
8. Пиотровский Р.Г. *Лингвистический автомат (в исследовании и непрерывном обучении)*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
9. Лутовинов В.И. *Патриотизм: проблемы формирования у молодежи в современных условиях (социально-философский анализ)*. Москва: ВУ, 1997.
10. Тихомиров Г.А. *Социально-философское исследование феномена патриотизма*. Диссертация … кандидата философских наук. Чебоксары, 2008.
11. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 1981; № 2: 40–56.
12. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл, 2003.
13. Валеев И.М. *Воспитать патриота*. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1990.
14. Томилин А.Н., Алиев Т.И. Патриотизм современной молодежи: сущность и определение. *Наука в современном обществе*. 2015; № 7: 58–63.
15. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотизм XXI века: осмысление и воспитание*. Волгоград, 2003.
16. Кузнецова А.В., Кублицкая Е.А. *Гражданский патриотизм – основа формирования новой российской идентичности*. Москва: РИЦИСПИРАН, 2005.
17. Кузнецова А.В. *Формирование патриотического сознания современной молодежи в условиях трансформации российского общества (опыт социологического исследования)*. Москва: РИЦ ИСПИРАН, 2005.
18. Андреев Э.М. Духовная культура патриотизма как основной жизненный ресурс России. *Современное российское общество: проблемы безопасности, преступности, терроризма*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва: РИЦ ИСПИ РАН, 2006; Т. 1: 96–104.
19. Кольцова В.А., Соснин В.А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российской обществе. *Психологический журнал*. 2005; Т. 26, № 4: 89–98.
20. Потемкин А.В. *Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Тольятти, 2009.
21. Кузнецов Ю.В., Никольский В.Н. *Введение в теорию национальной безопасности: Проблемы безопасности русского народа и современность*. Алма-Ата: Верный, 1999.

References

1. *Nacional'naya psihologicheskaya `enciklopediya*. Available at: https://vocabulary.ru/
2. Grinenko G.V. Teoriya imenovaniya. *Centr gumanitarnyh tehnologij*. 2002-2019. Available at: https://gtmarket.ru/concepts/7217
3. Konverskij A.E. *Logika tradicionnaya i sovremennaya*. Moskva: Ideya-Press, 2010.
4. Gorbatov V.V. *Logika:* uchebnoe posobie. Moskva: M`ESI, 2006.
5. Kapas19. *Nekotorye spornye razmyshleniya nad rabotoj G. Frege «Smysl i denotat»*. Available at: https://habr.com/ru/articles/516998/
6. Frege G. Smysl i denotat. Semiotika i informatika. 1977; Vypusk 8: 181-210.
7. Morris Ch.U. Iz knigi «Znachenie i oznachivanie». Znaki i dejstviya. *Semiotika: Antologiya.* Sostavitel' Yu.S. Stepanov. Moskva: Akademicheskij proekt, Delovaya kniga, 2001: 129-143.
8. Piotrovskij R.G. *Lingvisticheskij avtomat (v issledovanii i nepreryvnom obuchenii)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 1999.
9. Lutovinov V.I. *Patriotizm: problemy formirovaniya u molodezhi v sovremennyh usloviyah (social'no-filosofskij analiz)*. Moskva: VU, 1997.
10. Tihomirov G.A. *Social'no-filosofskoe issledovanie fenomena patriotizma*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Cheboksary, 2008.
11. Bratus' B.S. K izucheniyu smyslovoj sfery lichnosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 1981; № 2: 40-56.
12. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti*. Moskva: Smysl, 2003.
13. Valeev I.M. *Vospitat' patriota*. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1990.
14. Tomilin A.N., Aliev T.I. Patriotizm sovremennoj molodezhi: suschnost' i opredelenie. *Nauka v sovremennom obschestve*. 2015; № 7: 58-63.
15. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patriotizm XXI veka: osmyslenie i vospitanie*. Volgograd, 2003.
16. Kuznecova A.V., Kublickaya E.A. *Grazhdanskij patriotizm – osnova formirovaniya novoj rossijskoj identichnosti*. Moskva: RICISPIRAN, 2005.
17. Kuznecova A.V. *Formirovanie patrioticheskogo soznaniya sovremennoj molodezhi v usloviyah transformacii rossijskogo obschestva (opyt sociologicheskogo issledovaniya)*. Moskva: RIC ISPIRAN, 2005.
18. Andreev `E.M. Duhovnaya kul'tura patriotizma kak osnovnoj zhiznennyj resurs Rossii. *Sovremennoe rossijskoe obschestvo: problemy bezopasnosti, prestupnosti, terrorizma*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: RIC ISPI RAN, 2006; T. 1: 96-104.
19. Kol'cova V.A., Sosnin V.A. Social'no-psihologicheskie problemy patriotizma i osobennosti ego vospitaniya v sovremennom rossijskoj obschestve. *Psihologicheskij zhurnal*. 2005; T. 26, № 4: 89-98.
20. Potemkin A.V. *Nacional'no-psihologicheskie osobennosti proyavleniya patriotizma lichnosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Tol'yatti, 2009.
21. Kuznecov Yu.V., Nikol'skij V.N. *Vvedenie v teoriyu nacional'noj bezopasnosti: Problemy bezopasnosti russkogo naroda i sovremennost'*. Alma-Ata: Vernyj, 1999.

Статья поступила в редакцию 21.03.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-294-298

Dorofeyev E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: 79180401222@yandex.ru*
Heckert E.V., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Pechnikov A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, S.M. Budyonny Military Academy of Communications (Saint Petersburg, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

THE MUSEUM AS A MEANS OF FORMING PATRIOTISM AMONG THE CADETS OF THE MARITIME EDUCATIONAL ORGANIZATION. In modern conditions, museum pedagogy is increasingly strengthening its position in the interests of patriotic education of all categories of citizens of Russia and especially students. The authors of the article, based on the views of domestic and Western scientists, reveal the essence and features of museum pedagogy. The objective of the publication is to draw the attention of the general pedagogical community to the pedagogical potential of museums of educational institutions, to specify their role in the socialization of students, their inculturation, the formation of civic identity and patriotism. The following pedagogical methods are used: analysis of modern scientific sources; study and analysis of the regulatory framework of museum work; content analysis of reference literature on museum activities; statement; generalization; concretization; systematization. Information about the museum of the maritime educational organization and its activities is provided, the directions of the museum's work, some forms and methods of working with cadet youth and visitors are shown. The scientific novelty, theoretical and practical significance of the conducted research are revealed. The ways of intensifying work on the qualitative improvement of the practice of patriotic education of cadets by means of museum pedagogy are proposed.

Key words: **cadets, museum, maritime educational organization, patriotism, problems, student youth, formation**

Е.М. Дорофеев, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: 79180401222@yandex.ru*
Е.В. Хекерт, *д-р техн. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
А.Н. Печников, *д-р пед. наук, д-р техн. наук, Военная академия связи имени С.М. Буденного, г. Санкт-Петербург, E-mail: mail@nsma.ru*

МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В современных условиях музейная педагогика все больше укрепляет свои позиции в интересах патриотического воспитания всех категорий граждан нашей страны и особенно студенческой молодежи. Авторы данной научной статьи на основе взглядов отечественных и западных ученых раскрывают сущность и особенности музейной педагогики. Цель публикации – привлечь внимание широкой педагогическую общественности к воспитательному потенциалу музеев учебных заведений, конкретизировать их роль в социализации студентов, их инкультурации, формировании гражданской идентичности и патриотизма. При проведении настоящего исследования применены следующие педагогические методы: анализ современных научных источников; изучение и анализ нормативно-правовой базы музейной работы; контент-анализ справочной литературы о музейной деятельности; констатация; обобщение; конкретизация; систематизация. Приведена информация о музее морской образовательной организации и его деятельности, показаны направления работы музея, некоторые формы и методы работы с курсантской молодежью и посетителями. Раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость проведенного исследования. Предложены пути активизации работы по качественному совершенствованию практики патриотического воспитания курсантов средствами музейной педагогики.

Ключевые слова: **курсанты, музей, морская образовательная организация, патриотизм, проблемы, студенческая молодежь, формирование**

История отечественного флота (военно-морского и транспортного) богата славными событиями и героическими подвигами российских моряков, их самоотверженными поступками во славу Отечества. Однако проходят века и десятилетия, происходят существенные социально-политические трансформации, изменяются учебные программы, падает качество преподавания отечественной истории и многие важнейшие события в жизни страны, её вооруженных сил, транспортного флота, других сфер экономики и жизнедеятельности постепенно придаются забвению.

Актуальность темы обусловлена следующими факторами:

1. Возросшим интересом молодежи к отечественной истории, в том числе и истории мореплавания и морского транспорта.

России всегда славилась как великая морская держава, которой принадлежат великие морские открытия в Арктике, Антарктиде, на Дальнем Востоке и в Северной Америке. Имена прославленных моряков Семена Дежнева, Витуса Беринга, Харитона и Дмитрия Лаптевых, Ивана Крузенштерна, Юрия Лисянского, Василия Головнина, Фаддея Беллинсгаузена, Михаила Лазарева хорошо известны российским и зарубежным морякам. Фамилии этих легендарных моряков увековечены на географических и морских картах.

История России богата и великими военно-морскими победами на море. Великую славу принесли нашей стране победы таких флотоводцев, как генерал-адмирал Ф.М. Апраксин, генерал-аншеф князь М.М. Голицын, адмирал граф А.Г. Орлов, адмирал В.Я. Чичагов, адмирал Ф.Ф. Ушаков, адмирал Д.Н. Сенявин, контр-адмирал Л.П. Гейден, вице-адмирал П.С. Нахимов и др.

Легендарной славой покрыл себя экипаж брига «Меркурий» под командованием А.И. Казарского, одержавший победу в бою с двумя турецкими фрегатами.

Существенный вклад в Великую Победу над фашистскими захватчиками в годы Великой Отечественной войны внесли советские моряки. Имена таких подводных асов, как Александр Маринеско, Иван Травкин, Валентин Стариков, Николай Лунин, Магомед Гаджиев, знали все советские мальчишки.

Огромным воспитательным потенциалом обладает и история транспортного флота. Подвиги экипажей таких судов, как «Челюскин», «Белоруссия», «Кречет», «Майкоп», «Микоян», «Перекоп» и др., навсегда вошли в историю морского флота.

К сожалению, проходят годы, и многие исторические события и геройские подвиги российских моряков забываются под влиянием колоссальных информационных потоков. СМИ редко пишут о былинных героях, ярких событиях, великих морских открытиях.

Однако все исторические сведения, многие документы, фотографии, личные вещи героев и другие материалы имеются в экспозициях и хранилищах музеев. Современные музеи стали центрами гражданского и патриотического воспитания населения. Они имеют огромное значение для воспитания подрастающих поколений, особенно студенческой молодежи.

2. Активизацией процесса патриотического воспитания граждан и молодежи России.

Современная международная и военно-политическая обстановка настоятельно требует усиления воспитательно-патриотической деятельности, воспитания молодежи на легендарных победах и достижениях России, славных традициях и позитивных отечественных ценностях.

Нормативно-правовая база патриотического воспитания граждан Российской Федерации прямо указывает на необходимость усиления исторического компонента в воспитательно-патриотической деятельности со студенческой молодежью, применения для этого всего воспитательного потенциала музейной педагогики.

Опора на исторический компонент, воспитательный потенциал отечественных музеев важна и в связи с подготовкой к празднованию 80-летия Великой Победы в Великой Отечественной войне и 330-летия Указа Петра I «Морским судам быть!».

3. Значимостью воспитательного потенциала музейных экспозиций и тенденцией роста количества посещений музеев нашими гражданами.

Международная организация ЮНЕСКО в 2021 году опубликовала информацию, согласно которой в мире действуют 104 000 музеев. По состоянию на конец 2021 года в нашей стране имелось 2 981 музей.

Статистические данные свидетельствует о динамике роста интереса граждан России к истории Отечества и музейным экспозициям. За последние 30 лет аудитория посетителей музеев увеличилась в 1,5 раза. В течение 2022 года 43% россиян посетили музеи хотя бы один раз. Самыми популярными музеями по посещаемости являются Эрмитаж (около 3 млн посетителей в год); Русский музей (2,65 млн посетителей); Третьяковская галерея (около 2 млн туристов) [1].

4. Потребностью в более результативном применении потенциала музея морского университета в интересах патриотического и профессионального воспитания курсантов.

Опрос, проведенный среди абитуриентов морского университета (август 2023), показал, что до 95% абитуриентов не знают даты основания Российского флота. 92% опрошенных не смогли перечислить основные великие победы

российских моряков; 84% не знают, кто такой Витус Ионассен Беринг; 79% не назвали ни одного великого морского открытия, произведенного российскими морскими исследователями. В ходе индивидуальных бесед с курсантами-судоводителями, обучающимися на первом курсе, было установлено, что по состоянию на 1 сентября 2023 года только 4% из них самостоятельно посетили музей вуза. Потенциал музея не используется в полную силу для повышения патриотизма курсантов. Полученные результаты опроса свидетельствуют о слабых знаниях курсантов в сфере истории отечественного флота и отсутствии интереса к экспозициям музея университета, что требует поиска путей актуализации воспитательно-патриотической деятельности с опорой на ресурсы и возможности музея морской образовательной организации.

Приведённые выше факторы подтверждают актуальность рассматриваемой темы.

Назначение музеев и основные цели их создания. Термин «музей» имеет древнегреческое происхождение (от греч. μουσεῖον – храм, святилище муз). В научных словарях и энциклопедиях слово «музей» трактуется как специализированное учреждение культуры и социальной памяти, которое осуществляет постоянный сбор, изучение, хранение и экспонирование значимых объектов, предметов и исторических документов, относящихся к сфере материальной и духовной культуре [2].

Из определений музея следует, что современный музей, это:

– организация, выполняющая значимую социальную миссию;

– важный институт образования;

– специальное место осуществления культурной и образовательной деятельности;

– учреждение, реализующее функцию пропаганды и популяризации истории и культуры российского народа;

– культурно-исторический феномен, вырабатывающий позитивные ценностные ориентации обучающихся в исторической действительности, содействующие формированию и развитию патриотизма личности.

В нашей стране музейная деятельность осуществляется на основе Федерального закона от 24 апреля 1996 года «О музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации», который определяет следующие основные цели:

– осуществление просветительной, научно-исследовательской и образовательной деятельности;

– хранение музейных предметов и музейных коллекций;

– выявление и собирание музейных предметов и музейных коллекций;

– изучение музейных предметов и музейных коллекций;

– публикация музейных предметов и музейных коллекций [3].

Специфика современной музейно-педагогической деятельности проявляется в реализации следующих направлений:

– *информационное* (требует: а) осуществления целенаправленной передачи имеемых музеем знаний об истории, культуре и традициях Отечества; б) обеспечения систематизированной передачи полной и достоверной информации о предметах, событиях, явлении или процессах всем посетителям и обучающимся);

– *обучающее* (ориентирует на использование музея как важного звена образовательного процесса, реализации функции дополнительного образования, установления контакта и доверительного диалога между курсантами, студентами и музейными педагогами);

– *творчески развивающее* (направлено на: а) вовлечение обучающихся в различные виды деятельности музея (познавательная, поисковая, организаторская, творческая, репродуктивная и другие); б) установление тесного сотрудничества между обучающимися и педагогами музея в интересах развития интегральных и личностных качеств воспитанников);

– *коммуникационное* (предусматривает поддержку контактов и общение с аудиторией, предоставление им музейных услуг с учетом интересов потребителей);

– *рекреационное* (включают организацию проведения культурного и духовно-эстетического отдыха и досуга).

Цель исследования: уточнить сущность и особенности музейной педагогики, определить её роль в формировании патриотизма курсантской и студенческой молодежи, обучающейся в высшей морской школе.

Задачи исследования:

– изучить и проанализировать научную литературу по избранной теме, что позволит уточнить назначение музеев и специфику их воспитательной деятельности;

– определить воспитательный потенциал музейной педагогики, смысл применения музейных экспонатов в воспитательно-патриотической деятельности;

– определить основные направления деятельности музея транспортного флота, действующего в морской образовательной организации;

– уточнить роль музея морской образовательной организации в воспитательно-патриотической деятельности.

Методы исследования: анализ современных научных источников; изучение и анализ нормативно-правовой базы музейной работы; контент-анализ справочной литературы о музейной деятельности; констатация; обобщение; конкретизация; систематизация.

Существенный вклад в бережном сохранении истории транспортного флота Российской Федерации вносят и музеи морских образовательных организаций.

Тематика целенаправленного применения воспитательного потенциала музеев в интересах патриотического воспитания учащейся молодежи давно представляет интерес для ученых и исследователей. Только за последние десятилетия российскими педагогами были проведены ряд интересных и содержательных исследований, позволившие получить новые знания о воспитательном потенциале музейной педагогике, путях и условиях повышения уровня патриотизма молодежи на основе применения воспитательного потенциала музейной педагогики.

Так, в 2004 году Л.И. Ордуханян изучила возможности формирования патриотизма у студенческой молодежи средствами музейной педагогики. Через три года Т.П. Мышева проанализировала потенциал музейной педагогики в современном социокультурном образовательном контексте. В том же 2007 году А.С. Огоновская предложила новые сущностные идеи актуализации личности учащихся средствами музейной педагогики. Интересное исследование, посвященное формированию культурного опыта студентов в музейной образовательной среде, выполнила в 2006 году О.В. Субботина. В 2011 году М.В. Борисычева исследовала процесс формирования гражданственности студентов средствами музея колледжа.

Как видим, российские ученые изучают разнообразные аспекты использования воспитательного потенциала формирования и развития патриотизма у современной студенческой молодежи.

Однако, как показал целенаправленный библиографический поиск, тема формирования патриотизма средствами музейной педагогики у курсантов морских образовательных организаций никем ранее не исследовалась.

Поиск путей совершенствования воспитательно-патриотической деятельности с курсантами морской образовательной организации позволил обратить внимание на наличие колоссального воспитательного потенциала музейной педагогики.

Важным понятием, требующим своего уяснения, является определение «музейная педагогика». Рассмотрим суть данного феномена, его специфику и особенности.

Формирование музейной педагогики как отдельной сферы деятельности приходится на конец XIX – начало XX веков. Для тех лет характерно выделение индивидуальной и групповой работы с посетителями музеев в отдельное направление и сопровождение данного вида деятельности анализом и теоретическим осмыслением.

Изучение справочной литературы показывает, что у истоков зарождения теории музейной педагогики стоял немецкие ученые. Авторство термина «музейная педагогика» принадлежит педагогу и ученому Я.К. Фризену, который ввел его в научный оборот в 1934 году, понимая его как одну из областей деятельности, предусматривающую передачу культурного опыта в ходе педагогического процесса в условиях музейной среды.

В России музейная педагогика стала развиваться с 20-х годов XX века. К 1990 году музейная педагогика в России нашла своё достойное место, утвердилась в отечественном музееведении и стала активно развиваться. По сути, она представляет собой новую научную дисциплину, сутью которой является практическая культурно-образовательная деятельность.

В педагогических словарях музейная педагогика рассматривается как область науки, изучающая историю, специфику работы музеев, методы воздействия на посетителей, взаимодействие с разнообразными образовательными организациями [4].

Проведенный контент-анализ научной литературы позволил уточнить подходы отечественных ученых к данному феномену.

Изучение трудов А.Э. Воротниковой [5], Л.М. Кетовой [6], Л.М. Шляхтиной [7] показывает, что музей является существенным средством воспитания патриотов.

Так, А.Э. Воротникова, подчёркивает наличие колоссального образовательного и воспитательного потенциала у каждого музея, а также неограниченные возможности музейной педагогики, позволяющие развивать интерес личности обратившегося к истории Отечества и формировать на этой базе патриотизм. Автор выделяет три аспекта музейной педагогики: во-первых, она выступает в роли новой области научного знания, возникшей на стыке уже существующих дисциплин (психология, педагогика, краеведение, искусство, музееведение). Главной целью новой дисциплины стало установление связи между тремя элементами жизнедеятельности человечества (прошлое, настоящее, будущее) в интересах передачи социуму самого ценного и полезного из арсенала человечества; во-вторых, музейная педагогика обладает своеобразной ролью в образовании и воспитании обучающихся, так как она дает явную возможность каждому человеку творчески взаимодействовать с экспонатами музея и расширять своё мировоззрение, обогащать знания, укреплять убеждения и развивать аналитическое и критическое мышление; в-третьих, музейная педагогика обеспечивает развитие эмоционального и эстетического восприятия молодых людей, целенаправленно воздействует на формирование патриотической и гражданской идентичности. Соприкосновение с музейными экспонатами позволяет обучающимся уяснить свои конституционные права и обязанности, оценить свое предназначение, место и роль в жизни учебной группы, коллектива учебного заведения и социума.

Л.М. Кетова позиционирует сущность музейной педагогики как совершенно новую сферу деятельности, характеризуемую интерактивностью и качественно-

стью, обладающую инновационной педагогической технологией. Л.М. Шляхтина придерживается взгляда, согласно которому музейная педагогика есть определённая «область научно-практической деятельности», которой свойствена тенденция к саморазвитию в интегративную область знания, пограничную с рядом дисциплин (педагогика, психология, музеология, социология, культурология) на базе принципов взаимопроникновения и взаимодействия, и являющаяся научной платформой реализации культурно-образовательного потенциала музея.

Б.А. Столяров трактует музейную педагогику как отрасль педагогической науки, предназначенной для организации научно-практической деятельности и предусматривающую передачу культурного опыта в условиях музейной среды [8, с. 211].

М.Ю. Юхневич придерживается мнения, что музейная педагогика – это научая дисциплина, которая рассматривает музей как конкретную образовательную систему [9].

В западной науке музейную педагогику рассматривают как одну из наук, занимающуюся воспитанием личности, использующую для этого музейные средства (К. Кунтс, В. Хильгерс); исследующую образовательно-воспитательные цели общества применительно к специфическим формам музейной коммуникации (К. Патцвал, Й. Аве); интегрированную область педагогического знания (К. Фризен); специфическую сферу педагогики, предусматривающую тесное взаимодействие музеев, их коллекций и экспозиций с посетителями (А. Фогт).

Следовательно, отечественные и западные ученые рассматривают музейную педагогику как науку и сферу практической образовательной и социально-культурной деятельности.

Авторы отмечают следующие *специфические особенности музейной педагогики:*

– выступает компонентом коммуникационной деятельности музея;

– является инструментом реализации культурно-образовательного потенциала;

– формирует интерес к изучению истории страны и его экономики;

– способствует социализации и формированию гражданской идентичности молодежи;

– знакомит молодежь с традициями, ценностями и достижениями российского народа;

– содействует инкультурации подрастающих поколений;

– стимулирует юношей и девушек к изучению событий прошлого своей страны и отраслей народного хозяйства;

– прививает гордость за свою страну и свой народ, легендарную историю и героические свершения в экономике, образовании, медицине, обороне страны;

– позволяет глубоко уяснить содержание важнейших исторических событий, роль политических лидеров государства;

– чутко реагирует на все социальные вызовы времени;

– развивает критическое мышление, способность анализировать и объективно толковать исторические источники и документы.

Изучение выделенных особенностей позволяет говорить о наличии существенного воспитательного потенциала музейной педагогики.

Специфика деятельности музея морского университета по формированию патриотизма у обучающихся курсантов.

Созданный около 30 лет тому назад музей Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова ныне стал подлинным центром общественно-политический, культурный и воспитательно-патриотической деятельности вуза. Сегодня в состав музея входят коллекционный зал; картинная галерея; выставочный зал; зал для традиционных культурно-массовых и патриотических мероприятий; художественная мастерская; судомодельная мастерская. Музей обладает 37 коллекциями. Среди них история отечественного флота (14 экспонатов); история становления университета (более 100 экспонатов); «Вечно живые» (фотографии, документы и личные вещи участников Великой Отечественной войны (25 экспонатов); «Помним, чтим, гордимся» оформлена художником А.И. Поддубским (81 единица); спортивные достижения (более 100 экспонатов); «С Новороссийском на борту» – собрание судомоделей, созданных курсантами университета под руководством В.С. Шикина (19 единиц).

По мнению А.Н. Томилина и З.О. Козырь, воспитательный потенциал представляет собой комплекс возможностей, условий и средств, обеспечивающих качественное проведение педагогического процесса, позволяющего достичь ожидаемого результата – формирование личности с развитыми духовно-нравственными и профессиональными качествами, готовой к защите своего Отечества, эффективной профессиональной деятельности, законопослушности и образцового повседневного поведения [10].

Несомненно, музей морской образовательной организации обладает таким потенциалом, который включает экспозиции, реликвии, коллекции, предметы, культурные ценности, истерические документы, личные вещи заслуженных людей, редкие книги, записные книжки, государственные награды, знаки отличия и другое.

Музей морской образовательной организации ежегодно посещают более 20 000 человек. Это курсанты университета, курсанты Керченского и Херсонского морских учебных заведений, студены вузов, колледжей и школ Новороссийска.

Для курсантов-первокурсников здесь проводятся целевые экскурсии, занятия по истории, уроки мужества. Для курсантов старших курсов уже вошли в практику проведения встреч со знаменитостями и интересными людьми, капитанами судов, выпускниками вуза, лучшими специалистами транспортной отрасли страны, опытными руководителями администрации портов и крюинговых компаний.

В интересах данного исследования нами проведен констатирующий эксперимент, позволяющий оценить мнение курсантов о музее морской образовательной организации и его деятельности. Перед посещением музея курсантам-первокурсникам были заданы три вопроса: а) представляет ли для Вас интерес музей морской образовательной организации? На данный вопрос 53% курсантов признались, что особого интереса он для них не представляет; б) Рассчитываете ли Вы получить новую информацию от посещения данного музея? 57% высказались отрицательно по этому вопросу; в) Как Вы считаете, есть польза от работы музея учебного заведения? 48% опрошенных полагают, что польза незначительна.

Деятельность музея сосредоточена по следующим направлениям:

– история учебного заведения (позволяет ознакомить посетителей с событиями и людьми, стоявшими у истоков образования и становления вуза, этапами его развития);

– история транспортного флота России (содействует расширению знаний курсантов о легендарной истории отечественного флота, деятельности по укреплению экономической мощи страны, вкладе в оборону СССР и Великую Победу, о перевозке товаров и грузов народно-хозяйственного назначения);

– они защищали нашу Родину (знакомит обучающихся с участниками Великой Отечественной войны – преподавателями и сотрудниками университета, дедами и прадедами курсантов, воевавшими на фронтах, внесшими личный вклад в Великую Победу);

– спортивные достижения (представляет экскурсантам информацию о спортивной жизни и спортивных успехах университета, победителях и чемпионах);

– лучшие преподаватели и курсанты (дает возможность каждому посетителю получить богатую информацию о передовиках преподавательской деятельности и отличниках учебы);

– творческая деятельность (вводит людей в мир научных достижений и творческих побед сотрудников университета и курсантов).

Смысл применения музейных экспонатов в воспитательно-патриотической деятельности с курсантами предусматривает следующий алгоритм действий со стороны преподавателей, воспитателей, музейных работников:

а) *подготовительный этап,* предусматривает:

– информирование обучающихся о предстоящей экскурсии;

– доведение темы экскурсии;

– введение курсантов в курс предстоящей экскурсии, пояснение цели и задач.

Все это должно вызвать интерес у каждого юноши и девушки, сформировать желание непременно принять участие в данной экскурсии и получить новые знания.

б) *деятельностный этап,* содержит следующие действия:

– посещение экспозиции, знакомство с ней;

– зрительное восприятие информации;

– наглядно-образное восприятие экспонатов музея;

– информационное воздействие (голосовое сопровождение экскурсовода);

– вопросы к экскурсоводу по теме экскурсии и ответы.

в) *заключительный этап*, включает следующие действия;

– подведение итогов экскурсии её организатором;

– вопросы к курсантам по теме проведенной экскурсии со стороны преподавателя;

– уточняющие вопросы курсантов;

– заключительное слово преподавателя.

г) *рефлексивный этап*, содержит следующие действия:

– самооценку курсанта о посещении музея и личной работе;

– самоанализ своей работы по получению новых знаний;

– выводы для последующей учебно-воспитательной деятельности.

Особенно важна роль музея морской образовательной организации в воспитательно-патриотической деятельности. Использование воспитательного потенциала музея морской образовательной организации в патриотическом воспитании позволяет:

– создать особую воспитательную среду, позволяющую сформировать у обучающихся целостное отношение к культурно-историческому достоянию;

– сформировать у курсантов чувства уважения и причастности к прошлому;

– познакомить молодежь с миром традиционных отечественных ценностей;

– погрузить обучающихся в сферу позитивных российских ценностей, ценностей транспортного флота России и на этой основе сформировать у каждого юноши и девушки позитивные патриотические ценностные ориентации;

– содействовать становлению всесторонне и гармонично развитой личности гражданина – патриота России;

– существенно влиять на развитие духовности личности, раскрытию личностных качеств и свойств, потребных для добросовестного служения Отечеству;

– приобщить курсантскую молодежь к отечественным произведениям искусства и культуры, предметам исторического прошлого, важным документам, имеющим существенное значение для российского государства, морского

транспорта России, что целенаправленно содействует целостному процессу становления личности гражданина – патриота России, компетентного специалиста в морской отрасли Отечества;

– приобрести молодым людям некоторый личностный чувственный опыт служения Родине и российскому народу;

– обеспечить формирование комплекса высоких патриотических чувств и качеств.

В числе приоритетных задач музея морской образовательной организации – формирование патриотизма у курсантов. А.М. Дорофеев и А.Н. Томилин предлагают понимать под термином «патриотизм» интегративное базовое качество курсанта морской образовательной организации, содержащее чувства любви и преданности своей Родине, Отечеству, государству, реализация которых происходит в повседневной и профессиональной деятельности, поведении и поступках [11, с. 294].

Реализация данной задачи средствами музейной педагогики предусматривает:

– познание курсантами смысла понятий «Родина», «Отечество», «родной край»;

– развитие познавательных способностей курсантов в патриотической сфере;

– воздействие на формирование патриотических чувств и патриотического сознания курсантов посредством эмоционального восприятия материальных и духовных ценностей, содержащихся в экспозициях музея;

– расширение исторической памяти каждого курсанта;

– формирование ценностей и ценностных ориентаций патриотической направленности;

– на основе материалов экспозиций формирование у курсантов идеала для подражания и личного поведения.

Критериями эффективности музея являются [12]:

– интерес (соответствие, удовлетворение потребности узнать что-то новое в сфере патриотизма);

– интеллектуальный и эмоциональный отклик курсантов (ответ, реакция личности на полученную информацию при посещении экспозиций музея);

– реальный результат деятельности (включает оценку личного участия в организаторской, волонтёрской, творческой, поисковой работе).

В практике деятельности музея морского университета прочно закрепились следующие формы работы: тематические экскурсии, встречи с ветеранами флота, встречи с учеными, уроки мужества, дискуссии, групповые беседы, вечера вопросов и ответов, творческие вечера и встречи с писателями-маринистами, поэтами, художниками и другие.

Проведенные мероприятия с курсантами на площадке музея морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова оказали существенное влияние на формирование и развитие патриотического мировоззрения курсантов, обогатили их новыми знаниями в сфере деятельности транспортного флота, укрепили их желание стать моряками и проносить пользу Отечеству, быть достойными продолжателями традиций старших поколений.

Тестирование участников эксперимента показало, что 86% курсантов восхищены и удовлетворены итогами посещения музея морской образовательной организации, логикой организации экспозиций и широким диапазоном проводимых мероприятий; 83% курсантов довольны полученной новой информацией, приобретенными новыми знаниями; 82% участников эксперимента считают, что музей приносит пользу в деле формирования патриотов и профессионалов для морского транспорта Отечества. Все 100% респондентов считают себя патриотами Отечества и признали, что во многом укреплению уровня их патриотизма способствовали воспитательно-патриотические мероприятия, проводимые в музее морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова.

Основными путями активизации работы по качественному совершенствованию практики патриотического воспитания курсантов средствами музейной педагогики являются:

– развитие интереса у курсантов к истории Отечества и истории морского транспорта;

– обогащение музейного фонда современными экспозициями, уникальными и конкретными материалами и реликвиями, позволяющими привлечь внимание курсантов;

– расширение форм и методов работы музея и его сотрудников в интересах профессионального и патриотического воспитания;

– вовлечение курсантов в разнообразные виды деятельности музея, в том числе и в качестве общественных помощников, экскурсоводов, реставраторов.

Проведенное исследование характеризуется наличием:

– научной новизны, заключающейся в обосновании новой научной идеи о творческом применении воспитательного потенциала музея морской образовательной организации в интересах формирования и развития патриотизма у курсантов;

– теоретической значимости, которая заключается в дополнении теории социальной педагогики положениями о конструктивном взаимодействии музея и морской образовательной организации в интересах воспитания патриотизма у курсантов и студентов, формировании у них готовности посвятить свою жизнь морской отрасли России и защите интересов и рубежей Отечества;

– практической значимости, состоящей в возможности творческого применения результатов настоящего исследования в воспитательно-патриотической деятельности преподавателей и организаторов воспитательной работы всех образовательных организаций – от школы до высшего учебного заведения.

Таким образом, на основе выполненного теоретического анализа, итогов констатирующего и формирующего экспериментов можем заключить, что все задачи исследования решены, и намеченная цель достигнута.

Анализ научной литературы показал, что ныне музейная педагогика становится: а) одной их новых и востребованных дисциплин, объектом которой является социокультурные и образовательные аспекты музейной деятельности, предусматривающие передачу подрастающим и молодым поколениям россиян отечественного культурного опыта и богатства традиционных российских духовно-нравственных ценностей в условиях музейной среды; б) конструктивным направлением в гражданском и патриотическом воспитании, предусматривающим не только просветительскую работу, но и удовлетворение образовательных и культурных интересов и потребностей воспитанников.

Проблема творческого применения потенциала музеев в интересах патриотического воспитания курсантов морской образовательной организации в современных условиях приобретает особую актуальность и злободневность.

Значимым воспитательным потенциалом патриотического воспитания учащейся молодежи обладают музеи учебных заведений высшего образования, которые выполняют важную социальную функцию и отражают историю создания и жизнедеятельности образовательной организации, существенно содействуют делу формирования патриотизма у обучающихся, их подготовки к будущей профессиональной деятельности и добросовестному служению Отечеству.

Полученные научные результаты могут быть использованы в процессе проведения новых научных исследований, а также в воспитательно-патриотической практике с учащейся молодежью.

Библиографический список

1. *Международный день музеев.* Available at: https://ria.ru/20230518/muzei-1872114235.html
2. *Большая российская энциклопедия.* Available at: https://old.bigenc.ru
3. *О музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации*. Федеральный закон от 24 апреля 1996 года. Available at https://www.consultant.ru/document/
4. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2009.
5. Воротникова А.Э. Роль музеев и музейной педагогики в формировании интереса к истории и воспитании патриотизма у обучающихся. *Молодой ученый*. 2023; № 45 (492): 89–91.
6. Кетова Л.М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология. *Человек в мире культуры*. 2012; № 4: 76–81.
7. Шляхтина Л.М. *Музейная педагогика:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбГИК, 2021.
8. Столяров Б.А. *Музейная педагогика. История, теория, практика.* Москва: Высшая школа, 2004.
9. Юхневич М.Ю. *Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике*. Москва: Российский институт культурологии, 2001.
10. Козырь З.О., Томилин А.Н. Педагогические условия реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 115–117.
11. Дорофеев А.М., Томилин А.Н. Программно-целевой подход как методологическая основа развития патриотизма современного профессионала. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 293–295.
12. Мусаева А.М. Воспитание патриотизма учащихся средствами музейной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 13: 216–220.

References

1. *Mezhdunarodnyj den' muzeev.* Available at: https://ria.ru/20230518/muzei-1872114235.html
2. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya.* Available at: https://old.bigenc.ru
3. *O muzejnom fonde Rossijskoj Federacii i muzeyah v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 24 aprelya 1996 goda. Available at https://www.consultant.ru/document/
4. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2009.
5. Vorotnikova A.`E. Rol' muzeev i muzejnoj pedagogiki v formirovanii interesa k istorii i vospitanii patriotizma u obuchayuschihsya. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 45 (492): 89-91.
6. Ketova L.M. Muzejnaya pedagogika kak innovacionnaya pedagogicheskaya tehnologiya. *Chelovek v mire kul'tury*. 2012; № 4: 76-81.

7. Shlyahtina L.M. *Muzejnaya pedagogika:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGIK, 2021.
8. Stolyarov B.A. *Muzejnaya pedagogika. Istoriya, teoriya, praktika.* Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
9. Yuhnevich M.Yu. *Ya povedu tebya v muzej: uchebnoe posobie po muzejnoj pedagogike*. Moskva: Rossijskij institut kul'turologii, 2001.
10. Kozyr' Z.O., Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya realizacii vospitatel'nogo potenciala v processe distancionnogo obucheniya kursantov kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 115-117.
11. Dorofeev A.M., Tomilin A.N. Programmno-celevoj podhod kak metodologicheskaya osnova razvitiya patriotizma sovremennogo professionala. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 293-295.
12. Musaeva A.M. Vospitanie patriotizma uchaschihsya sredstvami muzejnoj deyatel'nosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 13: 216-220.

Статья поступила в редакцию 13.03.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-298-300

Abdullayeva N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: an-na05@mail.ru*
Bayrambekov M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Drawing, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia); Head of the Sector of Culture and Art of the Nations of Dagestan, Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: bairambekov@mail.ru*

SOME ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF LABOR EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The article is dedicated to a comprehensive study of some aspects related to the effective use of labor education in primary school students by means of extracurricular activities. It also reveals some problems associated with functioning of the education system. Based on their research, the authors prove the necessity of making significant changes to the existing primary general education system. The term "labor education" is given an essential characteristic. The authors identify the most significant factors influencing the effectiveness of such education. Its key functions are defined in relation to the extracurricular activities implementation with younger schoolchildren. The main tasks are demonstrated, the solution of which should be aimed at in a modern primary school. Organizational and pedagogical conditions are being studied, the observance of which will favor their solution. Some organizing extracurricular work forms and methods are given, which make it possible to implement these conditions with maximum efficiency in the daily practice of labor education.

Key words: **primary general education, extracurricular activities of primary school children, labor education, teacher, student**

Н.А. Абдуллаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: ian-na05@mail.ru*
М.М. Байрамбеков*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», зав. сектором культуры и искусства народов Дагестана ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи», г. Махачкала E-mail: bairambekov@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ХОДЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена комплексному исследованию ряда аспектов, связанных с эффективной реализацией трудового воспитания учащихся начальных классов средствами внеурочной деятельности. В ней также раскрываются некоторые проблемы, связанные с функционированием системы образования. На основе их исследования доказывается необходимость внесения существенных изменений в существующую систему начального общего образования. Далее термину «трудовое воспитание» даётся сущностная характеристика. Затем выявляются наиболее существенные, на взгляд авторов, факторы, влияющие на результативность такого воспитания. Определяются его ключевые функции применительно к реализации внеурочной деятельности с младшими школьниками. Демонстрируются основные задачи, на решение которых таковое должно быть направлено в современной начальной школе. Изучаются организационно-педагогические условия, соблюдение которых будет благоприятствовать их решению. Приводятся некоторые формы и методы организации внеучебной работы, позволяющие с максимальной эффективностью воплотить указанные условия в повседневной практике трудового воспитания.

Ключевые слова: **начальное общее образование, внеурочная деятельность младших школьников, трудовое воспитание, учитель, ученик**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящей статьи, обусловлена рядом существенных особенностей развития человеческого общества на современном этапе. Галопирующие темпы научно-технического прогресса, непредсказуемая динамика практически всех аспектов жизни и возросшая социальная мобильность большинства людей обусловливают трансформацию в системе требований к осуществлению образовательного процесса в школе (Л.М. Алиомаров, Д.В. Григорьев, С.Р. Малахмаева, П.В. Степанов).

Современный учащийся, в том числе осваивающий программу начального образования, не может и не должен быть пассивным реципиентом тех или иных компетенций (Е.А. Жесткова, С.А. Опарина, Т.В. Юсупхаджиева). Сегодня успешное прохождение как этой, так и последующих ступеней обучения, а затем – эффективная реализация различных видов социально значимой деятельности подразумевают превращение младшего школьника в активного участника педагогического процесса [1, с. 153].

Этим обусловлено возрастание важности формирования у него умений и навыков, связанных с самостоятельной познавательной деятельностью и эффективным практическим применением результатов таковой [2, с. 106]. Последнее, в свою очередь, представляется возможным посредством реализации как урочной, так и внеурочной деятельности (Е.М. Бахорский, В.П. Вахтеров, А.Л. Венгер, Е.А. Жигулина, Г.А. Цукерман, А.Р. Шумакова).

Одной из наиболее эффективных в плане развития у младших школьников вышеозначенных компетенций составляющих внеурочной работы является трудовое воспитание [3, с. 7]. Таким образом, сегодня необходимо осуществить теоретический и практико-ориентированный поиск оптимальной модели данного сегмента воспитательной деятельности, ориентированной на обучающихся, относящихся к указанной категории [4, с. 90–91]. Частично он будет реализован на страницах нашего исследования.

Из вышеизложенного следует, что целью последнего является освещение наиболее существенных аспектов реализации трудового воспитания учащихся начальных классов в ходе внеурочной деятельности.

Её достижение подразумевает решение следующих задач:

- дать сущностную характеристику процесса трудового воспитания;
- выявить факторы, влияющие на результативность такого воспитания;
- определить его ключевые функции применительно к внеурочной деятельности с младшими школьниками;
- исследовать основные задачи, на решение которых таковое должно быть направлено в современной начальной школе;
- изучить организационно-педагогические условия, соблюдение которых будет благоприятствовать их решению;
- продемонстрировать систему форм и методов организации внеучебной работы, позволяющих с максимальной эффективностью воплотить указанные условия в повседневной практике трудового воспитания.

По ходу решения перечисленных выше задач нами применялись следующие методы исследования:

- рефлексия собственного педагогического опыта;
- анализ специальной литературы.

Научная новизна исследования состоит в выявлении наиболее существенных факторов, оказывающих влияние на результаты трудового воспитания современного младшего школьника.

Его теоретическая значимость в основном сводится к определению тех задач, на решение которых такое воспитание с необходимостью должно быть направлено в современной начальной школе.

Практическая значимость состоит в демонстрации системы форм и методов, позволяющих с максимальной эффективностью реализовывать указанный сегмент воспитательной работы.

Процесс трудового воспитания младшего школьника представляет собой активную совместную деятельность участников образовательного процесса [5, с. 52]. Последняя характеризуется направленностью на достижение следующих результатов:

– вовлечение учащихся начальных классов в многообразный процесс трудовой деятельности [6, с. 99];

– рецепция ими производственного опыта предыдущих поколений;

– формирование системы трудовых умений и навыков;

– развитие творческого мышления (о чём свидетельствуют работы отечественных учёных: Н.Ф. Виноградова, Ю.Б. Добротенко, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, Н.А. Назарова и др.);

– складывание у учеников осознанного стремления к реализации трудовых функций как социально значимой деятельности.

Таким образом, один из ведущих факторов, обеспечивающих результативность интересующего нас процесса, – степень консолидации усилий субъектов воспитания [5]. Только достаточный её уровень позволяет достичь максимальной реализации воспитательного потенциала внеурочной деятельности в ходе специально организованных занятий с обучающимися [6; 7]. Такие занятия проводятся дополнительно, расширяя и углубляя компетенции, сформированные в ходе урочной работы.

Кроме того, как отмечают авторы Е.М. Бахорский, В.П. Вахтеров, Г.Ф. Гаврилычева, Е.Э. Кочурова, А.В. Молокова, И.Н. Попова, Р.Н. Шикова и др., определённое значение в этом плане имеют грамотные подготовка и проведение занятий подобного типа. Реализация данного фактора позволит развивать самостоятельность младших школьников и их индивидуальные способности [1, с. 159].

Не последнюю роль в данном процессе играет также реализуемый в ходе подобных занятий механизм удовлетворения интересов младших школьников и формирования у них необходимых компетенций, которые необходимы для их дальнейшего развития (А.Н. Кузибецкий, В.Ю. Розка, М.А. Святина).

На основе вышеизложенного можно с определённой долей уверенности говорить о том, что сегодня в системе внеурочной деятельности трудовое воспитание выполняет три важные функции (табл. 1).

Таблица 1

Функции трудового воспитания

Наименование	Особенности реализации
Воспитательная	В процессе участия в специально организованной трудовой деятельности происходит формирование у учащихся начальных классов ряда нравственных качеств, таких как трудолюбие, организованность, любознательность и др. [2, с. 107]
Развивающая	Посредством включения младших школьников в разнообразные виды деятельности происходит развитие их психических процессов, интеллектуальных способностей, а также стимулирование познавательного интереса и стремления к осуществлению различных видов общественно полезного труда
Обучающая	Реализация трудового воспитания средствами внеурочной деятельности во многом способствует развитию у детей, относящихся к рассматриваемой возрастной категории, системы представлений о нравственных основах труда, формированию соответствующих знаний, умений и навыков [6, с. 101]

Зная о сущности рассматриваемого сегмента воспитательной работы, реализуемой в пространстве начальной школы, основных факторах, обеспечивающих успешность такового, а также присущих ему функциях, перейдём к описанию задач, на решение которых он должен быть ориентирован. В их число входят:

– воспитание у интересующей нас категории школьников ценностного отношения к труду [8, с. 62];

– формирование осознанного стремления к реализации различных форм трудовой и творческой деятельности;

– развитие когнитивной активности [9, с. 254];

– привитие представлений о различных формах организованной культурно-досуговой деятельности [10, с. 6].

Решению подобных задач будет способствовать соблюдение субъектами образовательных отношений некоторых организационно-педагогических условий. Перечислим их:

– принятие в ходе урочной и особенно внеурочной деятельности системы мер, направленных на формирование у обучающихся представлений о существовании прямой связи между формируемыми у них компетенциями, с одной стороны, и реальными условиями современного общества – с другой (Е.Ю. Анохина, Т.И. Власова, Ю.А. Добровольский, Е.А. Ефимова, Т.А. Филиппова, Е.В. Ярославцева);

– постоянная актуализация формируемых знаний, умений и навыков, стремление к их соответствию компетенциям, необходимым для осуществления деятельности представителями наиболее востребованных на сегодняшний день профессий [11, с. 51];

– организация на занятиях совместной продуктивной деятельности обучающихся, подразумевающей создание ситуаций, разрешение которых возможно только посредством реализации сотрудничества и взаимопомощи в их среде [12, с. 64];

– генерация бесконфликтной среды, особенности которой обеспечивают повышение эффективности реализации соответствующих форм деятельности.

Практическое воплощение данных условий в ходе внеурочной деятельности предполагает преимущественное использование ряда прогрессивных организационных форм (А.И. Алпатова, Г.М. Андреева, П.И. Арапова, Е.Н. Жданова, Н.М. Полуэктова, Е.А. Турлова, С.И. Фомина). В данной связи следует отметить индивидуальную работу, а также работу в малых группах. Положительную роль также может сыграть привлечение родителей к воспитательной деятельности.

Кроме того, весьма желательным является широкое применение различных методов активного и интерактивного обучения.

В качестве примеров применения различных методов активного и интерактивного обучения можно привести следующие: игровое моделирование; дискуссия; задания поискового характера; практикум.

При этом особенную роль в данном процессе играют различные практикумы, которые можно проводит по различным предметам, им необходимо уделить особое внимание в силу их большой эффективности при грамотном использовании.

Практикум является таким методом обучения, благодаря которому уже младшие школьники в полной мере становятся не пассивными объектами педагогического воздействия, но активными субъектами, соавторами воспитательного процесса (М.Н Саввинова, Е.В. Николаев).

В этой связи определённые трансформации претерпевает также роль учителя, когда он уже применительно к учащимся начальных классов демонстрирует уважение к личностному опыту каждому учащегося, делая всех учеников активными участниками образовательного процесса. [12, с. 63]. При этом учитель выступает уже не в качестве единственного источника информации, но как организатор и координатор воспитательного процесса. Он обязан наставлять младших школьников, указывать им правильный путь к самостоятельному формированию знаний, умений и навыков на основе имеющегося материала. По существу, в ходе реализации рассматриваемого метода педагогический работник лишь управляет процессом формирования и совершенствования у детей ценностного отношения к труду, осознанного стремления к реализации различных форм трудовой и творческой деятельности, познавательной активности, а равно начальных представлений о различных формах организованного культурного досуга [11, с. 53]. Практикум, таким образом, позволяет интегрировать и рационально использовать различные средства и формы воспитательной деятельности.

В целом, как отмечают современные исследователи, приобщение молодёжи к труду, поиск эффективных методов для этого и внедрение их на все ступени образовательной системы РФ позволят существенно повысить и качество образования, более эффективно реализовать российскую образовательную политику [13; 14]. По ходу его реализации учащиеся могут принимать участие в самых различных видах деятельности. К последним относятся:

– образовательные игры, направленные на знакомство с различными видами трудовой деятельности [15, с. 126];

– реализация тех или иных её элементов с представлением результатов в форме коллажа, презентации и др.;

– упражнения, направленные на формирование системы знаний о различных профессиях и их роли в жизни общества.

Подобные мероприятия могут различаться по следующим параметрам: содержание; условия реализации.

Однако все они направлены на совершенствование трудовых умений учащихся и воспитание у них трудолюбия [15, с. 127].

Таким образом, подготовка учащихся к жизни и деятельности в современных социокультурных условиях подразумевает внесение существенных изменений в систему начального общего образования. В ходе реализации образовательной программы педагогам-практикам следует уделять повышенное внимание формированию у детей комплекса умений и навыков, связанных с самостоятельной познавательной деятельностью и эффективным практическим применением её результатов. На это должна быть направлена как урочная деятельность, так и внеурочная.

В свою очередь, определённым потенциалом обладает трудовое воспитание. Будучи организованным в соответствии с условиями, рассмотренными в тексте настоящей статьи, оно с большой вероятностью позволит сформировать у обучающихся систему необходимых компетенций. Важную роль при этом играет реализация ряда методов и форм активного и интерактивного обучения.

Библиографический список

1. Иванова Е.А. Деятельностный метод обучения при организации урока в начальной школе. *Вестник науки*. 2023; № 4 (61): 153–160.
2. Зайцева С.А., Курбатова А.С. Формирование универсального учебного действия моделирование на уроках технологии в начальной школе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020; Т. 9, № 3 (32): 105–107.
3. Аллагулов А.М., Абулкаирова Г.Б. Основные условия эффективного трудового воспитания младшего школьника. *Образовательные технологии в современном учебно-воспитательном пространстве:* сборник статей IV Всероссийской методико-практической конференции. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021: 6–11.

4. Саввинова М.Н., Николаев Е.В. Социализация школьников средствами трудового воспитания. *Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодёжи: теория и практика*. 2023; № 1: 88-94.
5. Черненко Ю.В., Амангелдикызы Р. Сущность трудового воспитания ребёнка в современных условиях. *Наука и реальность*. 2023; № 2 (14): 50–57.
6. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2007
7. Бурмистрова Е.В., Зарипова Т.В., Шабышева Ю.Е. Психолого-педагогическое сопровождение развития социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 8–12.
8. Нарыкова Г.В. Воспитание и социализация младших школьников в условиях реализации ФГОС. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология.* 2021; № 8: 59–66.
9. Землянская Е.Н. *Теория и методика воспитания младших школьников.* Москва: ЮРАЙТ, 2021.
10. Сармутдинова Г.Б. Теория и практика трудового воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности. *Вестник Самарского государственного Технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2022; Т. 19, № 4: 5–16.
11. Мантрова М.С. К вопросу духовно-нравственного воспитания младших школьников. *Карельский научный журнал.* 2020; Т. 9, № 3 (32): 51–54.
12. Хайдарова М.Д. Единство трудового и эстетического воспитания школьников. *Вестник науки и образования.* 2020; № 23 (101): 63–65.
13. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.
14. Байханов И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2019; № 17: 5–13.
15. Напалков С.В. О некоторых аспектах классификации образовательных web-квестов. *Сборник статей участников международной научно-практической конференции*. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2020: 123–128.

References

1. Ivanova E.A. Deyatel'nostnyj metod obucheniya pri organizacii uroka v nachal'noj shkole. *Vestnik nauki*. 2023; № 4 (61): 153–160.
2. Zajceva S.A., Kurbatova A.S. Formirovanie universal'nogo uchebnogo dejstviya modelirovanie na urokah tehnologii v nachal'noj shkole. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2020; T. 9, № 3 (32): 105–107.
3. Allagulov A.M., Abulkairova G.B. Osnovnye usloviya `effektivnogo trudovogo vospitaniya mladshego shkol'nika. *Obrazovatel'nye tehnologii v sovremennom uchebno-vospitatel'nom prostranstve:* sbornik statej IV Vserossijskoj metodiko-prakticheskoj konferencii. Petrozavodsk: MCNP «Novaya nauka», 2021: 6–11.
4. Savvinova M.N., Nikolaev E.V. Socializaciya shkol'nikov sredstvami trudovogo vospitaniya. *Obrazovanie i vospitanie doshkol'nikov, shkol'nikov, molodezhi: teoriya i praktika*. 2023; № 1: 88-94.
5. Chernenko Yu.V., Amangeldikyzy R. Suschnost' trudovogo vospitaniya rebenka v sovremennyh usloviyah. *Nauka i real'nost'*. 2023; № 2 (14): 50–57.
6. Zhdanova S.N. *Social'no-pedagogicheskaya teoriya `esteticheskogo osvoeniya mira uchaschimisya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2007
7. Burmistrova E.V., Zaripova T.V., Shabysheva Yu.E. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov v obrazovatel'nom processe nachal'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 8–12.
8. Narykova G.V. Vospitanie i socializaciya mladshih shkol'nikov v usloviyah realizacii FGOS. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya.* 2021; № 8: 59–66.
9. Zemlyanskaya E.N. *Teoriya i metodika vospitaniya mladshih shkol'nikov.* Moskva: YuRAJT, 2021.
10. Sarmutdinova G.B. Teoriya i praktika trudovogo vospitaniya mladshego shkol'nika vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo Tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022; T. 19, № 4: 5–16.
11. Mantrova M.S. K voprosu duhovno-nravstvennogo vospitaniya mladshih shkol'nikov. *Karel'skij nauchnyj zhurnal.* 2020; T. 9, № 3 (32): 51–54.
12. Hajdarova M.D. Edinstvo trudovogo i `esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 23 (101): 63–65.
13. Bajhanov I.B. Gosudarstvennaya politika kak faktor razvitiya nacional'noj obrazovatel'noj sistemy: bazovye aspekty. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2020; № 1 (139): 69–76.
14. Bajhanov I.B. Kachestvo obrazovaniya kak strategicheskaya cel' regional'noj obrazovatel'noj politiki v nastupayuschem uchebnom godu. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chechenskoj Respubliki*. 2019; № 17: 5–13.
15. Napalkov S.V. O nekotoryh aspektah klassifikacii obrazovatel'nyh web-kvestov. *Sbornik statej uchastnikov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Arzamas: Arzamasskij filial NNGU, 2020: 123–128.

Статья поступила в редакцию 17.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-300-302

Alizhanova Kh.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Abdulayeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head, Department of Theory and Methodology of Physical Culture, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

THE EDUCATIVE WORK ORGANIZATION SPECIFICS IN INSTITUTIONS IMPLEMENTING SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION PROGRAMS. Based on the analysis of scientific research literature and reflection of the authors' own pedagogical experience, the article examines the most characteristic features of optimal organization of educative work in secondary vocational educational institutions. An idea is substantiated that in modern realities such activities in-depth modernization is necessary. Terms "educative work" and "educative system" are given the essential and structural characteristics that are most acceptable from the point of view of the implementation by institutions of secondary vocational education entrusted to them by modern society and the state. Principles are demonstrated, which should be guided by administrative staff, teachers and methodologists of such institutions, implementing this part of their duties. The authors propose some organizing forms for the educative process, which, according to them, are characterized by sufficient effectiveness in modern conditions.

Key words: **secondary vocational education, educational work in organization of secondary vocational education, improvement of results of educational work, student, teacher**

Х.А. Алижанова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
М.А. Абдулаева*, канд. пед. наук, зав. каф. теории и методики физической культуры ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе анализа широкого круга научно-исследовательской литературы и рефлексии собственного педагогического опыта авторов в статье исследуются наиболее характерные особенности оптимальной организации воспитательной работы в учреждениях среднего профессионального образования. Для этого в первую очередь обосновывается мысль о том, что в современных реалиях необходима углублённая модернизация такой деятельности. Терминам «воспитательная работа» и «воспитательная система» даются сущностные и структурные характеристики, наиболее приемлемые с точки зрения реализации учреждениями системы СПО миссии, возложенной на них современными обществом и государством. Демонстрируется совокупность принципов, которыми, на наш взгляд, должны руководствоваться административные работники, преподаватели и методисты таких учреждений, реализуя эту часть своих обязанностей. Предлагаются некоторые формы организации воспитательного процесса, характеризующиеся, по мнению авторов, достаточной эффективностью в современных условиях.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, воспитательная работа в организации среднего профессионального образования, улучшение результатов воспитательной работы, студент, преподаватель**

Актуальность исследования продиктована рядом важных факторов. В современной педагогической науке и практике повышенное внимание уделяется планированию и реализации воспитательной работы (Ф.Н. Алипханова, А.В. Ермилова, О.Е. Кучерова, Н.С. Лукин, О.В. Парахина, И.Л. Сизова, О.А. Шаталов). Проблемы, связанные с соответствующей деятельностью, обсуждаются применительно ко всем уровням образования, не исключая среднее профессиональное (Т.С. Артюхина, З.Т. Кулаева, Л.А. Саенко) [1–15]. Своё отражение они нашли и на страницах нормативно-правовых актов.

Например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» прямо говорится о необходимости формирования у обучающихся таких качеств, как гражданственность, патриотизм, правовая культура, ответственность и трудолюбие [1]. В Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. в качестве одной из приоритетных задач системы образования называется формирование выпускника, искренне разделяющего «российские традиционные духовные ценности». Действуя на основе последних, он сможет «реализовать свой потенциал в условиях современного общества», так как это является одним из важнейших условий его готовности «к мирному созиданию и защите Родины» [2].

В подобных условиях, конечно, сохраняется основная цель существования организаций системы СПО – подготовка успешного профессионала [3, с. 112]. Но при этом всё большее значение приобретает генерация организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие нравственной личности (Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, Т.А. Султанова, Е.В. Ткачева, С.Ю. Трапицын). Соответственно, необходимым представляется глубокое реформирование действующей в них воспитательной системы [4, с. 29]. Администрация, преподаватели и методисты должны сосредоточить своё внимание на такой организации соответствующего процесса, которая будет в максимальной степени способствовать нравственному и творческому развитию будущих профессионалов среднего звена, их максимальной самореализации [5, с. 39].

Один из вариантов построения в пространстве учреждения СПО системы воспитательной деятельности, на взгляд авторов, удовлетворяющей приведённым выше требованиям, будет рассмотрен на страницах настоящего исследования.

Отсюда, его цель – освещение наиболее характерных черт организации воспитательной работы в учреждениях среднего профессионального образования.

Для достижения этой цели необходимым представляется решение следующих задач:

– дать термину «воспитательная работа» трактовку, наиболее приемлемую с точки зрения реализации учреждением системы СПО миссии, возложенной на него современными обществом и государством;

– рассмотреть сущность и структуру понятия «воспитательная система» применительно к условиям организации, осуществляющей деятельность по программам среднего профессионального образования;

– продемонстрировать совокупность принципов, которыми, на наш взгляд, должны руководствоваться административные работники, преподаватели и методисты такой организации, реализуя эту часть своих обязанностей;

– предложить некоторые формы организации воспитательного процесса, характеризующиеся, по мнению авторов, достаточной эффективностью в современных условиях.

В ходе решения этих задач применялись следующие методы исследования: рефлексия собственного педагогического опыта, анализ специальной литературы, затрагивающей проблематику, поднимаемую на страницах настоящей статьи.

Её научная новизна состоит в рассмотрении сущности и структуры дефиниций «воспитательная работа» и «воспитательная система» применительно к организации СПО, функционирующей в современных условиях.

Теоретическая значимость заключается в демонстрации наиболее существенных, на взгляд авторов, принципов, которыми должны руководствоваться работники системы среднего профессионального образования, занимаясь воспитательной деятельностью.

Практическая значимость состоит в рассмотрении некоторых форм организации соответствующего процесса, могущих быть достаточно эффективными на текущей стадии социально-политического, экономического и культурного развития России и мира.

В пространстве современной организации СПО воспитательная работа представляет собой такую деятельность, реализуя которую педагогический работник осуществляет поддержку обучающегося и одновременно создаёт условия для его самореализации (Е.Н. Подшивалова, Е.П. Сичинский, И.Р. Сташкевич, З.А. Федосеева). Так происходит стимуляция выработки у будущего специалиста среднего звена способности личности к успешной адаптации в современном обществе с его непредсказуемой динамикой [6, с. 125].

Таким образом, воспитательная система учреждения, реализующего образовательную деятельность по соответствующим программам, представляет собой социально-педагогический объект, функционирование которого подчинено не только целям, непосредственно связанным с воспитанием студентов, но и целям каждого студента, направленным на удовлетворение его образовательных потребностей и интересов [7, с. 139]. Его структура отличается некоторой сложностью. Она включает следующие компоненты:

– индивидуально-групповой [8, с. 69];
– ценностно-ориентационный;
– функционально-деятельностный;
– пространственно-временной;
– диагностико-аналитический [5, с. 40].

Таким образом, центральное место в воспитательном процессе современной организации СПО должна занимать личность студента [4, с. 32]. Соответственно, при решении воспитательных задач педагоги должны руководствоваться следующими принципами:

– добросовестное отношение к своим профессиональным обязанностям;

– непрерывное совершенствование системы собственных профессиональных и личностных компетенций (Н.В. Быстрова, Н.А. Захарова, С.А. Зиновьева, Е.С. Илюшина, А.А. Пирогова, А.В. Хижная, М.С. Шапкин);

– уважительное отношение к обучающимся [3, с. 115];

– умение выслушать и понять каждого из них.

Если говорить о конкретных формах организации воспитательного процесса, то определённая эффективность присуща студенческому самоуправлению [8, с. 70]. Последнее, по существу, представляет собой активность обучающихся, направленную на управление и руководство деятельностью своего коллектива (Д.А. Казначеев, С.Н. Казначеева, Е.Ф. Котенко, С.М. Маркова, Е.А. Уракова, О.В. Юдакова). Реализация такой деятельности в полной мере невозможна без формирования студенческого актива.

Работа с этим, последним, должна быть направлена на формирование у обучающихся умений и навыков, необходимых для эффективной реализации различных видов деятельности в составе больших и малых групп [6, с. 127]. В число таких компетенций входят:

– организаторские умения;

– навыки реализации эффективной коммуникации с использованием различных, в том числе инновационных, инструментов;

– способность выстраивать взаимодействие с другими людьми на основании системы общепринятых духовно-нравственных ценностей [9, с. 45];

– умения и навыки, необходимые для конструктивно разрешения конфликтных ситуаций.

В качестве организационных видов студенческого самоуправления могут выступать студенческий совет, студенческий профсоюз, студенческое информационное бюро, старостат, студенческий парламентский клуб и др. Цель деятельности студенческого совета, например, состоит в обеспечении условий для гармоничного развития личности обучающихся [10, с. 151]. Этой цели подчинены следующие задачи:

– обеспечение реализации прав студентов на управление образовательным процессом [11, с. 63–64];

– развитие социальной активности студенческой молодёжи (Д.В. Григорьев, М.В. Данилова, Е.И. Есина);

– содействие саморазвитию обучающихся, в том числе средствами организованной досуговой деятельности [7, с. 145].

Таким образом, по ходу деятельности студенческого совета происходит формирование гражданской культуры и активной гражданской позиции обучающихся. Кроме того, у них формируются такие качества, как сознательность, самостоятельность и способность к саморазвитию [10, с. 153].

Ещё одна, также достаточно эффективная в современных условиях форма организации воспитательного процесса – студенческое общественное объединение [3, с. 118]. Такие объединения могут иметь научно-исследовательскую, культурно-досуговую, спортивно-оздоровительную, гражданско-патриотическую или иную направленность. Их воспитательный потенциал реализуется, прежде всего, путём создания условий, обеспечивающих возможность реального участия студентов в жизни организации СПО. Происходит это за счёт создания пространства, внутри которого учащиеся могут предлагать идеи, а также формировать и реализовывать управленческие навыки [8, с. 68].

Например, участие в студенческих общественных объединениях гражданско-патриотической направленности способствует интенсификации процесса становления будущих специалистов среднего звена как граждан и патриотов. В свою очередь, сформированные таким образом компетенции в будущем позволят выпускникам ОО с большей вероятностью занять достойное положение в обществе благодаря систематическим проявлениям сознательной гражданской активности в ходе трудовой деятельности [12, с. 50].

Деятельность объединений спортивно-оздоровительной направленности нацелена, прежде всего, на формирование у студентов ориентированности на здоровый образ жизни. Именно в ходе реализации подобной деятельности происходит интеграция личных интересов студентов с и общественными [9, с. 47]. Таким образом, осуществляется развитие каждого студента как личности, характеризующейся наличием сформированной системы ценностей и идеалов, в которую входит соответствующее отношение к занятиям физической культурой и спортом [12, с. 53].

Активность учащихся в составе общественных объединений, имеющих культурно-досуговую направленность, способствует, прежде всего, их нравственно-эстетическому воспитанию. Их функционирование должно быть подчинено цели, сводящейся к созданию комплекса условий, способствующих культурной и творческой самореализации обучающихся [11, с. 64]. Достижению этой, последней, способствует реализация следующих задач:

– выявление и реализация творческого потенциала каждого участника [13, с. 107];

– поддержка самовыражения обучающихся в условиях глобальных перемен [13];

– содействие воплощению общественно значимых молодёжных инициатив на практике (Р.Р. Закиева, Т.М. Коньшина, А.В. Леонтьев, Н.С. Пряжников, В.В. Сериков);

– сохранение и преумножение традиций конкретной ОО;

– реализация организационно-педагогических условий для формирования необходимых цифровых компетенций [14].

Их решение может осуществляться путём реализации таких мероприятий, как музыкально-литературные композиции, отчётные концерты, смотры и конкурсы различной тематики из значения (от локальных до международных) [15, с. 142].

При этом, вне зависимости от направленности такого рода объединений, крайне желательно, чтобы в их работе сбыли задействованы учащиеся всех курсов и специальностей [14, с. 183]. Таким образом можно будет организовать среди обучающихся взаимодействие, проникнутое чувством товарищества и коллективным духом (Р.Р. Закиева, А.В. Леонтьев, Т.М. Коньшина, В.В, Краевский, Н.С. Пряжников, Т.Ю. Садовникова, В.В. Сериков). Студенты получат возможность сформировать компетенции, необходимые для эффективной реализации различных видов социально значимой профессиональной деятельности в группах, разнородных по своему составу, но объединённых стремлением к общей цели [15, с. 150].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что сегодня воспитательная работа является важной частью деятельности организации среднего профессионального образования. При этом требования, выдвигаемые современными обществом и государством к выпускникам таких учреждений, делают необходимым глубокое реформирование данной системы.

Предлагаемое авторами построение такой работы с большой вероятностью позволит улучшить результаты формирования у будущих специалистов среднего звена ряда важных личностных компетенций. Принимая же во внимание существующие наработки педагогов-исследователей и практиков в данной области, она уже сегодня может быть без особых проблем внедрена в образовательное пространство учреждений СПО, действующих на территории Российской Федерации.

Библиографический список

1. *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/
2. *Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/
3. Ермакова В.С., Ибрагимова А.И., Кузнецов М.С. Опыт успешных практик организации образовательного процесса в деятельности учреждений среднего профессионального образования. *Наука и школа.* 2022; № 6: 110–119.
4. Матюшенко С.В., Князева О.О., Сосковец Л.А. Особенности воспитательной деятельности в омском филиале университета «Синергия». *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий.* 2021; Т. 10, № 1: 29–34.
5. 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.
6. Малиновский Е.С., Ангеловская С.К., Молчанов С.Г. Формирование и оценивание социальной активности обучающихся профессиональной образовательной организации. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2022; № 1: 124–130.
7. Ващенко Е.В. Создание организационно-педагогических условий для формирования профессиональных адаптационных качеств обучающихся СПО. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2021; № 3 (43): 139–146.
8. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 67-4: 68–70.
9. Сидоров А.Н., Быстрова Н.В. Особенности успешной адаптации студентов к условиям вуза. *Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем:* сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: Мининский университет, 2020: 45–47.
10. Ахмедьянова А.Х. Гармоничное развитие личности обучающихся средствами родного языка и культуры как основа гражданско-патриотического воспитания. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2022; № 4 (37): 151–155.
11. Семенова В.В., Реклер Е.Н. Обеспечение прав студентов во время дистанционного обучения. *Национальная ассоциация учёных.* 2021; № 74: 62–64.
12. Егошина Н.Г. Возможности современного вуза для патриотического воспитания студентов. *THEORIA: педагогика, экономика, право.* 2023; № 4 (1): 48–54.
13. Байханов И.Б. Особенности управления человеческими ресурсами в условиях глобальных перемен. *Власть истории и история власти.* 2022; Т. 8, № 1 (35): 20–29.
14. Байханов И.Б. Формирование цифровых компетенций в условиях трансформации образовательных систем. *Миссия конфессий.* 2021; Т. 10, № 7 (56): 705–712.
15. Коровин А.Ю., Заббарова М.Г. Сущность и структура социокультурной среды профессионального колледжа. *Концепт.* 2023; № 05: 140–153.

References

1. *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/
2. *Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 N 996-r. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/
3. Ermakova V.S., Ibragimova A.I., Kuznecov M.S. Opyt uspeshnyh praktik organizacii obrazovatel'nogo processa v deyatel'nosti uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya. *Nauka i shkola.* 2022; № 6: 110–119.
4. Matyushenko S.V., Knyazeva O.O., Soskovec L.A. Osobennosti vospitatel'noj deyatel'nosti v omskom filiale universiteta «Sinergiya». *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij.* 2021; T. 10, № 1: 29–34.
5. 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.
6. Malinovskij E.S., Angelovskaya S.K., Molchanov S.G. Formirovanie i ocenivanie social'noj aktivnosti obuchayuschihsya professional'noj obrazovatel'noj organizacii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2022; № 1: 124–130.
7. Vaschenko E.V. Sozdanie organizacionno-pedagogicheskih uslovij dlya formirovaniya professional'nyh adaptacionnyh kachestv obuchayuschihsya SPO. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2021; № 3 (43): 139–146.
8. Bystrova N.V., Zinov'eva S.A., Filatova E.V. Principy sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 67-4: 68–70.
9. Sidorov A.N., Bystrova N.V. Osobennosti uspeshnoj adaptacii studentov k usloviyam vuza. *Innovacionnye podhody k resheniyu professional'no-pedagogicheskih problem:* sbornik statej po materialam V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2020: 45–47.
10. Ahmed'yanova A.H. Garmonichnoe razvitie lichnosti obuchayuschihsya sredstvami rodnogo yazyka i kul'tury kak osnova grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2022; № 4 (37): 151–155.
11. Semenova V.V., Rekler E.N. Obespechenie prav studentov vo vremya distancionnogo obucheniya. *Nacional'naya associaciya uchenyh.* 2021; № 74: 62–64.
12. Egoshina N.G. Vozmozhnosti sovremennogo vuza dlya patrioticheskogo vospitaniya studentov. *THEORIA: pedagogika, `ekonomika, pravo.* 2023; № 4 (1): 48–54.
13. Bajhanov I.B. Osobennosti upravleniya chelovecheskimi resursami v usloviyah global'nyh peremen. *Vlast' istorii i istoriya vlasti.* 2022; T. 8, № 1 (35): 20–29.
14. Bajhanov I.B. Formirovanie cifrovyh kompetencij v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh sistem. *Missiya konfessij.* 2021; T. 10, № 7 (56): 705–712.
15. Korovin A.Yu., Zabbarova M.G. Suschnost' i struktura sociokul'turnoj sredy professional'nogo kolledzha. *Koncept.* 2023; № 05: 140–153.

Статья поступила в редакцию 20.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-302-304

Achmizova S.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Philology, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

PROSPECTS FOR APPLICATION OF ONLINE-PLATFORMS IN COMPUTERIZATION OF MODERN EDUCATION. The article considers prospects for the application of online-platforms (Zoom, MTS Link) in computerization of modern education in Russia for students majoring in foreign languages. The author defines a pandemic as a factor for intensive computerizing of the whole system of education, and higher education as a part of it. Considering the psyco-physiological features of students, the author states the effectiveness of application of online-platforms in education, and provides a thorough description of Zoom application in teaching process, and MTS Link as an alternative due to geopolitical situation in the world. Taking into account the best practices of Russian educational institutions, the possibility

of creating an innovative educational platform that presents distance learning courses in various areas, based on Russian online platforms for video conferences and webinars, as well as the development of educational (hybrid) programs of a new generation, seems promising.

Key words: **computerization of modern education, online-platform, global information society, online education, student age**

***С.Я. Ачмизова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены перспективы применения онлайн-платформ (Zoom, МТС Линк) в процессе информатизации современного российского образования в сфере обучения иностранным языкам в рамках глобального информационного общества. Автор обозначает пандемию 2020–2022 гг. как фактор, оказавший значительное влияние на информатизацию образования в целом и университетское образование в частности. Рассмотрев психофизиологические особенности студенчества, автор приходит к выводу о целесообразности применения онлайн-платформ в обучении студентов и подробно описывает дидактические характеристики онлайн-платформы Zoom и платформы МТС Линк Встречи как возможного преемника иностранной платформы вследствие сложившейся геополитической ситуации. Учитывая передовой опыт российских образовательных учреждений, перспективной видится возможность создания инновационной образовательной платформы, представляющей курсы дистанционного обучения по различным направлениям, на базе российских онлайн-платформ для проведения видеоконференций и вебинаров, а также разработки образовательных (гибридных) программ нового поколения.

Ключевые слова: **информатизация современного образования, онлайн-платформа, глобальное информационное общество, дистанционное обучение, студенчество**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что современное информационное общество характеризуется отсутствием информационных границ между странами и континентами. «Процесс интеграции человечества в единое целое» [1, с. 50], процессы интернационализации и глобализации обусловливают формирование единого пространства, внутри которого информационные потоки функционируют и распределяются безотносительно границ. Знание иностранных языков – языков мирового общения – обусловливает способность человека осуществлять активную, продуктивную коммуникативную деятельность в рамках единой информационной системы, что определяет особую значимость лингвистического образования для эффективной социализации личности в рамках глобального информационного сообщества. Открытость мира и яркий познавательный интерес обусловливают тот факт, что люди стремятся узнать, понять, прочувствовать сущность глобального мира за пределами собственного реального мира.

Цель данной статьи заключается в изучении перспектив применения онлайн-платформ в процессе информатизации современного образования.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать современные образовательные платформы; рассмотреть дидактические преимущества онлайн-платформ в процессе обучения иностранным языкам.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические (наблюдение за студентами).

Научная новизна статьи определяется тем, что дан анализ существующих онлайн-платформ, которые применены автором в своей практике, рассмотрены основные дидактические преимущества онлайн-платформы Zoom.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что современная информационная ситуация диктует свои правила, в связи с чем видится значимым включение компьютерных технологий в содержание образовательного процесса по обучению иностранному языку студентов-филологов с целью формирования компетентностного специалиста как полноправного члена информационного общества, обладающего набором компетенций, которые обеспечат активную продуктивную социализацию в непрерывно изменяющихся жизненных условиях современного мира.

Практическая значимость заключается в высокой значимости компьютерной грамотности индивида как особо важного аспекта коммуникативного процесса, в том числе и на иностранном языке, с применением современных компьютерных технологий, поскольку интенсивное внедрение компьютерных, телефонных, цифровых технологий различной направленности обусловливает абсолютно новые тенденции информационного обмена за пределами государственных границ.

XXI век – это эпоха новых наукоемких «информационно-компьютерных технологий» [2], которые оказывают влияние на общественное развитие и обеспечивают возможность эффективного общения индивидов, проживающих в различных странах мира, на разных континентах, причём «процессы информатизации затрагивают все социальные практики человека, все пространства его существования в современном обществе» [2, с. 5]. Международный, трансконтинентальный информационный обмен за пределами конкретного языкового сообщества определяет необходимость владения иностранным языком как средством коммуникации, что оказывает влияние на все формы и компоненты образовательного процесса по освоению иностранного языка. В Окинавской хартии глобального информационного общества (принята лидерами стран «большой восьмерки» 22 июля 2000 года) [3] обозначается, что «информационно-коммуникативные технологии являются одним из наиболее важных факторов, влияющих на формирование общества XXI века». В эпоху современного информационного общества необходимо отметить высокую значимость компьютерной грамотности индивида как особо важный аспект коммуникативного процесса, в том числе и на иностранном языке, с применением современных компьютерных технологий, поскольку интенсивное внедрение компьютерных, телефонных, цифровых технологий различной направленности обусловливает абсолютно новые тенденции информационного обмена за пределами государственных границ. Таким образом, помимо формирования иноязычной коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранному языку в рамках компетентностного подхода, особое внимание уделяется и развитию информационных умений учащихся.

Период с 2020 по 2022 годы явился временем значительных изменений для всех членов мирового сообщества, поскольку глобальная эпидемия – пандемия – не только ограничила межличностные контакты, но и привела к закрытию физических границ между странами, население которых практически полностью было вынужденно находиться в изоляции, в самоизоляции с целью предотвращения распространения смертоносного вируса. Время пандемии характеризуется глобальными нововведениями в применении современных наукоемких технологий, которые стали не просто вспомогательным, но и основным средством общения индивидов как на родном, так и на иностранных языках. Для множества граждан цифровые средства общения стали единственным каналом связи для поддержания коммуникации различной направленности: профессиональной, образовательной, развлекательной и т. д.

В динамично развивающемся мире информационные технологии постепенно проникают во все сферы жизнедеятельности индивидов, что обусловливает особую значимость изучения современных компьютерных технологий в рамках образовательного процесса по изучению иностранного языка. Студенты-филологи Адыгейского государственного университета – это в большинстве своём молодые люди в возрасте от 17 до 22 лет, полностью соответствующие переводу латинского слова “students” (“studentis” в родительном падеже) – «усердно работающий, занимающийся». «Студенчество» как обособленная возрастная и социально-психологическая категория было выделено ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева [4, с. 17–26] в 1960-х годах. Студенческий возраст, «переходная фаза от созревания к зрелости» (поздняя юность – ранняя зрелость) – это наиболее важный этап формирования самосознания и самооценки путём сопоставления собственного «Я» с идеальным; время социального и личностного самоопределения, поиска собственной индивидуальности при наличии высоких требований к себе и окружающим. Образование способствует развитию собственного образа окружающего мира, понятия о своем месте и роли в этом мире [5, с. 25].

Личностная ценность образования как «непрекращающегося процесса развития путём организации собственной умственной деятельности … состоит в формировании определённых социально значимых личностных качеств и ценностных отношений к действительности», раскрытии «собственных потенциальных возможностей … результатом чего становится приобретение личностных качеств и свойств, которых не было ранее» [6, с. 54]. Психическое формирование индивида в период студенчества предполагает развитие высших психических функций, становление интеллектуальной системы и личности в целом на фоне интенсивной социализации и реализации самоопределенной социальной роли. Поздняя юность – ранняя зрелость – это время оптимального развития интеллектуальных функций при высоких показателях по вниманию, пиковых значениях по скорости решения вербально-логических задач и объёму оперативной памяти индивида. Повышенная чувствительность и высокая скорость реакции на внешние раздражители, противоречивость внутреннего мира определяют эмоциональную нестабильность и внутреннюю неуверенность молодых людей. Нравственное развитие в период студенчества характеризуется усилением сознательных мотивов поведения, формированием целеустремленности, настойчивости, желания проявлять инициативу, умения владеть собой [4] – «прекрасное время для усвоения мудрости» (Ж.Ж. Руссо). Будучи высокомотивированными на получение

качественного образования, студенты Адыгейского государственного университета активно участвуют в организации и реализации образовательного процесса по всем дисциплинам. Обладая высоким развитием информационных умений и компетенций, с увлечением принимают участие в разработке и апробации новых образовательных программ на базе цифровых и компьютерных технологий, в том числе онлайн-платформы Zoom. В пандемийные годы онлайн-платформа Zoom сыграла особо значимую роль в организации образовательного процесса по обучению различным дисциплинам университетского цикла, в том числе и по иностранным языкам. В связи с введёнными ограничениями на федеральном уровне на перемещение граждан, руководству и преподавателям всех типов учебных заведений пришлось обратиться к возможностям дистанционного образования, поскольку форма удалённой работы стала единственной реализуемой после введения режима самоизоляции. С целью организации образовательного процесса в формате «прямо с рабочего места дома» в Адыгейском государственном университете в 2020 году было принято решение о проведении лекций, семинаров, практических занятий на онлайн-платформе Zoom, обладающей рядом более ценных характеристик для организации образовательного процесса в рамках дистанционного обучения, нежели иные платформы (Skype, Jitsi и т. д.).

Основными дидактическими преимуществами онлайн-платформы Zoom являются следующие: 1) возможность организации образовательного процесса в режиме реального времени; 2) возможность организации различных форматов мероприятий (вебинары, веб-конференции); 3) наличие системы обмена текстовыми сообщениями в режиме реального времени – переписка в чате; 4) наличие интерактивной доски; 5) возможность организации единого образовательного пространства для группы учащихся, а также деления на группы, пары и т. п. (преподаватель-модератор имеет возможность поместить конкретных участников образовательного процесса в так называемые сессионные залы/комнаты). Использование любой онлайн-платформы, в том числе и платформы Zoom, предполагает наличие стабильного интернет-соединения у всех участников образовательного процесса, возможность доступа к определенному набору настроек программы (например, в бесплатной версии Zoom есть ограничения по времени на проведение сессий (как вебинаров, так и видеоконференций). Кроме того, необходимо учитывать психологические особенности участников общения (застенчивость при использовании камеры во время общения на платформе Zoom), технические характеристики аппаратуры каждого участника (наличие качественной звуковой системы, микрофона), социальные условия и возможность обеспечения «рабочей атмосферы» при нахождении участников во внеаудиторном пространстве. Платформа Zoom считается довольно легкой для освоения и практического использования, но тем не менее требуется наличие определенного набора информационных умений, цифровой компетентности для эффективной реализации образовательного процесса без технических сбоев вследствие ошибок в управлении компьютерными программами. Четкое планирование педагогической деятельности, тщательная подготовка и проверка возможности корректного использования на базе онлайн-платформы учебных материалов для презентации студентам призваны помочь преподавателю наиболее эффективно организовать учебный процесс по освоению иностранного языка на платформе Zoom. При переходе на дистанционное образование возникли проблемы не только технического характера. Преподаватели ощутили нехватку подготовки, а именно – недостаточное владение информационными технологиями. Необходимо отметить, что вследствие изменения политической ситуации в мире интернет-платформа Zoom установила запрет на подключение к своим сервисам госучреждениям и госкомпаниям на территории Российской Федерации и СНГ, что обусловило необходимость поиска альтернатив на российском рынке производителей программного обеспечения. МТС Линк [7], локальный разработчик экосистемы сервисов видеосвязи, позиционирует свои сервисы как полноценную замену зарубежным сервисам, таким как Zoom, Skype for Buisness и т. д. МТС Линк входит в Реестр отечественного программного обеспечения; дата-центры компании размещены в России, что соответствует требованиям Роспотребнадзора. Сервисы МТС Линк легко интегрируются с системой электронной почты, телефонией, календарями; кроме того, имеется собственное мобильное приложение сервиса.

При организации дистанционного обучения в образовательном процессе возможно применение всех трех видов (основных функций) сервиса, а именно: Видеовстречи – Вебинары – Курсы, которые обладают простым и понятным интерфейсом и не требуют установки дополнительного программного обеспечения.

Сервис Линк Встречи от экосистемы сервисов МТС Линк может стать альтернативой Zoom в образовательных процессах, поскольку онлайн-платформа от МТС обеспечивает следующие возможности: деление участников на группы; демонстрация экрана; создание опросов и тестов для проверки знаний; загрузка файлов любых форматов; использование интерактивной доски; автоматическая запись мероприятия. Таким образом, сервис Линк Встречи можно рассматривать как полноценный сервис для дистанционного обучения, межличностного общения и будущей профессиональной деятельности учащихся. Обучение студентов-филологов на базе онлайн-платформ имеет высокую практическую значимость в современном информационном обществе, поскольку даже в условиях ограничений по перемещениям в виду различных причин глобальный информационный обмен активно продолжается в различных сферах знания, и для реализации продуктивной коммуникативной деятельности субъектов общения онлайн-платформы имеют высокую важность.

Таким образом, мы пришли к выводу, что примерно все платформы равны по своему функционалу, поэтому ее выбор должен делать преподаватель в зависимости от того, какая ему предпочтительнее. Учитывая передовой опыт российских образовательных учреждений, в том числе РГГУ, СПбГУ, ВШЭ и т. д., перспективной видится возможность создания инновационной образовательной платформы, представляющей курсы дистанционного обучения по различным направлениям на базе российских онлайн-платформ для проведения видеоконференций и вебинаров, а также разработка образовательных (гибридных) программ нового поколения, предоставляющих возможность совмещения очно-заочно-дистанционного образования в соответствии с образовательными потребностями личности в рамках глобального информационного общества.

Библиографический список

1. Акулич М.М. Образование в условиях глобализации. *Глобализация и университет.* 2005; № 3: 50–57.
2. *Информационное общество и глобальная информационная телекоммуникационная инфраструктура*: монография. Нижний Новгород, 2018. Available at: http://scipro.ru/conf/monographIT.pdf
3. *Окинавская хартия Глобального информационного общества*. Avaialble at: http://www.kremlin.ru/supplement/3170
4. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний. *Вестник высшей школы.* 1972; № 7: 17–26.
5. Новиков А.М. *Основания педагогики*: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика. Москва: ЭГВЕС, 2010.
6. Шишов С. Е. Образование как ценность: структура и смыслы понятия. *Ценности и смыслы.* 2010; № 2 (5).
7. *МТС Линк*. Available at: softline.ru

References

1. Akulich M.M. Obrazovanie v usloviyah globalizacii. *Globalizaciya i universitet.* 2005; № 3: 50–57.
2. *Informacionnoe obschestvo i global'naya informacionnaya telekommunikacionnaya infrastruktura*: monografiya. Nizhnij Novgorod, 2018. Available at: http://scipro.ru/conf/monographIT.pdf
3. *Okinavskaya hartiya Global'nogo informacionnogo obschestva*. Avaialble at: http://www.kremlin.ru/supplement/3170
4. Anan'ev B.G. Psihofiziologiya studencheskogo vozrasta i usvoenie znanij. *Vestnik vysshej shkoly.* 1972; № 7: 17-26.
5. Novikov A.M. *Osnovaniya pedagogiki*: posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavatelej pedagogiki: Pedagogika. Moskva: `EGVES, 2010.
6. Shishov S. E. Obrazovanie kak cennost': struktura i smysly ponyatiya. *Cennosti i smysly.* 2010; № 2 (5).
7. *MTS Link*. Available at: softline.ru

Статья поступила в редакцию 26.03.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-304-307

Bayrambekov M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Drawing, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia); Head of the Sector of Culture and Art of the Nations of Dagestan, Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: bairambekov@mail.ru*

Ramazanova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dean, Faculty of Primary Classes, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: italikla888@mail.ru*

ACTIVATION OF COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES. As a research task, the authors assess the means that exist for activating the cognitive interest of younger schoolchildren using project activities. The researchers reveal some processes that are fixed in the modern education system and society as a whole. Based on their study, the need to intensify the process of forming the appropriate quality of primary school students

is demonstrated, including their involvement in the educational projects. A project activity is given an essential characteristic. The most characteristic features of the primary school students' cognitive orientations system are studied. On this basis, the main organizational and pedagogical conditions that contribute to the formation of their cognitive interest are determined. The process of implementing such conditions using the project activity means is described. The authors conclude that participation in the implementation of educational projects will more effectively develop competencies related to the independent search, processing and presentation of the necessary information.

Key words: **primary general education, cognitive interest of primary school students, project activity, teacher, pupil**

***М.М. Байрамбеков**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», зав. сектором культуры и искусства народов Дагестана ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи», г. Махачкала, E-mail: bairambekov@mail.ru*

***Э.А. Рамазанова**, канд. пед. наук, доц., декан факультета начальных классов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: italikla888@mail.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить возможности, существующие для активизации познавательного интереса младших школьников с использованием средств проектной деятельности. Перед этим в статье раскрываются некоторые процессы, фиксирующиеся в современной системе образования и обществе в целом. На основе их изучения демонстрируется необходимость интенсификации процесса формирования соответствующего качества учащихся младших классов, в том числе путём привлечения их к реализации учебных проектов. Далее соответствующей деятельности даётся сущностная характеристика. Изучаются наиболее характерные черты системы когнитивных ориентаций учащихся начальных классов. На данном основании определяются основные организационно-педагогические условия, способствующие формированию у них познавательного интереса. После этого описывается процесс реализации таких условий с использованием средств проектной деятельности. Авторы делают вывод о том, что участие в реализации учебных проектов позволит эффективнее развивать компетенции, связанные с самостоятельным поиском, обработкой и презентацией необходимой информации.

Ключевые слова: **начальное общее образование, познавательный интерес младшего школьника, проектная деятельность, учитель, ученик**

Актуальность темы статьи связана с фиксирующейся на современном этапе развития системы школьного образования тенденцией, при которой проектная деятельность занимает важное место в системе педагогических технологий (М.Ю. Бухаркина, А.И. Грузин, А.В. Калинченко, Н.В. Матяш, И. Осмоловская, Л.Н. Серебренников, Э.З. Шахбанова). Дело в том, что особенности её организации позволяют повысить активность учащихся, в том числе младшеклассников, направленную на поиск разнообразных способов и приёмов решения учебно-познавательных задач (С.А. Артемьева, Н.В. Трипольникова, Д.А. Халитова).

Подобная тенденция не должна удивлять, если мы примем в расчёт особенности современной образовательной парадигмы. Сегодня учащийся ни в коем случае не должен выступать в качестве пассивного рецепиента тех или иных компетенций [1, с. 395]. Обладая лишь их набором, он не сможет по-настоящему успешно реализовывать учебную, а в дальнейшем – и профессиональную деятельность в условиях непредсказуемой социокультурной динамики, связанного с ней увеличения темпов приращения знаний и практически безграничных информационных потоков [2, с. 61]. Следовательно, уже в младших классах следует вооружать учеников такими компетенциями, которые помогут им осуществлять самостоятельный поиск знаний, их критическую оценку, обработку и презентацию (О.В. Бажук, В.П. Беспалько, Е.А. Демидович, Г.Ю. Ксензова, П. Митчелл). В ряду таковых немаловажное место занимает осознанный интерес к реализации познавательной деятельности.

Его развитию с применением метода учебных проектов посвящена наша статья.

Соответственно, её целью является освещение основных вопросов, связанных с использованием проектной деятельности младших школьников для активизации их познавательного интереса.

Достижению этой цели будет способствовать решение следующих задач:

– дать сущностную характеристику понятия «проектная деятельность»;

– изучить наиболее характерные черты системы когнитивных ориентаций учащихся начальных классов;

– определить основные организационно-педагогические условия, способствующие формированию у них познавательного интереса;

– описать процесс реализации таких условий с использованием средств проектной деятельности.

При решении этих задач авторами применялись следующие методы исследования: анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в выявлении наиболее значимых условий, способствующих формированию познавательного интереса младших школьников.

Теоретическая значимость состоит в демонстрации ряда особенностей познавательных ориентаций учащихся начальной школы, оказывающих непосредственное влияние на ход их проектной деятельности.

Практическая значимость видится в изучении возможностей, существующих на современном этапе развития соответствующего сегмента отечественной образовательной системы для стимулирования познавательного интереса учеников в ходе занятий такой деятельностью.

Педагоги-исследователи и практики, занимающиеся вопросами проектной деятельности, на настоящем этапе разработки соответствующей проблематики пока не выработали для неё единого определения. Однако на сегодняшний день существует несколько трактовок, безусловно, заслуживающих внимания в контексте тематики нашей статьи (табл. 1).

Таблица 1

Актуальные в современной педагогике трактовки термина «проектная деятельность»

Авторы	Трактовка
Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса	Кооперация школьников, направленная на достижение игровых, учебно-познавательных или творческих целей
Е.М. Карпов	Технология, используемая в образовании с целью предоставить учащимся возможности для освоения новых знаний на основе связи с реальной действительностью
Г.М. Анохина	Деятельность ребёнка, в ходе которой он усваивает и приобретает знания, умения и навыки, связанные с применением и интерпретацией информации
Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров	Совместная поисковая деятельность учащихся, имеющая практический выход [9]

Теперь следует сказать об особенностях системы познавательных ориентаций ребёнка младшего школьного возраста. Основу этой, последней, составляют два компонента: интерес к реализуемой деятельности [3, с. 187–188]; значимость её результатов. При этом познавательный интерес учащихся начальной школы существенно отличается от такового у обучающихся среднего и старшего звена (Х.Э. Абдулшехидова, Г.Р. Ганиева, Н.В. Иванова, Т.В. Кузнецова, И.М. Павлова, Е.В. Чердынцева). Он предполагает более широкую интеграцию в учебно-воспитательный процесс следующих организационных форм: творческая деятельность [4, с. 47]; использование иллюстративно-наглядного материала [1, с. 396]; обучающие игры [3, с. 197]. В том случае, если младший школьник не получает стимулирование через использование подобных методик, его стремление продолжать знакомство с учебными предметами может редуцироваться [1, с. 397].

Таким образом, формирование познавательного интереса у учащихся начальных классов, в том числе средствами проектной деятельности, представляет собой весьма значимый с точки зрения формирования у них необходимых компетенций процесс. Его можно считать в полной мере завершённым только в том случае, если у младших школьников сформировалось осознанное стремление к реализации умственной деятельности и работе с информацией [5, с. 78].

Складывание такового, в свою очередь, подразумевает соблюдение ряда условий. К ним относятся:

– широкое применение имеющегося опыта и знаний, имеющихся как у педагога, так и у обучающихся [6, с. 354];

– поддержка инициативы учащихся;

– уважительное отношение к точкам зрения, защищаемым ими (Х.Э. Абдулшехидова, А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, Н.И. Трояновская);

– обязательная эмоциональная поддержка (словесная, при помощи наглядного материала и др.);

– слияние познавательной активности и эмоционального состояния ребёнка;

– новизна содержания предлагаемых заданий [5, с. 80];

– невозможность решений поставленной проблемы привычными способами в короткий срок.

Такие условия могут быть реализованы средствами проектной деятельности. В свою очередь, успешное практическое воплощение последней станет более вероятным в случае соответствия педагогического работника ряду требований. В их числе:

– высокий уровень сформированности профессиональных и личностных компетенций учителя [7, с. 383];

– наличие у него развитого инновационного мышления;

– способность к реализации в повседневной практике инновационных методов и форм обучения [2, с. 62];

– умение эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии в профессионально-педагогической деятельности (А.Ш. Багаутдинова, Г.А. Бакланова, Е.С. Джавлах, О.В. Елисеева, Д.А. Мезенцева, Н.В. Носкова, Л.А. Петрова).

Реализуя данные черты своего профессионального портрета в ходе занятий проектной деятельностью с младшими школьниками, педагог также должен учитывать их образовательные потребности, ожидания и интересы [6, с. 357]. Сказанное представляется справедливым как в случае с индивидуальным участием младших школьников в проекте, так и с групповым (табл. 2).

Таблица 2

Деятельность учителя и учеников в ходе выполнения индивидуальных и групповых учебных проектов

Проекты	Содержание деятельности участников образовательного процесса
Индивидуальные	Соответствующая деятельность реализуется младшим школьником и сопровождается учителем. Последний обеспечивает учащемуся доступ к различным источникам информации с обязательным учётом индивидуальных особенностей ученика. Также педагог реализует различные виды контроля. Со своей стороны учащийся должен акцентировать внимание на собственных возможностях и способностях, на определении целей и действий, средств и ресурсов, значимых для него и достижимых в ходе проектной деятельности [8, с. 54]
Групповые	Под руководством педагога дети, действуя согласно установленным правилам и собственным представлениям в составе микрогрупп, могут использовать опыт всех участников проекта, обмениваться мнениями и/или определёнными компетенциями, предлагать те или иные подходы к решению поставленных задач. При этом все они осваивают технологию командной работы, получают представления о важности сотрудничества и взаимоуважения [9, с. 48-49]

Реализация проектной деятельности с учащимися начальных классов должна быть обеспечена «портфелем» (А.А. Елизаров Н.В. Калинина, С.Ю. Прохорова). Он включает следующие обязательные составляющие:

– паспорт, в котором обоснована актуальность темы, определены цели, объект и предмет исследования, поставлены задачи и методы их решения;

– план-график, где указаны этапы реализации проекта, их сроки и предполагаемые результаты [10, с. 135];

– примерное описание продукта проектной деятельности;

– оценочный лист качества реализации проекта (И.Ю. Гац, В.А. Медведев, В.А. Морозова, В.В. Щетинина).

Продолжительность работы над проектом может включать несколько занятий. Тем не менее желательным представляется установление временных рамок с учётом психологических особенностей, характерных для большинства детей младшего школьного возраста [7, с. 386].

По тем же соображениям в условиях начального общего образования наиболее перспективной представляется реализация таких проектов, которые предполагают максимально свободный подход к выполнению и последующей презентации полученных результатов [9, с. 49]. В данном случае в качестве продукта, как правило, выступают:

– дневники наблюдений;

– мини-сочинения [8, с. 58];

– календари экологических дат;

– предметы изобразительного или декоративно-прикладного искусства [11, с. 8–9];

– фотоальбомы;

– коллажи [10, с. 136].

По ходу реализации такого вида работы в наибольшей мере раскрывается творческий потенциал учащихся. Соответственно, определённая специфика присуща и оценке подобной деятельности.

Она предполагает экспертизу и подготовку заключения (В.П. Антонов, З.Н. Бирюкова, Н.Д. Гальскова, Л.М. Гримовская, Н.В. Кольчикова, С.Ф. Пачко, В.В. Яковлев). В нём должны быть отражены особенности продукта проектной деятельности, степени самостоятельности и личного вклада каждого обучающегося в достижение соответствующего результата, уровня оформления и продвижения проекта, а равно доказательного отстаивания основных положений такового [12, с. 198].

В качестве примера реализации подобной деятельности и того влияния, которое она оказывает на познавательную активность младших школьников, приведём пример выполнения индивидуального проектного задания по окружающему миру «Мой питомец». В начале работы учитель выполняет следующие действия:

– ориентирует обучающегося в предмете исследования с уточнением общих представлений о животном мире и его многообразии;

– даёт установку на использование описаний, сравнений и группировки изученных природных объектов и явлений [13, с. 110];

– знакомит школьника с правилами работы.

– контролирует как процесс, так и результаты каждого этапа работы над проектом [11, с. 13].

Затем ученик занимается самостоятельным выявлением и анализом характерных черт жизни и функций животных в окружающем мире. При этом он использует как знания, полученные в школе, так и те, которые были сформированы вне её. Подготавливаемый проект учащийся начальных классов рассматривает с позиции его применения в различных жизненных ситуациях с целью соотнесения фактов и явлений в познавательной практике. Далее учеником подготавливается презентация, сопровождаемая рассказом об особенностях поведения животных [12, с. 200].

Реализация рассмотренного проекта способствует формированию у учащегося ряда важных компетенций. В их числе:

– осознанное стремление к получению новой и практическому применению известной информации об окружающем мире [13, с. 111];

– умения и навыки, обеспечивающие эффективный поиск, оценку, обработку и презентацию необходимых данных;

– способность к построению индивидуальной познавательной траектории [4, с. 46];

– чувство уверенности в собственных силах при достижении поставленной цели.

Таким образом, формирование познавательного интереса у младших школьников на сегодняшний день является одним из важных аспектов их подготовки к успешной реализации учебной, а позднее – и профессиональной деятельности. В свою очередь, эффективным средством реализации этого процесса является проектная деятельность. Как отмечают современные исследователи (И.Б. Байханов и др. [13; 14]), при соблюдении ряда организационно-педагогических условий таковая с большой вероятностью будет способствовать формированию соответствующей компетенции. Кроме того, участие в реализации учебных проектов позволит эффективнее развивать компетенции учащихся, связанные с самостоятельным поиском, обработкой и презентацией необходимой информации.

Библиографический список

1. Миназова В.М., Алиева С.А., Хасбулатова Х.М. Информационно-коммуникационные технологии как средство усвоения природоведческих знаний в начальной школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 395–397.
2. Чёрная В.В., Елизарова В.А. Особенности организации проектно-исследовательской деятельности в начальной школе. *Интерактивная наука.* 2023; № 9 (85): 61–62.
3. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2007.
4. Енова И.В., Кабалина А.И., Набатчикова А.С. STEM-технологии как основа реализации проектной деятельности младших школьников. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 11: 45–48.
5. Шаманин Н.В. Формирование познавательной активности младших школьников посредством групповых занятий. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 8: 77–80.
6. Кашицына Л.Г. Особенности проектной деятельности младших школьников. *Теория и практика современной науки.* 2020; № 2 (56): 353–357.
7. Тен А.С., Жаксылыкова К.З., Батаева Я.Д. Проектная деятельность в цифровом мире. *Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе:* материалы VI Международной научной интернет-конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021: 381–388.
8. Штакина О.В. Формирование готовности к проектной деятельности младших школьников средствами информатики. *Гуманитарные исследования Центральной России.* 2020; № 1 (14): 54–60.

9. Приходько У.А. Проектная деятельность на уроках окружающего мира как условие развития познавательной самостоятельности младшего школьника. *Интерактивная наука.* 2021; № 6 (61): 48–49.
10. Пурас В.И., Иванченко И.В. Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников. *Символ науки.* 2021; № 6: 133–136.
11. Айхель Н.В. Модель формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2023; № 3: 7–24.
12. Карпенко И.В., Астахова Е.Ю. Проектная деятельность как способ формирования исследовательских умений младших школьников. *Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области.* 2021; № 18: 197–202.
13. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.
14. Байханов И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2019; № 17: 5–13.

References

1. Minazova V.M., Alieva S.A., Hasbulatova H.M. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii kak sredstvo usvoeniya prirodovedcheskih znanij v nachal'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 395-397.
2. Chernaya V.V., Elizarova V.A. Osobennosti organizacii proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v nachal'noj shkole. *Interaktivnaya nauka.* 2023; № 9 (85): 61-62.
3. Zhdanova S.N. *Social'no-pedagogicheskaya teoriya `esteticheskogo osvoeniya mira uchaschimisya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2007.
4. Enova I.V., Kabalina A.I., Nabatchikova A.S. STEM-tehnologii kak osnova realizacii proektnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 11: 45-48.
5. Shamanin N.V. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov posredstvom gruppovyh zanyatij. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 8: 77-80.
6. Kashicyna L.G. Osobennosti proektnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki.* 2020; № 2 (56): 353-357.
7. Ten A.S., Zhaksylykova K.Z., Bataeva Ya.D. Proektnaya deyatel'nost' v cifrovom mire. *Aktual'nye problemy obucheniya matematike i informatike v shkole i vuze:* materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj internet-konferencii. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 381-388.
8. Shtakina O.V. Formirovanie gotovnosti k proektnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov sredstvami informatiki. *Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii.* 2020; № 1 (14): 54-60.
9. Prihod'ko U.A. Proektnaya deyatel'nost' na urokah okruzhayuschego mira kak uslovie razvitiya poznavatel'noj samostoyatel'nosti mladshego shkol'nika. *Interaktivnaya nauka.* 2021; № 6 (61): 48-49.
10. Puras V.I., Ivanchenko I.V. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov. *Simvol nauki.* 2021; № 6: 133-136.
11. Ajhel' N.V. Model' formirovaniya poznavatel'nyh umenij mladshih shkol'nikov v proektnoj deyatel'nosti. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2023; № 3: 7-24.
12. Karpenko I.V., Astahova E.Yu. Proektnaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov. *Sovershenstvovanie `ekologoobrazovatel'noj deyatel'nosti v Saratovskoj oblasti.* 2021; № 18: 197-202.
13. Bajhanov I.B. Gosudarstvennaya politika kak faktor razvitiya nacional'noj obrazovatel'noj sistemy: bazovye aspekty. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura.* 2020; № 1 (139): 69-76.
14. Bajhanov I.B. Kachestvo obrazovaniya kak strategicheskaya cel' regional'noj obrazovatel'noj politiki v nastupayuschem uchebnom godu. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chechenskoj Respubliki*. 2019; № 17: 5-13.

Статья поступила в редакцию 17.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-307-309

***Gluzman N.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Primary, Preschool and Psychological and Pedagogical Education, Yevpatoria Institute of Social Sciences, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yevpatoria, Russia), E-mail: gluzman_n@mail.ru*

DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY AS A CONCEPTUAL BASIS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS. The article raises a problem of conceptual foundations of professional training of future teachers of pedagogical universities of Russia, namely the formation of digital competence. It is proved that Russian society is characterized by intensive and productive use of digital technologies – to achieve and realize common economic and social goals, as well as for each individual's own needs. In this regard, there is a growing need to maximize the effectiveness of scientific and pedagogical staff, develop skills and abilities for the effective use of information technologies and digital tools in the educational process and research work to increase the competitiveness of graduates in the labor market in the short and long term. It is found out that the creation of a more democratic and competitive education system, in particular higher education, is directly related to the concept of open education. It is established that at present, the digital competence of a teacher in scientific research of scientists is considered as one of the most important components of the professionalism of the scientific and pedagogical staff, ensuring a positive reputation of a higher educational institution or scientific community.

Key words: **digital transformation, teachers of pedagogical universities, professional training, digital competence, concept of open education**

***Н.А. Глузман,** д-р пед. наук, проф., зав. каф. методик начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Евпатория, E-mail: gluzman_n@mail.ru*

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕСТВА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье поднята проблема концептуальных основ профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических вузов Российской Федерации, а именно – формирование цифровой компетентности. Доказано, что российское общество характеризуется интенсивным и продуктивным использованием цифровых технологий для достижения и реализации общих экономических и общественных целей, а также для собственных потребностей каждой личности. В этой связи растет необходимость максимизации эффективности научно-педагогического персонала, развития умений и навыков для эффективного использования информационных технологий и цифровых средств в образовательном процессе и научно-исследовательской работе для повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Выяснено, что на создание более демократической и конкурентоспособной системы образования, в частности высшей, напрямую связано с концепцией открытого образования. Установлено, что в настоящее время цифровая компетентность преподавателя в научных исследованиях ученых рассматривается как один из важнейших компонентов профессионализма научно-педагогического коллектива, обеспечивающего положительную репутацию высшего учебного заведения или научного сообщества.

Ключевые слова: **цифровая трансформация, преподаватели педагогических вузов, профессиональная подготовка, цифровая компетентность, концепция открытого образования**

Цифровизация быстро меняет мир и вносит свои коррективы в цели устойчивого развития, принятые на Генеральной Ассамблее ООН 25 сентября 2015 г. в рамках Резолюции 70/1 «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», которые были рассмотрены и одобрены Российской Федерацией [1, с. 190].

В сентябре 2015 года предполагалось, что в предстоящие пятнадцать лет совместные усилия будут направлены на преодоление бедности, искоренение неравенства и несправедливости и защиту планеты. Тем не менее глобальная изоляция в связи с всемирной пандемией COVID-19, несколько затормозила это развитие – повлияла на здоровье, экономику и образование. Кроме того, начатая в 2022 году специальная военная операция на Украине имеет определённые социальные, образовательные и экономические последствия для образовательной системы Российской Федерации в целом и особенно для вновь присоединённых (Запорожская и Херсонская области, Донецкая и Луганская республики) и приграничных территорий Российской Федерации. Так, в этих регионах учащиеся школ, студенты учебных заведений профессионального и высшего образования иногда

имеют перерывы в обучении, которые, безусловно, влияют на качество образования в этих регионах. Однако указанные события демонстрируют устойчивую тенденцию к ускорению развития цифровой компетентности у обучающихся и преподавателей высших учебных заведений, в том числе и педагогических вузов, которая необходима для их успешной профессиональной деятельности в соответствующей цифровой среде.

Целью статьи является выделение концептуальных положений профессиональной подготовки будущего преподавателя педагогического вуза в условиях цифровой трансформации общества. В качестве задач, которые были направлены на ее достижения, выступали следующие:

– изучить научно-правовые и аналитические материалы, социально-педагогическую литературу, ведущие документы международных организаций для актуализации положений темы публикации;

– уточнить определения некоторых ключевых терминов и констатаций: «цифровое общество», «концепция открытого образования», «цифровая компетентность» и др.

– проанализировать наукометрический информационный массив базовой коллекции научных журналов, размещённых на поисковых платформах, объединяющих несколько библиографических и реферативных баз данных рецензируемой научной литературы Web of Science и Scopus.

– сформулировать обобщающие положения, которое могут быть востребованы в научно-исследовательской и образовательной деятельности при подготовке преподавателей педагогического вуза.

Для достижения цели этого исследования использован комплекс общенаучных методов (анализ, синтез, сравнение, обобщение), которые применялись как основные средства изучения научных источников, а также конкретно научные методы, в частности компаративный анализ российских и зарубежных подходов к оценке цифровой трансформации образования.

Научная новизна статьи состоит в обосновании автором концептуальных основ современной профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических вузов, а именно – концепции открытого образования, успешность реализации которой зависит от цифровой компетентности педагогов.

Теоретическая значимость состоит в выявлении из большого объёма нормативных и научных документов контекстно обусловленных концепций, в частности открытого образования с использованием цифровых технологий, и направленных на создание более демократической и конкурентоспособной системы образования.

Практическая значимость состоит в получении методических положений, которые могут быть востребованы в научно-исследовательской и образовательной деятельности при подготовке преподавателей педагогического вуза.

Переход от индустриального общества к информационному связан с производством и использованием информации, что приводит к росту значения теоретического знания и науки, трансформации национальных систем образования. Концепцию информационного общества исследовал Г. Бехманн [2, с. 10–28]. Плеяда отечественных ученых сосредоточила свой научный интерес на изучении различных аспектов информационного общества, в частности на знании как социально-экономическом факторе развития информационного общества (Н.Н. Брюховецкий [3]), современных моделях информационного общества (К.А. Панцерев [4]), взаимодействии права и морали в условиях информационного общества (Б.В. Марков [5]), проблемах профессиональной подготовки будущего учителя в условиях обновления информационной культуры общества (В.А. Адольф, И.Ю. Степанова [6]), идентичности субъекта в социальном пространстве информационного общества (Г.В. Скорик [7]) и т. д.

Вопросы цифровой трансформации, экологических, постиндустриальных вызовов глобализации для отдельных отраслей экономики изучали С.И. Ашмарина, Е.А. Кандрашина, А.М. Измайлов, Н.А. Екимова, Д.А. Нагорный и др. Тема развития цифровых открытых систем в области образования актуализирована в публикациях Д.В. Гулякина, А.Г. Гейна, Н.И. Гендиной, Н.Ю. Игнатовой, Н.В. Лопатиной, И.В. Роберт, Н.У. Ярычева и др.

Заметим: несмотря на несомненный интерес исследователей к тематике цифровой трансформации образовательных процессов, развитию цифровой компетентности у обучающихся, научных и научно-педагогических работников, актуальны вопросы концептуализации подготовки будущего преподавателя педагогического вуза в условиях цифровой трансформации общества [8, с. 67].

Считаем целесообразным изложение основного содержания статьи начать с определения некоторых ключевых терминов и констатаций, ведь их концептуализация делает возможным выработку системы понятий и построение логики исследования. Прежде всего, необходимо рассмотреть суть цифрового общества, под которым сейчас понимают «общество, интенсивно и продуктивно использующее цифровые технологии для собственных нужд (самореализация, работа, отдых, обучение, досуг каждого), а также для достижения и реализации общих экономических, общественных и общественных целей» [9, с. 198].

Движущей силой технологической и цифровой революции определена наука, так как без мощной поддержки исследований и научного сообщества невозможно дальнейшее социально-экономическое развитие страны. В этом контексте отмечается необходимость сосредоточить внимание именно на образовании, чтобы обеспечить надлежащую подготовку и квалификацию научно-педагогического персонала, сформировать умения и навыки для эффективного использования информационных технологий в образовательном процессе, а также на способность преподавать с применением цифровых средств [10, с. 96]. Высшее образование и инновации как двигатели технологического прогресса во всем мире играют ведущую роль в обеспечении глобальной конкурентоспособности.

Вместе с распространением цифровых технологий наблюдается рост интереса к идее внедрения концепции открытого образования, которая способствует созданию более демократической и конкурентоспособной системы высшего образования, помогающей улучшить доступ более широких слоев населения к образовательным услугам, разработанным и локализованным по региональному принципу в соответствии с местными условиями, а также усилить интеграцию образовательных программ в повседневную жизнь в рамках обучения на протяжении всей жизни [11, с. 205]. В Кейптаунской декларации (2017) отмечается активное участие педагогов из разных стран мира в развитии открытого образования путем разработки и размещения в открытом доступе образовательных ресурсов, безвозмездных для всех. Это коллективное наследие дает свободный доступ каждому к знаниям, а также по желанию позволяет внести собственный вклад в их пополнение. Необходимо отметить, что в неформальном и информационном образовании популярность приобретают Massive Open Online Courses (MOOCs) – массовые открытые онлайн-курсы. На это указывают результаты исследования [12].

Успешность реализации концепции открытого образования зависит от готовности будущих преподавателей педагогических вузов использовать цифровые образовательные платформы, о чем говорится в публикации С.А. Алешиной, Ю.А. Соколовой. Ведь они «создают технологическую и ресурсную основу для нового уровня освоения знания, развития способности получать и применять это знание, быстро и точно решать возникающие проблемы и задачи в предметных областях» [13, с. 8].

Неотъемлемой составляющей образовательной деятельности в педагогических заведениях высшего образования является научная, научно-техническая и инновационная деятельность, к которой обязательно привлекаются будущие специалисты (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012) и которая в современном мире приобретает признаки открытости. В этом контексте следует акцентировать внимание на рамочной концепции открытой науки, изложенной в рекомендациях ЮНЕСКО (2021) [14, с. 24–25]. В этом документе понятие «открытая наука» «означает сочетание различных движений и форм деятельности, направленных на открытость научных знаний, освещенных на разных языках, их общедоступность и неприменимость для общего многократного использования, расширение научного сотрудничества и обмена информацией на благо науки и общества, открытие процессов создания, оценки и распространения научных знаний для социальных субъектов, не входящих в традиционное научное сообщество. Открытая наука охватывает все научные дисциплины и аспекты научной практики (фундаментальные, прикладные, естественные, социальные и гуманитарные науки) и основывается на следующих ключевых принципах: открытые научные знания, открытая научная инфраструктура, научная коммуникация, открытые социальные субъекты и открытый диалог с другими системами знаний» [14]. Следовательно, цифровая трансформация на современном этапе развития общества «касается всего процесса познания, начиная от поиска актуальных направлений и завершая апробацией полученных результатов, что требует от будущего ученого владения цифровой компетентностью на высоком уровне, поскольку в научном пространстве распространено множество цифровых инструментов для организации командной работы. Речь идет об инструментах, обеспечивающих одновременное редактирование текстов, рецензирование материалов, сравнение файлов, сохранение истории изменений, напоминание о сроках, назначении задач и т. д. К этому перечню следует добавить технологии «больших данных», генерируемых с помощью облачных сервисов; социальные медиа для популяризации результатов; программное обеспечение для обработки данных; инфографику, цифровые визуализации; библиографический и текстовый анализ; сервисы для моделирования и имитации; крауд-технологии для генерирования общих идей, проведения опросов и т. п.

Способность будущих ученых и педагогов эффективно и своевременно презентовать свои результаты научному сообществу, быстро находить единомышленников и партнеров для создания совместных научных проектов является составной частью их цифровой компетентности и основой профессионализма. Необходимо заметить: сегодня еще далеко не все преподаватели осознают, что именно профессионализм научно-педагогического коллектива обеспечивает позитивную репутацию высшему учебному заведению или научному коллективу, воспринимая рейтинговые показатели как формальную отчетность для управленческого аппарата образования и науки. Однако сегодняшние реалии указывают на то, что репутационные достижения педагогических вузов определяются рядом факторов, среди которых исследователи называют позицию высшего учебного заведения в ведущих рейтингах; квалификационные характеристики профессорско-преподавательского состава; достижения в научно-исследовательской и проектной деятельности; публикационную активность в изданиях, представленных в наукометрических базах и др.

Оценивание результативности деятельности научных и научно-педагогических работников подразделений высшего образования и научных учреждений в настоящее время осуществляется с широким использованием, в частности, сервисов информационно-цифровых систем: профиля научного и научно-пе-

дагогического работника в системе Google Scholar; профиля научного и научно-педагогического работника в электронных библиотечных системах; профиля научного и научно-педагогического работника, научного учреждения в отечественной информационно-аналитической системе «Библиометрика российской науки»; цифровых идентификаторов научного и научно-педагогического работника (ORCID, Publons, Scopus Author ID, DOI и др.); профиля научного и научно-педагогического работника в Publons; профиля в Scopus; профиля в WoS. На наш взгляд, сегодня еще недостаточно внимания уделяется представлению профиля научного и научно-педагогического работника в социальных сетях, среди которых наиболее известны научные социальные сети Zenodo, Research Gate и Academia.edu, выступающие как средство сотрудничества и коммуникации ученых всех научных отраслей на международном уровне; оценка результативности проведенных исследований; организации проектной деятельности; обеспечение репутации и имиджа ученого и создание условий для карьерного роста и т. п. Они предоставляют возможности для семантического поиска, совместного использования файлов, обмена базой публикаций, форумов, методологических дискуссий и т. д. [15, с. 21–23].

Итак, современное российское общество характеризуется интенсивным и продуктивным использованием цифровых технологий – для достижения и реализации общих экономических и общественных целей, а также для собственных потребностей каждой личности: самореализации, профессиональной деятельности, отдыха, обучения, досуга. Влияние цифровизации на все отрасли экономики очевидно, ведь она является драйвером изменений в структуре общества. В то же время ученые обосновали, что движущей силой технологической и цифровой революции является наука. Без ее мощной поддержки, исследований, разработок, без научного сообщества дальнейшее социально-экономическое развитие государства невозможно. В этой связи растет необходимость максимизации эффективности научно-педагогического персонала, развития умений и навыков для эффективного использования информационных технологий и цифровых средств в образовательном процессе и научно-исследовательской работе.

Выяснено, что создание более демократической и конкурентоспособной системы образования, в частности высшей, напрямую связано с концепцией открытого образования. Ее реализация способна улучшить доступ более широких слоев населения к образовательным услугам; интегрировать образовательные программы в повседневную деятельность в рамках обучения на протяжении всей жизни; создать прочную основу для развития культуры обучения, творчества, обмена опытом и сотрудничества в быстроменяющемся потоке знаний. Это доказано многолетней практикой в разных странах мира.

Обосновано, что на современном этапе развития общества цифровая трансформация проходит на всех этапах процесса познания: от поиска актуальных направлений до апробации полученных результатов. Это требует от будущих преподавателей педагогических вузов владения цифровой компетентностью на высоком уровне, поскольку в будущей профессиональной деятельности им придется широко применять цифровые инструменты для организации командной работы как в образовательном процессе, так и в научно-исследовательской работе. Установлено, что в настоящее время цифровая компетентность преподавателя в научных исследованиях ученых рассматривается как ключевой показатель профессионализма научно-педагогического коллектива, обеспечивающего положительную репутацию высшего учебного заведения или научного сообщества.

Выяснено, что на ближайшее десятилетие в Российской Федерации задекларировано цифровое развитие, ориентированное на человека, предусматривающее расширение возможностей граждан с соблюдением прав и принципов общемировых ценностей, среди которых: свобода, защита, ответственность и справедливость.

Доказано, что постоянное усиление точек нового знания вызывает спрос на новых специалистов на современном рынке труда, способных работать в условиях цифровой трансформации общества, что приводит к необходимости подготовки преподавательского состава, способного обеспечивать их эффективную подготовку.

Библиографический список

1. Сахаров А.Г., Колмар О.И. Перспективы реализации Целей устойчивого развития ООН в России. *Вестник международных организаций.* 2019; № 1: 189–206.
2. Бехманн Г. Концепции информационного общества и социальная роль информации. *Политическая наука.* 2008; № 2: 10–28.
3. Брюховецкий Н.Н. Многоаспектность знания как фактор развития общества *Труды БГТУ.* Серия 6: История, философия. Минск: БГТУ; 2017; № 2 (203): 79–82.
4. Панцерев К.А. Современные модели информационного общества: типологическая характеристика. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения.* 2011; № 1: 39–45.
5. Марков Б.В. Мораль и право в цифровом обществе. *Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология.* 2022; № 4: 512–524.
6. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Проблемы подготовки будущего учителя в информационном обществе. *Сибирский педагогический журнал.* 2010; № 1: 378–385.
7. Скорик Г.В. Человек в информационном обществе: проблема идентификации (поиска идентичности). *Вестник Томского государственного университета.* 2007; № 302: 53–55.
8. Глузман Н.А., Шпиталевская Г.Р. Использование цифровых технологий в учреждениях высшего образования. *Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки.* 2021; № 2 (24): 66–72.
9. Привалов А.Н., Богатырева Ю.И., Романов В.А. Инжиниринговый центр как инновационный компонент профессиональной подготовки бакалавров IT-направлений. *Образование и наука.* 2019; № 7: 90–112.
10. Киселёв Р.О. Инновационный потенциал субъектов хозяйственной деятельности в условиях цифровой трансформации. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2023; № 8 (478): 194–204.
11. Федоров А.А. Новая философия подготовки учителя: открытое педагогическое образование будущего. *Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе.* 2019; № 1: 203–205.
12. Costello E., Soverino T., Bolger R. Mapping the MOOC Research Landscape: Insights from Empirical Studies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET.* 2022; № 17 (14): 4–19.
13. Алешина С.А., Соколова Ю.А. Теоретические аспекты обучения будущего педагога на цифровых образовательных платформах. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78: 7–9.
14. Клеева Л.П., Максимов С.В. «Открытая» наука: критический анализ нового проекта ЮНЕСКО. *Российское конкурентное право и экономика.* 2021; № 1 (25): 22–29.
15. Алисултанова Э.Д., Моисеенко Н.А., Албакова А.А. Использование информационных систем для оценки научной деятельности преподавателей вуза. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 6 (46): 19–27.

References

1. Saharov A.G., Kolmar O.I. Perspektivy realizacii Celej ustojchivogo razvitiya OON v Rossii. *Vestnik mezhdunarodnyh organizacij.* 2019; № 1: 189-206.
2. Behmann G. Koncepcii informacionnogo obschestva i social'naya rol' informacii. *Politicheskaya nauka.* 2008; № 2: 10-28.
3. Bryuhoveckij N.N. Mnogoaspektnost' znaniya kak faktor razvitiya obschestva *Trudy BGTU.* Seriya 6: Istoriya, filosofiya. Minsk: BGTU; 2017; № 2 (203): 79-82.
4. Pancerev K.A. Sovremennye modeli informacionnogo obschestva: tipologicheskaya harakteristika. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Mezhdunarodnye otnosheniya.* 2011; № 1: 39-45.
5. Markov B.V. Moral' i pravo v cifrovom obschestve. *Vestnik SPbGU. Filosofiya i konfliktologiya.* 2022; № 4: 512-524.
6. Adol'f V.A., Stepanova I.Yu. Problemy podgotovki buduschego uchitelya v informacionnom obschestve. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2010; № 1: 378-385.
7. Skorik G.V. Chelovek v informacionnom obschestve: problema identifikacii (poiska identichnosti). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2007; № 302: 53-55.
8. Gluzman N.A., Shpitalevskaya G.R. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i social'no-`ekonomicheskie nauki.* 2021; № 2 (24): 66-72.
9. Privalov A.N., Bogatyreva Yu.I., Romanov V.A. Inzhiniringovyj centr kak innovacionnyj komponent professional'noj podgotovki bakalavrov IT-napravlenij. *Obrazovanie i nauka.* 2019; № 7: 90-112.
10. Kiselev R.O. Innovacionnyj potencial sub`ektov hozyajstvennoj deyatel'nosti v usloviyah cifrovoj transformacii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; № 8 (478): 194-204.
11. Fedorov A.A. Novaya filosofiya podgotovki uchitelya: otkrytoe pedagogicheskoe obrazovanie buduschego. *Revolyuciya i `evolyuciya: modeli razvitiya v nauke, kul'ture, obschestve.* 2019; № 1: 203-205.
12. Costello E., Soverino T., Bolger R. Mapping the MOOC Research Landscape: Insights from Empirical Studies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET.* 2022; № 17 (14): 4-19.
13. Aleshina S.A., Sokolova Yu.A. Teoreticheskie aspekty obucheniya buduschego pedagoga na cifrovyh obrazovatel'nyh platformah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78: 7-9.
14. Kleeva L.P., Maksimov S.V. «Otkrytaya» nauka: kriticheskij analiz novogo proekta YuNESKO. *Rossijskoe konkurentnoe pravo i `ekonomika.* 2021; № 1 (25): 22-29.
15. Alisultanova `E.D., Moiseenko N.A., Albakova A.A. Ispol'zovanie informacionnyh sistem dlya ocenki nauchnoj deyatel'nosti prepodavatelej vuza. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2021; № 6 (46): 19-27.

Статья поступила в редакцию 25.03.24

УДК 377.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-310-313

***Golubchikova M.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Irkutsk State University; Department of Pedagogical and Information Technologies, Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education, Branch of the Russian Medical Academy of Continuous Professional Education of the Ministry of Health of Russia (Irkutsk, Russia), E-mail: mg2@bk.ru*
***Kuchina O.A.**, MA, teacher, Department of Preschool Education, Irkutsk Regional College of Pedagogical Education (Irkutsk, Russia), E-mail: rennistars@gmail.com*
***Selimkhanov M.S.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru*

SYSTEM OF TEACHER'S WORK FOR DEVELOPING COLLEGE STUDENTS' INDEPENDENCE IN RESEARCH ACTIVITIES. The article describes the implementation of a teacher's work system for developing independence of college students in research activities, taking into account the psychological nature of the assimilation process, organized with the help of new didactic means built on the basis of system-type orientation schemes. Methods of their use in the educational process are also presented. The implementation tool is a developed student's study book, which is a model of independent educational activity to master the skills of organizing one's own research. To assess the effectiveness of the performed work, ascertaining and control experiments are carried out. When comparing their results, an increase in the level of formation of the components of the phenomenon under study is noted. The presented approaches to organizing the work system of a college teacher can be used in the process of preparing students from various institutions of secondary vocational education for research activities.

Key words: **independence, independent work, research activity, educational and research activity, educational and practical activity, independent practical activity, orientation schemes, reference maps, college students**

***М.Г. Голубчикова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета, доц. Иркутской государственной медицинской академии последипломного образования – филиала ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрава России, г. Иркутск, E-mail: mg2@bk.ru*
***О.А. Кучина**, магистр, преп., Иркутский региональный колледж педагогического образования», г. Иркутск, E-mail: rennistars@gmail.com*
***М.С. Селимханов**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: s-rakhmat@list.ru*

СИСТЕМА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описывается внедрение системы работы преподавателя по развитию самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности с учетом психологической природы процесса усвоения, организованной с помощью новых дидактических средств, построенных на основе схем ориентировок системного типа. А также представлена методика их использования в образовательном процессе. Инструментом реализации являлась разработанная учебная тетрадь студента, представляющая собой модель самостоятельной учебной деятельности по овладению умениями организовать собственное исследование. Для оценки эффективности проделанной работы были проведены констатирующий и контрольный эксперименты. При сравнении их результатов было отмечено повышение уровня сформированности компонентов исследуемого феномена. Представленные подходы к организации системы работы преподавателя колледжа могут быть использованы в процессе подготовки студентов различных учреждений среднего профессионального образования к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: **самостоятельность, самостоятельная работа, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, учебно-практическая деятельность, самостоятельная практическая деятельность, схемы ориентировки, опорные карты, студенты колледжа**

Развитие самостоятельности студентов средних профессиональных учебных заведений является одной из актуальных проблем как психолого-педагогической науки, так и образовательной практики. Необходимость формировать у обучающихся познавательный интерес, развивать их самостоятельность, умение учиться на сегодняшний день не вызывает сомнений как для школьной ступени образования, так и после нее. Самостоятельность – принципиально важное, базовое качество человека, и для студентов оно имеет особое значение. Многочисленные исследования последних десятилетий служат тому подтверждением. Но в то же время их анализ показывает, что большинство авторов изучают проблему развития самостоятельности либо в рамках школьного обучения [1], либо начиная с обучения в вузе [2–5]. Несмотря на большой интерес исследователей к вопросу формирования исследовательских умений студентов, [6; 7; 8], на сегодняшний день мало работ по развитию данных умений, навыков, компетенций у студентов колледжа. На наш взгляд, требует особого внимания проблема развития самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности. Данный вид деятельности как этап обучения присутствует в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) как обязательный, но специфика контингента студентов среднего профессионального образования изначально предполагает серьезные затруднения в подготовке их к исследовательской работе.

Цель написания статьи состоит в представлении нашей точки зрения на систему работы преподавателя, направленную на формирование самостоятельности студентов СПО в исследовательской деятельности и освещении результатов экспериментальной работы по ее внедрению в образовательный процесс педагогического колледжа.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, заключаются в следующем:

– рассмотреть возможности методологии деятельностного подхода в развитии самостоятельности студентов;

– определить структуру самостоятельности студентов в исследовательской деятельности;

– показать значение новых дидактических средств развития самостоятельности студентов в исследовательской деятельности;

– раскрыть результаты экспериментальной работы по развитию самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– теоретический анализ источников, близких к исследуемой проблеме;

– наблюдение за студентами на основе чек-листа;

– анкетирование и тестирование;

– анализ продуктов деятельности студентов.

Научная новизна заключается в разработке и обосновании системы работы, реализующей педагогические условия формирования самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности с позиции компетентностно-деятельностного подхода.

Теоретическая значимость исследования, результаты которого представлены в статье, заключается в том, что определена сущность понятия «самостоятельность студентов колледжа в исследовательской деятельности»; раскрыты ее компоненты, критерии и уровни.

Практическая значимость состоит в том, что разработанные новые дидактические средства, включающие схемы ориентировки (опорные таблицы, опорные карты), которые входят в учебную тетрадь, могут быть использованы в образовательном процессе и практике педагогов среднего профессионального образования.

В настоящее время в средних профессиональных учебных заведениях существует проблема недостаточной научной и методической обеспеченности процесса формирования самостоятельности в исследовательской деятельности у студентов. При постоянном широком дискурсе на эту тему в педагогических кругах студент колледжа слабо справляется с курсовым и дипломным исследованием без постоянного сопровождения преподавателя. Это говорит о необходимости создания новой системы работы в данном направлении.

Поиск путей создания данной системы работы по развитию самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности вывел нас на изучение возможностей деятельностного подхода и его продолжения в виде компетентностно-деятельностного подхода, активно используемого в условиях вуза. Механизмы процесса усвоения, раскрытые в работах видных представителей деятельностного подхода [9] и усиленные П.Я. Гальпериным необходимостью применения схем ориентировочной основы деятельности [10], играют важную роль в повышении осознанности собственной деятельности, чего особенно не хватает студентам среднего профессионального образования.

В работах по компетентностно-деятельностному подходу О.М. Коломиец [11; 12; 13] мы находим продолжение идей о психологической природе процесса усвоения в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [9] и развитие теории организации учебной деятельности учащегося сообразно психо-

логической природе деятельности человека. Что помогает нам найти эффективные пути повышения самостоятельности студентов, в том числе и в исследовательской деятельности.

При этом *самостоятельность в исследовательской деятельности*, в нашем понимании, представляет собой способность и готовность обучающегося осуществлять исследовательскую деятельность на основе сформированного и интериоризированного в сознании образа предстоящей деятельности, мобилизуя имеющийся опыт и знания, и представленные в знаково-символической форме.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме для выявления специфики организации исследовательской деятельности и проявления в ней самостоятельности нами сформулированы компоненты, критерии и уровни самостоятельности в исследовательской деятельности у студентов колледжа. В самостоятельности студентов в исследовательской деятельности мы выделили 3 основных компонента: когнитивный, мотивационный, деятельностно-практический. В табл. 1 представлены их характеристики и дифференциация по уровням проявления у студентов.

Как следует из работ О.М. Коломиец, «компетентностно-деятельностный подход раскрывает способы реализации процесса интериоризации через учебно-исследовательскую и учебно-практическую деятельности обучающегося, а процесса экстериоризации – через самостоятельную практическую деятельность» [11, с. 43]. Таким образом, развитие самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности можно осуществить при организации трех видов деятельности обучающегося:

– в учебно-исследовательской деятельности создается материализованный образ предстоящей исследовательской деятельности в индивидуальных схемах ориентировки;

– в учебно-практической формируется этот образ исследовательской деятельности и переносится в сознание обучающегося на основе решения различных задач с использованием ранее разработанных индивидуальных схем ориентировки;

– в самостоятельной практической деятельности, направленной непосредственно на самостоятельное выполнение студентом его исследования.

Для реализации всех видов деятельности нами была разработана учебная тетрадь студента, представляющая собой модель самостоятельной учебной деятельности по овладению умениями организовать собственное исследование. Учебная тетрадь студента выступает средством, с помощью которого преподаватель организует систему работы со студентами по поэтапному формированию в сознании обучающегося его будущего исследования и деятельности, которую нужно выполнить, чтобы получить результат, приближенный к данному образу.

Структура и содержание учебной тетради организуют выполнение студентом системы разных видов деятельности, характерных для обучения самостоятельности в исследовательской деятельности. По программе учебно-исследовательской деятельности учащийся самостоятельно изучает новый учебный материал и осознает новые для себя элементы знаний по теме, которые входят в содержание его образовательных результатов. С ними студент проводит аналитическую работу: группирует, систематизирует и схематизирует в опорной таблице. Эти знания становятся полными по объему входящих в них элементов, обобщенными по их применению в выполнении практических задач разной степени сложности и типологии. Опорная таблица выступает ориентиром для студента, раскрывая ему, какими конкретно знаниями нужно овладеть в учебной деятельности в рамках изучаемой темы. В учебной тетради используются два типа схем ориентировок: опорные карты (ОК) и опорные таблицы (ОТ). Опорная карта (ОК) выступает ориентировкой для студента – показывает, какой деятельностью/умением в структуре образовательных результатов он должен овладеть в своей учебной деятельности. ОК, как и ОТ, строится студентом в учебно-исследовательской деятельности, далее на этапе управляемой со стороны педагога учебно-практической деятельности студент в процессе решения практических задач интериоризирует содержание ОК и ОТ в сознание. На этапе уже индивидуальной самостоятельной практической деятельности студент ориентируется на мыслительный образ ОТ и ОК (образ в сознании), т. е. экстериоризирует его во внешней деятельности.

Для оценки эффективности проделанной работы нами был проведён контрольный эксперимент, который, как и констатирующий, мы осуществляли при помощи диагностического инструментария, включающего в себя чек-лист для студентов, чек-лист для научных руководителей, карту наблюдения за защитой

Таблица 1

Компоненты, критерии, уровни сформированности самостоятельности студентов в исследовательской деятельности

Компонент	Критерии	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	Знания о требованиях к формулированию темы, проблемы, понятийного аппарата исследования; сформированность представлений о структуре курсовой работы; об особенностях написания теоретической и практической части; сформированность представлений о необходимости изучения и анализа научной литературы по теме исследования	Студент владеет знаниями о требованиях к формулированию темы, проблемы, понятийного аппарата исследования; полностью сформированы представления о структуре курсовой работы; об особенностях написания теоретической и практической части; полностью сформированы представления о необходимости изучения и анализа научной литературы по теме исследования	Студент частично владеет представлениями о требованиях к формулированию темы, проблемы, понятийного аппарата исследования; частично сформированы представления о структуре курсовой работы; об особенностях написания теоретической и практической части; частично сформированы представления о необходимости изучения и анализа научной литературы по теме исследования	Студент не владеет представлениями о требованиях к формулированию темы, проблемы, понятийного аппарата исследования; не сформированы представления о структуре курсовой работы; об особенностях написания теоретической и практической части; не сформированы представления о необходимости изучения и анализа научной литературы по теме исследования
Мотивационный	Стремление студентов к саморазвитию и самореализации через исследовательскую деятельность; стремление к повышению уровня профессиональных знаний, умений в исследовательской деятельности; проявление активности, ответственности в процессе написания исследовательской работы	Студент стремится к саморазвитию и самореализации через исследовательскую деятельность; проявляет стремление к повышению уровня профессиональных знаний, умений в исследовательской деятельности; активен, ответственен в процессе работы	Студент стремится к саморазвитию и самореализации через исследовательскую деятельность только при участии научного руководителя; частично проявляет стремление к повышению уровня профессиональных знаний, умений в исследовательской деятельности; частично проявляет активности, ответственность в процессе работы	Студент не стремится к саморазвитию и самореализации через исследовательскую деятельность; не проявляет стремление к повышению уровня профессиональных знаний, умений в исследовательской деятельности; не проявляет активности, ответственности в процессе работы
Деятельностно-практический	Самостоятельный выбор темы исследования; планирование исследовательской деятельности; организация проведения констатирующего этапа исследования; контроль и оценка результатов исследования; оформление работы в соответствии с требованиями	Студент самостоятельно выбирает тему исследования; планирует исследовательскую деятельность; самостоятельно организует проведение констатирующего этапа исследования; осуществляет контроль и оценку результатов исследования; оформляет работу в соответствии с требованиями	Студент выбирает тему исследования из предложенных ему научным руководителем; не способен планировать исследовательскую деятельность; проявляет частичную самостоятельность в проведении констатирующего этапа исследования; осуществляет контроль и. оценку результатов исследования во взаимодействии с научным руководителем; оформляет работу в соответствии с требованиями	Студент выбирает тему исследования, которую ему предлагает научный руководитель; не способен самостоятельно планировать исследовательскую деятельность; организует проведение констатирующего этапа исследования только под руководством руководителя; не способен осуществлять контроль и оценку результатов исследования; оформляет работу в соответствии с требованиями только при помощи руководителя

курсовых работ, составленных с учетом характеристик в табл. 1, а также адаптированную методику диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

Рассмотрим динамику уровня сформированности самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности на основании чек-листа для студентов (рис. 1).

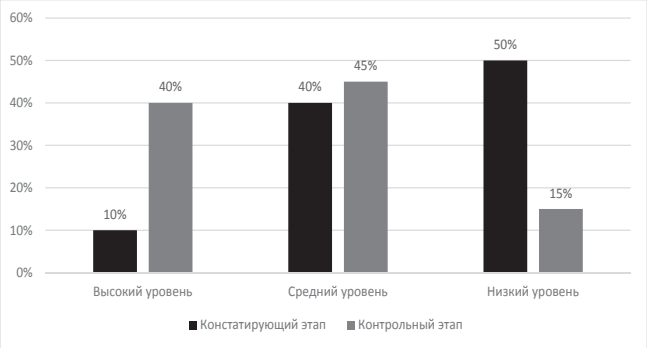


Рис. 1. Динамика уровня сформированности самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности на основании чек-листа для студентов

Из полученных данных, представленных на рис. 1, видно, что на констатирующем этапе количество студентов с низким уровнем самостоятельности в исследовательской деятельности уменьшилось на 35% и составило 15%; количество студентов, относящихся к среднему уровню, увеличилось на 5%, что составило 45%, а количество студентов на высоком уровне увеличилось на 30% и составило 40%.

Следует отметить, что преобладание среднего (45%) и высокого (40%) уровней самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности свидетельствует об эффективности проведения работы на формирующем этапе.

Студенты стали испытывать гораздо меньше трудностей в процессе учебно-исследовательской деятельности. Они имеют представления о проблемах, актуальных на данный момент в образовании, и на основании этого способны самостоятельно сформулировать тему работы, которая вызывает у них исследовательский интерес. Студенты имеют представление о том, на какие документы им стоит опираться при написании актуальности, им не требуется контроль руководителя.

Определение и формулирование понятийного аппарата у студентов вызывает минимальные сложности. Им достаточно одного объяснения преподавателя, и они самостоятельно формулируют цель и задачи своей курсовой работы. Определение методов исследования в своей работе у студентов также проходит без особых сложностей.

Содержание курсовой работы студенты выстраивают с минимальной помощью руководителя. Подбор литературных источников не вызывает проблем. Студенты обращаются к интернет-источникам, идут в библиотеку или к преподавателю за советом.

Методики для своей курсовой работы студенты подбирают самостоятельно, с руководителем советуются о правильности их подбора. Оформление работы и списка литературы студенты делают самостоятельно, не допуская грубых ошибок.

Далее рассмотрим динамику результатов на основании чек-листа для научных руководителей (рис. 2).

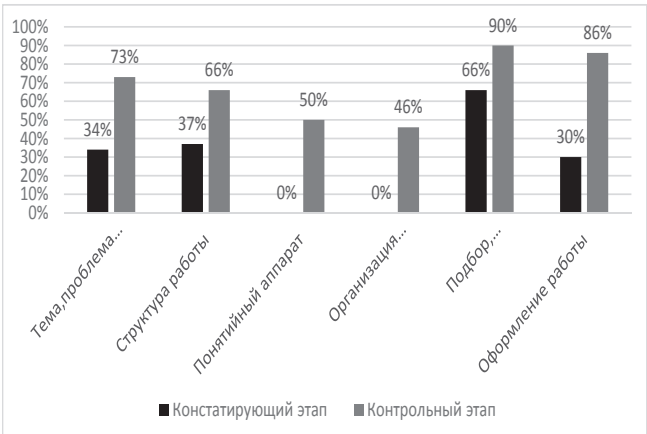


Рис. 2. Динамика результатов самостоятельности в исследовательской деятельности студентов на основании чек-листа для научных руководителей

Из полученных данных, представленных на рис. 2, видно, что на контрольном этапе количество студентов, которые смогли сформулировать тему курсовой работы самостоятельно, с точки зрения научных руководителей, увеличилось на 12 человек и составило 73%. Студенты стали формулировать тему курсовой работы, опираясь на свои личные предпочтения и интересы в области образования. Составить самостоятельно оглавление курсовой работы с минимальной помощью научного руководителя на контрольном этапе смогли 66% студентов, что больше на 9 человек по сравнению с констатирующим этапом. Понятийный аппарат на контрольном этапе самостоятельно смогли составить 50% человек, что на 50% больше, чем на констатирующем. Подобрать литературу полностью самостоятельно смогли 90% студентов, что больше на 7 человек по сравнению с констатирующим этапом. Количество студентов, способных подобрать самостоятельно диагностический инструментарий, определить критерии и показатели констатирующего этапа исследования, увеличилось на 14 человек и составило 46%. Составление, оформление списка литературы, диаграмм, всей курсовой работы смогли сделать полностью самостоятельно 86% студентов, что больше на 7 человек по сравнению с констатирующим этапом исследования. У данных ребят не возникло сложностей с самостоятельным поиском литературных источников по теме исследования. Они обращались в библиотеку, к интернет-источникам, советовались со своим руководителем.

В целом научные руководители отмечали, что студенты стали проявлять гораздо больше самостоятельности, инициативности. Большинство студентов перестали пропускать консультации, назначенные научными руководителями, а некоторые студенты нуждались в дополнительных встречах, так как у них возникало много вопросов по работе, которая их интересовала. Руководителями также была отмечена работоспособность студентов и их желание защитить курсовую работу на положительную оценку. Далее нами будет рассмотрена динамика сформированности мотивационного компонента по адаптированной диагностике личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (рис. 3).

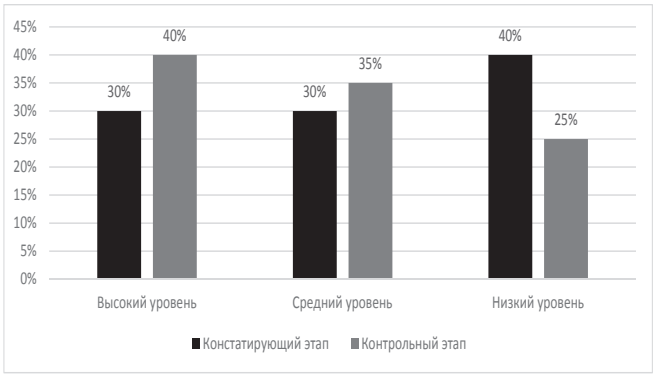


Рис. 3 Динамика сформированности мотивационного компонента по адаптированной диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса

Из полученных данных, представленных на рис. 3, видно, что на контрольном этапе количество студентов с низким уровнем сформированности мотивационного компонента уменьшилось на 15%, и составило 25%; количество студентов, относящихся к среднему уровню, увеличилось на 5%, что составило 35%, а количество студентов на высоком уровне увеличилось на 10% и составило 40%. Преобладание высокого (40%) уровня сформированности мотивационного компонента студентов колледжа в исследовательской деятельности свидетельствует об эффективности проведения работы на формирующем этапе.

Студенты стали стремиться к саморазвитию и самореализации через исследовательскую деятельность, проявлять стремление к повышению уровня профессиональных знаний, умений в исследовательской деятельности; проявлять активность, ответственность в процессе выполнения работы.

Студенты стали чаще принимать участие в публикации научных статей и выступлении на научно-практических конференциях. Студенты стали проявлять мотивацию к занятиям исследовательской деятельностью, так как связывают с ней свое саморазвитие и самореализацию. Им интересно исследовать проблемные вопросы, связанные с их дальнейшей профессиональной деятельностью. Выражают желание качественно выполнить курсовую работу. Таким образом, нами было отмечено повышение уровня сформированности компонентов исследуемого феномена.

Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, свидетельствуют о подтверждении нашей гипотезы, что развитие самостоятельности студентов колледжа в исследовательской деятельности будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: активизации самостоятельности в исследовательской деятельности студентов посредством использования новых дидактических средств, построенных на основе схем ориентировок системного типа, и методики их использования в образовательном процессе; наличие положительной мотивации к проявлению самостоятельности в исследовательской деятельности, развитие рефлексии собственного отношения к результатам этой

деятельности посредством реализации процессов интериоризации через учебно-исследовательскую и учебно-практическую деятельности и процесс экстериоризации через самостоятельную практическую деятельность. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и эмпирически подтвердить выделенные нами предположения: эксперимент показал, что предложенная нами система работы может выступать эффективным условием подготовки студентов колледжа к дальнейшей самостоятельной исследовательской деятельности.В целом проведенное исследование позволило теоретически обосновать и эмпирически подтвердить выделенные предположения: эксперимент показал, что предложенная нами система работы может выступать эффективным условием подготовки студентов колледжа к дальнейшей самостоятельной исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Крайнова Л.О. *Педагогическое сопровождение становления познавательной самостоятельности учащегося*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Оренбург, 2014.
2. Газалиев А.М. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности. *Вестник высшей школы.* 2011; № 11: 11–19.
3. Георге И.В. *Педагогические условия организации самостоятельной работы в структуре формирования профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.
4. Малышева О.С. *Развитие познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2017.
5. Солостина Т.А. *Обеспечение качества образования студентов средствами самостоятельной работы.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
6. Димитрюк Ю.С. *Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях инновационных изменений вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
7. Самойленко П.И. Научно-исследовательская работа студентов как направление модернизации системы профессиональной подготовки специалистов. *Среднее профессиональное образование,* 2004; № 12: 3–8.
8. Середенко П.В. *Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
9. Выготский Л.С. *Психология развития ребенка*. Москва: Издательство «Смысл», 2005.
10. Гальперин П.Я. *Исследования мышления в советской психологии*. Москва: Наука, 2006.
11. Коломиец О.М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода. *Педагогический журнал.* 2016; Т. 6, № 5А: 40–51.
12. Коломиец О.М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода. *Вестник Московского педагогического государственного университета*. 2017; № 1: 82–92.
13. Коломиец О.М. *Развитие деятельностного мышления у субъекта образовательного процесса*: учебное пособие. Москва: Развитие образования, 2020.

References

1. Krajnova L.O. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya poznavatel'noj samostoyatel'nosti uchaschegosya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2014.
2. Gazaliev A.M. Psihologicheskie osobennosti studenta i aktivizaciya ego poznavatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik vysshej shkoly.* 2011; № 11: 11-19.
3. George I.V. *Pedagogicheskie usloviya organizacii samostoyatel'noj raboty v strukture formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
4. Malysheva O.S. *Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov vuza v usloviyah dvuhurovnevoj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2017.
5. Solostina T.A. *Obespechenie kachestva obrazovaniya studentov sredstvami samostoyatel'noj raboty.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
6. Dimitryuk Yu.S. *Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti studentov v usloviyah innovacionnyh izmenenij vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2014.
7. Samojlenko P.I. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov kak napravlenie modernizacii sistemy professional'noj podgotovki specialistov. *Srednee professional'noe obrazovanie,* 2004; № 12: 3-8.
8. Seredenko P.V. *Formirovanie gotovnosti buduschih pedagogov k obucheniyu uchaschihsya issledovatel'skim umeniyam i navykam*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
9. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya rebenka*. Moskva: Izdatel'stvo «Smysl», 2005.
10. Gal'perin P.Ya. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psihologii*. Moskva: Nauka, 2006.
11. Kolomiec O.M. Organizaciya uchebno-professional'noj deyatel'nosti studenta v prepodavanii na osnove kompetentnostno-deyatel'nostnogo podhoda. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2016; T. 6, № 5A: 40-51.
12. Kolomiec O.M. Koncepciya prepodavatel'skoj deyatel'nosti v kontekste kompetentnostno-deyatel'nostnogo podhoda. *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 1: 82–92.
13. Kolomiec O.M. *Razvitie deyatel'nostnogo myshleniya u sub`ekta obrazovatel'nogo processa*: uchebnoe posobie. Moskva: Razvitie obrazovaniya, 2020.

Статья поступила в редакцию 20.03.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-313-315

Karakhanova G.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gak0110@mail.ru*
Shakhmanova A.Sh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: a9162174480@gmail.com*

INFORMATION AND TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES USE AS A MEANS FOR OPTIMIZING SCHOOLCHILDREN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The authors focus on the ways to effectively use the information and telecommunication technologies as a tool to optimize schoolchildren's extracurricular activities. Based on the analysis of their own pedagogical experience, as well as the review of specialized research in this sphere, the authors give an essential characteristic to such activities carried out by modern Russian school students. The paper considers the composition of extracurricular activities and the classification according to various criteria. The article examines the place that such work occupies in the functioning structure of organizations that implement programs of basic general and secondary general education. The term "informatization process" is defined, taking into account the specifics of modern extracurricular activities for students. The influence of such on its course is demonstrated. The competencies of students are determined, whose development can be intensified by expanding the use of digital technologies in this activity.

Key words: **basic general education, secondary general education, regular activities, extracurricular activities, informatization of education**

Г.А. Караханова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gak0110@mail.ru*
А.Ш. Шахманова*, д-р пед. наук, проф., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: a9162174480@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Основное внимание авторы работы акцентируют на возможностях эффективного применения информационных и телекоммуникационных технологий как инструмента оптимизации внеурочной деятельности школьников. На основании анализа собственного педагогического опыта, а также привлечения широкого круга специальной литературы они дают сущностную характеристику такой деятельности, реализуемой учащимися современных российских школ.

Рассматривается её состав и представляется классификация внеучебной деятельности по различным признакам. Исследуется место, которое такая работа занимает в структуре функционирования организаций, реализующих программы основного общего и среднего общего образования. Термину «процесс информатизации» даётся определение, учитывающее специфику внеурочной деятельности современных учащихся. Демонстрируется влияние такового на её ход. Определяются компетенции учащихся, процесс развития которых может быть интенсифицирован путём расширения использования цифровых технологий в этой деятельности.

Ключевые слова: **основное общее образование, среднее общее образование, урочная деятельность, внеурочная деятельность, информатизация образования**

Актуальность темы исследования объясняется двумя тенденциями в развитии человеческого общества на современном этапе.

Первая из них – эскалация темпов прогресса в области информационных и телекоммуникационных технологий (М.И. Беляев, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, В.П. Демкин, Г.А. Краснова, С.И. Макаров, И.В. Роберт). Расширение возможностей цифровой техники, совершенствование приёмов и методов работы с ней, удешевление эксплуатации и создание во многих учреждениях единой среды, благоприятствующей максимальной реализации преимуществ ИКТ, поспособствовали интеграции таких технологий во все сферы человеческой деятельности (А.И. Башмаков, В.П. Беспалько, В.А. Старых, С.А. Щенников). Основное общее и среднее общее образование исключения не составляют [1, с. 119]. Таким образом, не должно вызывать удивления повышение интереса современных педагогов-исследователей и практиков к постоянно расширяющимся возможностям их применения в образовательном процессе (Р.И. Васильева, Т.П. Горицкая, М.А. Семенушкина, Е.С. Кувакина, М.В. Маркушевич).

С этой тенденцией органично связана вторая – изменение требований современного общества к выпускникам школ. Действительно, характерными чертами развития современного социума являются:

– галопирующие темпы развития средств производства и коммуникации;

– непредсказуемая динамика экономических, политических, социальных и культурных процессов [2, с. 29];

– рост социальной мобильности большинства его членов.

Всё это способствует изменениям в структуре компетентности лица, успешно завершившего обучение по соответствующим программам [3, с. 67]. Для продолжения обучения на ступенях среднего профессионального и/или высшего образования, а в перспективе – реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности, конечно, по-прежнему важен достаточный уровень развития предметных знаний, умений и навыков (Т.П. Айсувакова, А.В. Барабанщиков, В.П. Горемыкин, О.А. Ильченко, А.В. Кешелава, В.Г. Лапин). Однако наряду с ними всё большее значение приобретают компетенции, носящие универсальный, надпредметный характер, а также личностные характеристики [4, с. 241]. В плане их формирования определённый интерес представляют возможности внеучебной деятельности [5, с. 50].

Таким образом, сегодня успешное завершение обучения школьников подразумевает широкое использование средств внеурочной работы [2, с. 32]. В свою очередь, при её планировании и реализации нельзя не учитывать возможностей ИКТ [1, с. 120]. Некоторым аспектам их использования на современном этапе развития соответствующего сегмента образовательной системы посвящено наше исследование.

Его целью является освещение наиболее характерных черт процесса эффективного применения информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) в качестве средства оптимизации хода и результатов внеурочной деятельности школьников.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– привести сущностную характеристику внеурочной деятельности учащихся современных российских школ;

– рассмотреть её состав;

– рассказать о классификации внеучебной деятельности по различным признакам;

– исследовать место, которое такая работа занимает в структуре функционирования современных организаций, реализующих программы основного общего и среднего общего образования;

– дать термину «процесс информатизации» определение, учитывающее специфику рассматриваемой деятельности;

– продемонстрировать влияние такового на её основные составляющие;

– выделить компетенции учащихся, формируемые в ходе внеучебной деятельности, процесс развития которых может быть интенсифицирован путём расширения использования средств ИКТ по ходу её планирования и осуществления.

В ходе решения вышеперечисленных задач авторами применялись такие методы исследования, как изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, а равно рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна настоящего исследования во многом сводится к тому, что на его страницах термину «процесс информатизации» было дано определение, максимально учитывающее условия осуществления внеурочной деятельности в большинстве современных школ.

Теоретическая значимость заключается в демонстрации влияния этого процесса на основные составляющие такой деятельности.

Практическая значимость – в определении компетенций учащихся, процесс развития которых может быть интенсифицирован путём расширения использования средств ИКТ во внеучебной работе.

Под термином «внеурочная деятельность» большинство современных авторов понимают такую организованную активность обучающихся, которая получает реализацию в формах, отличных от классно-урочной (О.Ю. Бабенко, А.Ф. Буш, В.В. Жакун, Н.А. Леушкина, С.А. Ошемкова, А.В. Попова, С.А. Холина). Она характеризуется направленностью на достижение школьниками метапредметных и личностных результатов освоения основной образовательной программы [5, с. 49]. По сути, в условиях современной школы она представляет собой процесс, имеющий целью формирование школьника как творческой, интеллектуальной и высоконравственной личности [4, с. 240].

Ход её воспитания силами педагогических коллективов российских школ включает три компонента (рис. 1)

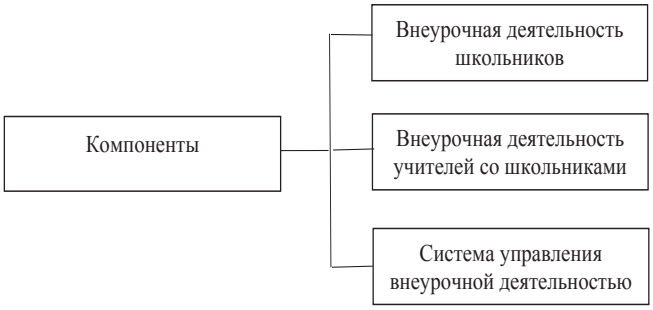


Рис. 1. Компоненты внеурочной деятельности

В современной педагогике рассматриваемая деятельность классифицируется по формам и направлениям (Б.Г. Ананьев, С.В. Дружинина, Г.А. Кузьменко). В исследованиях обычно встречаем упоминание пяти из них (Б.Г. Ананьев, С.А. Коногорская, Г.А. Кузьменко, Н.С. Лейтес, М.В. Фор). К таковым относятся:

– социальное [2, с. 35];

– спортивно-оздоровительное;

– духовно-нравственное [3, с. 68];

– общеинтеллектуальное.

Говоря о классификации по формам, в первую очередь стоит упомянуть, что сегодня каждая школа может самостоятельно решать, какие из них использовать. При этом, конечно, обязательным является максимальный учёт интересов и запросов как самих учащихся, так и их родителей (законных представителей) [6, с. 23]. Большинство учёных и практиков сходятся на том, что в настоящее время учителям, методистам и администрации ОО необходимо выбирать разнообразные формы организации деятельности учащихся [7, с. 13]. Перечислим их: классная; внеклассная; внешкольная; сетевая [8, с. 98].

В то же время на настоящем этапе развития основного общего и среднего общего образования возможна реализация иных направлений и форм внеурочной деятельности (А.В. Попова, Н.Н. Сандалова, С.В. Фролова, С.А. Холина). При этом персоналу ОО необходимо соблюдать главное требование: вне зависимости от того, как именно и в каком направлении будет реализовываться внеучебная деятельность, она должна иметь целью, прежде всего, обеспечение личностного развития учащихся [5, с. 43].

Таким образом, правильно организованная деятельность такого плана позволяет обеспечить эффективное формирование у школьников положительного опыта участия в системе общественных отношений, а значит, и успешное освоение ими социальных ролей [7, с. 24–25]. В ходе организации различных её видов и форм вполне могут получить свою реализацию воспитательные и образовательные ресурсы взаимодействия взрослых и детей, реализуемого, в том числе, с применением ИКТ [9, с. 50].

В этой связи следует вспомнить охарактеризованные нами ранее тренды развития современного общества, при которых в структуре компетентностного портрета выпускника современной школы возрастает значение надпредметных знаний, умений и навыков, а равно и личностных характеристик [5, с. 243]. Соответственно, не будет большой ошибкой заявить о существенной роли внеурочной деятельности в функционировании ОО, реализующих соответствующие программы.

Таким образом, внеурочная деятельность представляет собой неотъемлемую часть учебно-воспитательного процесса любой современной школы [10]. Причём в отличие от урочной деятельности, она является одной из конфигураций организации свободного времени обучающихся (Л.В. Байбородова, В. Васильев, Л.В. Кожемякина, О.А. Комиссарова, И.Г. Харисова, А.П. Чернявская). При этом способы её осуществления, а также пути интеграции информационных техноло-

гий во многом схожи с таковыми, характерными для дополнительного образования детей [11].

Планирование и осуществление рассматриваемой деятельности ориентированы на формирование условий для неформального общения учащихся одного класса либо учебной параллели. При правильной организации такое взаимодействие, в свою очередь, получает выраженную социально-педагогическую направленность [12, с. 44]. Кроме того, внеурочная деятельность предоставляет широкие возможности для продуктивного взаимодействия между обучающимися, с одной стороны, и классным руководителем, с другой [13, с. 138]. Особенно ярко данные её черты проявляются по ходу формирования ученического коллектива и структур самоуправления [6, с. 29].

Реализация внеурочной деятельности позволяет создавать организационно-педагогические условия, необходимые для развития общекультурных интересов школьников [9, с. 52]. Таким образом могут быть оптимизированы ход и результаты их нравственного воспитания (В.М. Васюков, А.Н. Крючков, С.В. Саксонов).

Как уже говорилось, важную роль в обеспечении поступательного развития данного аспекта деятельности российских школ является процесс его информатизации. В нашем случае этот термин означает формирование основанных на возможностях ИКТ методических систем, направленных на внесение ряда существенных трансформаций в традиционную систему внеурочной деятельности, реализуемой в пространстве ОО [12, с. 46].

Таким образом, область применения основных её составляющих может существенно расшириться [10, с. 41]. При этом определённые изменения может претерпеть роль субъектов образовательных отношений [8]. Например, учитель из носителя суммы готовых знаний превращается, скорее, в проводника, наставника, указывающего школьникам путь к самостоятельному их получению в почти безграничном информационном пространстве [11]. Данные тенденции, в свою очередь, порождают потребность в переосмыслении форм и направлений рассматриваемой деятельности, в разработке элементов применения конкретных цифровых технологий в соответствующей практике [14].

Подобные изменения в организации внеурочной деятельности современных школьников не могут не сказаться на формировании их компетентностного портрета [15, с. 63]. В частности, широкое использование средств ИКТ позволит интенсифицировать процесс формирования знаний, умений и навыков обучающихся, способствующих выполнению ряда действий, необходимых для успешного участия не только в этой, но и в и иных видах активности, реализуемой в современном обществе [14, с. 100]. К ним относятся:

– поиск, критическая оценка, обработка и презентация информации, необходимой для успешной реализации различных форм и направлений внеурочной работы [13, с. 140];

– самостоятельное осуществление экспериментально-исследовательской деятельности, в том числе с широким применением средств ИКТ;

– подготовка и защита индивидуальных и коллективных проектов [15, с. 65].

Сегодня многие исследователи считают формирование подобных компетенций одним из ведущих ориентиров в деятельности систем основного общего и среднего общего образования (А.Г. Бакиев, В.М. Васюков, А.Н. Крючков, В.П. Моров, С.А. Сенатор, С.В. Саксонов, И.Г. Харисова). Однако надо отметить и тот факт, что необходимо в настоящее время усилить профессиональную подготовку педагогов, преподавателей в контексте обучения новым формам и технологиям организации обучения и воспитания школьников (Ю.В. Сорокопуд [15]).

На основе вышеизложенного мы можем заявить, что в условиях современного общества осуществление внеурочной деятельности является весьма значимой составляющей подготовки школьника к реализации различных видов социальной активности. В свою очередь, действительно эффективными соответствующие формы работы могут быть лишь при условии расширения использования средств ИКТ.

Применение таких технологий с большой вероятностью позволит интенсифицировать ход данной составляющей образовательного процесса. Также повысится вероятность успешного формирования у учеников ряда важных компетенций.

Библиографический список

1. Мишута И.С. Использование ИКТ Технологий во внеурочной деятельности. *Инновационная наука.* 2021; № 7: 119–120.
2. Федосов А.Ю. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в условиях цифровой трансформации образования. *Нижегородское образование*. 2021; № 2: 28–36.
3. Мухидинов М.Г., Магомедова С.М., Магомедов Г.А. Проблемы формирования новой образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 67–69.
4. Гуторова Г.Д. Метапредметные компетенции и оценка уровня их сформированности у обучающихся основной школы. *Филология и культура.* 2021; № 2 (64): 239–245.
5. Байханов И.Б. Обеспечение безопасности образовательных организаций в ходе реализации проекта «Наша новая школа». *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-3 (113): 21–24.
6. Байханов И.Б. Молодежь в цифровом мире: самооценка сформированности цифровых компетенций абитуриентов московских вузов. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 6 (55): 615–623.
7. Гукаленко О.В., Сериков В.В., Ускова И.В. *Приобщение обучающихся к ценностям культуры и культурного наследия российского народа в курсе внеурочной деятельности «Разговоры о важном»*. Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022.
8. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации … ученой степени доктора педагогических наук. Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2007.
9. Малаева М.С. Реализация электронного обучения на основе дистанционных образовательных технологий. *Экономические исследования.* 2023; № 2: 48–53.
10. Верховых И.В., Шитякова Н.П. Проектирование программы внеурочной деятельности духовно-нравственного направления. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2020; № 5: 36–55.
11. Князева Н.А. Приобщение детей к народным традициям в урочной и внеурочной деятельности. *Интерактивная наука*. 2023; № 9 (85): 45–46.
12. Короткова К.В. Программа курса внеурочной деятельности «Химия и физика в природе». *Профессиональная ориентация*. 2024; № 1-1: 44–46.
13. Паюсова Т.В. Формирование ценностных ориентиров школьников во внеурочной деятельности. *Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии*. 2020; Т. 29, № 3: 138-140.
14. Калиш Е.Ю. Использование технологии тимбилдинга на уроках и во внеурочной деятельности. *Инновационная наука*. 2024; № 1-1: 99–100.
15. Сорокопуд Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения. *Вестник университета*. 2012; № 6: 284–287.

References

1. Mishuta I.S. Ispol'zovanie IKT Tehnologij vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Innovacionnaya nauka.* 2021; № 7: 119-120.
2. Fedosov A.Yu. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2021; № 2: 28-36.
3. Muhidinov M.G., Magomedova S.M., Magomedov G.A. Problemy formirovaniya novoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 67-69.
4. Gutorova G.D. Metapredmetnye kompetencii i ocenka urovnya ih sformirovannosti u obuchayuschihsya osnovnoj shkoly. *Filologiya i kul'tura.* 2021; № 2 (64): 239-245.
5. Bajhanov I.B. Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'nyh organizacij v hode realizacii proekta «Nasha novaya shkola». *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-3 (113): 21-24.
6. Bajhanov I.B. Molodezh' v cifrovom mire: samoocenka sformirovannosti cifrovyh kompetencij abiturientov moskovskih vuzov. *Missiya konfessij.* 2021; T. 10, № 6 (55): 615-623.
7. Gukalenko O.V., Serikov V.V., Uskova I.V. *Priobschenie obuchayuschihsya k cennostyam kul'tury i kul'turnogo naslediya rossijskogo naroda v kurse vneurochnoj deyatel'nosti «Razgovory o vazhnom»*. Moskva: Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2022.
8. Zhdanova S.N. *Social'no-pedagogicheskaya teoriya `esteticheskogo osvoeniya mira uchaschimisya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii … uchenoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk. Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Orenburg, 2007.
9. Malaeva M.S. Realizaciya `elektronnogo obucheniya na osnove distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *`Ekonomicheskie issledovaniya.* 2023; № 2: 48-53.
10. Verhovyh I.V., Shityakova N.P. Proektirovanie programmy vneurochnoj deyatel'nosti duhovno-nravstvennogo napravleniya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 5: 36-55.
11. Knyazeva N.A. Priobschenie detej k narodnym tradiciyam v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti. *Interaktivnaya nauka.* 2023; № 9 (85): 45-46.
12. Korotkova K.V. Programma kursa vneurochnoj deyatel'nosti «Himiya i fizika v prirode». *Professional'naya orientaciya.* 2024; № 1-1: 44-46.
13. 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.
14. Kalish E.Yu. Ispol'zovanie tehnologii timbildinga na urokah i vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Innovacionnaya nauka.* 2024; № 1-1: 99-100.
15. Sorokopud Yu.V. Podgotovka prepodavatelej vysshej shkoly v processe realizacii FGOS VPO novogo pokoleniya. *Vestnik universiteta*. 2012; № 6: 284-287.

Статья поступила в редакцию 27.03.24

УДК 371.39:373.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-316-318

***Kirgueva F.Kh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia); A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kusu@yandex.ru*
***Usharidze E.S.**, postgraduate, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: eevielina94@mail.ru*

DRAWING AS A MEANS OF FORMING THE CREATIVE IMAGINATION OF PRESCHOOL CHILDREN. The article reveals the essence of creative imagination and its importance in the development of a 5-7-year-old child. Based on the study of psychological and pedagogical literature, the authors of the article consider features that form children's creative imagination in the process of using non-traditional drawing techniques in classes on visual arts. Drawing is one of the means of learning about the world and developing children's aesthetic tastes. It is at this age that it is important to use creative activities: drawing, modeling, carving, using natural materials. At the same time, children develop certain abilities, special skills and abilities. The use of various non-traditional techniques in drawing is an effective means of forming spatial thinking and creative imagination.

Key words: **creative imagination, fine arts, visual activity, children of senior preschool age, drawing, innovative teaching aids, non-traditional drawing techniques**

***Ф.Х. Киргуева**, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный E-mail: kusu@yandex.ru*
***Э.С. Ушаридзе**, аспирант, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: eevielina94@mail.ru*

РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В данной статье раскрывается сущность творческого воображения и его значение в развитии ребенка 5–7 лет. На основе изучения психолого-педагогической литературы авторы статьи рассматривают особенности формирования творческого воображения детей в процессе использования нетрадиционных техник рисования на занятиях по изобразительному искусству. Рисование является одним из средств познания мира и развития эстетических вкусов детей. Именно в этом возрасте важно использовать виды творческой деятельности: рисунок, лепка, вырезание, использование природных материалов. При этом у детей формируются определенные способности, специальные умения и навыки. Использование различных нетрадиционных техник при рисовании является действенным средством формирования пространственного мышления и творческого воображения.

Ключевые слова: **творческое воображение, изобразительное искусство, изобразительная деятельность, дети старшего дошкольного возраста, рисование, инновационные средства обучения, нетрадиционные техники рисования**

Актуальность исследования: современный мир, пронизанный цифровыми технологиями, представляет собой уникальную среду для развития детей старшего дошкольного возраста. С одной стороны, гаджеты и Интернет открывают доступ к неисчерпаемым источникам информации и новым форматам взаимодействия. А с другой стороны, возникает опасение, что виртуальная реальность может негативно сказаться на развитии творческого воображения детей. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных способов формирования творческого воображения детей старшего дошкольного возраста.

Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем недавнем Послании Федеральному собранию подчеркнул важность развития *творческого начала* у детей. Творческое воображение является неотъемлемой частью человеческого разума, помогает адаптироваться к сложным жизненным ситуациям, генерировать новые идеи и находить нестандартные решения.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет творческое развитие как одну из основных целей дошкольного образования, которая должна достигаться через формирование творческого воображения, потребностей и их опыта [1].

К.Д. Ушинский, классик отечественной педагогики, считал рисование одним из самых эффективных средств развития творческого воображения у детей [2]. Рисование позволяет детям выражать свои чувства и эмоции, развивать мелкую моторику, пространственное мышление, цветовое восприятие, а также учит нестандартно мыслить и находить оригинальные решения.

Изучением творческого воображения детей и условиями их развития занимались многие ученые (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Т.С. Комарова, А.М. Матюшкин, З.Н. Новлянская, Н.Н. Поддьяков, Б.М. Теплов и другие).

Воображение играет важную роль в усвоении и запоминании учебного материала и его дальнейшем воспроизведении. Вместе с тем, по мнению воспитателей дошкольных учреждений, у современных детей шаблонное восприятие действительности, слабо развитое творческое воображение, которое проявляется в отсутствии оригинальности и креативности.

В условиях обилия источников информации дети теряют способность наблюдать и создавать собственные идеи, предпочитая готовые образцы из компьютера, телевизоров или смартфонов.

При формировании содержания учебного процесса необходимо помнить, что дети старшего дошкольного возраста любят рисовать, что является основой развития их творческого воображения.

В связи с этим целью работы стало изучение влияния инновационных технологий и нетрадиционных техник рисования на формирование творческого воображения детей 5–7-летнего возраста.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели: рассмотреть специфику психологического развития детей 5–7-летнего возраста; рассмотреть сущность воображения и особенности его развития у детей 5–7-летнего возраста; рассмотреть особенности влияния инновационных технологий и нетрадиционных техник рисования на формирование творческого воображения детей 5–7-летнего возраста.

Научная новизна статьи заключается в том, что была показаны особенности влияния инновационных технологий и нетрадиционных техник рисования на формирование творческого воображения детей 5–7-летнего возраста

Теоретическая значимость видится в расширении теоретических подходов, направленных на формирование творческого воображения детей 5–7-летнего возраста

Практическая значимость состоит в анализе опыта применения инновационных технологий и нетрадиционных техник рисования в процессе формирования творческого воображения детей 5–7-летнего возраста.

В работе были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы; педагогический эксперимент; методы диагностики уровня развития творческого воображения детей; анализ продуктов детской деятельности (рисунков).

Воображение – это необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью.

Изучение данного феномена стало предметом нашего исследования.

О необходимости формирования творческого воображения у детей и способах его развития писали философы и ученые с древнейших времен. Аристотель называл творческое воображение «интеллектуальным зрением», благодаря которому у нас возникает образ [2]. Платон отмечал, что творческое воображение позволяет внести изменения в какой-то образ, т. е. творческий индивидуум в состоянии изображать или «рисовать» не только копируя, но и произвольно внося свои изменения [2].

В рамках психологической науки принято различать два основных вида воображения: воссоздающее и творческое. Воссоздающее воображение направлено на репрезентацию объектов и событий, описанных в словесной или другой форме. Творческое же воображение выходит за рамки существующих образов, генерируя новые, не имеющие аналогов в реальности. Это обусловливается бурным развитием когнитивных функций, таких как восприятие, внимание, память, а также сенсорных способностей.

Ряд известных психологов и педагогов, таких как О.М. Дьяченко, М. Монтессори, М.И. Лисина, отмечают уникальную способность детей дошкольного возраста к сенсорному восприятию, развитию различных форм восприятия, внимания, памяти и, конечно, воображения [3]. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития творческого воображения. В этот период происходит активное становление творческого воображения, которое проявляется в способности комбинировать уже имеющиеся знания и представления новыми, оригинальными способами, а также предвосхищать результат своей деятельности. Дети придумывают совершенно неожиданные ситуации: это могут быть фантастические истории и сюжеты, изображение человеческих переживаний и отношений с окружающими предметами, общение с вещами и пр.

Их размышления и фантазии могут быть очень необычными, непохожими на реальность.

Интенсивное развитие воображения наблюдается в возрасте от 5 до 15 лет. Если позаботиться о его формировании в старшем дошкольном возрасте, то в последующем активность этой функции уже не спадет [3]. Начиная с пяти лет, ребенок может переносить свои мысли в образы на рисунке. Это очень важный период, где процесс воображения делится на два этапа: оформление замысла действия или события и формирование плана реализации замысла. За этим следует создание художественного произведения, в котором наглядно видны результаты творческой деятельности.

Творческое мышление и воображение – это высшие психические функции коры больших полушарий человека, благодаря которым он может эффективно и нестандартно решать различные жизненные проблемы. Наличие творческого воображения становится предпосылкой для будущих интересных изобретений, научных открытий и художественных шедевров.

Анализ литературы позволил нам сформулировать следующее авторское представление: творческое воображение старшего дошкольника – это пусковой механизм, с помощью которого современный ребенок может мысленно отходить за пределы непосредственно воспринимаемого образа и создавать совершенно новые.

Эффективным способом формирования творческого воображения являются нетрадиционные техники рисования – это методы создания изображений, отличающиеся от традиционных (кисть, акварель, гуашь). Они развивают мелкую моторику, стимулируют тактильные ощущения детей, обогащают сенсорный опыт и способствуют развитию познавательных интересов. Нетрадиционные техники привлекают детей своей новизной, яркостью, непредсказуемостью и простотой, побуждают детей к поиску новых способов выражения, экспериментированию, проявлению фантазии и нестандартного мышления. Они позволяют создавать оригинальные работы, выражать свои чувства и эмоции. Успешное создание изображения с помощью нетрадиционных техник повышает самооценку детей и дарит им чувство уверенности в своих силах [4].

Нетрадиционные техники рисования развивают детскую фантазию, воображение, снимают психоэмоциональное напряжение [5]. Как известно, для развития творческого воображения детям необходима творческая свобода, которую они используют, самостоятельно подбирая для себя инструменты творчества. В этом процессе взрослый не использует слово «нельзя», а приветствует возможность нарушить правила использования некоторых материалов, например, пальчиком в краску. Дети могут выбрать не только технику рисунка, но и самостоятельно смешать краски для получения неповторимых оттенков и создания своего «шедевра».

Существует множество нетрадиционных техник рисования, которые позволяют создавать уникальные работы. Одна из особенностей этих техник заключается в том, что для их использования не требуются высокие технические навыки. Работа с нетрадиционными техниками рисования помогает преодолеть страх неудачи, стимулирует мотивацию для активной деятельности и поддерживает интерес к творчеству [5].

К нетрадиционным и инновационным техникам рисования относятся художественные приемы, позволяющие создать образ или композицию с использованием неспецифических изобразительных инструментов и материалов. Например, рисование пальчиковыми красками, ладошкой, свечой (восковыми мелками), сыпучими материалами, рисование губкой, ушными палочками, зубной щеткой, штампами и т. д. К инновационным нетрадиционным технологиям можно отнести кляксографию, ниткографию, набрызг и др. Дети увлеченно работают с разным материалом, создавая интересные продукты творчества.

Исследования Е.А. Незвездки, А.Д. Хаджимуратовой, О.П. Белюченко и многих др. показали, что наиболее эффективно развитие творческого воображения происходит при комплексном и систематическом использовании нетрадиционных техник рисования.

С приобретением интерактивной доски рисование с детьми приобрело более творческий характер. Используя информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), электронные средства обучения, мы знакомим детей с многообразием живой и неживой природы. Применяя репродукции картин, фотоматериалы, слайды, кино- и видеоматериалы на занятиях по рисованию, мы формируем художественно-образное представление об окружающем мире [4].

Для подтверждения вышеуказанных суждений был проведен эксперимент. В период с сентября 2023 года по январь 2024 года были сформированы 2 группы детей дошкольного возраста (контрольная и экспериментальная) по 10 человек в каждой. В формате кружковой работы детям было предложено выполнить серию работ на тему «Насекомые». Дети рисовали бабочку, гусеницу, божью коровку, паука, стрекозу и других насекомых с использованием нестандартных техник: монотипия, рисование пальцами и ладошками, оттиск природных материалов.

Монотипия (от греч. monos – один, единичный и typos – отпечаток) – разновидность печатной графики, выполняемой с помощью одного прикосновения.

Рисование пальцами и ладошками – это метод рисования, дающий свободу творчества. Дети получают огромное наслаждение от тактильного контакта с красками, водой, бумагой [5].

С помощью оттиска природными материалами можно создавать настоящие шедевры. Можно использовать разные фрукты, овощи, их части и краски.

Работая с детьми контрольной группы (КГ), учитель подробно знакомил детей с алгоритмом работы, показывал образцы поэтапного создания рисунка с изображением насекомых с использованием кисти, акварели, гуаши (традиционные техники).

Детям экспериментальной группы (ЭГ) учитель предлагал вначале рассмотреть многообразие насекомых на фотографиях, специальных атласах, книгах, в Интернете, коротких видеороликах. Если дети рассматривают работы знаменитых художников, фотографии насекомых в Интернете, рисунки своих сверстников, то повышается степень «насмотренности». Соответственно, чем больше визуальных образов в голове ребенка, тем выше вероятность создания креативного рисунка. Так, если ребенок никогда не видел живую бабочку, не знает, из каких частей она состоит, ему трудно будет ее изобразить. Если же учитель покажет разные виды бабочек, расскажет, почему они имеют ту или иную окраску, то даже те дети, которые выполнят рисунок по образцу, смогут дополнить его деталями, например, используя технику монотипии.

Дошкольники экспериментальной группы не ограничивались в выборе техник рисования, им предлагалась полная свобода для самовыражения и развития фантазии. Они самостоятельно выбирали материал, вид насекомого, традиционную и нетрадиционную технику рисования. При этом учитель сопровождал их в выполнении задания.

Все рисунки детей были тщательно проанализированы с использованием качественных и количественных методов. По ним диагностировали уровень развития творческого воображения дошкольников в контрольной и экспериментальной группах.

Оказалось, что рисунки, выполненные детьми контрольной группы, схожи и практически не отличались от рисунка (шаблона) учителя. Таким образом, если педагог сокращает свободу деятельности, задает определенный алгоритм действий, учит по шаблону (образцу), то он лишает ребенка возможности фантазировать, творчески мыслить.

Рисунки, выполненные детьми ЭГ, отличались ярким разнообразием. Творческие решения просматривались не только в подборе цветов, но и форм крыльев, отдельных частей насекомых (усы, глаза, насечки брюшка и т. д.). При этом в рисунках детей ЭГ практически отсутствовали энтомологические ошибки. Они достоверно отражали научное представление о строении насекомых.

У детей ЭГ зафиксирован более высокий уровень развития творческого воображения (на 15%), способность к генерированию оригинальных идей и образов. Использование нетрадиционных техник рисования способствовало улучшению навыков изобразительной деятельности, повышению мотивации к творчеству.

Созданные детьми рисунки можно использовать в качестве объективной диагностики образовательных достижений (предметных, метапредметных и личностных универсальных учебных действий). Рисунок в значительной мере отображает естественнонаучные представления детей 5–7 лет об окружающем мире, его способность распознавать главные особенности насекомых, их умения сравнивать, классифицировать, а также самостоятельность и творческое воображение.

В ходе проведения исследования было установлено, что рисование благоприятно влияет на развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста. Внедряя инновационные подходы с использованием электронных средств обучения, современных медиаисточников, дети легче осваивают различные нетрадиционные техники рисования на занятиях по изобразительному искусству. Им легче создать творческие рисунки с соблюдением достоверных представлений о мире. Поэтому при планировании занятий учитель должен продумывать средства, методы и технологии, которые он будет использовать для формирования творческого воображения детей старшего дошкольного возраста и таких личностных качеств, как креативность, новаторство, нестандартность, самостоятельность и т. д.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования* (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155). Available at: http://www.pravo.gov.ru/news/2014.08/news_0608. html/
2. Круцко Д.С. Развитие творческих способностей младших школьников посредством изобразительной деятельности. *Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=693871
3. Запорожец А.В., Лисина М.И. *Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве*. Москва, 1966.
4. Киргуева Ф.Х. Формирование творческого мышления у младших школьников. *Современные технологии обучения:* сборник статей и тезисов. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2020; Выпуск № 20: 96–106.
5. Кириченко К.В. Влияние техник рисования на развитие воображения в дошкольном возрасте. *Образование и воспитание*. 2017; № 5: 54–58.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya* (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155). Available at: http://www.pravo.gov.ru/news/2014.08/news_0608. html/
2. Krucko D.S. Razvitie tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov posredstvom izobrazitel'noj deyatel'nosti. *Regional'naya kul'tura kak komponent soderzhaniya nepreryvnogo obrazovaniya*: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Lipeck: Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2021. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=693871
3. Zaporozhec A.V., Lisina M.I. *Razvitie vospriyatiya v rannem i doshkol'nom detstve*. Moskva, 1966.
4. Kirgueva F.H. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya u mladshih shkol'nikov. *Sovremennye tehnologii obucheniya:* sbornik statej i tezisov. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2020; Vypusk № 20: 96-106.
5. Kirichenko K.V. Vliyanie tehnik risovaniya na razvitie voobrazheniya v doshkol'nom vozraste. *Obrazovanie i vospitanie.* 2017; № 5: 54-58.

Статья поступила в редакцию 20.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-318-320

***Kolomiets O.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia), E-mail: olga9104545604@mail.ru*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN MODERN CONDITIONS OF RUSSIA'S DEVELOPMENT. The relevance of the research is due to the need to establish a new national education system, which is focused on strengthening the state security of Russia at the present stage of its development. The realization of the research goal to substantiate the methodological basis for the formation of the national education system is determined by solving the following tasks: to reveal the socially demanded image of a Russian at the present stage of the country's development; to describe the system of scientific provisions as the methodological basis for the formation of the national education system. Based on the analysis of scientific approaches, a system of theoretical provisions of the methodological basis for the formation of the national education system is highlighted, determining the scientific novelty and theoretical significance of the study. Its practical significance lies in the focus on the development of the activities of the subjects of the educational process in the structure of the national education system. The result of the research is the substantiation of the system of theoretical provisions as a methodological basis for the formation of the national system of education, aimed at the formation of a spiritual and moral Person as a citizen-patriot of Russia, a person-creator of spiritual and material values in the interests of the state, society and family, who is responsible for the future of his country and people.

Key words: **national education system, socially demanded image of graduate, educational result, methodological foundations, cultural and historical concepts, contextual approach, systemic approach, competence-activity approach**

***О.М. Коломиец,** д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова», г. Москва, E-mail: olga9104545604@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РОССИИ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью становления новой национальной системы воспитания, которая ориентирована на укрепление государственной безопасности России на современном этапе ее развития. Реализация цели исследования – обосновать методологическую основу становления национальной системы воспитания – определяется решением задач: раскрыть социально востребованный образ россиянина на современном этапе развития страны; описать систему научных положений как методологической основы становления национальной системы воспитания. Опираясь на анализ научных подходов, теорий и концепций, выделяется система теоретических положений методологической основы становления национальной системы воспитания, что определяет научную новизну и теоретическую значимость исследования. Его практическая значимость состоит в направленности на развитие деятельности субъектов воспитательного процесса в структуре национальной системы воспитания. Результатом проведенного исследования является обоснование системы теоретических положений как методологической основы становления национальной системы воспитания, направленной на становление духовно-нравственного Человека как гражданина-патриота России, человека – созидателя духовных и материальных ценностей в интересах государства, общества и семьи.

Ключевые слова: **национальная система воспитания, социально востребованный образ выпускника, воспитательный результат, методологические основы, культурно-историческая концепция, контекстный подход, системный подход, субъектный подход, компетентностно-деятельностный подход**

Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью обосновать те методологические подходы развития национальной системы воспитания, которые обеспечили бы становление Человека как гражданина-патриота с духовно-нравственным служением своему Отечеству на современном этапе развития РФ в ситуации новых вызовов и военных угроз со стороны недружественных России стран Европы и США. Обеспечить национальную безопасность и устойчивое развитие нашей страны на долгосрочную перспективу призван подписанный Президентом РФ В.В. Путиным в 2021 г. Указ «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации», в котором «сохранение российской самобытности, культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и патриотическое воспитание граждан» [1, с. 28] определяют тенденции и возможности развития России в современном мире.

В условиях идеологического и психологического воздействия с целью насаждения чуждой российскому народу и разрушительной для российского общества деструктивной западной идеологии, в условиях способствующей ее распространению деятельности публично-правовых образований, организаций и лиц, представляющих объективную угрозу национальным интересам Российской Федерации, принята новая государственная политика по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [2], целенаправленное присвоение которых народом России в начале 90-х годов XX века в результате разрушения СССР было заменено на западно ориентированную систему образования и воспитания. Ценности западной цивилизации интериоризировались в сознание людей, общество заболело атомизацией, меркантилизмом, социопатией, приоритетом материального над духовным. Системы образования и воспитания ориентировались на «подготовку лидеров, чтобы он был везде «первым, первым, первым». «Первым он со стола спрыгнет, но под танк он не пойдет, потому что ориентирован на сохранность своего Эго», – отмечали авторы Указа № 809 [3].

«Укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение культурного и исторического наследия народа России» как одного из «главных национальных интересов России на современном этапе» [2, с. 28–29] представляется возможным на основе появления новой *национальной системы воспитания*, обеспечивающей становление Человека – патриота и гражданина страны с духовно-нравственно-ценностным служением своему Отечеству; Человека – созидателя духовных и материальных ценностей в интересах государства, общества и семьи; гармонично развитой и социально ответственной личности в Человеке на основе духовно-нравственных ценностей, культурно-исторических традиций народов Российской Федерации.

Целью нашего научного исследования является обоснование методологической основы становления национальной системы воспитания в соответствии с представлениями общества о «желаемом образе человека» на современном этапе развития России.

Основные задачи исследования: раскрыть социально востребованный образ россиянина на современном этапе развития страны; описать систему теоретических положений как методологической основы становления национальной системы воспитания.

В ходе исследования применялись теоретические методы: анализ философской, науковедческой, психолого-педагогической литературы; изучение нормативно-правовых документов; проектирование теоретических положений как методологической основы под конкретные воспитательные результаты и деятельности субъектов воспитательного процесса.

Научная новизна исследования заключается в обосновании системы научных методологических положений новой национальной системы воспитания.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении новых педагогических условий организации воспитательного процесса.

Практическая значимость исследования состоит в ее направленности на развитие деятельности субъектов воспитательного процесса в структуре национальной системы воспитания.

Цели и задачи национальной системы воспитания должны определяться воззрениями общества и государства о «желаемом образе человека» и представлять собой государственный заказ, который выражает потребность в формировании подрастающего поколения в соответствии с актуальной для данного этапа развития страны стратегией национальной безопасности [4, с. 172].

В исследовании предлагается система научных положений философско-психолого-педагогических теорий, концепций, подходов, выступающих методологической основой развития национальной системы воспитания. Использование *контекстного подхода* в нашем исследовании задает ориентир на изучение геополитического контекста для дальнейшего определения целей, задач, идеологической основы и результатов национальной системы воспитания, которая на современном этапе развития России призвана содействовать выполнению главной функции государства – укреплению национальной безопасности РФ на международной арене. В соответствии с этой функцией задачи воспитания рассматриваются как подготовка человека к жизнедеятельности, в которой он действует, прежде всего, в интересах государства и своего Отечества. Поэтому идеологической основой становления национальной системы воспитания является сбережение народом России нашего великого Отечества как наследия, которое нам передали наши деды и отцы и которое мы приумножаем и передаем нашим детям и внукам. В этом случае содержанием национальной системы воспитания становится содержание нашего Отечества: сам героический народ России, защищающий и приумножающий территорию, на которой он живет, его духовно-нравственные ценности, культура, история, язык, традиции, достижения, созидательный труд и т. д.

В нашем исследовании *философско-аксиологический подход* задает вектор работы с определениями понятий традиционных духовно-нравственных ценностей для раскрытия их подлинных смыслов в светском, а не религиозном ракурсе. Базовое понятие «ценность» определяется авторами как «то, во имя чего проживается жизнь», как «некий путь жизни, образ жизни», как «определенный способ бытия человека в мире, способ отношения к миру» [5].

Использование *системного подхода* в проектировании содержания национальной системы воспитания и ее результатов позволяет разработать на основе ее многовековой истории и культуры социально востребованный системный образ гражданина России и защитника своего Отечества, который включает:

– научное мировоззрение как инструмент объективной ориентировки человека в окружающем его мире;

– присвоенные человеком духовно-нравственные ценности (служение Отечеству, любовь к Родине, быть патриотом и гражданином своей страны, Бог, ответственность за судьбу страны и ее народа, духовность, нравственность, крепкая семья, созидательный труд, др.), выступающие его жизненными ориентирами;

– умственные способности, типы мышления, сформированная мыследеятельность и развитые сознание и разум как инструменты аналитико-синтетической переработки информации из окружающего мира и ее присвоения человеком, что исключает риски быть подверженным манипуляциям и управлению со стороны кого-либо деструктивного элемента и т. д.;

– определяющие ценностное развитие человека чувства, качества, черты характера, убеждения, установки, принципы, выступающие для него его собственной идеологией духовно-нравственного служения своему отечеству;

– совершаемые человеком поступки и его поведение, сформированные у него виды образовательной, профессиональной и социальной деятельности, которые определяют становление человека – созидателя духовных и материальных ценностей в интересах государства, общества и семьи, субъекта своей жизнедеятельности на протяжении всей жизни.

Воспитание, ориентированное на данный образ гражданина России и защитника своего Отечества, направлено на развитие разных сфер человека: психофизиологической; чувственно-эмоциональной; познавательно-интеллектуальной (ментальной, умственной); деятельностно-поведенческой; социальной межличностной и коллективной; духовно-нравственной, мировоззренческой. Они развиваются параллельно на протяжении всей жизни человека – сначала в управляемом процессе его воспитания в семье, образовательных учреждениях, социальных институтах, а потом в процессе самовоспитания.

Особая роль в развитии национальной системы воспитания принадлежит *культурно-исторической концепции* (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, З.А. Решетовой, Н.Н. Нечаева и др.), которая раскрывает условия присвоения человеком ценностей культуры посредством интериоризации – личностного усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Так как «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» [6, с. 140], методологический аспект национальной системы воспитания должен включать в себя специфику социального взаимодействия взрослых людей, общения ребенка с взрослым в качестве главного источника присвоения человеком культурно-исторических ценностей в ходе освоения культурных образцов и способов деятельности.

Воспитание может быть результативным только благодаря способности к интеллектуальной трансформации человека, интеллектуальное созревание которого происходит в зоне ближайшего развития благодаря процессу интериоризации в контексте усвоения ценностей, способов поведения и навыков в деятельности и социальных отношениях, опосредованных речью. Опираясь на психологическую теорию деятельности (А.Н. Леонтьева), раскрывающую, что «… личность человека создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности» [7, с. 96], можно выделить важные факторы влияния на организацию воспитательного процесса – развитие сознания при социальном взаимодействии в предметной деятельности.

Деятельностный подход раскрывает структуру и содержание разных видов деятельности субъекта воспитательного процесса, в которых происходит присвоение им конкретной ценности. На первом этапе он сначала овладевает знаниями о содержании понятия, которым обозначается конкретная ценность, выясняет ее место в структуре своего мировоззрения; потом узнает, через какие чувства и эмоции можно проявлять ценность; далее выясняет, какие качества, жизненные установки и принципы, черты характера должны быть ему присущи, чтобы быть «носителем» этой ценности. Все это на следующем этапе выступает *ценностной основой* в проявлении воспитанником своего отношения к окружающей действительности в выполнении конкретных действий и реализации умений, способностей, навыков, привычек; совершении поступков и реализации поведения; выполнении видов деятельности в разных сферах его жизнедеятельности, опираясь на сознание, разум, умственные способности, мыследеятельность.

Субъектный подход определят теоретические положения развития субъектной позиции воспитуемого, который на основе своих широких социальных потребностей и мотивов организует и управляет своей деятельностью по самовоспитанию без целевого влияния извне на протяжении всей своей жизни [8].

Компетентностно-деятельностный подход раскрывает содержание видов профессиональной деятельности педагога (воспитателя, учителя, преподавателя, родителя) и деятельности воспитуемого (школьника, студента, взрослого) в соответствии со структурой и содержанием психологических процессов *интериоризации* и *экстериоризации*, что гарантирует достижение запланированных воспитательных результатов [8]:

1) проектирование педагогом содержания и характеристик результатов воспитания школьников, студентов, взрослых, которые измеряются не количеством проведенных мероприятий и не числом вовлеченных в них людей, а качественными изменениями самих воспитуемых, их действий, деятельности, поступков, поведения;

2) организация управляемой педагогом исследовательской деятельности воспитанника по изучению предметного материала воспитательного компонента (например, понятий, обозначающих духовно-нравственные ценности: «духовность», «нравственность», «Отечество», «ответственность», «приоритет духовного над материальным»; мировоззрение, чувства, качества, жизненные установки и др.);

3) организация управляемой педагогом знаково-символической деятельности воспитанника по построению им в своем альбоме или дневнике разных рисунков, графических изображений, аппликаций, текстовых записей и др., которые в материализованной форме передают/обозначают смыслы чувств, качеств, черт характера, убеждений, жизненных установок, принципов, отношения к окружающей реальности и др. в виде «чувственных схем» и «ментальных схем». Функция этих схем – выступить ориентировкой для воспитанника в выполнении дальнейшей практической событийной деятельности осознанно, самостоятельно, без ошибок;

4) организация управляемой педагогом практической событийной деятельности воспитанника по интериоризации содержания построенных в материализованной форме «чувственных схем» и «ментальных схем» в «чувственный план» и «ментальный план» сознания и превращение их в «чувственный образ» или «ментальный образ», который становится собственной идеологией человека в духовно-нравственном служении Отечеству;

5) организация самостоятельной практической событийной деятельности воспитанника на основе экстериоризации содержания «чувственного образа» и «ментального образа», которые выступают *ценностной основой* в проявлении воспитанником своего отношения к окружающей реальности в выполнении конкретных действий и реализации умений, способностей, навыков, привычек; в совершении поступков и реализации поведения; в выполнении видов деятельности в разных сферах жизнедеятельности, опираясь на сознание, разум, умственные способности, мыследеятельность.

Результатом проведенного исследования является обоснование системы теоретических положений как методологической основы становления национальной системы воспитания, направленной на становление духовно-нравственного Человека как гражданина – патриота России, человека – созидателя духовных и материальных ценностей в интересах государства, общества и семьи, который несет ответственность за будущее своей страны и народа, реализует гражданско-патриотическое и духовно-нравственное служение Отечеству на протяжении всей жизни.

Библиографический список

1. *О стратегии национальной безопасности Российской Федерации* Указ Президента РФ № 400 от 02.07.2021 г. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
2. *Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента РФ № 809 от 09.11.2022 г. Available at: http://kremlin.ru/acts/news/69810
3. *Доклад П.И. Юнацкевича на XXXII Международных Рождественских образовательных чтениях 1.12.23 в Ханты-Мансийске*. Available at: https://strategy24.ru/rf/news/primat-dukhovnogo-nad-materialnym
4. Коломиец О.М., Старцева Т.В., Паскевская Н.А., Коломиец А.А. Идеология патриотизма – основа воспитания человека в России. *Образование в XXI веке:* материалы VI Международной научно-практической конференции. Иркутск, 2023: Издательство ИГУ, 2023: 169–174.
5. Барышков В.П. *Аксиология*: учебное пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Москва: Издательство Юрайт, 2023. Available at: https://urait.ru/bcode/513910
7. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*: учебное пособие. Москва: Смысл: Академия, 2005.
8. Коломиец О.М. *Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода*. Москва: ИД «Развитие образования», 2018.

References

1. *O strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii* Ukaz Prezidenta RF № 400 ot 02.07.2021 g. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
2. *Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta RF № 809 ot 09.11.2022 g. Available at: http://kremlin.ru/acts/news/69810
3. *Doklad P.I. Yunackevicha na XXXII Mezhdunarodnyh Rozhdestvenskih obrazovatel'nyh chteniyah 1.12.23 v Hanty-Mansijske*. Available at: https://strategy24.ru/rf/news/primat-dukhovnogo-nad-materialnym
4. Kolomiec O.M., Starceva T.V., Paskevskaya N.A., Kolomiec A.A. Ideologiya patriotizma – osnova vospitaniya cheloveka v Rossii. *Obrazovanie v XXI veke*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Irkutsk, 2023: Izdatel'stvo IGU, 2023: 169-174.
5. Baryshkov V.P. *Aksiologiya*: uchebnoe posobie. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009.
6. Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskih funkcij. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023. Available at: https://urait.ru/bcode/513910
7. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Smysl: Akademiya, 2005.
8. Kolomiec O.M. *Koncepciya prepodavatel'skoj deyatel'nosti v kontekste kompetentnostno-deyatel'nostnogo podhoda*. Moskva: ID «Razvitie obrazovaniya», 2018.

Статья поступила в редакцию 21.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-320-324

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Kolomiets O.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia), E-mail: olga9104545604@mail.ru*
Kanyuk A.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: gzhelnauka@mail.ru*
Sokolova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University Under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ntlsokol@mail.ru*

THE GENESIS OF THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: DETERMINANTS AND LEADING DEVELOPMENT TRENDS. The article examines the most significant problems that have arisen in connection with the changes that have been fixed in the Russian vocational education system over the past three decades. The article examines in detail the influence of the leading trends in the development of society and the global economy on the educational process carried out in the space of modern professional education organizations. The article considers a problem of interaction between universities and employers. The authors conclude that the system of national vocational education has gone through a long and active path of alternating various modernization processes, starting from the 90s of the XX century and up to the present. In many ways, they are determined by the general trends in the social development of society, the global professional system, the acceleration of scientific and technological progress, the development of the economy based on digitalization and at the same time the prevalence of humanistic ideas of personal development and orientation towards the continuous nature of education and self-education.

Key words: **educational process, requirements for modern specialist, modernization of vocational education system, leading trends in development of vocational education system**

Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
О.М. Коломиец, *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения РФ», г. Москва, E-mail: olga9104545604@mail.ru*
А.С. Канюк, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: gzhelnauka@mail.ru*
Н.И. Соколова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: ntlsokol@mail.ru*

ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ: ДЕТЕРМИНАНТЫ И ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрены наиболее значимые проблемы, возникшие в связи с изменениями, фиксирующимися в системе профессионального образования России на протяжении трёх последних десятилетий. В статье подвергается детальному рассмотрению влияние ведущих тенденций развития социума и мировой экономки на образовательный процесс, осуществляемый в пространстве современных организаций профессионального образования. В статье рассмотрена проблема взаимодействия вузов с работодателями. Авторы делают вывод о том, что система отечественного профессионального образования прошла длительный и активный путь чередования различных модернизационных процессов, начиная с 90-х годов XX и по настоящее время. Во многом они были детерминированы общими тенденциями социального развития общества, мировой системы профессионального, ускорения научно-технического прогресса, развитием экономики на основе цифровизации и в то же время превалирования гуманистических идей развития личности и ориентации на непрерывный характер образования и самообразования.

Ключевые слова: **образовательный процесс, требования к современному специалисту, модернизация системы профессионального образования, ведущие тенденции развития системы профессионального образования**

Актуальность избранной проблематики заключается в том, что в ней рассматриваются наиболее характерные тенденции, фиксирующиеся в отечественной системе профессионального образования (далее ПО) на протяжении трёх последних десятилетий, начиная с 90-х годов XX в., и закреплённые в законе «Об образовании в Российской Федерации» 1992 года [1], и заканчивая современным этапом, который, на наш взгляд, можно отсчитывать с момента публикации Указа Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [2] (учитывая, что высшее образование является основной составной частью системы профессионального образования, данный Указ можно рассматривать как программный документ развития всего профессионального образования). В связи с модернизацией системы профессионального образования, начиная с 90-х годов XX и по настоящее время, актуальным является изучение и анализ основных этапов, тенденций развития высшего образования за обозначенный период, выявления проблем дальнейшего развития [3–19].

Цель данной статьи – изучение наиболее значимых процессов, произошедших в системе профессионального образования Российской Федерации за период с 1992 г. и по настоящее время.

Задачи: исследовать развитие системы отечественного ПО, начиная с 90-х годов XX в. и по настоящее время; выделить основные тенденции развития системы высшего образования в РФ; изучить основные проблемы, препятствующие успешной дальнейшей модернизации системы отечественного ПО.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, публикаций последних лет.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных периодов и тенденций развития системы российского ПО, начиная с 90-х годов XX и по настоящее время.

Теоретическая значимость статьи состоит в обобщении знаний о процессах, происходящих в системе современного отечественного ПО за обозначенный период, обобщении ведущих тенденций.

Практическая значимость заключается в том, что на основе анализа литературы определены основные тенденции развития профессионального образования в России.

В России система профессионального образования сложилась очень давно, причем основана она была на традиционном процессе непрерывного и последовательного усвоения знаний. Несмотря на такую многовековую историю, система высшего образования долгие годы (прежде всего, в советский период) не получала никаких существенных изменений. В настоящий момент систему профессионального образования в России можно представить следующим образом (рис. 1):



Рис. 1. Система профессионального образования РФ

Возможно, кто-то не согласится с подобным структурным изображением данной системы и выстроил бы её не горизонтально, а вертикально. Но своеобразие развития СПО в РФ, особенно в последние годы, в том, что число студентов СПО неуклонно растёт, учреждения СПО становятся очень значимыми игроками на рынке образовательных услуг, что, в свою очередь, привело к тому, что её можно рассматривать как отдельную подсистему, которая не всегда взаимосвязана *вертикально* с подсистемой высшего образования. В отдельных случаях связи действительно вертикальные, когда крупные университеты в последние годы стали активно формировать на своей базе подразделения СПО, иногда выделяя их в отдельной факультет, что предполагает переход большей части выпускников СПО в систему ВО того же вуза. Но прослеживается и другая тенденция, когда учреждения СПО – это отдельные образовательные учреждения, выпускающие на рынок труда востребованных специалистов, которые не всегда стремятся в дальнейшем получить высшее образование или получают его уже по другой специальности, тем самым расширяя собственные возможности для профессиональной мобильности. В этом случае как раз наблюдается «горизонтальная» структура, когда СПО выступают как самостоятельные «игроки» рынка образовательных услуг. Политические процессы 90-х годов, распад СССР существенным образом детерминировали модернизационные процессы в российской системе образования в целом и профессионального в частности [3–19]. Не претендуя на истину в последней инстанции, можно представить следующую периодизацию развития отечественной системы профессионального образования, начиная с 90-х годов XX в. и по настоящее время.

Таблица 1

Периодизация развития системы профессионального образования РФ

№ этапа	Годы	Основные черты этапа
1 этап	1992–2002 гг.)	перевод системы профессионального образования на гуманистическую образовательную парадигму, ориентация на непрерывность обучения на протяжении всего периода профессиональной деятельности (с применением различных форм обучения, повышения квалификации, переподготовки)
2 этап	2003–2012 гг.)	перевод отечественной системы профессионального образования на многоуровневую основу и компетентностный подход в связи с Болонскими соглашениями
3 этап	2013–2021 гг.	активная цифровизация и информатизация отечественной системы образования, внедрение интерактивных и других прогрессивных технологий обучения, реализация гибридных форм обучения, распространение онлайн-обучения
4 этап	с 2022 года по н. в.)	выход из Болонского соглашения и провозглашение дальнейшего развития системы профессионального образования на основе лучших отечественных и мировых традиций, а также дальнейшая разработка, апробация эффективных технологий, показавших себя положительно в зарубежной и отечественной образовательной практике

Однако сегодняшний объем знаний, которые приходится обрабатывать обучающимся, настолько велик, что невыполнимой задачей становится даже частичное их освоение. С другой же стороны, в связи со стремительно изменяющимся окружающим миром эта информация имеет свойство, способствующее очень быстрой потере своей актуальности. В этой связи молодые специалисты по завершении обучения должны самостоятельно «подпитывать» себя новыми, актуальными знаниями хотя бы для того, чтобы обладать набором актуальных компетенций, то есть заниматься саморазвитием и самообразованием. Эти факторы заставляют современные вузы, учреждения СПО модернизировать процесс образования, направляя образовательный процесс на обучение выпускника к решению тех вопросов, которые у него могут возникнуть в ближайшем будущем, в начале его профессиональной деятельности [2]. Рассмотрим ведущие принципы модернизации системы ПО РФ, провозглашённые в связи с переходом на новую образовательную парадигму, носящую гуманистический характер [1], которые представлены в табл. 2

Данные принципы были детерминированы переходом России на демократический путь развития и закреплены в законе «Об образовании в Российской Федерации» 1992 года [1]. Процесс образования сегодня – это некая динамическая характеристика получения знаний и навыков, которая предполагает наличие целей, содержания, способов и средств достижения результатов, организацию и определенные условия воспитания и обучения и результативность этих всех процессов. Рассмотрим основные тенденции развития системы ВО Российской Федерации на современном этапе развития и социально-экономические, политические процессы, детерминирующие их возникновение. Государство активно занимается внедрением информационных технологий в каждой сфере: экономике, промышленности, здравоохранении, образования и прочих. Особенно активно цифровизация происходит в тех структурах, где от внедрения ощущается явный экономический эффект [3].

Следует отметить, что в XXI веке прогрессивные страны перешли на постиндустриальный этап развития. Э.Ф. Зеер [4] и другие авторы выделяет следующие особенности социальной ситуации в постиндустриальном обществе, которые оказали существенное детерминизированное влияние на формирование основных тенденций развития профессионального образования: увеличение продолжительности жизни, обучения и периода трудовой деятельности, более поздний выход на пенсию (мужчины – в 65 лет, женщины – в 60 лет); изменение характера социального взаимодействия людей; неопределенность социально-профессионального будущего молодежи; цифровизация всех основных видов жизнедеятельности человеческого общества; автоматизация и роботизация промышленности и других сфер; возникновение киберпространства, интегрирующего реальную, виртуальную и дополненную действительность; широкое применение искусственного интеллекта [3].

Таблица 2

Принципы модернизации системы высшего образования РФ	1. Единство федерального образования при праве на своеобразие образования национальных и региональных культур
	2. Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, право личности на свободное развитие
	3. Общедоступность образования и адаптивность системы образования к потребностям обучаемых
	4. Демократический, государственно-общественный характер управления, самостоятельность образовательных учреждений
	5. Светский характер образования в государственных учреждениях
	6. Свобода и плюрализм в образовании

И.Е. Семенко [5] выделяет основные тенденции развития социума за последний период, оказавшие существенное влияние на систему профессионального образования. Причём данные тенденции имеют общемировой характер и в той или иной степени преломляются в разных странах, в том числе и в России, в соответствии со спецификой развития каждой страны (рис. 2):



Рис. 2. Тенденции развития социума в последние десятилетия (по И.Е. Семенко)

Как отмечают Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк [6; 7], происходящие в системе образования РФ процессы и социальные явления обусловили развитие следующих направлений модернизации системы профессионального образования за последний период, связанный с активной цифровизацией образовательной среды (табл. 3).

Таблица 3

Направления модернизации системы профессионального образования РФ за последний период цифровизации и информатизации образовательной среды

Принципы модернизации системы высшего образования РФ	1. Увеличение общего темпа обучения
	2. Развитие электронного обучения и становление «оцифрованного» человека (homo-digital)
	3. Повсеместное распространение онлайн-обучения и индивидуальных образовательных траекторий
	4. Формирование у обучающихся опыта субъектности — способности к самостоятельному критическому анализу информации, целеполаганию и принятию решения, проектированию собственной траектории жизнедеятельности, владению навыками самоорганизации, самообразования и самореализации
	5. Внедрение нейрообразовательных технологий в образовательный процесс, позволяющих осуществлять индивидуализированное обучение, в соответствии с особенностями развития обучаемых и их образовательными потребностями (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк [7], Л.Г. Емец, Н.В. Соловьева, Ю.В. Сорокопуд [9])

В современном обществе профессиональное образование является важнейшим ресурсом в воспроизводстве и сохранении человеческого капитала, несмотря на то что высшая школа находится в состоянии постоянных перемен [8]. Это обусловлено не только стремительным развитием цифровых технологий, но и необходимостью наиболее полно использовать продукты технологической революции и адекватно отвечать на ее вызовы в условиях полипарадигмальности, многовекторности и неоднозначности тенденций развития этой сферы в контексте ведущих трендов современного общества. В связи с этим, начиная со второго десятилетия XXI в., важнейшей задачей современного профессионального образования является подготовка выпускников, обладающих компетенциями для решения проблем, которые носят сложный, часто междисциплинарный и не всегда определенный характер (именно в этот период осуществлялся массовый перевод отечественной системы образования на компетентностную основу). Тем самым можно констатировать, что вышеобозначенные тенденции в совокупности предопределили переход отечественной системы с гуманистической на инновационную парадигму развития высшего образования, включающую уже комплекс образовательных парадигм: личностно ориентированную, гуманистическую, субъект-субъектную, культурологическую и др. В итоге многие учёные сходятся на том, что для современного периода развития профессионального образования характерна так называемая *полипарадигмальность* как сочетание традиционного и инновационного образования. Как отмечают исследователи Л.А. Даринская, Г.И. Молодцова, О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева и др. [10–13 и др.], социальные вызовы, стремительное развитие цифровых технологий, влияние на образовательный процесс пандемии, вызванной вирусом COVID–19 и др., явились важными факторами в определении *тенденций* развития современного профессионального образования XXI в. Среди них можно выделить следующие (табл. 4).

Если первые 7 пунктов уже нашли широкое распространение в теории и методике профессионального образования, то отдельно хотелось бы отметить последние тенденции. Так, по мнению автора Л.Л. Карасевой [14], образовательная экосистема – это в первую очередь новая управленческая парадигма организации процесса образования и подготовки людей. Причем не только в молодости, но и на протяжении всей жизни. Она поможет обеспечить максимальную реализацию потенциала каждого человека и одновременно максимальный запрос со стороны общества и экономики. В результате прогрессивные вузы, учреждения СПО, ориентированные на выпуск конкурентоспособных специалистов, должны иметь компетентный штат научно-педагогических работников, административного и технического персонала, готовый осваивать новые технологии и подходы к обучению на протяжении всей профессиональной деятельности.

В 2023–2024 учебном году заметно усилились тенденции, связанные с активным привлечением ППС к прохождению курсов повышения квалификации по проблемам использования ИИ (искусственного интеллекта) в образовательном процессе. Тем самым в ближайшем будущем ожидается скачок в использовании ИИ-технологий в образовательном процессе ВО в процессе реализации онлайн-курсов. Мы солидарны с авторами Л.А. Даринской, Г.И. Молодцовой, О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатьевой, А.Н. Оськиной [10], констатирующими, что ключевым трендом сферы высшего образования последних лет (на наш взгляд, этот период можно обозначить следующими временными рамками – начиная со второго десятилетия XXI в. и до наших дней) является его интеллектуализация, активное внедрение средств новых образовательных и цифровых технологий (соответственно, эти тенденции распространяются на всю систему профессионального образования). Тем самым профессиональное образование постепенно становится высокотехнологичным и многоформатным, старается быстро реагировать на потребности различных сегментов рынка труда и образовательные запросы людей различных возрастных категорий [15]. Что касается современных специалистов, то можно выделить следующие обобщённые требования к ним, обусловленные многовекторностью тенденций развития социума в целом и профессионального образования в частности (рис. 3):



Рис. 3. Требования к современным специалистам

Контекст, в котором происходит трансформация образования, предполагает разработку образовательных программ, технологий и методов обучения, ориентированных на индивидуальные особенности и потребности обучающихся, а также на формирование привлекательных и мотивирующих образовательных сред, способствующих становлению и развитию личности и приобретению не только базовых и профессиональных навыков и знаний, но и жизненных компетенций, повышающих конкурентоспособность выпускаемых специалистов в постиндустриальном обществе [9]. Как показал анализ публикаций последних лет, личного опыта авторов [12; 13; 18; 19], можно выделить следующие проблемы, возникающие на пути дальнейшей модернизации системы отечественного ПО: в целом по стране недостаточное количество ППС, обладающих квалификаци-

Таблица 4

Ведущие тенденции развития профессионального образования в РФ

№	*Тенденции*	Их содержание
	Непрерывность	Потребность в постоянном профессиональном росте, обновлении компетенций, знаний и умений работников с целью выстраивания эффективной экономики обусловила регулярный пересмотр системы непрерывного профессионального образования
	Демократизация	Реализация права каждого человека на образование увеличила возможности для обучения на протяжении всей жизни, праве выбора многовариантности способов получения образования и форм образовательной деятельности
	Массовизация	Благодаря расширению социальных функций государства доступ к образованию получили самые широкие слои населения, что привело к превращению высшего образования из элитного в массовое. Ускорению этого процесса способствует цифровизация образовательного контента и широкое повсеместное распространение массовых открытых онлайн-курсов
	Практико-ориентированностъ	Ориентация образования на потребности рынка труда и запросы работодателей, включение представителей трудовой сферы в процессы итоговой аттестации выпускников; повышение практикоориентированности при организации всех видов практик для приобретения студентами профессиональных компетенций; реализация в образовательном процессе практико-ориентированных технологий; создание в вузах инновационных форм профессиональной занятости студентов (О.И. Ваганова и др. [3])
	Диверсификация	Составляет основу расширения различных подходов к отбору содержанию профессионального образования, с развитием новейших дисциплин и специальностей, форм обучения, задач и технологий образования.
	Персонификация	Обеспечивает индивидуальный подход к студентам с целью раскрытия их творческого и исследовательскою потенциала (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк [7]). Совмещение различных образовательных форматов, в том числе гибридных форм обучения, сочетающих очное и дистанционное обучение, что делает обучение разносторонним, отвечающим образовательным потребностям студентов (Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова, Г.С.Х. Дудаев [11]). Разнообразие видов образовательных услуг, расширение способов и видом учебной деятельности, которые дают возможность обучающимся сделать индивидуальный выбор образовательной траектории [12; 13]
	Информатизация и цифровизация	Формирование электронной информационно-образовательной среды, ориентированной на повышение качества учебного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий. Создание системы онлайн-образования, включающей новые методики и способы преподавания. Сетевые взаимодействия, онлайн-курсы, программы и платформы открытого образования позволяют не только повышать уровень знаний, но и получать актуальные сведения в комфортной форме, что увеличивает результативность обучения
	Экосистемность	«Образовательные экосистемы – это сети и сообщества учащихся и провайдеров образования, постоянно развивающиеся и эволюционирующие. Они направлены на процветание на личном, межличностном, национальном и планетарном уровнях (Л. Карасева [14])
	Создание образовательной системы с учетом российской специфики	Перевод ряда направлений подготовки с бакалавриата на специалитет. Ретроспективный анализ и возрождение лучших традиций отечественного высшего образования

ей, необходимой для успешной профессиональной деятельности в условиях нарастающей цифровизации образовательной среды и переходом многих вузов и учреждений СПО на гибридную форму обучения (между тем, как отмечают Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова, Г.С.Х. Дудаев [11], а также Э.Ф. Зеер, Т.М. Резер, Н.В. Сыманюк [17], в последнее время наблюдается тенденция трансформации функций преподавателей высшей школы как ответ на постоянно меняющиеся условия осуществления профессиональной деятельности и возникающей в этой связи неопределённости); отставание материальной базы ряда образовательных организаций от требований цифровизации; проблема баланса между вариативностью, гибкостью образовательных программ, с одной стороны, и едиными подходами, требованиями и условиями образования – с другой; отставание содержания отдельных направлений профессиональной подготовки от реального положения дел в экономике и востребованности специальностей; большое количество рекомендованных к обучению учебников, содержащих устаревшие данные и не отражающих инновационные процессы в экономике, в самой системе профессионального образования [16]; некоторая диспропорция в распределении вузов и учреждений СПО по территории РФ, следовательно, сложившийся кадровый дефицит в ряде регионов, в частности, это касается педагогических кадров [12; 15].

Таким образом, система отечественного профессионального образования прошла длительный и активный путь чередования различных модернизационных процессов, начиная с 90-х годов XX и по настоящее время. Во многом они были детерминированы общими тенденциями социального развития общества, мировой системы профессионального образования, ускорения научно-технического прогресса, развития экономики на основе цифровизации и в то же время превалирования гуманистических идей развития личности и ориентации на непрерывный характер образования и самообразования.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Закон Российской Федерации, 1992. Available at: https://base.garant.ru/5227810/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
2. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343. *Собрание законодательства РФ* от 15.05.2023 № 20, ст. 3535. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005
3. Лунева Ю.Б., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* 2018; № 6 (32): 122–126.
4. Зеер Э.Ф. Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2022; № 2: 13–21. Available at: https://doi.org/10.52944/
5. Семенко И.Е. Модернизация системы образования: основные проблемы и перспективы. *Московский экономический журнал*. 2021; № 11: 529–535.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 1: 17–25.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Формирование персонализированных нейрообразовательных результатов учебной деятельности у обучающихся в профессиональной школе. *Известия Уральского федерального университета.* Серия 2: Гуманитарные науки. 2021; № 3: 124.
8. Давлетшин Р.Р. Тенденции развития высшего образования в России. *Молодой ученый.* 2023; № 42 (489): 94–96. Available at: https://moluch.ru/archive/489/106903/
9. Емец Л.Г., Соловьева Н.В., Сорокопуд Ю.В. Подготовка педагогов к применению нейродидактического подхода при работе с детьми, имеющими трудности в обучении. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 405–408.
10. Даринская Л.А., Молодцова Г.И., Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю., Оськина А.Н. *Педагогика высшей школы*. Москва: Кнорус, 2024.
11. 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.
12. Ерина И.А., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В. Современные тенденции развития системы образования Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 313–315.
13. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В. и др. Использование методологии тюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию. *Вестник университета*. 2014; № 2: 235–238.
14. Карасева Л. *Почему будущее образования – за экосистемами*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/6027f56f9a794723de4d1b34?from=copy
15. Ерина И.А., Магин В.А., Жданова С.Н. Специфика организации образовательного процесса в современных вузах в условиях цифровизации образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 206–208.
16. Вовк Е.В., Савченко Л.В. Инновационный характер развития издательского дела на современном этапе. *Экономические исследования и разработки*. 2018; № 9: 6–10.
17. Зеер Э.Ф., Резер Т.М., Сыманюк Н.В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы. *Образование и наука*. 2023; Т. 25, № 5: 12–48.

18. Сорокопуд Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения. *Вестник университета*. 2012; № 6: 284–287.
19. Rabadanova R.S., Kagosyan A.S., Karmanova Zh.A., Rabadanova Z.M., Titov V. Motivational support as a factor of formation of students' professional competence in the conditions of digitalization of education. *Política e Gestão Educacional*. 2022; T. 26, № S2.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Zakon Rossijskoj Federacii, 1992. Available at: https://base.garant.ru/5227810/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
2. O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya». Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12 maya 2023 g. № 343. *Sobranie zakonodatel'stva RF* ot 15.05.2023 № 20, st. 3535. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005
3. Luneva Yu.B., Vaganova O.I., Smirnova Zh.V. Praktiko-orientirovannyj podhod v professional'nom obrazovanii. *Innovacionnaya `ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*. 2018; № 6 (32): 122-126.
4. Zeer `E.F. Problemy modernizacii professional'nogo i professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: panoramnyj podhod. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2022; № 2: 13-21. Available at: https://doi.org/10.52944/
5. Semenko I.E. Modernizaciya sistemy obrazovaniya: osnovnye problemy i perspektivy. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2021; № 11: 529-535.
6. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Teoretiko-prikladnye osnovaniya personalizirovannogo obrazovaniya: perspektivy razvitiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 1: 17-25.
7. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Formirovanie personalizirovannyh nejroobrazovatel'nyh rezul'tatov uchebnoj deyatel'nosti u obuchayuschihsya v professional'noj shkole. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2021; № 3: 124.
8. Davletshin R.R. Tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 42 (489): 94-96. Available at: https://moluch.ru/archive/489/106903/
9. Emec L.G., Solov'eva N.V., Sorokopud Yu.V. Podgotovka pedagogov k primeneniyu nejrodidakticheskogo podhoda pri rabote s det'mi, imeyuschimi trudnosti v obuchenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 405-408.
10. Darinskaya L.A., Molodcova G.I., Dautova O.B., Ignat'eva E.Yu., Os'kina A.N. *Pedagogika vysshej shkoly*. Moskva: Knorus, 2024.
11. 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.
12. Erina I.A., Pozdnyakova I.R., Sorokopud Yu.V. Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 313-315.
13. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V. i dr. Ispol'zovanie metodologii tyuninga pri proektirovanii magisterskih programm po pedagogicheskomu obrazovaniyu. *Vestnik universiteta*. 2014; № 2: 235-238.
14. Karaseva L. *Pochemu buduschee obrazovaniya – za `ekosistemami*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/6027f56f9a794723de4d1b34?from=copy
15. Erina I.A., Magin V.A., Zhdanova S.N. Specifika organizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennyh vuzah v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 206-208.
16. Vovk E.V., Savchenko L.V. Innovacionnyj harakter razvitiya izdatel'skogo dela na sovremennom `etape. *`Ekonomicheskie issledovaniya i razrabotki*. 2018; № 9: 6-10.
17. Zeer `E.F., Rezer T.M., Symanyuk N.V. Transformaciya funkcij prepodavatelej vysshej shkoly v usloviyah neopredelennosti: postanovka problemy. *Obrazovanie i nauka*. 2023; T. 25, № 5: 12-48.
18. Sorokopud Yu.V. Podgotovka prepodavatelej vysshej shkoly v processe realizacii FGOS VPO novogo pokoleniya. *Vestnik universiteta*. 2012; № 6: 284-287.
19. Rabadanova R.S., Kagosyan A.S., Karmanova Zh.A., Rabadanova Z.M., Titov V. Motivational support as a factor of formation of students' professional competence in the conditions of digitalization of education. *Política e Gestão Educacional*. 2022; T. 26, № S2.

Статья поступила в редакцию 21.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-324-327

Kotov S.V., *Doctor of Sciences (Political Studies), Professor, Head of Department of Technologies and Professional-Pedagogical Education, Academy of Psychology and Pedagogics, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: cat0016@yandex.ru*
Tashlyk A.M., *postgraduate, Academy of Psychology and Pedagogics, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: elmos161@mail.ru*

EDUCATIONAL AND RESEARCH CONCEPT FOR INTEGRATING COMPUTER MODELING AND 3D PRINTING INTO THE SUBJECT OF "TECHNOLOGY". The article talks about the need to expand the integration of 3D printing and additive technologies into the educational process at all levels. An analysis of the educational programs of leading universities and the federal patent database in Russia indicates the national economy's need for specialists proficient in 3D printing, prototyping technologies, etc. The prospects for the technologies described in the article are based on global market trends and are directly related to the increasing introduction of 3D printing technologies into the education system, at the level of higher educational institutions and secondary schools in each region. The article describes the educational and research concept of educational practice for students in the field of study 44.03.05 "Technology and Fine Arts" and the program of classes with schoolchildren of the APP SFU, which was successfully tested in 2021-2023 in Rostov-on-Don. The main focus of the research is on expanding knowledge in the field of techniques for using computer modeling and 3D printing.

Key words: **3D printing, additive technologies, prototyping in educational process, training of technology teachers**

С.В. Котов, *д-р полит. наук, проф., зав. каф. технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: cat0016@yandex.ru*
А.М. Ташлык*, аспирант, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: elmos161@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ И 3D-ПЕЧАТИ В ПРЕДМЕТ «ТЕХНОЛОГИЯ»

В статье говорится о необходимости расширения интеграции 3D-печати и аддитивных технологий в образовательный процесс на всех уровнях. Анализ образовательных программ ведущих вузов, федеральной базы патентов в России указывает на потребность народного хозяйства в специалистах, владеющих технологиями 3D-печати, прототепирования и т. д. Перспективы описываемых в статье технологий основаны на тенденциях мирового рынка и напрямую связаны с возрастающим внедрением технологий 3D-печати в систему образования на уровне высших учебных заведений и общеобразовательных школ в каждом регионе. В статье описывается образовательно-исследовательская концепция учебной практики студентов по направлению подготовки 44.03.05 Технология и изобразительное искусство и программы занятий со школьниками АПП ЮФУ, которая была успешно апробирована в 2022–2023 гг. в Ростове-на-Дону. Основное внимание в исследованиях уделялось расширению знаний в области методики применения компьютерного моделирования и 3D-печати.

Ключевые слова: **3D-печать, аддитивные технологии, прототипирование в образовательном процессе, подготовка учителей технологии**

Актуальность темы данного исследования определяет ожидающийся мировой рост использования 3D-печати в промышленности и образовании (среднегодовой темп более 11%) за счет массового внедрения технологий 3D-печати и моделирования (С.В. Белов, Г.Ю. Кушнерева, Р.Ф. Салахов, Т.Н. Суворова и др.). К настоящему времени в отечественной педагогике проблема целесообразности применения 3D-печати в общеобразовательной школе рассмотрена в работах многих ученых:

– проблеме использования 3D-принтера во внеурочной деятельности школьников посвящены работы И.С. Головко, А.М. Рытова, Е.В. Игониной, Л.А. Липницкого, В.В. Зеленцова, В.С. Заседатель, А.П. Сябренко и др.;

– принцип использования 3D-печати в лабораторных работах школьников и интеграции 3D-печати в подготовку студентов инженерных специальностей и будущих дизайнеров описан в трудах Р.Ф. Салахова [1];

– необходимость применения аддитивных технологий с целью развития наглядности, мотивации и вовлеченности учащихся представлены в трудах М.А. Гриц, И.С. Головко [2; 3];

– 3D-технологию Л.А. Липницкий относит к активным методам обучения, направленным на активизацию исследовательской деятельности учащихся [4];

– принцип метапредметности в образовательном процессе также может быть обеспечен 3D-технологиями [5].

Вышеприведенный анализ научных исследований и существующие педагогические практики интеграции 3D-технологий в образовательный процесс в вузах и общеобразовательных школах позволил выявить существующие на сегодняшний день противоречия:

– между требованием внедрения элементов цифровизации и робототехники в обучение школьников и студентов вузов;

– между необходимостью развивать навыки прототепирования и моделирования с применением 3D-технологий и готовностью учителей общеобразовательной школы к данному виду образовательной деятельности;

– между необходимостью внедрения 3D-технологий в обучение школьников и отсутствием педагогических условий и достаточно разработанного научно-методического обеспечения интеграции данного процесса в обучение школьников.

За основу исследования был взят успешный опыт российских вузов и образовательных организаций по внедрению описываемых в статье технологий 3D-печати в образовательный процесс.

Цель нашей статьи заключается в презентации разработанной образовательно-исследовательской концепции обучения моделированию и 3D-печати и опыта внедрения в программу обучения школьников в рамках учебной практики студентов по направлению подготовки 44.03.05 Технология и изобразительное искусство.

Задачи исследования: определить 3D-печать как перспективную образовательную стратегию в России в рамках цифровизации и развития новых направлений народного хозяйства; проанализировать внедрения 3D-печати и моделирования в практику образовательных организаций; разработать образовательно-исследовательскую концепцию обучения моделированию и 3D-печати во взаимодействии вуз – школа; провести исследование внедрения концепцию обучения моделированию и 3D-печати во взаимодействии вуз – школа.

В ходе исследования применялись следующие методы: изучение научной и методической литературы по проблематике исследования; анализ опыта применения 3D-печати и моделирования в образовательных организациях и отраслях народного хозяйства; дизайн образовательной программы; технико-технологическая интеграция приборов 3D-печати в образовательный процесс; метод проектов в организации процесса обучения школьников; сбор данных по результатам исследования и статистическая обработка.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней описаны принципы реализации образовательно-исследовательской концепции интеграции 3D-печати во взаимосвязи вуз – школа.

Теоретическая значимость заключается в том, что в статье предложена образовательно-исследовательская модель интеграции 3D-технологий в обучение школьников через подготовку будущих учителей технологии в рамках бакалавриата и реализации разработанной программы обучения школьников: теоретически обоснованы технология, методы и технологические аспекты 3D-моделирования, которые способны влиять на формирование и развитие данной компетенции у школьников.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования 3D-технологий в образовательном процессе на примере взаимодействия конкретного вуза и школы.

Анализ патентных публикаций инновационной 3D-печати показал бурный рост за рубежом в период с 1990-х годов, а настоящий всплеск приходится на последние 5 лет во всех отраслях экономики. Также в рамках исследования была проанализирована база ФИПС Российской Федерации. Категориями поиска стали ключевые слова «аддитивная технология», «3D-печать», и «3D-принтер». За последние 5 лет были выявлены следующие показатели:

– 334 патента РФ на изобретения;
– 110 – о полезных моделях аддитивных технологий;
– 75 – о программах для ЭВМ;
– 11 баз данных АТ [6].

Большинство изобретений, согласно сайту ФИПС, принадлежит крупнейшим инновационным центрам и ведущим вузам страны, среди которых Росатом, Ростех, МГУ, МИФИ, МФТИ, Бауманка и СпбГУ, а также такие университеты, как «Университет Иннополис», Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Дагестанский государственный технический университет и т. д.

Также анализ патентов на сайте ФИПС позволил выделить следующие направления: технологические процессы и транспортирование; химия и металлургия; текстиль и бумага; строительство и горное дело; машиностроение; освещение; отопление; удовлетворение жизненных потребностей человека» и т. д. [6] Особый интерес вызывают аддитивные технологии (1) в металлах (в аэрокосмической области: например, 3D-печать задействована в изготовлении деталей двигателей из жаростойких сплавов и газотурбинных двигателей, способна создать детали практически любой геометрии); (2) в строительстве (создание конструкционных материалов и композитов); в медицине и стоматологии (персонифицированный подход к изготовлению необходимых корпусов с использованием аддитивных технологий для каждого конкретного пациента) [7].

Перспективы 3D-печати на мировом рынке напрямую связывают с использованием данной технологии в общем и высшем образовании. Предполагают, что в период с 2023 по 2028 гг. использование 3D-печати в образовании во всем мире продемонстрирует среднегодовой темп роста в 11,6%. Основными движущими силами станет растущее внедрение технологий 3D-печати в систему образования, в том числе на платформах онлайн-обучения [8]. Отдельно отмечается, что ожидается более высокий рост использования технологии 3D-печати в учебной программе дошкольного образования, что позволит улучшить творческие способности будущих школьников и студентов, а также их практические знания и умения. В основе такой революционной стратегии образования – государственные инвестиции технологии в 3D-печати для образовательных учреждений в каждом регионе. Самый высокий рост ожидается в области моделирования методом наплавления, так как этот метод в силу его простоты легче всего использовать для моделирования среди школьников, которые изучают систему автоматизированного проектирования [9].

Вышеприведенный анализ указывает на то, что в ближайшее время актуальность и востребованность 3D-печати и аддитивных процессов будет возрастать в мире и в России, что требует повсеместного внедрения данной технологии в образовательную программу общеобразовательной школы, а следовательно, обеспечение и подготовку учителей технологии необходимыми знаниями и навыками для использования 3D-печати в школьной программе, создать необходимую инфраструктуру в школах и вузах, квалифицированный персонал и техническую поддержку, обеспечить аппаратное и программное обеспечение. Использование технологии 3D-печати в школьной образовательной программе позволит развить любознательность и интерес к обучению у школьников, станет необходимым инструментом для воплощения идей школьников в жизнь: учащиеся смогут преобразовать свои идеи в конкретные объекты, развивать свое воображение, креативное и дизайн-мышление, раньше начнут думать о будущей профессии и т. д.

По мнению Кушнеревой Г.Ю., внедрение технологии 3D-печати в школьную программу позволит создать современные условия практического обучения, развить у учащихся творческие способности к решению задач, сделают образовательный процесс увлекательным, привнесет в учебу элемент удовольствия от учебной деятельности [10].

В России признается недостаток цифровизации в школах и вузах в отношении применения технологии компьютерного моделирования и 3D-печати [11]. Несмотря на свой высокий потенциал для обучения [12], эти технологии слишком медленно проникают в школьную образовательную среду [13].

Результаты исследований по внедрению технологии 3D-печати показывают, что инновации в образовании успешно применяются и приносят образовательную пользу только в том случае, если они вызывают признание и мотивацию среди учащихся и учителей, последние должны быть достаточно компетентными для реализации инновационных педагогических решений [14].

Общеизвестной проблемой при внедрении образовательных инноваций в обучение является проблема переноса теоретических знаний в учебную практику [15]. Это также относится к компьютерному моделированию и 3D-печати как инновациям в преподавании предмета «Технология». Описываемое далее исследование предлагает тестирование действующей программы обучения школьников на основе полученных данных.

С 2017 года в России существует проект «Кванториум», своего рода технопарк, хайтек-цех и мастерская в одном здании, где есть 3D-принтеры и сканеры, оборудование для лазерной резки, станки с числовым программным управлением и т. д. Здание позволяет проводить занятия со школьниками и студентами, во время которых они могут получить практические навыки в моделировании и изготовлении прототипов, макетов, механических и полноценных частей изделий. Для достижения этой цели в г. Ростов-на-Дону кафедра технологии и профессионально-педагогического образования АПП ЮФУ совместно с Кватриумом г. Ростова-на-Дону разработали концепцию обучения моделированию и 3D-печати, учебные материалы, которые принимаются и воспринимаются школьниками и будущими учителями предмета «Технология» как мотивирующие учащихся школ и студентов к учебному процессу. В рамках исследования перспектив внедрения моделирования и 3D-печати в школьную программу был изучен опыт студентов АПП ЮФУ по направлению подготовки 44.03.05 Технология и изобразительное искусство в отношении мотивации и успешности обучения, а также качества и признания необходимости внедрения данной технологии общеобразовательную школьную программу обучения. С этой целью были сформулирован следующие исследовательские вопросы:

1. Как использование 3D-печати на уроках технологии влияет на мотивацию и самооценку студентами успешности обучения?

2. Какие аспекты концепции обучения с использованием 3D-печати на уроках технологии со школьниками были эффективны (на основе данных оценки студентов и результатов обучения)?

Широко используемая при обучении учащихся школ технология 3D-включена в курс технических предметов как вспомогательная технология, которая требует процесса компьютерного моделирования как предварительного этапа создания объектов. Анализ применения данной технологии в школах многих стран подтверждает положительное влияние технологий 3D-печати на 1) вовлеченность учащихся [16], 2) эффективность усвоения преподаваемого контента [17], 3) более высокие академические результаты учащихся по сравнению с традиционными методами обучения [18], 4) развитие творческого и инновационного мышления [19], 5) развитие навыков дизайна [20]. Тем не менее в российских школах внедрение технологий 3D-печати все еще находится в зачаточном со-

стоянии и, как правило, реализуется за счет технологических центров ведущих вузов, Кванториумов, а также других технологических организаций. Таким образом, отмечается высокая потребность в квалификации преподавателей школ, наличии оборудования и учебных материалах, которые позволят учителям интегрировать данные технологии в учебный процесс на постоянной основе в рамках предмета «Технология» с выходом на межпредметные проекты (технология + информатика, технология + биология, технология + физика и т. д.). Таким образом, моделирование и 3D-печать представляют собой часть фундаментального естественно-научного образования и важны для понимания науки, работы экономического сектора, развития рынка труда. Следовательно, компетентность моделирования должна закладываться еще в школе [21]. Поскольку успешное применение процессов моделирования в естественно-научном образовании давно доказано (улучшаются когнитивные, метакогнитивные, социальные и эпистемологические навыки), успешность обучения также зависит от их интеграции в обучение в школе: учащиеся лучше понимают сложные явления, развивают глубокое мышление, углубляются в содержание обучения. Учащимся приходится пройти путь от дизайна модели до ее фактического проектирования.

В 2022 году программа внедрения компьютерного моделирования и 3D-печати в учебную практику студентов АПП ЮФУ по направлению подготовки 44.03.05 Технология и изобразительное искусство стартовал в небольшой группе студентов и школьников, посещающих занятия в Кванториуме г. Ростова-на-Дону. Образовательно-исследовательская концепция учебной практики студентов и программы занятий со школьниками была успешно апробирована в магистерских диссертациях и статьях магистрантов кафедры технологии и профессионально-педагогического образования ЮФУ. Основное внимание в исследованиях уделялось расширению знаний в области методики применения компьютерного моделирования и 3D-печати, составлению программы дополнительного обучения в рамках школьной дисциплины «Технология», практической реализации в средних и больших учебных группах. После внесения необходимых корректировок Образовательно-исследовательская концепция инновационного преподавания технологии была впервые интегрирована в обычную школьную программу в 2022–2023 гг. Полученные в ходе выполнения эмпирической части магистерского исследования и последующей интерации описываемой технологии результаты исследования, а также практический опыт реализации позволили получить оптимальные данные.

Цель проекта 2023–2025 гг. – разработать концепцию обучения предмета «Технология» и снабдить ее подробными методическими материалами (для учителей, студентов, учащихся инструкциями, чек-листами и пояснительными видеороликами), чтобы дисциплину могли преподавать студенты-педагоги и учителя обычных школ при наличии необходимого оборудования. Таким образом, результаты предварительного этапа исследования 2021–2023 гг. в аспекте разработки концепции и программы обеспечили внедрение компьютерного моделирования и 3D-печати в школьную программу. В предварительном исследовании приняли участие студенты бакалавриата АПП ЮФУ по направлению подготовки 44.03.05 Технология и изобразительное искусство учебной группе школьников в рамках проектных уроков по технологии для учащихся 9 классов в количестве 23 учеников. Несмотря на то, что некоторые частичные аспекты были изменены в обучении трех групп, основные элементы концепции обучения сохранились в следующей последовательности (рис. 1).

На первом этапе (введение в процесс моделирования) выполнено ознакомление студентов с 3D-принтером и программным обеспечением для моделирования. Затем предлагают ознакомиться с настоящим реальным объектом, после чего создаются визуальные материалы, такие как фотографии с использованием вспомогательных инструментов. На следующем этапе (цифровое моделирование) моделируются части объекта группами студента с опорой на фотографии, а затем они собираются в полноценный цифровой объект. На этапе аналогового моделирования модели объектов распечатываются, и проводится постобработка и критика модели.



Рис. 1. Модель проекта по разработки образовательно-исследовательской концепции внедрения процесса моделирования и 3D-печати

Предлагаемая часть концепции рассчитана на 10 занятий продолжительностью 90 минут (занятия 1–3 «Введение в 3D-печать и программное обеспечение», занятие 4 «Подготовка к моделированию», занятие 5–7 «Моделирование объекта», занятие 8 «Сборка частей модели», занятие 9 «Обработка», занятие 10 «Рефлексия»). Также процесс моделирования и 3D-печати снабжается пакетом 3D-графики (включая анимацию, симуляцию, рендеринг, композитинг, отслеживание движения, редактирование видео и т. д.), разрабатывается руководство и обучающий контент. Учитывая итеративное выполнение заданий проекта концепции в двух разных группах студентов, были использованы количественные методы исследования для прямого сравнения отдельных пунктов анонимного письменного опроса. В качестве исследуемых переменных были выбраны успех обучения, мотивация, а также принятие технологии и качества организации обучения. В данной статье обсуждается переменная внутренней мотивации, которая частично является важным фактором успеха в обучении. Для оценки достоверности данных об этой переменной использовалась краткосрочная шкала внутренней мотивации, для подтверждения соответствия измерению практической направленность была выбрана краткая версия Опроса внутренней мотивации, включающая 12 пунктов, каждый из которых относится к четырем аспектам (интерес, компетентность, свобода выбора и давление). Также использовался опросник для оценки принятия технологии и качества организации обучения, который включал 14 вопросов по каждой схеме преподавания-обучения. Полученные в ходе анкетирования и опросов данные были представлены по шкале Лайкерта, также для каждого пункта были определены среднее значение и стандартное отклонение.

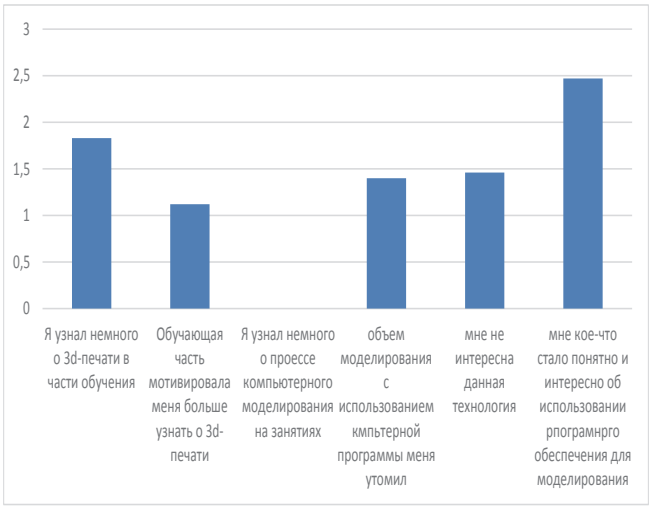


Рис. 2. Выборка результатов первого этапа внедрения образовательно-исследовательской концепции в соответствии со средним значениям по шкале Лайкерта

Результаты включали все три этапа занятий студентов со школьниками. Занятия проводились последовательно в трех разных группах школьников. Используя анкеты и опросники, студенты самостоятельно оценили успехи обучения школьников, их мотивацию, а также приемлемость и качество организации обучения (рис. 2).

Краткая шкала внутренней мотивации позволила студентов-педагогам оценить мотивацию школьников. В области интереса/удовольствия актуальными являются вопросы, понравилось ли учащимся занятия (1,71; s = при 0,85, скорее, согласен) и было ли занятие интересным (1,67; s = 0,89, при 0,83, скорее, согласен). В среднем все три группы школьников были удовлетворены своими учебными результатами на занятиях (1,82; s = 0,69; 0,67, скорее, согласен) и оценивала свои навыки моделирования как преимущественно хорошие (1,96; s = 0,6; при 0,58, скорее, согласен).

Во время первого этапа основное внимание уделялось общей реальности концепции обучения, которая ранее тестировалась в качестве программы дополнительного обучения. Теперь, когда данная концепция была внедрена в профильные занятия по технологии с обязательным участием, важным выводом стало то, что группы отметили, что они были рады узнать о 3D-печати и компьютерном моделировании. Это подтверждает общий интерес учеников 9 класса к данной технологии и формирует одно из главных условий успешного обучения. Последующие этапы внедрения концепции обучения 3D-печати и компьютерного моделирования в рамках предмета технологии могут показать необходимость оптимизации и методических рекомендаций под потребности индивидуального подхода к обучению.

Библиографический список

1. Салахов Р.Ф., Салахова Р.И., Гаптраупова З.Н. Возможности 3D-печати в образовательном процессе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 6-2 (72).
2. Гриц М.А., Дегтярева А.В., Чеботарева Д.А. Возможности 3D-технологий в образовании. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики.* Красноярск: ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева». 2015; Т. 2, №11: 925–927.
3. Головко И.С. Инженерное 3D-моделирование и прототипирование в школе. *Наука и образование: векторы развития. Современные тенденции развития школ-интернатов и коррекционных образовательных учреждений России:* тезисы докладов Всероссийской конференции. Чебоксары, 2016: 266–271.
4. Липницкий Л.А., Пильгун Т.В. Аддитивные технологии и их перспективы в образовательном процессе. *Системный анализ и прикладная информатика*. Минск: Белорусский национальный технический университет, 2018; № 3: 76–82.
5. Меренков А.В., Артем О.Я. Потребность в техническом образовании у выпускников школ. *Дискуссия.* Москва: ООО «Институт современных технологий управления». 2015; № 3 (55): 85–90.
6. *Патентная аналитика*. Федеральный институт промышленной собственности. Available at: https://patent-analytics.fips.ru
7. *Адиитивные технологии в действии*. Available at: https://rostec.ru/news/additivnye-tekhnologii-v-deystvii/?ysclid=ltyoh340fx201771679
8. *Отчет об исследовании: рынок 3D-печати в секторе образования [Преимущества 3D-печати в секторе образования для стимулирования роста рынка].* Avaialble at: https://www.technavio.com/report/3d-printing-market-in-education-sector-industry-analysis
9. *3D Printing in the Global Education Market: Trends, Opportunities and Competitive Analysis 2023–2028*. Available at: https://www.researchandmarkets.com/reports/5874635/3d-printing-in-the-global-education-market#product--toc
10. Кушнерева Г.Ю. *Использование элементов технологии 3D-моделирования на уроках информатики и во внеурочной деятельности как средство формирования профессиональных компетенций учащихся (из опыта работы)*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/informatika-i-ikt/library/2017/08/08/ispolzovanie-elementov-tehnologii-3d-modelirovaniya-na
11. Жемчугов В.А. Проблемы и перспективы 3d-моделирования в школьной программе. *Студенческий научный форум:* материалы XVI Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2024/article/2018035649?ysclid=lrausg77wc69261004
12. Белов С.В. Кванториум как инновационная образовательная площадка для организации проектной деятельности студентов и обучающихся. *Наука и образование в современном вузе: вектор развития:* сборник статей по материалам научной конференции. Шуя, 2023: 16–21.
13. Наумченко Н.В. Необходимость использования 3D-технологий в школьной учебной деятельности. *Образование и воспитание*. 2022; № 1 (37): 21–24.
14. Белов С.В. Опыт реализации программ дополнительного образования в детском технопарке «Кванториум». *Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых:* сборник материалов XVI Международной научной конференции. Москва – Иваново – Шуя, 2023: 76–78.
15. Суворова Т.Н., Михлякова Е.А. Применение технологий 3D-моделирования для персонализации обучения. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2020; № 05 (май): 110–129.
16. Фаритов А.Т. 3D-моделирование и прототипирование во внеурочной деятельности учащихся в школе. *Педагогика и просвещение*. 2019; № 4: 15–21.
17. Сябренко А.П., Сахалтуева Ю.С., Юленков С.Е., Тынченко В.С. *Использование технологии 3D-печати в образовании будущих инженеров*. Available at: https://naukaip.ru/wp-content/uploads/ 2016/08/K-16.pdf
18. Салахов Р.Ф., Салахова Р.И., Гаптраупова З.Н. Возможности 3D-печати в образовательном процессе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 6-2 (72).
19. Машарова Т.В., Перевозчикова М.С. и др. Использование 3D-технологий для развития инновационного мышления. *Проблемы науки и образования.* 2020; № 3 (45).
20. Хижняк Е.А., Пилюгин Р.В. Аддитивные технологии в профессиональной подготовке дизайнеров. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-1.
21. Галацкова И.А., Обласов В.В. Моделирование в процессе обучения как средство повышения творческой активности учащихся. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 2.

References

1. Salahov R.F., Salahova R.I., Gaptraupova Z.N. Vozmozhnosti 3D-pechati v obrazovatel'nom processe. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 6-2 (72).
2. Gric M.A., Degtyareva A.V., Chebotareva D.A. Vozmozhnosti 3D-tehnologiĭ v obrazovanii. *Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki.* Krasnoyarsk: FGBOU VO «Sibirskiĭ gosudarstvennyĭ universitet nauki i tehnologiĭ imeni akademika M.F. Reshetneva». 2015; T. 2, №11: 925-927.
3. Golovko I.S. Inzhenernoe 3D-modelirovanie i prototipirovanie v shkole. *Nauka i obrazovanie: vektory razvitiya. Sovremennye tendencii razvitiya shkol-internatov i korrekcionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniĭ Rossii:* tezisy dokladov Vserossijskoj konferencii. Cheboksary, 2016: 266-271.
4. Lipnickiĭ L.A., Pil'gun T.V. Additivnye tehnologii i ih perspektivy v obrazovatel'nom processe. *Sistemnyĭ analiz i prikladnaya informatika*. Minsk: Belorusskiĭ nacional'nyĭ tehnicheskiĭ universitet, 2018; № 3: 76-82.
5. Merenkov A.V., Artem O.Ya. Potrebnost' v tehnicheskom obrazovanii u vypusknikov shkol. *Diskussiya.* Moskva: OOO «Institut sovremennyh tehnologiĭ upravleniya». 2015; № 3 (55): 85-90.
6. *Patentnaya analitika*. Federal'nyj institut promyshlennoj sobstvennosti. Available at: https://patent-analytics.fips.ru
7. *Adiitivnye tehnologii v dejstvii*. Available at: https://rostec.ru/news/additivnye-tekhnologii-v-deystvii/?ysclid=ltyoh340fx201771679
8. *Otchet ob issledovanii: rynok 3D-pechati v sektore obrazovaniya [Preimuschestva 3D-pechati v sektore obrazovaniya dlya stimulirovaniya rosta rynka].* Avaialble at: https://www.technavio.com/report/3d-printing-market-in-education-sector-industry-analysis
9. *3D Printing in the Global Education Market: Trends, Opportunities and Competitive Analysis 2023-2028*. Available at: https://www.researchandmarkets.com/reports/5874635/3d-printing-in-the-global-education-market#product--toc
10. Kushnereva G.Yu. *Ispol'zovanie `elementov tehnologii 3D-modelirovaniya na urokah informatiki i vo vneurochnoj deyatel'nosti kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetenciĭ uchaschihsya (iz opyta raboty)*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/informatika-i-ikt/library/2017/08/08/ispolzovanie-elementov-tehnologii-3d-modelirovaniya-na
11. Zhemchugov V.A. Problemy i perspektivy 3d-modelirovaniya v shkol'noj programme. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy XVI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2024/article/2018035649?ysclid=lrausg77wc69261004
12. Belov S.V. Kvantorium kak innovacionnaya obrazovatel'naya ploschadka dlya organizacii proektnoj deyatel'nosti studentov i obuchayuschihsya. *Nauka i obrazovanie v sovremennom vuze: vektor razvitiya:* sbornik statej po materialam nauchnoj konferencii. Shuya, 2023: 16-21.
13. Naumchenko N.V. Neobhodimost' ispol'zovaniya 3D-tehnologij v shkol'noj uchebnoj deyatel'nosti. *Obrazovanie i vospitanie*. 2022; № 1 (37): 21-24.
14. Belov S.V. Opyt realizacii programm dopolnitel'nogo obrazovaniya v detskom tehnoparke «Kvantorium». *Shujskaya sessiya studentov, aspirantov, pedagogov, molodyh uchenyh:* sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva – Ivanovo – Shuya, 2023: 76-78.
15. Suvorova T.N., Mihlyakova E.A. Primenenie tehnologij 3D-modelirovaniya dlya personalizacii obucheniya. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2020; № 05 (maj): 110-129.
16. Faritov A.T. 3D-modelirovanie i prototipirovanie vo vneurochnoj deyatel'nosti uchaschihsya v shkole. *Pedagogika i prosveschenie*. 2019; № 4: 15-21.
17. Syabrenko A.P., Sahaltueva Yu.S., Yulenkov S.E., Tynchenko V.S. *Ispol'zovanie tehnologii 3D-pechati v obrazovanii buduschih inzhenerov*. Available at: https://naukaip.ru/wp-content/uploads/ 2016/08/K-16.pdf
18. Salahov R.F., Salahova R.I., Gaptraupova Z.N. Vozmozhnosti 3D-pechati v obrazovatel'nom processe. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 6-2 (72).
19. Masharova T.V., Perevozchikova M.S. i dr. Ispol'zovanie 3D-tehnologij dlya razvitiya innovacionnogo myshleniya. *Problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 3 (45).
20. Hizhnyak E.A., Pilyugin R.V. Additivnye tehnologii v professional'noj podgotovke dizajnerov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-1.
21. Galackova I.A., Oblasov V.V. Modelirovanie v processe obucheniya kak sredstvo povysheniya tvorcheskoj aktivnosti uchaschihsya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 2.

Статья поступила в редакцию 20.03.24

УДК 37.378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-327-332

Kulikova K.M., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kmkulikova@fa.ru*

DEVELOPMENT OF OPTIONAL COURSE "FUNDAMENTALS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE" WITHIN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article addresses issues of developing an optional course "Fundamentals of artificial intelligence" in the framework of foreign-language training for professional purposes in a non-linguistic university. The research considers the specifics and features of the AI phenomenon and the need to study it, as well as its importance for socio-economic development. The article outlines the need for a comprehensive introduction of this topic in higher education, especially in line with professional training. Due to the global localization of the research on this topic, teaching this topic in both Russian and English is most effective in order to involve students in the discussion and raise awareness in current trends in the field of artificial intelligence.

A course on the basics of AI has been developed. The course program is developed in accordance with the Federal State Educational Standard. It aims to reveal basic understanding of the effect of expert systems and artificial AI on the life of digital society, within the framework of the digital economy and the “industry 4.0.” The share of AI participation in modern processes is increasing every year, in particular, becoming an effective tool in information and communication technologies. Summing up the results of the research, the study of AI must be implemented so far within the framework of optional courses, due to the absence in the Federal State Educational Standard.

Key words: **artificial intelligence, higher education, methods, techniques, teaching English for professional purposes**

***К.М. Куликова**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российский Федерации, г. Москва, E-mail: kmkulikova@fa.ru*

РАЗРАБОТКА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА» В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблематика разработки факультативного курса «Основы искусственного интеллекта» в рамках иноязычного обучения в профессиональных целях в неязыковом вузе. Рассмотрены специфика и особенности феномена ИИ и обучения его основам, значимость данного процесса для социально-экономического развития. Обусловлена необходимость всестороннего внедрения данной тематики в образовательный процесс вузов, в особенности в русле профессиональной подготовки. В силу глобальной локализации исследований по данной тематике наиболее эффективно преподавание данной темы как на русском, так и на английском языке с целью включения студентов в пространство дискуссий и актуальных разработок по направлению искусственного интеллекта. Разработан курс по основам ИИ. Программа курса разработана в соответствии с федеральным государственном образовательным стандартом (ФГОС ВО). Она нацелена на первоначальное понимание влияния экспертных систем и искусственного на жизнь цифрового общества, в рамках цифровой экономики и «индустрии 4.0». Доля участия ИИ в современных процессах возрастает с каждым годом, в частности становясь вспомогательным инструментом в информационно-коммуникационных технологиях. Подведя итоги исследования, отмечается, что изучение направления ИИ необходимо реализовать пока в рамках факультативных курсов из-за его отсутствия в ФГОС.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, высшее образование, методы, методика, преподавание английского языка в профессиональных целях**

В настоящее время область применения искусственного интеллекта включает в себя множество направлений, помогающих человеку решать ряд различных задач, связанных с развитием научной мысли и влиянием созданных цифровых технологий для будущего поколения. Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что для полноценной профессиональной подготовки необходимо внедрять современные технологии в процесс обучения и в профессиональную деятельность.

Данная статья изучает современные технологии в процессе формирования профессиональной компетентности бакалавров, способных в будущем работать в конкурентной среде. Продвижение и распространение цифровых технологий в жизни не один раз приводило к развитию и прогрессу цифровой экономики государств. Само формирование цифровой экономики является одним из важнейших направлений стран, таких как Япония, Китай, США, Великобритания, Германия, являющихся мировыми экономическими лидерами. Появление нового поколения цифровых технологий, например, искусственного интеллекта и беспроводных связей, привело к поэтапной трансформации моделей деятельности в бизнесе и социальной сфере. Этим обусловлен разрыв между теоретическими знаниями и необходимыми навыками для успешной профессиональной деятельности [2; 3; 4]. По оценкам экспертов, внедрение только этих технологий повысит производительность труда на 40%.

Согласно исследованию, проведенному компанией PWC, к 2030 году ИИ добавит к мировому ВВП 15,7 трлн долларов, что больше, чем совокупный объем производства Китая и Индии. Авторы доклада отмечают, что ИИ затрагивает практически все аспекты нашей жизни, оптимизируя многое процессы [5].

Ключевым трендом в развитии экономики современности является ее тотальная цифровизация, что проявляется в самых различных аспектах деятельности. Однако цифровая трансформация экономики проходит по-разному в разных отраслях. В рамках профессиональной деятельности, особенно важной для современного хозяйствования, цифровизация лишь начинает оказывать существенное влияние на отрасль в силу того, что, несмотря на значимость упрощения коммуникаций, что позволили сделать цифровые технологии, сама суть профессиональной деятельности не была ими затронута настолько сильно, как, например, это произошло в логистике и банковской сфере [6]. Это связано с тем, что проектная деятельность и проектное управление базируются на креативности, прогнозировании и всестороннем анализе, чего до определенного времени не могли обеспечить цифровые технологии. Развитие искусственного интеллекта, виртуальной реальности и машинного обучения сделали это возможным. Данные направления примечательны тем, что могут способствовать автоматизации таких аспектов профессиональной деятельности, как оценка ее эффективности (которая за счет ИИ может быть максимально объективной [7; 8]), анализ и контроль протекания проекта на различных стадиях (за счет объединения искусственного интеллекта, риск-менеджмента и технологий анализа больших данных [9]), минимизация трудозатрат на различных стадиях проекта (за счет объединения ИИ и тайм-менеджмента), предварительная оценка результативности (за счет объединения ИИ и технологий машинного обучения [10]) и т. п. Как можно заметить, большая часть направлений оптимизации связана со сферой проектного управления, прежде всего, за счет возможности более глубокого контроля над проектом и оценки различных аспектов профессиональной деятельности. Квинтэссенцией применения ИИ в проектном управлении выступают экспертные системы [11; 12]. На данный момент они развиваются усиленными темпами. Причиной повышенного интереса к экспертным системам является возможность автоматизации различных процессов: обучения, диагностики, контроля, управления [13]. Благодаря подобным системам работа различных организаций, органов и предприятий, а также их взаимодействие между собой значительно облегчается, так как происходит систематизация данных, необходимых для качественной и быстрой работы. Например, система – консультант в области права позволяет достаточно быстро обратиться к нормативной базе, которая содержит большое количество нормативных актов, связанных между собой, и дать ответ человеку, обратившемуся за помощью. В проектном управлении данные системы могут применяться для контроля проекта и анализа больших данных, для повышения качества аналитики [12; 13].

Таким образом, можно выделить основные назначения экспертной системы в современной хозяйственной деятельности:

– интерпретация – процесс определения данных, их смысла и корректности;

– планирование – определение шагов, порядка действий для решения поставленной задачи;

– прогнозирование – обоснованное описание событий с возможностью обнаружения новых факторов;

– мониторинг – непрерывный анализ данных о состоянии системы, приложения или процесса;

– проектирование – процесс создания новой информации, на основе имеющихся знаний;

– диагностика – процесс распознавания состояния на основе имеющихся факторов;

– обучение – как пользователя, так и системы на этапах приобретения знаний и в процессе работы ЭС [14].

Одна из немаловажных сфер применения экспертных систем в профессиональной деятельности – образование и перманентное повышение квалификации как персонала, так и управленческих кадров. Обучение − многогранный процесс, в ходе которого требуется не только контроль знаний. Однако именно контроль знаний получил наибольшее развитие в компьютерных технологиях, и системы тестирования занимают в них ведущую роль. Но при всей развитости систем тестирования они не определяют глубину знаний, более того, при фиксации ошибок они не дают нужного информационного инструмента для их устранения − в виде учебных пособий, лекций или более простых задач. Также зачастую педагог не в состоянии проследить за процессом решения тех или иных задач учеником в ходе работы за персональным компьютером, в то время как экспертная система – может.

На основе ИИ возможно построение ряда технологий. Одной из таких технологий является виртуальная реальность (VR). Метод такого обучения позволяет моделировать различные ситуации, что способствует всестороннему развитию личных навыков персонала, а также повысить эффективность управления командой проекта.

Сфера использования виртуальной реальности в обучении очень обширна. И обладает рядом преимуществ. Например, технология позволяет расширить возможности и упростить процесс обучения. Стоит отметить, что данная технология не является заменой процесса обучения. Грамотное сочетание технологий виртуальной реальности и традиционного обучения открывает новые горизонты в подготовке специалистов в различных областях, способствует совершенствова-

нию уже приобретенных навыков. Тем самым экспертная система и применение ИИ в различных конфигурациях позволяет не только оптимизировать профессиональную деятельность, но и дает возможность существенного развития человеческого капитала.

Анализируя международный опыт государств, компаний по использованию ИИ в различных сферах, стоит отметить, что искусственный интеллект действительно способствует изменению отраслей мира, в частности экономики. В России была разработана национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», целью которой является обеспечение внедрения цифровых технологий и в экономику, и в социальную сферу, а также 7 дорожных карт, в которых затрагивается описание развития сквозных цифровых технологий.

Объект исследования: процесс изучения искусственного интеллекта в русле иноязычного обучения в профессиональных целях в неязыковом вузе.

Предмет исследования: организация обучения студентов основам искусственного интеллекта в русле иноязычного обучения в профессиональных целях в неязыковом вузе.

Цель исследования: разработка программно-методического обеспечения дисциплинарного модуля «Иностранный язык в профессиональной сфере» факультативного курса «Основы искусственного интеллекта» и проверка его результативности.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть особенности обучения основам искусственного интеллекта в рамках профессионального модуля в неязыковом вузе.
2. Разработать содержание и методическое обеспечение факультативного курса «Основы искусственного интеллекта».
3. Организовать дистанционное обучение студентов основам искусственного интеллекта и провести проверку результативности обучения.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были показаны подходы к определению контента факультативного курса «Основы искусственного интеллекта» для студентов, изучающий иностранный язык.

Теоретическая значимость – в определении возможностей использования искусственного интеллекта в процессе иноязычного обучения в профессиональных целях в неязыковом вузе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный и реализованный факультативный курс «Основы искусственного интеллекта» для студентов-экономистов позволит нарастить и дополнить предметные результаты в процессе обучения предмета «Иностранный язык в профессиональной сфере», а также будет направлен на совершенствование компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологиях.

Все вышесказанное диктует необходимость всестороннего внедрения данной тематики в образовательный процесс вузов, в особенности в русле профессиональной подготовки. В силу глобальной локализации исследований по данной тематике наиболее эффективно преподавание данной темы как на русском, так и на английском языке с целью включения студентов в пространство дискуссий и актуальных разработок по направлению искусственного интеллекта.

Перейдем к вопросу разработки дистанционного факультативного курса путём выбора программного средства. Модульная, объектно ориентированная динамическая учебная среда LMS Moodle пользуется спросом среди множества образовательных учреждений и имеет широкий спектр преимуществ, чем объясняется её популярность.

В Финансовом университете осуществляется деятельность по расширению использования дистанционных образовательных технологий для студентов, осваивающих образовательные программы на первой и второй ступенях высшего образования, слушателей Института повышения квалификации и переподготовки, а также для абитуриентов, обучающихся на подготовительном отделении. В университете функционирует система дистанционного обучения на основе веб-приложения Moodle, в которой преподаватели создают авторские электронные учебные курсы и используют их в своей педагогической деятельности. В новой версии системы управления обучением Moodle реализована поддержка H5P с использованием редактора Atto и нового фильтра, который автоматически распознает URL-адреса H5P с доверенных сайтов, и их содержимое отображается в Moodle без необходимости установки дополнительных плагинов [14].

Использование H5P позволяет проектировать интерактивный контент, включающий видео, презентации, игры, тесты, формы, задания и др. Созданные элементы можно размещать в контексте цифровых учебных курсов в различных элементах и ресурсах системы Moodle, таких как Лекция, Тест, Страница, Книга.

Используя возможности, предоставляемые сервисом, учебные материалы в системе управления обучением можно представлять на качественно новом уровне, сочетая различные каналы восприятия информации обучающимися и учитывая их индивидуальные особенности. Использование функционала по созданию интерактивного учебно-методического наполнения цифровых курсов открывает новые возможности по формированию у студентов глубоких знаний в рамках соответствующей учебной дисциплины, способствует формированию требуемых компетенций и подготовке специалистов высокой квалификации.

В Финансовом университете при подготовке студентов в практику преподавания внедрены современные цифровые технологии с целью методического обеспечения обучающихся необходимым учебным контентом и осуществления контрольных мероприятий. Разработаны авторские электронные курсы в системе управления обучением, включающие теоретический блок, фонд оценочных средств и дополнительные иллюстрационные и справочные материалы.

Фонд оценочных средств сформирован на основе многолетних наработок педагогических работников кафедр университета и включает тестовые вопросы и задания различного уровня сложности.

Результаты контроля знаний обучающихся в форме тестирования, решение заданий в рамках аудиторных практических занятий свидетельствуют об эффективности дистанционной самостоятельной работы.

Таким образом, современные цифровые технологии способствуют усилению мотивации обучающихся и повышают эффективность их учебной деятельности. Использование возможностей системы управления обучением совместно с интерактивными ресурсами H5P позволяет интенсифицировать самостоятельную работу обучающихся, обеспечить эффективный мониторинг их обучения и тем самым достичь высокого уровня подготовки. Подобный опыт следует учитывать при разработке нашего курса.

Факультативный курс «Основы искусственного интеллекта» разрабатывается как электронный факультативный курс в LMS Moodle. Данный курс нацелен на студентов с экономическим профилем обучения. Курс создается на русском и английском языках.

Факультативный курс направлен на формирование знаний и умений в области экспертных систем и в общей области искусственного интеллекта, их цифровой подготовки к будущим профессиям в эпоху «индустрии 4.0» и полномасштабного развития цифровой экономики, которая нуждается в специализированных кадрах. В ходе изучения курса будет представлен как теоретический материал, так и практический. Управление курсом происходит через блок навигаций (рис. 1).

Структура электронного дистанционного факультативного курса «Основы искусственного интеллекта»:

Глава 1. Введение в искусственный интеллект

§ 1.1.1 История искусственного интеллекта за рубежом.

§ 1.1.2 История искусственного интеллекта в России.

§ 1.2.1 Основные направления искусственного интеллекта. Нейронные сети.

§ 1.2.2 Основные направления искусственного интеллекта. Экспертные системы.

Повторение материала по теме «Введение в искусственный интеллект».

Проверочная работа № 1. Тест по теме «Введение в искусственный интеллект».

Итого:

Глава 2. Экспертные системы

§ 2.1.1 Данные и знания. Основные определения

§ 2.1.2 База знаний. Принцип работы.

§ 2.2.1 Модели представления знаний. Сетевая модель

Практическая работа № 1 Сетевая модель

§ 2.2.2 Модель представления знаний. Продукционная модель

Практическая работа № 2. Продукционная модель

§ 2.2.3 Модель представления знаний. Фреймовая модель

Практическая работа № 3. Фреймовая модель

Повторение материала по теме «Данные и знания. Модели представления знаний».

Проверочная работа № 2. Тест по теме «Данные и знания. Модели представления знаний».

§ 2.3.1 История экспертных систем.

§ 2.3.2 Введение в экспертные системы. Основные понятия.

§ 2.4 Структура экспертной системы

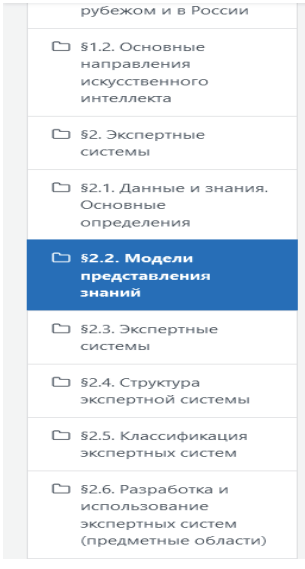


Рис. 1. Блок навигации курса

§ 2.5 Классификация экспертных систем

§ 2.6 Разработка и использование экспертных систем (предметные области)

Практическая работа № 4. Решение задач с помощью диалогов системы принятия решений MPRIORITY.

Практическая работа № 5. Использование программы «Малая экспертная система» МЭС 2.0 в решение задач

Повторение материала курса.

Итоговое тестирование.

Подведение итогов.

Структуру факультативного курса «Основы искусственного интеллекта» и, в частности, дисциплинарного модуля «Экспертные системы» можно увидеть в панели навигации, когда пользователь выбрал этот курс (рис. 2).

Также в каждой изучаемой теме или практической работе присутствует чат для обсуждения пройденного материала, в котором студенты могут задать вопросы преподавателю. Кроме того, к каждой теме составлен глоссарий с основными понятиями пройденного материала (рис. 3).

Основные определения

В начале электронного дистанционного курса есть раздел, который содержит в себе (рис. 4):

– «Объявления» – сообщения для всех обучающихся, если будут какие-то изменения в ходе обучения.

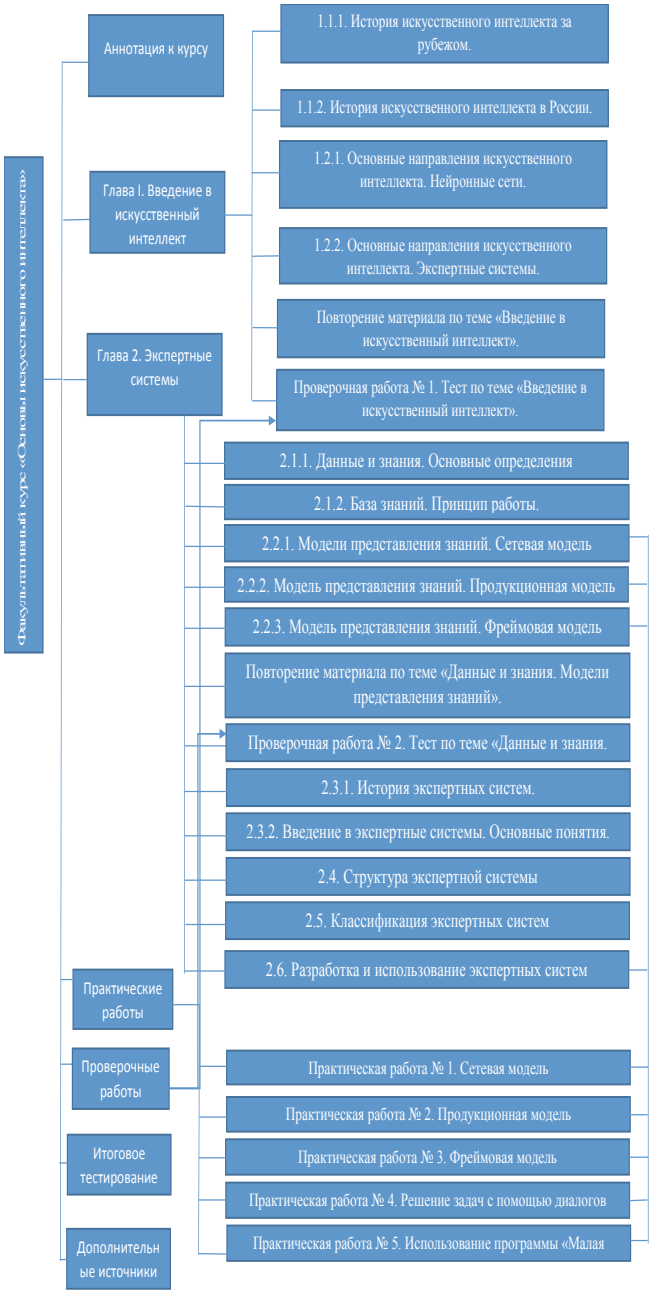


Рис. 2. Структура факультативного курса «Основы искусственного интеллекта»

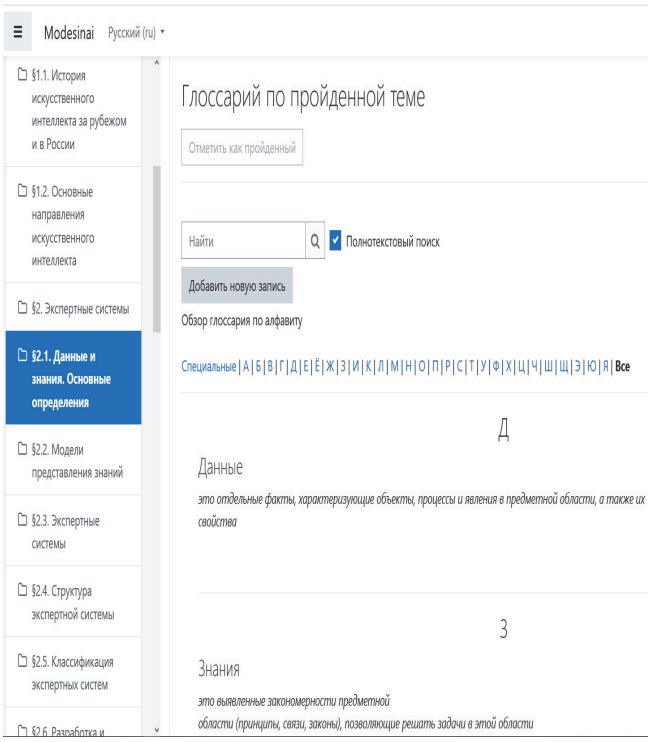


Рис. 3. Пример глоссария §2.1.1 Данные и знания

– «Пояснительная записка к курсу» – содержит в себе основные аспекты курса, продолжительность курса по времени и количеству часов в неделю; цели, задачи курса и результаты, которые ожидаются по завершении изучения материалов курса.

– «Аннотация к курсу» – содержит в себе небольшое описание курса и основные сведения об авторе курса.

– «Глоссарий» – в нём прописаны все понятия и их определения всего дистанционного курса.

– «Полезные источники» – предоставлен список различных ресурсов, на которых обучающиеся узнают для себя много нового.

– «Чат с учителем» – предназначен для личной беседы обучающегося с преподавателем по обсуждению проблем, появившихся во время выполнения

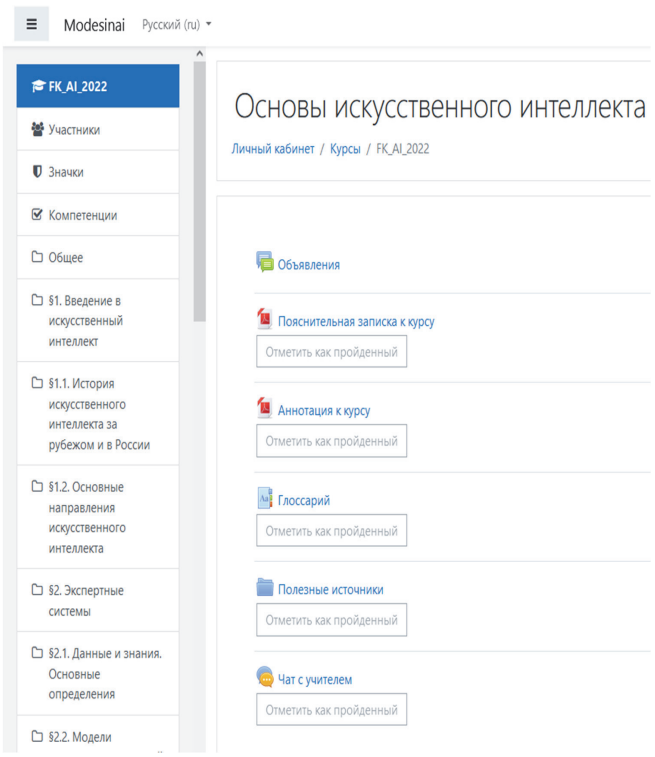


Рис. 4. Основной раздел курса

или ознакомления с материалом. Стоит отметить, что никто, кроме студента и преподавателя, переписку не сможет увидеть.

Распишем более подробно разработанный дистанционный факультативный курс.

Данный курс разделен на 5 глав:

1. Модуль «Введение в искусственный интеллект», который включает в себя теоретический материал и тестирование по завершении раздела. Общее время 4 часа.

2. Модуль «Экспертные системы» рассчитанный на 28 часов, в него входят 6 параграфов теоретического материала, из них 5 сопровождаются практическими работами по представлению моделей знаний – по работе в МЭС 2.0 и в системе принятия решений MPRIORITY. К середине изучения модуля «Экспертные системы» будет предложен тест, который обучающийся обязан пройти.

Курс является основным в понимании таких понятий, как «знания», «предметная область», «модель представления знаний», «сетевая модель», «продукционная модель», «фреймовая модель», «экспертная система», «интеллектуальная система, основанная на знаниях», и т. д.

В ходе изучение теоретического материала модуля «Экспертные системы» обучающиеся должны знать и понимать:

1) основные определения и понятия области экспертных систем;

2) виды и особенности экспертных систем, уметь их квалифицировать, методы получения данных и знаний при решении различного рода задач;

3) понимать принцип работы экспертной системы;

4) уметь определять и различать данные от знаний, характеризующих предметную область, при решении задач;

5) должны знать основную структуру экспертной системы, работу её блоков, за что каждый из них, и какую выполняет функцию;

6) уметь определять предметную область рассматриваемой задачи;

7) знать и различать этапы разработки экспертной системы.

В лекционные материалы включены основные понятия, определения, рисунки и примеры, чтобы обучающимся был понятен изучаемый материал

В рассматриваемом модуле обучающиеся знакомятся с основными понятиями в области экспертных систем, ролью знаний, со структурой экспертной системы. Практические работы № 4 и № 5 помогут реализовать полученные знания в решении задач.

Когда обучающиеся изучили успешно половину модуля «Экспертные системы», им предстоит пройти тестирование для проверки знаний, полученных в ходе изучения лекций. При успешном прохождении тестирования обучающийся продвигается дальше в изучении теоретического материала.

В ходе обучения факультативного курса, выполнения практических работ в предложенных в модулях обучающиеся должны приобрести умения, навыки, знания, а именно:

1) влияние технологий искусственного интеллекта на формирование научной картины мира;

2) знать вклад отечественных исследований в область искусственного интеллекта и их основные направления;

3) иметь опыт и навыки создания и редактирования баз знаний при помощи малой экспертной системы 2.0;

4) уметь эффективно использовать диалоговую систему MPRIORITY в решении различных задач;

5) знать типы и квалификацию экспертных систем по задаче, по связи с реальным временем, по степени интеграции.

Завершает факультативный курс итоговое тестирование по пройденному материалу, состоит оно из 24 вопросов. Курс содержит вопросы с открытым ответом, с единственным ответом, вопросы на соответствие, множество выборов ответов. К окончанию тестирования, когда обучающийся ответил на все вопросы, система предлагает завершить его – «Отправить всё и завершить тест». После нажатия отвечающий попадает на просмотр своих ответов – какие были верными, а какие – неверными. Сформированный системой отчет детализирует все ошибки, допущенные во время тестирования, если они присутствуют. Система также располагает журналом успеваемости – «Оценки», который даёт возможность формировать оценки по каждому из пользователей курса, который выполняет практические работы, предложенные в курсе. В журнале успеваемости в период обучения, выполнения практических работ система выставляет оценки за их выполнение, которые, в свою очередь, влияют на формирование итоговой оценки за курс. В системе присутствует степень освоения учебного материала, которую можно разделить на привычную нам систему оценок:

– дистанционный курс освоен на 90% и больше с положительными результатами. Обучающийся сформировал навыки, умения, знания при выполнении практических работ;

– освоен на 80% и больше – это означает, что ученик освоил стандартную программу, приобрел основные знания и навыки, применимые в дальнейшем для решения профессиональных задач;

– освоено на 60% и больше – обучающийся прошёл основной теоретический курс, сформировал первоначальные понятия об области экспертных систем и искусственного интеллекта.

Программа курса разработана в соответствии с федеральным государственном образовательным стандартом (ФГОС ВО). Она нацелена на первоначальное понимание влияния экспертных систем и искусственного на жизнь цифрового общества в рамках цифровой экономики и «индустрии 4.0».

Подведя итоги исследования, отметим, что изучение направления ИИ необходимо реализовать пока в рамках факультативных курсов из-за отсутствия в ФГОС. В настоящее время представляется необходимым обратить внимание на его важность в области ИИ и в профессиональной подготовке, и в будущей профессиональной деятельности. Доля его участия в современных процессах возрастает с каждым годом и становится вспомогательным инструментом в информационно-коммуникационных технологиях, частью современного образовательного пространства.

Библиографический список

1. Расставить нейросети: ИИ может добавить к ВВП больше 11 трлн рублей к 2030 году. *Forbes. Технологии*. 2023. Available at: https://www.forbes.ru/tekhnologii/501364-rasstavit-nejroseti-ii-mozet-dobavit-k-vvp-bol-se-11-trln-rublej-k-2030-godu
2. Крутько Е.А., Безматерных Н.А. Развитие профессионального мышления студентов в рамках языкового обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 99 (2): 57–61.
3. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. *Электронные образовательные ресурсы. Общие положения: ГОСТ 53620-2009*. Введены 01.01.2011. Москва: Издательство «Стандартифнорм», 2013.
4. ИИТО ЮНЕСКО *Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения*: аналитические записки ИИТО ЮНЕСКО. Перевод с английского А.В. Паршаковой. Москва, 2020. Available at: https://ite.unesco.org/ru/publications/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovaniiizmenenie-tempov-obucheniya
5. Абдрахманова Г.И., Васильковский С.А., Вишневский К.О. и др. *Цифровая трансформация: ожидания и реальность*: доклад к XXIII Ясинской Международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. Москва, 2022.
6. Мазанюк Е.Ф. Применение искусственного интеллекта в школах РФ: перспективы и неоднозначные последствия. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-1: 205–208.
7. Садыкова А.Р., Левченко И.В. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы. *Вестник РУДН*. Серия: Информатизация образования. 2020; № 3: 201–209.
8. *Информационные технологии Обучение, образование и подготовка. Метаданные для образовательных ресурсов. ГОСТ 33247-2015*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/1200127256
9. Бужинская Н.В., Макаров И.Б. Обзор программных средств создания электронных учебников. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; № 4-1: 29–32.
10. Долгая О.Н. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответ на современные вызовы. *Школьные технологии*. 2020; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-obuchenie-v-shkole-otvet-na-sovremennye-vyzovy
11. *Информационные технологии Обучение, образование и подготовка. Метаданные для образовательных. ГОСТ 33247-2015*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/1200127256
12. Николаев И.С., Воронов В.В., Шиляев С.А. Роль человека в индустрии 4.0 и ее перспективы. *Sciences of Europe*. 2021; № 62-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-cheloveka-v-industrii-4-0-i-ee-perspektivy
13. Крынин Н.А., Полев В.Н. *Применение экспертных систем на предприятиях различных отраслей промышленности*. Available at: https://www.informio.ru/publications/id6325/Primenenie-yekspertnyh-sistem-na-predprijatijah-razlichnyh-otraslei-promyshlennosti 09.06.2021
14. Болвако А.К., Малашонок И.Е., Курило И.И. Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века. *Материалы XII Международной научно-методической конференции*. Минск: БГУИР, 2022: 67.

References

1. Rasstavit' nejroseti: II mozhet dobavit' k VVP bol'she 11 trln rublej k 2030 godu. *Forbes. Tehnologii*. 2023. Available at: https://www.forbes.ru/tekhnologii/501364-rasstavit-nejroseti-ii-mozet-dobavit-k-vvp-bol-se-11-trln-rublej-k-2030-godu
2. Krut'ko E.A., Bezmaternyh N.A. Razvitie professional'nogo myshleniya studentov v ramkah yazykovogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 99 (2): 57-61.
3. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. *`Elektronnye obrazovatel'nye resursy. Obschie polozheniya: GOST 53620-2009*. Vvedeny 01.01.2011. Moskva: Izdatel'stvo «Standartifnorm», 2013.

4. IITO YuNESKO *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: Izmenenie tempov obucheniya*: analiticheskie zapiski IITO YuNESKO. Perevod s anglijskogo A.V. Parshakovoj. Moskva, 2020. Available at: https://ite.unesco.org/ru/publications/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovaniiizmenenie-tempov-obucheniya
5. Abdrahmanova G.I., Vasil'kovskij S.A., Vishnevskij K.O. i dr. *Cifrovaya transformaciya: ozhidaniya i real'nost'*: doklad k XXIII Yasinskoj Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya `ekonomiki i obschestva. Moskva, 2022.
6. Mazanyuk E.F. Primenenie iskusstvennogo intellekta v shkolah RF: perspektivy i neodnoznachnye posledstviya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-1: 205-208.
7. Sadykova A.R., Levchenko I.V. Iskusstvennyj intellekt kak komponent innovacionnogo soderzhaniya obschego obrazovaniya: analiz mirovogo opyta i otechestvennye perspektivy. *Vestnik RUDN*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2020; № 3: 201-209.
8. *Informacionnye tehnologii Obuchenie, obrazovanie i podgotovka. Metadannye dlya obrazovatel'nyh resursov. GOST 33247-2015*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/1200127256
9. Buzhinskaya N.V., Makarov I.B. Obzor programmnyh sredstv sozdaniya `elektronnyh uchebnikov. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 4-1: 29-32.
10. Dolgaya O.N. Iskusstvennyj intellekt i obuchenie v shkole: otvet na sovremennye vyzovy. *Shkol'nye tehnologii*. 2020; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-obuchenie-v-shkole-otvet-na-sovremennye-vyzovy
11. *Informacionnye tehnologii Obuchenie, obrazovanie i podgotovka. Metadannye dlya obrazovatel'nyh. GOST 33247-2015*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/1200127256
12. Nikolaev I.S., Voronov V.V., Shilyaev S.A. Rol' cheloveka v industrii 4.0 i ee perspektivy. *Sciences of Europe*. 2021; № 62-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-cheloveka-v-industrii-4-0-i-ee-perspektivy
13. Krynin N.A., Polev V.N. *Primenenie `ekspertnyh sistem na predpriyatiyah razlichnyh otraslej promyshlennosti*. Available at: https://www.informio.ru/publications/id6325/Primenenie-yekspertnyh-sistem-na-predprijatijah-razlichnyh-otraslei-promyshlennosti 09.06.2021
14. Bolvako A.K., Malashonok I.E., Kurilo I.I. Distancionnoe obuchenie – obrazovatel'naya sreda XXI veka. *Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii*. Minsk: BGUIR, 2022: 67.

Статья поступила в редакцию 11.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-332-334

Kurbanmagomedov A.K., *teacher, Private Educational Institution "Regional Oil and Gas College" (Makhachkala, Russia), E-mail: Alisher.05@yandex.ru*
Mukhidinov M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: muhidinov59@mail.ru*
Magomedov G.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Natural Sciences, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: gusejn2012@mail.ru*

DIGITAL TRANSFORMATIONS OF A MODERN TEACHER. Within the framework of this study, problems of digital transformation of society and, as a result, the modernization of education in the context of the formation of a digital educational environment are studied. An analysis of the literature on this issue has revealed methodological and analytical methods for the development of the digital environment of education in conditions of information transformation of the teacher as a leading manager and performer of all these processes. The prospects for the development of the effectiveness of modern education in the context of the actualization of the digital environment of education as a whole, ensuring the formation of in-demand digital knowledge, skills, and competencies of future specialists and, first of all, teachers, are determined. A descriptive definition of the concept of the digital environment of education is given, which transforms the model of the future teacher's activity into its digital counterpart. The possible educational roles and models of a digital teacher that ensure the effectiveness of learning are described.

Key words: **digital economy, digital transformations of learning, digital education, digital environment of education, digital technologies, digital teacher, information transformation of education**

А.К. Курбанмагомедов, *преп., частное профессиональное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Региональный нефтегазовый колледж», г. Махачкала, E-mail: Alisher.05@yandex.ru*
М.Г. Мухидинов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: muhidinov59@mail.ru*
Г.А. Магомедов, *канд. биол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: gusejn2012@mail.ru*

ЦИФРОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В рамках данного исследования были проанализированы и изучены проблемы цифровой трансформации социума и, как следствие, модернизация образования в условиях формирования цифровой среды образования. Анализ литературы по данной проблеме выявил методические и аналитические методы развития цифровой среды образования в его условиях информационной трансформации учителя как ведущего менеджера и исполнителя всех этих процессов. Определены перспективы развития эффективности современного образования в условиях актуализации цифровой среды образования в целом, обеспечивающие формирование востребованных цифровых знаний, умений, навыки и компетенций у будущих специалистов, в первую очередь учителя. Приведено описательное определение понятия «цифровая среда образования», которая трансформирует модель деятельности будущего учителя в его цифровой аналог. Описаны возможные образовательные роли и модели цифрового учителя, которые обеспечивают эффективность обучения.

Ключевые слова: **экономика цифры, цифровые трансформации обучения, цифровое образование, цифровая среда образования, цифровые технологии, цифровой учитель, информационная трансформация образования**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что тенденции современного образования предполагают формирование новой цифровой среды образования для всех образовательных организаций в условиях цифровой трансформации роли современного учителя, качество обучения во многом определяется учителем и средой, в котором образовательный процесс реализуется.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса модернизации среды образования в условиях цифровой трансформации роли учителя и проведении анализа перспектив цифрового образования в условиях актуализации цифровой модели учителя.

Основные задачи статьи видятся в следующем: сформулировать определение понятие «цифровая среда обучения»; определить новые роли цифрового учителя.

Научная новизна статьи состоит в проведении анализ перспектив цифрового образования в условиях актуализации цифровой модели учителя.

Теоретическая значимость статьи состоит в формулировке определения понятия «цифровая среда обучения», определении новой роли цифрового учителя.

Практическая значимость состоит в изучении процесса модернизации среды образования в условиях цифровой трансформации роли учителя.

Методы исследования: основным методом, используемым в данном исследовании, является анализ научной и педагогической литературы.

Цифровые инновации, проникая во все сферы современного общества в образование, в том числе, актуализировали цифровую модернизацию социума, что привело к переводу всех компонент жизнедеятельности человека на цифровые рельсы. Все эти процессы, которые в корне изменяют жизнь современного человека, не должны развиваться в режиме хаоса, поэтому необходимо этими движениями управлять, чтобы процесс перевода экономики на цифру был с «человеческим лицом».

Процесс социализации личности в цифровой среде необходимо реализовывать под контролем, чтобы при необходимости исключить негативные последствия [1].

Российские исследователи В.В. Иванов и др. [2] рассматривают цифровую экономику как инновацию, которая не имеет четкого определения; реализуется через сетевые технологии; имеет мобильный характер в процессе адаптации в новые производственные схемы.

Содержание этого термина с позиции обычного пользователя включает производственную деятельность социума, результатом которой является цифровая информация о показателях его деятельности во всех сферах человеко-машинных систем. Глобальное проникновение цифры в экономику актуализирует в мире, в том числе и в РФ, ряд нормативных проектов, определяющих структурированное развитие экономики и повышение его конкурентоспособности как национального государства, посредством формирования качественной жизни человека в социуме и повышения уровня суверенитета своей экономики.

Стартовым сигналом к нормированию этих процессов в России послужило Послание Президента РФ Федеральному собранию, который актуализировал программу формирования цифровой экономики страны через использование национальных средств, а форум экономистов в Санкт-Петербурге детализировал эту задачу и составил алгоритм его реализации через подготовку цифровых специалистов; выравнивание цифровой грамотности активных элементов социума; формирование цифрового пространства образования в целом и т. д.

Все это дает основание утверждать актуальность рассматриваемой проблемы цифровой структуризации образования в условиях современной экономики и возможности развития образовательной среды с учетом этих инноваций. В рамках данного исследования проведен анализ научной и педагогической литературы данной проблемы и выявлены возможности методологических и аналитических методов в исследовании образовательной среды обучения с учетом его цифровых аспектов.

Изучение этих вопросов необходимо рассматривать с учетом их нормирования в рассматриваемом пространстве государственного регулирования, а именно: Указ Президента РФ под номером 203 от 9.05.2017 года «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»; постановление правительства Российской Федерации от 28.06.2017 года об утверждении программы «Цифровая экономика РФ»; проект федерального уровня «Развитие образования» на 2013–2020 годы и др.

В условиях информатизации образования особо остро стоит проблема методической готовности учителя к профессиональной деятельности в современной образовательной среде [3].

Цифровые инновации в социуме актуализируют набор федеральных и региональных проектов в системе образования РФ, в рамках которых решаются множество педагогических задач. Среди них базовым проектом является «Цифровая школа», который обеспечивает развитие цифровой среды образования (ЦСО) во всех без исключения учебных заведениях, через их трансформацию на цифровые платформы. Такое развитие ЦСО, позволяет:

– обеспечивать информационное сопровождение педагогической деятельности школы;

– формировать цифровое содержание деятельности учителя и всех соучастников обучения;

– адаптировать все школы в цифровое пространство образования.

«Цифровая школа» как часть проекта «Образование» обеспечивает формирование цифровой модели школ России через развитие электронного обучения и неограниченный доступ пользователей к любой образовательной информации. Для прояснения актуализированных вопросов вокруг понятия ЦСО приведем некоторые его определения и описания:

– как отмечает В.Г. Лапина, ЦСО – это модель среды обучения, обеспечивающая эффективное управление профессиональной деятельностью образовательного учреждения [4];

– по мнению В.П. Горемыкина, ЦСО позволяет интегрировать методическую, информационную, техническую и учебные модули образования [5];

– М.Э. Кушнир утверждает, что ЦСО – это информационная среда открытого типа, обеспечивающая эффективность решения педагогических задач [6];

– И.Г. Захарова понимает ЦСО как систему, вокруг которой структурируется все ресурсы образования – и методические, и управленческие, и технологические, и интеллектуальные и т. д. [7];

– для Байханова И.Б. ЦСО – это самостоятельная педагогическая система с полным набором компонент, в которой особенно важно обеспечивать безопасность образовательной среды [8];

– ЦСО обладает интеграционными характеристиками, которые формируют цельное образовательное пространство образовательного учреждения [9];

– ЦСО – это трехкомпонентная часть образовательного пространства социума: первая компонента содержит субъекты образования; вторая компонента плоскости содержит средства обучения; третья содержит цифровые технологии и средства коммуникации [10].

Необходимость цифровой реструктуризации ЦСО образовательных организаций можно объяснить тем, что традиционная модель образования не отвечает запросам цифрового социума в плане формирования цифровых компетенций.

По мнению И.Б. Байханова [11], эффективность современной экономики определяет необходимость формировать у будущих специалистов цифровые знания, умения и навыки, среди которых часто выделяют:

– цифровую мобильность;
– медиакультуру;
– глобальность мышления;
– непрерывность цифрового образования;
– направленность на информационное творчество и др. [11].

Формирование цифровых модулей обучения в ЦСО обеспечивает современный урок информационной мобильностью и высоким методическим уровнем через насыщение урока оперативной учебной информацией; оперативность контрольных мероприятий; осознанность восприятия учебной информации; разнообразие и динамизм представления учебной информации; мобильность обратной связи в системе ученик – учитель.

Трансформации традиционной модели обучения в цифровой формат позволяют актуализировать методически сложно реализуемые компоненты обучения, например, творческая или исследовательская деятельности. Процесс актуализации ЦСО дает учителю более широкий диапазон для развития исследовательских навыков обучаемых, через повышение уровня оперативности обратной связи в любой модели обучения; усиление практической направленности деятельности учащихся; формирование творческих способностей; формирование цифровой компетентности; обеспечение гибкости клипового мышления; информационное обеспечение нестандартности управленческих решений.

Использование ЦСО в образовательной практике позволяет актуализировать программные средства учебного назначения (игровые, обучающие тренажеры, диагностирующие, контролирующие и др.), оперативность и динамизм компьютерного учебного эксперимента с использованием виртуальных моделей; развить сайты образовательного и учебного назначения за счет использования цифровых платформ; создать динамическую модель управления образовательной организацией.

Как отмечают И.Б. Байханов, Мухидинов М.Г., Абдулаева Х.С., Чагдурова Э.Д. и др. [11; 12], в условиях цифровой трансформации общества эффективность обучения определяется готовностью учителя к адаптации в цифровой образовательной среде, в которой он играет роль и менеджера при формировании цифрового контента [11; 12].

Актуализация цифрового контента с использованием ЦСО позволяет учителю тратить больше времени на саморазвитие через автоматизацию рутинного педагогического труда, и это позволяет ему обеспечить и планировать высокие образовательные результаты и формировать необходимую цифровую компетентность учащихся.

Цифровые ориентиры образования не должны быть «как лекарство от всех болезней», а обязаны дополнить и развивать современную инструментально-методическую базу учителя через востребованную актуализацию необходимых компонент ЦСО.

Решая обозначенные педагогические задачи с использованием цифровых методик, современный учитель параллельно повышает уровень своей компетентности в сфере цифровых технологий, адаптируемых в обучении, и обеспечивает реализацию ФГОС, а именно: доступ к учебной информации на базе ЦСО с использованием сетевых технологий; цифровую мотивацию участников образовательного процесса; эффективный менеджмент организаций образования через ЦСО; готовность педагога к самообразованию через актуализацию цифровых платформ; поддерживание высокого уровня компетенций в сфере цифровых образовательных технологий.

Такая цифровая направленность современного учителя позволяет ему формировать у себя базу цифровых знаний, умений и навыков – цифровой профиль деятельности; мобильность в решении профессиональных задач с использованием сетевых технологий; активное участие в сетевых педагогических проектах; творческая мобильность в сфере цифрового обучения. В нашем понимании цифровой педагог – это учитель, который обладает педагогической цифровой грамотностью и умеет использовать в образовательной деятельности современные цифровые технологии.

Формирование цифрового учителя – это непрерывный процесс перезагрузки образовательной среды на уровне бакалавриата как первого этапа готовности учителя к работе в цифровой образовательной среде; магистратуры, формируя цифровую готовность учителя к проектной и творческой деятельности; аспирантуры, повышая его теоретический уровень цифровых умений; докторантуры, формируя профессионализм цифрового учителя как генератора идей [13].

Модернизация образования на пути развития ЦСО осуществляет цифровую реструктуризацию структурных и содержательных элементов педагогического процесса: учебная деятельность ученика и образовательная деятельность учителя; работа предметных методистов; информационная модель школы и учебного процесса; система контроля и управления образованием.

Актуализация этих систем создает условия для развития, формирования и распространения цифровых знаний и умений; обновления содержания и методов как цифрового обучения, так и преподавания с использованием цифровых платформ; расширения открытого сетевого доступа пользователя к цифровым образовательным услугам; трансформации интеллектуальной роли педагога в обучении.

Эффективность цифровой трансформация образования будет обеспечена профессионализмом всех участников образовательной системы в сфере цифровых платформ, где учитель играет главную роль, а на выходе этого процесса мы должны получить готовность и способность решать следующие задачи: формирование цифровых компетенций учителя и ученика; развитие цифровых инновационных технологий образования; мобильное наполнение цифровой образовательной базы учителя и ученика; актуализация креативного мышления

участников образования в новых условиях развития современного производства с опорой на цифру [14; 15].

Обучение с использованием ЦСО через сетевые модули цифровых технологий характеризуется такими преимуществами, как учебная гибкость; образовательная мобильность; цифровая оперативность; коммуникабельность диалога; интерактивность обучения; мобильность мультимедиаинформации. Следовательно, профессиональная компетентность цифрового учителя во многом определяется уровнем его готовности к использованию сетевых модулей в образовательном процессе.

Поэтому цифровой учитель должен уметь виртуозно манипулировать образовательными интернет-ресурсами, которые обеспечат эффективность и качество его деятельности и повысят эффективность деятельности обучаемых, а в условиях использования ЦСО актуализируются в виды его деятельности по:

– выявлению пробелов в традиционной модели обучения;

– определению возможности цифровых технологий в решении педагогических проблем традиционной парадигмы образования;

– обеспечению цифровой грамотности обучающихся через актуализацию образовательных проектов в сетевых сообществах;

– развитию готовности учителя в сфере цифровых технологий через проектную деятельности в сетевых педагогических сообществах;

– мотивированию деятельности учеников в сетевых проектах через вебинары и образовательные конкурсы;

– распространению передового педагогического опыта через сетевые конференции;

– налаживанию процесса реструктуризации традиционных ресурсов образования.

Такой подход к развитию профессиональной деятельности цифрового учителя в условиях использования ЦСО позволяет развивать компетенции, которые сложно формировать только в модели формального обучения: выявление задач с использованием информационных технологий для своего развития в сторону цифрового профессионализма; умения организации образовательного процесса с использованием цифровых ресурсов обучения; проектирование и адаптация сетевого проекта в сфере образования; предметная компетентность в области цифровых технологий; актуализация авторского опыта в сетевом образовательном поле; разработка цифровых ресурсов образования; актуализация в сетевых сообществах практического опыта групповой педагогической работы и т. д.

Цифровая модернизация в сфере образования определяет:

– цифровую компетентность учителя и готовность учителя к использованию информационных педагогических методик;

– умения учителя вставлять новые технологии в процесс цифрового обучения;

– обучение с использованием «облачных» методик; направление технологий электронного образования в ЦСО;

– возможность адаптации дистанционных курсов в пространство ЦСО;

– содержание цифрового мобильного обучения; эффективность доступа к ресурсам образования и потенциал расширения образовательного возраста учащихся;

– активность цифровых педагогических инструментов и возможности виртуальной реальности, в которой скоординированы все компоненты обучения; индивидуальные цифровые образовательные траектории.

Таким образом, ЦСО – современный образовательный феномен, многогранный объект или явление, которому в научной и педагогической литературе нет строгого определения, и поэтому мы видим такое разнообразие мнений и определений по ее сути, содержанию, структуре и возможностям использования на практике.

Адаптация ЦСО в обучении трансформирует как деятельность всех его участников, так и роль учителя. В процессе актуализации ЦСО наиболее востребованными образовательными структурными компонентами становятся следующие: ученик ↔цифровой учитель (ЦУ); ЦУ ↔ класс; ЦСО↔ ученик; ЦСО ↔ класс; ЦУ ↔ ЦСО; ЦУ ↔ ЦСО↔ ученик; ЦУ ↔ ЦСО ↔ класс.

В рамках реализации этих моделей образования ЦУ может исполнить следующие роли: менеджер учебных роликов; тьютор цифрового контента; методист неаналоговых средств; пользователь образовательных платформ на цифровой основе; эксперт по электронным образовательным ресурсам.

При реализации той или иной своей функции цифровой учитель может изменять содержание традиционных моделей профессиональной деятельности, адаптируя актуализированные роли к условиям использования ЦСО в обучении.

Библиографический список

1. Чагдурова Э.Д., Магомерзаев Х.А., Мухидинов М.Г. Социализация личности в цифровом социуме. *Ежегодная итоговая научно-практическая конференция научно-педагогических работников*. Грозный, 2023: 24–28.
2. Негропонте Н. *Фундаментальная статья по цифровой экономике*. Available at: http://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIR ED3-02.html
3. Абдуразаков М.М., Коротченков Ю.Г., Мухидинов М.Г. Представление образовательного пространства в киберпространстве. *SHS Web of Conferences*. 2016. № 29: 01001.
4. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019; № 1 (21): 55–59.
5. Горемыкин В.П. Военное образование: цель – на развитие. *Вестник военного образования.* 2017; № 1: 4–13.
6. Кушнир М. *Цифровая образовательная среда*. Available at: https://medium.com/direktoria-online/thedigitallearning-environment-f1255d06942a
7. Захарова И.Г. *Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Тюмень, 2003.
8. Байханов И.Б. Обеспечение безопасности образовательных организаций в ходе реализации проекта «Наша новая школа». *Казанский педагогический журнал.* 2015; № 6-3 (113): 21–24.
9. Ильченко О.А. *Организационно-педагогические условия сетевого обучения*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
10. Цифровая образовательная среда. *Директория онлайн*. Available at: https://medium.com/ direktoriaonline/the-digital-learning-environmentf1255d06942a2017
11. Байханов И.Б. Особенности управления человеческими ресурсами в условиях глобальных перемен. *Власть истории и история власти*. 2022; Т. 8, № 1 (35): 20–29.
12. Мухидинов М.Г., Абдулаева Х.С., Чагдурова Э.Д. Учитель цифрового социума. *Современные вопросы взаимодействия образования, науки и общества:* материалы IX научно-практической конференции. Махачкала. 2023: 120–123.
13. Абдуразаков М.М., Мухидинов М.Г. Модель подготовки будущего учителя информатики к профессиональной деятельности. *Педагогика.* 2016; № 5: 71–79.
14. Мухидинов М.Г., Чагдурова Э.Д., Дзамыхов А.Х. Модель подготовки цифрового учителя. *Естественные и математические науки в современном мире:* сборник научных трудов межвузовского семинара. Махачкала: ФГБОУ ВО «ДГТУ», 2023: 74–78.
15. Байханов И.Б. Формирование цифровых компетенций в условиях трансформации образовательных систем. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 7 (56): 705–712.

References

1. Chagdurova `E.D., Magomerzaev H.A., Muhidinov M.G. Socializaciya lichnosti v cifrovom sociume. *Ezhegodnaya itogovaya nauchno-prakticheskaya konferenciya nauchno-pedagogicheskih rabotnikov*. Groznyj, 2023: 24-28.
2. Negroponte N. *Fundamental'naya stat'ya po cifrovoj `ekonomike*. Available at: http://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIR ED3-02.html
3. Abdurazakov M.M., Korotchenkov Yu.G., Muhidinov M.G. Predstavlenie obrazovatel'nogo prostranstva v kiberprostranstve. *SHS Web of Conferences*. 2016. № 29: 01001.
4. Lapin V.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 1 (21): 55-59.
5. Goremykin V.P. Voennoe obrazovanie: cel' – na razvitie. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2017; № 1: 4-13.
6. Kushnir M. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda*. Available at: https://medium.com/direktoria-online/thedigitallearning-environment-f1255d06942a
7. Zaharova I.G. *Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2003.
8. Bajhanov I.B. Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'nyh organizacij v hode realizacii proekta "Nasha novaya shkola". *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-3 (113): 21-24.
9. Il'chenko O.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya setevogo obucheniya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
10. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda. *Direktoriya onlajn*. Available at: https://medium.com/ direktoriaonline/the-digital-learning-environmentf1255d06942a2017
11. Bajhanov I.B. Osobennosti upravleniya chelovecheskimi resursami v usloviyah global'nyh peremen. *Vlast' istorii i istoriya vlasti*. 2022; T. 8, № 1 (35): 20-29.
12. Muhidinov M.G., Abdulaeva H.S., Chagdurova `E.D. Uchitel' cifrovogo sociuma. *Sovremennye voprosy vzaimodejstviya obrazovaniya, nauki i obschestva:* materialy IX nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala. 2023: 120-123.
13. Abdurazakov M.M., Muhidinov M.G. Model' podgotovki buduschego uchitelya informatiki k professional'noj deyatel'nosti. *Pedagogika.* 2016; № 5: 71-79.
14. Muhidinov M.G., Chagdurova `E.D., Dzamyhov A.H. Model' podgotovki cifrovogo uchitelya. *Estestvennye i matematicheskie nauki v sovremennom mire:* sbornik nauchnyh trudov mezhvuzovskogo seminara. Mahachkala: FGBOU VO «DGTU», 2023: 74-78.
15. Bajhanov I.B. Formirovanie cifrovyh kompetencij v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh sistem. *Missiya konfessij*. 2021; T. 10, № 7 (56): 705-712.

Статья поступила в редакцию 20.03.24

УДК 378.172 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-335-337

Lyzhenkova R.S., *senior teacher, Department of Physical Culture and Sports, Irkutsk State University of Railway Engineering (Irkutsk, Russia), E-mail: tina051@narod.ru*

STUDYING THE IDEAS OF STUDENTS ABOUT THE INDEPENDENCE OF HEALTH CARE IN MIXED EDUCATION. The content of the article includes an analysis of the current state of self-reliance of health-saving students of a technical university when using mixed learning, as well as a study of the possibilities of developing these ideas in conditions of directed stimulation in mixed learning. In the course of the work, the following tasks are solved: theoretical study of the current state of the issue of self-improvement and health preservation in physical education, which is an important means of optimizing and harmonizing the training of future specialists; identification of the most important factors in the development of self-reliance of health saving. In the course of the study, a survey is conducted among students of 1-3 courses of the Irkutsk University of Railway Engineering, to identify ideas about the independence of health saving. The conducted research has shown that the development of self-reliance in maintaining health in mixed education has a positive effect on the psychological and physical condition of students.

Key words: **health care, self-reliance, student youth, specialists, physical education, health preservation, physical development**

Р.С. Лыженкова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения», г. Иркутск, E-mail: tina051@narod.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ

Содержание статьи включает анализ текущего состояния самостоятельности здоровьесбережения студентов технического вуза при использовании смешанного обучения, а также исследование возможностей развития данных представлений в условиях направленной стимуляции в смешанном обучении. В ходе работы были решены следующие задачи: теоретически изучено современное состояние вопроса самостоятельности оздоровления и сохранения здоровья в физическом воспитании, которое является важным средством оптимизации и гармонизации подготовки будущих специалистов; определены наиболее важные факторы развития самостоятельности здоровьесбережения. В ходе исследования был проведен опрос среди студентов 1–3 курсов Иркутского университета путей сообщения по выявлению представлений о самостоятельности здоровьесбережения. Проведенное исследование показало, что развитие самостоятельности в сохранении здоровья при смешанном обучении оказывает положительное влияние на психологическое и физическое состояние студентов.

Ключевые слова: **здоровьесбережение, навык самостоятельности, студенческая молодежь, специалисты, физическая культура, сохранение здоровья, физическое развитие**

Актуальность темы данного исследования обусловлена тем, что современная практика высшего образования не может обойтись без развития навыков самостоятельности в сохранении здоровья посредством физического воспитания студентов под руководством педагога.

В течение последних лет все больше уделяется внимания изучению и применению различных методик здоровьесбережения студенческой молодежи в парадигме гуманизации образования и в условиях смешанного обучения. Появилось много исследований, освещающих вопросы педагогики здоровьесбережения и показывающих ее важное место в системе современного образования, как отмечают Тимиров Ф.Ф., Шуляк Е.В. и др. [1]. Голубчиковой М.Г. с соавторами рассматривается самостоятельность здоровьесбережения студентов как важный компонент учебной и профессиональной самостоятельности, создающий условия для качественного, оптимального становления и развития будущего специалиста [2; 3]. Проблемы самостоятельного здоровьесбережения обучающихся российских университетов являются одними из наиболее актуальных, но до сих пор недостаточно изученных, особенно в рамках такого относительно нового для отечественной педагогики направления, как смешанное обучение.

Цель исследования заключается в изучении представлений студентов технического вуза о самостоятельности здоровьесбережения при использовании смешанного обучения.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели: теоретически изучить современное состояние вопроса самостоятельности оздоровления и сохранения здоровья в физическом воспитании; выявить актуальное состояние представлений студентов о здоровьесбережении.

Методология данного исследования включает анализ и обзор текущих исследований в области физической культуры, работ о сохранении здоровья, а также в области смешанного и дистанционного обучения. На важность и необходимость изучения особенностей смешанного обучения в современных условиях указывают многие авторы [4]. О его возможностях в осуществлении наиболее целесообразных с точки зрения конкретной ситуации обучения форм, методов и средств обучения пишут Шаповалова Т.Р., Медведева Г.Г. [5].

Научная новизна статьи заключается в выявлении возможностей приобщения студентов к использованию принципов самостоятельности здоровьесбережения, которые должны быть реализованы в ходе образовательной деятельности при смешанном обучении.

Теоретическая значимость – в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования здоровьесберегающих технологий на примере конкретного вуза.

Научные исследования в области самостоятельности здоровьесбережения показывают, что для полноценного функционирования любого образовательного учреждения одной из задач является создание концепции педагогики здоровья, направленной на развитие культуры здоровья, и его сохранение каждым учащимся с учетом механизмов преодоления трудностей [1–11]. Необходимо проанализировать и активизировать ресурсы студентов, имеющих разные взгляды на проблемы сохранения здоровья, физического воспитания и спорта и общего благополучия. В то же время современные исследователи подчеркивают важность управления процессами оздоровления, активизации жизнедеятельности студентов в стратегическом, системном и сознательном сохранении здоровья [6]. По мнению Л.А. Акимовой и Т.М. Панкратович [7, с. 120], такой метод обучения культуре физического совершенствования сегодня «в интегрированном образовании должен быть направлен на повышение мотивации студентов к самообразованию, развитие способности к обучению самооценке своего физического и психического состояния, самодисциплину, развитие навыков обучения независимо от статуса и способностей. Кроме того, педагог должен знать преимущества и недостатки приемов и методов в соответствии с основополагающим правилом физического воспитания «не навреди». Такая система предполагает, что «для укрепления и сохранения здоровья обучающихся необходимо постоянно анализировать влияние обучения на уровень образования, социального комфорта, социальной адаптивности и развития психического здоровья и физики. Конечно, при этом сохранение физического и психического здоровья учащихся является одним из важнейших ориентиров нашего образования и залогом будущего благополучия» [6, с. 22]. Стоит подчеркнуть, что при смешанном обучении, по мнению авторов, главное внимание стоит уделить именно мотивации и самоорганизации, поэтому сейчас преподаватели должны решить, как помочь воспитать внутреннюю мотивацию учащихся, как улучшить способность студентов мыслить и действовать самостоятельно удаленно, как стимулировать различные формы эффективного взаимодействия между студентами [5, с. 350].

В своей работе Л.М. Романова и А.С. Кочур [8, с. 133] представили современную модель «здоровьесберегающих навыков», формируемых у студентов вузов, в основе которых должно быть знание биологических, психологических и практических основ адаптивной культуры и здорового образа жизни. Из опыта преподавателей вузов можно увидеть отсутствие частичного интереса к вопросу развития самостоятельности личности студента, а это качество является основой для приобретения профессиональных компетенций [2]. Мы согласны, что компетенции здоровьесбережения должны быть основаны на развитии учебной самостоятельности личности и будут необходимы как в процессе обучения, так и в профессиональной деятельности в будущем [9]. Смешанная форма обучения показала свою актуальность, целесообразность и эффективность благодаря использованию информационных технологий [10, с. 51]. Исследователи утверждают, что о готовности к самостоятельной учебной деятельности свидетельствует ряд факторов, влияющих друг на друга: с одной стороны, психологическая составляющая, а именно – мотивация, отношение к этой деятельности, умственные способности и способности учащихся, их способность желать; во-вторых, коммуникативные навыки; в-третьих, методический аспект, касающийся конкретных методов работы студентов [10, с. 53]. Анализ механизмов смешанного обучения и его взаимосвязи с самостоятельностью здоровьесбережения позволяет сделать вывод, что такое явление еще неполностью изучено и слабо рассматривается в рамках методики преподавания физической культуры в общеобразовательных организациях и вузах. В нашем исследовании по выявлению уровня самостоятельности здоровьесбережения приняли участие студенты 1–3 курсов Иркутского университета путей сообщения, обучающиеся на факультетах экономики и

управления» (ФЭиУ), управления транспортом и информационными технологиями (ФУТиИТ), транспортных систем (ФТС), систем обеспечения транспорта» (ФСОТ), строительства железных дорог (ФСЖД), и контрольная группа (ЭГ). Все студенты на момент исследования обладали необходимым академическим опытом обучения в университете, также опрошенные студенты уже имели опыт дистанционного обучения в период 2020–2022 годов. Общее количество респондентов – 150 студентов. Работа с ними велась в период с октября 2021 года по май 2022 года. Занятия физической культурой осуществлялись во всех группах по одинаковой программе. Задачами исследования было выявить актуальное состояние самостоятельности здоровьесбережения студентов и представлений о ней в целом, а также исследовать возможности развития данных представлений в условиях направленной стимуляции в смешанном обучении. В экспериментальной группе (ЭГ) принимали участие 30 человек с разных факультетов, студентам было предложено 2 направления здоровьесберегающих программ – пилатес и йога. Занятия студенты этой группы посещали с октября 2021 г. по апрель 2022 г., занятия велись по ранее разработанной методике с использованием здоровьесберегающих технологий. Дополнительные занятия проводились 1 раз в неделю по 50 минут с чередованием направления, дополнительного к основному занятию по физической культуре, также 1 раз в неделю студенты самостоятельно занимались по данной методике в режиме видеосвязи в системе TIMS. В конце освоения курса студентам предлагались вопросы, на которые они должны были ответить. Исходя из проведенного опроса, можно говорить о том, что группы ФЭИУ и ФУТИИТ продемонстрировали наибольшую разницу: больше студентов в ФЭИУ высказались о более сильной позиции в отношении здоровьесбережения, в том числе о меньшей удовлетворенности смешанным обучением. В частности, ФТС и ФСЖД показали, что они мало знают о системе регулярных занятий по сравнению с другими группами факультетов. В ФСОТ наиболее очевидные различия были связаны со знанием о достижении и поддержании благополучия, которое не было показано в отношении исследования со смешанным образованием. Студенты ЭГ показали неплохие знания в вопросе здоровьесбережения. Кроме того, опрошенные нами студенты продемонстрировали интерес к информации о сохранении здоровья и способность к самостоятельной деятельности в этой области, оценили смешанное обучение преимущественно положительно. Часто в ходе практических занятий были предложения по улучшению их поддержки при самостоятельной работе. Также студентам была предложена анкета, в которой предлагались открытые вопросы о различных аспектах самостоятельности здоровьесбережения. Полученные ответы представлены в табл. 1.

Таким образом, для участников опроса из разных групп факультетов вуза важны следующие категории ценностей. Первое – это поддержка психологического благополучия для характеристики смысла и цели сбережения здоровья в целом. Вторыми по важности являются вопросы правильного питания, поддержания физической формы. В целом можно сделать вывод о том, что наиболее самостоятельные студенты имеют более целостное, системное представление о здоровьесбережении как деятельности по сохранению и развитию своих возможностей. Во многих случаях желание поддерживать физическое и психическое здоровье представляет собой более общий, системный взгляд на здоровьесбережение, который конкретно нацелен на то, чтобы студенты развивали свои способности и рассматривали это как часть самовоспитания и самосовершенствования своей личности [11].

Основываясь на изучении и анализе соответствующих научных источников и результатах нашего исследования, мы пришли к следующим выводам: 1. Наряду с теоретическими и практическими знаниями самостоятельное проведение занятий, предполагающих физическую активность, является важным способом улучшения и закрепления подготовки будущих специалистов к самостоятельному здоровьесбережению в процессе смешанного обучения. 2. Результаты опроса показали, что самостоятельное здоровьесбережение оказывает положительное влияние не только на физическое совершенствование, но и на психологическое состояние молодежи. Разработанные опросники студентов технического вуза могут быть использованы в повседневной практике специалистов, участвующих в решении проблем организации физического воспитания студентов.

Таблица 1

Представление студентов о знании и критериях самостоятельности здоровьесбережения при смешанном обучении

№№	Предлагаемые утверждения	% студентов, выбравших ответы, по факультетам					
		ФЭиУ	ФУТИиТ	ФТС	СЖД	ФСОТ	ЭГ
1.	Главный принцип жизненной позиции – ЗОЖ	12%	10%	13%	12%	15%	1%
2.	Я самостоятелен в заботе о своем здоровье	15%	13%	13%	10%	10%	20%
3.	Я считаю, что важно беречь здоровье	15%	15%	15%	15%	15%	25%
4.	Я оцениваю ход процесса здоровьесбережения по таким критериям, как: – поддержание здоровья, поддержание иммунитета	17%	15%	16%	18%	17%	18%
4.1	– достижение и поддержание благополучия	17%	17%	14%	15%	10%	17%
4.2	– поддержание внешней формы	15%	13%	12%	15%	17%	20%
4.3	– систематические занятия физической культурой и спортом	13%	13%	10%	10%	13%	15%
4.4	– забота о психологическом состоянии благополучия	7%	9%	8%	10%	10%	12%
4.5	– забота о правильном питании	15%	13%	15%	10%	10%	15%
4.6	– соблюдение режима дня	4%	10%	12%	10%	8%	15%
5.	У меня режим здоровьесбережения (система регулярных занятий)	15%	12%	10%	10%	15%	20%
6.	Я считаю, что смешанное обучение (в аудитории, самостоятельно или дистанционно) помогает студентам заботиться о здоровье. Сейчас все чаще практикуется смешанное обучение – в аудитории, самостоятельно или дистанционно. Помогает ли это вам и иным студентам заботиться о здоровье, и каким образом?	4%	4%	5%	5%	7%	10%
7.	Смешанное обучение должно применяться для того, чтобы оно помогало заботиться о здоровье и развивать физическую культуру	9%	5%	5%	5%	3%	8%
8.	Я могу самостоятельно построить, реализовать здоровьесберегающие, тренировочные занятия. Можете ли Вы самостоятельно построить, реализовать и оценить здровьесберегающее, в том числе тренировочное, занятие?	25%	20%	17%	15%	20%	50%
9.	Смешанное обучение обладает ценностно-смысловыми возможностями при развитии здоровьесберегающей компетентности и самостоятельности студентов. Обладает ли смешанное обучение ценностно-смысловыми возможностями при развитии здровьесберегающей компетентности и самостоятельности? студентов	15%	10%	10%	13%	15%	10%
10.	Вы используете знания и умения? Я использую знания и умения, чтобы расширить свои компетенции и активность в поиске и реализации упражнений и методик здоровьесбережения	15%	15%	15%	15%	15%	25%

Библиографический список

1. Тимиров Ф.Ф. Педагогика здоровьесбережения в системе современного образования. *Ямальский вестник*. 2016; № 4 (9): 55–59.
2. Голубчикова М.Г., Коробченко А.И., Голубчиков Г.М., Арпентьева М.Р. Развитие учебной самостоятельности студентов в сфере физической культуры и здоровьесбережения. *Педагогический имидж*. 2022; № 1:327–335.
3. Коробченко А.И., Голубчикова М.Г. Развитие учебной самостоятельности студентов технических вузов как основы формирования общекультурных компетенций посредством дисциплины «Физическая культура и спорт». *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: педагогика, психология, социокинетика. 2017; № 5: 79–82.
4. Banartseva A.V., Vlasova I.V., Kaplina L.Yu. The necessity of blended learning in the modern conditions of educational development. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-2: 51–54.
5. Шаповалова Т.Р., Медведева Г.Г. К проблеме адаптации и использования новых стратегий обучения в контексте смешанного обучения. *Евразийское научное объединение*. 2021; № 10-5 (80): 350–352.
6. Шуляк Е.В. Здоровьесбережение студентов – важнейшая задача высших учебных заведений. *Академический журнал Западной Сибири*. 2012; № 2: 22.
7. Акимова Л.А., Панкратович Т.М. Феномен «смешанное обучение» В контексте методики преподавания физической культуры в общеобразовательных организациях. *Шаг в науку*. 2021; № 4: 118–122.
8. Романова Л.М., Кочура А.С. Структура компетенций здоровьесбережения студентов вуза. *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании:* материалы 23-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2018: 131–134.
9. Лыженкова Р.С., Арпентьева М.Р. Здоровьесбережение и физическая культура студентов в различных направлениях жизнедеятельности. *Современные тренды высшего образования.* Ульяновск, 2023: 252–264.
10. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология. *Высшее образование в России*. 2021; № 5: 44–54.
11. Байханов И.Б. Самообразование как детерминат социально-профессионального развития личности. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 1, № 8 (49): 860–865.

References

1. Timirov F.F. Pedagogika zdorov'esberezheniya v sisteme sovremennogo obrazovaniya. *Yamal'skij vestnik*. 2016; № 4 (9): 55-59.
2. Golubchikova M.G., Korobchenko A.I., Golubchikov G.M., Arpent'eva M.R. Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti studentov v sfere fizicheskoj kul'tury i zdorov'esberezheniya. *Pedagogicheskij imidzh*. 2022; № 1:327-335.
3. Korobchenko A.I., Golubchikova M.G. Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti studentov tehnicheskih vuzov kak osnovy formirovaniya obschekul'turnyh kompetencij posredstvom discipliny «Fizicheskaya kul'tura i sport». *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: pedagogika, psihologiya, sociokinetika. 2017; № 5: 79-82.
4. Banartseva A.V., Vlasova I.V., Kaplina L.Yu. The necessity of blended learning in the modern conditions of educational development. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-2: 51-54.
5. Shapovalova T.R., Medvedeva G.G. K probleme adaptacii i ispol'zovaniya novyh strategij obucheniya v kontekste smeshannogo obucheniya. *Evrazijskoe nauchnoe ob`edinenie.* 2021; № 10-5 (80): 350-352.
6. Shulyak E.V. Zdorov'esberezhenie studentov – vazhnejshaya zadacha vysshih uchebnyh zavedenij. *Akademicheskij zhurnal Zapadnoj Sibiri.* 2012; № 2: 22.
7. Akimova L.A., Pankratovich T.M. Fenomen «smeshannoe obuchenie» V kontekste metodiki prepodavaniya fizicheskoj kul'tury v obscheobrazovatel'nyh organizaciyah. *Shag v nauku*. 2021; № 4: 118-122.
8. Romanova L.M., Kochura A.S. Struktura kompetencij zdorov'esberezheniya studentov vuza. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii:* materialy 23-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2018: 131-134.
9. Lyzhenkova R.S., Arpent'eva M.R. Zdorov'esberezhenie i fizicheskaya kul'tura studentov v razlichnyh napravleniyah zhiznedeyatel'nosti. *Sovremennye trendy vysshego obrazovaniya.* Ul'yanovsk, 2023: 252-264.
10. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Modeli smeshannogo obucheniya: organizacionno-didakticheskaya tipologiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; № 5: 44-54.
11. Bajhanov I.B. Samoobrazovanie kak determinat social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 1, № 8 (49): 860-865.

Статья поступила в редакцию 23.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-337-340

Makarova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Life Safety and Fundamentals of Military Training, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: angeldeplata@mail.ru*
Pereverzev I.V., *teaching assistant, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: pereverzev_1994@mail.ru*
Eskov V.A., *teaching assistant, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: vadim.yeskov@inbox.ru*

TRAINING OF TEACHING STAFF TO TEACH THE COURSE "LIFE SAFETY" WITH THE MODULE "MILITARY TRAINING FUNDAMENTALS" TO UNIVERSITIES STUDENTS. The article discusses a problem of training teachers to teach a course "Life safety" with the module "Military training fundamentals" to modern universities students. The authors analyze the current stage of development of the society, including the higher education system. Based on the results of this analysis, the main factors that have a negative impact on the future professionals and citizens training course in this discipline and module are identified. Some ways of countering them are outlined that can be implemented in modern conditions. The work clarifies the specifics of the role that the modern Russian university teaching staff plays in overcoming the minimization of the negative impact of the mentioned factors. The researchers convey the most essential requirements that such teacher must meet. A system of measures is being investigated, through the implementation of which it is possible to achieve teachers employed in modern universities compliance with these requirements. The authors conclude that the study has shown that one of the main components of the success of such optimization is the training of teaching staff for it, taking into account current pedagogical, military-political and other realities. The successful completion of this last one is possible at the present stage of the development of the system of higher education in Russia.

Key words: **higher education, improving educational results of university students, teaching "Life Safety", military training of students, advanced training of teachers**

Е.В. Макарова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. безопасности жизнедеятельности и основ военной подготовки ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: angeldeplata@mail.ru*
И.В. Переверзев, *асс., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: pereverzev_1994@mail.ru*
В.А. Еськов, *асс., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: vadim.yeskov@inbox.ru*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» С МОДУЛЕМ «ОСНОВЫ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ» СТУДЕНТАМ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается проблема подготовки педагогических работников к преподаванию курса «Безопасность жизнедеятельности» с модулем «Основы военной подготовки» студентам современных вузов. Для этого, прежде всего, анализируется текущий этап развития человеческого общества, в том числе системы высшего образования. На основании результатов этого анализа выявляются основные факторы, оказывающие негативное влияние на ход обучения будущих профессионалов и граждан этой дисциплине и модулю. Далее намечаются некоторые пути противодействия им, могущие быть реализованными в современных условиях. Выясняются особенности той роли, которую преподавательский состав современного российского вуза играет в преодолении минимизации отрицательного влияния вышеуказанных факторов. В статье изложена информация о наиболее существенных требованиях,

которым должен соответствовать такой педагог. Исследуется система мер, благодаря реализации которых представляется возможным достижение соответствия занятых в современных вузах преподавателей этим требованиям. Проведённое исследование показало, что одним из главных слагаемых успешности такой оптимизации является подготовка к ней педагогических кадров, учитывающая текущие педагогические, военно-политические и иные реалии. Успешное завершение этой, последней, представляется возможным на современном этапе развития системы вузовского образования в нашей стране.

Ключевые слова: **высшее образование, улучшение образовательных результатов студентов вузов, преподавание курса «Безопасность жизнедеятельности», военная подготовка студентов, повышение квалификации преподавателей**

Актуальность темы статьи объясняется особенностями геостратегического положения нашей страны, богатством её ресурсов, а равно – независимостью в проводимой внутренней и внешней политике. По этим причинам на всех этапах своей истории Россия привлекала внимание агрессоров (А.Н. Абрамов, С.В. Маклецов, Т.Г. Мухина, В.В. Трембовецкий, Г.З. Хабибуллина).

Отсюда следует, что подготовка граждан, прежде всего молодых, к защите Отечества всегда была в центре внимания органов государственного управления (А.Д. Амиралиев, И.В. Полякова, Д.В. Юрищев).

Сегодня, учитывая сложившуюся военно-политическую обстановку, а равно и обусловленные ей особенности проведения Россией специальной военной операции на Украине, являющейся, по сути, военным противодействием блоку НАТО, данная проблема стоит особенно остро [1]. Одним из путей её решения является осуществление эффективной начальной военной подготовки студентов вузов [2–17].

Между тем с 1 сентября 2023 г. в отечественных вузах вводятся основы военной подготовки. Министерство науки и высшего образования совместно с Министерством обороны разработало соответствующий модуль для учебных программ бакалавриата и специалитета [8]. При этом хотелось бы отметить, что военная подготовка может преподаваться в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Как предполагается, занятия рассчитаны и на юношей, и на девушек, но в то же время подчёркивается, что вузы вправе самостоятельно «определять компоненты модуля с учетом индивидуальных возможностей студентов, в том числе женского пола» [8].

Как отмечают современные исследователи, обеспечение результативности военной подготовки представляется возможным посредством интенсификации преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности» с модулем «Основы военной подготовки» [3].

В то же время в целях повышения эффективности такой подготовки и получения высоких результатов соответствующего процесса необходимо уделить повышенное внимание компетентности преподавателей, привлекаемых к реализации соответствующих программ [4].

Некоторым аспектам данной проблемы посвящено представленное исследование.

Таким образом, его цель – рассмотрение ключевых аспектов подготовки педагогических работников к преподаванию курса «Безопасность жизнедеятельности» с модулем «Основы военной подготовки» студентам современных вузов.

Данной цели соответствуют задачи:

– исследовать основные факторы, оказывающие негативное влияние на ход обучения будущих профессионалов и граждан соответствующим курсу и модулю;

– наметить пути противодействия им, могущие быть реализованными в современных условиях;

– продемонстрировать роль преподавателя в преодолении создавшейся ситуации;

– рассказать об основных требованиях, которым должен соответствовать такой педагог;

– исследовать систему мер, благодаря реализации которых представляется возможным достижение соответствия занятых в современных вузах преподавателей этим требованиям.

Методы исследования, применявшиеся при решении этих задач, включают анализ содержания литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, а также рефлексию авторами собственного педагогического опыта.

Научная новизна нашей статьи заключается в том, что на её страницах определены пути совершенствования хода и результатов процесса преподавания студентам вузов курса «Безопасность жизнедеятельности» с модулем «Основы военной подготовки», адекватные организационно-педагогическим условиям современных организаций ВО.

Теоретическая значимость состоит в определении значимости компетентности педагогического работника для реализации этих путей.

Практическая значимость – в демонстрации системы конкретных мер, направленных на достижение соответствия занятых в современных вузах преподавателей требованиям, реализация которых представляется необходимой с точки зрения дальнейшего совершенствования обучения студентов интересующей нас дисциплине.

Для образовательного пространства большинства современных российских вузов наиболее характерны шесть факторов, затрудняющих реализацию образовательных программ по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» и, в частности, модуля «Основы военной подготовки».

Перечислим их:

– принадлежность большинства лиц, обучающихся в организациях ВО, к поколению digital natives, представители которого характеризуются специфическими образовательными потребностями и особенностями усвоения материала, следовательно, использование традиционных образовательных методик затруднено или невозможно [5];

– отсутствие или явно недостаточное количество учебного оружия, комнат его хранения, стрельбищ и/или тиров [4];

– дефицит либо отсутствие газоанализаторов, противогазов, ОЗК и иного оборудования;

– существенное расхождение между набором компетенций, предусмотренных примерными программами интересующей нас дисциплины с одной стороны, и знаниями, умениями и навыками, формируемыми у курсантов военных вузов – с другой (А.Н. Абрамов, А.Д. Амиралиев, Р.А. Васильев, С.Н. Дащенко, Т.Г. Мухина, Е.А. Тебенькова, Г.З. Хабибуллина);

– недостаточная практикоориентированность существующих программ физической и медицинской подготовки либо учёт ими исключительно опыта военных конфликтов 30–50-летней давности при необходимости анализа и систематизации данных, предоставляемых ходом более близких по времени операций [6];

– распространение цифровых технологий, способствующее снижению обучаемости студентов ориентированию по топографическим картам;

– недостаточное количество специалистов по тактической, топографической и строевой подготовке в штатах ОО [7].

Проанализировав описанные выше объективные факторы, мешающие в полной мере реализовать образовательный потенциал рассматриваемой дисциплины, можно говорить о необходимости оптимизации ресурсного обеспечения соответствующего процесса [3]. Однако, даже при современном его уровне существенному улучшению образовательных результатов будет способствовать внесение ряда трансформаций в организацию и содержание преподавания основ военной подготовки в курсе безопасности жизнедеятельности [1]. При реализации такого рода изменений с необходимостью должны учитываться особенности современной стадии научно-технического прогресса в соответствующей области, а равно во многом связанные с ней характеристики текущей военно-политической обстановки в мире [2].

Так, основной задачей реализации соответствующих программ должно стать обучение студентов вузов в духе патриотизма [8]. Это, в свою очередь, подразумевает формирование у них готовности к защите Отечества и службе в Вооружённых силах Российской Федерации [5].

Принимая во внимание особенности когнитивной сферы современных учащихся, отметим, что, прежде всего, необходима активизация их зрительного восприятия [6]. Соответственно, требуется широкое использование мультимедийных презентаций, а равно и различных средств наглядной агитации [9]. Учебно-воспитательный процесс с их использованием должен строиться на положительных эмоциях с постепенным усложнением заданий и обязательным подведением итогов усвоения отдельных тем и их блоков [10].

Необходимый материал при этом целесообразно давать дозированно и с широким использованием объяснительно-иллюстративного метода (А.Д. Амиралиев, У.И. Мамуров, У.Х. Темиров, В.В. Трембовецкий, Г.З. Хабибуллина, Д.В. Юрищев). Все его составляющие должны быть ориентированы на формирование у учащихся компетенций, необходимых для защиты и укрепления могущества своей Родины.

Особое внимание при этом должно уделяться развитию умений и навыков, имеющих прямое отношение к практике реализации соответствующей деятельности [7]. Немалое значение имеет также формирование у студентов способности к эффективной командной работе [8]. Важно при этом научить их не только подчиняться лидеру группы, но и принимать самостоятельные решения [10].

Обобщая, скажем, что основными особенностями преподавания основ военной подготовки в условиях современного вуза, позволяющими минимизировать негативное влияние приведённых выше факторов, являются:

– необходимость учёта особенностей реализации познавательной и иных видов деятельности представителями современной студенческой молодёжи [9];

– интеграция в образовательный процесс практико-ориентированных программ физической, психологической и медицинской подготовки [11];

– умение педагогических работников эффективно применять современные методы обучения;

– уровень компетентности преподавателей, достаточный для осуществления учебно-воспитательной работы в рамках соответствующих дисциплины и модуля (А.Д. Амиралиев, Р.А. Васильев, Ф.Ш. Жумаев).

Многие авторы (С.М. Фильков [16] и др.) отмечают, что очень важно организовать самостоятельную работу студентов по предложенным темам.

При этом продуктивным способом поиска и получения необходимой студенту информации, справочной, энциклопедической, специальной литературы является использование современных компьютеризованных программ и различных баз данных, электронных библиотек.

Как видим, решение проблем, связанных с интенсификацией преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности» с модулем «Основы военной подготовки» лицам, обучающимся в современных росссийских вузах, во многом зависит от характеристик педагогического работника [12].

Его компетентность является важной составляющей как модернизации хода соответствующего процесса, так и обеспечения удовлетворительной подготовленности студентов в соответствии с новыми требованиями [13].

Конечно, большое значение в данном случае имеют подготовленность преподавателя в военно-профессиональном отношении, его знакомство с ведущими тенденциями в развитии отечественного и мирового военного дела, а равно и педагогики [1]. Однако при этом необходимо их соответствие следующим требованиям:

– высокая степень сформированности чувств гражданственности и патриотизма [12];

– наличие осознанного стремления к достижению воспитательных целей в ходе учебных занятий [14];

– психологическая готовность к работе с современными студентами [15];

– знание наиболее характерных черт их менталитета, особенностей реализации учебной и иной деятельности [13].

Для максимального соответствия наличных педагогических кадров данным требованиями современным вузам необходимо организовать подбор педагогов, в будущем ответственных за реализацию соответствующих программ, из числа преподавателей вуза, обладающих базовой военно-профессиональной подготовкой (офицеры запаса, лица прошедшие военную службу) [14].

Кроме того, некоторые авторы в связи с подбором педагогов говорят о возможности привлечения сторонних специалистов – работников ДОССАФ и военных комиссариатов (А.А. Афонина, К.А. Грымзин, Х.М. Рахимов, Ш.В. Рахманов, Е.А. Тебенькова). Однако, на наш взгляд, в массовом порядке это вряд ли возможно.

Это связано с тем, что, согласно действующему законодательству, должности преподавателей вузов:

– во-первых, замещаются на конкурсной основе,

– во-вторых, занимающие их люди обязаны повышать свою квалификацию не реже, чем один раз в три года.

Соответственно, существуют большие сомнения относительно возможности найти достаточное количество профессионалов, каждый из которых будет отвечать всем этим требованиям [15].

Как отмечает С.М. Фильков [16], методика определения уровня квалификации научно-педагогических кадров заключается в выявлении их методической и общепрофессиональной подготовленности «на основе дифференцированного подхода и с учетом качественно-количественных параметров педагогической деятельности» [16, с. 192].

Так или иначе, педагоги, которым предстоит преподавать рассматриваемые дисциплину и модуль, должны пройти обучение в соответствии с дополнительной профессиональной программой повышения квалификации [11].

Примером такой программы может служить разработанная и реализованная в 2023 г. в военном учебном центре при Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского. В соответствии с ней в период с апреля по май 2023 г. прошли обучение 39 преподавателей факультетов и институтов ННГУ, которые с сентября этого года проводили занятия со студентами по соответствующему модулю [1].

Её общая трудоёмкость составила 108 академических часов, в том числе 72 ч. учебных занятий и 36 ч. самостоятельной работы. Общий срок обучения составил 7 недель. Необходимые компетенции формировались у педагогических работников рассматриваемого вуза в режиме очно-заочного обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

При этом, однако, практические занятия проводились только в очном режиме на объектах общевойсковой учебной материальной базы ВУЦ [1]. По завершении программы слушатели овладели необходимыми профессиональными компетенциями, позволившими им проводить учебные занятия в соответствии с современными требованиями.

Вышесказанное позволяет нам с определённой долей уверенности заявить: в современных условиях будущее нашей страны во многом зависит от качества военной подготовки выпускников вузов. Особенно это касается тех вузов, в которых нет военных кафедр. При этом сегодня требуется глубокая модернизация военной подготовки студенческой молодёжи.

В то же время необходимо не забывать и о воспитательном аспекте данной подготовки, которая должна протекать в духе патриотизма, любви к своей Родине, готовности её защищать [17].

В свою очередь, реализация данного усовершенствования возможна, в том числе, путём оптимизации преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности» с модулем «Основы военной подготовки». Проведённое исследование показало: одним из главных слагаемых успешности такой оптимизации является подготовка к ней педагогических кадров, учитывающая текущие педагогические, военно-политические и иные реалии. Успешное завершение этой, последней, представляется возможным на современном этапе развития системы вузовского образования в нашей стране.

Библиографический список

1. Абрамов А.Н., Мухина Т.Г., Трембовецкий В.В. Подготовка преподавателей для реализации образовательного модуля «Основы военной подготовки» В образовательных организациях высшего образования (на примере ННГУ). *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* Серия: Социальные науки. 2023; № 4 (72): 250–257.
2. Полякова И.В., Юрищев Д.В. Формирование готовности к службе в армии в процессе физического воспитания в вузе. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт.* 2021; № 8: 45–51.
3. Тебенькова Е.А. Методические подходы к проектированию предметного содержания общеобразовательной дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» с учётом профессиональной направленности основной образовательной программы среднего профессионального образования. *Непрерывное образование: XXI век.* 2021; № 4 (36): 64–77.
4. Кузнецова В.П., Гилаева А.Г. Особенности дистанционного обучения безопасности жизнедеятельности. *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы:* материалы IX Международной научно-практической конференции. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021: 373–378.
5. Амиралиев А.Д. Цифровая образовательная среда вуза как условие подготовки бакалавров по профилям «Физика» и «Математика». *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 248–250.
6. Васильев Р.А. Формируя ответственность за судьбу страны. Актуальные вопросы военной подготовки студентов в федеральных государственных образовательных организациях высшего образования. *Вестник военного образования.* 2023; № 5 (44): 4–9.
7. Мамуров У.И. Формы и методы военно-патриотического воспитания. *Вестник науки и образования.* 2020; № 22-2 (100): 43–45.
8. Агранович М. *Формирование универсальной компетенции: Как будут преподавать основы военной подготовки в вузах*. Available at: https://rg.ru/2022/12/30/formirovanie-universalnoj-kompetencii-kak-budut-prepodavat-osnovy-voennoj-podgotovki-v-vuzah.html
9. Сафоев Х.А. Воспитание студентов в духе военного патриотизма – актуальная педагогическая проблема. *Проблемы педагогики.* 2020; № 6 (51): 34–35.
10. Темиров У.Х. Принципы военно-патриотического образования. *Вестник науки и образования.* 2020; № 22 (100): 49–52.
11. Жумаев Ф.Ш. Принципы организации физкультурно-оздоровительных занятий студентов. *Вестник науки и образования.* 2020; № 22 (100): 55–58.
12. Грымзин К.А. Физическая подготовка студентов военного учебного центра и ее особенности. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2020; № 1 (179): 114–117.
13. Бурцев С.П., Афонина А.А. Опыт дистанционного обучения студентов безопасности жизнедеятельности в условиях пандемии. *Горизонты гуманитарного знания.* 2021; № 3: 33–37.
14. Гилаева А.Г., Кузнецова В.П. Модель смешанного обучения в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». *Материалы XXIV Всероссийской студенческой научно-практической конференции Нижневартовского государственного университета.* Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2022: 232–236.
15. Рахманов Ш.В., Рахимов Х.М. Система методов обучения безопасности жизнедеятельности. *Вестник науки и образования.* 2020; № 2: 67–69.
16. Фильков С.М. *Система военной подготовки в гражданских вузах: теория и практика функционирования и совершенствования*: монография. Москва, 2002.
17. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор. НЦПТИ.* 2016; № 8: 52–54.

References

1. Abramov A.N., Muhina T.G., Tremboveckij V.V. Podgotovka prepodavatelej dlya realizacii obrazovatel'nogo modulya «Osnovy voennoj podgotovki» V obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya (na primere NNGU). *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* Seriya: Social'nye nauki. 2023; № 4 (72): 250-257.
2. Polyakova I.V., Yurischev D.V. Formirovanie gotovnosti k sluzhbe v armii v processe fizicheskogo vospitaniya v vuze. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport.* 2021; № 8: 45-51.
3. Teben'kova E.A. Metodicheskie podhody k proektirovaniyu predmetnogo soderzhaniya obscheobrazovatel'noj discipliny «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» s uchetom professional'noj napravlennosti osnovnoj obrazovatel'noj programmy srednego professional'nogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2021; № 4 (36): 64-77.
4. Kuznecova V.P., Gilaeva A.G. Osobennosti distancionnogo obucheniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 373-378.
5. Amiraliev A.D. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie podgotovki bakalavrov po profilyam «Fizika» i «Matematika». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 248-250.

6. Vasil'ev R.A. Formiruya otvetstvennost' za sud'bu strany. Aktual'nye voprosy voennoj podgotovki studentov v federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2023; № 5 (44): 4-9.
7. Mamurov U.I. Formy i metody voenno-patrioticheskogo vospitaniya. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 22-2 (100): 43-45.
8. Agranovich M. *Formirovanie universal'noj kompetencii: Kak budut prepodavat' osnovy voennoj podgotovki v vuzah*. Available at: https://rg.ru/2022/12/30/formirovanie-universalnoj-kompetencii-kak-budut-prepodavat-osnovy-voennoj-podgotovki-v-vuzah.html
9. Safoev H.A. Vospitanie studentov v duhe voennogo patriotizma – aktual'naya pedagogicheskaya problema. *Problemy pedagogiki.* 2020; № 6 (51): 34-35.
10. Temirov U.H. Principy voenno-patrioticheskogo obrazovaniya. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 22 (100): 49-52.
11. Zhumaev F.Sh. Principy organizacii fizkul'turno-ozdorovitel'nyh zanyatij studentov. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 22 (100): 55-58.
12. Grymzin K.A. Fizicheskaya podgotovka studentov voennogo uchebnogo centra i ee osobennosti. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2020; № 1 (179): 114-117.
13. Burcev S.P., Afonina A.A. Opyt distancionnogo obucheniya studentov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v usloviyah pandemii. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya.* 2021; № 3: 33-37.
14. Gilaeva A.G., Kuznecova V.P. Model' smeshannogo obucheniya v prepodavanii discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». *Materialy XXIV Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 232-236.
15. Rahmanov Sh.V., Rahimov H.M. Sistema metodov obucheniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 2: 67-69.
16. Fil'kov S.M. *Sistema voennoj podgotovki v grazhdanskih vuzah: teoriya i praktika funkcionirovaniya i sovershenstvovaniya*: monografiya. Moskva, 2002.
17. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor. NCPTI.* 2016; № 8: 52-54.

Статья поступила в редакцию 31.03.24

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-340-342

Zritneva E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
Naimanova M.M.*, postgraduate, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

TECHNOLOGIES OF MENTORING STUDENTS IN THEIR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT. The article discusses the ways to (pedagogically, psychologically) accompany students during their studies with the help of mentoring technologies. The relevance of turning to mentoring technologies 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 show the relationship between the professional and personal development of students. The work determines directions of psychological and pedagogical support for mentors and the specifics of monitoring the professional and personal development of students. Conclusions of the study are as follows: 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 связана с необходимостью выявления потенциала технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов в учреждениях профессионального обучения (училище, колледж, вуз). В результате исследования авторами показана взаимосвязь профессионального и личностного развития студентов, определены направления психологического и педагогического сопровождения наставников, 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**

Актуальность работы: определяется рядом факторов, которые обоснуем ниже. Ориентация современного образования – подготовка специалистов, готовых качественно выполнять свои профессиональные обязанности, способных к адаптации в быстроменяющихся 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 направлено на обеспечение освоения профессиональных компетенций, освоение 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 разработкой направлений работы наставника со студентами в период освоения ими профессиональных компетенций, формирования профессиональной культуры, профессионального становления и развития.

Теоретическая значимость статьи определяется: 1) выявлением соотношения профессионального и личностного развития личности студентов; 2) определением специфики 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 формирование 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 включает 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.

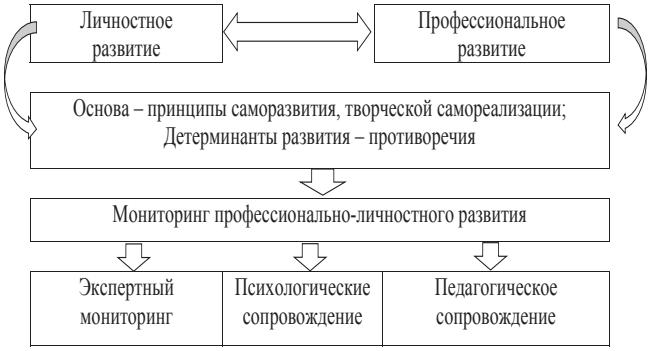


Рис. 1. Взаимосвязь личностного и профессионального развития

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 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, 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 образовательном процессе 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.

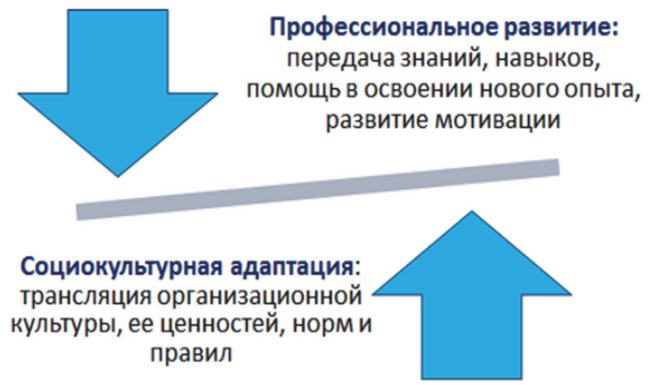


Рис. 2. «Миссия» наставников
в учреждениях профессионального образования

На рис. 2 показано, что роль 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, умение 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, потребностью в профессиональном росте и саморазвитии;

– сформированностью «гибких навыков» (soft skills), таких как коммуникабельность, тайм-менеджмент, лидерские качества, творческим подходом 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 необходимо уделять следующим направлениям:

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 и 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.

Перспективы дальнейшего исследования по проблеме реализации технологии наставничества в профессиональных образовательных учреждениях видятся в следующем: разработка модели и специфики наставничества в колледже/вузе; определение направлений работы наставника со студентами (наставляемыми) по профессиональному развитию и личностному развитию; подготовка методических рекомендаций для педагогов-наставников, работающих в колледжах и вузах; составление программы и плана индивидуального сопровождения (наставничества) студента; организация 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 обеспечивает развитие у студентов коммуникативных умений, расширение социальных взаимодействий;

3) наставничество как форма педагогического сопровождения направлено 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 23.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-342-344

Razbegaev P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru*

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article deals with a problem of using gaming technologies in the educational process of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author examines examples of the use of gaming technologies in all types of educational activities: educational (theoretical and practical) and extracurricular (competitions, etc.). The article analyzes the category of "game", its types, essence and examples of gaming technologies, the basic principles of their implementation, the possibilities and advantages of using virtual and augmented reality in the classroom. The author explores a problem of relevance and expediency of using various forms of gaming technologies in the educational process of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In the study, the author comes to the conclusion that the use of gaming technologies in educational activities makes it possible to strengthen the motivation of cadets and students, continuously improve their practical skills, solve urgent tasks of law enforcement agencies in the field of updating professional information. The article concludes that the analysis of materials, examples of the use of game technologies in the educational process of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, indicate the expediency and activation of the use of various forms of game technologies.

Key words: **digitalization, educational process, game, game technologies, virtual and augmented reality**

П.В. Разбегаев, *канд. пед. наук, доц., нач. каф. информатики и математики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

В статье рассматривается проблема применения игровых технологий в образовательном процессе вузов системы МВД России. Автор рассматривает примеры использования игровых технологий в рамках всех видов образовательной деятельности – учебной (теоретической и практической) и внеучебной (соревнования и пр.). В статье анализируется категория «игра», ее виды, сущность и примеры игровых технологий, основные принципы их реализации, возможности и преимущества применения виртуальной и дополненной реальности на занятиях. Автор исследует проблему актуальности и целесообразности применения различных форм игровых технологий в образовательном процессе высших учебных заведений системы МВД России. В исследовании автор приходит к выводу, что применение игровых технологий в образовательной деятельности позволяет усилить мотивацию курсантов и слушателей, непрерывно совершенствовать их практические умения и навыки, решать актуальные задачи правоохранительных органов в области актуализации профессиональной информации. В статье делается вывод о том, что проведённый анализ материалов, примеры использования игровых технологий в образовательном процессе вузов системы МВД РФ свидетельствуют о целесообразности и активизации применения разных форм игровых технологий.

Ключевые слова: **цифровизация, образовательный процесс, игра, игровые технологии, виртуальная и дополненная реальность**

Актуальность темы данного исследования обусловливается трендом внедрения информационно-цифровых технологий во всех сферах общества. В образовательном процессе активно используются игровые технологии, варьируясь от элементарного использования QR-кодов при подаче необходимых методических материалов для обучающихся, что уже давно является обыденным инструментом, до дальнейшего расширения использования технологии виртуальной реальности при проведении занятий. Российскими вузами был накоплен значительный опыт в части применения игровых технологий. Внедрение современных образовательных технологий, включая игровые, способствует решению задачи достижения качественно новых образовательных результатов.

Цель статьи заключается в исследовании применения игровых технологий в образовательной деятельности организаций МВД России.

Задачи исследования, конкретизирующие цель и способствующие ее достижению: раскрыть содержание понятия «игра»; обозначить ключевые принципы и структуру игры, рассмотреть ее виды; охарактеризовать основные применяемые игровые технологии образовательной деятельности, способствующие повышению результативности в образовательных организациях МВД России.

Методы исследования:

– изучение и анализ специальных источников и литературы по проблеме исследования, обобщение полученных данных;

– анализ опыта эффективного применения игровых технологий в образовательных организациях системы МВД Российской Федерации.

Методологическая основа исследования – идеи компетентностного, деятельного и личностно ориентированного подходов в образовании.

Научная новизна статьи обусловливается необходимостью актуализации информации о применении игровых технологий в образовательном процессе в системе вузов МВД РФ в связи с решением современных профессиональных вызовов в условиях интенсификации информационных технологий, цифровизации образования и иных сфер жизни социума.

Теоретическая значимость – в расширении педагогического знания о категориях «игра», «игровые технологии» в аспекте преподавания профессиональных дисциплин. Обоснована актуальность и значимость применения игровых технологий в образовательном процессе по реализуемым программам вузов системы МВД России.

Практическая значимость состоит в анализе опыта использования игровых образовательных технологий на примере вузов системы Министерства внутренних дел России. Исследование полезно педагогам-практикам, а также интересующимся лицам, интересующимся проблемой применения игровых технологий в современном профессиональном образовании.

В представленном исследовании рассмотрим применение игровых технологий в образовательной деятельности организаций МВД России.

Прежде всего, обратимся к базовым понятиям игровой деятельности. Исследованием игровой деятельности занимались многие педагоги и психологи: П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, Е.А. Покровский, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.

Понятие «игра» трактуется неоднозначно. Игра понимается как вид деятельности в ситуациях, направленных на имитацию и усвоение социального опыта, «добровольное действие …, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам…» (Й. Хёйзинга) [1, с. 14]; «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» (Д.Б. Эльконин) [2, с. 387]; «деятельность, в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой потому каждый момент ценен сам по себе» (С.И. Гессен) [3, с. 8]; совокупность способов познания мира и взаимодействия с ним, поиск в нем своего места; средство воспитания, с помощью которого педагог формирует положительные качества воспитуемого и др. Более подходящей трактовкой игры в аспекте данного исследования автор считает трактовку С.Л. Рубинштейна, понимающего игру как осмысленную мотивированную деятельность, представляющую совокупность действий, выражающих отношение личности к действительности, как способ приобретения новых переживаний и умений [4].

В вопросе классификации игр также нет единого мнения. Теоретики приводят множество видов игр, взяв за основы различные критерии. По виду деятельности игры бывают физические и интеллектуальные. По выполняемым функциям игры бывают коммуникативные, диагностические, коррекционно-развивающие, терапевтические, развлекательные и социализирующие. По характеру образовательного процесса – обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; познавательные, развивающие и воспитательные; репродуктивные, продуктивные и творческие и др. По характеру игровой методики игры могут быть предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации [5].

Игра составляет основной элемент игровой технологии. Игровые технологии трактуются педагогами как обширная, значительная группа методов и методических приемов организации образовательного процесса в форме различных игр. Игровые технологии, являясь частным случаем педагогических технологий, реализуются на основе принципов активности, эмоциональности, целеустремленности, индивидуальной направленности игры, коллективности и результативности (табл. 1) [6].

Таблица 1

Принципы игровых технологий

Наименование	Описание
Активность	проявление физического и умственного потенциала обучающегося
Эмоциональность	предполагает значительное психологическое воздействие игровых действий на играющего
Целеустремленность	подчеркивает тождественность командных и личных целей играющих
Индивидуальная направленность действий в игре	предполагает субъективное отношение игрока к реализуемой игре, результатом чего является развитие личностного потенциала личности [3, с. 11]
Коллективность	отражает взаимозависимость и связь совместной деятельности в игре
Результативность	предполагает осознание игроками личных итогов игры (появление новых компетенций, способов применения полученных знаний, отработки практических навыков)

Игровые технологии имеют четкую структуру (цель, содержание, сценарий, четкие правила, средства, действия, оценку и результат) [7]. Все перечисленные компоненты, образуя единое целое, обеспечивают результативность образовательного процесса. Данный подход к рассмотрению структуры игры позволяет педагогу сконструировать игру для обучающихся на содержание практически любого дидактического материала с использованием целого спектра средств. Игровые технологии активно используются при проведении занятий всех типов (теоретических и практических), а также во внеаудиторной деятельности. Место игровой технологии в образовательном процессе во многом зависит от понимания педагогом вида и назначения игры. Традиционная дидактическая имитационная игра, применяемая в период очного обучения курсантов (слушателей), – «Контрольно-пропускной пункт».

Игра «Контрольно-пропускной пункт» с отдельной учебной точкой «Место для досмотра транспорта» позволяет значительно улучшить качество проводимых занятий и сформировать необходимые умения и навыки у обучающихся. На учебной точке размещены легковой автомобиль ГАЗ-3110, автобус ПАЗ, грузовой автомобиль ГАЗ-3307, 2 шлагбаума, установлены стенды с информацией об инженерной подготовке, порядке проведения осмотра (досмотра) транспортного средства, правилах взрывобезопасности, выделена зона проезда автотранспорта, возведены заградительные элементы. Обучающиеся наглядно получают представление об организации несения службы и порядке работы по обеспечению пропускного режима, обнаружению, выявлению и задержанию лиц, причастных к совершению преступлений, знакомятся со способами выявления и задержания бандитских групп, передвигающихся в пешем порядке и на транспортных средствах. Игровая ситуация с применением специализированной

материально-технической базы создает условия для выполнения практических заданий, решение которых в отсутствие данных средств невозможно. Имитация реальной ситуации позволяет повысить качество освоения теоретических знаний обучающимися, повышает интерес курсантов (слушателей), инициирует их интеллектуальную активность, усиливает концентрацию внимания во время занятий, повышает мотивацию к освоению учебной дисциплины «Тактико-специальная подготовка».

Таким образом, с использованием учебного места для досмотра транспорта полигонного комплекса «Контрольно-пропускной пункт» курсанты (слушатели) имеют возможность качественно освоить специальные тактические дисциплины и сформировать профессиональные компетенции на уровне, соответствующем требованиям оперативно-служебной деятельности.

В условиях отсутствия реально осязаемой ситуации (например, контрольно-пропускного пункта, места для досмотра транспорта и т. п.) в целях её имитации целесообразно использование оборудования виртуальной и дополненной реальности. Данное техническое дидактическое средство позволяет погрузить обучающегося в центр игровой ситуации посредством его органов чувств. Возможности оборудования виртуальной и дополненной реальности, используемого в образовательной деятельности организаций МВД РФ, позволяют на основе единого ситуационного центра использовать одновременно несколько комплектов оборудования. Это позволяет самостоятельно, не применяя компьютерный алгоритм, отработать ряд профессиональных действий для выполнения поставленных задач, реализуя все полученные на занятиях практические навыки. Данный формат занятия наиболее приближен к реальным ситуациям служебно-боевой деятельности сотрудника полиции.

Преподаватель, используя программное обеспечение оборудования виртуальной реальности, получает возможность самостоятельного планирования ситуационного центра в соответствии с конкретными критериями подготовки обучающихся, например, уровнем владения теоретическим материалом и оборудованием обучающегося по данной учебной дисциплине. К положительным сторонам применения оборудования виртуальной реальности следует отнести повышение интереса обучающегося к предмету, получение обучающимися дополнительных знаний по дисциплине; повышение качества обученности; эффективное применение практико-ориентированной модели обучения; максимальное сближение процесса обучения с реальными ситуациями (например, применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции). Примером ситуационного центра является, например, стрелковый тир. Целесообразно утверждать, что оборудование виртуальной и дополненной реальности обладает высоким ресурсным образовательным потенциалом.

Рассмотрим пример использования игровых технологий во внеаудиторной деятельности. В рамках освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования по специальности 10.05.05 Безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере, специализация «Технологии защиты информации в правоохранительной сфере», применяется практико-ориентированная методика подготовки с использованием метода соревнований по практической информационной безопасности Capture the flag (CTF).

Методика позволяет эффективно осваивать следующие дисциплины, предусмотренные учебным планом образовательной программы: «Компьютерная разведка», «Криптографическая защита информации», «Программно-аппаратная защита информации», «Анализ безопасности информационных систем». Образовательный результат достигается в процессе решения задач по практической информационной безопасности. К таким задачам относятся дифференцированные по уровню сложности задачи по компьютерной криминалистической экспертизе, анализу бинарного кода, эксплуатации уязвимостей, администрированию операционных систем, сетевой безопасности, криптографии, поиску и эксплуатации веб-уязвимостей.

Использование данной методики позволяет повысить уровень профессиональной подготовки, что является чрезвычайно важным с учетом актуальных угроз информационной безопасности в условиях быстро меняющихся тенденций развития информационных технологий; эффективно решать актуальные задачи правоохранительных органов в области обеспечения информационной безопасности; непрерывно и оперативно совершенствовать практические навыки обучающихся; усилить мотивацию обучающихся за счет соревновательной составляющей [8].

Завершая исследование, следует отметить, что поставленные цель и задачи исследования были выполнены. Анализ материалов, примеры использования игровых технологий в образовательном процессе вузов системы МВД РФ свидетельствуют о целесообразности и активизации применения разных форм игровых технологий. Можно утверждать, что правильно подобранные игровые технологии (с учетом целей и задач занятия, уровни подготовленности обучающихся, содержания материалов конкретного занятия и пр.) позволяют обеспечить достижение курсантами и слушателями запланированных образовательных результатов в соответствии с программой обучения.

Библиографический список

1. Хёйзинга Й. *Homo Ludens; Статьи по истории культуры.* Перевод с голандского Д.В. Сильвестрова. Москва: Прогресс-Традиция, 1997.
2. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика, 1989.
3. Емельянова Т.В., Медяник Г.А. *Игровые технологии в образовании.* Тольятти: Издательство ТГУ, 2015. Available at: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/6227/1/Emelyanova-eui-1-54-14%20-%20Z.pdf
4. Рубенштейн С.Л. *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург: Питер, 2000.
5. Колокольникова З.У. *Игровые технологии*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. Available at: https://lpi.sfukras.ru/files/kolokolnikova_igrovye_tehnologii_2021.pdf?ysclid=lu1cbj7aue523579772
6. Селевко Г.К. *Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП.* Москва: НИИ школьных технологий, 2005.
7. Селиванов В.С. *Основы общей педагогики: теория и методика воспитания*. Москва: Академия, 2007.
8. «Спортивный» хакинг: виды и польза. *Cyber Media.* Available at: https://securitymedia.org/info/sportivnyy-khaking-vidy-i-polza.html?ysclid=lu1ed6dds121321179

References

1. Hejzinga J. *Homo Ludens; Stat'i po istorii kul'tury.* Perevod s golandskogo D.V. Sil'vestrova. Moskva: Progress-Tradiciya, 1997.
2. `El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Pedagogika, 1989.
3. Emel'yanova T.V., Medyanik G.A. *Igrovye tehnologii v obrazovanii.* Tol'yatti: Izdatel'stvo TGU, 2015. Available at: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/6227/1/Emelyanova-eui-1-54-14%20-%20Z.pdf
4. Rubenshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii.* Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
5. Kolokol'nikova Z.U. *Igrovye tehnologii*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2020. Available at: https://lpi.sfukras.ru/files/kolokolnikova_igrovye_tehnologii_2021.pdf?ysclid=lu1cbj7aue523579772
6. Selevko G.K. *Pedagogicheskie tehnologii na osnove aktivizacii, intensifikacii i `effektivnogo upravleniya UVP.* Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2005.
7. Selivanov V.S. *Osnovy obschej pedagogiki: teoriya i metodika vospitaniya*. Moskva: Akademiya, 2007.
8. «Sportivnyj» haking: vidy i pol'za. *Cyber Media.* Available at: https://securitymedia.org/info/sportivnyy-khaking-vidy-i-polza.html?ysclid=lu1ed6dds121321179

Статья поступила в редакцию 25.03.24

УДК 377.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-344-347

Romaeva N.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Educational and Organizational Work, Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educators (Stavropol, Russia), E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*
Kuzmina S.V., *pedagogue-organizer, teacher, Stavropol Construction College (Stavropol, Russia), E-mail: vip.sveta0703@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article substantiates the relevance of a problem of developing the social competence of students in the system of secondary vocational education. Taking into account the analysis of definitions of different researchers, the essential characteristic of the term "pedagogical conditions for the development of social competence" is given. A set of pedagogical conditions for the development of social competence of secondary vocational education students has been determined. The implementation of these pedagogical conditions is demonstrated with reference to the Stavropol Construction College in the process of student self-government, creative teams, social partnership with youth organizations of various levels, future employers in the joint implementation of projects and events. The authors conclude that pedagogical conditions should be predetermined by the specifics of educational activities, taking into account the characteristics of the contingent of students, as well as the strategic directions of the educational organization's activities, proceeding from its social mission.

Key words: **social competence, secondary vocational education, pedagogical conditions, student self-government**

Н.Б. Ромаева, *д-р пед. наук, проф., проректор по учебно-организационной работе ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь, E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*
С.В. Кузьмина*, педагог-организатор, преп., ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» г. Ставрополь, E-mail: vip.sveta0703@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснована актуальность проблемы развития социальной компетентности студенческой молодежи в системе среднего профессионального образования. С учетом анализа дефиниций разных авторов приведена сущностная характеристика термина «педагогические условия развития социальной компетентности». Определена совокупность педагогических условия развития социальной компетентности студентов СПО. Реализация указанных педагогических условий продемонстрирована на примере ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» в процессе деятельности студенческого самоуправления, творческих коллективов, социального партнерства с молодежными организациями различных уровней, будущими работодателями в совместной реализации проектов, мероприятий. Авторы делают выводы, что педагогические условия должны быть предопределены спецификой образовательной деятельности с учетом особенностей контингента студентов, а также стратегических направлений деятельности образовательной организации, исходящими из ее социальной миссии.

Ключевые слова: **социальная компетентность, среднее профессиональное образование, педагогические условия, студенческое самоуправление**

Актуальность темы обусловлена тем, что создание реальных конкурентных преимуществ профессиональной образовательной организации по удовлетворению рыночного спроса на кадры новой формации через использование внутренних возможностей, результативности деятельности по обеспечению высокого качества подготовки специалистов среднего звена на сегодняшний день является приоритетной целью образовательной системы государства в целом.

С опорой на приоритетные направления реализации Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 года, являющейся совокупностью личностно-профессиональных качеств человека, обеспечивающих его успешное функционирование во всех сферах жизнедеятельности, социальная компетентность интегрирует личностный, социальный и профессиональный смыслы образования. При этом полноценная реализация личностно ориентированного образования невозможна без целенаправленного сопровождения развития социальной компетентности студентов как обобщенного качественного результата профессионального образования современного специалиста [1].

Отметим, что процесс развития социальной компетентности студентов СПО включает в себя педагогическое и социальное воздействие, носящее взаимодополняющий характер и обеспечивающее влияние на их личность. При этом он должен быть построен с учетом особенностей контингента студентов, к которым можно отнести возрастные, гендерные, национальные, социально-статусные, уровень сформированности универсальных учебных действий и личностных компетенций на предыдущей ступени образования, а также в соответствии со стратегическими направлениями деятельности образовательной организации, исходящими из ее социальной миссии.

Например, миссия ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» (ГБПОУ ССТ) заключается в обеспечении необходимого качества практико-ориентированных образовательных услуг по подготовке специалистов строительной отрасли, формирование высоконравственной личности с современными профессиональными компетенциями в соответствии с потребностями человека, общества, государства путем создания инновационного образовательного пространства.

Цель данной статьи заключается в теоретическом и практическом обосновании совокупности педагогических условий развития социальной компетентности студентов среднего профессионального образования.

Задачи, необходимые для решения указанной цели: привести сущностную характеристику термина «педагогические условия развития социальной компетентности»; определить совокупность педагогических условия развития социальной компетентности студентов СПО; показать, как могут решаться подобные задачи на примере ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум».

В процессе исследования были использованы научные методы: анализ научной литературы и иных источников в соответствии с заявленной тематикой; анализ опыта создания педагогических условий исследуемого феномена в ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум»

Научная новизна представленных результатов исследования заключается в том, что обоснованы педагогические условия развития социальной компетентности обучающихся системы среднего профессионального образования.

Теоретическая значимость определена обоснованием решения задач исследования в практической деятельности образовательной организации.

Практическая значимость состоит в анализе опыта создания представленных педагогических условий в конкретном учреждении СПО.

Среди основных стратегических направлений деятельности ГБПОУ ССТ в рамках исследуемой нами темы следует выделить:

– повышение привлекательности программ профессионального образования, востребованных на региональном рынке труда;

– подготовка студентов к участию во всероссийских олимпиадах, конкурсах и чемпионатах профессионального мастерства «Молодые профессионалы»;

– реализация Программы развития социального партнерства;

– совершенствование воспитательного процесса через развитие системы классного руководства, преподавателей и студенческого самоуправления техникума;

– организация мероприятий, способствующих воспитанию и развитию физически и психологически здоровой личности;

– совершенствование форм и методов работы по патриотическому воспитанию студентов, развитие волонтерского движения;

– создание системы выявления и сопровождения талантливых обучающихся;

– создание пространства, обеспечивающего социальную мобильность молодежи;

– формирование позитивной мотивации к будущей трудовой деятельности, обеспечивающей высокую деловую активность, эффективное поведение в рыночной экономике;

– правовое, патриотическое и предпринимательское воспитание студентов и другие.

Отметим, что эффективность любого процесса зависит от соблюдения определенных условий и, как показал проведенный анализ, в образовательной организации должны реализовываться такие педагогические условия, которые способствуют личностному, профессиональному и социальному развитию студентов на протяжении жизни.

Для обоснования указанных условий уточним, что понимается под таковыми разными исследованиями (табл. 1).

Таблица 1

Дефиниция «педагогические условия»

Автор	Дефиниция
Божович Л.И., Конникова Т.Е.	комплекс мер, направленных на увеличение эффективности учебно-воспитательной деятельности [2]
Беликов В.А.	совокупность потенциальных характеристик образовательной среды, направленных на достижение конкретных педагогических задач [3]
Ипполитова Н.В.	элемент образовательной системы, включающий внутренние (для личностного развития обучающихся и педагогов) и внешние (для процессуального развития системы) составляющие, способствующие эффективному функционированию и развитию [4]
Зверева М.В.	содержательное описание компонентов педагогической системы – содержания, организационных форм, средств обучения, взаимоотношений педагогов и обучающихся [5]
Володин А.А., Бондаренко Н.Г.	атрибут образовательной системы, отражающий потенциал образовательной среды, создание которого обеспечивает эффективность ее функционирования и развития [6]

С учетом вышеприведенных дефиниций, исходя из задач исследования, педагогическими условиями развития социальной компетентности студентов мы считаем совокупность форм и методов педагогической деятельности, особенности образовательной среды образовательной организации, применение которых будет способствовать повышению эффективности процесса развития социальной компетентности студентов (табл. 2).

Рассмотрим порядок реализации указанных выше педагогических условий.

Формированию у студентов лидерских качеств, готовности участвовать в общественном управлении, умению конструктивного межкультурного взаимодействия содействует развитое студенческое самоуправление. При этом, безусловно, развитию социальной компетентности у студентов в большей степени способствует слаженно работающий коллектив.

Таблица 2

Педагогические условия развития социальной компетентности студентов СПО

Условия	Цель
Неформальное функционирование студенческого самоуправления	Сформировать лидерские качества у студентов, готовность участвовать в общественном управлении, умения конструктивного межкультурного взаимодействия
Создание и развитие творческих объединений и коллективов	Развивать культурные и духовные интересы студентов, выявлять и поддерживать талантливую молодежь, содействовать творческому самоопределению и самореализации
Конструирование стимулирующей среды как гармоничного сочетания стимулирующих воздействий и мотивационного управления активностью студенческой молодежи	Поддержать процесс самообразования, способствовать достижению успеха, развитию чувства самодостаточности, психологического комфорта, эмоциональной стабильности
Осуществление социального партнёрства с молодежными организациями различных уровней, будущими работодателями в совместной реализации проектов, мероприятий и др.	Сформировать активную жизненную позицию студентов, способность к социальному взаимодействию, обеспечивающих реализацию социальной роли активного гражданина

Первичным коллективом в образовательной организации СПО является студенческая группа. В формировании студенческой группы значимая роль принадлежит классному руководителю, задачей которого становится педагогическое сопровождение деятельности студенческого коллектива, организация самоуправления, определение векторов развития, коррекция межличностных отношений, совместная деятельность и достижение поставленных целей.

Несомненно, большое значение в студенческой жизни имеет неформальное самоуправление.

Студенческое самоуправление – это форма инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов и составная часть системы демократического управления ССТ, предусматривающая делегирование отдельных управленческих функций студенческому коллективу и его общественных органов – Совета студенческого самоуправления техникума и Студенческого профсоюзного комитета (табл. 3).

Педагогические условия в части развития творческих инициатив студентов, создания и развития творческих объединений и коллективов подлежат реализации комплексно, через деятельность Центра развития и творческой самореализации студентов ССТ (табл. 4).

В структуре Центра развития и творческой самореализации студентов осуществляют деятельность различные творческие коллективы (объединения, студии), например, театр костюма «Палитра», вокальный ансамбль «Лира»; ансамбль танца «Русский стиль»; Школа ведущих; театр-студия «Мельпомена»; фотостудия «Фотообъектив», КВН, студенческое творческое объединение «КиноЛень», экспериментальная форма «НеФормат» и др. Творческие коллективы Центра принимают участие в различных фестивалях и конкурсах, становясь их победителями, например, в краевом конкурсе патриотической песни «Солдатский конверт», краевом фестивале-конкурсе художественного творчества «Я вхожу в мир искусств», в фестивале студенческого творчества «Студенческая весна Ставрополья», краевом конкурсе-фестивале детских театральных коллективов «Огни рампы», в Международном конкурсе дарований и талантов «Времена года», Международной выставке-конкурсе дизайна и моделирования «Art-открытие», Национальном открытом чемпионате творческих компетенций ArtMasters и других.

Таблица 3

Основные цели и функции студенческого самоуправления

Основные цели	Основные функции	
	Совет студенческого самоуправления	Студенческий профсоюзный комитет
– развивать социальную активность личности в сочетании с высокой нравственностью, чувством ответственности за результаты своей деятельности; – повышать роль обучающихся, их активность в учебной, научной, общественной деятельности образовательной организации; – создавать благоприятную обстановку, способствующую повышению эффективности образовательного процесса, воспитательной работы, профессиональной самореализации студентов; – создавать условия для гармоничного развития обучающихся; – готовить выпускников СПО к качественному исполнению функций управления и самоуправления	– руководство и организация деятельности студенческих комиссий по направлениям деятельности; – оказание практической помощи студенческим группам по проблемам организации самоуправления; – формирование благоприятного морально-психологического климата в студколлективе; – обеспечение контроля учебной дисциплины, посещаемости занятий, соблюдение правил внутреннего распорядка; – выявление лучших групп отделений по итогам полугодия в соответствии с критериями; – внесение предложений и ходатайств, формирование запросов в администрацию, общественные организации по вопросам студенческого самоуправления, в том числе поощрения и наказания обучающихся; – участие в деятельности стипендиальной комиссии; – участие в деятельности строительного отряда; – формирование и контроль над работой отряда по обеспечению правопорядка на территории техникума и общежитий; – организация работы по благоустройству территорий, помещений, участие в оборудовании кабинетов и лабораторий	– осуществление общественного контроля над соблюдением жилищного законодательства, распределение жилой площади в общежитии совместно с администрацией; – контроль над выполнением норм техники безопасности в аудиториях; – организация предоставления помощи правового и информационно-методического характера студентам; – участие в обсуждении вопросов обеспечения стипендией студентов, оказания материальной помощи, контроль над корректностью начисления социальных выплат; – разработка и проведение мероприятий по здоровьесбережению студентов; – организация санаторно-курортного лечения и отдыха обучающихся; – участие в проведении культурно-массовых мероприятий, организации конкурсов; – содействие в организации досуга учащихся; – инициирование поощрения морального и материального характера студентов, отличившихся высокими результатами в учебе, достижениями в научной, общественной, спортивной работе и др.

Таблица 4

Задачи и функции Центра развития и творческой самореализации студентов ССТ

Задачи	Функции
– сформировать творческую среду, способствующую развитию ценностных ориентаций студентов в области отечественной и мировой культуры; – развивать творческие способности студенческой молодежи средствами различных искусств; – организовывать творческий досуг студентов, способствовать интеллектуальному, эстетическому, нравственному развитию; – формировать гражданственность и российское самосознание; – развивать медиакультуру обучающихся; – вырабатывать у студентов социальную и коммуникативную компетентность; – формировать умения продуктивного сочетания учебной, творческой и активной общественной деятельности	– организовывать и проводить концертные программы, конкурсы, фестивали и другие культурные акции для нравственно-эстетического развития обучающихся; – создавать творческие коллективы, студии, объединения студентов, организовывать их работу; – способствовать участию творческих студенческих коллективов в конкурсном движении и фестивалях различного уровня; – устанавливать и развивать связи с творческими коллективами студенческой молодежи организаций СПО г. Ставрополя и Ставропольского края; – разрабатывать и реализовывать творческие программы и проекты; – разрабатывать сценарии фестивалей, конкурсов и др. внеучебных мероприятий

География интересов участников творческих коллективов выходит за рамки побед на конкурсах и фестивалях. Творческие коллективы принимают активное участие в просветительских, благотворительных, культурных мероприятиях города Ставрополя и Ставропольского края, например, в XXVI Кирилло-Мефодиевских чтениях «Наследники просветителей: к истории учебных заведений Ставропольской губернии», проводимых ГБУК «СКУНБ им. М.Ю. Лермонтова», в Международном дне борьбы с наркоманией и незаконным оборотом наркотических средств «Солнце внутри нас», организованным ГБУЗ ККНД, в торжественных мероприятиях, посвященных Дню работника культуры, Международном форуме творческих союзов «Белая акация», народном дефиле «Час моды», проводимом Министерством культуры Ставропольского края, в краевом выпускном бале, организованном по поручению губернатора Ставропольского края, Министерством культуры СК и Министерством образования СК и других.

Созданию мотивации к творческой и социальной активности студентов – участников творческих коллективов и проектов Центра развития и творческой самореализации является демонстрация творческих достижений. Одним из значимых проектов для студентов нашей страны является Российская национальная

премия «Студент года» – уникальный конкурсный и образовательный проект для обучающихся образовательных организаций Российской Федерации, имеющих особые достижения в учебной, научной, спортивной, творческой и общественной жизни. Премия реализуется в рамках федерального проекта «Социальные лифты для каждого» Национального проекта «Образование». Организаторами премии являются Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральное агентство по делам молодежи, автономная некоммерческая организация «Россия – страна возможностей» и Общероссийская общественная организация «Российский Союз Молодежи». Ежегодно Центр демонстрирует свою деятельность на региональном этапе Национальной премии в номинации «Студенческий клуб года», по итогам которого участники неоднократно становились победителями, представляя затем ее результаты на Всероссийском этапе.

Обобщая изложенное, отметим, что целенаправленная, систематическая работа Центра способствует реализации студентами своего творческого потенциала не только в техникуме, но и в процессе адаптации в вузе для продолжения обучения в производственных учреждениях в ходе выполнения ежедневных профессиональных заданий, достижения успеха в иных видах деятельности. Вопросы, связанные с организацией стимулирования и мотивацией студенческой деятельности, решаются в соответствии с Положениями о студенческом самоуправлении и стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки студентов ГБПОУ ССТ, утвержденными директором техникума по согласованию со студенческой первичной профсоюзной организацией.

В соответствии с Положением о студенческом самоуправлении в ГБПОУ ССТ основными видами стимулирования и мотивации студентов являются награждение благодарностями, почетными грамотами техникума, Союза строителей СК, грамотами Администрации города Ставрополя, Думы Ставропольского края, Министерства образования СК и др. за активное участие в различных областях студенческой деятельности. Наряду с указанными видами морального поощрения, помимо государственной академической стипендии в техникуме предусмотрен стипендиальный фонд для награждения студентов за достижение высоких результатов в общественной, научной, творческой, спортивной деятельности техникума, города, края и т. д. через повышение академической стипендии. Результативность в указанных видах деятельности учитывается наравне с академической успеваемостью студентов при выдвижении кандидатур на стипендию СРО, ФПСК, именную стипендию губернатора Ставропольского края. В качестве одного из эффективных средств мотивационного управления деятельностью студентов можно назвать уже ставшее традиционным для техникума ежегодное вручение на торжественной линейке, посвященной Дню знаний, переходящего кубка «Самая активная группа ССТ» и именных медалей студентам-выпускникам за активную жизненную позицию, талант и высокие достижения в творческой жизни техникума при вручении дипломов.

Основными социальными партнерами при реализации Программы развития социальной компетентности студентов являются Ставропольская краевая общественная организация «Российский Союз Молодежи»; МБУ г. Ставрополя «Центр молодежных инициатив «Трамплин»»; МБУ г. Ставрополя «Центр патриотического воспитания молодежи»; ГБОУ ДОД «Краевой центр развития творчества детей и юношества им. Ю.А. Гагарина»; ГБУК «СКУНБ им. М.Ю. Лермонтова»; Ассоциация «Саморегулируемая региональная организация строителей Северного Кавказа»; ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»; ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет» и другие.

Социальные партнеры (руководители и специалисты) принимают участие в различных мероприятиях, например, в качестве членов жюри – в период проведения олимпиад, конкурсов, фестивалей; как эксперты – в деловых играх; как специалисты-аналитики – в заседаниях круглых столов, встреч со студентами и т. д. В свою очередь, студенты техникума являются активными участниками совместных с социальными партнерами мероприятий, таких как, например, «Школа актива учащейся молодёжи Ставропольского края» (Ставропольская краевая общественная организация «Российский Союз Молодежи»), Лагерь студенческого актива «Лидер ПРО» (Государственное бюджетное учреждение Ставропольского края «Центр молодежных проектов»), Международный день борьбы с наркоманией и незаконным оборотом наркотических средств «Солнце внутри нас» (ГБУЗ ККНД), проект «Битва студий» (ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет») и другие.

Таким образом, для успешного развития социальной компетентности студентов СПО необходимы следующие педагогические условия:

– неформальное функционирование студенческого самоуправления;
– создание и развитие творческих объединений и коллективов студентов;
– конструирование стимулирующей среды как гармоничного сочетания стимулирующих воздействий (морального и материального характера) и мотивационного управления активностью студенческой молодежи;
– осуществление социального партнёрства с молодежными организациями различных уровней, будущими работодателями в совместной реализации проектов, мероприятий и др.

Следует отметить, что указанные педагогические условия должны быть предопределены спецификой образовательной деятельности с учетом особенностей контингента студентов, а также стратегических направлений деятельности образовательной организации, исходящими из ее социальной миссии.

Библиографический список

1. Ромаева Н.Б., Кузьмина С.В. Модель развития социальной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования. *Гуманитарные науки.* 2019; № 3 (49): 54–60.
2. Божович Л.И., Конникова Т.Е. *Нравственное формирование личности школьника в коллективе.* Москва, 2000.
3. Беликов В.А. *Образование. Деятельность. Личность*: монография. Москва, 2010.
4. Ипполитова Н.В. *Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся.* Диссертация … доктора педагогических наук. Челябинск, 2000.
5. Зверева М.В. О понятиях «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках. Педагогика*. 1987; № 1: 29–32.
6. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия». *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки.* 2014; № 2.

References

1. Romaeva N.B., Kuz'mina S.V. Model' razvitiya social'noj kompetentnosti studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki.* 2019; № 3 (49): 54-60.
2. Bozhovich L.I., Konnikova T.E. *Nravstvennoe formirovanie lichnosti shkol'nika v kollektive*. Moskva, 2000.
3. Belikov V.A. *Obrazovanie. Deyatel'nost'. Lichnost'*: monografiya. Moskva, 2010.
4. Ippolitova N.V. *Teoriya i praktika podgotovki buduschih uchitelej k patrioticheskomu vospitaniyu uchaschihsya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2000.
5. Zvereva M.V. O ponyatiyah «didakticheskie usloviya». *Novye issledovaniya v pedagogicheskih naukah. Pedagogika*. 1987; № 1: 29-32.
6. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz soderzhaniya ponyatiya «Organizacionno-pedagogicheskie usloviya». *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki.* 2014; № 2.

Статья поступила в редакцию 27.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-347-350

Salmanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Secondary Vocational Education, Professional Pedagogical College, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail.ru*
Suleymanova Z.Z., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia); General Director, Museum-Reserve-Ethnographic Complex "Dagestan Aul" (Makhachkala, Russia), E-mail: suleimanova@mail.ru*

THE SPECIFICS OF THE PROCESS OF DEVELOPING A PROFESSIONAL IMAGE IN STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES. The article highlights a problem of forming a professional image among students mastering creative specialties in modern Russian universities. To solve this problem, the authors study the definition of the term "professional image", take into account the specifics of the educational, and later professional activities by persons mastering the above-mentioned area of training. The work determines the place that this process occupies in the system of students' professional and personal competencies. The possibilities of various educational activities organization forms in the process of this development are considered. The authors reveal factors that have the most significant impact on the effectiveness inherent in them in this sense. The article provides the most significant organizational and pedagogical conditions, which are to be observed to contribute to improving the developing process of the professional image in students.

Key words: **higher education, training of students of creative specialties, formation of professional image, educational activities, extracurricular activities**

Д.А. Салманова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. среднего профессионального образования профессионального педагогического колледжа ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: djamila05@mail.ru*
З.З. Сулейманова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», ген. директор ГБУ «Музей-заповедник-этнографический комплекс «Дагестанский аул», г. Махачкала, E-mail: suleimanova@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования профессионального имиджа у студентов, осваивающих творческие специальности в пространстве современных российских вузов. Для раскрытия этой проблемы авторы выводят определение термина «профессиональный имидж», максимально учитывающее специфику реализации учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности лицами, осваивающими обозначенные направления подготовки. Определяется место, которое этот процесс занимает в становлении системы профессиональных и личностных компетенций учащихся. Рассматриваются возможности различных форм организации образовательной деятельности в ходе развития данной характеристики. Выделяются факторы, оказывающие наиболее существенное влияние на эффективность, присущую им в этом смысле. Рассматриваются наиболее значимые организационно-педагогические условия, соблюдение которых может способствовать повышению эффективности процесса развития профессионального имиджа студентов.

Ключевые слова: **высшее образование, подготовка студентов творческих специальностей, формирование профессионального имиджа, учебная деятельность, внеучебная деятельность**

Актуальность темы статьи связана с фактами глубоких преобразований в экономической, социальной и культурной жизни нашей страны, происходивших на протяжении трёх последних десятилетий (О.Н. Валеева, Е.А. Гасаненко, Л.Г. Пак, А.Ю. Панасюк). Одной из основных причин этих изменений является стремительное развитие производственных и телекоммуникационных технологий (Н.В. Горбунова, И.Т. Кочергин, О.В. Третьяков, Н.Ю. Фоминых, А.А. Хапай). Рост автоматизации ряда сфер деятельности, упрощение деловой и иных видов коммуникации, необходимость работы с почти безграничными информационными потоками способствуют существенным изменениям в требованиях социума к подготовке вузами высококвалифицированных профессионалов и активных общественных деятелей [1, с. 9]. Сказанное касается будущих представителей практически всех специальностей, в том числе и творческих [2]. В подобных условиях одним из необходимых компонентов компетентности лиц, осваивающих соответствующие направления подготовки, является профессиональный имидж (К.И. Атаманская, О.В. Агошкова, С.Н. Бегидова, И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова, Г.В. Макотрова, Л.В. Манжос). Современные педагоги склонны трактовать его как одну из базовых профессионально-личностных характеристик (Н.Е. Лебедев, И.В. Лебедева, Л.М. Семенова). Достаточный уровень её развития обеспечивает студенту возможность проявить себя как будущего специалиста высокого уровня, найти наиболее эффективные пути и способы самореализации (В.И. Андреев, Н.Н. Григоренко, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, О.В. Субботина). Кроме того, сформированный профессиональный имидж позволит обучающемуся скорее овладеть методами квалифицированного, в том числе нестандартного, для решения различных задач как по ходу реализации своих непосредственных обязанностей, так и в иных сферах [3]. Из вышеизложенного следует, что успешное завершение развития этой черты компетентностного портрета в образовательном пространстве вуза позволяет надеяться на успешное трудоустройство выпускника по специальности, обеспечивая при этом его поступательное продвижение к вершинам профессионализма [4]. Некоторым вопросам, связанным с развитием столь важной характеристики силами современной организации ВО, действующей на территории Российской Федерации, посвящено наше исследование [5–16].

Соответственно, его цель состоит в определении специфики процесса развития профессионального имиджа у осваивающих творческие специальности студентов современных российских вузов.

С данной целью коррелируют следующие задачи: на основе анализа существующих научных и методических разработок вывести определение термина «профессиональный имидж», максимально учитывающее специфику реализации учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности лицами, обучающимися по интересующим нас направлениям подготовки; определить место, которое его формирование занимает в развитии системы профессиональных и личностных компетенций учащихся; рассмотреть возможности ряда форм организации образовательной деятельности в процессе развития данной характеристики; выделить факторы, оказывающие влияние на эффективность, присущую им в этом смысле; сформулировать наиболее значимые организационно-педагогические условия, соблюдение которых может способствовать повышению эффективности процесса развития профессионального имиджа у студентов творческих специальностей.

Методы исследования, применявшиеся нами по ходу решения этих задач, включали анализ собственного педагогического опыта, а также изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи обосновывается фактом наличия в ней расшифровки дефиниции «профессиональный имидж», максимально соответствующей специфике реализации учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности лицами, осваивающими программы творческих направлений подготовки.

Её теоретическая значимость заключается в демонстрации роли, которую формирование этой характеристики занимает в развитии системы профессиональных и личностных компетенций учащихся.

Практическая значимость – в определении системы наиболее значимых организационно-педагогических условий, соблюдение которых может способствовать повышению эффективности процесса развития профессионального имиджа у студентов творческих специальностей.

Анализ трудов учёных, посвящённых рассматриваемой проблеме, позволяет констатировать хорошую изученность некоторых аспектов формирования профессионального имиджа лиц, осваивающих творческие специальности. Рассмотрим их более подробно (табл. 1).

Таблица 1

Исследованные аспекты процесса развития профессионального имиджа у будущих представителей творческих профессий

Авторы	Аспекты
Е.А. Гасаненко	Ход и оценка результатов процесса формирования готовности обучающихся к проектированию развития интересующей нас характеристики
С.В. Яндарова	Содержание и функции построения имиджа личности, мотивация учащихся к проявлению соответствующей активности
И.К. Черемушникова	Анализ феномена профессионального имиджа с социально-философских позиций
О.Н. Валеева	Проблемы оценки педагогического потенциала образовательной организации как средства его формирования
У.С. Некрасова	Определение философско-антропологического измерения рассматриваемой черты компетентностного портрета
Л.М. Семенова	Вопросы, связанные с разработкой концепции формирования профессионального имиджа будущих специалистов
О.А. Жеребненко	Социально-психологические особенности процесса развития профессионального имиджа в период обучения в вузе

Кроме того, ряд вопросов, связанных с практикой развития профессионального имиджа обучающихся силами педагогического коллектива организации высшего образования нашёл своё отражение в учебной и методической литературе (Е.В. Змановская, А.П. Панфилова, Е.Б. Перелыгина, Л.М. Семенова, В.М. Шепель). Конечно, обширность исследуемой проблематики пока не позволяет осветить все её аспекты ни в научной литературе, ни в учебно-методической [5, с. 120]. Однако анализ существующих на сегодняшний день работ предоставляет нам возможность для формулировки сущностной характеристики феномена профессионального имиджа студента, осваивающего одну из творческих специальностей.

Данный термин можно трактовать как интегративную характеристику, отражающую степень выраженности профессиональных и личностных качеств, особенности реализации индивидом поведенческих моделей, когнитивной и коммуникативной активности, транслируемую во внешнее окружение посредством определённых сигналов. Приемлемая степень её сформированности подразумевает наличие у будущего представителя творческой профессии целостного и яркого представления о себе как формирующемся профессионале в выбранной области, способном оптимально реализовывать соответствующие функции и действия [1, с. 11].

Формирование профессионального имиджа занимает важное место в подготовке будущих специалистов, бакалавров и магистров по творческим на-

правлениям. Его удачное завершение, помимо достаточного уровня развития указанной характеристики, приводит к ряду иных положительных результатов [3]. Например, учёные выделяют следующие результаты: интенсификация процесса осознанного принятия студентом системы ценностей, характерных для его будущей профессии [4]; более глубокое понимание субкультуры и профессиональной этики, специфичных для его профессиональной группы [6]; некоторое расширение диапазона положительного жизненного и квазипрофессионального опыта [7]; снижение затруднений при интеграции в профессиональную среду, а в дальнейшем – более эффективное функционирование в выбранной профессиональной сфере (О.Н. Валеева, О.А. Жеребенко, С.Н. Захарова, И.А. Лашкина, Е.А. Опфер, Л.Г. Пак, А.Ю. Панасюк); большая степень соответствия ожиданиям потенциальных работодателей [5].

Рассматриваемая интегративная характеристика может формироваться в ходе реализации всех основных форм учебно-воспитательной деятельности студентов, осваивающих творческие специальности в пространстве современных вузов [2]. Так, на лекционных и практических занятиях по дисциплинам, ориентированным на развитие профессиональных и общепрофессиональных компетенций учащихся, очерчивается круг функциональных обязанностей будущих профессионалов. Однако при соблюдении ряда условий, о которых будет сказано ниже, также происходит осмысление учащимися необходимости создания собственного профессионального имиджа в выбранной сфере труда, и это может происходить, по мнению С.Н. Ждановой, еще в период довузовского обучения в условиях дополнительного образования школьников [6].

Формирование имиджа представляется возможным по ходу прохождения студентами различных практик (Г.В. Антонова, М.В. Арискин, А.Г. Бондарчук, Ф.И. Мирзабалаева). Во время их реализации осуществляется расширение представлений учащихся об осваиваемой профессии и, возможно, также об имидже человека, добившегося существенных успехов в данной области [8]. Кроме того, происходит осмысление студентами профессионального призвания, освоение приёмов конструирования идеального образа личности профессионала, а значит, также принятие и становление определённого стиля социально приемлемого профессионального поведения [9, с. 173].

В процессе воспитательной работы может осуществляться целенаправленное формирование профессионального имиджа студентов через организацию их участия в разнообразной деятельности [10, с. 299]. К её формам относятся волонтёрская; профессионально ориентированная [6, с. 330]; социально-проектная; досуговая [11]. Контекст их реализации может иметь направленность на создание условий для достижения каждым обучающимся личностной, социальной и профессиональной успешности [12, с. 436]. Таким образом, правильно организованная воспитательная деятельность позволяет каждому студенту выражать самобытность своей личности, а равно – умение презентовать личностный и профессиональный имидж, позитивно оцениваемый окружающими [1]. Успешность воплощения перечисленных выше форм деятельности в практике формирования рассматриваемой характеристики во многом зависит от ряда факторов. В их числе мы с определённой уверенностью можем назвать следующие: ресурсная обеспеченность образовательного процесса [10]; наличие либо отсутствие позитивного отклика и оценки внешних поведенческих характеристик со стороны окружающих [12]; динамика социокультурных условий [9]; актуальность запросов со стороны работодателей.

Минимизировать негативное влияние данных факторов при максимальном использовании их положительных сторон по ходу формирования педагогического имиджа у студентов, осваивающих творческие специальности, с определённой вероятностью позволит соблюдение ряда организационно-педагогических условий [11]. В их числе:

– активизация деятельности обучающихся, имеющих отношение к построению позитивного профессионального имиджа с учётом запросов рынка труда и профессионального сообщества (Е.В. Пименова, И.С. Сёмина, И.Ю. Соколова [11]. И.А. Фёдоров, В.М. Шепель);

– гармонизация внешних особенностей формируемого профессионального имиджа учащихся с их внутренними потенциями;

– использование разнообразных методов, форм и технологий имидж-формирующей деятельности и организации учебных ситуаций, способствующих трансляции сформированного имиджа студентами [8];

– реализация педагогических приёмов и методов, позволяющих каждому студенту осуществлять вариативное самоимиджирование, а также заниматься проектированием образа собственного профессионального будущего посредством самосовершенствования, самопознания и саморефлексии (И.Б. Байханов [7; 8] О.С. Прилепских, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд [13]);

– выстраивание в образовательном процессе вуза такой среды, которая будет в наибольшей степени способствовать его совершенствованию [13];

– обеспечение эффективной своевременной коррекции возможных проявлений недостаточно позитивного профессионального имиджа [14];

– осознанное принятие студентами необходимости формирования в период получения высшего образования по творческим специальностям профессионального имиджа – одного из важнейших ресурсов профессиональной, социальной и личностной успешности [14; 15; 16].

Таким образом, для современного выпускника бакалавриата, специалитета или магистратуры сформированный профессиональный имидж является важной частью компетентностного портрета. Ввиду сложности структуры этой характеристики при её формировании следует использовать возможности всех форм организации образовательного процесса. При этом, как утверждают авторы С.Н. Жданова, М.А. Валеева, С.В. Сальцева, профессорско-преподавательский состав должен владеть на высоком уровне методикой и технологией социально-педагогической деятельности [15], только в этом случае внеучебная деятельность студентов, организованная под их началом, будет успешной. При этом крайне желательным является учёт ряда факторов. Обернуть их влияние на пользу интересующему нас процессу позволит соблюдение организационно-педагогических условий.

Библиографический список

1. 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.
2. Григорьева Е.И., Максимова Л.Н. Проектирование как эффективная технология обучения студентов творческих специальностей. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; Т. 26, № 193: 141–148.
3. Шаруева Е.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионального имиджа учителя в контексте стандартизации образования. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2021; № 18 (2): 101–112.
4. Шевцова М.М. Изучение роли имиджа при подготовке будущих педагогов-хореографов. *Научно-педагогическое обозрение.* 2020; № 6 (34): 160–171.
5. Голубкова Ю.Г. Теоретические аспекты проблемы формирования личностно-профессионального имиджа молодых педагогов в условиях дополнительного профессионального образования. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2021; Т. 13, № 3: 119–125.
6. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2007.
7. Байханов И.Б. Самообразование как детерминат социально-профессионального развития личности. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9., Ч. 1, № 8 (49): 860–865.
8. Байханов И.Б. Особенности управления человеческими ресурсами в условиях глобальных перемен. *Власть истории и история власти*. 2022; Т. 8, № 1 (35): 20–29.
9. Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Дудаев Г.С.Х. Методологические основы осуществления брендинга в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 322–324.
10. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентоспособности вуза. *Научные исследования и образование*. 2015; № 1 (19): 230–232.
11. Пименова Е.В., Сёмина И.С., Соколова И.Ю. и др. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2013; № 1: 296–302.
12. Тедорадзе Т.Г. Диагностика взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2021; № 4 (194): 434–439.
13. Прилепских О.С., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. Возможности цифровой образовательной среды в развитии личностного потенциала студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 69-1: 353–356.
14. Саидов З.А., Ярычев Н.У. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 318–320.
15. Жданова С.Н., Валеева М.А., Сальцева С.В. и др. Методика и технология социально-педагогической деятельности. *Социальный педагог: теоретико-программные основания профессии*: учебно-методическое пособие. Оренбург, 2009: 127–146.
16. Rabadanova R.S., Kagosyan A.S., Karmanova Zh.A., Rabadanova Z.M., Titov V. Motivational support as a factor of formation of students' professional competence in the conditions of digitalization of education. *Política e Gestão Educacional.* 2022; Т. 26, № S2: 022052.

References

1. 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.
2. Grigor'eva E.I., Maksimova L.N. Proektirovanie kak `effektivnaya tehnologiya obucheniya studentov tvorcheskih special'nostej. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; T. 26, № 193: 141-148.
3. Sharueva E.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo imidzha uchitelya v kontekste standartizacii obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021; № 18 (2): 101-112.

4. Shevcova M.M. Izuchenie roli imidzha pri podgotovke buduschih pedagogov-horeografov. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2020; № 6 (34): 160-171.
5. Golubkova Yu.G. Teoreticheskie aspekty problemy formirovaniya lichnostno-professional'nogo imidzha molodyh pedagogov v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2021; T. 13, № 3: 119-125.
6. Zhdanova S.N. *Social'no-pedagogicheskaya teoriya `esteticheskogo osvoeniya mira uchaschimisya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2007.
7. Bajhanov I.B. Samoobrazovanie kak determinat social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9., Ch. 1, № 8 (49): 860-865.
8. Bajhanov I.B. Osobennosti upravleniya chelovecheskimi resursami v usloviyah global'nyh peremen. *Vlast' istorii i istoriya vlasti*. 2022; T. 8, № 1 (35): 20-29.
9. Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Dudaev G.S.H. Metodologicheskie osnovy osuschestvleniya brendinga v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 322-324.
10. Sorokopud Yu.V., Orlova E.A., Shkurko N.M. Formirovanie intellektual'nogo kapitala kak sredstvo povysheniya imidzha i konkurentosposobnosti vuza. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; № 1 (19): 230-232.
11. Pimenova E.V., Semina I.S., Sokolova I.Yu. i dr. Formirovanie imidzha buduschego pedagoga v processe professional'noj podgotovki. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2013; № 1: 296-302.
12. Tedoradze T.G. Diagnostika vzaimosvyazi auditornoj i vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2021; № 4 (194): 434-439.
13. Prilepskih O.S., Ajsuvakova T.P., Sorokopud Yu.V. Vozmozhnosti cifrovoj obrazovatel'noj sredy v razvitii lichnostnogo potenciala studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-1: 353-356.
14. Saidov Z.A., Yarychev N.U. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 318-320.
15. 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*: uchebno-metodicheskoe posobie. Orenburg, 2009: 127-146.
16. Rabadanova R.S., Kagosyan A.S., Karmanova Zh.A., Rabadanova Z.M., Titov V. Motivational support as a factor of formation of students' professional competence in the conditions of digitalization of education. *Política e Gestão Educacional*. 2022; T. 26, № S2: 022052.

Статья поступила в редакцию 24.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-350-353

Sokolova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University Under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ntlsokol@mail.ru*

USING AI IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES. The paper focuses our attention on problems of using artificial intelligence in language education. Introduction of artificial intelligence into the educational process at a university can provide teachers with greater opportunities when preparing for classroom lessons and checking assignments completed by students. Attention is drawn to the key opportunities for using AI both separately and in combination with other digital technologies. The article pays special attention to working with virtual reality. A number of advantages of its use are given. However, along with the advantages, there are a number of problems that appear when implementing this technology. The conclusion that the author comes to is that the use of AI can radically change foreign language classes, due to the total optimization of all significant aspects of language education. The article concludes that the use of AI and virtual reality in various configurations allows not only to optimize language education, but also provides an opportunity for the significant development of human capital. An example of a university where many of these tasks are successfully solved is the Financial University under the Government of the Russian Federation.

Key words: **project activities, language education, digital technologies, digitalization, artificial intelligence, machine learning, virtual reality**

Н.И. Соколова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: ntlsokol@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

В рамках данной статьи рассматривается проблематика использования искусственного интеллекта в языковом образовании. Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза может предоставлять преподавателю более широкие возможности при подготовке к аудиторным занятиям, осуществлению проверки заданий, выполняемых студентами. Обращается внимание на ключевые возможности использования ИИ как отдельно, так и в комплексе с другими цифровыми технологиями. Особое внимание в статье уделяется работе с виртуальной реальностью. Приведен ряд преимуществ ее использования. Однако, наряду с достоинствами, имеется ряд проблем, возникающих при внедрении данной технологии. Автор делает вывод о том, что использование ИИ может радикально изменить занятия по иностранному языку за счет тотальной оптимизации всех значимых аспектов языкового образования. В статье делается вывод о том, что применение ИИ и виртуальной реальности в различных конфигурациях позволяет не только оптимизировать языковое образование, но и дает возможность существенного развития человеческого капитала. Примером университета, где с успехом решаются многие из данных задач, является Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации.

Ключевые слова: **проектная деятельность, языковое образование, цифровые технологии, цифровизация, искусственный интеллект, машинное обучение, виртуальная реальность**

Актуальность темы данного исследования определяет тенденция развития современного высшего образования (Ясеницкий И.А., Курина В.А., Гаирбекова П.И. Носова Л.С., Национальный проект «Образование»). Ключевым трендом в развитии образовательной системы современности является ее тотальная цифровизация, что проявляется в самых различных аспектах деятельности [1–8].

В рамках образования, в частности языкового, эффективное использование ИИ для оценки знаний и проектной деятельности лишь начинает оказывать существенное влияние на языковое образование в силу того, что, несмотря на значимость упрощения коммуникаций, чему будут способствовать цифровые технологии, сама суть описываемой деятельности пока не затронута насколько сильно, как, например, это произошло в логистике и банковской сфере [5]. Это связано с тем, что образование базируется на креативности, прогнозировании и всестороннем анализе, что до определенного времени не могли обеспечить цифровые технологии, до тех пор, пока не начали развиваться такие направления, как искусственный интеллект, виртуальная реальность и машинное обучение.

Данные направления примечательны тем, что могут способствовать автоматизации таких аспектов проектной деятельности в образовании, как оценка ее эффективности (которая за счет ИИ может быть максимально объективной [1]), анализ и контроль на различных стадиях (за счет объединения искусственного интеллекта, риск-менеджмента и технологий анализа больших данных [6]), минимизация трудозатрат на различных стадиях (за счет объединения ИИ и тайм-менеджмента), предварительная оценка результативности (за счет объединения ИИ и технологий машинного обучения [2]) и т. п.

Цель исследования заключается в выявлении, научно-теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении условий использования ИИ в процессе языкового образования.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, можно сформулировать следующим образом:

– поэтапно рассмотреть основные тренды современного образования;
– определить меры по поддержке вузов, столкнувшихся с проблемами, вызванными модернизацией сферы высшего образования;
– рассказать об оптимизации в сфере проектного управления;
– показать, как виртуальная реальность и искусственный интеллект используются для повышения эффективности обучения.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы по затронутой проблематике;
– анализ опыта эффективного применения цифровых технологий и искусственного интеллекта в рамках языкового образования в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации.

Научная новизна статьи состоит в том, что при ее написании автором были определены основные принципы и меры, которые могут применяться в процессе эффективной образовательной деятельности с участием нейросетей и цифровых технологий.

Теоретическая значимость – в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования цифровых технологий и ИИ в языковом образовании.

Современное языковое образование в целом соотносится с рядом трендов, которые характерны для текущего образовательного пространства в целом. Существует целый ряд ключевых трендов в сфере образования, которые, прежде всего, вызваны, с одной стороны, вызовами развития современного общества (что обусловлено экономическими и социальными аспектами в развитии страны и мира), а с другой стороны, вызовами конкретно в рамках системы образования. Рассмотрим данные тренды поэтапно и соотнесем их с целевыми параметрами Национального проекта (далее – *НП*).

Образование, которое носит определяющий характер для системы профессионального, в том числе и для языкового, образования в РФ [2]. Данные тренды являются лейтмотивом развития образования, тесно переплетены друг с другом и базируются на эмпирических данных, представленных ниже:

1. Снижение возраста включенности в образование, увеличение продолжительности образования и тренд к непрерывности образования.

С одной стороны, этот процесс объясняется с тем, что образование усложняется, и появляются методики раннего обучения, с другой стороны, это связано с работой нобелевского лауреата Джеймса Хекмана о производительной функции и отдаче от инвестиций в образование: вложения в самом раннем возрасте (0–6 лет) являются наиболее эффективными [1]. Тренд к непрерывности образования связан, с одной стороны, с увеличением его доступности за счет Интернета, а с другой стороны – с потребностью в постоянном развитии и обновлении своих компетенций, что обусловлено динамизмом современных профессий. Эмпирически этот тренд выражается в увеличении продолжительности обучения и росте востребованности различных видов образования на всех этапах жизнедеятельности человека (что подтверждается самим наличием феномена МООК и увеличением роли дополнительного образования) [3].

2. Индивидуализация образования.

Данный тренд прежде всего выражается в появлении такого феномена, как индивидуальная траектория образования, и тесно связан с окном возможностей в данном контексте, которое появилось за счет развития цифровых технологий, практики и методологических подходов к массовому и дистанционному образованию в мире. Однако данный тренд не коснулся РФ в полной мере и не может быть полноценно реализован, поскольку почти половина жителей РФ не работает по профессии, что резко сужает мотивацию к профессиональной самореализации, а значит, и потребность в индивидуальной траектории в образовании [3]. Возможно, данный тренд станет доминирующем в недалеком будущем, но сейчас нет материальных предпосылок для его реализации в действительности, а значит, и насущной потребности системы образования что-либо менять в данном русле, как бы это ни было эффективно гипотетически. Вышесказанное диктует необходимость взаимосвязи ряда показателей НП «Образование» с параметрами, связанными с развитием рынка труда, созданием высокотехнологичных рабочих мест и возможностей эффективного трудоустройства.

3. Цифровизация образования.

Данный тренд является очевидным в силу развития цифровых технологий и подтверждается целым рядом эмпирических данных, в первую очередь – увеличением расходов на различные аспекты цифровизации, даже всех целевых программ. Следует отметить, что цифровизация как явление началась в 80-е годы в банковском секторе и произвела эффект, схожий с появлением двойной бухгалтерии, за счет оптимизации управленческих и бизнес-процессов [4]. Такой же эффект цифровизация оказывает и на образование, для того чтобы данный тренд полноценно реализовался, требуется лишь методологическое и методическое сопровождение отдельных аспектов цифровизации, например, увеличение мотивации и возможностей контроля в контексте дистанционного образования и т. п.

4. Массовизация и увеличение сложности образования [1; 4].

Данный тренд всецело обусловлен увеличением числа профессий и разделением труда в отдельных отраслях, в особенности в рамках «цифровой экономики». Этот тренд начался еще в эпоху индустриализации, однако на современном этапе требования к человеческому капиталу для эффективного развития существенно увеличились и постоянно повышаются.

Отметим, что вышеописанные тенденции соотносятся с экономическим направлением НП «Образование» и его целевыми показателями, в особенности связанными с развитием цифровизации (созданием и внедрением модели цифровой образовательной среды) и инклюзивности в образовании [2; 4]. Отметим, что наиболее значимыми и удобными для мониторинга реализации НП, на наш взгляд, являются качественные показатели и показатели, связанные с инфраструктурным развитием или доступом к нему, что связано с существенным недофинансированием проекта и иными аспектами, которые будут рассмотрены в следующих пунктах.

Если вопросы высшего образования не исключаются из национального проекта, то в рамках реализации данного федерального проекта представляется необходимым предусмотреть ряд мер по поддержке вузов «второго эшелона», в том числе направленных на:

– построение партнерских отношений с ведущими университетами и обязательный набор показателей эффективности;

– выделение дополнительных средств на материально-техническое оснащение (около 60 млрд руб.);

– дальнейшее совершенствование и модернизация кредитной системы образования;

– применение в программе обучения онлайн-курсов, разработанных ведущими университетами России и мира [5].

Сложившаяся экономическая ситуация может негативно сказаться на экономической составляющей деятельности вузов, что, в свою очередь, может привести к сокращению как рядовых сотрудников университетов, так и профессорско-преподавательского состава.

В связи с этим необходимо предусмотреть дополнительные меры поддержки вузов, основанные как на предварительном изменении структуры затрат самих вузов, так и на их внутренней организационной и кадровой оптимизации. Образовательные кредиты (для студентов и взрослых студентов, нуждающихся в переподготовке), в том числе с нулевой ставкой, а также образовательные ваучеры могут стать инструментом помощи в получении необходимых компетенций для максимально динамичного выхода на рынок труда. Развитие системы образовательного кредитования при господдержке также позволит обеспечить доступ к качественному высшему образованию в случае снижения доходов граждан в современных экономических условиях.

Данные тренды в первую очередь связаны с цифровизацией и потребностями информационного общества, что диктует необходимость видоизменения языкового образования, в первую очередь необходимо оптимизировать его прикладные аспекты, для чего, например, может быть использован метод кейсов и проектная деятельность.

Как можно заметить, большая часть направлений оптимизации связана со сферой проектного управления, прежде всего за счет возможности более глубокого контроля над проектом и оценки различных аспектов проектной деятельности. Квинтэссенцией применения искусственного интеллекта в проектном управлении выступают экспертные системы [2; 4]. Благодаря подобным системам работа различных организации, органов и предприятий, а также их взаимодействие между собой значительно облегчается, так как происходит систематизация данных, необходимых для качественной и быстрой работы. Например, система-консультант в области права позволяет достаточно быстро обратиться

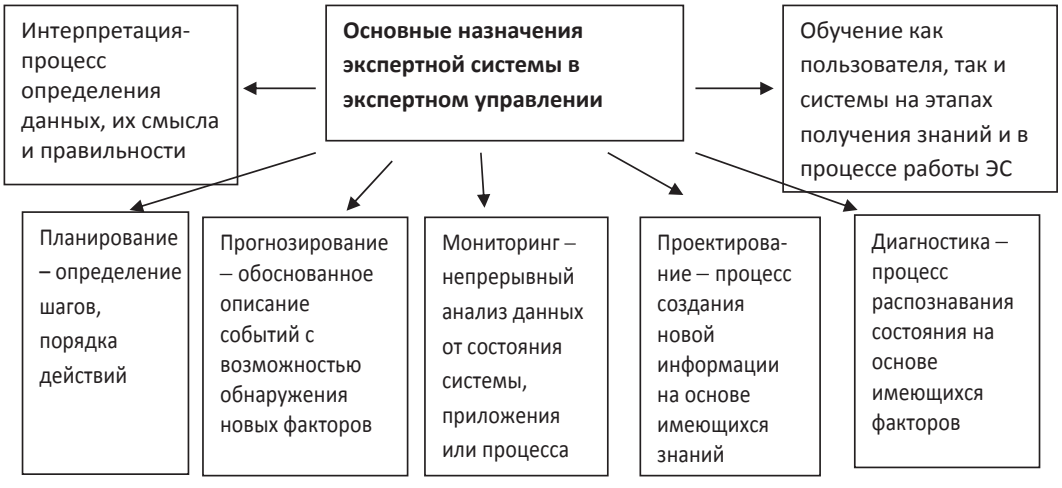


Рис. 1. Основные назначения экспертной системы в экспертном управлении

к нормативной базе, которая содержит большое количество нормативных актов, связанных между собой, и дать ответ человеку, обратившемуся за помощью. В проектном управлении данные системы могут применяться для контроля проекта, анализа больших данных и повышения качества аналитики.

Одна из немаловажных сфер применения экспертных систем в проектной деятельности – образование и перманентное повышение квалификации как персонала, так и управленческих кадров. Обучение − многогранный процесс, в ходе которого требуется не только контроль знаний. Однако именно контроль знаний получил наибольшее развитие в компьютерных технологиях, и системы тестирования занимают в них ведущую роль. Но при всей развитости систем тестирования они не определяют глубину знаний, более того, при фиксации ошибок они не дают нужного информационного инструмента для их устранения в виде учебных пособий, лекций или более простых задач. Также зачастую педагог не в состоянии проследить за процессом решения учеником тех или иных задач в ходе работы за персональным компьютером, в то время как экспертная система – может.

На сегодняшний день в экспертном управлении информационные технологии, которые позволяют увеличить продуктивность персонала, стали использоваться всё шире. Современный специалист должен быть не только готов к реализации профессиональных функций, но и свободно ориентироваться в информационном пространстве общества третьего тысячелетия. Одной из инновационных технологий, отвечающих сегодняшним требованиям, является виртуальная реальность (VR), совмещенная с ИИ. Метод такого обучения делает возможным моделирование большого количества различных ситуаций, что способствует всестороннему развитию личных навыков персонала. Также VR позволяет поднять эффективность управления командой проекта на недосягаемую высоту.

Виртуальная реальность – это мир, созданный техническими средствами, передаваемый человеку через его органы чувств: зрение, слух, осязание и другие. Он построен на основе искусственного интеллекта, способного моделировать заданные ситуации. Устройствами, которые используются для передачи ощущений человеку, являются шлем виртуальной реальности, датчики захвата движения, перчатки виртуальной реальности, контроллеры взаимодействия и другие важные приспособления.

Область применения виртуальной реальности в обучении персонала довольно широка. Преимущества данной технологии можно представить следующим образом:

Таблица 1

Преимущества технологии виртуальной реальности

Преимущества	Описание
Безопасность	Погружение специалиста в нужные условия с помощью VR позволяет без вреда здоровью отработать необходимые навыки
Конкретность	Технология позволяет детализировано продемонстрировать необходимые процессы
Фокусировка	Виртуальный мир позволит вам полностью сконцентрироваться на материале изучаемой дисциплины и, что чрезвычайно важно, не отвлекаться на внешние раздражители
Экономичность	Несмотря на значительную стоимость оборудования, это всё равно в несколько раз выгоднее, чем проводить обучение по нескольким аспектам в режиме реального времени
Экологичность	Технология VR позволяет избежать любого вреда окружающей среде
Вовлечение	Погружение специалиста в 3D-мир посредством элементов визуализации и геймификации сделает материалы учебных дисциплин более понятными и интересными для персонала [3]

Такие страны, как Соединённые Штаты, Австралия, Великобритания, Российская Федерация, сегодня интенсивно внедряют технологии виртуальной реальности в систему обучения и подготовки ряда специалистов. С этой целью в экспертном управлении данных стран происходит разработка оборудования и программного обеспечения, позволяющего быстро и безопасно приобрести навыки высококлассного специалиста. Также ИИ стал применяться и для обучения студентов.

В финансовом университете при Правительстве РФ на кафедре английского языка и профессиональной коммуникации в последние несколько лет технологии виртуальной реальности всё шире применяются преподавателями в проведении занятий по английскому языку. В специально оборудованной для таких целей лаборатории проводятся практические занятия со студентами бакалавриата. Конечно, пока не все темы могут изучаться с применением технологии VR, но перед педагогами стоит задача разработки специальных модулей занятий с применением искусственного интеллекта. Визуализация учебного материала и возможность в кратчайшее время решать задачи, поставленные педагогом, имеют большое значение, учитывая информационную нагрузку, с которой сегодня ежедневно сталкиваются студенты поколения Z. Опыт проведения занятий в лаборатории продемонстрировал большую заинтересованность студентов во время таких занятий, эффективное усвоение материала, запоминание большего объёма информации на иностранном языке, а следовательно, формирование языковой компетенции,

Таким образом, технология виртуальной реальности позволяет значительно расширить и упростить как обучение сотрудников, так и студентов. Сегодня разгораются споры о том, не вытеснит ли ИИ человека, преподавателя. Бесспорными являются мнения о том, что искусственный интеллект и VR не предназначены для полной замены обучения, однако грамотное сочетание технологий виртуальной реальности и традиционного обучения открывает новые горизонты в подготовке специалистов в различных областях и сферах деятельности. Всё это может привести как к совершенствованию уже приобретённых, так и к формированию новых навыков, необходимых специалистам для выполнения поставленных задач.

Благодаря новым технологиям, особенно связанным с виртуальной реальностью, происходит непроизвольная трансформация восприятия подрастающего поколения окружающего мира. Оно становится более многогранным, с разными точками зрения. Это может привести к серьезной необходимости изменения стандартов и подходов к преподаванию. Некоторые даже замечают, что вскоре можно будет влиять на сверхсознательные функции человека. Разработки в области искусственного интеллекта здесь, конечно, играют большую роль.

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что современное образование глубоко трансформируется, исходя из следующих ключевых трендов:

1. Снижение возраста включенности в образование, увеличение продолжительности образования и тренд к непрерывности образования.
2. Индивидуализация образования.
3. Цифровизация образования.
4. Массовизация и увеличение сложности образования.
5. Применение искусственного интеллекта.

Применение ИИ и виртуальной реальности в различных конфигурациях позволяет не только оптимизировать языковое образование, но и дает возможность существенного развития человеческого капитала. Однако не стоит полностью заменять общение студента с преподавателем в аудитории искусственным интеллектом и другими цифровыми технологиями, так как именно в процессе живого общения формируются важные характеристики личности, социальные навыки, навыки самостоятельного принятия решений. Примером университета, где с успехом решаются многие из данных задач, является Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации.

Библиографический список

1. Гаирбекова П.И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673
2. *2019–2024. Официальный сайт*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/about/
3. Гохберг Л.М., Озерова О.К., Саутина Е.В. и др. *Образование в цифрах: 2021*: краткий статистический сборник. Москва, 2021.
4. Семенко И.Е. Социально-экономические проблемы и перспективы развития высшего образования в условиях цифровизации экономики. *Московский экономический журнал*. 2020; № 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekonomicheskie-problemy-i-perspektivy-razvitiya-vysshego-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovizatsii-ekonomiki
5. Ясеницкий И.А., Курина В.А. Современное языковое образование: проблемы, пути решения. *Концепт.* Научно-метиодческий электронный журнал. 2015; Т. 13: 1521–1525. Available at: http://e-koncept.ru/2015/85305.htm
6. Носова Л.С., Леонова Е.А., Селезнева Е.А., Радченко Т.А. *Искусственный интеллект в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов.* Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023.
7. Байханов И.Б. Формирование цифровых компетенций в условиях трансформации образовательных систем. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 7 (56): 705–712.
8. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.

References

1. Gairbekova P.I. Aktual'nye problemy cifrovizacii obrazovaniya v Rossii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673
2. *2019-2024. Oficial'nyj sajt*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/about/
3. Gohberg L.M., Ozerova O.K., Sautina E.V. i dr. *Obrazovanie v cifrah: 2021*: kratkij statisticheskij sbornik. Moskva, 2021.

4. Semenko I.E. Social'no-`ekonomicheskie problemy i perspektivy razvitiya vysshego obrazovaniya v usloviyah cifrovizacii `ekonomiki. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2020; № 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekonomicheskie-problemy-i-perspektivy-razvitiya-vysshego-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovizatsii-ekonomiki
5. Yasenickij I.A., Kurina V.A. Sovremennoe yazykovoe obrazovanie: problemy, puti resheniya. *Koncept.* Nauchno-metiodcheskij `elektronnyj zhurnal. 2015; T. 13: 1521-1525. Available at: http://e-koncept.ru/2015/85305.htm
6. Nosova L.S., Leonova E.A., Selezneva E.A., Radchenko T.A. *Iskusstvennyj intellekt v formirovanii professional'nyh kompetencij buduschih pedagogov.* Chelyabinsk: Izdatel'stvo ZAO «Biblioteka A. Millera», 2023.
7. Bajhanov I.B. Formirovanie cifrovyh kompetencij v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh sistem. *Missiya konfessij*. 2021; T. 10, № 7 (56): 705-712.
8. Bajhanov I.B. Gosudarstvennaya politika kak faktor razvitiya nacional'noj obrazovatel'noj sistemy: bazovye aspekty. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2020; № 1 (139): 69-76.

Статья поступила в редакцию 23.03.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-353-355

Suleymanova Z.Z., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia); General Director, Museum-Reserve-Ethnographic Complex "Dagestan Aul" (Makhachkala, Russia), E-mail: suleimanova@mail.ru*
Suleymanova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: valiraya_9@mail.ru*

FEATURES OF ORGANIZING EXTRACURRICULAR WORK FOR STUDENTS MASTERING CREATIVE SPECIALTIES. The article examines students who master creative specialties in modern Russian universities and how extracurricular activities can be organization with the most effect. The study reveals the meaning of the concept of "extracurricular activities" in relation to the future professionals of this training. The purpose and main tasks of the relevant process implementation at the society as a whole and the university education system in particular present development stage are identified. The article says about the most significant, in the authors' opinion, features of its implementation in students of creative specialties. The directions of extracurricular work, the most relevant to date, are being studied. A system of organizational and pedagogical conditions is demonstrated, the observance of which will contribute to successful implementation of the above-mentioned directions. The article shows methodological approaches that are necessary to comply with these conditions.

Key words: **higher education, training of students of creative specialties, extracurricular activities of students, supra-professional competencies, improvement of organizational forms of extracurricular work**

З.З. Сулейманова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», ген. директор ГБУ «Музей-заповедник-этнографический комплекс «Дагестанский аул», г. Махачкала, E-mail: suleimanova@mail.ru*
Р.В. Сулейманова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: valiraya_9@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, ОСВАИВАЮЩИХ ТВОРЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема эффективной организации внеучебной деятельности студентов, осваивающих творческие специальности в пространстве современных российских вузов. Для этого в начале исследования раскрывается сущность понятия «внеучебная деятельность» применительно к процессу подготовки будущих профессионалов указанного профиля. Затем выявляются цель и основные задачи реализации соответствующего процесса на настоящем этапе развития общества в целом и системы вузовского образования в частности. Рассказывается о наиболее значимых, на взгляд авторов, чертах его воплощения в практике подготовки студентов творческих специальностей. Изучаются направления внеаудиторной работы, наиболее актуальные на сегодняшний день. Демонстрируется система организационно-педагогических условий, соблюдение которых будет способствовать успешной реализации указанных выше направлений. Исследованы методологические подходы, необходимые к соблюдению при выполнении данных условий.

Ключевые слова: **высшее образование, обучение студентов творческих специальностей, внеучебная деятельность студентов, надпрофессиональные компетенции, совершенствование организационных форм внеаудиторной работы**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящего исследования, объясняется спецификой развития человечества на современном этапе. Действительно, сегодня социум вступает в сложную и противоречивую фазу своего развития, известную как постиндустриальная (В.З. Демьянков, Э. Кассирер, И.А. Колесникова, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина). При всех разногласиях в её оценке современными исследователями, в большинстве затрагивающих соответствующую проблематику работ, мы можем встретить частые упоминания наиболее характерных трендов. Одной из ведущих тенденций называют эскалацию темпов научно-технического прогресса (Э. Кассирер, И.А. Колесникова, В.М. Курейчик, И.А. Ланцев, Э. Меттини, Ю.Г. Панкрац, В.И. Писаренко). Последняя фиксируется, прежде всего, в области информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). Стремительное совершенствование средств производства и коммуникации, в свою очередь, ведёт к следующим последствиям:

– быстрое устаревание знаний, умений и навыков, формируемых в период подготовки специалистов в вузах (Н.Х. Авлиякулов, У.И. Иноятов, М.В. Кларин, С.С. Мусаев, Н.Н. Мусаева, Б.Л. Фарберман);

– во многом связанный с ним рост социальной мобильности населения [1, с. 159].

В таких условиях требования общества к квалификации лиц, успешно завершивших обучение на ступени бакалавриата, специалитета или магистратуры, в том числе по творческим специальностям, должны с неизбежностью претерпеть существенные изменения (Г.А. Капашева, И.Б. Байханов). Конечно, роль профессиональных знаний, умений и навыков в структуре их компетентности во многом сохраняется [2]. Однако наряду с ними всё большее значение приобретают компетенции надпрофессиональные [3]. В свою очередь, большое влияние на ход и результаты процесса формирования таковых у студентов творческих специальностей оказывает внеучебная работа (О.Н. Васичкина Г.Л. Иванайская, Т.Г. Тедорадзе). Естественно, что подобное изменение её роли в структуре образовательной деятельности, осуществляемой в пространстве современных вузов, влечёт за собой трансформацию реализуемых организационных форм и методологических подходов [4, с. 61]. Некоторые аспекты их применения будут рассмотрены на страницах нашего исследования.

Таким образом, его цель – освещение основных особенностей организации внеучебной деятельности студентов, осваивающих творческие специальности в пространстве современных вузов.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– раскрыть сущность понятия «внеучебная деятельность» применительно к процессу подготовки будущих представителей творческих специальностей;

– выявить цель и задачи организации таковой;

– рассказать о наиболее значимых, на взгляд авторов, чертах её реализации на современном этапе;

– изучить направления внеучебной деятельности, актуальные на сегодняшний день;

– продемонстрировать систему организационно-педагогических условий, соблюдение которых будет способствовать успешной реализации этих направлений;

– исследовать методологические подходы, необходимые к соблюдению при выполнении данных условий.

По ходу решения перечисленных выше задач нами применялись следующие методы исследования: рефлексия собственного педагогического опыта; анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах содержание понятия «внеучебная деятельность» раскрывается в связи с особенностями процесса подготовки будущих представителей творческих специальностей современными российскими вузами.

Теоретическая значимость – в изучении направлений внеучебной деятельности лиц, осваивающих данные направления подготовки, наиболее актуальных на сегодняшний день.

Практическая значимость – в демонстрации организационно-педагогических условий, соблюдение которых будет способствовать успешной реализации

этих направлений, а равно и методологических подходов, необходимых к соблюдению при их выполнении.

В современной педагогике внеучебная деятельность, реализуемая студентами творческих специальностей, обычно понимается как одно из направлений организации их активности. Её главная отличительная черта – направленность на формирование социальных компетенций будущих специалистов, бакалавров и магистров соответствующих направлений (Т.Ю. Айкина, В.И. Звонников, Д.А. Писаренко, Н.М. Сребная, И.В. Руденко, Ю.М. Царапкина, М.Б. Челышкова).

Целью организации внеучебной работы студентов творческих специальностей является обеспечение их эффективного социального становления и личностного развития, раскрытие личностного потенциала, формирование имиджа вуза [5–16]. Достижение этой цели подразумевает решение субъектами образовательных отношений следующих задач:

– развитие у обучающихся позиционирования себя как деятельных участников не только профессиональной деятельности, но и иных форм социально значимой активности [1];

– создание внутри организации ВО такого образовательного пространства, которое будет в максимальной степени способствовать активизации самостоятельной деятельности студентов [6].

В процессе реализации этих задач педагогические работники передают часть своих функций учащимся, организованным в студенческие советы или иные объединения (Г.А. Баландина, И.В. Воронова, В.М. Дубровин, Г.А. Тавакалова, Г.А. Фомин). Таким образом происходит формирование среды, благоприятствующей развитию социальной активности будущих профессионалов интересующего нас направления [2, с. 152]. Двигаясь этим путём, учащиеся самостоятельно получают практический опыт, необходимый с точки зрения эффективной реализации профессиональной и иных видов деятельности [7, с. 45]. При такой организации их активность приобретает социально-практический характер. Формируется ответственное отношение обучающихся к возможностям и перспективам собственного профессионального и личностного развития [4, с. 62].

В структурном отношении деятельность, направленную на организацию внеаудиторной работы студентов, осваивающих творческие специальности в стенах современных отечественных вузов, можно трактовать как сложную систему [6, с. 253]. В перспективе она должна охватывать все основные аспекты взаимодействий между участниками образовательных отношений (О.А. Баженова, А.В. Городов, Е.А. Зекирьяева, Ю.М. Иванова, Н.В. Ипполитова, М.Ю. Попова). Обучающиеся при этом могут действовать в составе академических групп [8]; клубов, организаций, кружков (М.С. Ётов, А.В. Симонов, О.С. Харитонова); общественных объединений [7]; студенческого сообщества конкретного вуза [9].

На настоящем этапе развития системы отечественного высшего образования можно с определённой долей уверенности говорить о двух группах, на которые подразделяются направления внеучебной деятельности студентов творческих специальностей [3]. К ним относятся традиционные и современные направления [5]. При этом в число традиционных входят такие как физическое воспитание, художественная самодеятельность, работа творческих кружков и студий, а равно и научно-исследовательская работа [2]. К современным же направлениям организации внеурочной деятельности относятся валеологическое образование, информационное обеспечение студентов, организация и обеспечение их вторичной занятости [2].

Теперь, в соответствии с обозначенными во Введении задачами, следует рассказать об организационно-педагогических условиях осуществления интересующей нас деятельности. В данной связи в первую очередь следует указать на важнейшее из них. Таковым представляется развитие у профессорско-преподавательского состава и иных категорий работников, занимающихся вопросами её организации, системы необходимых компетенций [10]. В число этих, последних, входят система знаний об инновационных педагогических технологиях, применимых при организации внеучебной деятельности лиц, осваивающих творческие специальности в пространстве отечественных вузов (Е.Н. Князева, М.С. Крайнова, Г.С. Никифоров, Н.П. Пучков, Е.А. Петрова, Н. Смит, Л.С. Тарасова); умения и навыки, позволяющие эффективно применять такие технологии [6]; понимание и осознанное принятие требований современного общества к выпускникам вузов, завершившим обучение по творческим специальностям.

Ещё одно условие – генерация в пространстве организации ВО, осуществляющей подготовку по интересующим нас профилям, воспитывающей социально-педагогической среды [9]. Её возможности должны обеспечивать полномасштабное творческое саморазвитие и самореализацию учащихся. Необходимым при этом является учёт традиций, принятых в конкретных вузах [10].

Реализация приведённых выше условий в полной мере возможна при условии широкомасшабной реализации двух ведущих методологических подходов: гуманистического; системного [11].

Первый подход - гуманистический – базируется на признании личности обучающегося высшей ценностью [8]. Специфика его интеграции во внеаудиторную работу современных студентов творческих специальностей заключается, прежде всего, в том, что педагогический работник должен видеть в каждом обучающемся неповторимые, свойственные только ему черты [12].

Сегодня, в период, когда личностные характеристики в компетентностном портрете будущего специалиста, бакалавра и магистра выходят на первый план, не допускается отношение в обучаемому как к абстрактному представителю той или иной социальной группы [11. Соответственно, обращение к нему позволяет акцентировать внимание на студенте как личности в контексте его будущей деятельности [12, с. 1666]. Отсюда следует необходимость учёта его индивидуальных познавательных потребностей, склонностей и интересов (Н.А. Алексеев, А.А. Плигин, Г.К. Селевко, И.С.Якиманская). Таким образом, в русле рассматриваемого подхода внеучебная деятельность будущих представителей творческих профессий должна реализовываться с учётом содержания и степени сформированности их приоритетов в соответствующей сфере [13].

На страницах современных исследований системный подход рассматривается как направление организации деятельности, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы (И.В. Блауберг, М.Е. Жангужинова, А.С. Магауова, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин). В этом качестве любой объект обладает следующими свойствами: постоянство отношений, действующих как внутри него, так и при взаимодействии с другими объектами (Л. Берталанфи, Р.И. Фейджин, А.Д. Холл); комплексный характер взаимосвязей между его элементами [14].

Если мы говорим о его реализации в ходе внеурочной деятельности будущих представителей творческих профессий, то соответствующий процесс подразумевает её понимание субъектами образовательных отношений как целостной системы [13]. В её границах осуществляется поддержание внутреннего единства воспитательного процесса [14]. Данной системе присущи следующие характеристики:

– чёткая структурированность [15];

– взаимосвязь и взаимодействие между всеми элементами (Ю.А. Бекетова, О.В. Демакова, С.А.Зиновьева, С.М. Маркова, А.Н. Сидоров, Е.А. Уракова);

– подчинённость процесса её функционирования определенным целям и задачам [15].

На взгляд авторов (Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Дудаев Г.С.Х. [13]), с чьим мнением мы солидарны, разнообразная внеучебная деятельность студентов способствует в целом осуществлению брендинга в вузе, так как участие студентов в различных мероприятиях регионального, всероссийского масштабов способствует узнаваемости вуза, заявлению о себе, а также содействует повышению имиджа и конкурентоспособности вуза (Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. [14]).

Таким образом, на основе анализа текущей социально-политической, экономической и культурной ситуаций мы можем с определённой долей уверенности говорить о необходимость глубокого реформирования отечественной системы высшего образования. Активность участников образовательного процесса, реализуемого в пространстве современных вузах, должна быть направлена, прежде всего, на формирование у студентов системы надпрофессиональных компетенций. Сказанное в полной мере касается будущих представителей творческих профессий. Совершенствование результатов их обучения возможно, в том числе, посредством существенной реорганизации внеучебной воспитательной деятельности в современном вузе. По мнению авторов, внеучебная воспитательная деятельность должна быть реализована с использованием всех средств, доступных администрации, методистам и преподавателям большинства современных российских вузов. Как отмечают авторы (Igropulo I.F., Semina I.S., Rabadanova R.S., Kagosyan A.S., Karmanova Zh.A., Rabadanova Z.M., Titov V. И др.), для результативного использования данных средств обучения и воспитания вузовским коллективам следует уделить повышенное внимание тем направлениям внеучебной деятельности, которые являются наиболее актуальными на сегодняшний день и соответствуют современным устремлениям и интересам молодёжи [15; 16]. В процессе их реализации следует соблюдать описанные в тексте статьи организационно-педагогические условия. В свою очередь, выполнение таковых подразумевает организацию внеаудиторной деятельности обучающихся в соответствии с личностно ориентированным и системным подходами.

Библиографический список

1. Гопп М.Ю., Павлова О.А. Анализ связи между уровнем образования населения и экономическим ростом. *Вестник науки.* 2023; № 10 (67): 159–162.
2. Иванушкина Н.В. Научные подходы к профессиональной подготовке студентов вуза в условиях трансформации образования. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2022; № 5: 146–166.
3. Байханов И.Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога. *Педагогическое образование в России.* 2022; № 5: 17–25.
4. Байханов И.Б. Трансформация профессиональных компетенций специалистов государственного управления в условиях цифровых трендов. *Миссия конфессий.* 2021; Т. 10, № 3 (52): 320–327.
5. Боташева Н.П. Развитие композиционного мышления у бакалавров художественно-педагогических специальностей: теоретико-методические аспекты. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 6, № 6: 1013–1019.
6. Покровская Н.В., Бычинский В.Н. Творческая работа студентов 1–5-го курсов по специальности «живопись» как способ раскрытия потенциала обучающегося. *Вестник КемГУКИ.* 2022; № 58: 241–255.

7. Петрова М.С., Корсакова А.А., Смирнов П.А. Студенческие объединения как механизм выявления и поддержки инициатив обучающихся. *Science & reality.* 2020; № 3.1: 45–48.
8. 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: 33–40.
9. Гизатулина О.И. Сетевой образовательный проект как форма организации самостоятельной деятельности студентов. *Вестник науки и образования.* 2021; № 7 (110): 18–26.
10. Калина Н.Д. Технология повышения качества подготовки будущих субъектов визуальной культуры в контексте формирования у студентов самоконтроля знаний. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 27–30.
11. Федотов И.А. Педагогический потенциал внеучебной физкультурно-спортивной деятельности вуза. *Теория и практика физической культуры.* 2023; № 6: 69–70.
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.
13. Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Дудаев Г.С.-Х. Методологические основы осуществления брендинга в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 322–324.
14. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентноспособности вуза. *Научные исследования и образование*. 2015; № 1 (19): 230–232.
15. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Y.V., Shapovalov V.K. The use of tuning methodology for designing master's degree programmes in teacher education. *World Applied Sciences Journal*. 2013; Т. 27, № 13 A: 116–121.
16. Rabadanova R.S., Kagosyan A.S., Karmanova Zh.A., Rabadanova Z.M., Titov V. Motivational support as a factor of formation of students' professional competence in the conditions of digitalization of education. *Política e Gestão Educacional*. 2022; Т. 26, № S2: 022052.

References

1. Gopp M.Yu., Pavlova O.A. Analiz svyazi mezhdu urovnem obrazovaniya naseleniya i `ekonomicheskim rostom. *Vestnik nauki*. 2023; № 10 (67): 159-162.
2. Ivanushkina N.V. Nauchnye podhody k professional'noj podgotovke studentov vuza v usloviyah transformacii obrazovaniya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 5: 146-166.
3. Bajhanov I.B. Skvoznye kompetencii v sisteme kompetencij sovremennogo pedagoga. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2022; № 5: 17-25.
4. Bajhanov I.B. Transformaciya professional'nyh kompetencij specialistov gosudarstvennogo upravleniya v usloviyah cifrovyh trendov. *Missiya konfessij*. 2021; Т. 10, № 3 (52): 320-327.
5. Botasheva N.P. Razvitie kompoziционnogo myshleniya u bakalavrov hudozhestvenno-pedagogicheskih special'nostej: teoretiko-metodicheskie aspekty. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; Т. 6, № 6: 1013-1019.
6. Pokrovskaya N.V., Bychinskij V.N. Tvorcheskaya rabota studentov 1-5-go kursov po special'nosti «zhivopis'» kak sposob raskrytiya potenciala obuchayuschegosya. *Vestnik KemGUKI.* 2022; № 58: 241-255.
7. Petrova M.S., Korsakova A.A., Smirnov P.A. Studencheskie ob`edineniya kak mehanizm vyyavleniya i podderzhki iniciativ obuchayuschihsya. *Science & reality.* 2020; № 3.1: 45-48.
8. 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; Т. 14, № 1: 33-40.
9. Gizatulina O.I. Setevoj obrazovatel'nyj proekt kak forma organizacii samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2021; № 7 (110): 18-26.
10. Kalina N.D. Tehnologiya povysheniya kachestva podgotovki buduschih sub`ektov vizual'noj kul'tury v kontekste formirovaniya u studentov samokontrolya znanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 27-30.
11. Fedotov I.A. Pedagogicheskij potencial vneuchebnoj fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti vuza. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 2023; № 6: 69-70.
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.
13. Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Dudaev G.S.-H. Metodologicheskie osnovy osuschestvleniya brendinga v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 322-324.
14. Sorokopud Yu.V., Orlova E.A., Shkurko N.M. Formirovanie intellektual'nogo kapitala kak sredstvo povysheniya imidzha i konkurentnosposobnosti vuza. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; № 1 (19): 230-232.
15. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Y.V., Shapovalov V.K. The use of tuning methodology for designing master's degree programmes in teacher education. *World Applied Sciences Journal*. 2013; Т. 27, № 13 A: 116-121.
16. Rabadanova R.S., Kagosyan A.S., Karmanova Zh.A., Rabadanova Z.M., Titov V. Motivational support as a factor of formation of students' professional competence in the conditions of digitalization of education. *Política e Gestão Educacional*. 2022; Т. 26, № S2: 022052.

Статья поступила в редакцию 24.03.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-355-357

Shakhmanova A.Sh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: a9162174480@gmail.com*
Magomedova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Department of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

OPPORTUNITIES FOR REGULAR ACTIVITIES IN THE COURSE OF PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The study presents an analysis of the main opportunities inherent in the educational activity during the process of development of citizenship and patriotism in students. The authors identify some features of development of the society at the present stage. The work proves the necessity of intensifying the educational work of the above-mentioned segment. The authors discuss the role of the activities in the structure of the modern basic general and secondary general education. The work shows the educational resources of which disciplines in the curriculum can be successfully used during the educational work. Advantages of a dialogue of cultures are demonstrated as a potentially effective organizing principle in patriotic education. The authors demonstrate some of the ways that exist today to implement this pedagogical principle. The article concludes that it is possible to achieve successful results of educational work provided that knowledge from all subjects of the humanitarian cycle is integrated.

Key words: **basic general education, secondary general education, civic and patriotic education, regular activities, extracurricular activities**

А.Ш. Шахманова*, д-р пед. наук, проф., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: a9162174480@gmail.com*
З.Ш. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОДЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Основное содержание исследования составляет анализ основных возможностей, присущих урочной деятельности в ходе формирования гражданственности и патриотизма учащихся. Основываясь на анализе специальной литературы и собственного педагогического опыта, в начале статьи авторы определяют некоторые черты развития человеческого общества на современном этапе. На основе их изучения доказывается необходимость интенсификации указанного выше сегмента воспитательной работы. В работе говорится о его роли в структуре деятельности современных организаций основного общего и среднего общего образования. Выясняется, образовательные ресурсы каких из дисциплин учебного плана могут быть с успехом использованы по ходу реализации данного сегмента воспитательной работы. Демонстрируются преимущества диалога культур как потенциально эффективного принципа организации патриотического воспитания учащихся во время урочной работы. Авторами показаны некоторые возможности, существующие сегодня для реализации указанного педагогического принципа. В статье делается вывод о том, что достигнуть успешных результатов воспитательной работы можно при условии интеграции знаний из всех предметов гуманитарного цикла.

Ключевые слова: **основное общее образование, среднее общее образование, гражданско-патриотическое воспитание, урочная деятельность, внеурочная деятельность**

Актуальность темы статьи связана с фиксирующейся в последние годы интенсификацией процессов глобализации (Л.В. Говорухина, Е.Г. Кизима, Г.А. Кругликова, О.А. Лодде, К.Е. Рыбак, О.В. Свигуненко, С.Ю. Ситникова). Безусловно, данный тренд в развитии современного общества имеет значимые последствия для дальнейшего развития человеческого общества. Последние носят как положительный, так и отрицательный характер.

К плюсам глобализации относится, например, возможность симметричного ответа на ряд вызовов современности. Последний может быть дан только в результате координации усилий специалистов, живущих и работающих в разных странах (М.И. Дибиров, А.В. Моисеев С.И. Шмарин). Если же говорить о негативных последствиях международной интеграции, то одним из наиболее существенных является риск утраты идейного единства граждан нашей страны. Это, в свою очередь, ведёт к усугублению духовного кризиса современного российского общества (Н.Э. Горохова, М.А. Денисова, Т.В. Ежова, Т.И. Ходыко, Т.И. Шакирова, И.Н. Шулинина). Сказанное представляется особенно актуальным по отношению к представителям подрастающих поколений [1, с. 33].

Таким образом, сегодня всё более значимыми становятся вопросы, связанные с максимальной реализацией воспитательной составляющей образовательного процесса в российских школах [2, с. 77]. В частности, с каждым годом растёт важность формирования чувств гражданственности и патриотизма учащихся [3, с. 204]. От степени их развития у завтрашних выпускников во многом зависит будущее нашей Родины и её многонационального народа (Э.Р. Абдурашидова, Е.В. Головнева, О.В. Записных, Д.А. Салманова).

Традиционно отечественные педагоги, затрагивающие в своих трудах данную проблематику, уделяют основное внимание роли средств внеурочной деятельности в формировании вышеуказанных качеств школьников (Р.В. Балашов, И.Р. Высоцкий, Ю.А. Галушко, Г.Н. Кравчук, В.И. Лутовинов, И.В. Метлик, С.П. Поляков). Однако сведения, содержащиеся в ряде современных трудов, позволяют с некоторой долей уверенности говорить о том, что и урочной работе в этом плане присущ определённый потенциал (В.И. Арнольд, И.Л. Бабинская, Е.Г. Козлова, А. Шень, И.В. Ященко). С другой стороны, данная тема пока не в полной мере получила раскрытие [1, с. 35].

Попытка частичной ликвидации указанного недостатка предпринята на страницах нашего исследования.

Исходя из вышеизложенного, его цель – рассмотрение основных возможностей, присущих урочной деятельности в ходе патриотического воспитания школьников.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– определить роль гражданско-патриотического воспитания в структуре деятельности современных организаций основного общего и среднего общего образования;

– выяснить, образовательные ресурсы каких из дисциплин учебного плана могут быть с успехом использованы по ходу реализации данного сегмента воспитательной работы;

– рассказать о принципе диалога культур как о потенциально эффективном инструменте организации патриотического воспитания учащихся во время урочной работы;

– продемонстрировать некоторые возможности, существующие сегодня для его реализации.

При решении этих задач авторами использовались следующие методы исследования:

– изучение литературы, так или иначе затрагивающей интересующую нас проблематику;

– рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи сводится к тому, что в ней было выявлено, образовательные ресурсы каких дисциплин могут быть с успехом использованы при реализации гражданско-патриотического воспитания школьников.

Её теоретическая значимость заключается в изучении диалога культур как одного из эффективных принципов осуществления такого воспитания по ходу урочной работы.

Практическая значимость состоит в демонстрации конкретных возможностей, существующих для практического применения вышеозначенного принципа в образовательном пространстве современных российских школ.

В ряду задач, которые современный социум ставит перед системой школьного образования, осуществление гражданского и патриотического воспитания занимает особое место. Оно составляет одну из основ, на которых зиждется образовательный процесс [3, с. 205].

Действительно, согласно статье № 3 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», патриотизм выступает в качестве одного из важнейших принципов государственной политики в соответствующей сфере [4]. В изменениях, внесённых в указанный закон в 2020 г., была отмечена необходимость существенного усиления патриотического воспитания в российских школах [5]. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) третьего поколения также говорится, что одной из главных целей реализации воспитательной работы в организациях соответствующего профиля является «формирование российской гражданской идентичности обучающихся». Последнее, в свою очередь, подразумевает «овладение духовными ценностями многонационального народа Российской Федерации» [6].

Таким образом, анализ действующих нормативно-правовых актов, а равно научной и методической литературы позволяет нам говорить о том, что целью гражданско-патриотического воспитания, как важнейшей части системы воспитательной работы, является формирование личности, характеризующейся набором определённых качеств. Перечислим их:

– правильное понимание своей социокультурной принадлежности;

– осознанное принятие и стремление характерных для российского общества духовно-нравственных ценностей и норм поведения [6];

– уважение к истории своей страны, края, области, республики, города, села, культурно-этнической общности;

– ценностное отношение к окружающей среде и культурному наследию [4];

– стремление к совершению активных действий в интересах семьи и общества [2, с. 80];

– готовность к исполнению своих гражданских обязанностей [7, с. 5].

Достижение подобной цели предполагает существенный пересмотр ряда аспектов образовательного процесса, реализуемого в российских школах. К ним относятся:

– содержательная сторона;

– методологическое обеспечение;

– инструментальная база (Л.Л. Бойко, А.А. Борщ, А.Г. Ефимова, В.В. Лезина, Н.Л. Шеховская, И.А. Шумакова).

В таких условиях особенно остро встаёт вопрос о том, в процессе обучения каким предметам гражданско-патриотическое воспитание может получить наиболее полную реализацию [8, с. 52].

По-видимому, на современном этапе развития систем основного общего и среднего общего образования ведущая роль в этом смысле принадлежит гуманитарным дисциплинам [9, с. 156]. Думаем, что наиболее эффективной такая деятельность будет при обучении обществознанию и иностранному языку [10, с. 161].

В данной связи необходимо упомянуть, что иностранный язык занимает важное место среди дисциплин, входящих в программы основной и средней школ. По ходу его освоения у учащихся формируется система компетенций, позволяющих осуществлять обмен информацией с представителями иных культур (И.А. Андреева, И.Л. Бим, С.В. Кульневич, М.И. Махмутов, Н.И. Мирошниченко). Освоение соответствующих образовательных программ предполагает развитие иноязычной коммуникативной компетенции. В свою очередь, одной из её составляющих является компетенция социокультурная [9, с. 158]. Достаточный уровень её развития подразумевает знакомство юных россиян с основами культуры, характерной для страны или стран изучаемого языка (Д.Г. Степанова, А.А. Пимонова, С.В. Григорович). Однако с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи важными являются возможности для реализации воспитательного потенциала различных дисциплин по ходу формирования этой компетенции [10]. Действительно, становление рассматриваемой компетенции во многом способствует формированию следующих качеств гражданина и патриота:

– национальное самосознание;

– гражданская идентичность [7];

– толерантное отношение к другим культурам и их представителям [8];

– лучшее понимание особенностей собственной культуры.

Таким образом, мы можем видеть, насколько существенным является потенциал ИЯ с точки зрения интенсификации хода и результатов гражданско-патриотического воспитания. Как отмечает Л.П. Гадзаова, лишь средствами изучения иноязычной культуры реализовать его в полной мере невозможно [11]. Для его реализации необходимо привлечение ресурсов других дисциплин. Важную роль в данном случае играют следующие знания:

– о культурных особенностях, свойственных малой и большой Родине [12];

– о национально-культурной составляющей родного языка и литературы (А.Я. Данилюк, С.П. Лемешкин, Д.В. Полежаев, И.Д. Полежаев, А.Д. Полежаева, И.В. Рябикина, М.Е. Шилина);

– об основных вехах исторического пути России, населяющих её народов, а также об их связи с историей страны (стран) изучаемого языка;

– о чертах сходства и различия в экономическом укладе, государственном строе и символике, существующих между Российской Федерацией и страной изучаемого языка [13].

Таким образом, знания об истории и культуре государств, в которых говорят на осваиваемом языке, воспринимаются учащимися как бы через призму знаний о своей стране. Соответственно, для полной реализации возможностей развития у современного школьника гражданственности и патриотизма необходимо формирование у него единой базы гуманитарных знаний о всех значимых аспектах жизни родной страны и её соседей [14, с. 16].

Реализация гражданско-патриотического воспитания современных российских школьников средствами гуманитарных дисциплин будет тем эффективнее, чем большим объёмом знаний из соответствующей области они владеют (Т.А. Ампилова, А.В. Бычков, Л.И. Нечаева, В.А. Сухомлинский). По этой причине целесообразным представляется обращение к принципу диалога культур (Н.А. Асташова, Л.И. Богданова, С.К. Бондарева, О.Л. Жук, А.В. Сухоруких, Л.Т. Ткач).

В рамках данного исследования под диалогом культур мы будет понимать совокупность отношений предметов и явлений, свойственных различным куль-

турам в их взаимосвязи и взаимодействии (С.К. Бондарева, О.Л. Жук, Э.А. Музенитова). Его реализация в качестве педагогического принципа предполагает познание чужой культуры через образы собственной. Необходимым при этом является толерантное отношение и уважение к иной культуре, понимание её самобытности и уникальности [15, с. 80]. Это, в свою очередь, позволяет сформировать более глубокое и осознанное отношение как к родной культуре, так и к чужой. У обучающегося формируется чувственное отношение к изучаемым явлениям и объектам, а также мировоззрение, основанное на духовно-нравственных ценностях [2, с. 76].

Патриотическое воспитание в рамках изучения дисциплин гуманитарного цикла, основывающееся на рассматриваемом принципе, может быть реализовано пятью способами. Перечислим их:

– сравнение исторических явлений и процессов, свойственных России и соседним странам, поиск общего и особенного в процессах становления и развития их государственности (М.Д. Бершадская, Н.Н. Жадобина, Е.В. Лукиянчина, Е.С. Мироненко, А.В. Серова);

– обнаружение сходств в системе ценностей и взглядов на мир деятелей культуры и искусства разных эпох и регионов в ходе изучения их произведений [11, с. 35];

– рассмотрение политических, экономических и культурных связей, существующих между странами [14, с. 18];

– знакомство с биографиями и достижениями деятелей, внесших вклад в историю, науку и культуру разных стран [15, с. 91];

– изучение достопримечательностей, памятников и географических объектов, являющихся символами родной страны, с сопутствующим изучением известных объектов и образов других стран [13, с. 260].

Исследовав основные возможности, присущие урочной деятельности в плане патриотического воспитания школьников, мы приходим к следующим выводам.

В реалиях современного общество актуальность гражданско-патриотического воспитания существенно возросла. Оно может быть реализовано в ходе как внеурочной, так и урочной деятельности.

В свою очередь, при его реализации средствами внеурочной деятельности ведущую роль будут играть гуманитарные дисциплины, в первую очередь иностранный язык и обществознание. Однако по-настоящему успешными результаты рассмотренного сегмента воспитательной работы будут при условии интеграции знаний из всех предметов этого цикла. В данном случае перспективным представляется применение принципа диалога культур.

Библиографический список

1. Черняева Н.Н. Историко-краеведческая работа как одно из приоритетных направлений гражданско-патриотического воспитания школьников. *Образование и воспитание.* 2020; № 4 (30): 33–37.
2. Омаров М.М. Условия, формы и методы патриотического воспитания школьников средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2020; № 2: 75–81.
3. Ковалева Н.С., Лехновская Т.Н. Патриотическое воспитание школьников средствами музейного краеведения. *Modern science.* 2021; № 4-2: 203–206.
4. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся.* Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ (последняя редакция). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 № 287. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/
7. Байханов И.Б. Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры учителей. *Преподаватель XXI век*. 2022; № 4-1: 22–37.
8. Матусевич В.З., Керимов М.М. Пути оптимизации гражданско-патриотического воспитания в современной школе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-3: 71–75.
9. Болдырев И.И., Комаровская Е.П. Модель воспитания гражданских качеств подростков. *Казанский педагогический журнал.* 2020; № 3: 155–160.
10. Караханова Г.А., Дибиров Р.М. Теоретические подходы к организации патриотического воспитания учащихся в современных социокультурных условиях. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-1: 160–163.
11. 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.
12. Дорохова Т.С., Галагузова М.А., Дорохова Е.С. Содержание гражданско-патриотического воспитания в современном российском обществе: к постановке проблемы. *Профилактика зависимостей.* 2020; № 1 (21): 48–52.
13. Прибыльнова П.А. Патриотическое воспитание учащихся на основе взаимодействия школы, семьи и общественных организаций. *Скиф. Вопросы студенческой науки.* 2023; № 10 (86): 257–260.
14. Андрюнина А.С. О патриотическом воспитании школьников при помощи домашних заданий в курсе обществознания. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета.* 2020; № 3 (47): 15–19.
15. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор. НЦПТИ.* 2016; № 8: 52–54.

References

1. Chernyaeva N.N. Istoriko-kraevedcheskaya rabota kak odno iz prioritetnyh napravlenij grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Obrazovanie i vospitanie.* 2020; № 4 (30): 33-37.
2. Omarov M.M. Usloviya, formy i metody patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov sredstvami izobrazitel'nogo i dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2020; № 2: 75-81.
3. Kovaleva N.S., Lehnovskaya T.N. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami muzejnogo kraevedeniya. *Modern science.* 2021; № 4-2: 203-206.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
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 (poslednyaya redakciya). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 № 287. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/
7. Bajhanov I.B. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu osobennostej formirovaniya i razvitiya politicheskoj i `elektoral'noj kul'tury uchitelej. *Prepodavatel' XXI vek*. 2022; № 4-1: 22-37.
8. Matusevich V.Z., Kerimov M.M. Puti optimizacii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennoj shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-3: 71-75.
9. Boldyrev I.I., Komarovskaya E.P. Model' vospitaniya grazhdanskih kachestv podrostkov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2020; № 3: 155-160.
10. Karahanova G.A., Dibirov R.M. Teoreticheskie podhody k organizacii patrioticheskogo vospitaniya uchaschihsya v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78-1: 160-163.
11. 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.
12. Dorohova T.S., Galaguzova M.A., Dorohova E.S. Soderzhanie grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennom rossijskom obschestve: k postanovke problemy. *Profilaktika zavisimostej.* 2020; № 1 (21): 48-52.
13. Pribyl'nova P.A. Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya na osnove vzaimodejstviya shkoly, sem'i i obschestvennyh organizacij. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki.* 2023; № 10 (86): 257-260.
14. Andryunina A.S. O patrioticheskom vospitanii shkol'nikov pri pomoschi domashnih zadanij v kurse obschestvoznaniya. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 3 (47): 15-19.
15. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor. NCPTI*. 2016; № 8: 52-54.

Статья поступила в редакцию 27.03.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-357-359

***Petrusevich A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru*

FEATURES OF TEAM AND COLLECTIVE ACTIVITY. The article analyzes features of team and collective activity of teachers in solving various educational tasks. Special attention is paid to the differences in the structures of teaching teams and collectives. The signs revealed in the work that characterize team activity manifest themselves in the peculiarities of the relationship between team members. They differ from those that are characteristic of collective relationships. At the

heart of the team, in the analysis of team activities, are those that influence cohesion, the desire for everyone to show a high level of professional competence, the formation of a team spirit. The work emphasizes that the emotional and psychological climate in the team guarantees the absence of conflicts between members and rejection of each other. This shows mutual trust in each other, support, and the presence of a free dialogue. Communication in such a climate is a significant incentive for success-oriented activities. The main purpose of the article is to show that in the modern activity of teachers, teamwork brings the most effective result, since each participant feels highly responsible for achieving their goals and, accordingly, makes significant efforts to achieve them.

Key words: **group, team, interaction, activity, responsibility, values, success**

***А.А. Петрусевич**, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА СОБЕННОСТЕЙ КОМАНДНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются особенности командной и коллективной деятельности педагогов при решении различных образовательных задач. Особое внимание уделяется различиям в структурах педагогических команд и коллективов. Раскрытые в работе признаки, характеризующие командную деятельность, проявляют себя в особенностях взаимоотношений между членами команды. Они отличаются от тех, которые характерны для коллективных взаимоотношений. При анализе командной деятельности выяснено, что в их основе лежат те, которые оказывают влияние на сплочение, на стремление к проявлению каждым высокого уровня профессиональной компетентности, становление командного духа. В работе особо отмечается, что эмоционально-психологический климат в команде гарантирует отсутствие конфликтов между членами и неприятия друг к другу. Это проявляется во взаимном доверии, поддержке, наличии свободного диалога. Коммуникация в таком климате выступает значительным стимулом к деятельности, нацеленной на успех. Основная цель статьи – показать, что в современной деятельности педагогов командная работа приносит наиболее эффективный результат, поскольку каждый ее участник чувствует высокую ответственность за достижение поставленных целей и, соответственно, прилагает значительные усилия для их достижения.

Ключевые слова: **коллектив, команда, взаимодействие, деятельность, ответственность, ценности, успех**

Создание условий качественной и эффективной деятельности педагогов представляет особую проблему для организации образования, отвечающего современным социальным вызовам. Очевидно, что такими условиями организации педагогического процесса в образовательной организации являются высокая компетентность руководителя, владеющего умением объединять педагогов, а также технологией построения межличностных отношений, обеспечивающей социально-психологическое единство в процессе решения различных образовательных задач. Вместе с тем важными условиями эффективного построения педагогической деятельности, как отмечают многие психологи, социологи, является наличие отношений в коллективе, характеризуемых как взаимодополняющие, где создаются условия для интеграции потенциала отдельных педагогов в решении сложных задач развития образовательной организации, где высокий уровень взаимопонимания сочетается с принятием общих целей, взаимной ответственностью, единством действий в процессе достижения общей цели [1]. Сказанное выше определяет актуальность представленного исследования.

Комплекс рассматриваемых условий, обеспечивающих решение различных образовательных задач педагогами образовательной организации, характеризует высокоорганизованную социальную структуру, которую принято рассматривать как педагогическую команду. Характеризуя ее общие черты, можно отметить, что команда – это особый вид объединения профессионалов для оперативного и качественного решения поставленной задачи [2].

Целью статьи является характеристика основных отличий в коллективной и командной деятельности педагогов. В этой связи к задачам данной работы следует отнести следующие: 1) выявить общее и особенное в содержании коллективной и командной деятельности; 2) охарактеризовать отношения к деятельности членов коллектива и команд; 3) проанализировать роль, которую выполняют участники коллективной и командной деятельности; раскрыть причины результативной деятельности команды при решении различных образовательных задач. Научной новизной работы является анализ взаимоотношений и взаимодействия членов коллектива и команды в процессе организации и осуществления образовательной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении комплекса различий между командной и коллективной формами деятельности. Практическая значимость работы состоит в возможности применения представленного материала при организации совместной деятельности педагогов и обучающихся, способствующей улучшению образовательного процесса в целом.

В системе гуманитарных наук сложилось определенное понимание особенностей командного взаимодействия. Так, например, в философской науке команда рассматривается как общность людей, формирующих определенное отношение к совместной деятельности и совокупной роли личностей, входящих в ее состав. Психологи больше интересовались психосоциальными особенностями единений людей в команды и возникающими там взаимосвязями. Для социологов набольший интерес представляет проблема соотношения личного и общественного в структуре взаимодействия и взаимоотношений. Педагогическая наука строит свой интерес в возможности создания команд и их использования для достижения целей деятельности.

Однако общим для гуманитарных наук является рассмотрение команды как объединения людей, построенного на основе взаимозависимости, как стиль взаимодействия единомышленников, как возможность высокого уровня совместного сотрудничества. При этом, анализируя действия такого объединения, можно увидеть ряд отличий в деятельности различных групп педагогов, выступающих как коллектив или как команда.

Первое отличие состоит в том, что коллективная деятельность строится на основе коллективных интересов, в которых имеет место сочетание двух линий отношений. С одной стороны, это демократический характер взаимодействий и взаимоотношений членов коллектива, а с другой – необходимость общего мнения, общей направленности действий, а следовательно – подчинение интересов отдельной личности интересам всего коллектива. Сочетание этих двух линий, по мнению А.С. Макаренко, характеризует коллектив как высшую ступень развития группы.

Деятельность команды строится также на совмещении личностных и профессиональных целей ее членов. Но здесь особое внимание сосредоточено на ценностях, которые принимают члены команды в процессе взаимодействия при решении поставленной цели. Эти ценности становятся личными приобретениями каждого члена в процессе общения друг с другом, в процессе обсуждения, в процессе их принятия как ценности и, наконец, в процессе становления командной системой ценностей. Здесь, как отмечал Л.С. Выготский, каждая ценность присваивается в социальной группе только после того, как пройдет через групповую коммуникацию. Таким образом, речь идет о разном принятии ценностей и руководстве каждого члена команды принятыми ценностями [3].

Второе отличие связано с особенностями организации деятельности коллектива и команды. Здесь следует обратить внимание на специфику структурных различий, отражающихся в деятельности этих объединений. Коллектив решает социально значимые задачи в рамках разработанной структуры, где каждый член имеет свои обязанности, свою роль, где циркулируют четко выстроенные требования к их выполнению, где обязанности каждого доминируют над их правами. В этой связи деятельность коллектива строится на строгом подчинении поставленной цели и требованиям руководителя коллектива.

Деятельность команды характеризуется оптимальной структурой, в которой ее упорядоченность ориентирована на достижение поставленных целей. Для команды характерно отсутствие многоуровневой структуры, которая имеет большое значение для деятельности коллектива. В команде эта многоуровневость заменяется структурой, где иерархия зависит от знаний и навыков каждого члена команды. При этом содержание деятельности строится на гибком взаимодействии и интенсивном обмене информацией, на прочных внутрикомандных связях и общей ответственности за решение поставленных задач.

Третье отличие между коллективной и командной деятельностью состоит в особенностях принятия цели деятельности как ценности, которая характеризует включенность каждого члена в общий процесс достижения цели. Система ответственной зависимости между членами коллектива в процессе деятельности чаще декларирует степень вовлеченности каждого в общий процесс реализации целей и задач деятельности. На практике в коллективе чаще всего центр тяжести или интенсивность действий распространяется на отдельных его членов, тогда как другие выступают пассивными участниками деятельности.

Деятельность команды строится в атмосфере доверия и сотрудничества, поскольку у ее членов высокий уровень мотивации, они осознают и разделяют командные ценности, и командные цели они воспринимают как личные. Более того, в деятельности команды формируются новые профессиональные ценности, изменяется их профессиональный потенциал, изменяется среда, в которой организуется деятельность. И что еще важно – в процессе деятельности команды изменяется сама среда, в которой осуществляется деятельность, поскольку каждый член команды не просто выполняет какие-то командные функции, это целая серия трансформаций форм и методов, это создание нового опыта, причем не чужого, а опыта собственного [4].

В деятельности команды, таким образом, создаются новые формы педагогической практики, новые нормы взаимодействия. И последнее, что отличает деятельность команды от деятельности коллектива, это то, что в команде преобладающая роль отводится решению поставленной задаче. Это создает ситуацию, когда все члены команды вовлекаются в ее решение, и их внимание сосре-

Таблица 1

Особенности коллективной и командной деятельности

Показатель	Коллектив	Команда
Взаимная ответственность и зависимость	Иерархия в распределении ролей в коллективе	Наличие действенной взаимной зависимости
Целевые установки в деятельности	Всячески соответствовать социальному одобрению	Совмещение деятельности на «результат» и на индивидуальные достижения
Причина активности членов объединения	Идентификация себя с коллективом	Удовлетворение личностно и профессионально значимых интересов
Особенности соотношения интересов членов объединения	Коллектив наделяет своих членов требуемыми интересами	Совпадение индивидуальных и командных интересов
Формирование мнений, оценок, критики	Единое общественное мнение	Поддержка дискуссии, критики; выбор каждым членом команды своей оценки явления
Подведение итогов деятельности	Дифференцированная оценка участия каждого	Главное внимание на согласованные действия всех

доточено на поставленной задаче. Здесь принимаемые всеми общие правила и общая ответственность за результат.

Нередко можно услышать или прочитать фразу о том, «…что коллектив в идеале должен работать как единая команда, реализующая единство личностных и профессиональных ценностей» [5, с. 211]. Вот здесь и кроется одно из точных отличий команды и коллектива. Здесь команда рассматривается как высший уровень развития коллектива, в котором ценности, воплощенные в деятельность, направлены как на результат деятельности, так и на развитие ее участников.

Одной из значимых причин формирования педагогических команд в школе является высокий уровень мотивации педагогов в достижении успеха, именно того успеха, который гарантирует каждому ее члену чувство личной причастности к достижению результата. Это включает различные потенциалы членов команды в активизацию действий для решения командной и личностной цели каждым членом команды, способствует развитию творческого потенциала личности, настраивает на то, что все ее участники должны быть готовы ради общего дела сделать все, что в их силах. Кроме этого, следует заметить, что командная деятельность – это оптимально распределенные роли участников в соответствии с возможностями каждого. То есть это работа, направленная на реализацию поставленных целей и соответствующего содержания, в которой все ориентированы на достижение и поддержание высокого качества совместных действий.

Раскрывая особенности командной деятельности и отмечая ее отличия от деятельности коллективной, известный американский специалист по вопросам педагогики и социальных отношений людей в сотрудничестве Д.У. Джонсон определил признаки, характеризующие командную деятельность:

– наличие действенной взаимной зависимости;
– совпадение индивидуального и командного интереса;
– взаимосвязь индивидуальной и общекомандной ответственности;
– тесная коммуникация членов команды;
– высокий уровень навыков совместной деятельности;
– наличие хорошо отработанных процедур взаимодействия [6, с. 242].

Действенная взаимная зависимость членов команды – это их общее состояние, которое связано с результатом действий: либо успех, либо неудача. Здесь нет того одного, кто выиграл или проиграл. Поэтому имеет место осознание каждым членом команды зависимости личного результата от результатов других членов. Отсюда выявляются важные условия, характеризующие деятельность команды: совпадение индивидуального и командного интереса и взаимосвязь индивидуальной и общекомандной ответственности за результат деятельности. Индивидуальный вклад каждого становится решающим атрибутом командной деятельности. В свою очередь, команда обеспечивает, что каждый получит высокую оценку своего вклада в общее дело, если будет разделять ответственность с другими членами.

Важной особенностью, характеризующей деятельность команды, является тесная коммуникация ее членов. Эмоционально-психологический климат в команде должен гарантировать отсутствие конфликтов между членами и неприятия друг друга. Кроме того, «командный климат» раскрывается во взаимном доверии друг другу, поддержке, наличии свободного диалога. Коммуникация в таком климате выступает значительным стимулом к деятельности, нацеленной на успех.

Следует отметить, что стимулы деятельности в коллективе имеют несколько другую природу. Основой активности личности в коллективе является идентификация себя с коллективом, а цель коллективной деятельности для каждого члена выступает как стремление каждого всячески соответствовать социальному одобрению. Это значительное отличие источников активности в команде и коллективе. В команде источник активности состоит не в стремлении соответствовать общественным ожиданиям, а в желании удовлетворить личностные и профессионально значимые интересы каждого. То есть целью активности выступает не столько индивидуальные действия, обеспечивающие социальные одобрения, сколько достижение такого результата, который был бы значимым как для команды, так и для личности.

Особое значение в характеристике командной деятельности имеет высокий уровень навыков совместной деятельности и хорошо отработанные процедуры взаимодействия. В этих навыках и процедурах достаточно ярко проявляется сплоченность команды, ее нацеленность на результат. Здесь, по сути, демонстрируется командный дух как единение, как согласованность действий, как атмосфера, где члены команды работают для достижения цели. В табл. 1 мы приводим основные отличия коллективной и командной деятельности.

Анализ табл. 1 показывает, что существуют некоторые различия в командной и коллективной деятельности. Подводя общий итог этим различиям, заметим следующее. Важнейшими характеристиками командной деятельности являются взаимная ответственность и взаимная зависимость ее членов в процессе решения задач, высокая совместность действий и взаимодополняемость. В то же время команда как социальное образование более прагматична по отношению к своим членам, чем коллектив. Здесь особо ценится наличие умений и навыков в выполнении требуемых действий. Особое значение в процессе взаимодействия ее членов имеет наличие конструктивного диалога: умение слушать и слышать друг друга, достигать взаимопонимания, находить решения, помогающие дальнейшей совместной деятельности, проявлять уважение к чужим взглядам и мнениям, то есть строить мосты, а не стены.

Библиографический список

1. Галаганюк Н.Н. Основные характеристики и специфика деятельности педагогической команды образовательного учреждения. *Менеджмент в образовании научно практический журнал*. 2004; № 1: 35–48.
2. Калабин А.А. К вопросу об определении термина «команда». Available at: http://www.s-effect. ru/poleznoe/articles/articles_3.html
3. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс, 1996.
4. Александрова Е.А. *Роль педагогических команд в образовательных учреждениях*. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВРАО, 2004.
5. Мокшанцев Р.И., Мокшанцева А.В. *Социальная психология*: учебное пособие для вузов. Москва: Новосибирск: Сибирское соглашение, Инфра-М, 2001.
6. Джонсон Д.У. Сотрудничество и принятие социальной перспективы. *Журнал личности и социальной психологии*. 1975; Т. 31 (2): 241–244.

References

1. Galaganyuk N.N. Osnovnye harakteristiki i specifika deyatel'nosti pedagogicheskoj komandy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Menedzhment v obrazovanii nauchno prakticheskij zhurnal*. 2004; № 1: 35-48.
2. Kalabin A.A. K voprosu ob opredelenii termina «komanda». Available at: http://www.s-effect. ru/poleznoe/articles/articles_3.html
3. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika-Press, 1996.
4. Aleksandrova E.A. *Rol' pedagogicheskih komand v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah.* Sankt-Peterburg: GNU IOVRAO, 2004.
5. Mokshancev R.I., Mokshanceva A.V. *Social'naya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Novosibirsk: Sibirskoe soglashenie, Infra-M, 2001.
6. Dzhonson D.U. Sotrudnichestvo i prinyatie social'noj perspektivy. *Zhurnal lichnosti i social'noj psihologii*. 1975; T. 31 (2): 241-244.

Статья поступила в редакцию 23.03.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-360-361

Zhukova A.M., *postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: neliamur@rambler.ru*

THE LEVELS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND MORAL POSITION OF FUTURE TEACHERS. The article discusses the importance of developing the professional and moral position of future teachers. The main aspects of the pedagogical position are considered to be confidence in the correctness of the chosen profession, the establishment of a system of principles and value orientations for working with students. An important component of the pedagogical position is the behavior of the teacher, which includes the ability to independently make decisions in various educational, educational and life situations, as well as to be responsible for them. The levels of development of the professional and moral position, as well as the stages of evolution of the moral position of the teacher, are considered. The article concludes that the effectiveness of the teacher, due to the high degree of his educational impact on the child's personality, directly depends on his system of value orientations. Therefore, the subjectivization of professional values at the earliest stages of teacher training has always been a top priority.

Key words: **professional and moral position, levels of formation of professional and moral position, students of pedagogical universities, stages of evolution of moral position of teacher, value orientations**

А.М. Жукова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, E-mail: neliamur@rambler.ru*

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается важность развития профессионально-нравственной позиции будущих педагогов. Главными аспектами педагогической позиции считаются уверенность в правильности выбранной профессии, установление системы принципов и ценностных ориентаций для работы с обучающимися. Важной составляющей педагогической позиции является поведение педагога, которое включает способность самостоятельно принимать решения в различных образовательных, воспитательных и жизненных ситуациях, а также нести ответственность за них. Рассмотрены уровни развития профессионально-нравственной позиции, а также стадии эволюции нравственной позиции педагога.

Ключевые слова: **профессионально-нравственная позиция, уровни сформированности профессионально-нравственной позиции, студенты педагогических вузов, стадии эволюции нравственной позиции педагога, ценностные ориентации**

Актуальность исследования связана с тем, что проблема формирования профессионально-нравственной позиции будущих педагогов на этапе вузовской подготовки с точки зрения разных наук всегда была и продолжает находиться в центре внимания исследователей. Духовно-нравственная составляющая педагогической деятельности служит основой формирования профессиональной культуры, определяет гуманистическую направленность и мотивацию личности [1–10]. Эффективность педагога в силу высокой степени его воспитательного воздействия на личность ребенка напрямую зависит от его системы ценностных ориентаций. Поэтому субъективизация профессиональных ценностей на самых ранних этапах профессиональной подготовки педагога всегда была первоочередной задачей.

Цель данной статьи – теоретическое осмысление новых подходов к формированию профессиональных ценностей будущих педагогов на этапе высшего образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучение содержания профессиональных ценностей будущих педагогов.

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

Научная новизна статьи заключается в том, что сделана попытка систематизировать имеющиеся научные концепции, отражающие перспективные направления изучения педагогической позиции будущего педагога. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о роли педагогической позиции будущего педагога. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию будущих педагогов.

Профессия педагога, пожалуй, больше, чем любая другая, требует четкого выбора и определения личных ценностей педагога. Воспитание – это во многом передача педагогом обучающемуся самого себя, своих ценностей и отношений, своего «образа жизни». В процессе обучения «работают» такие механизмы, как внушение, подражание, «заражение». Кроме того, педагогическая деятельность имеет еще одну особенность: процесс воспитания обязательно включает в себя вынесение суждений о том, что важно (значимо, ценно) в жизни, а что нет, и передачу этих суждений обучающимся. Субъектом собственной жизнедеятельности становится человек, когда его положение, точка зрения и отношение к вопросам формируют наиболее целостную и интегративную характеристику его образа жизни. Взгляды А.И. Григорьевой, Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова подтверждают эту позицию. Педагогическая позиция выражает способ реализации основных ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими людьми и объединяет сознание и деятельность [7].

Позиция, как самостоятельный процесс деятельности личности, рассматривается А.Н. Леонтьевым, при этом ее суть проявляется в моральном выборе. Деятельность формирует позицию в целом как личность. Осознав свою позицию, личность поднимается на новый уровень развития [6].

Позиция педагога, согласно Н.М. Борытко, является мировоззрением человека, который полностью определился в своей профессии. Профессиональная позиция педагога представляет собой систему его ценностно-смысловых отношений [2].

Источником активности являются интеллектуальные, волевые и эмоционально-оценочные отношения к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, как указывают В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Структурные составляющие позиции педагога включают гносеологический, аксиологический и праксиологический компоненты [10].

Анализ теоретических исследований показал, что главными аспектами педагогической позиции являются уверенность в правильности выбранной профессии, установление системы принципов и ценностных ориентаций для работы с детьми. Важной составляющей педагогической позиции является поведение педагога, которое включает способность самостоятельно принимать решения в различных образовательных, воспитательных и жизненных ситуациях, а также нести ответственность за них. Это также включает активную защиту интересов детей и оказание им помощи, а также создание благоприятных условий для их развития [1].

Л.М. Шарова выявила ключевые факторы (характеристики) профессионально-этичного статуса педагога и критерии его профессионально-этической образованности:

– гуманистический подход педагога к обучающемуся, его желание быть источником вдохновения и примером профессионализма и духовности;

– высокий уровень психолого-педагогической компетентности и развитого педагогического мышления, способность видеть решения профессиональных задач глазами обучающегося;

– продвинутая культурная и образовательная осведомленность в предмете преподавания, навыки анализа и усовершенствования образовательных методик с личностным акцентом;

– имеющийся опыт инновационной работы, способность аргументировать свою педагогическую позицию как систему, ориентированную на личностное развитие (дидактическую, воспитательную, методическую), и возможность создать собственный образовательный проект;

– культура профессионального взаимодействия, стратегии личностного роста, умение самостоятельно управлять своей деятельностью, готовность и способность общаться с обучающимися и коллегами в различных ситуациях [4].

Присутствие и разностороннее развитие элементов педагогической культуры оказывает весомое влияние на профессиональную манеру преподавания. Гуманное отношение к обучающимся, психолого-педагогическая подкованность и отражение педагогического опыта определяют моральное поведение педагога, обеспечивают ему неповторимость, формируют уникальный стиль. Таким образом, профессиональное действие педагога может быть оценено не только через призму соответствия этическим нормам, но и с учётом предложенных качеств: стратегического видения, уникальности подхода и креативности.

Высокоразвитая педагогическая культура педагога характеризуется отчетливым постоянством и логичностью их учебных позиций; целенаправленной и системной организацией образовательного процесса; умением оригинально решать воспитательные задания; эластичностью и многообразием подходов в сложившихся обстоятельствах.

Процесс формирования профессиональной и этической позиции педагогов включает оценку и размышление над своими педагогическими ценностями и це-

лями. Это подразумевает активный поиск и открытие образовательных значений, что способствует осознанному выбору методов воспитания и поведения. Основа развития этической составляющей педагога строится на таких принципах, как рефлексивность, интерактивность, проективность [3].

Формирование этической позиции педагога проходит через три стадии развития:

1. На рефлексивной стадии происходит глубокий системный анализ его профессионально-этической деятельности, осмысление учительской позиции и достижение внутреннего согласия с самим собой.

2. На ценностной стадии педагог придает форму своим профессионально-этическим устремлениям, используя свои этические принципы для понимания окружающего мира.

3. Проективная стадия характеризуется тем, что этическая позиция педагога, опираясь на систему ценностей и смыслов, становится ключевым элементом в гуманизации его профессиональной деятельности и личного поведения [8].

Формирование профессионально-нравственной позиции педагога является непрерывным процессом, характеризующимся многоуровневостью. В соответствии с исследованиями И.А. Колесниковой можно выделить пять ключевых уровней развития этой позиции:

1. Непрофессиональное поведение, когда педагог еще не в состоянии эффективно применять теоретические знания на практике, его действия случайны и непоследовательны, и он мало использует свой личностный потенциал в процессе воспитания.

2. Аморфное поведение, при котором повседневные воспитательные действия педагога не имеют четкой системы, а его профессионально-нравственная позиция проявляется недостаточно структурировано.

3. Нормативное поведение, когда педагог придерживается установленных стандартов и внешних ожиданий без явного выражения своих личных качеств и подходов в воспитательной деятельности.

4. Стихийно-креативное поведение, когда педагог начинает проявлять элементы творчества и оригинальности на фоне следования общепринятым нормам, применяя инновационные подходы к обучению.

5. Концептуальное профессиональное поведение, характеризующееся развитием собственного стиля в воспитании, осознанностью и последовательностью действий, выстраиванием целостной и теоретически обоснованной системы воспитания [6].

Одновременно с этим Л.И. Божович выделил пять стадий эволюции нравственной позиции будущего педагога:

1. Вневоспитательный уровень: педагог не отдает должного внимания воспитательным аспектам своей работы, фокусируясь на передаче знаний и навыков. Воспитательный эффект деятельности не осмысливается и не планируется, а в нестандартных ситуациях поведение педагога может быть непредсказуемым.

2. Нормативный уровень: педагог действует в рамках четких правил и инструкций, не задумываясь о собственных взглядах на преподавание и воспитание. Личные качества он может воспринимать как недостаток профессиональной подготовки.

3. Третий уровень компетентности – технологические инновации в педагогике. Здесь речь идет о педагоге, стремящемся к освоению инновационных методик образования и разнообразных подходов к преподаванию. Его увлекает разнообразие в методах общения с обучающимися, при самоанализе он часто отмечает, что его методы пользуются популярностью у детей. Отзывы учеников о его педагогической работе имеют для него большое значение, хотя это и подталкивает его преимущественно к поиску новых педагогических идей. Основной акцент такого педагога делается на методиках воспитания, а не на индивидуальном стиле наставника.

4. Четвертый уровень определяется как «системное воспитание». Педагог на этом этапе стремится к созданию собственной модели общения с обучающимися. При этом осуществляется анализ педагогической ситуации и подбора наилучшего стиля в воспитательном процессе. Способы воспитательной деятельности рассматриваются как фундамент для налаживания идеальных отношений с детьми, исходя из целей воспитания.

5. На пятом уровне – «концептуальное воспитание» – педагог интегрирует свои взаимодействия с детьми как часть не только профессионального, но и личностного роста. Он чувствует потребность в обсуждении и признает важность мнений учеников как значимых. Ограничения в педагогической практике применяются им лишь как крайняя мера дисциплинарного воздействия [3].

Уникальность педагогической позиции не имеет аналогов. Она выражается как в педагогически-личностном аспекте – в каждом контакте взрослого с ребенком, так и в педагогически-профессиональном – при создании условий для достижения педагогических целей.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что эффективность педагога в силу высокой степени его воспитательного воздействия на личность ребенка напрямую зависит от его системы ценностных ориентаций. Поэтому субъективизация профессиональных ценностей на самых ранних этапах профессиональной подготовки педагога всегда была первоочередной задачей.

Главными аспектами педагогической позиции являются уверенность в правильности выбранной профессии, установление системы принципов и ценностных ориентаций для работы с детьми. Важной составляющей педагогической позиции является поведение педагога, которое включает способность самостоятельно принимать решения в различных образовательных, воспитательных и жизненных ситуациях, а также нести ответственность за них. Это также включает защиту интересов детей и оказание им помощи, а также создание благоприятных условий для их развития. Основа развития этической составляющей педагога строится на таких принципах, как рефлексивность, то есть критическое переосмысление своего опыта и открытие личностно-профессиональных значений; интерактивность, связанная с пониманием и формированием своих ценностных ориентиров через взаимодействие; проективность, которая обозначает развитие профессиональной самоидентификации и утверждение собственной педагогической позиции в работе.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. *Личностно-гуманная основа педагогической профессии* Минск: Университетское, 2010.
2. Борытко Н.М. Условия становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования. *Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона:* тезисы докладов VIII годичного собрания Южного отделения РАО и XX региональных психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов-на-Дону, 2011; № 2: 107–108.
3. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
4. Гармаев А. *Нравственная психология и педагогика.* Available at: http://www.lib.ru
5. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития. *Symposium*; 2013; № 29: 309–317.
6. Морозова Т.В. *Диагностика успешности учителя.* Сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2013.
7. Полякова Г.Б. *Нравственная культура в аксиологическом пространстве современной школы.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
8. Рокич М. *Природа человеческих ценностей*. Нью-Йорк. 1973.
9. *Самообразование педагогов как один из факторов повышения качества работы с дошкольниками.* Available at: http://festival.1september.ru/articles/417088/
10. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва, Академия, 2003.

References

1. Amonashvili Sh.A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskoj professii* Minsk: Universitetskoe, 2010.
2. Borytko N.M. Usloviya stanovleniya professional'noj pozicii pedagoga-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nyh sistemah Yuzhno-Rossijskogo regiona:* tezisy dokladov VIII godichnogo sobraniya Yuzhnogo otdeleniya RAO i XX regional'nyh psihologo-pedagogicheskih chtenij Yuga Rossii. Rostov-na-Donu, 2011; № 2: 107-108.
3. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
4. Garmaev A. *Nravstvennaya psihologiya i pedagogika.* Available at: http://www.lib.ru
5. Dautova O.B., Hristoforov S.V. Samoobrazovanie uchitelya kak uslovie ego lichnostnogo i professional'nogo razvitiya. *Symposium*; 2013; № 29: 309-317.
6. Morozova T.V. *Diagnostika uspeshnosti uchitelya.* Sbornik metodicheskih materialov dlya direktorov i zamestitelej direktorov uchebnyh zavedenij, rukovoditelej shkol. Moskva: Centr «Pedagogicheskij poisk», 2013.
7. Polyakova G.B. *Nravstvennaya kul'tura v aksiologicheskom prostranstve sovremennoj shkoly*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
8. Rokich M. *Priroda chelovecheskih cennostej*. N'yu-Jork. 1973.
9. *Samoobrazovanie pedagogov kak odin iz faktorov povysheniya kachestva raboty s doshkol'nikami.* Available at: http://festival.1september.ru/articles/417088/
10. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moskva, Akademiya, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.02.24

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-362-364

Bogdanova E.V., *MA student, State University of Education (Mytishchi, Moscow Region, Russia), E-mail: c-s10elena@list.ru*
Stepanova L.A.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, State University of Education (Mytishchi, Moscow Region, Russia), E-mail: hotel_eden@mail.ru*

DIDACTIC IDEAS OF K.D. USHINSKY AS THE BASIS OF EDUCATION IN A MODERN SCHOOL. The article reveals the enduring importance of K.D. Ushinsky's ideas, the actualization of which is associated with the noticeable dynamics of changes taking place in modern Russian society, which is naturally projected on the education system. On the agenda are the issues of transition to new forms of organization and content of all levels of education and, first of all, its key link – school. Historical and pedagogical reflection of the pedagogical heritage of the great pedagogue is necessary for a deeper understanding of the modern processes taking place in education: the variety of educational technologies, the projective and activity-based nature of learning, the formation of the information and educational environment, the introduction of "artificial intelligence", etc.), which would reflect reliance on Russian traditions of education and upbringing and creative interpretation of the achievements of previous experience. At the same time, the emphasis is placed on those ideas of K.D. Ushinsky, which are more correlated with modern trends in school education.

Key words: **K.D. Ushinsky, training, upbringing, didactic ideas, education, national traditions of education and upbringing**

Е.В. Богданова, *магистрант, Государственный педагогический университет, г. Мытищи, E-mail: c-s10elena@list.ru*
Л.А. Степанова*, д-р пед. наук, проф., Государственный педагогический университет, г. Мытищи, E-mail: hotel_eden@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается непреходящее значение идей К.Д. Ушинского, актуализация которых связана с заметной динамикой изменений, происходящих в современном российском обществе, что закономерно проецируется на систему образования. На повестке дня стоят вопросы перехода к новым формам организации и содержания всех уровней образования и, прежде всего, его ключевого звена – школы. Историко-педагогическое осмысление педагогического наследия великого педагога необходимо для более глубокого понимания современных процессов, происходящих в образовании: многообразия образовательных технологий, проективного и деятельностного характера обучения, формирования информационно-образовательной среды, внедрения «искусственного интеллекта» и др.), что отражало бы опору на отечественные традиции образования и воспитания и творческой интерпретации достижений предыдущего опыта. При этом акцент сделан на тех идеях К.Д. Ушинского, которые в большей степени соотносятся с современными тенденциями в школьном образовании.

Ключевые слова: **К.Д. Ушинский, обучение, воспитание, дидактические идеи, образование, национальные традиции обучения и воспитания**

Прошедший 2023 год, объявленный годом педагога и наставника, по праву можно назвать годом Константина Дмитриевича Ушинского – выдающегося русского педагога, ученого, публициста, оказавшего значительное влияние на развитие отечественной и мировой педагогики. Масштабные мероприятия, организованные российской общественностью в связи с 200-летием Ушинского, явились свидетельством бесконечности многопланового прочтения идей великого педагога, их актуализации в решении современных проблем обучения и воспитания.

Исходя из изложенного выше, объектом исследования является целостная система воззрений К.Д. Ушинского; цель работы – историко-педагогическая рефлексия идей К.Д. Ушинского в контексте дидактической проекции актуальных проблем обучения, воспитания и образования. В данной связи основной задачей является определение основ педагогической системы Ушинского как базиса развития дидактики с позиций современных подходов к обучению. Теоретическая значимость работы состоит в определении преемственности общепедагогических и дидактических идей ученого с возможностью творческого использования достижений дидактики в современной отечественной педагогике и школе. Практическая значимость: результаты и выводы работы могут быть использованы в дальнейших исследованиях по истории развития дидактики в России, а также в разработке современных технологий обучения и воспитания.

Основатель отечественной педагогики – К.Д. Ушинский, посвятивший всю свою жизнь созданию русской национальной школы, много внимания уделял изучению содержания образования, проблемам обучения и воспитания, закономерностям усвоения знаний, формированием убеждений. Он явился одним из идеологов и разработчиков теории развивающего обучения. Книги К.Д. Ушинского, которые пользовались огромной популярностью среди учителей и родителей, и сегодня являются классическим руководством во многих вопросах школьного образования, включая профессиональную подготовку учителя в Российской Федерации.

Современник К.Д. Ушинского, известный педагог Л.Н. Модзалевский, в речи, посвященной памяти Ушинского, сказал: «Это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор» [1, с. 294].

Итоги научной и педагогической деятельности К.Д. Ушинского нашли наиболее полное отражение в его капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», в котором он обосновал закономерности развития личности человека в опоре на современные ему достижения в области психологии, выдвинув принципы развития памяти, воображения, мышления, внимания, эмоций, воли человека.

Многие положения, представленные в этой работе, объединяет мысль о том, что воспитание и обучение необходимо выстраивать с учетом представлений о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, которые, в свою очередь, формируются на системе знаний из других областей науки (медицины, физиологии, истории, философии). Выдвинутая, таким образом, идея антропологизации научно-педагогического знания явилась той отправной точкой педагогической теории, которая положила начало развитию и воплощению антропологического подхода, в котором наиболее полно воплощена идея гуманизации обучения и воспитания, обеспечивающая, в целом, гуманистическую ориентацию образования [2, с. 4]. Особую актуальность педагогическая антропология К.Д. Ушинского приобретает в современной профессионально-педагогической подготовке сегодня, когда современное образование нуждается в использовании системы антропологического знания в контексте разработки новых форм, новых методов, эвристических решений [2, с. 5].

Не менее ценным для современной школьной практики является выдвинутый педагогом и научно обоснованный принцип воспитывающего обучения, который стал важнейшей составляющей современной дидактики. Он подчеркивал, что воспитание и обучение необходимо выстраивать с учетом возрастных, психологических, умственных и физических возможностей детей и при постоянном наблюдении и изучении учеников педагогом.

К.Д. Ушинский одним из первых обратил внимание на индивидуализацию обучения, считая, что каждый ребенок уникален, и учителю в связи с этим следует изучать особенности каждого ребенка, применяя те методы обучения, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальности. При этом, по мысли К.Д. Ушинского, необходима связь педагогики с другими науками – психологией, философией, физиологией и анатомией человека.

В предисловии к «Педагогической антропологии» Ушинский обращал внимание на то, что воспитатель должен стремиться узнать человека во всех его проявлениях, в радости и горе, увидеть его слабости и достоинства, поведение в семье, в обществе, среди людей и наедине с самим собой.

Современны мысли К.Д. Ушинского о том, что личность воспитателя есть залог успешности в деле обучения и воспитания, поскольку именно учитель является для тех, кого учит, примером во всем. Эти выводы, которые нашли отражение в его известной работе «Родное слово», он связывал со следующими важными установками:

– воспитание и обучение должны быть построены с учетом национальных исторических и культурных особенностей народа, традиций; осуществляться на родном языке;

– обязательно знание родного языка и родной истории, т. к. воспитание уважения к ним развивает чувства патриотизма и национальной гордости у детей. Исходя из этого, педагог рассматривал родной язык как наилучшее средством передачи национальных народных традиций, обращая внимание на эту взаимосвязь и взаимообусловленность, которая соединяет все поколения народа «в одно великое, историческое живое целое» [5, с. 23].

Бесспорно значимыми не только для современного К.Д. Ушинскому периода, но и для сегодняшнего дня являются его идеи о народности воспитания в педагогике, о сохранении и приумножении отечественных педагогических традиций, когда очевидным становится необходимость глубокой научной и исторической рефлексии достижений отечественной педагогической мысли и использования их вневременного начала в целях дальнейшего развития системы образования в новых условиях. Подчеркивая важность народного начала в педагогике и об-

разовании, он утверждал, что воспитание только тогда формирует народное самосознание, когда воплощает в себе многовековой опыт народа. В этой связи К.Д. Ушинский выступал против бездумного насаждения иностранных (европейских традиций), считая это не только бесплодным, но и вредным делом [5, с. 23].

Не потеряли своей актуальности идеи К.Д. Ушинского о нравственном воспитании, которое он неизбежно связывал с трудовым воспитанием. В своей известной статье «Труд в его психическом и воспитательном значении», педагог отмечал значение труда в воспитании нравственности, гуманности, честности и трудолюбия, скромности: «Человек рожден для труда… труд составляет его земное счастье, это лучший хранитель человеческой нравственности» [4, с. 218].

К.Д. Ушинскому, выдвинувшему идеи реформирования женского образования в России, принадлежит особая заслуга в его развитии. Будучи на посту инспектора Смольного института Благородных девиц (1869–1871), он внес ряд существенных изменений в структуру и организацию учебного процесса в этом, ставшем впоследствии показательным женском учебном заведении России. Основным в разработке Ушинским вопросов женского образования явилась идея о доступности и необходимости полноценного образования женщины [6, с. 490]. Неслучайно приход Ушинского и проведенную им реорганизацию Смольного института его воспитанницы сравнивали с «порывом свежего ветра… глотком свежего воздуха…светлым лучом» [6, с. 455–540].

Примечательно, что вопросы образования и просвещения женщин находили свое продолжение в выдвигавшихся К.Д. Ушинским идеях семейной педагогики. Так, в статье «Родное слово» он обосновал значение семьи как в деле воспитания, так и обучения ребенка. По этому поводу он писал: «…я желал бы от всей души, чтобы развивались в русской женщине наклонность и уменье самой заниматься первоначальным воспитанием и обучением своих детей [3, с. 2].

Безусловно, квинтэссенцией взглядов К.Д. Ушинского на организацию обучения и воспитания детей являются выдвинутые им дидактические требования:

1. Разумный деятельный подход в обучении, осознанное и активное обучение. Понимание материала, осознанное получение знаний, по мысли педагога, влечет за собой активный процесс обучения.
2. Приучение детей к приемам самостоятельной работы. К.Д. Ушинский в связи с этим отмечал, что учение – это сложный процесс, и ребенка нужно с самого начала обучения в школе приучать к выработке навыков продолжительного внимания и волевых усилий. Учение, утверждал он, должно быть сопряжено с преодолением трудностей, поскольку только в преодолении трудностей учащийся развивается как личность.

Педагог, отмечал К.Д. Ушинский, должен использовать методы, которые заставляют работать весь класс и которые помогают детям самим открывать правила и находить доказательства. В этом процессе особую роль имеет наглядность в обучении, обеспечивающая получение учащимися твердых, полноценных знаний. Так, в своем учебнике К.Д. Ушинский он обращал внимание на то, что сама детская природа требует наглядности, без которой обучение даже самым элементарным знаниям будет для ребенка долгим, и он быстро потеряет интерес. «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать слов, и ребенок усвоит их налету» [1, с. 298].

3. Использование методики обучения чтению и письму с помощью аналитико-синтетического звукового метода «письмо – чтение».

В табл. (части 1, 2, 3, 4) представлено соотношение ключевых идей, выдвинутых К.Д. Ушинским, которые отвечали культурным потребностям современной ему России, и принципам работы сегодняшней школы в связи с требованиями реализации образовательных программ, являющихся обязательными во всех общеобразовательных организациях Российской Федерации. Эти требования изложены в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения, утвержденном 31 мая 2021 года Министерством Просвещения Российской Федерации.

Часть 1

Идеи К. Д. Ушинского	Работа современной школы по ФГОС
Неразрывность и нераздельность процессов обучения и воспитания-принцип воспитывающего обучения	Единство учебной и воспитательной деятельности, реализуемой совместно с семьей и иными институтами воспитания
Воспитание и обучение с учетом возрастных и психологических особенностей, умственных и физических возможностей детей, при постоянном наблюдении и изучении учеников педагогом; связь педагогики с другими науками	Вариативность содержания образовательных программ, возможность формирования программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся; индивидуального развития обучающихся посредством реализации индивидуальных учебных планов
Народность воспитания, право народа на полноценное образование	Реализация равных возможностей получения качественного общего образования развитие форм государственно-общественного управления

Часть 2

Идеи К. Д. Ушинского	Работа современной школы по ФГОС
Воспитание и обучение с учетом национальных, исторических и культурных особенностей народа, традиций	Воспитание и обучение с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации
Воспитание патриотизма , нравственности, гуманности, честности и трудолюбия, скромности.	Личностное развитие обучающихся, в том числе духовно-нравственное и социокультурное, становление их российской гражданской идентичности; формирование системных знаний о месте Российской Федерации в мире, ее исторической роли; уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам
Предъявление высоких требований к личности педагога и методам его работы с детьми	Требования к профессиональным качествам педагогов и руководителей Организаций; право выбора методик обучения и воспитания создающих условия для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов ; расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания

Часть 4

Идеи К. Д. Ушинского	Работа современной школы по ФГОС
Разумный деятельный подход в обучении Последовательность, постепенность, системность обучения	В основе - системно-деятельностный подход, обеспечивающий системное и гармоничное развитие личности обучающегося, целостная, логически завершенная программа образования преемственность образовательных программ дошкольного, начального общего и основного общего образования
Женское образование	Женское образование
Знание родного языка и родной истории, воспитание уважения к ним обучение на родном языке	Интерес к изучению родного языка, понимание российской гражданской идентичности, истории и культуры, уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в стране. право на получение образования на родном языке

Часть 3

Требования к организации занятий, уроку

К. Д. Ушинский	Современная школа
класс с постоянным составом учащихся	+
постоянное расписание занятий	+
фронтальные занятия в сочетании с индивидуальными	+
Урок должен иметь: цель	+
план	+
перемену занятий	+
разнообразие используемых методов, наглядность	+
быть законченным	+
иметь воспитательное значение	+
Преподавание в начальной школе элементарных знаний по истории, географии, природоведению	+

В целом можно заключить, что рассмотрение К.Д. Ушинским дидактических принципов, методов и организационных форм учебной работы с позиций антропологического знания, что, помимо всего прочего, предполагало нацеленность учителей на сотрудничество с учащимися, определило гуманистический базис современной дидактики. В данном контексте не менее ценным является выдвинутый Ушинским принцип непрерывности образования, целью которого должно стать всестороннее развитие человека. Эта же задача стоит перед российской системой образования и сегодня.

Библиографический список

1. Джуринский А.Н. *История педагогики:* учебное пособие для студентов педвузов. Москва: ВЛАДОС, 2000.
2. Степанова Л.А. *Развитие гуманистического содержания отечественного педагогического образования в первой половине XX века.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Московский государственный университет культуры и искусств (МГУКИ). Москва, 2011.
3. *Руководство по обучению «родному слову»*. Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 1906; Ч. 1.
4. Ушинский К.Д. *Педагогические очерки:* в 6 т. Москва: Педагогика, 1990; Т. 5.
5. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. *Человек как объект воспитания. Опыт педагогической антропологии*. Москва, 1948; Кн. 3-4.
6. Ушинский К.Д. Отчет о командировке с целью осмотра зарубежных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского. *Собрание сочинений*. 1948–1952; Т. 3: 453–586.
7. Алиева Л.В. К.Д. Ушинский о педагогических правилах воспитания человека. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014; № 2 (17): 19–31.
8. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/

References

1. Dzhurinskij A.N. *Istoriya pedagogiki:* uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov. Moskva: VLADOS, 2000.
2. Stepanova L.A. *Razvitie gumanisticheskogo soderzhaniya otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya v pervoj polovine XX veka.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskovskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv (MGUKI). Moskva, 2011.
3. *Rukovodstvo po obucheniyu «rodnomu slovu»*. Sankt-Peterburg: tip. M. Merkusheva, 1906; Ch. 1.
4. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie ocherki:* v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1990; T. 5.
5. Ushinskij K.D. Izbrannye trudy: v 4 kn. *Chelovek kak ob`ekt vospitaniya. Opyt pedagogicheskoj antropologii*. Moskva, 1948; Kn. 3-4.
6. Ushinskij K.D. Otchet o komandirovke s cel'yu osmotra zarubezhnyh zhenskih uchebnyh zavedenij kollezhskogo sovetnika K. Ushinskogo. *Sobranie sochinenij.* 1948-1952; T. 3: 453-586.
7. Alieva L.V. K.D. Ushinskij o pedagogicheskih pravilah vospitaniya cheloveka. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2014; № 2 (17): 19-31.
8. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 286. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/

Статья поступила в редакцию 24.03.24

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 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-366-369

***Rylova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: symbol.evr@mail.ru*
***Vnuchkova T.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: t.vnuchkova@mail.ru*
***Abieva N.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: aceloti@yandex.ru*

INTEGRATION OF POLICE AND CRIMINAL DISCOURSES AS A FEATURE OF THE LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF AN EMPLOYEE OF THE INTERNAL AFFAIRS AGENCIES. The article explores police discourse, paying special attention to its connection with jargon and criminal discourse. The authors analyze the specifics of vocabulary and its features used by police officers during work, as well as interaction with elements of jargon and criminal discourse. In the course of the research, the authors conduct an experiment among law enforcement officers in order to identify an up-to-date dictionary of slang vocabulary, conduct a comparative analysis of police jargon and criminal jargon, identify similarities and differences in the use of linguistic means. An overview of the main categories of lexical units that are widely used in police discourse and are associated with the criminal world is given. The article shows that criminal discourse is embedded through slang vocabulary in the concept of "Professional activity of a policeman" and occupies a significant place in it, this gives the right to assert that the presence of criminal discourse affects the formation of the image of a policeman in society, forming stable stereotypes. The authors conclude that it is important to study police discourse and its specific connection with jargon and criminal discourse for a deeper understanding and effective functioning of law enforcement agencies.

Key words: **jargon, legal discourse, concept, police discourse, criminal discourse, professional communication**

***Е.В. Рылова**, канд. филол. наук, доц., Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул, E-mail: symbol.evr@mail.ru*
***Т.Н. Внучкова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: t.vnuchkova@mail.ru*
***Н.М. Абиева**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: aceloti@yandex.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ПОЛИЦЕЙСКОГО И КРИМИНАЛЬНОГО ДИСКУРСОВ КАК ОСОБЕННОСТЬ ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В данной статье исследуется лексика полицейского дискурса на предмет ее связи с жаргоном и криминальным дискурсом. Авторы анализируют специфику лексики и ее особенности, используемые сотрудниками ОВД во время работы, а также взаимодействие с элементами жаргона криминального дискурса. В ходе исследования авторы проводят эксперимент среди сотрудников органов внутренних дел с целью выявления актуального словаря жаргонной лексики, проводят сравнительный анализ полицейского жаргона и жаргона преступников, выявляют сходства и различия в использовании языковых средств. Дается когнитивный обзор основных категорий лексических единиц, которые широко применяются в полицейском дискурсе и связаны с криминальным миром. В статье показано, что криминальный дискурс встраивается посредством жаргонной лексики в концепт «Профессиональная деятельность полицейского» и занимает в нем значительное место. Это дает право утверждать, что наличие криминального дискурса влияет на формирование образа полицейского в обществе, формируя устойчивые стереотипы. Авторы приходят к выводу о важности изучения полицейского дискурса и его специфической связи с жаргоном и криминальным дискурсом для более глубокого понимания и эффективного функционирования коммуникации в правоохранительных органах.

Ключевые слова: **жаргон, юридический дискурс, концепт, полицейский дискурс, криминальный дискурс, профессиональная коммуникация**

Актуальность данной темы обусловлена повышением интереса к изучению коммуникации между сотрудниками органов внутренних дел и гражданами в рамках правоохранительного процесса. Исследование языка профессиональной коммуникации выявляет различные стратегии и тактики, которые используются в коммуникации, а также проблемы, возникающие в процессе коммуникации, и способы их решения.

Целью исследования является идентификация проблематичных аспектов полицейского дискурса, а именно – выявление негативных элементов в полицейском дискурсе, которые могут приводить к недоверию или конфликтам, к формированию специфических представлений и стереотипов о правоохранительных органах. Исследование направлено на понимание, как сложившийся профессиональный язык влияет на общественное мнение о сотрудниках ОВД.

Задачи исследования включают теоретическое обобщение по заявленной проблеме, а также проведение эксперимента – анализ корпуса жаргонных слов респондентами – представителями ОВД для определения актуальности/неактуальности данных выражений в речи полицейского.

Научная новизна исследования заключается в предпринятой авторами попытке выявить противоречия в образцовом полицейском дискурсе, возникающие вследствие наличия элементов криминального дискурса.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что анализ риторики полицейского дискурса может помочь выявить, каким образом полиция использует свою риторику для поддержания контроля и власти над гражданами, а также как это влияет на отношение общественности к полиции.

Профессиональное общение предполагает коммуникацию на определенном языке. Во-первых, это язык профессиональный – профессиональный жаргон как профессиональная лексическая система, основой которой выступает специальная терминология, а во-вторых, профессиональный сленг как средство общения в неформальной обстановке между специалистами-профессионалами.

Под жаргоном (от франц. jargon) мы понимаем «разновидность разговорной речи, используемой определённой группой носителей языка, объединённых общностью интересов, занятий, социальным положением» [1, с. 15]. Жаргон и сленг могут иногда трактоваться как синонимичные понятия. Вслед за В.Г. Вилюман мы под сленгом будем понимать «находящиеся за пределами литературного языка общепринятые и широко распространённые в разговорной речи образные слова и словосочетания эмоционально-оценочной окраски, претендующие на новизну и оригинальность» [2, с. 137]. Термином *сленг* в отечественной лингвистике чаще обозначают молодежную «модную» лексику. Однако сленгом иногда называют и

собственно жаргон. Арго, жаргон, сленг можно также представить как разновидности социолекта.

Сегодня понятие дискурса понимается очень широко и часто используется для обозначения профессиональных коммуникаций. Юридический дискурс – институциональный тип дискурса, определяемый как «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [3, с. 245]. В рамках юридического дискурса можно выделить полицейский дискурс наряду с судебным, законодательным, административным и другими подвидами. Полицейский дискурс – это «тип дискурса власти, который посредством системных коммуникативных актов правоуполномоченных лиц устанавливает доверительные отношения с различными группами населения с целью «продвижения» социально-правового порядка, выгодного для подавляющего большинства членов общества» [4, с. 231].

Авторы психологического исследования полицейского дискурса [4] утверждают, что «… существует и дискурс повседневной оперативно-служебной деятельности, который включает в себя различные сценарии и жанры институционального дискурса: побуждения, просьбы, приказы, распоряжения, указания, инструкции, запреты и др. ...» [4, с. 232]. При этом каждый сотрудник полиции, отмечают ученые, «опирается на определённый вид профессионального дискурса: вербальный и невербальный, ...» [4, с. 233], который будет считать уместным в той или иной ситуации профессионального общения. Выбор ситуативного профессионального дискурса зависит не только от профессиональной компетенции полицейского, но и от общего уровня личной культуры, языкового сознания, личных моральных принципов.

Функциональная и когнитивная лингвистики находят сферу своих общих интересов в изучении коммуникативных функций концептов, описывая возможности концептуальных моделей в дискурсионных характеристиках. При этом языковые значения слов, высказываний и т. п. «соотносимы с определенными контекстами – когнитивными структурами или блоками знания, которые стоят за этими значениями и обеспечивают их понимание» [5, с. 25]. Концепт часто понимается как основная единица ментальности, как «отпечаток духовного опыта человека определенной культуры» [6, с. 9].

Представляется, что исследование профессионального жаргона, понимание его смысловой заданности может быть прообразом когнитивной модели (концепта) определенной части полицейского дискурса.

Для выявления актуального полицейского жаргона нами был проведён опрос сотрудников органов внутренних дел (слушателей курсов переподготовки сотрудников ОВД г. Барнаула). Респондентам был предоставлен список жаргонных слов, распространённый на страницах Интернета (в том числе из словаря русского арго [7]), для определения актуальности/неактуальности данных выражений в речи полицейского. В эксперименте приняли участие 30 мужчин и 26 женщин в возрасте от 22 до 35 лет с высшим юридическим и средним специальным юридическим образованием.

Эксперимент проходил в два этапа. Первый этап – пилотное исследование, группе респондентов был предъявлен для ознакомления и уточнения значений и внесения поправок список жаргонных слов и выражений, распространённых в сети Интернет. Далее было проведено контролируемое исследование: вторая группа испытуемых корректировала работу первой группы, внося поправки и дополнения.

По результатам эксперимента как частотные и однозначные нами были обозначены следующие специальные жаргонные лексемы.

Браслеты, оковы, кандалы – наручники.

Броник – бронежилет.

Буханка (реже – батон), бобик, патрик (от ПАТРИОТ), козёл – УАЗ-фургон.

Буйный – задержанный, оказывающий сопротивление.

Вещдок – вещественные доказательства.

Висяк (реже – глухарь) – неперспективное дело.

Выбить читсуху/чистосердечку – добиться чистосердечного признания.

Домушник – квартирный вор.

Жулик, клиент – преступник.

Закрыть – арестовать.

Закрытый – арестованный преступник.

Заява – заявление.

Земля – территориальное подразделение ВД.

Износ – изнасилование.

Космонавты, маски-шоу (реже – крокодил, гоблин) – сотрудник ОМОНа.

Крышевать – заниматься рэкетом.

Ксива – служебное удостоверение.

Материалы – уголовные дела.

Нагнать, навешать лапши, вылечить – обмануть.

Обезьянник – помещение для задержанных.

Обшмонать – обыскать.

Опер – оперуполномоченный.

Отказ (отказняк, отказной) – отказ в возбуждении дела.

Отмороженный – лишённый здравого смысла или чувства самосохранения.

Пальцы откатать (пальчики) – снять отпечатки пальцев, отпечатки пальцев.

Паковать, упаковывать, скрутить – задержать активно сопротивляющегося с применением силы, спецсредств, оружия.

Ствол, волына (реже – плётка, сука) – огнестрельное ручное оружие.

Повесить висяк (некоторые респонденты указывали на устаревшее значение) – возбудить неперспективное уголовное дело.

Поднять висяк – раскрыть ранее совершённое преступление.

Повязать – задержать.

Подснежник – труп по весне.

Подстава (реже – подстава голимая – явная провокация) – провокация.

Потеряшка – без вести пропавший.

Принять – задержать.

Следак (следачка) – следователь.

Сыщик, урка – отдел уголовного розыска.

Терпила – потерпевший, потерпевшая.

Убойный отдел – подразделение, занимающееся раскрытием убийств.

Усиление – служба по усиленному варианту.

Чистуха – чистосердечное признание.

Шакалить – грабить.

Шмон – обыск.

В качестве менее частотных и вариативных наименований мы можем обозначить следующие лексемы и сочетания лексем.

Алёша – простак.

Анальгин, демократизатор, дубинка – палка резиновая.

Братья Ашота – лица армянской национальности.

Бедолага, бич (реже – БОМЖ, вонючка) – беспризорник.

Бэповцы (реже – БЭХи, экономисты) – сотрудники службы по борьбе с экономическими преступлениями.

Гайцы, гайки, дэпсы (реже – гиббон) – сотрудник ГИБДД.

Дознавашки – дознаватели.

Важняки – следователи по особо важным делам.

Выволочка (реже – выгул, отвод) – проверка показаний на месте.

Выставиться – находиться в засаде.

Гоп-стоп – грабёж.

Дать палку – раскрыть преступление.

Жулик, звонник, вор со звёздами, коронованный, в шапке как вор в Законе отмечают чаще как устаревшее.

Задержка, клетка, обезьянник – место для задержания, в т. ч. и в автомобиле.

Злодейское сидение, стул петушиный – сидение в патрульном автомобиле, предназначенное для задержанного.

Кандей, зечка – место в спецавтомобиле для задержанных.

Козёл, патрик, бобик – автомобиль УАЗ.

Козырьки – сотрудники в форме.

Колокол, большие звёзды, (устаревшее – татарин, главный татарин) – министр МВД.

Колотуха. синька – печать.

Кум – оперативник по зоне.

Кухня, бытовуха – семейные скандалы, разборки.

Наружка (реже – Николай Николаевич, глаза, топтушка; фараон (как устаревшее)) – сотрудник службы наружного наблюдения.

Ножевуха, подрез – ножевое ранение.

Матюгальник – специальное громкоговорящее устройство.

Очухаться, тряхнуться – понять, что обокрали.

Парашютист – выпавший из окна (из дома).

Пасечник, глаза – сотрудник службы наружного наблюдения.

Старший брат, фэйс – сотрудник ФСБ.

Уши (реже – потапы) – сотрудники службы прослушивания телефонных переговоров.

Чалый, жулик, бывалый – имеющий судимость.

В ходе эксперимента-опроса был обновлён список актуальных лексем, уточнены значения жаргонных слов и выражений. Жаргонная лексика сопровождает деятельность полицейского и, следовательно, совокупность семантики данных лексем будет представлять когнитивную структуру профессиональной деятельности полицейского.

Таблица 1

Компоненты когнитивного сценария/концепта «Профессиональная деятельность полицейского».

№ п/п	*Компонент сценария/ концепта (скрипт?)*	*Жаргонная лексика*
Объекты деятельности		
1.	*Орудие полицейского*	Браслеты, оковы, кандалы, Ствол, волына, плётка, Колотуха, синька, Матюгальник, Дубинка, анальгин, демократизатор 13 17%

2.	*Одежда полицейского*	Броник, Козырьки 2 3%
3.	*Транспорт полицейского*	Буханка, батон, бобик, патрик, козёл 5 7%
4.	*Предмет деятельности полицейского*	Вещдок, Висяк, глухарь, Заява, Ксива, Материалы, Чистуха 7 9%
5.	*Деятельность полицейского*	Закрыть, Обшмонать, Отказ (отказняк, отказной), Пальцы откатать, пальчики, Паковать, упаковывать, скрутить, Повесить висяк, Поднять висяк, Повязать, Принять, Усиление, Шмон, Выволочка, Выставиться, Дать палку, Наружка, Николай Николаевич, глаза, топтушка, фараон, Подстава, Выбить чистуху / чистосердечку 27 35%
6.	*Место деятельности полицейского*	Земля 1 1%
7.	*Вид преступления*	Износ, Бытовуха 2 3%
8.	*Место для преступников*	Обезьянник, Кандей, зечка, Задержка, Клетка, Злодейское сидение, стул петушиный 7 9%
Субъекты деятельности		
9.	*Сотрудники ОВД*	Космонавты, маски-шоу, крокодил, гоблин, Опер, Следак, следачка, Сыщик, урка, Убойный отдел, Бэповцы, БЭХи, экономисты, Кум, Уши, потапы, Гайцы, гайки, дэпсы, гиббоны, Пасечник, глаза, Старший брат, фэйс, Колокол, большие звёзды, (устаревшее – татарин, главный татарин), Дознавашки, Важняки 30 39%
10.	*Характеристика преступника, наименование*	Буйный, Закрытый, Отмороженный, Алёша, Жулик, Клиент, Звонник, Вор, со звёздами, коронованный, в шапке, Чалый, бывалый, Домушник, Бедолага, бич, бомж, вонючка, Братья Ашота 19 25%
11.	*Преступная деятельность*	Крышевать, Шакалить, Шмон, Гоп-стоп, Нагнать, навешать лапши, вылечить, Подрез, ножевуха 9 12%
12.	*Место преступной деятельности*	Кухня, Бытовуха 2 3%
13.	*Субъект преступной деятельности, потерпевший*	Подснежник, Потеряшка, Терпила, Алёша, Парашютист 5 7%
14.	*Рефлексия потерпевшего*	Очухаться, тряхнуться 2 3%

Всего в исследовании представлено 131 наименование/единица жаргонной лексики. Далее нами был проведен лексико-семантический анализ настоящих наименований на предмет принадлежности данных лексем к тюремно-лагерному жаргону (арго, жаргону деклассированных элементов). В качестве экспертных источников мы использовали Словарь В.И. Даля и современные словари жаргонной лексики.

Результаты лексико-сопоставительного анализа выявили, что 44 наименования (34% от общего числа исследуемых лексем) относятся к лексике тюремно-лагерного жаргона, так называемого жаргона деклассированных элементов. Следовательно, в процессе профессионального взаимодействия концептуальная модель «Профессиональная деятельность полицейского» претерпевает изменения под влиянием другой концептуальной системы, условно назовем её «Профессиональная деятельность жулика».

Концепт «Профессиональная деятельность жулика», встроенный в концептуальную модель «Профессиональная деятельность полицейского», включает следующие лексемы: *бобик, бомж, большие звезды, бывалый, висяк, волына, вор, вылечить, глухарь, гоп-стоп, дубинка, демократизатор, жулик, зечка, козел, колокол, колотуха, крышевать, ксива, кум, матюгальник, обшмонать, отмороженный, очухаться, парашютист, повязать, подрез, подстава, терпила, тряхнуться, синька, скрутить, следак, следачка, ствол, стул петушиный, терпило, урка, фараон, чалый, чистуха, шакалить, шмон*.

Необходимо отметить, что, встраиваясь в новую концептуальную систему, лексемы, традиционно принадлежащие к тюремно-лагерному жаргону, могут изменять свое значение. Так, например, «зечка», заключенная женщина, в профессиональном жаргоне полицейского – это место в спецавтомобиле для задержанных; «кум», опер или тот, кто работает на полицию, в профессиональном жаргоне полицейского – оперативник по зоне. Такие слова, как матюгальник, ксива, гоп-стоп, водила достаточно широко используются в живой русской разговорной речи и поэтому принадлежат к так называемому «общему жаргону» современного русского языка [8, с. 234].

Можно говорить о том, что криминальный дискурс посредством жаргонной лексики встраивается в концепт «Профессиональная деятельность полицейского» и занимает в нем существенное положение (1/3 от всех представленных в исследовании наименований).

Исследователи воровского жаргона утверждают, что знание полицейскими этой лексики способствует пониманию психологии разных групп преступников, а «знание уголовного жаргона сотрудниками пенитенциарных учреждений может помочь в выявлении существующих в среде осужденных (заключенных) скрытых тенденций, предотвращении преступлений и т. д.» [9, с. 47]. Но в то же время криминальный дискурс, призванный нести в своём речевом действии насилие и агрессию, в данном симбиозе противоречит пониманию полицейского дискурса как образцового речевого поведения представителей правопорядка. «Если не реагировать на это правильно, не изменять язык полицейского дискурса, то легко потерять уважение и превратиться в объект критики в массовом сознании» [4, с. 234] – эта сторона проблемы – соотношение необходимого и достаточного объема жаргонной лексики в полицейском дискурсе – остается открытой.

На наш взгляд, наличие криминального дискурса, несомненно, влияет на формирование образа полицейского в обществе, конструируя устойчивые стереотипы. Лингвистические исследования, направленные на выявление ассоциативного портрета полицейского, также показывают, что респондентами называются негативные черты, связанные с криминальными характеристиками: «несправедливость (52), взяточничество (46), коррумпированность (19), жестокость (19), безразличие (12), злость (12), хамство (11), агрессия (9), трусость (8), лживость (8), корыстность (7), злоупотребление властью (7), рукоприкладство (7), грубость (6), лень (6), лицемерие (5), агрессивность (5), эгоизм (4), предвзятость (4), халатность» [10, с. 189].

Речь полицейского можно представить, как соотношение кода (литературный язык, государственный язык), субкода 1 (профессиональный жаргон, профессиональная лексическая система) и субкод 2 (профессиональный жаргон, сленг). В процессе профессиональной речевой коммуникации работники органов

внутренних дел постоянно переключаются с одного кода на другой. Л.П. Крысин утверждает, что сама способность к кодовым переключениям свидетельствует о достаточно высокой степени владения языком и об определённом уровне коммуникативной и общей культуры человека [8, с. 378]. Такое переключение регулируется факторами нелингвистического характера – социальными, ситуативными и коммуникативными. Например, при общении младшего офицера с офицером более высокого звания используется код и субкод 1; общение равных по званию офицеров может включать сленговые слова и выражения, подключается субкод 2. В когнитивном плане в подобной ситуации происходит презентация когнитивного сценария, представленного в нашем исследовании концептом «Профессиональная деятельность полицейского».

Таким образом, можем заключить, что полицейский дискурс включает в себя коммуникативную установку, направленную на поддержание общественного порядка и безопасности, а полиция выступает как институт, обеспечивающий правопорядок, борющийся с преступностью и защищающий интересы общества. Криминальный дискурс, напротив, включает в себя коммуникативные установки со стороны преступников, их сторонников и, следовательно, негативное отношение к полиции и правопорядку. Соотношение между полицейским и криминальным дискурсами – сложный и противоречивый процесс, как показал проведенный эксперимент, интеграция этих двух языковых пластов происходит посредством жаргонной лексики. Это ведет к тому, что речь сотрудника органов внутренних дел представляет так называемое слияние двух дискурсов.

На наш взгляд, с одной стороны, подобная интеграция играет важную роль в процессе расследования преступлений, предотвращении правонарушений и обеспечении безопасности общества. С другой стороны, наличие в лексиконе сотрудника правопорядка жаргонных слов негативно сказывается на формировании образа полицейского в обществе, акцентируя внимание на специфических (часто отрицательно окрашенных) чертах языка профессионального общения.

Когнитивные исследования позволяют увидеть новый ракурс изучаемого вопроса. Дальнейшее рассмотрение нашей темы мы хотели бы продолжить в данном направлении, привлекая в качестве предмета исследования другие институциональные дискурсы. Думаем, что сопоставительные характеристики концептов профессиональной коммуникации помогут выявить смысловые константы, обозначить вариативные составляющие, спрогнозировать стратегии понимания и непонимания.

Библиографический список

1. Шляхов В.И. *Российская и американская военная разговорная среда в словах и выражениях. Words and Word Combinations of Russian and American Military Conversational Interaction*. URSS: Издательство «Стереотип», 2019.
2. Вилюман В.Г. О способах образования слов сленга в современном английском языке. *Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена*. 1955.
3. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Шаранов Ю.А., Устюжанин В.Н. Полицейский дискурс «мягкой силы». *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2017; № 4 (76): 230–235.
5. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики: межвузовский сборник научных трудов. Воронеж*, 2001: 25–36.
6. Тильман Ю.Д. *Культурные концепты в языковой картине мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1999.
7. Елистратов В.С. *Словарь русского арго: Материалы 1980-1990-х гг. Около 9000 слов, 3000 идиоматических выражений*. Москва: Русские словари, 2000.
8. Крысин Л.П. *Очерки по социолингвистике*. Москва: ФЛИНТА, 2021.
9. Александров Ю.К. *Очерки криминальной субкультуры*. Москва: Права человека, 2002.
10. Чудинов А.П., Сегал Н.А., Мищенко А.Н. Ассоциативный портрет полицейского в русском языковом сознании. *Политическая лингвистика*. 2022; № 5 (95): 187–191.

References

1. Shlyahov V.I. *Rossijskaya i amerikanskaya voennaya razgovornaya sreda v slovah i vyrazheniyah. Words and Word Combinations of Russian and American Military Conversational Interaction*. URSS: Izdatel'stvo «Stereotip», 2019.
2. Vilyuman V.G. O sposobah obrazovaniya slov slenga v sovremennom anglijskom yazyke. *Uchenye zapiski Leningradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. A.I. Gercena*. 1955.
3. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
4. Sharanov Yu.A., Ustyuzhanin V.N. Policejskij diskurs «myagkoj sily». *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2017; № 4 (76): 230-235.
5. Boldyrev N.N. Koncept i znachenie slova. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Voronezh*, 2001: 25-36.
6. Til'man Yu.D. *Kul'turnye koncepty v yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
7. Elistratov V.S. *Slovar' russkogo argo: Materialy 1980-1990-h gg. Okolo 9000 slov, 3000 idiomaticheskih vyrazhenij*. Moskva: Russkie slovari, 2000.
8. Krysin L.P. *Ocherki po sociolingvistike*. Moskva: FLINTA, 2021.
9. Aleksandrov Yu.K. *Ocherki kriminal'noj subkul'tury*. Moskva: Prava cheloveka, 2002.
10. Chudinov A.P., Segal N.A., Mischenko A.N. Associativnyj portret policejskogo v russkom yazykovom soznanii. *Politicheskaya lingvistika*. 2022; № 5 (95): 187-191.

Статья поступила в редакцию 03.02.24

УДК 8.81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-369-371

***Andreeva M.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: lafruta@mail.ru*
***Amatych V.A.**, senior teacher, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: veronica.odin@gmail.com*

MEDICAL TERMINOLOGY OF CASE RECORDS: LEXIS, SEMANTICS AND CONTEXT. The paper highlights lexical and semantic specifics of the medical terminological units extracted from the thoracic patient cases. The stages of analysis encompass the part of speech classification, the lexical patterns of the word combinations and semantic groups' analysis. The study sheds light on the contextual use of the terms thus specifying their meaning. The word combinations are more frequent than the one-word terms. The former involve nouns that outnumber verbs. The prevalence of nominal word combinations revealed in the research is predetermined by the descriptive nature of the patient cases lacking verbal narration, unlike surgical ones, for instance. According to the semantic classification, the texts of clinical reports contain a set of topic groups, namely, anatomy, diseases, symptoms, and examinations. Obviously, these nominations are relevant to the given context. The units pertaining to the anatomical notions are also very frequent and manifested by the names of the blood vessels, organs, bones and structures.

Key words: **medical terminology, patient case study, thorax, anatomy, semantic analysis**

***М.И. Андреева**, канд. филол. наук, доц., Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: lafruta@mail.ru*
***В.А. Аматыч**, преп., Казанский государственный медицинский университет, г. Казань, E-mail: veronica.odin@gmail.com*

МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ИСТОРИИ БОЛЕЗНИ ПАЦИЕНТА: ЛЕКСИКА, СЕМАНТИКА И КОНТЕКСТ

В статье освещаются лексические и семантические особенности медицинских терминологических единиц, извлеченных из случаев пациентов с нарушениями органов грудной клетки. Этапы анализа включают частеречную классификацию, установление лексических особенностей словосочетаний и семантический анализ групп. Более того, исследование раскрывает контекстуальную природу использования терминов, тем самым расширяя их значение. Словосочетания являются более частотными в сравнении с однословными терминологическими единицами. Отмечено превалирование однословных существительных. Выявленное в исследовании преобладание именных словосочетаний объясняется описательным характером случаев пациентов, в которых редко используется нарративность, в отличие, например, от описания хирургических манипуляций. Результаты семантической классификации показали, что тексты историй болезни пациентов содержат набор лексики следующих тематических блоков: анатомия, заболевания, симптомы и обследования. Очевидно, что данные номинации являются основополагающими в данном контексте. Единицы, относящиеся к анатомическим структурам, также довольно часты, и номинируют кровеносные сосуды, органы, кости и структуры.

Ключевые слова: **медицинская терминология, случаи заболевания пациента, грудная клетка, анатомия, семантический анализ**

Introduction

Recently, many researchers resort to the study of medical terminology of various topic domains [1; 2]. The research dwells on medical terms (hereinafter MTs) and their specifics in the patient cases texts. Given in codified and uncodified nature of the terminology [3; 4], within this study we consider only the former one as it is the terminology registered in the dictionaries, i.e. the core of medical terminological system [4].

Significance of medical terminology awareness is evident for both medical and non-medical people. Dealing with human life requires the detailed knowledge of anatomy, conditions, and manifestations. Anthropocentric nature of the study makes it **relevant.** Moreover, a multifaceted study of the MTs based on the lexical, semantic and contextual feature provide **the research novelty**. **The theoretical value** of the research is achieved by the extension of the meanings of the terms and enriching the general theory of the semantics. **The practical value** lies in the production and implementation of the algorithm of the lexical and semantic analysis of the MTs.

The research **aims** at analysing lexical and semantic specifics of the MTs. The stated aim predetermines the following **research tasks**:

1) to elicit the MTs from the patients' medical cases [5];
2) to perform structural classification of the MUs;
3) to classify the MUs based on their meaning;
4) to compare the obtained results.

Mostly, the dramatic increase of research works on medical terms and issues is due to evolving triggers affecting human health. The database approach is followed by Alam et al. (2020) who compares semantic similarity between a number of datasets extracted from clinical and biomedical documents [6].

Propositional analysis methods combined with the elements of statistical analysis were used by Lemieux M. et. al. to analyze the protocols of cardiologists treating a case of acute bacterial endocarditis [7]. The authors prove the vital nature of patient cases language analysis in diagnostics and treatment. Moreover, medical terms of diseases in English and Russian as subjects to the analysis of synonymy, antonymy, polysemy and homonymy were researched by A.A. Bilyalova et al. who claim their difference from non medical lexis, thus highlighting the special nature of the terminology [8].

Given the results of the experimental work performed by a group of Russian scholars we may claim that the reasons, manifestations and treatment course are one of the most highly nominated in medical written discourse [9].

The research implied 3 stages, accorded with the following research questions (RQ):

RQ1: What is the lexical specifics of the MTs?

RQ2: What are the prevailing semantic groups of the MTs?

RQ3: What is the specifics of the anatomical nominations used in the patient cases?

Materials and methods

To perform the research we resorted to 203 MTs extracted from the book on the Anatomy [5]. Moreover, the contexts of the MTs were studied based on the sentences extracted from the book [5]. The paper introduces the examples coding system developed by the authors. Thus, all the examples were enumerated.

We followed a set of linguistic methods to implement the study, namely, contextual analysis, description, componential analysis, and contrasting.

The research aim brings us to the structural semantic analysis of the MTs. The seme is defined as 'a minimal component of the meaning' [10]. The semes differ according to their structural position in the word. Thus, I.A. Sternin suggested that a word has core, differential and potential semes [11]. The core seme is the generic one (e.g. the seme 'human' in the word patient). The differential semes aid in distinguishing among core semes (e.g. the core seme 'parent', the differential seme 'female' in the word mother). The potential semes are revealed only in the text by the contextual and distributional analysis.

The statement given by N.N. Amosova – 'a semantic implementation of a word, regardless of the lexical meanings of the words included in this construction' [12] – suggests that the context is a powerful tool to perform a thorough analysis of the MTs.

To study MT in word combinations we follow the theories of V.D. Arakin who claimed the word combination to have a core word (K – Kernel) and additional word (A – Adjunct) [13]. The Kernel may be represented by a Verb (hereinafter V) or a Noun (hereinafter N). The Adjunct comprises Adverbs (D), Adjectives (Adj). The correlation of both differs and implies the pre- and post-position of the Kernel.

Results and Discussion

The introductory stage of the research involved the retrieval of 203 MTs from five patient cases extracted from the book Cases of 'The Gray's anatomy for students' [5]. The selected cases focus on the thoracic issues of the patients. The cases contained the detailed description of patient's condition, vessels and organs involved, examination procedure and measures taken to treat the condition.

The structural types of the MTs

At Stage 1 we grouped the MTs according to their structure. Thus we distinguish between one-word MTs (87) and MTs as word combinations (116).

One-word MTs are almost equally distributed among nouns (49) and verbs (38). The nouns nominate organs (**the liver, the lungs)**, germs (**bacteria**), and diseases (**cancer, ischemia**), etc. The verbs represent surgical manipulations (**to visualise, to induce, to inject**) and conditions of a patient (**to experience, to undergo**).

Accorded with the theory by V.D. Arakin (see Materials and Methods) the word combinations were further subdivided into nominal (108) and verbal (8) (see Figure 1).

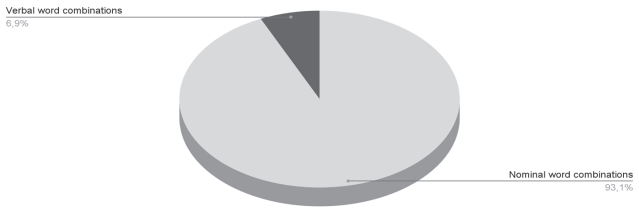


Fig. 1. The structural types of multi-word MTs

The nominal word combinations coded as $A^{Adj/N} + K^{N}$ are exemplified by the following word combinations **vessel wall, phrenic nerve, pleural cavity, right atrium, valve function**, **cardiac cells,** etc. The prevalence (93%) of nominal word combinations is due to the description of patients' state and involved anatomical parts.

The verbal word combinations are coded $K^{V} + A^{N/D}$ are in particular as follows, **to drain air, to remove the blood, to insert the tube, to stimulate the heart**, etc.

The revealed prevalence of word combinations over the one-word MTs is due to the professional specifics of the cases, i.e. the language, involves, primarily, the detailed description of the notions which is by nature a multi-word unit.

The semantic groups of the MTs

At Stage 2 the MTs were classified according to their meaning. We followed the theories of Sternin I.A. [11] and performed componential analysis of the MTs under study. The classification criterion rested in the core seme. Thus five semantic groups were formed, namely, Anatomy, Symptoms, Diseases, Examination, and General Verbs (see Figure 2).

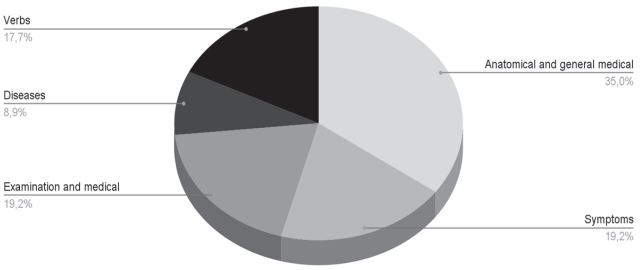


Fig. 2. The distribution of MTs based on their meaning

The diagram represents that 35% of the MTs belong to the nominations of the Anatomical parts (71) which will be further studied at the following stage. The enumerated Symptoms (27) involve respiratory (**shortness of breath, collapse of the lung, fluid in the pleural cavity, coughing up blood, clots**), cardiovascular (**venous obstruction, dilated veins, marked stenosis, thrombus**), neurological (**headaches, dizziness, tension**) manifestations, e.g. ES8 '*The **dilated veins** exemplify venous occlusion*' [5].

The semantic group 'Examinations and medical manipulations' (18) comprises MTs naming physical (**palpate**), and instrumental (**chest radiograph, ECG, introduce a needle, ventilation, surgical excision**) studies of the patient, e.g. ES12 '***A neck radiograph** and **coronal CT image** of the neck demonstrates a cervical rib*' [5].

The research material contains the nominations of verbs that constitute separate semantic group 'Verbs' (22). These verbs are specified as they are vital for medical communication. Given the significance of nominated actions we distinguish between verbs denoting 'increase' (**elevate, aggregate**), 'decrease' (**reduce, remove**), 'damage' (**impair, dislodge**), and 'stop' (**occlude, block**), e.g. ES20 '*Platelets **aggregate** which may lead to disease'* [5].

The nominations of 'Diseases' (16) fall into vascular (**platelet emboli, cardiac rhythm disorder, thrombosis**) and respiratory (**lung infection, pleural effusion**), e.g. ES13 '*A chest radiograph <…> showed **lung collapse'*** [5].

The prevalence of the Anatomical notions is rather obvious as the patient cases contain the thorough description of the patient and manipulations performed. The revealed nominations of diseases correlate with the thoracic area of human body.

Stage 3 implied further semantic classification of the abovementioned groups. Within this research paper we shall limit ourselves to the classification of the semantic group 'Anatomy', which falls into 'Blood vessels', 'Organs', 'Body parts', 'Bones', 'Fluids', 'Structures'.

The vast majority of the MTs of the 'Anatomy' group nominate the blood vessels (15) (**axillary vein, neurovascular bundle**), e.g. ES27 '*The wire reaches **the subclavicular vein** <...>*' [5].

The names of the body parts (10) comprise, primarily, the chest and upper extremities (**fingers, forearm, hand, neck, shoulder**), e.g. ES9 '*A male patient delivered to the A&E complained of the **chest** pain radiating to **the neck***' [5].

The nominations of organs (7), bones (6), structures (5), and fluids (3) are almost evenly distributed and focus on the chest location – **the cervical rib, the clavicle, the heart, the mediastinum, the blood, the muscles, the cartilages**.

The medical cases under study represent chest cavity issues. The cardiovascular system, being a core of human body, is vital and, unfortunately, one of the most affected by diseases. Thus, the names of blood vessels are more frequent as compared to other topic groups revealed.

Conclusion

The MTs are part and parcel of professional medical communication and constitute a huge layer of medical discourse. The lexical specifics of the MTs suggests that the MTs are, predominantly, word combinations of a nominal type, i.e. noun and noun or noun and adjective collocations. The prevailing semantic groups of the MTs are 'Anatomy', 'Examinations' and 'Symptoms'. The obtained results fully correlate with the components of patient case that focuses on the enumerated issues. As the topic of the Chapter selected for analysis 'Thorax' suggests, the vast majority of anatomical terms focus on the cardiovascular system.

Further **research perspective** lies, as we can imagine, within the application of the developed algorithm of the analysis to the non-medical terminology. Moreover, the obtained results may contribute to the compilation of dictionary entries. The terms extracted from the medical patient cases may be further researched in general English or media discourse, in particular based on the corpora study (British National Corpus).

Библиографический список

1. Burdan F. Et al. Anatomical eponyms – unloved names in medical terminology. *Folia morphologica.* 2016; № 75.4: 413–438.
2. Perkhach R.Y., Kysil D., Dosyn D., Zavuschak I., Kis Y.P., Hrendus M., Prodanyuk M. Method of Structural Semantic Analysis of Dental Terms in the Instructions for Medical Preparations. *COLINS*. 2020: 662–669.
3. Андреева М.И., Солнышкина М.И. Семантические модели единиц, номинирующих эмоции в английских профессиональных подъязыках. *Вестник Марийского государственного университета.* 2017; № 11.3 (27): 87–92.
4. Солнышкина М.И., Гафиятова Э.В., Исмаева Ф.Х. Профессиональная языковая личность как зеркало социальной и профессиональной иерархии (на материале языка морского дела). *Когнитивные исследования языка.* 2023; № 1 (52): 424–431.
5. Drake R., Wayne A.V., Mitchell A.WMM. *Gray's anatomy for students E-book*. Elsevier Health Sciences, 2009.
6. Alam F., Afzal M., Malik K.M. Comparative analysis of semantic similarity techniques for medical text. In *2020 International Conference on Information Networking (ICOIN)*. 2020: 106–109.
7. Lemieux M., Bordage G. Propositional versus structural semantic analyses of medical diagnostic thinking. *Cognitive science.* 1992; № 16.2: 185–204.
8. Bilyalova A.A., Bazarova L.V. and Gilyazeva E.N. Types of semantic relations in the medical terminology of the English and Russian languages. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM).* 2017; № 7.9.1: 105–110.
9. Балобанова А.Г. Реальная семантика медицинских терминов (на материале толкований практикующих врачей). *Journal of Siberian Medical Sciences* 3. 2014: 16.
10. Naciscione *A. Stylistic use of phraseological units in discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.
11. Стернин И.А., Саломатина М.А. *Семантический анализ слова в контексте*. Воронеж: Истоки, 2011.
12. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Москва: Редакция URSS, 2013.
13. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков*. Москва: Физматлит, 2005.

References

1. Burdan F. Et al. Anatomical eponyms – unloved names in medical terminology. *Folia morphologica.* 2016; № 75.4: 413-438.
2. Perkhach R.Y., Kysil D., Dosyn D., Zavuschak I., Kis Y.P., Hrendus M., Prodanyuk M. Method of Structural Semantic Analysis of Dental Terms in the Instructions for Medical Preparations. *COLINS*. 2020: 662-669.
3. Andreeva M.I., Solnyshkina M.I. Semanticheskie modeli edinic, nominiruyuschih `emocii v anglijskih professional'nyh pod`yazykah. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 11.3 (27): 87-92.
4. Solnyshkina M.I., Gafiyatova `E.V., Ismaeva F.H. Professional'naya yazykovaya lichnost' kak zerkalo social'noj i professional'noj ierarhii (na materiale yazyka morskogo dela). *Kognitivnye issledovaniya yazyka.* 2023; № 1 (52): 424-431.
5. Drake R., Wayne A.V., Mitchell A.WMM. *Gray's anatomy for students E-book*. Elsevier Health Sciences, 2009.
6. Alam F., Afzal M., Malik K.M. Comparative analysis of semantic similarity techniques for medical text. In *2020 International Conference on Information Networking (ICOIN)*. 2020: 106-109.
7. Lemieux M., Bordage G. Propositional versus structural semantic analyses of medical diagnostic thinking. *Cognitive science.* 1992; № 16.2: 185-204.
8. Bilyalova A.A., Bazarova L.V. and Gilyazeva E.N. Types of semantic relations in the medical terminology of the English and Russian languages. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM).* 2017; № 7.9.1: 105-110.
9. Balobanova A.G. Real'naya semantika medicinskih terminov (na materiale tolkovanij praktikuyuschih vrachej). *Journal of Siberian Medical Sciences* 3. 2014: 16.
10. Naciscione *A. Stylistic use of phraseological units in discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.
11. Sternin I.A., Salomatina M.A. *Semanticheskij analiz slova v kontekste*. Voronezh: Istoki, 2011.
12. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Moskva: Redakciya URSS, 2013.
13. Arakin V.D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*. Moskva: Fizmatlit, 2005.

Статья поступила в редакцию 21.02.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-371-374

Galaeva Zh.B., *postgraduate, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zharaidat.galaeva@mail.ru*
Barakhoeva N.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Language, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: nbarakhoyeva@mail.ru*

OUTDATED VOCABULARY OF THE SOCIO-POLITICAL SPHERE OF THE INGUSH LANGUAGE. The study is dedicated to the part of the socio-political vocabulary of the Ingush language that has passed into the passive vocabulary. The paper examines outdated lexemes related to the socio-political sphere of the Ingush language. It has been established that the outdated vocabulary of the socio-political content of the Ingush language belongs to the following groups: administrative and political vocabulary, socio-economic, military-legal and religious. The reasons for the transition of some lexemes to the category of obsolete ones are: a change in the religious beliefs of native speakers of the Ingush language, the emergence of new words for the nomination of some concepts of military legal vocabulary, changes in socio-economic situations. As a result of the study, it is found that some of the outdated lexemes of socio-political content are borrowings. These borrowings are mainly Turkisms, Arabisms, and Persiisms.

Key words: **language, Ingush language, socio-political vocabulary, passive vocabulary, archaisms, outdated vocabulary, borrowing**

Ж.Б. Галаева, *аспирант, ФГБОУ «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: zharaidat.galaeva@mail.ru*
Н.М. Барахоева*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ «Ингушский государственный Университет», г. Магас, E-mail: nbarakhoyeva@mail.ru*

УСТАРЕВШАЯ ЛЕКСИКА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА

Настоящее исследование посвящено той части общественно-политической лексики ингушского языка, которая перешла в пассивный словарный запас. В работе рассматриваются устаревшие лексемы, относящиеся к общественно-политической сфере ингушского языка. Установлено, что устаревшая лексика общественно-политического содержания ингушского языка относится к группам административно-политической лексики, социально-экономической, военно-правовой и религиозной. Причины перехода некоторых лексем в разряд устаревших следующие: изменение религиозных воззрений носителей ингушского языка, появление новых слов для номинации некоторых понятий военно-правовой лексики, изменение социально-экономических ситуаций. В результате исследования статьи было установлено, что некоторые из устаревших лексем общественно-политического содержания являлись заимствованиями. Эти заимствования, преимущественно, являются тюркизмами, арабизмами, персизмами.

Ключевые слова: **язык, ингушский язык, общественно-политическая лексика, пассивный словарный запас, архаизмы, устаревшая лексика, заимствование**

Лексика естественного языка всегда является базой для научных исследований по всем направлениям языкознания. Как известно, любые изменения, затрагивающие социально-политическую, экономическую и культурную сферы жизни общества, обязательно отражаются и в языке. То есть изменения, происходящие в лексическом составе языка, являются зеркальным отражением изменений, происходящих в общественной жизни носителей того или иного языка. Эти изменения служат основой оценки состояния языка на определенных этапах его функционирования и становятся наглядным материалом для воспроизведения языковой картины прошлых лет.

Объектом исследования данной статьи является устаревшая общественно-политическая лексика ингушского языка.

Цель данной работы – рассмотреть лексемы с общественно-политическим содержанием, а также провести анализ указанного рода слов ингушского языка.

Материалом исследования послужили лексикографические источники, научные труды по ингушскому языкознанию.

Научная новизна исследования состоит в том, что в рамках данной статьи впервые предпринята попытка изучения общественно-политических лексем ингушского языка, перешедших в разряд пассивного словарного запаса рассматриваемого языка.

Теоретическая значимость статьи определяется тем, что результаты работы могут послужить определенным материалом для исследователей лексики ингушского языка.

Практическая ценность предлагаемой статьи определяется возможностью использования результатов статьи в подготовке учебно-методической и специальной литературы для тех, кто изучает лексикологию ингушского языка, а также возможностью использования некоторых устаревших языковых единиц в новых значениях.

Слову, как основной структурно-семантической единице языка, посвящены многочисленные исследования языковедов.

Огромный вклад в изучение ингушской лексикологии внесли И.Ю. Алироев [1], Р.И. Ахриева [2], А.С. Куркиев [3]. Работу по изучению ингушской лексики продолжают в своих трудах З.Х. Киева, М.М. Султыгова [4], Б.-А. Хайров [5] и др.

В частности, монография А.С. Куркиева «Основные вопросы лексикологии ингушского языка» является одной из наиболее значимых работ по лексикологии ингушского языка [3]. Данное исследование явилось первым в ингушском языкознании, в котором были освещены основные вопросы лексикологии. Здесь произведен научный анализ материала ингушского языка, который затрагивает вопросы семантических групп, состава лексики языка, основные пути ее пополнения, особенности лексики письменного языка, словообразования, вопросы ономастики и топонимики.

Вопросы лексикологии и фразеологии современного ингушского языка нашли освещение в труде З.Х. Киевой и М.М. Султыговой [4]. В монографии дается семасиологическая и омасиологическая характеристика лексической системы ингушского языка. Определенную значимость имеет исследование происхождения основной лексики, путей и периодов ее формирования. В частности, в этой работе дан краткий сравнительно-лексикографический анализ устаревшей лексики ингушского языка.

В представляемой статье авторами предпринята попытка изучить устаревшую общественно-политическую лексику ингушского языка.

Общественно-политическая лексика в отечественном языкознании становилась предметом исследования многих лингвистов.

Отметим, что первым на лексику политической сферы обратил внимание И.А. Бодуэн де Куртене [6, с. 38]. Позже появились труды, посвященные вопросам общественно-политической лексики.

Так, И.Ф. Протченко под общественно-политической лексикой подразумевает «часть словаря, которую составляют названия явлений и понятий из сферы общественно-политической жизни, т. е. из области политической, социально-экономической, мировоззренчески философской» [7, с. 103].

С.А. Маник называет общественно-политическую лексику совокупностью лексических единиц, называющих понятия и реалии общественно-политической жизни и широко используемых в средствах массовой коммуникации [8, с. 11].

Соглашаясь с мнением исследователей, под общественно-политической лексикой мы понимаем лексемы широкого употребления, которые охватывают социальные и политические реалии.

Общественно-политическая лексика представляет собой языковое отражение происходящих в жизни человеческого общества исторических событий и социальной жизни. Она охватывает довольно широкий круг слов, передающих в словах понятия о структуре государства и власти, об их особенностях, управлении государством, о положении отдельных групп людей в государстве и в общественной иерархии [9, с. 3].

Следовательно, состав общественно-политической лексики довольно разнообразный. Исследователи отмечают, что нет единых критериев для выделения общественно-политических лексем [8, с. 14].

Некоторые исследователи определяют состав общественно-политической лексики с помощью деления их по тематическим группам (И.Ф. Протченко, А.А. Бурячок). Данная классификация представляется нам наиболее применительной для классификации общественно-политических лексем ингушского языка. Ведь, как отмечает О.И. Воробьева, «в настоящее время тематическая классификация, где подразумевается семантическая классификация на глубинном уровне гиперсем, наиболее применима для исследования и систематизации политического языка» [10, с.13].

Общественно-политическая лексика ингушского языка нами классифицируется на четыре тематические группы: административно-политическую, социально-экономическую, военно-правовую и религиозную.

Основываясь на данной классификации, мы рассматриваем устаревшие лексемы общественно-политической сферы ингушского языка.

Устаревшая лексика – это словесные единицы, вышедшие из активного употребления, но сохранившиеся в пассивном словаре носителей языка [11, с. 540].

К основным лексико-семантическим разрядам устаревшей лексики относятся историзмы и архаизмы

В словаре О.С. Ахмановой дано следующее определение историзму. Историзм – слово, вышедшее из живого словоупотребления вследствие того, что обозначаемый им предмет уже неизвестен говорящим как реальная часть их повседневного опыта [12, с. 185]. То есть это слова, вышедшие из употребления вместе с предметами, которые они обозначали. К данной группе можно причислить, например, следующие слова: пхьехо – «сельчанин», пирстоп – «пристав», есар – «невольник», лай – «раб».

Отметим, что слова данной группы употребляются иногда и в современной речи в контексте анализа отдельных исторических фактов и в художественных произведениях.

В научной литературе акцентируется внимание на том, что сегодня некоторые из историзмов перешли в активный словарный состав ингушского языка: *паччахь* (ранее – «падишах», «царь», сейчас – «президент», «глава»); *амар* (ранее – «послание Аллаха», сейчас – «приказ, указ»). Здесь следует отметить, что указанные лексемы, как это свидетельствует из текста, при их номинировании в современной речи приобретают новое лексическое значение, хотя и близкое исходному [4, с. 99].

Под архаизмом понимают слово или выражение, вышедшее из повседневного употребления и потому воспринимающееся как устарелое [12, с. 56]. К архаизмам относятся устаревшие значения предметов и явлений, которые имеют современные названия. Известными примерами архаизмов ингушского языка являются: *я1а* – «шея», *ка* – «рука», *гурмали* – «женский платок».

Несмотря на отсутствие письменных источников ингушского языка дооктябрьского периода, мы можем утверждать, что общественные и политические реалии не обходили стороной носителей ингушского языка в прошлых столетиях, и что действительно существовал специальный пласт лексики, именуемый нами в настоящее время общественно-политической лексикой того периода.

Выводы о наличии такой лексики основаны на материалах А.Н. Генко [13], А.В. Старчевского [14], которые являются авторами лексикографических работ по ингушскому языку дооктябрьского периода. Кроме того, искомую лексику мы находим и в словаре И. Мальсагова [15].

Нами была произведена выборка слов, которые можно отнести к разряду устаревшей лексики общественно-политической сферы ингушского языка.

Так, в группе административно-политической лексики ингушского языка мы выделяем следующие устаревшие лексемы: *умут* – «партия», *бюр* – «приказ», *тхьамг1а* – «герб», пхье – «город».

Устаревшими словами в разряде социально-экономической лексики являются *г1арбаш* – «служанка», *аьла* – «царь», *совдегар* – «торговец», *оаг1аз* – «польза», *ясакх* – «дань», *бигар* – «подводная повинность», *фоатлур* – «наймодатель», *фоат* – «безвозмездный найм», *бер* – «арендная плата за пользование сельскохозяйственными угодьями», *тейран валар* – «обычай, по которому по решению суда убийцу передавали семье убитого для учинения над ним расправы».

В следующей группе – военно-правовой устаревшей лексики – выделяются следующие лексемы: *тутмакх* – «арестант», сурхо – «воин», *ц1ет* – «военный трофей», *г1абаш* – «кандалы», *маьрий* – «убийца, кровник», *г1аг1* – «латы, кольчуга», *з1арг* – «круглый боевой щит», *1оаржал* – «прицел огнестрельного оружия», *хесха* – «скрытая стража», *хес* – «засада», *юкъархо* – «агент», *есар* – «военнопленный», *сангар* – «окоп», «канава».

Четвертая группа, которую мы выделяем в составе общественно-политической лексики ингушского языка, – религиозная. Устаревшими лексемами в данной группе являются *ц1овна чу ваг1ар* – «отшельник», *текъам* – «мольба», *ц1ув* – «жрец».

Большее количество лексем из представленных выше едва ли знакомы современному носителю ингушского языка.

Причинами перехода данных лексем в пассивный словарный запас мы видим в развитии науки и техники, изменении социальной и политической жизни представителей ингушского народа, в изменении экономической формации, появлении определенных прав, регулирующих жизнь общества.

Как видно из проведенной выборки, устаревшие лексемы преобладают в группах социально-экономической и военно-правовой лексики.

Следует отметить, что некоторые лексемы, имея свое исходное значение и в этом значении переходя в разряд устаревшей лексики, сохраняются в современном языке, но уже с иным лексическим содержанием.

Так, например, слово *г1арбаш* ранее использовалось в значении «служанка». Так называли женщин, которых взяли в плен и держали в качестве рабынь.

По-видимому, данная лексема была актуальна в период феодального строя, когда имел место факт эксплуатации чужого труда. Социальное положение людей давно изменилось в лучшую сторону. В настоящее время служанок нет, разве что обслуживающий персонал с фиксированной заработной платой. Поэтому в значении «служанка» лексема *г1арбаш* перестала использоваться не позднее середины XIX века. А именно отмена крепостного права изменила социальные правоотношения. В современном ингушском языке лексема *г1арбаш* используется в ином значении.

Вот как приводит значение данного слова И. Дахкильгов: *«Фольклоран хьисапе цу ц1ера ма1ан гарга доаг1 ешапа. Бакъда г1арбаш низ болашаг1а да. Из 1еш хул адамах д1аюстара, хьунаг1а долча ший ц1аг1а»* [16, с. 69]. – «В народном фольклоре его значение близко к слову ешап. Но г1арбаш сильнее. Оно живет вдали от людей, в своем доме, в лесу».

Из сказанного следует, что в настоящее время слово *г1арбаш* утратило первоначальное значение «служанка» и используется для обозначения мифического существа.

Среди других причин устаревания слов можно назвать экономическое развитие. Так, в ряду устаревшей социально-экономической лексики присутствуют слова *бер* – «арендная плата за пользование сельскохозяйственными угодьями», *фоат* – «безвозмездный найм», *фоатлур* – «наймодатель». Переход данных лексем в пассивный запас языка объясняется историческими причинами, повлекшими за собой экономические реформы, прежде всего, изменением арендных отношений после революции 1917 года и последующей национализации государственной собственности.

Дело в том, что во времена колониальной политики царской администрации земли были объявлены казенными, а для их использования населением существовали определенные условия.

После Октябрьской революции изменились правила арендных отношений, землями можно было пользоваться, не обременяясь при этом налогом и рентой. Поэтому вся лексика, обозначавшая эти отношения, перешла в пассивный словарный запас ингушского языка.

Примечательным, на наш взгляд, является выражение *тайран валар («обычай, по которому по решению суда убийцу передавали семье убитого для учинения над ним расправы»)* из социально-экономической группы. Как известно, на Кавказе существовал обычай вендетты, согласно которому чуть более века назад расправу над преступником проводили представители пострадавшей стороны. Так, обычай передачи убийцы семье убитого для учинения над ним расправы полностью ушел в историю. Вместе с тем ушло и выражение *тайран валар*.

Подобными являются и причины перехода некоторых военно-правовых лексем в разряд устаревшей лексики.

В первую очередь следует назвать изменение стратегии ведения войн, появление и следование законодательству, которое регулирует жизнь общества. Так, появление новых видов оружия привело к замене некоторых лексем, обозначавших оружие и защитные военные приспособления. Как известно, современное обмундирование вытеснило средневековые кольчугу и латы *(г1аг1),* а кандалы *(г1абаш)* давно не используются. По этим причинам лексика, обозначавшая эти понятия, перешла в пассивный запас ингушского языка.

Отметим, что некоторые из представленных выше слов являются заимствованиями. Как правило, языками-донорами служили тюркские языки, персидский язык, кумыкский, грузинский, арабский.

А.Н. Генко приводит различные примеры лексических параллелей из вышеупомянутых языков, сопоставляя их с ингушскими эквивалентами. «…Количество заимствований, возникавших на почве культурного влияния кумыков (несших, помимо своих собственных, слова арабского и персидского происхождения), превышают наглядно все заимствования из других источников» [13, с. 751].

А.С. Куркиев полагает, что главным образом заимствование в ингушский язык шло из кумыкского языка путем устного общения [3, с. 126]. Тюркизмы, к которым относится и кумыкский язык, проникали в ингушский язык в результате экономических связей с тюркоязычными народами.

Так, лексема «*г1арбаш*» является заимствованием из кумыкского языка (сравним: *къараваш* – «рабыня»).

В фонетическом отношении тюркизмы мало изменились при переходе в ингушский язык. В лексеме *«г1арбаш»* произошла замена корневой согласной «къ» на ингушский «г1».

Из кумыкского заимствованы также лексемы: *есар* (кум. есир – военнопленный, раб), *тхьамг1а* (кум. тамга – герб), *ясакх* (кум. ясак – дань, подать). Фонетические изменения в данных лексемах очевидны.

Арабизмы и персизмы в ингушский язык начали проникать в середине XIX века после массового распространения на территории Ингушетии религии ислам. Таким образом, были полностью вытеснены религиозные термины, обозначавшие языческие и христианские обряды.

Так, религиозная лексема *текъам* – «мольба», которой обозначали духовное действо в язычестве, полностью вышла из употребления после появления арабского заимствованиями *«ду1а»*, *«ламаз»*. По этой же причине в число устаревших вошло слово *ц1ув* – «жрец», *ц1овна чу ваг1ар* – «отшельник».

Таким образом, анализ показывает, что в пассивный словарный запас ингушского языка перешли определенные лексемы, которые, на наш взгляд, возможно использовать и в современном ингушском языке. Так, например, военно-правовые лексемы: *юкъархо* – «агент», *хес* – «засада», слово из группы социально-экономической лексики: *фоатлур* – «наймодатель» и другие могут быть вновь введены в активное употребление для номинации соответствующих значений.

Очевидно, что за счет введения указанной лексики в активный словарный запас современного ингушского языка может избавить язык от необоснованных заимствований.

Кроме того, нами было выявлено, что в ингушском языке всегда существовал пласт лексики, обозначающий социальные и политические реалии. Несмотря на то, что в настоящее время в языке наличествует огромное количество лексем, функционировавших в прошлых столетиях, некоторые из них, как показывает исследованный материал, все же изжили себя и перешли в разряд устаревшей лексики.

Исследование также показало, что в количественном отношении устаревшие лексемы преобладают в разрядах слов с социально-экономическим и военно-правовым значением в составе общественно-политической лексики ингушского языка.

Было выявлено, что причинами перехода этих лексем в разряд устаревшей лексики явились исторические процессы в жизни народа и переход общества на новый правовой, социальный и экономический уровень развития.

Библиографический список

1. Алироев И.Ю. *Язык история и культура вайнахов*. Грозный, 1990.
2. Ахриева Р.И., Оздоева Ф.Г., Мальсагова Л.Д., Бекова П.Х. *Современный ингушский язык*. Грозный, 1972.
3. Куркиев А.С. *Основные вопросы лексикологи ингушского языка*. Грозный, 1979.
4. Киева З.Х., Султыгова М.М. *Современный ингушский язык. Лексикология и фразеология*. Магас, 2017.
5. Хайров Б.А., Хайрова Р.Р. Устаревшая лексика ингушского языка. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. Магас, 2019; № 1: 117–119.
6. Бодуэн И.А. *Некоторые общие замечания о языковедении и языке*. Санкт-Петербург: Печатня В.И. Головина, 1871.
7. Протченко И.Ф. *Лексика и словообразование русского языка советской эпохи*. Москва, 1975.
8. Маник С.А. Общее описание терминологии общественно-политической жизни. *Современные исследования социальных проблем*. Электронный научный журнал. 2013; № 1: 1–14.
9. Алеева Г.У. *Общественно-политическая лексика татарского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2009.
10. Воробьева О.И. *Политическая лингвистика. Современный язык политики*. Москва: Издательство ИКАР, 2008.
11. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
12. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 2004.
13. Генко А.Н. Из культурных прошлых ингушей. *Записки коллегии востоковедов*. Ленинград, 1930; Т. V: 681–761.
14. Старчевский А.В. *Кавказский переводчик, заключающий в себе 30 языков*. Санкт-Петербург, 1893.
15. Мальсагов И. *Русско-ингушский словарь*. Владикавказ: Издательство «Сердало», 1929.
16. Дахкильгов И.А. *Вайнаьха багахбувцам*. Грозный, 1977.

References

1. Aliroev I.Yu. *Yazyk istoriya i kul'tura vajnahov*. Groznyj, 1990.
2. Ahrieva R.I., Ozdoeva F.G., Mal'sagova L.D., Bekova P.H. *Sovremennyj ingushskij yazyk*. Groznyj, 1972.
3. Kurkiev A.S. *Osnovnye voprosy leksikologi ingushskogo yazyka*. Groznyj, 1979.
4. Kieva Z.H., Sultygova M.M. *Sovremennyj ingushskij yazyk. Leksikologiya i frazeologiya*. Magas, 2017.
5. Hajrov B.A., Hajrova R.R. Ustarevshaya leksika ingushskogo yazyka. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva*. Magas, 2019; № 1: 117-119.
6. Bodu`en I.A. *Nekotorye obschie zamechaniya o yazykovedenii i yazyke*. Sankt-Peterburg: Pechatnya V.I. Golovina, 1871.

7. Protchenko I.F. *Leksika i slovoobrazovanie russkogo yazyka sovetskoj `epohi*. Moskva, 1975.
8. Manik S.A. Obschee opisanie terminologii obschestvenno-politicheskoj zhizni. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2013; № 1: 1-14.
9. Aleeva G.U. *Obschestvenno-politicheskaya leksika tatarskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2009.
10. Vorob'eva O.I. *Politicheskaya lingvistika. Sovremennyj yazyk politiki*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2008.
11. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
12. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 2004.
13. Genko A.N. Iz kul'turnyh proshlyh ingushej. *Zapiski kollegii vostokovedov*. Leningrad, 1930; T. V: 681-761.
14. Starchevskij A.V. *Kavkazskij perevodchik, zaklyuchayuschij v sebe 30 yazykov*. Sankt-Peterburg, 1893.
15. Mal'sagov I. *Russko-ingushskij slovar'*. Vladikavkaz: Izdatel'stvo «Serdalo», 1929.
16. Dahkil'gov I.A. *Vajna'ha bagahbuvcam*. Groznyj, 1977.

Статья поступила в редакцию 09.02.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-374-377

Bilalova D.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Humanities and Natural Sciences, Ishimbai Branch of Ufa University of Science and Technology (Ishimbai, Russia), E-mail: dinabil2015@yandex.ru*

WORD COMPOSITION AS A WAY OF TERMINOLOGY FORMATION IN RUSSIAN, BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES. The article examines in detail the word structure as a way of term formation using the example of three different structural languages – Russian, Bashkir and English. Technical terminology is of great interest from a linguistic point of view, since it is applicable to numerous objects of study and has its own specifics. The paper considers technical terminological vocabulary as linguistic means for the precise designation of objects and phenomena with which the researcher deals in this professional field. As a result of the conducted research, the quantitative ratio of structural types of terms functioning in modern technical terminology of the Russian, Bashkir and English languages is highlighted. Special attention is paid to productive models and their functional orientation, and the increasing role of word composition at the present stage is established.

Key words: **method of word formation, word composition, technical terminology, English, Russian, Bashkir language**

Д.Н. Билалова, *канд. филол. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» в г. Ишимбае, г. Ишимбай, E-mail: dinabil2015@yandex.ru*

СЛОВОСЛОЖЕНИЕ КАК СПОСОБ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ РУССКОГО, БАШКИРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье подробно рассматривается словосложение как способ терминообразования на примере трех разноструктурных языков – русского, башкирского и английского. Техническая терминология представляет большой интерес с лингвистической точки зрения, поскольку применима к многочисленным объектам изучения и имеет свою специфику. В работе рассмотрена техническая терминологическая лексика в качестве языковых средств для точного обозначения предметов и явлений, с которыми исследователь имеет дело в данной профессиональной области. В результате проведенного исследования выделено количественное соотношение структурных типов терминов, функционирующих в современной технической терминологии русского, башкирского и английского языков. Особое внимание уделено продуктивным моделям и их функциональной направленности, а также установлена возрастающая роль словосложения на современном этапе.

Ключевые слова: **способ словообразования, словосложение, техническая терминология, английский язык, русский язык, башкирский язык**

В последние годы лингвисты проявляют активный интерес к изучению языков в сравнительно-сопоставительном плане. Особое внимание уделяется таким языкам, как английский, русский, башкирский, татарский, китайский, корейский, итальянский и немецкий. В ряде научных публикаций были представлены исследования, посвященные сопоставительному анализу русского и английского языков (Р.Р. Яхина, 2021 [1]; О.И. Цораева, 2022 [2]), корейского, английского и русского (С.В. Шурипа, 2022 [3]), русского, итальянского и немецкого (И.С. Калятин, 2022 [4]), русского и таджикского (Т.Х. Атаева, 2022 [5]; Р.М. Султанова, 2022 [6]), а также русского, башкирского и английского (А.Р. Канафина, 2022 [7]) языков. Данное явление в выборе научных направлений отражает не только усиливающийся процесс глобализации и широкое распространение английского языка, но и высокую степень научного взаимодействия между носителями русского и английского языков.

Многие исследователи в области лингвистики указывают на ведущую роль словосложения в процессе образования дериватов, особенно в контексте создания новых сложных научно-технических терминов. Следовательно, актуальность исследования процессов словосложения в первую очередь обусловлена постоянным появлением новых терминов, иногда не учтенных в специальных словарях, а также необходимостью разработки методов анализа сложных слов в технической терминологии.

Цель данного исследования заключается в сравнительно-сопоставительном анализе и изучении механизма словосложения в разноструктурных языках как способа формирования технической терминологии.

Задачи исследования: рассмотреть структурно-содержательные стороны понятия «словосложение», описать словосложение для каждого анализируемого языка, анализировать структуру и модели образования терминов посредством словосложения.

Научная новизна заключается в том, что впервые подробно исследованы особенности словосложения как механизма формирования терминологической лексики в техническом контексте разноструктурных языков.

При анализе словообразования технической терминологии использован сравнительно-сопоставительный метод; методом сплошной выборки проанализированы материалы словарей; на основе структурно-словообразовательного анализа изучены модели образования терминов.

Теоретической базой исследования, наряду с трудами Г.Р. Абдуллиной, И.В. Арнольд, О.С. Ахмановой, Е.А. Василевской, В.В. Виноградова, С.В. Гринева, В.П. Даниленко, Е.А. Земской, К.Г. Ишбаева, М.И. Карабаева, В.М. Лейчик, Г.Марчанда, О.Д. Мешкова, А.И. Смирницкого и других, послужили лексикографические работы на материале русского, башкирского и английского языков. В трудах вышеперечисленных ученых заключены интересующие нас сведения о способах словообразования. Вместе с тем многие вопросы сопоставительного изучения русского, башкирского и английского словообразования в теоретическом и описательном плане требуют дальнейшего изучения и детального рассмотрения.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что ее результаты могут быть применены в научных исследованиях в сфере языкознания: грамматике русского, башкирского и английского языков, теории языка, морфологии, словообразовании и сравнительно-сопоставительном изучении языков.

Помимо морфологического способа образования терминов, словосложение играет значительную роль в формировании технической терминологии в русском, башкирском и английском языках.

Существуют разные точки зрения относительно термина «словосложение». В.М. Лейчик отмечает, что «традиционный способ словообразования – словосложение, который не был очень продуктивным в русском языке, переживает период бурного развития». Он связывает это с двумя обстоятельствами, во-первых, «это усложнение и углубление человеческого знания, зависящее от ускорения научно-технического прогресса. Второе обстоятельство состоит в более широком, чем прежде, использовании греко-латинских элементов и греко-латинских моделей словосложения, что связано с характерной для нашей эпохи интернационализацией знания» [8, с. 53–54].

По мнению Е.А. Василевской, «словосложение является могучим средством пополнения словарного запаса и совершенствования грамматического строя языка» [9, с. 37].

В башкирском языке способ словоосложения является одним из самых распространенных после аффиксального. Как пишет К.Г. Ишбаев, «в процессе сложения основ несколько производящих основ объединяются в одно слово, в результате чего образуется сращенное сложное слово, состоящее из двух, реже – трех или четырех основ» [10, с. 65].

И.В. Арнольд утверждает, что «словосложение английского языка (composition) − очень древний и до сих пор продуктивный способ создания новых слов путем объединения двух или более основ в одно целое» [11, с. 107]. В лингвистике английского языка данный способ формирования слов сохраняет свою

актуальность. В настоящее время более 30% всех новых слов в современном английском языке являются сложными. Если А.И. Смирницкий «выделяет слова простые, слова производные и слова сложные, в основу которых входит две или большее количество корневых морфем. В качестве разновидности сложных слов выделяются еще сложнопроизводные слова типа» [12, с. 57–58], то И.В. Арнольд дает следующее определение: «Сложным словом (a compound word) называется объединение двух или, реже, трех основ, функционирующее как одно целое и выделяющееся в составе предложения как особая лексическая единица благодаря своей цельнооформленности» [13, с. 150].

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что в рассматриваемых языках словосложение представляет собой одно из ключевых языковых средств. Этот механизм, наряду с другими лингвистическими средствами, способствует расширению лексического состава языка и совершенствованию его структуры. В процессе формирования сложных терминов происходит выделение, уточнение или конкретизация характеристик объекта или явления. Важно отметить, что как сложные, так и производные термины относятся к определенной семантической группе терминов.

Под сложными терминологическими единицами мы понимаем термины, образованные в результате акта соединения двух или более основ, которые различаются структурной слитностью благодаря своей цельнооформленности.

В русском языке с точки зрения способа соединения компонентов Е.А. Земская [14, с. 283] выделяет две группы сложных существительных:

1. Компоненты которых соединяются с помощью соединительных гласных (интерфиксов) -о-: *рефлектометр, рентгенотехника, следоуказатель, спектрометр, спидометр, шарикоподшипник;* -е-: *солемер, сталевар, сталеплавильщик, сталебетон.*

2. Компоненты которых соединяются непосредственно, без помощи интерфикса, когда первый компонент сложения служит конкретизатором значения опорного компонента: *деррик-кран, свая-стойка, борштанга, вакуум-бак, вакуум-насос, скрап-процесс, стандарт-сигнал* и т. д. В технической терминологии русского языка существует достаточное количество слов, образованных без соединительных гласных.

Сложносуффиксальное, или суффиксальносложное словообразование – это самый распространенный из действующих в русском языке смешанных способов словообразования сложных производных слов [15, с. 135]. Данный способ широко распространен среди имен существительных и прилагательных. В технической терминологии встречаются следующие примеры: *машиностроение, зерноочистительный, вагоноопрокидыватель, сейсмоприемник, электропроводность, угледобывающий, металлорежущий* и т. д.

Префиксально-сложно-суффиксальное, или суффиксально-сложно-префиксальное словообразование отличается от других комбинированных способов словообразования сложных производных слов тем, что в качестве основных словообразовательных средств выступают две словообразующие морфемы – префиксальная и суффиксальная, например: *неравномерная (осадка), ультралегковесный (огнеупор)* и т.мд.

Сложные слова башкирского языка подразделяются на несколько разновидностей: сращенное сложное, составное сложное, парное, повторительное, сложносокращенное [16, с. 43].

Сращенные слова (берекмә ҡушма һүҙҙәр) возникают в результате сращения в одно целое компонентов с подчинительной связью. Термины, созданные с помощью словосложения, чаще являются именами существительными (*ампер-уралмалар – ампер-витки, радиотелеидара – радиотелеуправление)* и прилагательными (*үҙйөрөшлө (тимер юл вагоны), автовагон, үҙбушатҡыс вагон думпкар, газ-генераторлы (автомобиль), үҙиндукцияһыҙ (сырмау) бифиляр, тимерсыбыҡ антенна 'проволочная антенна', үҙйөрөшлө гудронатор 'автогудронатор'*) и др.

Составные слова (теркәлмә ҡушма һүҙҙәр) образуются на базе подчинительных словосочетаний. Их компоненты также могут находиться в разных связях: *һауа сығарғыс 'вантуз', ел двигателе 'ветродвигатель', вибраторлы үҙгәрткес 'вибропреобразователь'* и т. д.

В процессе удвоения основ производящие основы полностью не соединяются, а функционируют параллельно, в итоге образуются парные слова [10, с. 69]. Данным способом в технической терминологии традиционно образуются имена существительные: *йәбештермә-ҡойолма (конструкция) 'сварнолитая (конструкция)', йәбештермә-сүкелмә (конструкция) 'сварнокованая конструкция',тимер-бетон 'железобетон', химик-термик эшкәртеү 'химико-термическая обработка', тимерле-барийлы бареттер 'желёзо-бариевый бареттер'; бензинлы-кислородлы ҡырҡҡыс 'бензорез', уралма-ара һыйышлыҡ 'междувитковая емкость', электрод-ара һыйышлыҡ 'междуэлектродная емкость'* и др.

Терминов, образованных при помощи способа повторения основ, (редупликация) практически нет в технической сфере башкирского языка. В «Русско-башкирском словаре технических терминов» содержится лишь один пример слова, образованного путем редупликации *ваҡ-ваҡ тишекле, күҙ-күҙ тишекле 'губчатый'*.

О.Д. Мешков и И.В. Арнольд подразделяют сложные слова английского языка на пять групп: сложные слова, образованные простым соположением основ; сложные слова, в которых основы связаны соединительной гласной или согласной; сложные слова, в которых основы знаменательных слов связаны основой предлога или другого служебного слова; сложносокращенные слова; сложнопроизводные слова [17, с. 167; 11, с. 161].

Наиболее распространенным способом словосложения является простое соположение основ: *monkey-wrench 'разводной гаечный ключ', oil seal 'сальник', oil-derrick 'нефтяная вышка', oil(-)engine 'нефтяной двигатель', pillow-block (опорный) 'подшипник, подушка, опорная плита', pin-hole 'отверстие под штифт', rag-wheel 'цепное колесо', rock-drill 'долото для бурения, перфоратор'* и т. д.

Таблица 1

Интернациональные компоненты в сложных словах

Морфемы	Русский язык	Башкирский язык	Английский язык
авто-/auto- (греч. autos сам)	автонасос автоэмиссия	автоэсергес 'автопоилка', автоҡатнашма 'автосмесь'	autostrada 'автострада', autotruck 'грузовик'
аэро-/aero- (греч. aer воздух)	аэродинамика, аэромеханика	аэросана 'аэросани'	aeromechanics 'аэромеханика', aeronaut 'воздухоплаватель'
агро-/agro-, agri- (греч. agros поле)	агротехника	агрометр	agrotechnician агроном, agrimotor 'трактор'
био-/bio- (греч. bios — жизнь)	биофильтр	биопрепарат	bioplasm 'биоплазма, протоплазма'
гидро/hydro- (греч. hydor вода)	гидромотор, гидротурбина	гидрокөсәйткес 'гидроусилитель'	hydroaeroplane 'гидросамолет, гидроплан', hydrocarbon 'углеводород'
радио/radio- (лат. radiare испускать лучи)	радиохимия, радиозонд	радиотулҡын 'радиоволна', радиоүлсәү 'радиоизмерение'	radiocarbon 'радиоактивный изотоп углерода'
турбо-/turbo- (первая часть сложных слов со значением относящийся к турбинам)	турбовоз, турбогенератор, турбокомпрессор	турбоҡаҙан 'турбокотёл'	turboblower турбовоздуходувка, turbogenerator турбогенератор
электр-/electro- (лат. electricus)	электроакустический способ	электромагнитлы реле – 'электромагнитное реле'	electrodynamics – электродинамика, electrokinetics – электрокинетика
-лог/-логия/-logy	аэрология, геология, технолог	метрология, сейсмология, технология	hydrology гидрология, technology технология, meteorological message метеосводка
-граф/-графия/-graph/-graphy	координатограф, кристаллография, масс-спектрограф	металлография, микробарограф, микрофотография	meteorograph 'метеорограф', micrograph 'микроснимок, микрограф', micrography 'микрография'
-грамма/- gram(me)	номограмма	сейсмограмма	radiogram 'радиограмма', hectogram(me) 'гектограмм'
-метр/-meter	гекзаметр, пентаметр	магнитометр, манометр	hydrometer 'гидрометр, водомер', nitrometer 'нитрометр'
-актив/-active	бета-активность	радиоактивлыҡ 'радиоактивный', сейсмоактивлыҡ 'сейсмоактивный'	counteractive 'противодействующий, нейтрализующий'.

Следующую группу сложных английских терминов образуют многокомпонентные структуры с соединительными гласными -i, -s. Такой способ словосложения, развитый в древнеанглийском, современном английском языке встречается сравнительно редко. Но в качестве примера можно привести следующие слова: *handicraft 'мелкая промышленность, изделие кустарного промысла', brakesman 'машинист шахтной подъемной машины, тормозной кондуктор', craftsman 'оператор-станочник'*.

К третьей группе относятся сложные слова, в которых основы знаменательных слов связаны предлогом или другим служебным словом: all-in-one (adhesive) 'однокомпонентный адгезив', out-to-out 'габарит, габаритный размер', rat's-tail 'тонкий напильник', sun-and-planet gear 'планетарный механизм, планетарная зубчатая передача' и т. д.

Сложнопроизводые слова (derivational compounds). В современном английском языке образуются в основном имена прилагательные: *power-driven – с механическим приводом, air-cooled (engine) – двигатель с воздушным охлаждением* и т. д.

Во всех исследуемых нами языках есть сложные слова, где первая часть может представлять собой иноязычный по происхождению компонент интернационального характера, часто являющийся результатом усечения, сокращения: *авиа-, авто-, агит-,аэро-, астро-, аэро-, био-, ватт-, вело-, видео-, вольт-, гелио-, гео , гидро-, грамм-, зоо-, кило-, кино-, космо-, милли-, моно-, мото-, нео-, поли-, радио-, стерео-, теле-, фото-, электро-* и т. д. Данные морфемы относительно главного компонента могут находиться в препозитивном или постпозитивном положении. Они активно используются в словосложении русского, башкирского и английского терминообразования (см. табл. 1).

Приведем сравнительно-типологический анализ моделей способа словосложения технических терминов в русском, башкирском и английском языках. Большинство проанализированных сложных слов принадлежат к двухосновному типу, что подтверждает его типологическую значимость в данных языках.

1. Двухкомпонентные термины:

сущ. + сущ.: дельта-функция, влагопоглощение, һауаһыйышлыҡ 'воздухоёмкость', corkboard 'пробковая плита' и т. д.;

прил. + сущ.: терегөмөш 'ртуть', саҡматаш 'кремень', hardwall 'гипсовый штукатурный раствор без заполнителя', hotboard 'спеченная (керамическая) плитка';

мест.+ сущ.: саморазряд, самоторможение, самоэкранирование, үҙбушаткыс 'самосвал', self-oxidation 'самоокисление', self-inductor 'катушка индуктивности';

числ. + прил. / числ. + сущ.: ике тактлы мотор 'двухтактный двигатель', двухаходная лампа, двухмерное (слежение), воьмицилиндровый (двигатель), two-colour display 'двухцветная индикация'.

2. Трехкомпонентные термины встречаются реже двухкомпонентных. Перечислим наиболее продуктивные структурные модели.

сущ. + сущ. + сущ.: нефтегазонакопление, магнитогазодинамика, delta-double-wye 'схема соединения треугольник';

сущ. + сущ. + прил.: бензомаслостойкий, gasoline-and-oil-resistant'.

3. Четырехкомпонентные модели:

Сущ. + сущ. + сущ. + сущ.: нефтегазоводопроявление, нефтегазоводоотделитель.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, сложные слова образуются из двух и более морфологических основ, однако более продуктивно использование двух основ. Модели «существительное + сущуществительное», «прилагательное + существительное», «местоимение + существительное» наиболее характерны и являются продуктивными для трех сравниваемых нами языков.

В заключение следует подчеркнуть, что техническая терминология является особой сферой лексического материала, обладающей своими уникальными лексическими и структурными особенностями. Важно отметить, что она включает определенный набор моделей и способов образования терминологических единиц. Проанализированный материал дает основание полагать, что, являясь синтетическим языком, русский язык многие значения передает посредством словообразовательных морфем. В то время как наличие аналитизма в башкирском и английском языках позволяет выражать значения с помощью словосочетаний, которые с течением времени могут стягиваться в сложное слово, отражая завершение процесса формирования единого концепта.

Словосложение как способ образования слов в терминологической лексики анализируемых языков реализуется следующим образом:

1) число компонентов, образующих сложное слово, – два или три, реже четыре и более;

2) способ соединения компонентов – примыкание, присоединение с помощью соединительной морфемы, соединение с помощью служебных слов. Примыкание наиболее распространено в английском и башкирском языках. Подтип с соединительной морфемой представлен больше в русском языке, где соединительная морфема выражена гласными -о или -е. Соединение с помощью служебных слов характерно для английского языка;

3) во всех анализируемых языках в качестве первого компонента сложного слова наиболее продуктивными являются интернациональные компоненты, которые совпадают по значению; данные морфемы относительно главного компонента могут находиться в препозитивном или постпозитивном положении;

4) самыми продуктивными моделями являются модель, образованная по схеме «существительное + существительное, а также атрибутивная модель, созданная по принципу «прилагательное + существительное».

Настоящее исследование не претендует на полное охватывание всех аспектов и многообразия словосложения в качестве способа формирования терминологии. Однако полученные результаты указывают на потенциал для дальнейших исследований. Перспективой данного исследования является детальное изучение способов образования научно-технических терминов в башкирском, русском и английском языках с целью выявления общих и отличительных черт сравниваемых языковых структур как в функционально-содержательном, так и в формально-грамматическом аспектах.

Библиографический список

1. Яхина Р.Ф. *Алломорфизм и изоморфизм лексических параллелей в русском и английском языках (на материале технической терминологии)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Казань, 2021.
2. Цораева О.И. *Антрополингвистические аспекты сопоставительного исследования (на примере семантического поля «Успех» в английском и русском языках)*. Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Москва, 2022.
3. Шурипа С.В. *Анализ межъязыкового взаимодействия при формировании корейской медицинской терминосистемы (на материале корейского, английского и русского языков)*. Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Мытищи, 2022.
4. Калятин И.С. *Грамматические средства выражения причины в научном и художественном тексте (на материале немецкого, итальянского и русского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2022.
5. Атаева Т.Х. *Гендерно ориентированная лексика в таджикском и английском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Душанбе, 2022.
6. Султанова Р.М. *Лингвистический статус стилистических средств таджикского и русского языков: сопоставительный аспект*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Душанбе, 2021.
7. Канафина А.Р. *Репрезентация категории пространства в русском, башкирском и английском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2022.
8. Лейчик В.М. *Терминоведение: Предмет, методы, структура*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
9. Василевская Е.А. *Словосложение в русском языке*. Москва, 1962.
10. Ишбаев К.Г. *Башкирский язык: Морфемика. Словообразование*: учебное пособие для студентов. Уфа: Гилем, 2000.
11. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2012.
12. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва, 1956.
13. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва, 1959.
14. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2011.
15. Немченко В.Н. *Современный русский язык. Словообразование*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1984.
16. Ишбаев К.Ғ., Абдуллина Г.Р., Ишкилдина З.К. *Башҡорт теленең морфемикаһы, һүҙьяһалышы һәм морфонологияһы.* Өфө: Ғилем, 2006.
17. Мешков О.Д. *Словосложение в современном английском языке*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1985.

References

1. Yahina R.F. *Allomorfizm i izomorfizm leksicheskih parallelej v russkom i anglijskom yazykah (na materiale tehnicheskoj terminologii)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2021.
2. Coraeva O.I. *Antropolingvisticheskie aspekty sopostavitel'nogo issledovaniya (na primere semanticheskogo polya «Uspeh» v anglijskom i russkom yazykah)*. Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2022.
3. Shuripa S.V. *Analiz mezh`yazykovogo vzaimodejstviya pri formirovanii korejskoj medicinskoj terminosistemy (na materiale korejskogo, anglijskogo i russkogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Mytischi, 2022.
4. Kalyatin I.S. *Grammaticheskie sredstva vyrazheniya prichiny v nauchnom i hudozhestvennom tekste (na materiale nemeckogo, ital'yanskogo i russkogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologichcheskih nauk. Moskva, 2022.

5. Ataeva T.H. *Genderno orientirovannaya leksika v tadzhikskom i anglijskom yazykah.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Dushanbe, 2022.
6. Sultanova R.M. *Lingvisticheskij status stilisticheskih sredstv tadzhikskogo i russkogo yazykov: sopostavitel'nyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Dushanbe, 2021.
7. Kanafina A.R. *Reprezentaciya kategorii prostranstva v russkom, bashkirskom i anglijskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2022.
8. Lejchik V.M. *Terminovedenie: Predmet, metody, struktura*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
9. Vasilevskaya E.A. *Slovoslozhenie v russkom yazyke*. Moskva, 1962.
10. Ishbaev K.G. *Bashkirskij yazyk: Morfemika. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie dlya studentov. Ufa: Gilem, 2000.
11. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
12. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, 1956.
13. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1959.
14. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
15. Nemchenko V.H. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
16. Ishbaev K.F., Abdullina G.R., Ishkildina Z.K. *Bashҡort teleneң morfemikahy, hyҙ'yahalyshy hәm morfonologiyahy.* Өfe: Ғilem, 2006.
17. Meshkov O.D. *Slovoslozhenie v sovremennom anglijskom yazyke*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.

Статья поступила в редакцию 12.02.24

УДК 81'373 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-377-379

Chen Xuesong, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: Cxuesong15@icloud.com*

SOME FEATURES OF EXPLICATION OF AXIOLOGICAL SEMANTICS IN RUSSIAN PROVERBS WITH A SEMANTIC UNIT *DOM* ('A HOUSE'). The task of the article is an analysis of the axiological and linguistic-culturological components expressed in Russian proverbs and sayings with a component *dom* ('a house'). The main research methods used in the present research are interpretative-semantic analysis, connotative analysis, as well as thematic-ideographic analysis. The latter makes it possible to define the lexical unit *dom* as a basic linguistic and cultural constant that is part of the analyzed proverbs, and to identify their axiological component that are associated with Russian linguistic culture. The main axiologically-significant meanings contained in Russian proverbs with the component *dom* are established. The main axiologically-marked values represented with help of analyzed proverbs are listed. The lexical-semantic and lexical-thematic core of this group of proverbs has been determined: particularly, the lexical unit *dom* functions as that. The types of various lexemes (both proper names and general lexical units) that form structure of those proverbs has been under consideration. The theoretical value of that research consists in identifying the main linguistic-axiological connotations expressed in Russian-language proverbs with the component *dom*, as well as in identifying the lexical-semantic and lexical-thematic core of these proverbs.

Key words: **axiological content of language elements, cultural constants, linguistic axiology, paramiology, Russian proverbs, thematic-ideographic method of analysis of proverbs**

Чэнь Сюесун*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Cxuesong15@icloud.com*

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СЕМАНТИКИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПАРЕМИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ «ДОМ»)

Целью данного исследования является анализ аксиологического и лингвокультурологического компонентов, выраженных в русскоязычных пословицах и поговорках с компонентом «дом». Основными исследовательскими методами, использованными в настоящей работе, является интерпретативно-семантический, коннотативный, а также тематико-идеографический анализы, что позволило определить лексическую единицу «дом» как базовую лингвокультурную константу, входящую в анализируемые паремии, и выявить их аксиологический компонент, связанный с русской лингвокультурой. Установлены основные аксиологически значимые смыслы, заключенные в русскоязычных паремиях с компонентом «дом». Перечислены основные аксиологически нагруженные представления, которые передаются при помощи таких единиц. Определено лексико-семантическое и лексико-тематическое ядро данной группы паремий, которой является сама лексическая единица «дом». Проанализированы типы лексических единиц, встречающиеся в паремиях данного рода, в частности имена собственные различных типов. Теоретическая и практическая значимость данного исследования заключается в выявлении основных лингвоаксиологических коннотаций, выраженных в русскоязычных паремиях с компонентом «дом», а также в выявлении лексико-семантического и лексико-тематического ядра данных паремий.

Ключевые слова: **аксиологический компонент языковых единиц, культурные константы, лингвоаксиология, паремиология, русские паремии, тематико-идеографический метод анализа паремий**

Исследования в области паремиологии взаимосвязаны с лингвокультурологическими и лингвоаксиологическими исследованиями, поскольку паремии, входя в более широкий класс фразеологических единиц, репрезентируют культурно значимый и культурно специфичный компонент языка. Данная взаимосвязь основывается на постулате антропоцентризма современной лингвистики, а также на постулате о тесной взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры. Исходя из того, что в настоящее время активно развиваются исследования выражения аксиологии на языковом уровне, а аксиологическая сфера русского языка изучается не в достаточной мере, представляется, что тематика данной работы обладает актуальностью.

Целью настоящего исследования является анализ аксиологического и лингвокультурологического компонентов, которые находят отражение в русскоязычных пословицах и поговорках, содержащих компонент «дом». Объектом исследования являются, соответственно, русскоязычные пословицы и поговорки, имеющие в своем составе данный компонент.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть различные подходы к анализу лингвокультурного и аксиологического компонентов в пословицах и поговорках.
2. Выявить особенности использования тематико-идеографического подхода для анализа паремиологических единиц – пословиц и поговорок.
3. Проанализировать основные лингвокультурные константы, которые представлены в пословицах и поговорках.
4. Выделить главные типы таких лингвокультурных констант.
5. Установить, какова роль аксиологического компонента в создании русскоязычной паремиологической модели мира.

По указанным в начале статьи причинам существует несколько различных подходов к исследованию паремиологических единиц данного языка и всей системы паремиологических единиц в целом. В рамках настоящей работы использован тематико-идеографический подход к анализу паремий, а также функциональный подход. Первый связан с анализом семантики соответствующих единиц, а также со способами их классификации на лексико-тематических и лексико-семантических основаниях.

Данный подход является одним из первых, возникших в рамках фразеологических и паремиологических исследований, а также одним из наиболее распространенных среди такого рода исследований [1, с. 268–269]. Научная новизна данного исследования заключается в использовании тематико-идеографического подхода для анализа аксиологического компонента, представленного в пословицах и поговорках вышеуказанного типа.

Сущность этого подхода к анализу паремиологических единиц заключается в том, что паремиологические единицы распределяются по различным классам в зависимости от своей семантики, а также от той сферы, с которой они ассоциируются, и от собственных прагматических свойств. Указанный подход обладает и практической ценностью, поскольку применяется при составлении словарей паремиологических единиц, а также словарей фразеологии.

Функциональный подход тесно связан с изучением особенностей употребления различных паремиологических единиц в коммуникации, а также в текстах разного типа, относящихся к различным речевым жанрам. Данный подход представляется применимым для анализа паремиологических единиц, поскольку, как известно, текст представляет собой одно из средств коммуникации [2, с. 16–17].

Теоретическая значимость работы, таким образом, заключается в демонстрации применения тематико-идеографического метода к анализу русскоязычных паремиологических единиц, а также в составлении классификации основных типов лингвокультурных и лингвоаксиологических констант, представленных в этих паремиях. Практическая значимость исследования заключается в возмож-

ности применения полученных результатов при составлении идеографических и семантических словарей русского языка, а также специализированных фразеологических и паремиологических словарей.

Следовательно, для исследования пословиц и поговорок могут быть использованы различные подходы, что объясняется многоаспектностью и многообразием самого анализируемого материала, который принадлежит к тому типу языковых единиц, которые наиболее ярко маркированы в культурологическом отношении.

Поскольку паремии с компонентом «дом» являются главным объектом изучения в рамках настоящей работы, то необходимо осветить различные подходы к дефиниции самих понятий пословицы и поговорки. Обычно в состав паремиологических единиц включаются пословицы и поговорки как наиболее распространенный в коммуникации и наиболее важный в языковом отношении их тип. Помимо прочего, к паремиям относят речевые клише, устойчивые выражения, афоризмы, крылатые слова, крылатые фразы и т. п. Таким образом, справедливо высказывание, приводимое в статье М.А. Бредиса, М.С. Димогло и О.В. Ломакиной [1, с. 267], что термин «паремия» служит обобщающим наименованием для различного рода афоризмов фольклорного происхождения. Следовательно, пословицы являются базовым объектом исследования в паремиологии и во фразеологии.

Термин «паремия» используется для обозначения целого класса устойчивых выражений. Несмотря на вышесказанное, пословицы выделяются среди других паремий большей частотностью и большей употребляемостью, поскольку они представлены в текстах самой разнообразной жанровой и функционально-стилистической принадлежности [1, с. 267], а также имеющих различную архитектонику.

Пословица, по определению О.С. Ахмановой, представляет собой образное цельнооформленное законченное высказывание, которому присущ морально-нравственный смысл [3, с. 341]. Также пословицам присуще своеобразное акцентологическое и просодическое оформление, что часто встречается среди русских пословиц: например: *Дом крепок не укладом, а ладом*.

По определению В.П. Жукова, пословица представляет собой краткое устойчивое выражение [4, с. 389], которое обладает своеобразной ритмической организацией и которое используется для выражения и дальнейшей передачи культурного и социального опыта народа. Пословицы представляют собой завершенные предложения/высказывания, у которых может быть, как простой, так и сложный синтаксис. Пословицы могут группироваться вокруг определенного семантического ядра [4, с. 389], образуя своеобразные аналоги лексико-семантических полей. Лексико-семантическим и тематическим ядром такого рода служат, как правило, лингвокультурные константы, значимые для носителей данного языка. Данное утверждение справедливо и для рассматриваемого паремиологического материала, в который входит компонент *дом*.

В паремиологии существуют определенные критерии разграничения между собственно паремиями (к которым, помимо пословиц, относят также и поговорки) и фразеологизмами других типов. Весомая часть фразеологизмов представляет собой класс языковых единиц, обладающих повышенной вариативностью, а также способных к расширению собственной семантической и синтаксической структуры. Нужно сказать, что фразеологизмы не употребляются одновременно в косвенном и прямом значениях [5, с. 8], хотя вторичные значения у фразеологизмов могут появляться. Паремии, в свою очередь, характеризуются смысловой завершенностью (т. е. одно высказывание передает целостный смысл), структурной, а также семантической замкнутостью: паремии неспособны к семантической деривации и к развитию вторичных значений. Помимо прочего, паремиям присущи характеристики сложного синтаксического целого, что не всегда представлено в структуре фразеологизмов.

Распространенность паремиологических единиц, а также их национально-культурная специфика детерминируются как социокультурными, так и когнитивными параметрами и особенностями данной лингвокультуры, что можно было видеть на материале вышеприведенного анализа. Этот вопрос, в частности, рассматривается в монографии «Паремиология на перекрестке языков и культур» [6, с. 63].

Важной характеристикой паремий русского языка является образность, которая создается путем применения изобразительно-выразительных средств русского языка [7, с. 45]. Она может создаваться как при помощи употребления в составе паремиологической единицы определенных лексем, за счет использования стилистических средств выразительности (метафоры, метонимии, эпитеты, сравнения), так и на основе применения особых словообразовательных средств (к примеру, суффиксов с уменьшительным значением). Исходя из этого, становится правомерным говорить о том, что паремии русского языка – это класс устойчивых словесных комплексов, которым свойственна более высокая изобразительность и экспрессивность.

Образный компонент в пословицах и поговорках значим не только и не столько сам по себе (т. е. в стилистическом аспекте), сколько в аспекте выражения определенной семантики, а также определенных типов логических отношений [8, с. 37]. В частности, при помощи изобразительно-выразительных языковых средств в паремиологических единицах может передаваться аксиологическая семантика. Так, паремии способны сохранять и транслировать знания об окружающем мире, человеке и его роли в социуме и месте в мире [8, с. 41], которые входят в структуру модели мира данного конкретного языка и конкретной лингвокультуры.

Паремиологические единицы в своем лингвоаксиологическом аспекте выполняют также функцию сохранения и передач морально-этических форм и стереотипов поведения, являющихся социально приемлемыми и социально одобряемыми в данной лингвокультуре. Следовательно, можно утверждать, что паремии могут выполнять и регулятивную функцию.

М.Л. Ковшова утверждает [9, с. 49], что исследования в рамках лингвокультурологии тесным образом связаны также и с сопоставительным, а также с контрастивным анализом языка: при этом сопоставление как метод может пониматься достаточно широко – как межъязыковое сопоставление, так и внутриязыковое. При исследовании паремиологического материала нам представляется релевантным говорить о внутриязыковом сопоставлении, поскольку один фрагмент фразеологической или паремиологической системы языка может сопоставляться с другим, и одни выраженные в нем лингвокультурные константы могут сопоставляться с другими.

Таким образом, лингвокультурологический метод может служить для обобщений более высокого порядка, связанных с анализом особенностей репрезентации этнической модели мира, выраженной через язык, а также со способами выражения на языковом уровне «этнической логики языка».

Русские пословицы с компонентом «дом»: лингвокультурологическая и лингвоаксиологическая специфика

Для дальнейшего изложения рассмотрим понятие национального лингвомаркера, введенное О.В. Ломакиной и В.М. Мокиенко [10, с. 7]. Его можно определить следующим образом: национальный лингвомаркер – это такой структурный и семантический компонент фразеологической либо паремиологической единицы, при помощи которого выражается национальное своеобразие, а также закрепляется и транслируется культурная память этноса, говорящего на данном языке.

Выделяется несколько различных типов лингвомаркеров, обладающих определенной национально-культурной спецификой [10, с. 7–8]. Они перечисляются ниже:

1. Наименование предметов материального быта и различных изделий традиционной народной культуры (в этой группе в качестве особых подгрупп можно выделить одежду, утварь и прочие предметы быта).
2. Названия различных народов, племен, народностей.
3. Имена собственные. С последними может быть связано то или иное ассоциативное поле. Кроме того, имена собственные в каждой лингвокультуре обладают спектром определенных коннотаций.
4. К предыдущей группе близко примыкает группа так называемых прецедентных имен: под данным термином понимаются такие имена собственные, которые являются общеизвестными в конкретной культуре и которые получают большое количество культурных отсылок к себе (что выражается, в частности, и при помощи фразеологии).

Перечисленные выше типы лингвомаркеров широко представлены в системе русской паремиологии. В частности, к таковым лингвомаркерам можно отнести и саму лингвокультурную константу *дом*, поскольку она обладает ярко выраженной национально-культурной спецификой (что будет более подробно показано ниже).

Следовательно, можно утверждать, что в паремиологическом фонде русского языка представлена особая модель мира, которая определяется в языкознании как обобщенное выражение и представление знаний как на вербальном, так и на невербальном уровнях, рассматриваемое в системном аспекте [11, с. 5]. Такую модель мира можно назвать паремиологической моделью мира. Важно подчеркнуть, что в ней представлены только вербальные репрезентации соответствующей лингвокультурной информации (связанной с представлениями о доме), которые, несмотря на это, по замечанию Т.В. Цивьян [11, с. 5], семиотически связаны между собой.

Необходимо еще подчеркнуть, что в первую группу национальных лингвомаркеров входят различные типы онимов [10, с. 8]. Среди них можно выделить следующие основные подгруппы, которые кратко перечисляются и характеризуются ниже:

- антропонимы (имена и прозвища людей);
- топонимы (названия различных географических объектов);
- этнонимы (наименования различных национальностей и народов);
- зоонимы (клички животных);
- хрононимы (наименования праздников, сакральных и памятных дат).

Если говорить о русских пословицах, в которых содержится компонент *дом*, то нужно отметить, что по большей мере в них представлены антропонимы и хрононимы. Остальные типы онимов практически не зафиксированы в анализируемом пословичном материале.

Ниже приводятся некоторые примеры пословиц, включающих в себя компонент *дом*, в которых встречаются различные имена собственные, в частности антропонимы:

– *Дома-то всяк Дёма* (*Дёма* – уменьшительная форма от редкого мужского имени собственного *Дементий*).

– *В дому у Макара кошка, комар да мошка*.

Нужно подчеркнуть, что в рассматриваемом пословичном материале представлены в основном мужские антропонимы, связанные с христианством: эти имена появились в обиходном русском ономастиконе уже после принятия народом христианства. Это подчеркивается и за счет этимологии данных имен: имя *Макар* – греческого происхождения (восходит к соответствующей лексической единице со значением ‘блаженный’), имена *Дементий/Дёма* – латинского происхождения.

В рассматриваемом нами материале представлен и один пример хрононима: *Без Троицы дом не строится.*

В данном примере лексическая единица *Троица* допускает двоякую семантическую интерпретацию: это может быть, как одно из имен Бога в христианстве, подчеркивающее Его природу и сущность, так и название одного из главных (двунадесятых) праздников православной церкви. Последнее представляется более вероятным, поскольку в традиционной русской народной культуре день Святой Троицы (Пятидесятницы) является важной датой, с которой связано много различных мистических представлений и суеверий, часть из которых берет начало еще в дохристианскую эпоху.

Следует также рассмотреть взаимосвязь между анализируемой лингвокультурной константой и прочими основными константами русской лингвокультуры. Так, Л.Б. Кацюба в своем труде описывает взаимосвязь между константами *дом* и *семья* в русскоязычной лингвокультуре [12, с. 29–30]. По мысли данного автора, между этими константами обнаруживается тесная взаимосвязь: семья представляет собой не просто группу людей, проживающих вместе, а людей, которые связаны между собой теплыми, родственными отношениями. На основании этого можно заключить, что в русской лингвокультуре семья представляет собой единство, ядром которого выступает именно дом.

Подтверждение этому можно видеть в следующих паремиологических единицах:

– *Плохо тому, у кого непорядки в дому.*
– *Дом – полная чаша.*
– *Дом домашнего и требует.*

Обращает на себя внимание и тот факт, также описанный в исследовании Л.Б. Кацюбы [4, с. 30], что лингвокультурные ассоциации носителей русского языка со словами «дом» и «семья» охватывают гораздо больший семантический спектр, чем тот, который представлен в толковых словарях литературного языка. Так, если говорить о паремиологических единицах с компонентом *дом*, то в них практически не представлено значение ‘здание’, ‘строение’, зато в разнообразии представлены различные ассоциации, связанные с понятиями семьи, родственных связей, семейного очага.

В частности, подобный ассоциативный ряд представлен в нижеследующих паремиологических единицах:

– *Дома и стены помогают/и стены в доме помогают* (в данном случае можно видеть метонимический перенос с наименования жилища на тех, кто в нем обитает).
– *Лучше дома своего нет на свете ничего.*
– *Без хозяина дом – сирота.*
– *Каков хозяин, таков и дом.*

Резюмируя, можно перечислить набор основных сем, которые являются определяющими для рассматриваемой лингвокультурной константы (*дом*) в русской лингвокультуре, выраженной при помощи паремиологического фонда. Этот набор сем представлен во всех основных паремиологических единицах с рассматриваемым компонентом:

1) жилище;
2) обитаемое место/обжитое пространство;
3) родная земля;
4) родина;
5) место, где живут родные и близкие люди.

Таким образом, вышеуказанный набор сем и соответствующих им концептуальных смыслов является характеристическими для русских паремиологических единиц, включающих в себя компонент «дом». Исходя из данных результатов, можно считать, что основная цель исследования была достигнута, а также были решены необходимые для ее достижения задачи. Кроме того, с помощью тематико-идеографического метода были выделены основные характеристические признаки анализируемого типа паремиологических единиц.

Исходя из всего вышеприведенного, можно заключить, что лексико-тематическим и лексико-семантическим ядром рассматриваемой нами группы паремий является лексема *дом*. При этом у данной лексемы актуализируются в первую очередь значения, связанные с местом обитания родных и близких людей, семьей, обжитым пространством, родным местом. Следовательно, можно считать, что тематико-идеографический метод можно использовать для анализа семантики паремиологического фонда того или иного языка, в частности русского. Кроме того, представляется перспективным использование данного метода для выявления и анализа аксиологического компонента паремиологических единиц.

Таким образом, в паремиологическом фонде русского языка обнаруживаются как репрезентации универсальных лингвокультурных черт, имеющие определенное словесное выражение, так и лингвоспецифичные компоненты. Наличие универсальных компонентов связано с тем, что механизмы языковой когниции у носителей разных языков и культур в общем и в целом являются идентичными.

Перспективой данного исследования может стать межъязыковое сопоставительное исследование аксиологического компонента, который содержится в паремиологических единицах с компонентом «дом» в близкородственных славянских языках, в частности в восточнославянских. Кроме того, могут быть сопоставлены аналогичные паремиологических единицы – пословицы и поговорки – из неродственных языков различной типологической принадлежности (например, русском и китайском) с целью выявления того, как лингвистическая типология влияет на репрезентацию концептуальных смыслов пословиц и поговорок, которые являются аксиологически значимыми в рассматриваемых лингвокультурах.

Библиографический список

1. Бредис М.А., Димогло М.С., Ломакина О.В. Паремии в современной лингвистике: подходы к изучению, текстообразующий и лингвокультурологический потенциал. *Вестник РУДН.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020; Т. 11, № 2: 265–284.
2. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. *Текст как явление культуры.* Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1989.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
4. Жуков В.П. *Пословица. Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1990.
5. *Паремиология без границ.* Москва: РУДН, 2020.
6. Бредис М.А., Иванов Е.Е., Ломакина О.В., Нелюбова Н.Ю., Петрушевская Ю.А. *Паремиология на перекрёстках языков и культур:* монография. Москва: РУДН, 2021.
7. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. *Фразеология и паремиология.* Москва: Флинта: Наука, 2009.
8. Селиверстова Е.И. *Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость.* Москва: Флинта: Наука, 2017.
9. Ковшова М.Л. Словарь лингвокультурологических терминов: идея, принципы, схема, опытный образец. *Язык, сознание, коммуникация:* сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2013; Выпуск 46: 48–57.
10. Ломакина О.В., Мокиенко В.М. *Очерки русинской фразеологии:* монография. Москва: РУДН, 2021.
11. Цивьян Т.В. *Лингвистические основы балканской модели мира.* Москва: Наука, 1990.
12. Кацюба Л.Б. *Русские пословицы. Концептосферы. Ассоциативные поля. Семантизация переносного значения. Контекстное употребление.* Москва: Флинта: Наука, 2021.

References

1. Bredis M.A., Dimoglo M.S., Lomakina O.V. Paremii v sovremennoj lingvistike: podhody k izucheniyu, tekstoobrazuyuschij i lingvokul'turologicheskij potencial. *Vestnik RUDN.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2020; T. 11, № 2: 265-284.
2. Antipov G.A., Donskih O.A., Markovina I.Yu., Sorokin Yu.A. *Tekst kak yavlenie kul'tury.* Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1989.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013.
4. Zhukov V.P. *Poslovica. Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
5. *Paremiologiya bez granic.* Moskva: RUDN, 2020.
6. Bredis M.A., Ivanov E.E., Lomakina O.V., Nelyubova N.Yu., Petrushevskaya Yu.A. *Paremiologiya na perekrestkah yazykov i kul'tur:* monografiya. Moskva: RUDN, 2021.
7. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. *Frazeologiya i paremiologiya.* Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
8. Seliverstova E.I. *Prostranstvo russkoj poslovicy: postoyanstvo i izmenchivost'.* Moskva: Flinta: Nauka, 2017.
9. Kovshova M.L. Slovar' lingvokul'turologicheskih terminov: ideya, principy, shema, opytnyj obrazec. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya:* sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2013; Vypusk 46: 48-57.
10. Lomakina O.V., Mokienko V.M. *Ocherki rusinskoj frazeologii:* monografiya. Moskva: RUDN, 2021.
11. Civ'yan T.V. *Lingvisticheskie osnovy balkanskoj modeli mira.* Moskva: Nauka, 1990.
12. Kacyuba L.B. *Russkie poslovicy. Konceptosfery. Associativnye polya. Semantizaciya perenosnogo znacheniya. Kontekstnoe upotreblenie.* Moskva: Flinta: Nauka, 2021.

Статья поступила в редакцию 04.02.24

УДК 80 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-380-382

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*
Dolgina E.S., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Department of Mass Communications and Tourism, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: ekaterina290482@yandex.ru*

MODERN MILITARY JOURNALISM: PROFESSIONAL AND ETHICAL STANDARDS. The article discusses issues related to the term "military journalism", gives a brief historical overview of the development of the national military journalism, describes the system of special skills developed in the training of modern military officers, and emphasizes the importance of the role of the profession of a military journalist at the present stage of development of society. The focus of this study is on issues of professional and ethical standards. Reflecting on the components of information warfare, the authors focus on the need for an objective reflection of reality, which contributes to understanding the complexity and scale of military conflicts. The article discusses issues related to the use of technical means and online platforms by military journalists, elements of augmented reality technology, analyzes the range of professional and personal qualities of modern military officers, and addresses issues of ensuring the safety of professional activities of journalists in zones of military conflicts.

Key words: **military journalism, military journalist, military documentarian, ethical standards and principles of professional activity, system of special skills, security issues**

Е.Н. Рымарева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, E-mail: enrimareva@yandex.ru*
Е.С. Долгина, *канд. культурологии, доц., ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, E-mail: ekaterina290482@yandex.ru*

СОВРЕМЕННАЯ ВОЕННАЯ ЖУРНАЛИСТИКА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ СТАНДАРТЫ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с термином «военная журналистика», дается краткий исторический экскурс развития отечественной военной журналистики, описывается система специальных навыков, формируемых при подготовке современных военкоров, подчеркивается важность роли профессии военного журналиста на современном этапе развития общества. Фокус внимания данного исследования сконцентрирован на вопросах профессиональных и этических стандартов. Размышляя о составляющих информационной войны, авторы акцентируют внимание на необходимости объективного отображения реальности, способствующего пониманию сложности и масштабности военных конфликтов. В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием военными журналистами технических средств и онлайн-платформ, элементов технологии дополненной реальности, анализируется диапазон профессиональных и личностных качеств современных военкоров, затрагиваются вопросы обеспечения безопасности профессиональной деятельности журналистов в зоне военных конфликтов.

Ключевые слова: **военная журналистика, военный журналист, военный документалист, этические нормы и принципы профессиональной деятельности, система специальных навыков, вопросы безопасности**

Термин «военная журналистика» в российском медиапространстве подразумевает широкое поле деятельности: это и освещение вопросов оборонной стратегии, и событий непосредственно с мест боевых действий, с линии боевого соприкосновения. И вовсе не обязательно, чтобы военный журналист был профессионалом при погонах, который выполняет задачи по информационному обеспечению деятельности Министерства обороны РФ. Часто мы причисляем к категории военных журналистов тех, кто работает в «горячих точках» или освещает военную тему вообще. Есть категория репортеров, которые работают в зоне боевых действий по личной инициативе, их материалы, как правило, ограничиваются фиксацией событий и интервью с их участниками. Актуальность данной работы определяется самим временем. Эпоха военных конфликтов, которые разворачиваются буквально на наших глазах, диктует необходимость их объективного освещения, то есть работа военных корреспондентов сегодня, как никогда, является востребованной.

В основе методологии исследования лежат общенаучные принципы объективности, конкретности, целостности и системности. Они позволяют всесторонне и целостно проанализировать проблему, устранить фрагментарность в исследовании. На этапе формулировки результатов исследования был применен обобщающий метод.

Вопросы, так или иначе связанные с военной журналистики, рассматривались многими современными исследователями. Теоретической базой данного исследования послужили работы отечественных ученых и современных журналистов. Принципиальные вопросы о «ступеньках к правде» и технологии получения, проверке и интерпретации информации рассматривала Г.В. Лазутина [1], о профессиональной культуре современного журналиста и ценностной ориентации в позиции журналиста писал В.Ф. Олешко [2]. Вопросам, касающимся профессионального долга журналистов и способов выживания, психологических рисков, посвящена книга И.А. Дзялошинского [3], о тенденциях формирования и развития военной журналистики в России выпустили сборник М. Погорелый и И. Сафранчук [4]. Научная новизна данного исследования заключается в авторском рассмотрении вопросов, связанных с терминологией, касающейся военной журналистики, в комплексном освещении требований профессиональных этических стандартов, которым должен следовать современный военкор.

Основной целью исследования является анализ требований профессиональных и этических стандартов, предъявляемых к современным военным журналистам. Объектом исследования являются профессиональные нормы и этические стандарты. Перед авторами стоял ряд задач: определить роль военной журналистики в современном медиапространстве, обозначить главные принципы военной журналистики, проанализировать профессиональные требования и этические стандарты, а также арсенал современных технологий и методов передачи информации, активно используемых военкорами.

Погружаясь в тему, мы приходим к пониманию, что специфика военной журналистики заключается в том, что объектом ее освещения являются не только военные события и военные конфликты, но и военная деятельность в целом. В силу этих специфических особенностей от военного журналиста требуется ряд специальных знаний и навыков. Несмотря на то, что журналистика является профессией открытой, она имеет ряд тематических специализаций (политическая, военная), которые предполагают возможность доступа к закрытой внутриведомственной информации.

Военная журналистика появилась задолго до возникновения СМИ. Специальные военные посланники, сообщавшие информацию с полей сражений, были еще в Древней Греции и Древнем Риме. Говоря об истории развития отечественной военной журналистики, прежде всего, следует отметить, что свободной и независимой военной журналистики у нас практически никогда не существовало. Начиная с первоистоков – газеты «Военный инвалид», которая из независимой благотворительной все же перешла в разряд официальной газеты Военного министерства – до современных изданий: газета «Красная звезда», журналы «Армейский сборник», «Военная мысль», которые являются печатными органами Министерства обороны Российской Федерации. Необходимость создания принципиально новых военных СМИ появилась в нашей стране в начале 90-х годов XX века. Ведомственные СМИ не могли удовлетворить читательские интересы широкой аудитории, и так возникли свободные СМИ, предоставлявшие информацию без замалчиваний и полуправды [4, с. 56]. Основными задачами военной журналистики были и являются информирование общественности о военных событиях, объективность этой информации, ее точность и достоверность, независимость от военных и политических властей.

Военные издания всегда являлись важным источником информации как для военных специалистов, так и для широкой общественности. В них освещались актуальные события с фронтов, публиковалась информация о военных операциях и героизме бойцов. Военкоры работали под огромным давлением и рисковали жизнью, стремясь донести до аудитории правдивую актуальную информацию о военных конфликтах. И в современном информационном пространстве, в условиях достаточно напряженных международных отношений и военных конфликтов военная журналистика не утрачивает своей актуальности, и ее роль неизмеримо возрастает. Основными задачами военной журналистики были и являются информирование общественности о военных событиях, объективность этой информации, ее точность и достоверность, независимость от военных и политических властей.

Журналисты, пишущие о войне, своей профессиональной деятельностью реализуют несколько функций, главная из которых – это разъяснительная. Они доводят до сведения широкой общественности вопросы значимости и глубины конфликта, информируют о достигнутых результатах. И это важно не только для «мирного» населения, но и для непосредственных участников военного конфликта, поскольку они не владеют полной картиной происходящего, а объективно могут оценить только положение дел на своем участке фронта. Потребители контента воспринимают труды военкоров не просто как значимую информацию, а как информацию, неизбежно вызывающую ответный эмоциональный отклик. Отсюда вытекает и следующая функция – документализация военных событий. Реальные герои, сражения и победы становятся объектом внимания военных журналистов, а в дальнейшем служат первоисточниками и для историков, и для кинематографистов при создании произведений с ретроспективным взглядом на военные события. И, конечно же, нельзя не упомянуть о пропагандистской функции СМИ, ведь именно журналисты укрепляют дух бойцов и вселяют веру в правое дело и неизбежность грядущей победы.

В журналистике бытует мнение, что военкоры входят в десятку самых опасных профессий. И с этим трудно не согласиться. Помимо общепрофессиональных журналистских навыков, у военных журналистов должна быть сформирована система специальных навыков, таких как критический анализ действий оборонных структур, политический анализ действий руководства при освещении стратегически важных решений, системный анализ при освещении круга военно-политических проблем. Аналитические способности крайне необходимы военному журналисту. В ряде учреждений ВПО (Военный университет Министерства обороны РФ, Воронежский государственный университет), готовя военных журналистов, педагоги ориентируются на принципы свободы слова, профессиональной этики, при этом формируют и профессионально ориентированные компетенции, оттачивают умения работать в экстремальных условиях. Помимо журналистов, филологов, к преподавательской деятельности привлекаются политологи, военные специалисты, психологи.

Теоретическая и практическая ценность данного исследования состоит в том, что материалы работы могут быть использованы в вузовских курсах по направлениям подготовки 42.03.02 Журналистика и 56.05.05 Военная журналистика. Материалы статьи помогут сформировать общее представление о современной военной журналистике, профессиональных и этических нормах военкоров, требованиях безопасности.

Современная война без журналистов – это зона лжи. Именно военные журналисты создают правдивую зону войны, фиксируя историческую правду. Современные войны ведутся не только на полях сражений, но и в информационном пространстве. Сегодня в вооруженных конфликтах информационный компонент оказывает сильное влияние на развития событий. И успех информационной войны, формирующей общественное мнение о военном конфликте, во многом предопределяет победу военного конфликта. Современной аудитории требуется не просто констатация фактов, а объективное отображение реальности, комментарии к событиям, их анализ, представление различных аргументированных точек зрения, которые способствуют пониманию сложности и масштабности военных конфликтов, их последствий для мирового порядка и безопасности.

Рассматривая проблематику вооруженных конфликтов, военные журналисты на первый план ставят эмоциональную составляющую, а не статистику и стратегические планы. Для них война – это боли и страдания гражданского населения, а герои войны – это не формально выигравшие сражение воины, а люди, проявившие мужество и волю, сострадание и гуманизм. В центре внимания военных журналистов находятся психологические аспекты войны, что придает журналистским текстам яркое общественное звучание. Здесь, пожалуй, уместным будет развести понятия «военный журналист» и «военный документалист». Военные документалисты играют важную роль в вопросе сохранения исторической памяти о военных событиях. (К примеру, символом Вьетнамской войны стала фотография девочки, убегающей от напалма, которую сделал в 1972 году журналист Ник Ут. Фотография вызвала широкий резонанс в обществе и стала символом жестокости войны). И сегодня фото- и видеосъемка является основным средством документирования событий в зонах военных операций; материалы документалистов используются для создания документальных фильмов, фотоотчетов, в качестве иллюстративного материала привлекаются военными корреспондентами при создании новостных репортажей.

Военные корреспонденты – это не просто свидетели войны, это ее рупор. Они фиксируют информацию разносторонне, подвергают ее анализу. Не стоит забывать о том, что доступ к определенной информации может быть ограничен властями, и относиться к этому нужно очень внимательно. Довольно часто информация, выпускаемая в эфир, подвергается контролю со стороны военных специалистов на предмет наличия в ней материала, содержащего сведения, способные причинить вред текущей военной ситуации. Самыми популярными жанрами у современных военных корреспондентов являются репортаж и интервью с непосредственными участниками военных конфликтов, военными командирами, мирными жителями военных зон. Жанр интервью помогает широкой аудитории не только получить информацию о конкретном факте из зоны военных действий, но и понять цели и мотивы этих действий, дать оценку влияния конфликта на жизнь мирного населения. Репортажи также дают журналисту возможность разносторонне оценить ситуацию военного конфликта и выразить собственную точку зрения.

Мы уже говорили, что профессия военного журналиста в силу ее специфики является в современном мире одной из самых опасных и ответственных. Работой в зоне вооруженного конфликта обусловлены повышенные требования к корреспондентам, и в первую очередь это требование соблюдения этических принципов в профессиональной деятельности. К таковым относятся объективность и достоверность, непредвзятое отношение при предоставлении фактической информации; гуманность и сострадание, запрещающие нарушать права человека на приватность и достоинство ради сенсационного материала; обеспечение личной безопасности и безопасности своих источников; нейтрализация пропаганды. Сюда же следует отнести наблюдательность и проницательность, следование аргументированной логике, независимость суждений. Не менее важна и взаимовыручка. Понятно, что информационная среда – это конкурентная сфера, но нормы этики предписывают журналистам при освещении военных действий проявлять взаимовыручку, делиться информацией. Одними из главных принципов являются принципы ограничения изображения жестокости, запрет на идентификацию офицеров и солдат без специального разрешения, а также образцов военной техники; ограничение информации о маршрутах передвижения войск и привязки к местности, поскольку данная информация может представлять определенный интерес для противника. Журналист должен стремиться избегать прямого конфликта с врагом, ни в коем случае не применять оружие (журналисты пользуются защитой международного гуманитарного права только в том случае, если они не принимают прямого участия в боевых действиях), предпочитать здравый смысл сенсации и служить не частным интересам, а интересам общества. В Интернете опубликован свод правил «Памятка будущему военному корреспонденту» журналиста Владимира Орлова, состоящий из 20 пунктов и отражающий основные профессионально-этические стандарты работы военного корреспондента [5]. Конечно, невозможно прописать в каком-то законодательном документе или своде правил все этические нормы, но соблюдение известных позволит более оптимально адаптироваться в военной обстановке и качественно выполнять свой профессиональный долг.

Следует сказать и о необходимости наличия у военных журналистов таких личностных качеств, как высокий уровень интеллекта, умение быстро ориентироваться в пространстве, выдержка, способность предсказывать направление развития военных действий. Военный журналист должен быть мужественным и сильным духом, чтобы достойно вести себя в условиях военного времени. При этом вопросы безопасности в условиях военных действий находятся в зоне личной ответственности. Элементарная специальная профессиональная подготовка в плане применения средств защиты, знание азов стратегии выживания крайне необходимы. Определенную безопасность военным журналистам обеспечат знание культурных традиций и языка народа, проживающего в зоне боевых действий, навыки оказания первой помощи, крепкое здоровье и выносливость, поскольку они могут оказаться в составе военного формирования на передовой и со своей профессиональной экипировкой (бронежилет, камера и пр.) принять участие в марш-броске. Не следует забывать, что нашивки на форме, наличие редакционного удостоверения являются обязательными атрибутами военного журналиста.

Современная военная журналистика не представляется сегодня без активного использования технических средств и различных онлайн-платформ. Материалы военных журналистов доступны широкой аудитории на сайтах новостных организаций, в социальных сетях и блогах. Активное использование военными журналистами элементов технологии дополненной реальности позволяет наиболее реалистично воспринимать пространственно-временные категории описываемых событий, объединять изображение и информацию о реальном объекте с виртуальными объектами и данными, визуализировать боевые действия. Цифровая революция лежит в основе динамичных изменений в современной журналистике, и военная журналистика также подвержена этим изменениям. «Так называемая конвергентная журналистика как результат слияния информационных и коммуникативных технологий приводит к появлению «новых» форм подачи информации. Перед журналистом встает необходимость производства мультимедийного контента» [6, с. 93].

Результаты исследования позволяют заключить, что роль военной журналистики в современном информационном пространстве велика. Она не просто освещает военные конфликты и их последствия, но и помогает широкой аудитории осознать влияние войны на жизнь общества. Военные журналисты – это свидетели истории, формирующие общественное мнение. Современные технологии и методы передачи информации позволяют создавать качественно новый контент, но не отменяют главных принципов военной журналистики – объективности и беспристрастности, оперативности и стремления сохранить историческую память. Профессия военного журналиста не теряет своей актуальности и предъявляет самые высокие требования к профессиональным и личностным качествам военкора, требует развития и адаптации к условиям современности. Профессионально-этические стандарты крайне важны для военного журналиста. Знание базовых принципов работы военного журналиста обеспечивает эффективную и более-менее безопасную работу в зоне военных конфликтов.

Библиографический список

1. Лазутина Г.В. *Профессиональная этика журналиста*. Москва: Аспект Пресс, 2011.
2. Олешко В.Ф. *Журналистика как творчество*. Москва: Рип-холдинг, 2003.
3. Дзялошинский И.А. *Журналисты в «горячих точках»: Технология профессионального поведения*. Москва: Институт гуманитарных коммуникаций, 2000.
4. *Современная российская военная журналистика: опыт, проблемы, перспективы*. Москва: Гендальф, 2002.
5. *Военно-политический журнал Владимира Орлова*. Available at: https://soldier-moskva.livejournal.com/478884.html
6. Новичихина М.Е., Самойленко Н.С. Новые медиа и новые функции медиатекста: к вопросу о трансформации современной журналистики. *Верхневолжский филологический вестник*. 2020; № 2 (21): 92–99.

References

1. Lazutina G.V. *Professional'naya `etika zhurnalista*. Moskva: Aspekt Press, 2011.
2. Oleshko V.F. *Zhurnalistika kak tvorchestvo*. Moskva: Rip-holding, 2003.
3. Dzyaloshinskij I.A. *Zhurnalisty v «goryachih tochkah»: Tehnologiya professional'nogo povedeniya*. Moskva: Institut gumanitarnyh kommunikacij, 2000.
4. *Sovremennaya rossijskaya voennaya zhurnalistika: opyt, problemy, perspektivy*. Moskva: Gendal'f, 2002.
5. *Voenno-politicheskij zhurnal Vladimira Orlova*. Available at: https://soldier-moskva.livejournal.com/478884.html
6. Novichihina M.E., Samojlenko N.S. Novye media i novye funkcii mediateksta: k voprosu o transformacii sovremennoj zhurnalistiki. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2020; № 2 (21): 92-99.

Статья поступила в редакцию 27.02.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-382-384

***Kalugina O.A.**, Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kaluginaruc@mail.ru*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT *DIGITAL ECONOMY* IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA. The article examines linguistic trends in the representation of a concept DIGITAL ECONOMY in Russian-language mass media discourse. The study is conducted on the basis of contextual analysis, taking into account the features of cognitive discourse analysis. Mass media discourse is considered in two aspects: as a medium for the existence of linguistic units and as a means of forming the addressee's linguistic picture of the world. The author has identified linguistic trends used in mass media discourse when representing the concept DIGITAL ECONOMY. The thematic dominants of the concept under study are the lexical units: *program of the digital economy of the Russian Federation, state support*, *digital ruble*. The author outlines the morphological and syntactic features of the formation of these units. The contexts cited by the author demonstrate the positive connotation of the concept under study in mass media discourse, aimed at creating a positive public attitude towards the processes associated with the digital economy of the Russian Federation.

Key words: **concept, mass media discourse, lexical unit, context, linguistic picture of the world**

***О.А. Калугина**, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kaluginaruc@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА» В ДИСКУРСЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В данной статье рассмотрены языковые тенденции репрезентации концепта «Цифровая экономика» в русскоязычном массмедийном дискурсе. Исследование проводилось на основе контекстуального анализа с учетом особенностей когнитивного анализа дискурса. Массмедийный дискурс рассматривался в двух аспектах: как среда существования языковых единиц и как средство формирования языковой картины мира адресата. Автором были выявлены языковые тенденции, используемые в массмедийном дискурсе при репрезентации концепта «Цифровая экономика». Тематическими доминантами исследуемого концепта являются лексические единицы *программа цифровой экономики РФ, господдержка, цифровой рубль*. Автором обозначены морфолого-синтаксические особенности образования данных единиц. Приведенные автором контексты демонстрируют положительную коннотацию исследуемого концепта в массмедийном дискурсе, направленную на формирование позитивного отношения общественности к процессам, связанным с цифровой экономикой Российской Федерации.

Ключевые слова: **концепт, массмедийный дискурс, лексическая единица, контекст, языковая картина мира**

В настоящее время залог развития современного общества, а также экономики любого государства – это способность использовать инновационные технологии во всех сферах жизнедеятельности, включая банковскую сферу, розничную торговлю и даже сельское хозяйство. Цифровая экономика трансформирует вековые производственные отрасли, находит методы для решения глобальных проблем, создания новых рабочих мест и рынков, расширяет доступ к финансам и совершенствует открытость и эффективность экономических процессов. В связи со значимостью процессов, связанных с цифровой экономикой, концепт «Цифровая экономика» активно входит в вокабуляр простых обывателей, профессионалов и массмедийное пространство. Данный концепт все еще находится в стадии формирования и представляет для нас научный интерес. Актуальность данного исследования заключается в том, что в процессе исследования автором будет предпринята попытка репрезентации концепта «Цифровая экономика» в русскоязычном массмедийном дискурсе.

Объектом исследования является русскоязычный массмедийный дискурс. Предмет исследования – специфика языковой репрезентации концепта «цифровая экономика» в текстах российских СМИ.

Целью исследования мы ставим определение языковых тенденций репрезентации концепта «Цифровая экономика» в русскоязычных СМИ.

Для достижения цели исследования нами решаются следующие практические задачи:

– определить важность массмедийного дискурса в исследовании общественно значимых политических и экономических концептов;

– выявить языковые тенденции, используемые в русскоязычных текстах СМИ, для репрезентации концепта «Цифровая экономика».

В качестве материала исследования мы использовали новостные сообщения и медиаресурсы на русском языке из газеты «Комерсантъ» за период с 2018 по 2022 гг., применяя метод сплошной выборки. Общий объем сформированных таким образом своего рода тематических корпусов текстов на русском языке составил 52 000 слов.

Теоретической базой исследования послужили труды ученых по определению медиадискурса и его составляющих (Добросклонская, 2016; Егорова, 2018; Зубарев, 2009; Команова, Богачев, 2017; Сычева, 2011; Терехова, Савинцева, Збань, 2018; Темникова, 2016) [1–7]; понятия концепта (Фролова, 2020) [8]; методов исследования концепта и дискурса (Рашидова, 2018; Шапочкин, 2013) [9; 10].

Практическая значимость работы заключается в том, что языковая репрезентация концепта «Цифровая экономика» в медиадискурсе русскоязычных СМИ позволит раскрыть данный концепт в языковой картине мира обывателей и профессионалов, на которых направлены медиатексты.

В рамках данного исследования под концептом мы понимаем понятие, маркированное специальной лексемой, обладающее богатым спектром смыслов, связанных с основным корневым значением, являющееся частью национальной картины мира и языкового сознания какой-либо народности [8, с. 154].

Основным методом исследования выступил контекстуальный анализ, позволяющий конкретизировать внутреннее содержание концепта. Учитывался тот факт, что «контекстуальный анализ выполняется в трех аспектах: лексико-системном, базирующемся на общеизвестном учении о слове, выступающем единицей лексической системы; функциональном (слово, словосочетание рассматриваются в контексте); когнитивном, в основе которого заложены принципы когнитивной лингвистики» [9]. Кроме того, учитывался когнитивный анализ дискурса, включающий текстуальный и контекстуальный анализы [10, с. 102].

Для решения первой задачи (определения значимости массмедийного дискурса в исследовании общественно значимых политических и экономических концептов) представим ряд определений массмедийного дискурса, которые конкретизируют наше понимание данного понятия и поясняют целесообразность его использования в качестве объекта данного исследования.

Таблица 1

Тематические доминанты концепта «Цифровая экономика» в медиатекстах

Период публикации	Тематическая доминанта	Контекст
2017–2019	Программа «Цифровая экономика» / программа «Цифровая экономика РФ»	– Выстраиваемая система управления *программой «Цифровая экономика»* будет сложной и многоуровневой [11]. – «Дорожная карта» реализации *программы «Цифровая экономика РФ»* предусматривает внедрение к 2024 году сети связи 5G во всех городах численностью населения более 1 млн человек [11]. – Запущена *программа «Цифровая экономика»*, которая должна способствовать цифровизации, но этот путь будет долгим … [11]. – В соответствии с федеральным проектом «Информационная инфраструктура» *программы «Цифровая экономика РФ»,* к 2024 году опорные дата-центры будут созданы во всех федеральных округах [11]
2019–2020	Господдержка	– Рынок быстро растет и *без господдержки*, но не успевает справиться с растущим спросом [11]. «Поэтому, конечно, *господдержка* должна быть предусмотрена в федеральном проекте «Цифровой регион», – заявил господин Турчак в разговоре с “Ъ”. – Но нужно использовать и потенциал государственно-частного партнерства [11]. – *Господдержка* остается главным стимулирующим фактором на рынке лизинга [11]
2020–2022	Цифровой рубль	– Доклад *«Цифровой рубль»* появился на сайте Банка России в середине октября. Практически сразу в СМИ стали появляться комментарии о том, что ЦБ придумал свою криптовалюту [11]. – Перечень предлагаемых новаций в финансовой сфере, ориентированных на новые инвестпроекты, несет и следы совсем свежих дискуссий, в том числе инициированного Банком России обсуждения моделей и способов реализации обращения *«цифрового рубля»* [11]

Так, Егорова В.В. рассматривает массмедийный дискурс как функционально-гибридный дискурс, связывающий воедино разнообразные каналы передачи информации; представляющий комплексность отношений того, кто направляет свое сообщение – подготовленный адресант, и того, на кого нацелено данное сообщение – массовый адресат; соединяющий различные виды дискурса; комбинирующий несколько специализированных медиажанров, а также различные типы текстов [2, с. 9].

Современные СМИ, выступающие как составная часть социокультурной среды, согласно Зубареву С.В., «являются не только лишь отражением», но и «материалом, с помощью которого идет формирование ценностной картины мира коллективной языковой личности этноса. Дискурс прессы выступает в виде лингвориторического конструкта, параметры которого структурно создают семиотическое пространство и демонстрируют аксиологию исследуемого концепта в его смысловом поле» [3, с. 5].

В широком смысле главной чертой медиадискурса является в большей степени формирование и трансформация точек зрения и мнений адресантов, исходя из существующей действительности [4, с. 48].

Основными признаками дискурса в СМИ являются групповая соотнесенность (единство ценностей и взглядов адресанта с позицией своей группы); публичность (ориентир на массового читателя); диссенсная ориентированность (обеспечение ситуации несогласия или противоречия) [5, с. 206–208].

Составные компоненты языковой системы служат в качестве средства создания речевого образа в сознании человека в массмедийном тексте. Следует отметить, что одновременно задействованы единицы разных уровней языка, как фонетического, так и сверхфразового [6, с. 45].

Массмедийный дискурс воспроизводит, репрезентирует, транслирует социально значимые явления и включает формы, обнаруживающие особенности массмедийной картины мира и общественного сознания [7].

Классификация видов дискурса может осуществляться по следующим принципам: в соответствии с установками адресантов, возможностями целевой аудитории воспринимать информацию, многообразием методов передачи информации в медиатексте. Существует следующая классификация по типам изданий: дискурс «качественной прессы»; дискурс популярной прессы; дискурс специализированных изданий [7].

В рамках медиалингвистики определение массмедийного дискурса принимает во внимание структурный, функциональный и тематический подходы, так как лишь комплексный подход позволяет составить полное представление о специфике речедеятельности в массмедийной сфере. Медиадискурс представляет собой функционально обусловленный тип дискурса, объединяющий речевые практики и продукты речевой деятельности в сфере массовой коммуникации [1].

Следовательно, выступая в качестве репрезентанта и материала, формирующего языковую картину мира, медиадискурс транслирует различные новые реалии посредством языковых средств. Изучение концепта «Цифровая экономика» в массмедийном дискурсе позволит не только определить смысловое поле данного концепта, но и выявить языковые тенденции, используемые в русскоязычных текстах СМИ для репрезентации концепта «Цифровая экономика».

В нашем исследовании мы анализируем различные языковые единицы, объединенные концептом «Цифровая экономика» в массмедийном дискурсе: слова, словосочетания, устойчивые выражения, контексты.

В анализируемых материалах были выявлены тематические доминанты в зависимости от периода публикации (табл. 1).

Тематическая доминанта концепта «Цифровая экономика» в период с 2017 по 2019 гг. в анализируемых материалах представлена лексическими единицами *программа «Цифровая экономика» / программа «Цифровая экономика РФ»*. Это связано с политическими и экономическими процессами, происходившими в стране, а именно – с подготовкой, формированием и утверждением национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» на законодательном уровне. Для упрощения восприятия тематической доминанты *национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»* массовым читателем в СМИ лексическая единица «Национальная программа «Цифровая экономика»» изменяется: лексема «национальная» опускается, а устойчивое сочетание Российская Федерация заменяется аббревиатурой, эксплицирующей его значение, – РФ. Обращает внимание на себя факт, что в предложениях с данной доминантой превалирует форма глагола в будущем времени: *«будет сложной и многоуровневой», «будет долгим», «будут созданы»*.

Для реализации национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» предусматривается финансовая поддержка. Этим объясняется доминирование слова *господдержка* в СМИ в период 2019–2020 гг. Лексическая единица *господдержка* образована посредством словослияния по модели «усеченная основа + основа»: *гос* – усеченная основа от слова *государственный* + *поддержка*.

Характерной лексической единицей, репрезентирующей концепт «Цифровая экономика» в СМИ за период 2020–2022 гг., стала лексическая единица *цифровой рубль*. Данная лексическая единица образована по структуре, которая наиболее типична для лексических единиц данного концепта (прилагательное + существительное). В экономических словарях не существует объяснения для данного словосочетания. Согласно приведенным контекстам, можно понимать, что под цифровым рублем понимается новое средство оплаты.

Тематические доминанты *программа цифровой экономики РФ, господдержка, цифровой рубль* представлены в медиатекстах с положительной коннотацией. Прослеживается стремление формирования положительного имиджа и восприятия концепта «Цифровая экономика» читателями.

Таким образом, изучение медиадискурса, объединенного концептом «Цифровая экономика», позволило выявить языковые тенденции, используемые в русскоязычных текстах СМИ:

– Тематическими доминантами концепта «Цифровая экономика» в медиатекстах являются лексические единицы *программа цифровой экономики РФ, господдержка, цифровой рубль*.

– Тематические доминанты не зафиксированы в толковых экономических словарях, однако транслируют новые политические и экономические реалии.

– Положительная коннотация контекстов, репрезентирующих концепт «Цифровая экономика» и его тематические доминаты, формирует позитивное восприятие данного явления в сознании адресатов.

Представленный анализ концепта «Цифровая экономика» не может являться конечным. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в расширении исследовательских материалов, что позволит сформировать более полную концептосферу.

Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики. *Медиалингвистика*. 2015; № 1 (6): 45–57.
2. Егорова В.В. *Языковая репрезентация концепта «Образование» в англоязычной лингвокультуре (на материале английского массмедийного дискурса XXI в.)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2018.

3. Зубарев С.В. *Дискурс современной прессы как смысловое поле формирования ценностных ориентиров коллективной языковой личности (микроконцептосфера «Богатство»)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нальчик, 2009.
4. Команова А.Ю., Богачев Р.Е. Исследование понятия «дискурс» на примере англоязычных средств массовой информации. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2017; № 4-2 (58): 47–49.
5. Сычева Е.В. Понятие дискурса масс-медиа и методы его изучения. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2011; № 3: 205–211.
6. Терехова Е.В., Савицкая С.И., Збань А.В. Специфика дискурсивного развертывания англоязычного массмедийного текста. *Научный диалог.* 2018; № 6: 43–56.
7. Темникова Л.Б. К вопросу о типологии медиадискурса. *Научный журнал КуБГАУ.* 2016; № 119: 1–13.
8. Фролова Н.М. Особенности репрезентации концепта СПОРТ в массмедийном дискурсе республики Мордовия (на примере газеты «Столица С». *Вестник Челябинского государственного университета: филологические науки.* 2020; Выпуск 121, № 7 (441): 152–160.
9. Рашидова В.Д. О методах исследования концепта. *Филологический аспект.* 2018; № 1 (33). Available at: https://scipress.ru/philology/articles/o-metodakh-issledovaniya-kontsepta.html
10. Шапочкин Д.В. Метод когнитивного анализа в лингвистике. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2013; Выпуск 76, № 10 (301): 101–107.
11. *Комерсантъ*. Available at: https://www.kommersant.ru

References

1. Dobrosklonskaya T.G. Massmedijnyj diskurs v sisteme medialingvistiki. *Medialingvistika*. 2015; № 1 (6): 45-57.
2. Egorova V.V. *Yazykovaya reprezentaciya koncepta «Obrazovanie» v angloyazychnoj lingvokul'ture (na materiale anglijskogo massmedijnogo diskursa XXI v.).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2018.
3. Zubarev S.V. *Diskurs sovremennoj pressy kak smyslovoe pole formirovaniya cennostnyh orientirov kollektivnoj yazykovoj lichnosti (mikrokonceptosfera «Bogatstvo»)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2009.
4. Komanova A.Yu., Bogachev R.E. Issledovanie ponyatiya «diskurs» na primere angloyazychnyh sredstv massovoj informacii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2017; № 4-2 (58): 47-49.
5. Sycheva E.V. Ponyatie diskursa mass-media i metody ego izucheniya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2011; № 3: 205-211.
6. Terehova E.V., Savickaya S.I., Zban' A.V. Specifika diskursivnogo razvertyvaniya angloyazychnogo massmedijnogo teksta. *Nauchnyj dialog.* 2018; № 6: 43-56.
7. Temnikova L.B. K voprosu o tipologii mediadiskursa. *Nauchnyj zhurnal KuBGAU.* 2016; № 119: 1-13.
8. Frolova N.M. Osobennosti reprezentacii koncepta SPORT v massmedijnom diskurse respubliki Mordoviya (na primere gazety «Stolica S». *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta: filologicheskie nauki.* 2020; Vypusk 121, № 7 (441): 152-160.
9. Rashidova V.D. O metodah issledovaniya koncepta. *Filologicheskij aspekt.* 2018; № 1 (33). Available at: https://scipress.ru/philology/articles/o-metodakh-issledovaniya-kontsepta.html
10. Shapochkin D.V. Metod kognitivnogo analiza v lingvistike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie.* 2013; Vypusk 76, № 10 (301): 101-107.
11. *Komersant*`. Available at: https://www.kommersant.ru

Статья поступила в редакцию 11.02.24

УДК 811.16. 811.558 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-384-386

Kamalidin K.E., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: vatawi_97@mail.ru*

LANGUAGE AND COMMUNICATION STYLE IN SOCIAL NETWORKS VKONTAKTE AND WECHAT. The article is dedicated to the peculiarities and evolution of language in the context of internet space. Initially, the concept of "language" as a communication system structured using signs, rules, and grammatical structures is thoroughly discussed. The author explores the phenomenon of "Internet language", highlighting its specifics triggered by the peculiarities of internet communication, such as the widespread use of slang, emojis, emoticons, and abbreviations. It is underscored that internet language reflects the dynamism and variability of modern communicative practices, as well as sociocultural tendencies. The next important point is the characteristics of the language of specific internet communities. Here, the author introduces the concept of "sociolect", a unique language formed within a certain online group. The influence of the internet and the specificity of language in the digitalization era is examined in detail on the example of social networks WeChat and VKontakte. Having highlighted the main functions and capabilities of these platforms, the author raises the question of the impact of social networks on the formation of social interaction, self-expression, and self-realization, and also notes potential usage risks such as dependence and data leakage risk. In the concluding section of the article, attention is focused on the fact that both applications provide communication opportunities on a range of languages, making them genuinely international and creating conditions for multilingual user interaction. Thus, the study represents a comprehensive analysis of the development and transformation of language in the digitalization conditions, using the example of the functioning of two popular social platforms. The work provides a linguistic analysis of the language and style of communication in the Russian social network VK (Vkontakte) and the Chinese social network WeChat (WeChat) with reference to slang and special vocabulary. The concepts of "language" and "Internet language" are revealed. Based on a thorough analysis of social media data materials, the linguistic characteristics of applications and their target audience are determined using methods of structural-functional comparison and description. The paper highlights several specific features of Russian and Chinese social networks, namely, the spread of multilingualism, the conversational format of communication, the expressiveness and simplification of speech on the Internet.

Key words: **social networks, communication language, communication style, slang, meme, Vkontakte, WeChat**

Э. Камалидин кызы*, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: vatawi_97@mail.ru*

ЯЗЫК И СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ «ВКОНТАКТЕ» И «WECHAT»

Статья посвящена особенностям и эволюции языка в контексте интернет-пространства. Подробно разбирается концепция «язык» как система коммуникации, структурированная с использованием знаков, правил и грамматических структур. Автор исследует феномен «интернет-язык», освещая его специфику, вызванную особенностями интернет-коммуникации, такими как широкое применение сленга, эмодзи, смайликов и аббревиатур. Подчеркивается, что интернет-язык отражает динамичность и изменчивость современных коммуникативных практик, а также социокультурные тенденции. Следующий важный момент – это особенности языка конкретных интернет-сообществ. Здесь автор вводит понятие социолекта как уникального языка, формирующегося в рамках определенной онлайн-группы. Влияние Интернета и специфики языка в эпоху цифровизации общества детально рассмотрено на примере социальных сетей «ВКонтакте» и «WeChat». Осветив основные функции и возможности данных платформ, автор поднимает вопрос о влиянии социальных сетей на формирование общественного взаимодействия, самовыражения и самореализации, а также отмечает потенциальные риски их использования, такие как зависимость и риск утечки данных. Акцентировано внимание на том, что оба приложения предоставляют возможности коммуникации на ряде языков, что делает их действительно международными и создает условия для многоязычного взаимодействия пользователей.

Исследование представляет собой комплексный анализ развития и трансформации языка и стиля в условиях цифровизации общества на примере функционирования двух популярных социальных сетей.

Ключевые слова: **социальные сети, язык общения, стиль общения, сленг, мем, ВКонтакте, WeChat**

Понятие «язык» в контексте научного исследования представляет собой сложную и многогранную сущность. В рамках научного подхода язык рассматривается как система коммуникации, применяемая социальной группой для передачи информации и выражения мыслей. Он структурирован с использованием знаков, соблюдения правил и грамматических структур, обеспечивающих обмен идеями и формирование смысловых представлений о мире [1]. В данном контексте понятие «язык» охватывает как устные, так и письменные формы выражения, также характеризуется как средство общения, формирующее смысловые представления о мире.

Целью данной статьи является проведение лингвистического анализа специфического языка и стиля общения в российской социальной сети «ВКонтакте» и китайской социальной сети «WeChat».

При изучении данной темы были поставлены такие задачи, как:

1. Исследовать концепции «язык» и «интернет-язык».

2. Выявить особенности языка и стиля в социальных сетях как «ВКонтакте» и «Wechat».

3. В результате исследования выделить особенности российских и китайских социальных сетей, выраженных в применении специфических лексических единиц и иных особенностей.

Анализ языка и стиля общения в российской социальной сети «ВКонтакте» и и китайской социальной сети «WeChat» до сих пор не был объектом специального рассмотрения. Этим и определяется актуальность исследования.

Научная новизна исследования заключается в комплексном и детальном изучении языка и стиля общения в двух различных социальных сетях: российской «ВКонтакте» и китайской «WeChat». В данной статье исследуются особенности их сленга и специфической лексики, что открывает новые перспективы для понимания глобальных тенденций в интернет-коммуникации.

Кроме того, данное исследование обогащает понимание концепций «язык» и «интернет-язык», выделяя и определяя их особенности в контексте этих платформ. Это дополняет существующие знания о влиянии интернет-сетей на язык и стиль общения.

Наконец, общий анализ лингвистических характеристик и целевой аудитории этих платформ позволит выделить различия и сходства между российскими и китайскими социальными сетями, что является важным вкладом в компаративные интернет-исследования.

Основными методами, применёнными в ходе исследования, выступили количественный, качественный, компаративный и семантические анализы.

С появлением Интернета произошло существенное изменение в восприятии и использовании языка, сформировалась новая лингвистическая реальность, известная как «интернет-язык». Этот термин охватывает эволюцию коммуникации в онлайн-среде, интегрируя уникальные элементы, такие как аббревиатуры, эмодзи, смайлики и разнообразный интернет-сленг. Введение концепции интернет-языка представляет собой адаптивный и динамичный аспект, который отражает не только изменения в современной коммуникативной практике, но и социокультурные тенденции. Таким образом, язык Интернета предстает как уникальное ответвление традиционного языка, приспособленного к цифровой среде, где новые формы выражения и коммуникации активно развиваются, соответствуя особенностям онлайн-общения.

Одним из существенных аспектов в рамках языковой среды Интернета представляется концепция социолекта. Социолект, как специфический лингвистический феномен, коррелирует с социальными группами или сообществами, вступающими в онлайн-взаимодействие. В контексте интернет-сообществ социолект формируется через взаимодействие пользователей в определенных онлайн-коллективах, таких как форумы, социальные сети или блоги. Его структура включает уникальные лексические элементы, фразы и выражения, выделяющие данную группу виртуальных участников и способствующие формированию специфической онлайн-идентичности. В контексте интернет-языка социолект является значимым индикатором социокультурного контекста в цифровой среде, представляя собой средство выражения самоопределения и принадлежности к определенной виртуальной общности.

Язык Интернета как эволюция традиционных лингвистических форм динамично адаптируется к меняющейся онлайн-среде, подчеркивая тем самым его существенное влияние на коммуникацию в цифровой эпохе. Так, Интернет становится интегральной частью повседневной жизни, приводя к стремительному увеличению его использования по всему миру. Это фундаментальным образом изменило сценарий коммуникации, и за последнее десятилетие наблюдается значительный прирост числа пользователей. Этот динамичный рост свидетельствует о неотъемлемой роли Интернета в современном обществе и влиянии его на формирование специфических лексических единиц.

В современном информационном обществе инструментом языка Интернета являются социальные сети, которые стали неотъемлемой частью межличностного общения, занимая центральное положение. Разнообразные платформы, такие как «ВКонтакте», «ТикТок» («TikTok»), «Pinterest» предоставляют возможность обмениваться идеями, мнениями, фотографиями и видео с людьми по всему миру. Вместе со стремительным развитием социальных сетей возникла необходимость в исследовании особенностей языка и стиля общения, поскольку данные платформы формируют уникальные нормы и ценности, оказывая влияние на общественное восприятие коммуникации. Поэтому видится необходимым проведение анализа и описания языка и стиля общения в социальных сетях на примере китайской платформы «WeChat» и российской «ВКонтакте», а также выявление их лингвистических особенностей.

Российская социальная платформа «ВКонтакте» занимает второе место по распространению и популярности среди молодого поколения стран СНГ [2]. В четвертом квартале 2022 года число активных пользователей «ВКонтакте» по всему миру достигло рекордных 101,7 млн. В Российской Федерации аудитория увеличилась на 8,9%, достигнув 51,1 млн пользователей. В свою очередь, китайская социальная сеть «WeChat», разработанная компанией «Tencent», согласно данным Исследовательского центра данных о брендах CNPP, является одной из наиболее популярных среди китайских пользователей [3]. На конец 2022 года общее число активных аккаунтов в «WeChat» достигло 1,3 млрд [4]. Данные цифры указывают на распространение и популярность интернет-стиля общения в современном обществе.

Социальные сети «WeChat» и «ВКонтакте», несмотря на разнообразие своих функций, являются мультиплатформенными приложениями, объединяющими возможности мгновенного обмена голосовыми и текстовыми сообщениями, видеозвонков, осуществления платежей и других функций. Они обладают значительной пользовательской базой и разнообразными интегрированными сервисами, что сделало их неотъемлемой частью повседневной жизни миллионов его пользователей. Влияние социальных сетей «WeChat» и «ВКонтакте» на общество выражается не только в обеспечении средствами для социального взаимодействия, но и в предоставлении пространства для самовыражения и самореализации. Несмотря на положительные аспекты, некоторые исследователи также выделяют потенциальные негативные последствия использования данных платформ, такие как зависимость от социальных сетей, возможности утечки персональных данных пользователей и распространение вредоносного контента [5].

Особенности стиля общения играют существенную роль в формировании виртуальной коммуникативной культуры, оказывая влияние на взаимодействие между участниками сети. Языки названных нами платформ обладают уникальными характеристиками, которые имеют специфические лингвистические проявления, порождающие определённый стиль коммуникации пользователей в виртуальных пространствах.

Во-первых, стоит отметить, что социальные сети «ВКонтакте» и «WeChat» функционируют в качестве многоязычных платформ, предоставляя поддержку различных языков. Этот аспект существенен для обеспечения эффективной коммуникации на разнообразных языках. Например, в рамках функционала «WeChat» реализован встроенный переводчик, способный обеспечить перевод с китайского языка на системный язык и обратно. Этот механизм оказывает существенную поддержку в обеспечении взаимопонимания в контексте многоязычного взаимодействия.

В контексте коммуникации в социальных сетях выделяется выраженное воздействие английского языка, отражающееся в повсеместном использовании англицизмов. Англицизмы представляют собой термины, фразы, аббревиатуры и специфическую лексику, подверженные воздействию английского языка [6]. Таким образом, в сообщениях, комментариях и публикациях пользователей указанных социальных платформ часто обнаруживаются следующие слова и словосочетания:

1) ОК了 (le) / окей, океюшки, ок – выражается согласие с пользователем;

2) 天哪/tiānnǎ / ОМГ – от английского «OMG», сокращение от «oh my god», используется для выражения удивления или шока;

3) 哈喽 (hālóu) / хеллоу – от английского «hello», используется для приветствия;

4) LOL / лол (大笑/dàxiào) – сокращение от английского «laughing out loud» (смеюсь вслух), используется для выражения смеха или юмора;

5) 贝贝(bèibèi) / бейби – от английского «baby», обычно применяется для обозначения пользователем своей второй половинки;

6) AFK (离开一下/líkāi yīxià) / АФК – сокращение от «away from keyboard» (отойти от клавиатуры), используется для указания временного отсутствия или паузы;

7) IDK (不知道/bù zhīdào) – сокращение от «I don't know» (не знаю), используется для выражения незнания или неуверенности [7; 8].

Интересной особенностью в китайском и русском интернет-языках выступает удивительное совпадение в сфере выражений, которые носят почти идентичный смысл. Это лингвистическое явление свидетельствует о глубокой взаимосвязи культур в современном глобальном цифровом обществе. Такие лексические параллели не только обогащают многообразие общения, но и подчеркивают схожесть внутренних эмоциональных и культурных переживаний в виртуальной среде.

1. 哈哈 (hāhā) / ха-ха – данное выражение является ономатопеей, отражающей звук смеха, используется для выражения смеха.

2. 赞 (zàn) / лайк – обозначает положительное одобрение или подтверждение понравившегося контента в социальных сетях.

3. 骚 (sāo) / крутой – используется для выражения положительной оценки, выражающей восторг, восхищение или удовлетворение по поводу чего-либо.

4. 失落 (shīluò) / фейл – обозначает негативное событие или ситуацию, вызывающую разочарование.

5. 有毒 (yǒudú) / токсично – описывает негативное воздействие или содержание, часто ассоциируемое с агрессивными или вредоносными действиями в виртуальной среде.

6. 搞事 (gǎoshì) / разгонять – используется для обозначения активной деятельности или заниматься чем-то с элементом развлечения, часто в контексте «разгона» ситуации или события.

7. 装逼 (zhuāng bī) / прикидываться – употребляется для описания поведения или образа человека, который старается произвести впечатление или прикидывается.

8. 扎心 (zhā xīn) / прямо в сердце (сердечко), нож в сердце – применяется для выражения эмоциональной боли или острого удара по чувствам.

Во-вторых, в рамках рассматриваемых социальных платформ широко распространены явления использования аббревиаций, эмодзи и мемов – мультиме-

дийных элементов, таких как изображения, видео, фразы или сценарии, обладающие часто юмористическим контекстом. Этот феномен призван формировать уникальный язык коммуникации, способствуя более эффективному взаимодействию среди пользователей обозначенных социальных платформ. Такой подход делает коммуникацию более быстрой, удобной и узнаваемой для участников обеих платформ, а также способствует становлению специфической виртуальной лексики. Приведём в пример некоторые уникальные выражения данных социальных сетей:

1) YYDS-сокращение от «永远滴神» ǒngyuǎn dī shén) – в переводе на русский язык означает «лучший из лучших)» или же «永远单身» (Yǒngyuǎn dānshēn) в переводе на русский язык означает «вечно одинокий»;

2) 放空 (fàngkōng/ опустошить) – опустошить/разгрузить мысли/голову, перестать о чем-нибудь думать (например, в выражениях 放空大 脑 или 放空自己);

3) 躺平 (tǎng píng) – это выражение подразумевает принятие горизонтального положения, выражая флегматичное отношение к окружающему, наиболее близкое значению «лежать пластом». В изображениях с этим выражением часто представлен человек, буквально лежащий лицом вниз на плоской поверхности.

4) 抹茶冰淇淋自由 (mǒchá bīngqílín zìyóu) – это интернет-выражение, буквально переводимое как «свобода зеленого мороженого из зеленого чая», метафорически указывает на финансовое благополучие пользователя. Например, пост с изображением зеленого мороженого в социальной сети «WeChat» может трактоваться как метафора успеха в материальном плане;

5) 996工作制 (jiǔ jiǔ liù gōngzuò zhì) – олицетворяет «996», долгие рабочие дни с 9 утра до 9 вечера, шесть дней в неделю, является выражением символом протеста против интенсивного трудового графика в больших компаниях;

6) 悠着点儿 (yōu zhe diǎnr) часто ассоциируется с изображением человека, который курит трубку в кресле. Фраза «悠着点儿» означает «отдыхай немного», выражает неспешность, отсутствие стремления к быстрым изменениям в жизни, а также как форма самоуспокоения в стрессовых ситуациях.

Также в «WeChat» можно выделить несколько особенно популярных знаменитостей, чьи образы стали популярными объектами для создания мемов, что придает неформальному юмору особую стилевую составляющую в восприятии пользователей. Особенно примечательным является персонаж панды, принимающий черты лиц известных личностей, таких как корейского актера-комика 崔成国 (Cui Cheng Guo), американского рестлера Элайджа Бёрка, гонконгского актера 张学友 (Zhang Xue You), китайского баскетболиста 姚明 (Yao Ming), японской певицы 花泽香菜 (Hanazawa Kana) и других. Эти мемы являются общим языком среди пользователей, формируя уникальный код визуального юмора в данном виртуальном сообществе.

В российской социальной сети «ВКонтакте» также используются стикеры и мемы для неформального тона общения с людьми (Например, «Как тебе такое, Илон Маск?») с удивительно-оригинальными конструкциями и изобретениями пользователей соцсети, обращающихся к генеральному директору Space X. «Современные проблемы требуют современных решений» – используется для акцентирования необходимости использования новаторских подходов в решении проблем, смысловая сущность в ироническом контексте которых подчеркивает неэффективность или неприменимость устаревших методов в современных обстоятельствах. «Страдающее Средневековье» – описывает состояние неэффективности и архаичности. Можно привести в качестве примеров и много других фраз.

Примечательны отдельные лингвистические конструкции, такие как «дед инсайд (dead inside)», описывающие индивида, пережившего моральное истощение и разочарование в окружающем мире, «краш (crush)», обозначающее человека, к которому пользователь испытывает тёплые чувства, «кринж (cringe)», или «кринге», выражающее чувство крайнего стыда по отношению к действиям, ситуациям или даже самому индивиду, «мыш (кродеться)», представляющее собой разрешение на игнорирование грамматической ошибки в выражении и служащее для комического эффекта без определенного смысла, а также «кусь», используемое в качестве звукоподражания для выражения привязанности, любви и симпатии со стороны пользователя.

Отдельные исследователи утверждают, что использование мемов и стикеров способствует повышению общей вовлеченности, усиливает эмоциональное воздействие в рамках виртуального общения и создает свой уникальный язык социальной сети [9]. Они являются отражением особого языка и стиля общения в социальных сетях «WeChat» и «ВКонтакте», выступая в роли своеобразного средства самовыражения и культурной идентификации, позволяя пользователям подчеркнуть свои убеждения, интересы и принадлежность к определенным группам.

Таким образом, мы провели анализ стиля коммуникации в двух социальных сетях – «ВКонтакте» в России и «WeChat» в Китае. С использованием сравнения и описания были определены лингвистические особенности этих приложений, а также их целевая аудитория на основе анализа выражений и слов из данных социальных сетей.

В заключение подчеркнем, что особенности языка и стиля общения в российских и китайских социальных сетях представляют собой важные аспекты современной онлайн-коммуникации. Важным элементом является многоязычность, которая проявляется в широком использовании иностранных слов и фраз в обоих языках, что обусловлено возрастающей глобализацией. Другая отличительная черта – разговорный формат общения, придающий непринужденность и стремление к открытости в виртуальном общении. Экспрессивность также крайне распространена, так как эмодзи, смайлики и другие визуальные элементы передают эмоциональный окрас коммуникации пользователей. Еще одна характерная черта онлайн-общения – это упрощение речи через применение мемов, ускоряющих коммуникацию и выступающих как элемент «языкового общения», который понятен и узнаваем для широкого круга пользователей. В заключение отметим, что совокупность этих особенностей образует уникальный лингвистический ландшафт и стиль общения в китайских и российских социальных сетях, которые постоянно претерпевают изменения в ответ на трансформации в общественных и современных тенденциях.

Библиографический список

1. Дэцзидэма Д., Будаева С.В. Язык как средство трансляции культуры в процессе межкультурной коммуникации. *Гуманизация образования.* 2014; № 6: 51–54.
2. Назайкин А.Н. Социальные сети-лидеры среди молодых российских и китайских пользователей. *PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект.* 2021; № 25: 47–57.
3. *Исследовательский центр данных о брендах CNPP. Платформы больших данных, демонстрирующие силу бренда: десяток лучших*. Пекин, 2022.
4. Шевале Р. *Статистика WeChat 2023: пользователи, доходы и демография.* Париж, 2022.
5. Шахмартова О.М. *Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности*. Пенза, 2011.
6. Озимчук А.В., Сидорова Н.В. *Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном языке*. Воронеж, 2014.
7. Зорина А.В. *Англицизмы в современном русском языке (на примере интернет-лексики).* Казань, 2018.
8. Рай Л., Дэн Ч. *Глобализация и образование английского языка в китайском контексте.* Лас-Вегас, 2016.
9. Цзин Г.-Св. *Анатомия меметических стикеров: анализ конкуренции стикеров в китайских социальных сетях*. Пекин, 2020.

References

1. D`eczid`ema D., Budaeva S.V. Yazyk kak sredstvo translyacii kul'tury v processe mezhkul'turnoj kommunikacii. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2014; № 6: 51-54.
2. Nazajkin A.N. Social'nye seti-lidery sredi molodyh rossijskih i kitajskih pol'zovatelej. *PR i reklama v izmenyayuschemsya mire: regional'nyj aspekt.* 2021; № 25: 47-57.
3. *Issledovatel'skij centr dannyh o brendah CNPP. Platformy bol'shih dannyh, demonstriruyuschie silu brenda: desyatok luchshih*. Pekin, 2022.
4. Shevale R. *Statistika WeChat 2023: pol'zovateli, dohody i demografiya.* Parizh, 2022.
5. Shahmartova O.M. *Psihologicheskie aspekty obscheniya v social'nyh setyah virtual'noj real'nosti.* Penza, 2011.
6. Ozimchuk A.V., Sidorova N.V. *Prichiny intensivnogo zaimstvovaniya anglicizmov v sovremennom yazyke*. Voronezh, 2014.
7. Zorina A.V. *Anglicizmy v sovremennom russkom yazyke (na primere internet-leksiki).* Kazan', 2018.
8. Raj L., D`en Ch. *Globalizaciya i obrazovanie anglijskogo yazyka v kitajskom kontekste.* Las-Vegas, 2016.
9. Czin G.-Sv. *Anatomiya memeticheskih stikerov: analiz konkurencii stikerov v kitajskih social'nyh setyah.* Pekin, 2020.

Статья поступила в редакцию 05.02.24

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-386-389

***Klyueva I.V.,** senior lecturer, N.P. Ogarev National Research Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: klyueva_irina@mail.ru*

OPPOSITION "LIFE/DEATH" IN THE WORK OF I.F. ANNENSKY AND R.M. RILKE. The article carries out a comparative analysis of the creativity of I.F. Annensky and R.M. Rilke, the expediency of which is determined by: the unity of the cultural and historical context; a combination of the features of classics and modernism in the work; the similarity of general cultural and literary interests and hobbies. It is shown that the closeness of the poets is revealed both at the formal-stylistic and at the content-semantic level. The central place in their artistic worlds is occupied by the opposition "life/death" position, which is dictated by both objective (the dominant decadent mentality of the late XIXth – early XXth centuries, the influence of symbolist poetics) and subjective (incurable illness and awareness of the proximity of

death) factors. It is argued that the work of Annensky and Rilke is characterized by: “mourning aesthetic”; the concept of “longing”, expressing the dominant mood associated with the awareness of the unattainability of the ideal, the fragility of beauty and the inevitability of the sacrifice associated with it. Serving art in the interpretation of Annensky and Rilke requires sacrifice (for both, the image of Orpheus is important, symbolizing creativity, as well as the unity of life and death).

Key words: **opposition “life/death”, I.F. Annensky, R.M. Rilke, Russian literature, German literature, dialogue of cultures**

***И.В. Клюева**, доц., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск,*
E-mail: klyueva_irina@mail.ru

ОППОЗИЦИЯ «ЖИЗНЬ/СМЕРТЬ» В ТВОРЧЕСТВЕ И.Ф. АННЕНСКОГО И Р.М. РИЛЬКЕ

В статье осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ творчества И.Ф. Анненского и Р.М. Рильке, целесообразность которого обусловлена единством культурно-исторического контекста; сочетанием в творчестве черт классики и модернизма; сходством общекультурных и собственно литературных интересов и увлечений. Показано, что близость поэтов обнаруживается как на формально-стилистическом, так и на содержательно-смысловом уровне. Центральное место в их художественных мирах занимает оппозиция «жизнь/смерть», что продиктовано как объективными (доминирующие «упадочные» умонастроения конца XIX – начала XX в., влияние символистской поэтики), так и субъективными (неизлечимая болезнь и осознание близости смерти) факторами. Утверждается, что для творчества Анненского и Рильке характерны «траурный эстетизм»; концепт «тоска», выражающий доминирующее настроение, связанное с осознанием недостижимости идеала, хрупкости красоты и неотвратимости связанной с ней жертвы. Служение искусству в трактовке Анненского и Рильке требует жертвы (для обоих большое значение имеет образ Орфея, символизирующий творчество, а также единство жизни и смерти).

Ключевые слова: **оппозиция «жизнь/смерть», И.Ф. Анненский, Р.М. Рильке, русская литература, германская литература, диалог культур**

В статье осуществляется сравнительно-сопоставительный анализ творчества двух крупных поэтов конца XIX – начала XX в. – Иннокентия Федоровича Анненского (1855–1909) и Райнера Марии Рильке (1875–1926) в аспекте репрезентации образно-смысловой оппозиции «жизнь/смерть». Актуальность исследования связана с необходимостью изучения диалогических связей русской и европейской литератур с перспективой формирования более полного представления о процессах развития мировой литературы и культуры в целом.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые осуществляется сравнительно-сопоставительный анализ творчества Анненского и Рильке. Имена русского и германского поэтов крайне редко ставятся в один ряд. Среди немногих примеров – слова из записных книжек В.Т. Шаламова, отмечающего в поэзии Анненского тонкость наблюдений, необычайную емкость стиха, огромное внимание к деталям и в связи с этим прочерчивающего линию «ближайшего родства» с ним русских поэтов (Б.Л. Пастернак – А.А. Блок – Ф.И. Тютчев – Е.А. Баратынский – М.Ю. Лермонтов). В этот ряд включен лишь один зарубежный поэт – Рильке [1, с. 282]. Г.И. Ратгауз, отмечая, что у Рильке «много общего» с русскими поэтами Анненским и Мандельштамом, указывает на одну родственную черту – «любовное внимание к малым вещам» [2, с. 400–401]. О сходстве между Анненским и Рильке в аспекте отражения в их творчестве мира вещей бегло упоминает и нидерландский филолог-славист К. Верхейл [3, с. 38]. Однако все это – отдельные наблюдения, не нашедшие пока развернутой и обстоятельной аргументации. Отметим, что в книге К.М. Азадовского «Рильке и Россия», рассматривающего разнообразные связи австрийского поэта с русской культурой, имени Анненского нет [4]. Анненский и Рильке сопоставлялись нами (вне контекста оппозиции «жизнь/смерть») в монографии, в которой рассматривалось творчество Рильке в диалоге с культурами России и Франции [5].

Цель исследования: определить место образно-смысловой оппозиции «жизнь/смерть» в творчестве Анненского и Рильке; его задачи: 1) обосновать целесообразность проведения сравнительно-сопоставительного анализа творчества двух поэтов; 2) показать «точки сближения» их художественных миров на формально-стилистическом и содержательно-смысловом уровнях; 3) выявить общее и особенное в репрезентациях образно-смысловой оппозиции «жизнь/смерть».

Методологическую базу исследования составляют сравнительно-сопоставительный, сравнительно-исторический (с элементами биографического), герменевтико-интерпретационный методы. Его научно-практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут быть применены при написании теоретических работ, учебных пособий, чтении лекций по истории отечественной и мировой литературы и культуры, проблемам диалога культур. Рассматриваемая тема имеет потенциал для дальнейшего изучения.

Рильке и Анненский не пересекались в жизни, нет сведений об их знакомстве с творчеством друг друга. В 1899 и 1900 гг., когда молодой германский поэт предпринял путешествие в Россию, он был малоизвестен даже в Австрии и Германии; Анненский же в это время как поэт никак себя не обнаружил, поэтому в поле внимания Рильке не попал. Когда Рильке приобрел известность в России (рубеж 1900–1910-х гг.), Анненский уже ушел из жизни. Между тем, на наш взгляд, в русской литературе Анненский – один из поэтов, наиболее внутренне близких Рильке. При этом безусловна неповторимость и оригинальность каждой из этих творческих личностей.

Анненский вынужден был скрывать свою поэтическую сущность казенной формой и соответствующим должности стилем поведения. Лирик по природе, по образу жизни он был чиновником: «… спесивый, важный и учености… изумительной и даже… непостижимой», – писал о нем В.В. Гофман [6, с. 326]. Рильке всегда стремился избегать службы и казенного (военного) мундира и воспринимался как «воплощенная поэзия». Дважды в жизни он не смог избежать участи надеть военный мундир: в детстве, когда его определили в военную школу, и в начале Первой мировой войны, когда он был призван в армию. В обоих случаях поэт сумел освободиться от него.

Анненского можно назвать человеком в целом топографически локализованным» (он жил в основном в Петербурге и Царском селе, хотя в самые последние годы жизни вынужден был в качестве инспектора Петербургского учебного округа совершать поездки по России); Рильке – вечный скиталец, объездивший многие страны и города (вместе с тем считавший своей духовной родиной Россию, где побывал дважды). Анненский избегал литературно-художественной среды и как поэт развивался изолированно, история его жизни небогата внешними событиями. О его замкнутости точно выразился К.И. Чуковский: «Неприкаянный, одинокий поэт, не умеющий сливаться с людьми, войти в их круг естественно и просто» [7, с. 306]. Рильке, окруженный друзьями, почитателями, поклонницами, возлюбленными, на первый взгляд, был очень общителен. Тем не менее для поэта характерно постоянное внутреннее ощущение одиночества, нашедшее выражение во всем его творчестве – начиная от раннего стихотворения под названием «Einsamkeit» («Одиночество», 1897) до самых поздних произведений.

Как Анненский, так и Рильке рано начали писать стихи, и оба в зрелые годы не любили своих юношеских стихотворных опытов. Германский поэт в своем единственном романе восклицает: «…что пользы в стихах, написанных так рано!.. Стихи… это опыт» [8, с. 29]. Рильке опубликовал свою первую книгу стихов в 19 лет (в 1894 г.) и в дальнейшем регулярно публиковался. Еще в юности признанный гением он стал легендой для своих современников. Анненский, наиболее плодотворный период творческой жизни которого начался практически одновременно с началом поэтического творчества Рильке, опубликовал свой первый и единственный прижизненный поэтический сборник «Тихие песни» в 49 лет (1904), спрятавшись под негромким псевдонимом. Главная его книга стихов «Кипарисовый ларец» вышла уже после его смерти (1910). «Узнавание» Рильке и Анненского как поэтов в России начинается в один и тот же 1904 г. (Одно прозаическое произведение Рильке было опубликовано в России еще в 1897 г.; Анненский же до выхода сборника публиковал только статьи и переводы). Примечательно, что оба поэта привлекают внимание прежде всего символистов. С 1904 г. имя Рильке появляется в журнале «Весы», которым руководил В.Я. Брюсов. В первом номере помещена рецензия на сборник «Часослов», написанная Ю.К. Балтрушайтисом [9]. Подлинное признание в России оба поэта получают на рубеже 1910-х гг.

Анненский и Рильке – «поэты для интеллигенции», «поэты для поэтов», которых отличает высокий интеллектуализм, философская глубина творчества, возникшего на богатой культурно-исторической почве и потому вызывающего большое количество поэтических аллюзий. Их объединяет общность культурных интересов. Стремление опереться на культурно-историческую почву вызывает у обоих интерес к античности. Эстетика обоих во многом ориентирована на французскую поэзию второй половины XIX – начала XX в. («парнасцы», «проклятые» поэты и символисты); оба переводили Ш. Бодлера, П. Верлена, С. Малларме: Рильке – на немецкий язык, Анненский – на русский. На обоих поэтов оказала влияние (хотя и в разной степени) русская классическая литература: Ф.М. Достоевский, М.Ю. Лермонтов, Н.А. Некрасов, А.С. Пушкин. (Здесь есть и расхождения: например, если Рильке преклонялся перед Л.Н. Толстым, то Анненский относился к писателю в определенной степени критически, считая, что проповедник убил в нем художника) [10].

Оба поэта сопричастны двум культурным эпохам: уходящему XIX в. и новому XX в., в их творчестве проявились черты как классического художественного сознания, так и модернизма. Традиционные формы лирики сочетались у них с новизной и своеобразием поэтического видения мира. Оба не умещались в рамки какого-либо одного стиля или направления, но в творчестве обоих есть черты как реализма, неоклассицизма, так и «новых веяний»: импрессионизма, символизма, экспрессионизма.

Близость Анненского и Рильке обнаруживается как на формально-стилистическом, так и на содержательно-смысловом уровне. Она наблюдается в особенностях поэтики – для обоих характерны лейтмотивность; циклизация как

важное композиционное средство; метафорические шифры, ассоциативный язык намеков, парадоксально сочетающийся с точностью деталей; синтаксическая усложненность языка и одновременно его «прозаизация», связанная со стратегией онтологизации обыденности.

Анненский и Рильке – художники, в равной степени «слышащие» и «видящие» мир. У обоих часто встречается экфрасис – описание произведений других видов искусства. (Интерес представляет развитие у обоих «скульптурной», «живописной, «танцевальной» тем). Обусловленная интересом к изобразительному искусству визуализация поэтических образов, их живописность (краски) и скульптурность (очертания) сочетается у обоих с поэтикой звука и молчания. Обоим свойственна особая музыкальность стихотворной формы (напевность, аллитерационные повторы и т. д.). Примечательно, что оба испытывали приверженность к такому поэтическому жанру, как сонет.

Для обоих поэтов характерны пантеистические мотивы, во многом близкое отношение к природе, представление о всеобщей коммуникативности во вселенной и связанная с этим попытка осмысления вечности через вещь, деталь (для обоих характерны мотивы сада, дерева, небесных светил).

Обоих поэтов характеризует особое отношение к смерти – она является магистральной темой их творчества. Многие стихи Анненского – прямое описание похорон; многие произведения Рильке созданы по поводу чьей-либо кончины, представляют собой реквиемы. Проблема смерти занимает большое место не только в его стихах, но и в прозе, она – в центре «Песни о любви и смерти корнета Кристофа Рильке»: роман «Записки Мальте Лауридса Бриге» с полным правом можно назвать романом о смерти.

Один из аспектов проблемы смерти в творчестве Рильке – мысль о «своей смерти». Впервые она высказана в третьей книге поэтического сборника «Часослов», названной «Стихи о бедности и смерти». Поэт утверждает, что каждый человек несет свою Смерть в себе с самого начала; она растет и «зреет» вместе с ним. В условиях современной цивилизации наряду с жизнью стандартизируется и смерть; чаще всего к человеку приходит не его собственная смерть, а чужая; в таком случае и жизнь потеряна напрасно.

Завороженность смертью у Рильке и Анненского, с одной стороны, можно рассматривать как дань «моде», продиктованной «упадочными» настроениями в культуре «рубежа веков», символизмом, тяготеющим к тайне смерти. В этом есть и биографическая обусловленность: общим для двух поэтов было то, что оба с детства были болезненны, и обоих настигла довольно ранняя смерть – в почти одинаковом возрасте: Анненского – в 54 года (от болезни сердца), Рильке – в 51 год (от лейкемии). При этом Анненский в свои 54 года воспринимался как старик [6, с. 326], Рильке – как вполне молодой человек, открытый для романтических отношений). Не абсолютизируя значение фактора болезни для творчества поэтов, не следует и пренебрегать им. Мысль о бренности человека была для обоих поэтов постоянным, хотя, возможно, не всегда осознанным страхом.

Поэтов сближает ощущение глубокого духовного неблагополучия человеческого существования в условиях современной цивилизации; урбанистические мотивы часто сопряжены у них с темой человеческих страданий. Мотив «невинных детских слез», пафос сочувствия, сострадания к «униженным и оскорбленным» (не без влияния Ф.М. Достоевского) принципиально важны для обоих. Обреченность человека на одиночество вызывают у них особое отношение к любви – у обоих она по-своему «странная»: уклонение от счастья у Анненского («Я хочу быть один, уходи!») и нежелание быть любимым, бегство от любви у Рильке (мотивы истории о блудном сыне).

Доминирующее настроение в поэзии Анненского и Рильке – тоска, имеющая у каждого множество нюансов. Вяч. Иванов находил в стихах Анненского «целую гамму отрицательных эмоций – отчаяния, ропота, уныния, горького скепсиса, жалости...» [11, с. 172]. Рильке как никто из европейских поэтов близок к переживанию «русской тоски», столь органичной для Анненского. Г.Б. Забежинский писал: «Мне кажется, что наше русское слово “тоска” и шире и уже немецкого sehnsucht, а у Рильке она еще какая-то особенная. Это – неясное стремление, неудовлетворенность настоящим и смутные предчувствия. Такой “тоской” он не только наделяет людей; он вкладывает ее в душу природы, в душу ближайших и отдаленнейших вещей, которые он наполняет своим “я”» [12, с. 9].

В творчестве обоих поэтов важное место занимают концепты «сердце» и «душа» (хотя у Рильке сами эти слова встречаются намного чаще, чем у Анненского). Если «сердце» относится лишь к «земной» жизни (человек жив, пока бьется сердце), оно смертно, то «душа» как ментально-психологическая сущность относится к вечности, она бессмертна. У Рильке душа может существовать отдельно от человека – не только неродившегося или умершего, но и живого: свою душу человек должен обрести, ее надо «пробудить», она может незаметно пребывать во мраке, подобно потерявшейся вещи (стих. «Твою душу пою я...» («Deine Seele sing ich...»)).

Для творчества Анненского и Рильке характерен эстетизм. Однако это, по выражению Г.И. Чулкова, эстетизм «траурный», далекий «от благодушия художественного гурманства», связанный со страданием и трагедией [13, с. 398]. Трагизм этого эстетизма заключается, в осознании следующих реалий. Во-первых, недостижимость идеала: «В этих песнях разлита / Но увы – не красота / Только мука идеала /» (Анненский, «Тихие песни»). Во-вторых, хрупкость красоты. Неслучайно столь часты у обоих упоминания цветов (как гипероним «цветок»/«цветы»), так и конкретные флористические образы: «роза», «лилия», «хризантема» и др.), которые являются символом красоты жизни и одновременно ее недолговечности, скорого увядания и неминуемой смерти (близкий образ, характерный для обоих, – свеча как источник света, обреченный на скорое умирание). В-третьих, неотвратимости, связанной с красотой жертвы: возможность одних любоваться красотой, как считает Анненский, оплачивается страданиями и муками других: «…И чье-то молодое за меня / Кончается в тоске существованье» («Гармония»). В стихотворении Рильке «Рождение Венеры» описывается рождение из морской пены богини Красоты, ценой которого стала страшная смерть живого существа: «… и на тот же берег / дельфина выбросило – он был мертв / и окровавлен». Соответственно, служение искусству – как высшему выражению эстетического, просветляющему жизнь началу, – также требует жертвы. В стихотворении Анненского «Старая шарманка» мучения натруженного вала шарманки – параллель к мукам творчества художника: «… петь нельзя, не мучась…». Как Анненский, так и Рильке считают, что в созерцание мира как целого входит созерцание как прекрасного, так и ужасного. «Каждый ангел ужасен», «Прекрасное – та часть ужасного, которую мы можем вместить», – утверждает Рильке в первой и второй «Дуинских элегиях».

Вместе с тем в целом их поэзия – утверждение жизни. Анненский любит жизнь, хотя она приносит ему лишь тоску и муку. Об этом он высказывается в последнем стихе сонета «Желанье жить»: «Только б жить, дольше жить, вечно жить...». Рильке в «Сонетах к Орфею» (цикл, представляющий собой реквием) утверждает идею красоты бытия: «Быть на земле – прекрасно».

Способ преодоления смерти, обретения бессмертия для Анненского и Рильке – творчество [14]. Важное место в художественном мире обоих поэтов занимает образ Орфея как символ поэзии и творчества вообще. Сложные мотивные комплексы, связанные у каждого из них с этим образом, имеют немало общего (воплощение тоски и одиночества и одновременно способности «слиться» с миром; мотив перехода из мира живых в мир мертвых и обратно как символ единства жизни и смерти; сила искусства и неизбежность жертвы творца и т. д.).

Таким образом, в результате проведения сравнительно-сопоставительного анализа творчества Анненского и Рильке, целесообразность которого обусловлена единством культурно-исторического контекста, показано, что близость поэтов обнаруживается как на формально-стилистическом, так и на содержательно-смысловом уровне. Установлено, что центральное место в художественных мирах двух поэтов занимает оппозиция «жизнь/смерть», что продиктовано как объективными (доминирующие «упадочные» умонастроения конца XIX – начала XX в.), так и субъективными (неизлечимая болезнь и осознание близости смерти) факторами. Для творчества Анненского и Рильке характерны «траурный эстетизм»; концепт «тоска», выражающий осознание недостижимости идеала, хрупкости красоты и неотвратимости связанной с ней жертвы. Служение искусству в трактовке Анненского и Рильке требует жертвы (для обоих большое значение имеет образ Орфея, символизирующий творчество, а также единство жизни и смерти). Различия в творчестве поэтов обусловлены неповторимостью индивидуальности и жизненного опыта каждого из них. Если «переклички» Анненского русских поэтов XX в. во многом объясняются контактными, генетическими связями, то его «унисон» с Рильке свидетельствует о связях типологических, демонстрируя существование общекультурного гипертекста, «духа» эпохи.

Библиографический список

1. Шаламов В. *Новая книга: Воспоминания. Записные книжки. Переписка. Следственные дела*. Москва: Издательство «Эксмо», 2004.
2. Ратгауз Г.И. Райнер Мария Рильке (жизнь и поэзия). *Новые стихотворения. Новых стихотворений вторая часть.* Москва: Наука, 1977: 373–420.
3. Верхейл К. Трагизм в лирике И. Анненского. *Иннокентий Анненский и русская культура XX века*. Санкт-Петербург: Арсис, 1996: 31–43.
4. Азадовский К. *Рильке и Россия: статьи и публикации*. Москва: Новое литературное обозрение, 2011.
5. Гуляева Т.П., Клюева И.В. *Творчество Р.М. Рильке в диалоге культур России и Франции: Творческая личность Р.М. Рильке в контексте проблемы диалога культур (Russian Edition)*. Saarbrucken: Lap Lambert Academic Publishing, 2011.
6. Гофман В.В. *Любовь к далекой: поэзия, проза, письма, воспоминания.* Москва: Директ-Медиа, *2014.*
7. Чуковский К.И. Смутные воспоминания об Иннокентии Анненском. *Вопросы литературы.* 1979; № 8: 304–306.
8. Рильке Р.М. *Записки Мальте Лауридса Бриге: роман. Новеллы. Стихотворения в прозе. Письма.* Москва: Известия, 1988.
9. М.Р. [Ю.К. Балтрушайтис]. Rainer Maria Rilke. Das Buch der Bilde. Axel Junker. Berlin, 1903. *Аполлон.* 1904; № 1: 74.
10. Анненский И.Ф. Власть тьмы. *Книги отражений*. Москва: Наука, 1979: 63–71.
11. Иванов Вяч. *Родное и вселенское*. Москва: Республика, 1994.
12. Забежинский Г. *Жизнь и творчество Райнер Мариа Рильке. Стихотворные перевоплощения часослова*. Париж: Б.и., 1947.

13. Чулков Г. *Валтасарово царство:* Избранные произведения. Москва: Республика, 1998.
14. Клюева И.В., Гуляева Т.П. Философия творчества Р.М. Рильке (на материале книги «Огюст Роден»). *Философия творчества, дискурс креативности и современные креативные практики*: материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Издательство Уральского гуманитарного института, 2010: 222–227.

References

1. Shalamov V. *Novaya kniga: Vospominaniya. Zapisnye knizhki. Perepiska. Sledstvennye dela*. Moskva: Izdatel'stvo «`Eksmo», 2004.
2. Ratgauz G.I. Rajner Mariya Ril'ke (zhizn' i po`eziya). *Novye stihotvoreniya. Novyh stihotvorenij vtoraya chast'*. Moskva: Nauka, 1977: 373-420.
3. Verhejl K. Tragizm v lirike I. Annenskogo. *Innokentij Annenskij i russkaya kul'tura XX veka*. Sankt-Peterburg: Arsis, 1996: 31-43.
4. Azadovskij K. *Ril'ke i Rossiya: stat'i i publikacii*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2011.
5. Gulyaeva T.P., Klyueva I.V. *Tvorchestvo R.M. Ril'ke v dialoge kul'tur Rossii i Francii: Tvorcheskaya lichnost' R.M. Ril'ke v kontekste problemy dialoga kul'tur (Russian Edition)*. Saarbrucken: Lap Lambert Academic Publishing, 2011.
6. Gofman V.V. *Lyubov' k dalekoj: po`eziya, proza, pis'ma, vospominaniya.* Moskva: Direkt-Media, 2014.
7. Chukovskij K.I. Smutnye vospominaniya ob Innokentii Annenskom. *Voprosy literatury.* 1979; № 8: 304-306.
8. Ril'ke R.M. *Zapiski Mal'te Lauridsa Brige: roman. Novelly. Stihotvoreniya v proze. Pis'ma.* Moskva: Izvestiya, 1988.
9. M.R. [Yu.K. Baltrushajtis]. Rainer Maria Rilke. Das Buch der Bilde. Axel Junker. Berlin, 1903. *Apollon*. 1904; № 1: 74.
10. Annenskij I.F. Vlast' t'my. *Knigi otrazhenij*. Moskva: Nauka, 1979: 63-71.
11. Ivanov Vyach. *Rodnoe i vselenskoe*. Moskva: Respublika, 1994.
12. Zabezhinskij G. *Zhizn' i tvorchestvo Rajner Maria Ril'ke. Stihotvornye perevoploscheniya chasoslova*. Parizh: B.i., 1947.
13. Chulkov G. *Valtasarovo carstvo:* Izbrannye proizvedeniya. Moskva: Respublika, 1998.
14. Klyueva I.V., Gulyaeva T.P. Filosofiya tvorchestva R.M. Ril'ke (na materiale knigi «Ogyust Roden»). *Filosofiya tvorchestva, diskurs kreativnosti i sovremennye kreativnye praktiki*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo gumanitarnogo instituta, 2010: 222-227.

Статья поступила в редакцию 14.02.24

УДК 81-13

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-389-391

Kochmarik A.A., *postgraduate, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: kochmarikaa@list.ru*

THE STRUCTURE OF A NOVEL BY M. PISMENIUK "THE BIRD CHERRY LABYRINTH". The article examines M. Pismeniuk novel "The Bird Cherry Labyrinth" from the point of view of its genre and stylistic structure. The object of the study is the structure of a work of art, the subject is the specificity of the surface structure of the text, characterized by the use of multi-genre fragments. Within the framework of this work, the concept of "text structure" is clarified, which is controversial, despite its long-term use in the linguistics of the text. For the first time, the structure of the text of M. Pismeniuk, based on a mixture of literary genres, as well as the use of such forms as a diary, magazine, letter, confession, poem, is considered. Attention is focused on the analysis of fragments of the work corresponding to these forms. It is concluded that the structure of the novel consists of elements dynamically correlated with its meaning. The considered structure is heterogeneous, but does not violate the integrity of the novel.

Key words: **structure, genre, form, diary, journal, letter, confession, poem**

А.А. Кочмарик, *соискатель, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: kochmarikaa@list.ru*

СТРУКТУРА РОМАНА М. ПИСЬМЕНЮК "ЛАБИРИНТ ИЗ ЧЕРЁМУХИ"

В статье рассматривается роман М. Письменюк "Лабиринт из черёмухи" с точки зрения его жанрово-стилистической структуры. Объектом исследования является структура художественного произведения, предметом – специфика поверхностной структуры текста, характеризующегося использованием разножанровых фрагментов. В рамках данной работы уточняется понятие "структура текста", являющееся дискуссионным, несмотря на достаточно длительное его использование в лингвистике текста. Впервые рассмотрена структура текста М. Письменюк, построенная на смешении литературных жанров, а также использовании таких форм, как дневник, журнал, письмо, исповедь, стихотворение. Акцентируется внимание на анализе фрагментов произведения, соответствующих данным формам. Делается вывод, что структура романа состоит из элементов, динамически соотнесённых с его смыслом. Рассмотренная структура разнородна, но не нарушает целостность романа.

Ключевые слова: **структура, жанр, форма, дневник, журнал, письмо, исповедь, стихотворение**

Термин "структура" имеет различные толкования в современной лингвистике текста. Проблеме определения структуры и её характеристике посвящены работы ряда учёных: В.В. Виноградова (1981), О.И. Москальской (1981), С.А. Кестен (1974), Э.Г. Ризель (1974) и др.

В филологии определение "структура" используют при описании единиц языка, языковых уровней (от фонетической до синтаксической структуры), в отдельных аспектах и в целом (структура языка) [1].

Текст художественного произведения – это структура, состоящая из следующих структурных компонентов: концептуальных, информационных, композиционных и др. [2].

В трактовке понятия "структура текста" учёные не могут достичь единства. Некоторые исследователи говорят о синонимии понятий "структура", "композиция" и "архитектоника".

В "Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка" структура текста – "форма существования его содержания, которой свойственны определённость, упорядоченность, членимость и целостность" [3, с. 531].

В "Литературном энциклопедическом словаре" представлено следующее определение структуры текста: это "особая организация, взаимоотношение элементов текста, при котором изменение одного из них влечёт за собой изменение остальных" [4, с. 426].

По мнению В.Е. Хализева, композиция текста (структура) – это строение текста, определённое содержанием и жанром, то есть то, как части художественной формы расположены и сопоставимы в тексте [5].

Чётко очерченные границы композиционных частей, характер и порядок их расположения включены в понятие "архитектоника", то есть внешнюю форму строения текста.

Любое художественное произведение имеет свою структуру, которая зависит от жанра, стиля, смысла самого произведения. Вопрос о том, как построен текст, как устроена его структура (композиция), очень важен, так как особенности композиционного строения текста, его жанрово-стилистическая структура играют большую роль в передаче авторского замысла, в управлении восприятием текста читателем.

В современной литературе появляются тексты, структура которых включает разные формы повествования и языка, а так как структура зависит от жанра, то наблюдается и смешение жанровых характеристик. Это, в свою очередь, вызывает проблему при определении жанрового статуса текста. Особые приёмы структурирования текста, специфика использования разножанровых фрагментов в художественном тексте представляет интерес для филологического исследования и определяет актуальность данной работы.

Цель данной статьи – рассмотреть жанрово-стилистическую структуру произведения Марины Письменюк "Лабиринт из черёмухи".

Задачи исследования: 1) уточнить содержание понятий "структура", "жанр", "форма"; 2) рассмотреть поверхностную структуру произведения М. Письменюк "Лабиринт из черёмухи"; 3) проанализировать особенности функционирования в тексте романа таких литературных форм, как дневник, журнал, письмо, исповедь, стихотворение.

Научная новизна заключается в том, что впервые предпринято описание поверхностной структуры произведения М. Письменюк "Лабиринт из черёмухи", построенном на смешении жанров и форм речи.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в курсе стилистики художественной речи, при разработке спецсеминаров, спецкурсов по филологическому анализу теста, на практических занятиях по теории текста в вузе и др.

В романе М. Письменюк "Лабиринт из черёмухи" используются фрагменты, соответствующие различным литературным формам, относящиеся к разным литературным жанрам. В частности, в прозаический в целом текст включены стихотворения.

Я. Мукаржовский писал о том, что признак языка поэзии – эстетическая функция – это “направленность <…> выражения на <…> себя” [6, с. 240]. Он считал, что язык поэзии имеет звуковую сторону и смысловую. Звуковая сторона включает звуковой состав, последовательность звуков, слог, интонацию, тембр, темп. Смысловая сторона – семантическую направленность, смысл контекста.

В художественном произведении современного автора М. Письменюк мы встречаем наравне с прозаическим текстом поэтические тексты, “вплетённые” в канву романа в открытках – стихотворения.

Стихотворения в романе М. Письменюк о любви, воспоминаниях, событиях из жизни героев. Их можно отнести к романтическим. Как и все произведения данной литературной формы, они насыщены средствами художественной выразительности и стилистическими фигурами речи: эпитетами (осень глиняная, осень обожжённая), метафорами (Осень глиняная, обожжённая, / В горьких фильтрах на подоконнике), олицетворениями (Хоронится в гортанной полости / Недосказанное – недовысказанным), гиперболами (Люди всё превращают в банальности / Недовылеченное – в искалеченное), неполными предложениями (И на память – рубашка клетчатая), анафорами (Кроме следа от губ неровного / Кроме губ; Целовались в прихожей и в комнатах, / Целовались, не останавливаясь), риторическими вопросами (Если мяч уплывёт – что толку, что он не утонет? Как мы встретимся в бункере, где не отыщешь ни кошек, ни сеть?) [7].

Роман написан в форме открытки (открытого письма). Жанр письма – это один из эпических жанров. Основная черта писем – направленность на конкретного адресата. Общение через письмо существовало на протяжении длительного времени и было основным способом коммуникации в случае отсутствия непосредственного общения между людьми. На современном этапе письмо является частным неофициальным письменным общением между людьми. Содержание письма может быть достаточно свободно, чаще всего включает такие эпистолярные элементы, как обращение, подпись, дату, место написания. Структура письма представлена зачином, информационной частью и концовкой. Зачин – это обращение к адресату, приветствие. Заканчиваться письмо может припиской, которая размещается после подписи. Приписки делятся на два вида: первая приписка – PS (постскриптум); вторичная приписка – PPS (постпостскриптум) [8].

В письмах в романе М. Письменюк указывается место их написания и место назначения, то есть адрес: Мульта – Санкт-Петербург, 190000; Friedrichshafen – St-Petersburg, 190000; Winterthur – St-Petersburg, 190000; Верх-Уймон – Санкт-Петербург, 190000 и др.

Также в письмах присутствует зачин. Герои используют разные формы обращения друг к другу: “Привет, Лё”, “Добрый день”, “Милый Ми” [7].

В романе “Лабиринт из черёмухи” герои рассказывают друг другу о друзьях, которые появились у них вдали от дома, ежедневных новостях, самочувствии, о зарождающейся любви к другому человеку, о людях, которые их окружают в новой обстановке. Вместе с авторами писем мы проходим их жизненный путь, через них же узнаём характер героев (Слава – добрый, общительный, самокритичный, чуткий; Ольга – вспыльчивая, общительная, нерешительная, капризная), видим, как происходит их взросление в романе (“Женщина лет пятидесяти ковыляла назад через поле. <…> лежали около пятидесяти недоставленных ею когда-то открыток. <…> В конце жизни мы будем жалеть <…>, что мало любили”) [7].

В концовках отражены различные пожелания друг другу (“наконец, выспаться”), договорённости (“ты – говорить, а я – заваривать чай”), делаются выводы о месте пребывания героев (“неплохое местечко”) [7]. Помимо этого, герои используют типичные обороты конца письма: до встречи, спокойной ночи, прощай, до связи.

Подписи в письмах выражают отношение к адресату, передают чувства героев на момент написания послания (“Целую, Лё”, “Шучу, целую, Ольга”, “С любовью, Лё. И Вселенная”).

В письмах героев романа встречаются приписки, которые дополняют завершённые письма, позволяют дописать мысль, пришедшую в конце послания. В постскриптумах произведения М. Письменюк герои дают ответы на вопросы, задаваемые в содержании письма; намекают друг другу о необходимом и правильном выборе; говорят о перспективах развития своих отношений (“P.S.: Я нашла очередной «куриный глаз». Мне уже пора продеть сквозь эти дырочки леску и носить на шее…”, “P.P.S.: Дна с таким ожерельем достигнешь в секунды” и др.) [7].

В конце одного из писем стоит дата, которая говорит о времени написания послания (15 сентября 2015 г.) [7].

Все письма, написанные героями романа, похожи друг на друга, но в то же время они разные. Каждое письмо передаёт чувства и настроение автора.

Письмам в произведении М. Письменюк характерны такие особенности эпистолярного жанра, как недоговорённости, намёки, дружеские шутки интимного характера, фрагментарность.

М. Письменюк придаёт письму форму открытки. В конце XIX – начале XX века открытку ещё называли “артистическая карточка”, подчёркивая имеющееся на ней какое-либо изображение, иллюстрацию.

На современном этапе развития эпистолярного жанра учёные дают следующую характеристику открытке: это издание, которое может быть виртуальным или материальным, состоящее из сообщения и изображения, служит средством общения между людьми и имеет персональный характер. Адресант раскрывает теплоту своих чувств, когда подписывает и отправляет открытку. В открытках, написанных от руки, прослеживается симпатия, любовь, уважение адресанта к адресату. Коммуникативная функция является основной функцией открытки. Люди, между которыми происходит общение, взаимодействуют внутри определённого события. По мнению Л.В. Бутыльской, “…несмотря на то, что адресант и адресат могут быть разделены пространством <…> или временем <…>, коммуникативная функция, <…>, реализуется” [9, с. 13].

Открытка имеет два главных составляющих элемента: сообщение (текст) и изображение (рисунок, фотография).

Л.В. Бутыльская к классическим функциям открытки относит этикетную, социокультурную и регулятивную [10].

В “Лабиринте из черёмухи” сохраняются основные особенности открытки (сообщение и изображение). Некоторые открытки имеют изображения: на одной стороне открытки содержится текст, на другой – иллюстрация.

Герои романа приобретают открытки в магазинах, почтовых отделениях и киосках “Роспечать” городов или населённых пунктов, в которых они останавливаются на время. В письме они дают небольшую характеристику городу и поясняют, что изображено на открытке (г. Рейкьявик – викинг, г. Берлин – домик для эльфов, г. Кассель – жаба). Таким образом, можно говорить о соотношении содержания и иллюстрации, то есть открытка выполняет культурно-просветительскую функцию.



Рис. 1. Изображение открытки [7, с. 141]

Одной из жанровых форм публицистического стиля является журнал. Функция данного стиля – сообщение информации. Его особенность – точность фактов, объективность, официальность изложения, документальность и сдержанность. В “Словаре русского языка” С.И. Ожегова дефиниция “журнал” во втором значении определяется как тетрадь (книга), в которой периодически фиксируются события, явления и т. п. [11].

Герой романа М. Письменюк, путешествуя на корабле по Байкалу, решает вести бортовой журнал. В нём он фиксирует события, которые происходят с ним во время плавания. Время в журнале главный герой указывает точное (“13.00. Надо было поесть до отплытия; 13.30. Предложили заказать обед из четырёх блюд на последней остановке. Китайцы отказались. Я тоже”) [7].

Корабельный бортовой журнал является прототипом дневника. В “Словаре русского языка” С.И. Ожегова термин “дневник” в первом значении характеризуется как записи, которые ведут ежедневно [11]. В дневнике автор изо дня в день и в системе ведёт записи о событиях, явлениях, фактах своей жизни. Повествование в дневнике ведётся от 1-го лица. Дневник – жанр автобиографический, в котором описываются жизнь и события, произошедшие с автором дневника [12]. В этих фрагментах отражаются факты, а анализ и обобщения отсутствуют.

Каждая дневниковая запись в романе “Лабиринт из черёмухи”, за исключением последнего письма от главной героини романа, имеет “скрытую” дату. Герои условились писать друг другу открытки каждый день, но при этом у них есть понимание, что, вероятнее всего, они их никогда не прочтут – это “письмо в пустоту”.

События, происходящие в их жизни, связаны с записями в дневнике, их настроением. Они пишут, что делают в настоящее время (плетутся по Германии, купил хариуса, выезжают), в каком месте находятся (Германия, Санкт-Петербург, село Мальта Иркутской области), о своём настроении (злое, счастливое, нежное).

Дневниковые записи носят порой интимный, частный характер. Герои произведения рассказывают друг другу о своих чувствах, переживаниях, признаются в любви друг другу. Читатель понимает, что герои доверяют самое сокровенное только друг другу (ведь их открытки, кроме них, никто больше не прочтёт), отражая свои чувства в письмах. Они употребляют в переписке разговорную, просторечную, жаргонную лексику (пшолвон, грёбаная, дура, фортануло, ляпни), что говорит о частном характере переписки.

В произведении М. Письменюк встречаются фрагменты жанра исповеди. В “Словаре русского языка” С.И. Ожегова этот термин имеет два значения. Первое – откровенное признание в чём-нибудь, сообщение своих мыслей, взглядов. Второе – покаяние в грехах перед священником (у верующих) [11].

Жанр исповеди предполагает полную откровенность рассказчика. Это повествование, в котором рассказчик вступает в доверительные отношения с читателем. Автор словно разговаривает с читателем, рассказывает о своей жизни, пытается осмыслить свои чувства, определить причину своих поступков.

По мнению А.С. Пригарина, “…исповедь выступает сложным в <…> психологическом плане событием, включающим констатацию и оценку фактов, событий жизни человека” [13, с. 15].

Исповедь характеризует психологическую прозу. Посредством исповеди герой раскаивается, испытывает угрызения совести.

В “Лабиринте из черёмухи” жанр исповеди также включён в структуру романа в открытках. Это внутренняя исповедь героя перед собой (он понимает, что его открытку никто не прочтёт). Исповедуясь, он рассказывает о том, как пережил уход любимого человека, что чувствовал в этот момент, насколько для него это было трагично. Фрагмент исповеди психологичен. Герой пишет о своей душевной боли и чувстве опустошённости (“И наступил настоящий кошмар. Открытки. <…> я не понимаю, как всё это вынес. Я просто не догадался покончить собой. Потому что мне казалось, я и так уже умер”) [7].

Таким образом, роман Марины Письменюк “Лабиринт из черёмухи” построен особым образом: он представляет собой коллаж из нескольких разножанровых форм, связанных между собой общей идеей показать развитие чувств и отношений между двумя любящими друг друга людьми на расстоянии и проследить за изменением их чувств. В данном произведении автор допускает не только смешение литературных жанров, таких как проза, поэзия, письмо, но и использует такие формы, как дневник, журнал, письмо, исповедь, стихотворение.

Библиографический список

1. Матвеева Т.В. *Полный словарь лингвистических терминов.* Ростова-Дону: Феникс, 2010: 466–467.
2. Садченко В.Т. *Вторичный семиозис в художественном тексте*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Владивосток, 2009.
3. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка.* Москва: Флинта: Наука, 2006.
4. *Литературный энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1987.
5. Хализев В.Е. *Теория литературы:* учебник. Москва: Высшая школа, 2007.
6. Мукаржовский Я. *Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве*. Москва: Искусство, 1994.
7. Письменюк М. *Лабиринт из черёмухи [роман в открытках].* Санкт-Петербург: СУПЕР Издательство, 2022.
8. Коробова Е.В. Жанр письма в русской литературе. *Вестник Курганского государственного университета.* 2020; Выпуск 1: 22–29.
9. Бутыльская Л.В. Коммуникативная полифункциональность русской поздравительной открытки. *Учёные записки ЗабГУ: Серия «Филология, история, востоковедение».* 2014; Выпуск 2: 12-15.
10. Бутыльская Л.В. Социокультурный феномен открытки (на примере русской свадебной открытки). *Учёные записки ЗабГУ:* Серия: Филология, история, востоковедение. 2013; Выпуск 2: 66–70.
11. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: ООО «Издательский дом “ОНИКС 21 век”»: ООО «Издательство “Мир и Образование”, 2003.
12. Богданова Е.В. Языковые особенности жанра дневника. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2008; Выпуск 1: 28–33.
13. Пригарин А.С. Исповедь как жанр и интенция. *Современная теория языка. Известия ВГПУ.* 2011; Выпуск 1: 11–15.

References

1. Matveeva T.V. *Polnyj slovar' lingvisticheskih terminov.* Rostova-Donu: Feniks, 2010: 466-467.
2. Sadchenko V.T. *Vtorichnyj semiozis v hudozhestvennom tekste*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Vladivostok, 2009.
3. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
4. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1987.
5. Halizev V.E. *Teoriya literatury:* uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 2007.
6. Mukarzhovskij Ya. *Prednamerennoe i neprednamerennoe v iskusstve*. Moskva: Iskusstvo, 1994.
7. Pis'menyuk M. *Labirint iz cheremuhi [roman v otkrytkah].* Sankt-Peterburg: SUPER Izdatel'stvo, 2022.
8. Korobova E.V. Zhanr pis'ma v russkoj literature. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; Vypusk 1: 22-29.
9. Butyl'skaya L.V. Kommunikativnaya polifunkcional'nost' russkoj pozdravitel'noj otkrytki. *Uchenye zapiski ZabGU: Seriya «Filologiya, istoriya, vostokovedenie».* 2014; Vypusk 2: 12-15.
10. Butyl'skaya L.V. Sociokul'turnyj fenomen otkrytki (na primere russkoj svadebnoj otkrytki). *Uchenye zapiski ZabGU:* Seriya: Filologiya, istoriya, vostokovedenie. 2013; Vypusk 2: 66-70.
11. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «Izdatel'skij dom “ONIKS 21 vek”»: OOO «Izdatel'stvo “Mir i Obrazovanie”, 2003.
12. Bogdanova E.V. Yazykovye osobennosti zhanra dnevnika. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2008; Vypusk 1: 28-33.
13. Prigarin A.S. Ispoved' kak zhanr i intenciya. *Sovremennaya teoriya yazyka. Izvestiya VGPU.* 2011; Vypusk 1: 11-15.

Статья поступила в редакцию 03.03.24

УДК 811.161.1'373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-391-394

Kuznetsova N.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: Natlog65@mail.ru*
Mezhebovskaya V.V.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vik_vik_6200@mail.ru*

MEANS OF THE WORD-FORMATION LEVEL IN A POETIC TEXT. The article examines the composition of the word-formation means of creating expressiveness (morphemes, methods of word formation, word-formation meanings, pairs, chains, models, types), the ways of their introduction into the poetic text and the specifics of their use. This aspect is the least studied, compared with units of other levels – lexical, syntactic, nevertheless, word-forming means, not being the main ones, have significant expressive potential – due to their recognizability in the text, transparency of word-formation meaning (in service morphemes), which is fixed in the language system, as well as due to the activity of connections with units of other levels of the system, which is necessarily present. The main way of using word-formation expressions is repetition, which helps to strengthen the expressed meanings and expressiveness, but can also be used for opposition, as part of the antithesis. As a result, images based on such interaction have a significant increase in semantic potential and emotional impact.

Key words: **word-formation tools, creation of expressivity, basic meanings, poetic text, repetition, occasionalisms, morphemes**

Н.Н. Кузнецова*, д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: Natlog65@mail.ru*
В.В. Межебовская*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vik_vik_6200@mail.ru*

СРЕДСТВА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматриваются состав словообразовательных средств создания выразительности, способы их внедрения в поэтический текст и специфика использования. Данный аспект является наименее изученным по сравнению с единицами других уровней – лексическим, синтаксическим, а между тем словообразовательные средства, не будучи основными, обладают значительным экспрессивным потенциалом за счет своей распознаваемости в тексте,

прозрачности словообразовательного значения (у служебных морфем), которая зафиксирована в системе языка, а также за счет активности связей с единицами других уровней системы, которая обязательно присутствует. Основным способом использования словообразовательных экспрессивов является повтор, который способствует усилению выражаемых смыслов и выразительности, но может использоваться и для противопоставления. Как следствие, у образов, построенных на таком взаимодействии, отмечается значительное увеличение семантического потенциала и эмоционального воздействия.

Ключевые слова: **словообразовательные средства, создание экспрессивности, основные смыслы, поэтический текст, повтор, окказионализмы, морфемы**

При рассмотрении основных вопросов филологического анализа поэтического произведения, таких как тема и идея, картина мира автора, иерархия смыслов, основные образы, языковые средства, одним из начальных этапов является выявление тех единиц различных языковых уровней, которые в первую очередь помогают нам выявить основное содержание текста и характер направления развертывания мысли. Безусловно, приоритет в этом отношении за лексическими и синтаксическими средствами в прозе и драме, а в поэтических текстах к ним активно подключаются фонетические средства. Средства других уровней работают в отдельных произведениях. К ним относятся морфологические, словообразовательные, фразеологические, графические. В данной статье мы обратимся к средствам экспрессивного словообразования. Актуальность данной проблематики связна с тем, что хотя вопросы создания выразительности и являются в настоящее время одними из центральных в филологии, тем не менее отдельные аспекты этой темы еще недостаточно освещены. К ним, в частности, относится и рассмотрение единиц морфемного и словообразовательного уровней в качестве средств выразительности в художественном тексте в системе, что и является целью нашей работы. Для этого мы предполагаем решить следующие задачи. Во-первых, определить состав и специфику средств словообразовательного уровня. Во-вторых, выявить основные способы использования словообразовательных единиц как средств создания выразительности.

Исследования последних лет по данному вопросу посвящены следующим аспектам. Собственно, экспрессивное словообразование как объект рассмотрения заявлено, например, в работах Гридиной Т.А., Николиной Н.А., Рубцова Е.В. и Девдариани Н.В., Сабировой А.И. В них исследуется «словотворческое экспериментирование», а именно – способы образования разных частей речи в лирике И. Северянина [1], прозе Ф.И. Достоевского [2] или в современных медиатекстах [3], а также деривационная активность словообразовательных моделей [4]. Словообразовательные единицы как одно из средств создания языковой игры представлены в статьях Петрова А.В. (в поэзии О. Фокиной) [5], Грибкова А.Г. (у Ю. Минералова) [6], Рацибурской Л.В. и Торопкиной В.А. (в медиатворчестве) [7]. Особенности словообразовательных средств лексики высокого стиля у И. Бродского и А. Тарковского исследовали Карпенко Л.Б., Дмитриева Т.В. [8]. Ковынева И.А. и Скляр Е.С. отмечают, что окказионализмы сходны с метафорами, «так как «в основе их создания кроется желание показать в слове новые смысловые грани, а также вызвать в сознании образ экономными речевыми средствами» [9]. Никульцева В.В., исследуя поэтическое словотворчество Пастернака, вслед за другими лингвистами как одну из черт его поэтического языка выделяет «прозрачность» словообразовательной структуры и семантики многих его окказионализмов, но, на наш взгляд, очень ценными и перспективными для новых исследований являются следующие ее наблюдения: в индивидуально-авторское словообразовательное поле поэта входит и другой тип индивидуально-авторских слов – «неологизмы-омонимы, неологизмы, произведенные от диалектизмов, архаизмов и заимствований, семантические неологизмы и неологизмы, образованные от имен собственных. Оригинальные семантические ребусы представляют собой и тексты, построенные на основе градации неологизмов либо синтеза новообразованных слов с устаревшими и областными словами» [10]. Связь словообразования с семантикой и лексическими категориями – это то, что может соединить «форму и содержание» и тем самым дать серьезное обоснование для описания единиц словообразовательного уровня. Приведенный небольшой обзор работ последних лет по проблеме экспрессивного словообразования свидетельствует о новизне нашего исследования – в подобном ключе выразительный потенциал средств данного уровня не рассматривался. Сферой наших интересов вообще являются единицы разных уровней языка как система выразительных средств поэтического текста [11; 12]. Однако словообразовательные выразительные средства нами пока не рассматривались.

Говоря о специфике единиц словообразовательного уровня в поэтическом тексте, в первую очередь отметим, что, как правило, они дублируют те смыслы, которые выражаются лексическими и синтаксическими единицами. Однако в отличие, например, от морфологических, которые распознать в тексте можно только при более глубоком анализе, средства словообразовательного уровня привлекают внимание читателя при первичном его освоении: *И целым бором ели,* ***свесив брови****,* ***Брели*** *на полузанесенный дом. И,* ***набредя,*** *спохватывались: вот он, Косою ниткой инея исшит…* [13] *(однокоренные слова);* ***Развяжет, разоймет, расщиплет*** *Золотоцветный свой букет И звезды робкие рассыплет Огнями дерзкими ракет* [14] (одна и та же приставка); ***Приближений, сближений, сгораний*** *– Не приемлет лазурная тишь… Мы встречались в вечернем тумане, Где у берега рябь и камыш* [15] (один и тот же суффикс). Как видно уже по приведенным примерам, специфика средств словообразовательного уровня прежде всего состоит в том, что основным способом их употребления в художественном тексте является повтор. Однако можно отметить разные случаи. Так, если повторяются однокоренные слова, тогда выражение смыслов и создание яркого образа связано с взаимодействием словообразовательных средств с лексическими и/или стилистическими: *Прорежется – и сбросит прочь Изношенную оболочку. Тысячеокий – канет в* ***ночь****, Не в эту серенькую* ***ночку*** [16]. Здесь стилистическое противопоставление однокоренных слов (нейтрального *ночь* и разговорного слова *ночка*) реализует и лексические различия: указывает на разную степень значимости: *ночь* – это нечто важное, что проявит свое влияние на события в дальнейшем, а *ночка* – какой-то проходной эпизод, не имеющий значения. В этом случае словообразовательные средства как бы задействованы дважды: во-первых, одни и те же корневые морфемы, во-вторых, служебные аффиксы, за счет которых и создается антитеза. Следовательно, есть связь и с синтаксическим уровнем: словообразовательные единицы часто участвуют в данной стилистической фигуре в составе лексем: *И скакали все мои четыре деда. Заклинали, чтоб друг друга – на закланье! И с клинками – на воинственное дело – их скликали – кол о кол колоколами! Как сейчас гляжу: под здравственные тосты развевается топор, звучит веревка. Слушай, лада, я – нелепое потомство.* ***Четвертованный****? Или* ***учетверенный****?* [17]. В данном контексте противопоставление однокоренных слов происходит за счет различия аффиксов и способов образования слов: суффиксального (с суффиксом -ова-) и префиксально-суффиксального (с приставкой у- и суффиксом -и-). Именно словообразовательные средства позволяют выразить очень важные для произведения смыслы: ‘разделенный на четыре части’ – ‘соединивший в себе силы четверых’. Как повлияли действия четырех дедов лирического героя в гражданской войне (и в дальнейшем) на его ощущение себя в этом мире – дали ему силу или, наоборот, заставляют всю жизнь чувствовать последствия их принадлежности к разным сторонам.

Несомненна связь единиц словообразовательного уровня и с **морфологическим уровнем** языка. Так, в приведенном выше контексте наблюдается взаимодействие однокоренных глагольных форм *брели – набредя.* Подобные случаи являются частотными в поэтических текстах, поскольку при использовании форм глагола на первый план могут выдвигаться различные глагольные грамматические признаки – вид, залог, наклонение, время, лицо, число, род. Их многообразие позволяет выражать, дублировать, подчеркивать богатый спектр смыслов. В приведенном примере глагол *брели* актуализирует действие несовершенного вида, указывающее на отсутствие предела (т. е. начало, конец) и вместе с тем на длительность. В свою очередь, действие деепричастия совершенного вида *набредя* имеет предел и выражает значение его окончания. Именно за счет видовых различий этих глагольных форм создается картина внезапной «остановки» елей: вначале длительное движение, затем как бы остановка в последний момент, у самого дома, что, по сути, указывает не на движение этого стационарного объекта, а всего лишь на максимальную близость деревьев к дому.

Если в поэтическом тексте используется повтор аффиксов, то повторяются не только морфемы, но и способ словообразования, и словообразовательное значение: *К ревнивой чашечке ее С пытливой дрожью святотатца Прильнула –* ***вщупаться, всосаться*** *В таинственное бытие* [16]. В данном контексте два глагола, образованных приставочно-постфиксальным способом, при помощи одних и тех же формантов (приставки в- и постфикса -ся), выражают одно и то же словообразовательное значение – ‘максимально вникнуть’ (в суть вещей), оно же выражает и основной смысл отрывка – ‘желание проникнуть в основу мироздания’.

Различия в характере служебных морфем обусловливают некоторые аспекты взаимодействия словообразовательных средств с единицами других уровней. Поскольку суффиксы распределены по частям речи, то в этих случаях наблюдается более тесная связь с морфологическим уровнем: ***Приближений, сближений, сгораний*** *– Не приемлет лазурная тишь… Мы встречались в вечернем тумане, Где у берега рябь и камыш* [15]. Здесь наблюдается повтор и суффикса -ениj-, и суффиксального способа образования, и части речи (существительного), и лексико-грамматического разряда (абстрактных существительных), и формы (множественного числа от существительных Singularia tantum, в норме этой формы не имеющих, но здесь приобретающих значение частого повторения названных действий), и грамматического значения. Если же повторяется приставка, то на первый план выходит взаимодействие словообразовательного и лексического уровней: *Настанет день, – печальный, говорят! –* ***Отцарствуют, отплачут, отгорят****, – Остужены чужими пятаками, – Мои глаза, подвижные, как пламя* [18]. Здесь словообразовательное значение приставки от- – ‘полное завершение действия’ – накладывается на лексические значения, реализуемые корнями (царствовать – ‘главенствовать, возвышаться над всеми’, плакать – ‘испытывать чувства и эмоции’, гореть – ‘жить страстями’). В результате данное объединение по сути разных по значению слов начинает восприниматься как синонимический ряд.

Примером единства всех языковых уровней, в котором могут принимать участие и словообразовательные средства, является паронимическая аттракция

(стягивание близких по звучанию за счет повторяющихся звуков не связанных по смыслу слов в поэтическом тексте): *Рассчитаемся не мы – **потомки** Порешат, кто прав, кто виноват. Так давай оставим им **потемки**. Пусть мой стих им будет темноват* [19] (повторяется суффикс и способ образования слов). Паронимическая аттракция, в которой повтор как основной принцип построения лирического произведения проявляет себя наиболее ярко, – это и явление, и процесс, и экспрессивное средство, и способ выражения мысли. Однако средства словообразовательного уровня в данном случае не являются обязательными элементами, поскольку не всегда в создании этого средства участвуют производные слова.

Вторым не менее продуктивным способом создания выразительности является образование окказиональных слов. Хотя индивидуально-авторские слова не являются системными элементами и могут нарушать законы построения слов, тем не менее они, как правило, создаются по продуктивным словообразовательным моделям и при помощи существующих в языке аффиксов и основ. Так, частотностью отличаются такие способы образования окказионализмов, как сложение имен существительных, прилагательных и причастий (*шестиклятвенный простор* у О. Мандельштама, *бредовар* у М. Цветаевой, *сладкогласец* у Б. Пастернака и др.), суффиксальные образования разных частей речи (в том числе и с нулевым суффиксом) (*иссурмить, узорясь*, *на́хлынь, навыказ* у Б. Пастернака, *рьянство, хвататели, струение, ржавь* у М. Цветаевой др.), приставочные образования более характерны для глаголов (*прослякотить, переобезьянить* у Б. Пастернака, *обмолодить, расшакалить* у А. Вознесенского и др.). Так же, как и повтор морфем, окказионализмы сразу привлекают внимание читателя, поэтому их отличает высокая степень выразительности.

Все приведенные примеры свидетельствуют, что основным способом использования словообразовательных экспрессивов в художественном тексте, как и грамматических в целом, является повтор – стяжение, нагнетание одних и тех же морфем (корневых или служебных) и, как следствие, способов словообразования. При этом все грамматические средства (и части речи, и формы, и морфемы, и конструкции) могут быть как одного плана (что используется для усиления смысла), так и контрастными, действующими в составе антитез. Однако следует отметить, что хотя словообразовательные средства и могут противопоставляться (*Бывало, лишь рядом усядусь – И крышка. **Приник и отник**. Прощай же, пора, моя радость! Я спрыгну сейчас, проводник* [13] (в данном случае в антитезе участвуют окказионализмы), в отличие от морфологических и синтаксических, они гораздо чаще дублируют и тем самым усиливают друг друга.

Таким образом, к словообразовательным средствам языка относятся морфемы (корневые и служебные), способы образования слов, словообразовательные значения, гнезда, пары, цепочки. В данной статье мы сосредоточили свое внимание на морфемах и способах, хотя все перечисленные единицы могут быть объектом исследования в плане выразительности. Несмотря на то, что средства словообразовательного уровня не являются основными при создании экспрессивности и выражении значимых смыслов поэтического текста, а вспомогательными, дополнительными, в тексте очень заметны – на повтор одинаковых корней или аффиксов, а также на окказионализмы читатель обращает внимание сразу. Это связано с основным способом использования этих средств – повтором. Он же составляет и их специфику: в отличие от средства других уровней, которые могут включаться в поэтический текст и как одиночные, узуальные морфемы (в противоположность окказиональным) всегда образуют пары, цепочки слов. Особенностью словообразовательных экспрессивов является и тесное взаимодействие со всеми уровнями языка – морфемным, морфологическим, лексическим и синтаксическим, вследствие чего за счет наложения смыслов и обогащения семантики разного плана образы, созданные этими средствами, отличает многогранность и глубина.

Библиографический список

1. Гридина Т.А. Словесные эксперименты Игоря Северянина: игра в поле языковых возможностей. *Уральский филологический вестник*. Серия: Язык. Система. Личность лингвистика креатива. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/slovesnye-eksperimenty-igorya-severyanina-igra-v-pole-yazykovyh-vozmozhnostey-1
2. Николина Н.А. Экспрессивные словообразовательные средства в произведениях Ф.М. Достоевского. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Русская филология. 2021. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekspressivnye-slovoobrazovatelnye-sredstva-v-proizvedeniyah-f-m-dostoevskogo
3. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Способы экспрессивного словообразования в современных медиатекстах. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; Т. 10, № 2 (35).
4. Сабирова А.И. Словообразовательные и выразительные возможности языка современной поэзии. *Сибирский филологический форум*. 2022; № 4 (21).
5. Петров А.В. Языковая игра в поэзии Ольги Фокиной. *Уральский филологический вестник*. Серия: Язык. Система. Личность лингвистика креатива. 2018. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-igra-v-poezii-olgi-fokinoy
6. Грибков А.Г. Выразительность языковой игры в поэзии Ю. Минералова. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ vyrazitelnost-yazykovoy-igry-v-poezii-yuriya-mineralova
7. Рацибурская Л.В., Торопкина В.А. Актуальные коммуникативные тенденции в современном медийном словотворчестве. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-kommunikativnye-tendentsii-v-sovremennom-mediynom-slovotvorchestve/viewer
8. Карпенко Л.Б., Дмитриева Т.В. Словообразовательные особенности лексики высокого стиля в лирике И.А. Бродского и А.А. Тарковского. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2023. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/slovoobrazovatelnye-osobennosti-leksiki-vysokogo-stilya-v-lirike-i-a-brodskogo-i-a-a-tarkovskogo
9. Ковынева И.А., Скляр Е.С. Функционально-семантические особенности окказионализмов в поэзии А.А. Фета, Ф.И. Тютчева и М.И. Цветаевой. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-semanticheskie-osobennosti-okkazionalizmov-v-poezii-a-a-feta-f-i-tyutcheva-i-m-i-tsvetaevoy
10. Никульцева В.В. Поэтическое словотворчество Бориса Пастернака: деривация, значение, употребление, интерпретация. *Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института*. 2020. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/poeticheskoe-slovotvorchestvo-borisa-pasternaka-derivatsiya-znachenie-upotreblenie-interpretatsiya
11. Кузнецова Н.Н. Средства создания экспрессивности в русской поэзии XX века. *LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.* KG Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121Saarbrücken, Germany, 2011.
12. Кузнецова Н.Н. *Язык поэзии*. Оренбург: ООО Издательство «Оренбургская книга», 2021.
13. *Пастернак Б.* Available at: https://rupoem.ru/pasternak/all.aspx
14. *Анненский И.* Available at: https://rupoem.ru/annenskij/all.aspx
15. *Блок А.* Available at: https://rupoem.ru/blok/all.aspx
16. *Ходасевич В.* Available at: https://rupoem.ru/xodasevich/all.aspx
17. *Соснора В.* Available at: https://45parallel.net/viktor_sosnora/stihi/
18. *Цветаева М.* Available at: https://rupoem.ru/cvetaeva/all.aspx
19. *Самойлов Д.* Available at: https://rupoem.ru/samojlov/all.aspx

References

1. Gridina T.A. Slovesnye `eksperimenty Igorya Severyanina: igra v pole yazykovyh vozmozhnostej. *Ural'skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost' lingvistika kreativa. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/slovesnye-eksperimenty-igorya-severyanina-igra-v-pole-yazykovyh-vozmozhnostey-1
2. Nikolina N.A. `Ekspressivnye slovoobrazovatel'nye sredstva v proizvedeniyah F.M. Dostoevskogo. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Russkaya filologiya. 2021. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekspressivnye-slovoobrazovatelnye-sredstva-v-proizvedeniyah-f-m-dostoevskogo
3. Rubcova E.V., Devdariani N.V. Sposoby `ekspressivnogo slovoobrazovaniya v sovremennyh mediatekstah. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; T. 10, № 2 (35).
4. Sabirova A.I. Slovoobrazovatel'nye i vyrazitel'nye vozmozhnosti yazyka sovremennoj po`ezii. *Sibirskij filologicheskij forum*. 2022; № 4 (21).
5. Petrov A.V. Yazykovaya igra v po`ezii Ol'gi Fokinoj. *Ural'skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost' lingvistika kreativa. 2018. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-igra-v-poezii-olgi-fokinoy
6. Gribkov A.G. Vyrazitel'nost' yazykovoj igry v po`ezii Yu. Mineralova. *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ vyrazitelnost-yazykovoy-igry-v-poezii-yuriya-mineralova
7. Raciburskaya L.V., Toropkina V.A. Aktual'nye kommunikativnye tendencii v sovremennom medijnom slovotvorchestve. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-kommunikativnye-tendentsii-v-sovremennom-mediynom-slovotvorchestve/viewer
8. Karpenko L.B., Dmitrieva T.V. Slovoobrazovatel'nye osobennosti leksiki vysokogo stilya v lirike I.A. Brodskogo i A.A. Tarkovskogo. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2023. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/slovoobrazovatelnye-osobennosti-leksiki-vysokogo-stilya-v-lirike-i-a-brodskogo-i-a-a-tarkovskogo
9. Kovyneva I.A., Sklyar E.S. Funkcional'no-semanticheskie osobennosti okkazionalizmov v po`ezii A.A. Feta, F.I. Tyutcheva i M.I. Cvetaevoj. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-semanticheskie-osobennosti-okkazionalizmov-v-poezii-a-a-feta-f-i-tyutcheva-i-m-i-tsvetaevoy
10. Nikul'ceva V.V. Po`eticheskoe slovotvorchestvo Borisa Pasternaka: derivaciya, znachenie, upotreblenie, interpretaciya. -Vestnik Moskovskogo informacionno-tehnologicheskogo universiteta Moskovskogo arhitekturno-stroitel'nogo instituta. 2020. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/poeticheskoe-slovotvorchestvo-borisa-pasternaka-derivatsiya-znachenie-upotreblenie-interpretatsiya

11. Kuznecova N.N. Sredstva sozdaniya `ekspressivnosti v russkoj po`ezii XX veka. *LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co*. KG Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121Saarbrücken, Germany, 2011.
12. Kuznecova N.N. *Yazyk po`ezii*. Orenburg: OOO Izdatel'stvo «Orenburgskaya kniga», 2021.
13. *Pasternak B*. Available at: https://rupoem.ru/pasternak/all.aspx
14. *Annenskij I*. Available at: https://rupoem.ru/annenskij/all.aspx
15. *Blok A*. Available at: https://rupoem.ru/blok/all.aspx
16. *Hodasevich V*. Available at: https://rupoem.ru/xodasevich/all.aspx
17. *Sosnora V*. Available at: https://45parallel.net/viktor_sosnora/stihi/
18. *Cvetaeva M*. Available at: https://rupoem.ru/cvetaeva/all.aspx
19. *Samojlov D*. Available at: https://rupoem.ru/samojlov/all.aspx

Статья поступила в редакцию 03.03.24

УДК 81:39

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-394-396

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*
Latypova A.A., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: kaipkulova1990@mail.ru*

LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF APHORISTICAL EXPRESSIONS FROM THE DIARIES OF KORNEY CHUKOVSKY AND MUSTAY KARIM. The article presents a linguocultural analysis of aphoristic expressions. The material is aphoristic units from the texts of the diaries of the Russian writer Korney Chukovsky and the Bashkir folk writer Mustai Karim. The linguistic characteristics of these aphoristic units have been established: expressiveness, authority, memorability, authorship, and the presence of cultural value. Aphoristic expressions show the cultural values of the people, reflect the individual views of writers and form moral qualities in the addressees (readers and listeners). The total number of identified aphorisms from the diary of Mustai Karim is 36 units, of which 12 are analyzed in this article, and 41 aphorisms were identified from the diary of Korney Chukovsky, 5 were studied. The aphoristic expressions of Mustai Karim reflect such cultural and national values as patriotism, honesty, hospitality, respectful attitude, love of freedom, and in the diary of Korney Chukovsky – the character qualities of the Russian people: love of freedom, breadth of the Russian soul, honesty, good nature, tolerance, etc.

Key words: **linguoculturology, aphoristics, aphoristic expressions, diary, cultural value, addressee, context, expressiveness, authorship**

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.А. Латыпова, *соискатель, Уфимский университет науки и технологии, г. Уфа, E-mail: kaipkulova1990@mail.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АФОРИСТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ ИЗ ДНЕВНИКОВ КОРНЕЯ ЧУКОВСКОГО И МУСТАЯ КАРИМА

В статье представлена попытка лингвокультурологического анализа афористических выражений. Материалом послужили афористические единицы из текстов дневников русского писателя Корнея Чуковского и башкирского народного писателя Мустая Карима. Установлены лингвистические характеристики этих афористических единиц: выразительность, авторитетность, запоминаемость, авторство, наличие культурной ценности. Афористические выражения отражают культурные ценности народа, индивидуальные взгляды писателей и формируют нравственные качества у адресатов (читателей и слушателей). Общее количество выявленных афоризмов из дневника Мустая Карима составляет 36 единиц, из них в данной статье проанализировано 12, а из дневника Корнея Чуковского выявлен 41 афоризм, изучено 5. В афористических высказываниях Мустая Карима отражены такие культурно-национальные ценности, как патриотизм, честность, гостеприимство, уважительное отношение, свободолюбие, а в дневнике Корнея Чуковского – качества характера русского народа: свободолюбие, широта русской души, честность, добродушие, толерантность и т. д.

Ключевые слова: **лингвокультурология, афористика, афористические выражения, дневник, культурная ценность, адресат, контекст, экспрессивность, авторство**

Наука лингвокультурология успешно и плодотворно развивается как за рубежом, так и в России. Общеизвестно, что лингвокультурология образовалась на стыке культурологии и лингвистики. По этому направлению активно работали такие исследователи, как Е.А. Быстрова, Н.Ф. Алефиренко, В.В. Воробьев, Е.И. Зиновьева, В.А. Маслова, В.Н. Телия, В.В. Красных и т. д. К примеру, В.А. Маслова считает, что «лингвокультурология изучает культуру этноса, которая закреплена в языке» [1, с. 28]. По мнению Е.А. Быстровой, «именно лингвокультурологический анализ текста выступает особым методом обучения, который обеспечивает восприятие текста как целостного системного образования через призму его языковых, речевых и культурологических характеристик» [2, с. 34]. В.В. Красных полагает, что «единицей данной науки является лингвокультура» [3, с. 1]. Ученые-лингвокультурологи башкирских университетов рассматривают проблемы этой науки во взаимодействии языка, культуры и личности [4, с. 103].

В последнее время усиливается интерес к рассмотрению личности с позиции ее творчества, дискурса, нации (культуры). Также растет влияние личностей на поведение адресатов. Тем самым необходимо исследовать язык выдающихся лиц с помощью лингвокультурологического анализа, что позволит определить связь между языком и культурой, сопоставить ценности народа и личностные убеждения оратора. В этом заключается актуальность данной работы. Именно дневниковые жанры помогут дополнить представления об индивидуальной картине мира личности, поэтому в качестве объекта исследования выбрали дневники известных писателей Корнея Чуковского (далее – КЧ) и Мустая Карима (далее – МК), материалом исследования послужили их авторские афористические выражения.

Цель данной статьи: рассмотреть афористические выражения из дневников писателей как перспективный объект для лингвокультурологических исследований, который позволит определить взаимосвязь языка – культуры – личности. Для этого необходимо решить несколько задач:

– изучить афористические выражения как один из значимых пластов языка, где закреплен опыт народа в познании мира;

– определить лингвистические признаки афористических выражений, что способствует рассмотрению данных единиц как самостоятельного жанра;

– выявить афористические выражения из дневников КЧ и МК, выражающие национальные ценности русского и башкирского народов, и личностные качества писателей.

– изучить идейно-эстетическое содержание этих устойчивых выражений.

Научная новизна данной работы заключается в том, что определена взаимосвязь национальных характеристик этноса, индивидуальных качеств писателей и лингвопрагматического потенциала афористических выражений из их дневниковых текстов.

Теоретическая значимость состоит в исследовании и определении лингвистической модальности и национально-культурной специфики афористических выражений из дневников писателей.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть полезны для специалистов гуманитарного профиля.

Афористика – это наука, которая несет в себе отпечатки идеологии народа, его эстетической нормы и нравственных ценностей. Единицами данной науки являются крылатые слова, афоризмы, цитаты. Афористические выражения, вошедшие в язык народа из художественных, исторических, философских, фольклорных, публицистических произведений, хранят ценную информацию о народе, его мировоззрении. Общепринятый смысл и релятивность образного основания афористических выражений определяют национальную культуру и своеобразность.

Основную информацию об окружающей действительности человек получает из текстов. Афористические выражения также относятся к подобным текстам. Материал, где есть устойчивые сочетания, предполагает получение конкретных рациональных результатов адресатом и увеличивает влияние на него. Читателями или слушателями могут быть не только те, которые являются представителями этого народа, обладателями данного языка, но и иностранцы тоже могут извлечь определенную информацию и обогатиться знаниями. При исследовании

языковой личности необходимо учитывать определенные выкладки о природе миропонимания неродной национальной культуры. Чужая культура интерпретируется как уклоняющаяся от границ родного, при этом правильной являются характерные черты родной культуры, и неродная культура познается с помощью сравнения принципов чужого и родного пониманий. В данной работе делается попытка продемонстрировать разное понимание одного и того же понятия с учетом культурных ценностей изучаемых народов.

Рассмотрим афористические выражения из дневников известных писателей. КЧ – известный русский журналист, детский писатель, переводчик прозы и поэзии, литературный критик. Также он всю свою жизнь вел дневники (Дневник. Том 1. 1901–1929; Дневник. Том 2. 1930–1969). Эти тексты содержат описания жизни современников, которые занимались писательской деятельностью. Его дневник называют галереей портретов русских писателей. А МК – башкирский народный писатель, поэт, драматург, критик. Его произведения дополняют золотой фонд мировой литературы. Произведения писателя печатались не только на башкирском языке, но и были переведены на другие языки, например, русский, украинский, узбекский, татарский и т. д. Как известно, он большую часть своей жизни вел дневник, записывал интересные факты из личной судьбы и жизни современников. Если МК характеризует своего собеседника в общих чертах, а КЧ описывает точно, полностью от лица до походки.

Мы считаем, что афористические выражения из дневников КЧ являются средоточием внеязыкового общественного опыта русского народа, а единицы из текстов дневника МК показывает особенности башкирского менталитета. К вопросу выявления сущностей русского менталитета обращались многие лингвисты, литераторы, философы, историки, культурологи, например, П.Я. Чаадаев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.С. Розов, К.Н. Леонтьев, В.С. Соловьев, Н.Я. Данилевский, В.В. Розанов., А.И. Журавлев, Л.И. Науменко, Н.А. Бердяев, А.А. Григорьева и другие [5]. Описывая особенности характера русского народа, часто выделяют такие качества, как толерантность, свободолюбие, честность, простоту и добродушие. Башкиры – это тюркский народ. Они являются коренными жителями Республики Башкортостан Российской Федерации. Многие ученые интересовались происхождением, историей, бытом, религией, культурой башкирского народа (Геродот, Ибн Фадлан, С. Я. Лурье, В. Н. Татищев, В. С. Юматов, М. И. Уметбаев, Дж. Г. Киекбаева, Л. Н. Гумилёв и т. д.) [6]. Они отмечали, что башкирам присущи такие национальные черты характера, как свободолюбие, чувство справедливости, честность, скромность, радушие, гостеприимство, патриотизм, уважительное отношение и т. д.

В Дневнике КЧ нами выявлен 41 афоризм, а в дневнике МК – 36 афоризмов, из них проанализировано 12. Эти афористические выражения авторы используют с разными целями: для выражения комплимента, восхищения, неодобрения, благословления и т. д. Проанализируем их идейно-эстетическое содержание и рассмотрим лингвокультурологичесие характеристики.

Афористические выражения из дневника МК и КЧ отражают формы жизненного опыта каждой нации. Свободолюбие русских как ментальное качество народа связано с большими географическими просторами. Интересен тот факт, что КЧ в дневнике называет себя «всесоюзной мамашой» [7]. Во-первых, это связано с тем, что он был писателем детских произведений, его творчество знали наизусть поколения, все стремились с ним встретиться, также в дневнике очень много размышлений о творчестве тех писателей, чьи произведения были запрещены государством. Если писатель на самом деле обладал высоким творческим талантом, то КЧ не боялся писать про это, т. е. писатель мог рассчитывать на положительную оценку критика. Во-вторых, это высказывание интерпретируется со словосочетанием «**широта русской души**», которое приписывают русскому национальному характеру наравне со щедростью и хлебосольством. Языковед Н.А. Бердяев считает, что происхождение данного словосочетания связано с «широкими русскими просторами», в русском человеке нет «узкости европейской»: расчетливости, рамок, экономии, интенсивности. Поэтому русский человек любит свободу и стремится к ней. КЧ также ценил свободу, есть афористическое высказывание: *“Я боюсь ничтожных разговоров, боюсь идиллии чайного стола, боюсь подневольной, регламентированной жизни. Я бегу от неё”* [7]. Если даже была какая-то угроза со стороны другого государства, у русских людей всегда была возможность бежать на незаселенные места. Специфика географического местоположения сохранилась в этих языковых единицах КЧ.

Ощущение свободы у башкир немного иная. Башкиры с древнейших времен славились своим свободолюбием, у них любовь к свободе всегда сопровождалась с чувством справедливости. Башкиры 470 лет живут в составе России после добровольного вхождения, т. е. башкиры, как свободный народ, живут на своей территории, в Республике Башкортостан, соблюдая все свои традиции, обычаи, сохраняя нравственные и культурные ценности, язык. У башкир есть пословица «Ир ирекле башын ҡол итмәҫ» («Мужчина свободу на рабство не променяет»), т. е. башкиры будут чувствовать свободу до тех пор, пока есть справедливость по отношению к культуре, традициям, истории, языку и т. д. МК в своем дневнике употребляет афористическое выражение *“Трус не имеет права быть творцом”* [8, с. 180], что относится к писательской деятельности, где можно увидеть, как представитель башкирского народа доводит до читателей мысль о том, что когда человек хочет создать что-то грандиозное, он не должен думать о препятствиях – необходимо строго идти к поставленной задаче, стремиться к независимости, иначе он не достигнет желаемого результата [9]. Если человек не боится внешних факторов, то и мыслями он будет свободен и обязательно сотворит что-то грандиозное: “*Я свободен, когда мыслю, я раб, когда неистовствую*” [8, с. 185].

Основополагающей русского характера является честность. В русском языке большое количество пословиц и поговорок на эту тему, что показывают народный ум, например: «*Гол, да не вор; беден, да честен*», «*Не тот правей, кто сильней, а тот, кто честней*». КЧ в дневниковых записях выделяет честность русского народа в сравнении с иностранцами: *“…культурные люди в Европе умеют быть пустыми местами, – на что мы, русские, совершенно не способны… В Англии же на нём столько одежд и прикрытий, что его оголтелость не видна”* [7]. Честность – одна из самых главных черт характера и для башкирского народа. Об этом пишет и МК: “*Чистые слезы меня потрясают всегда. От них под зонтик не спрячешься*” [8, с. 157], для него честность – ценная черта человеческой природы.

Толерантность является главной чертой характера русского человека. Способность принимать другие народы позволила русской нации создать невиданную в истории империю. КЧ много писал про разные нации, в этих записях прослеживается толерантное отношение к человеку другой народности: “*И главное: как сблизились все части мира: англичане пишут о французах, французы откликаются, вмешиваются греки – все нации туго сплетены…*” [7]. По его мнению, все народности должны быть едины. “*Как будто меня вытащили из лужи и окунули в океан!*” [7], – пишет он. КЧ был полиглотом, занимался переводом поэзии и прозы, и, конечно же, для него было важно, чтобы представители разных народностей уважали друг друга.

Башкиры также отличаются радушием и гостеприимством. Британский путешественник М. Уоллес писал, что в продолжение всех своих странствий не встретил такого добродушного и гостеприимного приема, как у мусульманских башкир [10]. У башкир есть давняя традиция – давать гостинцы. МК пишет, что “*гостинцами поделиться, значит, радостью поделиться, хорошей вестью поделиться*” [8, с. 158]. Башкиры относились к «чужим» лучше, чем к своим – в соответствии с правилами гостеприимства, были терпимы и вежливы: “*В своих поисках я свободен ошибаться, заблуждаться, но не свободен (не имею права) навязывать свои заблуждения и ошибки другим, как истину*” [8, с. 185]; “*Примкнув к любой крайности национальной, религиозной, кастовой идеи, нельзя сохранить внутренней созидательной свободы, крайности всегда разрушительны*” [8, с. 185].

Другие черты, присущие башкирскому народу, – это патриотизм и уважение. Про патриотизм из дневника МК можно найти такие высказывания: “*Я опасаюсь людей, у которых нет духовной прописки к родной земле. Такая прописка к земле не менее важна, чем прописка к нации*” [8, с. 187]; “*Мы – дети истории, матери-Родины дети. Мать ребенка своего ласкает, временами наказывает*” [8, с. 212].

Семейный этикет у башкир основывался на уважении и почитании старших младшими, родителей детьми. Этого этикета придерживался и МК: “*В лихие времена человека воспитывает нужда, голод, холод, а в хорошее время человека может воспитать только человек: младших – старшие, заблудших – праведные*” [8, с. 161]. Он в своих записях призывает соблюдать уважительное отношение ко всем вне зависимости от чина и происхождения: “*Лишь та сторона будет благоденствовать, где ушедших или уходящих из этого мира будут оплакивать, кем бы они ни были по званию и чину, а пришедших приветствовать, кем бы они потом ни стали. Пока мы разоряем могилы и проклинаем ушедших, мира и благополучия нам не видать*” [8, с. 203].

Постоянные преследования и притеснения со стороны императорского правительства сделали башкир скрытными – эту черту отмечали в них исследователи-путешественники XIX века. Башкиры немногословны, для них не характерно хвастовство. Это свойство можно увидеть, когда МК размышляет о писателе и его творчестве, сказав, что *“творчество – вечная тайна, и каждый творец – тайна”* [8, с. 211]. МК сам был скромным, никогда не рассказывал, как ему далась слава, но по рассуждениям на страницах дневника можно понять, что с трудом: *“В это безумное время мне очень тяжело, ибо я еще сохранил разум”* [8, с. 193].

Башкирская женщина имела большую свободу, чем женщины Востока, потому что нормы жизни в семье не диктовали следить рамкам мусульманской морали. Особое место в творчество МК занимает женщина. Женщина для писателя – третье чудо наравне с землей и воздухом. Он всю жизнь стремился распознать тонкую натуру женского пола: “*Женщину делает счастливой не исполнение высказанных ею желаний, а предугадывание их*” [8, с. 157].

КЧ при описании собеседника часто акцентирует внимание на его простодушие и доброту как главные качества характера, которыми обязательно должна обладать образованная, известная личность. Эти высказывания, произнесенные в основном про русских писателей, не всегда будут являться афоризмами, но могут быть использованы как цитаты при изучении его творчества и биографии. Например, про А. Ахматову пишет: “*Анна Ахматова: весела, молода, пополнела! “Приходите ко мне сегодня, я вам дам бутылку молока – для вашей девочки”… Чтобы в феврале 1921 года один человек предложил другому – бутылку молока!”* [7]; про Горького: “*Оцуп читал мне сонет о Горьком. Начинается «с улыбкой хитрой”. Он не хитрый, а простодушный до невменяемости. Он ничего в действительной жизни не понимает – младенчески*” [7]; “*Я еще не видел умного человека, который был самоуверенным*” [7].

Итак, в афористических единицах МК отражаются такие культурно-национальные ценности, как патриотизм, честность, гостеприимство, уважительное отношение, свободолюбие, а в дневнике КЧ – качества характера русского народа: свободолюбие, широта русской души, честность, добродушие, толерантность и т. д.

Перечислим лингвокультурологические и семантические признаки афористических выражений из дневников КЧ и МК: во-первых, эти выражения отражают культурные ценности народа. Во-вторых, присутствие эмоционального резонанса, который позволяет лучше понять позицию художника слова, т.е. это небольшие высказывания с глубоким смыслом. В-третьих, выражения обладают авторитетностью, потому что в них содержится многолетний опыт народа. В-четвертых, эти единицы легко усваиваются читателем. В-пятых, авторство. Такие выражения сочиняются известными личностями, широко используются, пройдя испытание временем [9].

Таким образом, значения многих афоризмов, использованных в дневниках КЧ и МК, мы попытались объяснить культурными факторами. Эти высказывания нами понимается как небольшое литературное творчество, а не как репродуцируемые единицы. Они в дневнике употреблены для выражения и репрезентации многозначных смыслов. С помощью данных высказываний речь писателей становится более точной, содержательной, красочной, экспрессивной. Языковые афористические единицы, использованные в дневниках КЧ и МК, не только украшают речь, но делают ее более убедительной. Выявлены также лингвокультурологические и экспрессивные признаки изучаемых выражений – это авторитетность, запоминаемость, авторство, наличие /присутствие культурной ценности и эмоционального резонанса. Благодаря использованию афористических выражений МК и КЧ более экспрессивно выражают пожелания напутствия, наставления, делают комплимент или дают негативную оценку. Определение и изучение особенностей национальной языковой личности с помощью исследования афористического запаса делает возможным познакомить обучаемого с культурологией других народов [4]. Мы считаем, что выявление лингвистических особенностей оказывает влияние на результативность освоения языка, вызывает заинтересованность для культурного совершенствования обучаемых, воздействует на их стимул. Афористические единицы зарождают в сознании личности ряд мыслей. Ограниченное знакомство с определенными требованиями зарождения какого-нибудь афоризма приводит к тому, что лексическое значение устойчивого выражения трактуется неверно. Для грамотного понимания афористических выражений в произведениях, публицистике, мемуаристике нужно учитывать национально-культурную специфику и знания народа. Лингвокультурологический анализ единиц из дневниковых записей писателей не только способствует выявлению национальных черт русского и башкирского народов, но и расширяет представление о языковой личности авторов. Качества характера, которые определили с помощью авторских афористических единиц, относятся не только к народу, но и становятся личными достоинствами поведения писателей.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
2. Быстрова Е.А. Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания. *Обучение русскому языку в школе*. Москва: Дрофа, 2004: 131–156.
3. Красных В.В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры:* материалы ХШ Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 2015: 303–400.
4. Фаткуллина Ф.Г. *Семантика деструктивных глаголов*: учебное пособие. Уфа: РИЦ БашГУ, 2005.
5. Григорьева А.А. *Русский менталитет: сущность и структура (социально-философский анализ).* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Томск, 2008.
6. *Википедия – свободная энциклопедия*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
7. *Дневник. 1901–1921 – Корней Чуковский*. Available at: https://www.livelib.ru/book/1002744647
8. Каримов И.М., А.М. Каримова. *Год без Мустая*. Уфа: Издательство «Инеш», 2006.
9. Фаткуллина Ф.Г. *Сопоставительная лингвокультурология*: учебное пособие. Ф.Г. Фаткуллина. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2023.
10. Кузбеков Ф.Т. *История культуры башкир*. Уфа: Китап, 1997.

References

1. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
2. Bystrova E.A. Kul'turovedcheskaya funkciya russkogo yazyka v sisteme ego prepodavaniya. *Obuchenie russkomu yazyku v shkole*. Moskva: Drofa, 2004: 131-156.
3. Krasnyh V.V. Osnovnye postulaty i nekotorye bazovye ponyatiya lingvokul'turologii. *Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury:* materialy HSh Kongressa MAPRYaL. Sankt-Peterburg: MAPRYaL, 2015: 303-400.
4. Fatkullina F.G. *Semantika destruktivnyh glagolov*: uchebnoe posobie. Ufa: RIC BashGU, 2005.
5. Grigor'eva A.A. *Russkij mentalitet: suschnost' i struktura (social'no-filosofskij analiz).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Tomsk, 2008.
6. *Vikipediya – svobodnaya `enciklopediya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82_%D0%B1%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B8%D1%80
7. *Dnevnik. 1901-1921 – Kornej Chukovskij*. Available at: https://www.livelib.ru/book/1002744647
8. Karimov I.M., A.M. Karimova. *God bez Mustaya*. Ufa: Izdatel'stvo «Inesh», 2006.
9. Fatkullina F.G. *Sopostavitel'naya lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie. F.G. Fatkullina. Ufa: RIC UUNiT, 2023.
10. Kuzbekov F.T. *Istoriya kul'tury bashkir*. Ufa: Kitap, 1997.

Статья поступила в редакцию 03.02.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-396-398

***Li Xin**, doctoral postgraduate (Philology), Heilongjian University, Nangang District (Harbin, China), E-mail: lixinhlj1014@163.com*

ANALYZING F.M. DOSTOEVSKY'S RELIGIOUS THOUGHT FROM A NIHILISTIC PERSPECTIVE. The paper studies religion in Dostoevsky's works. The main task of the study is to interpret Dostoevsky's view of religion within the framework of a nihilistic vision rather than within the framework of traditional religion. Russian literature is strongly influenced by Orthodox Christian thought and has a strong religious basis. The author shows that Vladimir Soloviev, as one of the representatives of the theology of religion, not only connected religious thought with literature, but also used Orthodoxy as a methodological approach to the theological interpretation of Dostoevsky's works. The author seeks to overcome the orthodox interpretation of Dostoevsky's works and reinterpret Dostoevsky's religious thought using nihilism in modern theory as a research theory. The paper concludes that nihilism is not a negative, misanthropic ideological attitude and that nihilism in Dostoevsky's works reflects the writer's understanding of the world and human nature.

Key words: **F.M. Dostoevsky, nihilism, religious thought, Orthodoxy**

***Ли Синь**, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: lixinhlj1014@163.com*

АНАЛИЗ РЕЛИГИОЗНОЙ МЫСЛИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО НА ОСНОВЕ НИГИЛИСТИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена исследованию религиозной темы в произведениях Ф.М. Достоевского. Основная задача исследования – интерпретировать взгляд Достоевского на религию в рамках нигилистического видения, а не в рамках традиционной религии. Русская литература находится под сильным влиянием православной христианской мысли и имеет прочную религиозную основу. Автор показывает, что Владимир Соловьев, как один из представителей теологии религии, не только соединил религиозную мысль с литературой, но и использовал православие в качестве методологического подхода к богословской интерпретации произведений Ф. Достоевского. В данной статье автор стремится преодолеть ортодоксальную интерпретацию произведений Достоевского и по-новому осмыслить его религиозную мысль, используя в качестве исследовательской теории нигилизм в современной интерпретации. В статье делается вывод о том, что нигилизм не является негативной, человеконенавистнической идеологической установкой и что нигилизм в творчестве Достоевского отражает авторское осмысление мира и человеческой природы.

Ключевые слова: **Ф.М. Достоевский, нигилизм, религиозная мысль, Православие**

В российском литературоведении принято считать, что произведения Ф.М. Достоевского неизменно несут в себе оттенок покаяния. Ученые пытались объяснить основные идеи его произведений, в центре их теорий стояло христианство. Таким образом, творчество Достоевского находится под покровом святости, его произведения, да и он сам, освящаются. Присутствие большого количества религиозной мысли в творчестве Достоевского может быть проанализировано с точки зрения православной теории, поскольку его произведения отражают религиозное мировоззрение самого писателя. Идеи Достоевского оказали глубокое влияние на мышление русской интеллигенции в XX веке. В первой половине XX века развитие современных теорий поставило под удар традиционный религиозный мир, и религиозные мыслители пытались найти в работах Достоевского ключ к преодолению духовного кризиса на Западе. Николай Бердяев, Анри де Любак, Романо Гуардини, Э. Турнейсен, Карл Барт – все они считали Достоевского великим мыслителем. Благодаря анализу религиозной мысли Достоевского они заложили прочный фундамент и теоретическую базу для разрешения кризиса современного атеизма.

Некоторые представители богословских и литературных кругов убеждены, что религиозная мысль Ф. Достоевского может стать противоядием от современных тревог, которые критики религии спровоцировали в постхристианском мире. Бердяев (1934) открыто заявил, что «европейский гуманизм духовно кончился в Ницше, который был плоть от плоти и кровь от крови гуманизма и жертвой за его грехи. Но раньше Ницше в гениальной диалектике своей о человеке Достоевский раскрыл этот роковой и неотвратимый конец гуманизма, эту гибель человека на пути человекобожества» [1, с. 240].

Приведенная выше цитата демонстрирует, что в произведениях Достоевского не только воплощаются христианские идеи, но и сам писатель постоянно размышляет и рефлексирует, пытается бросить вызов традиционному религиозному миру. Достоевский переосмысливает традиционную христианскую мысль. Например, он изобразил отца Зосиму в «Братьях Карамазовых». Это фигура, ниспровергающая традиционный образ монаха, фигура с нигилистическими наклонностями. Ученые считают Достоевского представителем литературной эстетики именно благодаря ярко выраженному богословскому содержанию создаваемых им образов, однако образ Достоевского бесконечно выходит за стены монастыря и ограничения Русской православной церкви. Поэтому в данной статье мы попытаемся отделить Достоевского от христианской богословской традиции и поместить его религиозную мысль в контекст современного нигилизма.

Актуальность данного исследования обусловлена наличием христианских идей в творчестве Ф.М. Достоевского. Некоторые ученые пытались отделить писателя от христианской богословской традиции и поместить его религиозную мысль в контекст современного нигилизма.

Цель данной статьи – осуществить анализ религиозной мысли Достоевского с нигилистической точки зрения. Материалом для исследования послужили произведения «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского, «Отцы и дети» И.С. Тургенева.

Для достижения этой цели необходимо решение следующих задач:

1) выявить религиозные истоки русского православия;

2) подчеркнуть значение православной традиции в русской литературе XIX века;

3) понять основные идеи нигилизма;

4) интерпретировать религиозный мир Достоевского в рамках нигилистической перспективы.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении связи религиозной мысли и нигилизма в творчестве Ф.М. Достоевского.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении роли нигилизма в религиозном мире. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования помогают продвинуться в изучении мысли Достоевского.

Отношение писателя к религии (в первую очередь к православию) рано вызвало жаркие споры. Русская интеллигенция в лице Константина Леонтьева, Владимира Соловьева, Николая Михайловского, Василия Розанова, Сергея Булгакова и других вступила в острую дискуссию о статусе веры и религиозного содержания в произведениях Федора Михайловича Достоевского. Восприятие творчества Достоевского после его смерти оставило нам чрезвычайно важное сокровище, объединяющее несколько идеологических голосов, среди которых и идеи покаяния и братства, и размышления о бытии и свободе, и даже подозрения и сомнения в отношении к Богу.

Владимир Соловьев впервые подчеркнул религиозные идеи в произведениях писателя, особенно православный дух, в своих «Трех речах в память Достоевского», опубликованных в 1881–1883 годах. Соловьев отметил, что произведения Достоевского занимают важное место в мире русской литературы, а также в мире религии, воплощая богатство религиозных идей. Поэтому Соловьев рассматривается и другими мыслителями как один из ключевых представителей русского религиозного возрождения. Соловьев был самым выдающимся религиозным мыслителем движения русского религиозного ренессанса, создавшим сложную теоретическую систему, в которой была предпринята попытка систематизировать православную традицию и дать ей более прочное основание. Из-за отсутствия богословия, аналогичного академической традиции Латинской церкви, юридически и рационально систематизированного, формирование православной системы богословской доктрины оставалось недостаточно консолидированным в русской мысли вплоть до конца XIX века.

Анализы произведений Достоевского религиозными мыслителями XIX века углубляли идеологию в работах писателя. Тем не менее идеологический подтекст в произведениях Достоевского не монолитен, а многоголос.

Дискуссия вокруг восприятия произведений Достоевского в первые несколько лет после его смерти является хорошим примером полифонической природы его творчества. Во второй половине XX века Бахтин окончательно подтвердил эту особенность. Константин Леонтьев в своей небольшой брошюре «Наши новые христиане» объясняет христианство Достоевского как гуманизм, лишенный реальных мистических коннотаций. В целом религиозная мысль Достоевского является весьма сложной, она включает в себя как гуманизм, так и нигилизм и не вполне следует традиционным основным христианским идеям. Михайловский Н.К. считал эту особенность мысли Достоевского «жестоким талантом», а при анализе его произведений критик обнаружил современные антигуманистические тенденции в мышлении писателя. Эта позиция, несомненно, обеспечивает свежий взгляд на критику. Исследование, представленное в данной статье, также опирается на эту точку зрения.

Именно на этом контексте строится высказывание В.С. Соловьева о Ф.М. Достоевском. Он стремится исправить взгляды Михайловского Н.К., разрушающие сам источник, сформировавший творчество Достоевского, которым, по мнению Соловьева, было православие. Православие «вдохновляет всю его деятельность» [2, с. 290]. Цель анализа религиозной мысли Достоевского, который проводит Соловьев, состоит в том, чтобы соединить эстетическое содержание произведения с богословскими идеями, стремясь вычленить религиозный подтекст в творчестве писателя. То есть произведения Ф. Достоевского рассматривались Соловьевым В.С. как инструмент для выражения религиозных идей самого Соловьева. Поэтому он отказывается от нерелигиозных элементов произведения и выбирает только те, которые выражают религиозные идеи, с помощью сложного рассуждения и анализа объясняет произведения Достоевского как эстетическое выражение религиозных идей. Все эти три дискурса пронизывает четкая богословская система, которая объясняет содержание произведений Достоевского как продолжение религиозной мысли самого Соловьева. В этих рассуждениях присутствует «положительный религиозный идеал» [2, с. 296], который сформировался только после долгой и трудной борьбы за устранение всех негативных элементов, которые преобладали в жизненной траектории самого Ф.М. Достоевского. По мнению В.С. Соловьева, этот «идеал» указывал на «вселенскую правду», воплощенную Церковью, а Достоевский выступал как пророк «над господствующими течениями общественной мысли» [2, с. 296] наряду с теми, кто проповедовал веру «истинной Церкви, вселенское православие» [2, с. 302].

Цель исследования В. Соловьева ясна – возродить память о Ф. Достоевском и вписать его произведения в богословскую структуру православия. В своем ответе на «Заметки в защиту Достоевского» К.Н. Леонтьева В. Соловьев отмечает, что Достоевский без труда понимал, что «Христос познается не иначе, как чрез Церковь» [2, с. 321] и что только через Церковь можно сойтись и с народом – «просто и свободно и войти в его доверие» [2, с. 321]. Хотя в предисловии к своему выступлению Соловьев утверждал, что его не интересует личная жизнь Достоевского, и он не занимается литературной критикой его творчества, на самом деле его внимание к христианскому содержанию произведений Достоевского очевидно. Критика Н.К. Михайловского не лишена оснований, он подчеркивает отсутствие у Соловьева критериев для прочтения, утверждает, что сами рассуждения напоминают «переправу по жердочкам и грациозные прыжки с одной жердочки на другую без всякой мысли о том, чтобы как-нибудь укрепить их и связать» [3, с. 181]. Если рассматривать Ф. Достоевского только как религиозный тип, то это недостаточно учитывает содержание его творчества и антиконформистские принципы его религиозного мировоззрения.

Именно благодаря близости Достоевского к религиозному миру и определенным эстетическим элементам, которые он впитал в Оптиной пустыни, автор создает положительные образы, такие как отец Зосима, русский религиозный деятель, занимающий центральное место в романе.

Описание монастырей у Достоевского сыграло важную роль в деконструкции негативных аспектов религии, нависших над русским обществом (особенно над вестернизированным интеллигентским обществом). В романе «Братья Карамазовы» делаются следующие выводы о русских монахах и их возможном значении: «Отцы и учители, что есть инок? В просвещенном мире слово сие произносится в наши дни у иных уже с насмешкой, а у некоторых и как бранное [.....] На сие указывают образованные светские люди: «Вы, дескать, лентяи и бесполезные члены общества, живете чужим трудом, бесстыдные нищие». А между тем сколь много в монашестве смиренных и кротких, жаждущих уединения и пламенной в тишине молитвы» [4, с. 311].

В полифоническом идеологическом дискурсе романов Достоевского, согласно концепции М.М. Бахтина, религиозный тип предстает как «великая мысль» наряду с другими типами. Безусловно, эта «великая мысль» опосредована творческим воображением автора, которое не только является одним из источников его антинигилизма, но и служит ключевым элементом в построении особой религиозной эстетики. Переосмысление традиционной христианской духовности в произведениях писателя служит лишь художественному созданию литературы и не отражает религиозного мышления автора. Это художественное воссоздание

не имеет традиционной религиозной основы, но, как «великая мысль», оно также воплощает сложные отношения между литературой и религиозным миром, что делает произведения Ф.М. Достоевского уникальным эстетическим средством. В этих отношениях между религией и искусством религиозный тип христианства является отличительным элементом, укорененным в эстетической деятельности, неразрывно связанной с идеями «выживания» и «национальности», которая стремится спастись от неисправимого нигилизма и пустых мечтаний эпохи.

Несмотря на очевидную разницу между творчеством Ф. Достоевского и богословским синтезом В. Соловьева, от экспликации последнего нельзя просто отказаться, поскольку она касается ключевых элементов для понимания религиозной мысли Достоевского. Лекция Соловьева позволяет понять статус религиозного искусства с точки зрения места Достоевского в русской эстетике и религии XIX века. Ведь известно, что идея религии не покидала писателя и после возвращения из Сибири, когда он искал мир мысли, выходящий за рамки поверхностного реализма.

В России XIX века произведения Ф.М. Достоевского выделялись не только особым религиозным духом, но и тем, что их можно было интерпретировать как эстетическое выражение мучительных духовных поисков. Разработка Соловьева раскрывает то, что он считает «характерными чертами религиозного искусства будущего», одним из пионеров которого был Достоевский. Взгляд философа знаменателен тем, что через дидактический по своей сути дискурс раскрывает место Достоевского в русском художественном сообществе XIX века и специфику религиозного искусства. Это искусство отличается от европейской эстетики и от материализма реалистического типа. Хотя идеологическая перспектива В. Соловьева смешивает несколько дисциплин, включая философию, религию и эстетику, его прочтение религии помогает нам понять отношения между религией и эстетикой в русских литературных произведениях. Соловьев отмечает: «В первобытные времена человечества поэты были пророками и жрецами, религиозная идея владела поэзией, искусство служило богам. Потом, с усложнением жизни, когда явилась цивилизация, основанная на разделении труда, искусство, как и другие человеческие делания, обособилось и отделилось от религии [.....] Явились жрецы чистого искусства, для которых совершенство художественной формы стало главным делом помимо всякого религиозного содержания» [2, с. 292].

Утверждение В. Соловьева следует интерпретировать в контексте художественного и духовного подъема второй половины XIX века. В этот период европейский роман получил всеобщее и широкое признание, а религиозный и интеллектуальный климат способствовал развитию нигилизма. Религиозные составляющие в работах Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого отличаются от чисто эстетических проявлений европейской литературы тем, что они являются философскими изложениями религиозных идей. Они отвергали идею материализма в мыслях молодых критиков, таких как Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов. Даже И.С. Тургенев, говоря в дальнейшем о Достоевском и Толстом, утверждал, что они старались устранить все элементы, имеющие эстетическую функцию, и подчеркивали только религиозный дух произведения. Эстетику Тургенева и реализм интеллигенции 1860-х годов следует рассматривать как разные оболочки одного и того же опыта – нигилизма, который стал предтечей русского интеллектуального искусства и мысли XIX века.

В этой статье, отбросив историю мистификации, возвеличивающую Ф.М, Достоевского как пророка, необходимо проанализировать, как религиозная лексика появилась на сцене русской литературы XIX века. В интеллектуальном и религиозном климате 1850-х и 1860-х годов традиционный церковный мир был полностью вытеснен. Нигилизм является не просто духовным кризисом современного западного общества, он предлагает новый взгляд на традиционную религиозную мысль. Нам важно подчеркнуть, что Достоевский известен как великий мыслитель не только потому, что он унаследовал дух традиционного христианства, но и потому, что благодаря своему творчеству он стал пионером религиозной мысли. Достоевский оторвался и от равнодушия тургеневских нигилистов, и от утилитаризма в литературном произведении. Например, Н. Чернышевский, Н. Добролюбов и Д. Писарев считали, что произведения должны быть «полезным искусством» и что творчество должно создаваться на благо общества, решительно отстаивая важность науки и техники и игнорируя внушение и влияние религии на человека. Писарев считал себя нигилистом и видел сходство между своим духовным миром с Базаровым И.С. Тургенева в том, что оба отвергали традиции и имели нигилистические наклонности. Стоит отметить, что нигилизм молодых радикалов отличается по своему эстетическому миру от нигилизма таких писателей, как Достоевский, Тургенев и Толстой. В своих поздних произведениях Толстой попытался отделить свои идеи от тех, которые ассоциируются с понятием нигилизма. Всю свою жизнь Толстой постоянно считал себя «нигилистом по правильному пониманию этого слова, нигилистом – не социалистом и не революционером, как это принято понимать, а нигилистом, который ни во что не верит» [5, с. 7].

В целом упрощенное выделение религиозного содержания, демонстрирующего теологическое представление христианства, особенно православия, является одной из главных проблем в понимании роли религии в творчестве Достоевского. Писатель точно понял историческое значение «Смерти Бога» и историческое значение, связанное с разрушением метафизического содержания, обеспечивающего единство мира. Нигилизм, понимаемый как разрушение традиционного образа рабства, снятие оков со всех форм существования, претендующих на связанность – это открытый принцип, предлагающий религиозный дискурс, не обремененный теологическими принципами и традиционными формами религии.

В результате анализа можно заключить, что Ф.М. Достоевский является великим религиозным мыслителем, чье наследие дает нам уникальную связь между нигилизмом и религией. Таким образом, мир религии и нигилизма перестает быть двумя противоположными сторонами, а становится основой, на которой они могут быть прочитаны по отношению друг к другу. Нигилизм представляет собой перевернутую религию. В то же время психологическое прочтение Достоевским революционных и социалистических движений молодых радикалов позволяет предположить, что слияние нигилизма и религии способствовало появлению своеобразного аскетизма. Этот аскетизм сформировал характер поколения от Чернышевского до большевизма.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *Русская идея. Мирососерцание Достоевского*. Москва: Издательство «Э», 2016.
2. Соловьев В.С. *Сочинения:* в 2 т. Москва: Мысль, 1988; Т. 2.
3. Михайловский Н.К. *Жестокий талант: Полное собрание сочинений Ф.М. Достоевского.* Санкт-Петербург: Типографское товарищество «Общественная польза», 1885; Т. II, III.
4. Достоевский Ф.М. *Братья Карамазовы.* Москва: Мир книги, Литература, 2008.
5. Толстой Л.Н. *В чем моя вера?* Москва: Государственное издательство «Художественная литература», 1957.

References

1. Berdyaev N.A. *Russkaya ideya. Mirosozercanie Dostoevskogo*. Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2016.
2. Solov'ev V.S. *Sochineniya:* v 2 t. Moskva: Mysl', 1988; T. 2.
3. Mihajlovskij N.K. *Zhestokij talant: Polnoe sobranie sochinenij F.M. Dostoevskogo.* Sankt-Peterburg: Tipografskoe tovarischestvo "Obschestvennaya pol'za", 1885; T. II, III.
4. Dostoevskij F.M. *Brat'ya Karamazovy.* Moskva: Mir knigi, Literatura, 2008.
5. Tolstoj L.N. *V chem moya vera?* Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1957.

Статья поступила в редакцию 22.02.24

УДК 82-92 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-398-400

Magomedova A.A., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: amenamag@mail.ru*
Kerimova D.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Printed Media, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinarych2012@yandex.ru*

STYLISTIC FEATURES OF POLITICAL PUBLICATIONS IN DAGESTAN PERIODICALS. A newspaper is a periodical and an indispensable information tool capable of convincing and subjugating any reader. The heart of any newspaper is, of course, journalistic materials devoted to the events of current socio-political life. This material explores the stylistic features of political publications and is devoted to the analysis of genre and language features of materials in newspapers of the Republic of Dagestan. The study examines the composition of texts, as well as specific constructions peculiar to political discourse in leading regional newspapers. The object of the study was socio-political state and non-state publications: newspapers "Youth of Dagestan", "Free Republic", "Dagestanskaya Pravda", "NUR", "Eldash" and the RIA Dagestan news agency. These political publications fully address all genres of journalism and use various methods and types of composition to present their materials, as well as stylistic means that give them a special sound.

Key words: **genre uniqueness, composition of texts, mass media, stylistic features, society**

А.А. Магомедова, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: amenamag@mail.ru*
Д.Ф. Керимова, *канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный университет, E-mail: dinarych2012@yandex.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ В ДАГЕСТАНСКОЙ ПЕРИОДИКЕ

Газета – это периодическое издание и незаменимое информационное средство, способное убеждать и подчинять себе любого читателя. Сердце любой газеты – это, естественно, журналистские материалы, посвященные событиям текущей общественно-политической жизни. Данный материал исследует стилистические особенности политических публикаций и посвящен анализу жанровых и языковых особенностей материалов в газетах Республики Дагестан. В рамках исследования рассмотрены композиция текстов, также специфические конструкции, свойственные политическому дискурсу в ведущих региональных газетах. Объектом исследования стали общественно-политические государственные и негосударственные издания: газеты «Молодежь Дагестана», «Свободная Республика», «Дагестанская правда», «НУР», «Ёлдаш» и информационное агентство «РИА Дагестан». Данные политические издания в полной мере обращаются ко всем жанрам журналистики и используют различные способы и виды композиции для изложения своих материалов, а также стилистические средства, придающие им особенное звучание.

Ключевые слова: **жанровое своеобразие, композиция текстов, СМИ, стилистические особенности, общество**

На сегодняшний день большой сетевой информационный поток отодвигает газету на второй план. Политические процессы составляют неотъемлемую часть жизни республики, страны, мира. Актуальность работы состоит в понимании важности происходящего и разделении описываемых в газетах материалов на жанровые элементы с выделением стилистических особенностей.

Цель настоящей работы – определение особенностей политического медиатекста в дагестанской прессе.

К основным задачам нашего исследования относятся выявление жанрового своеобразия дагестанской политической тематики в печатной периодике и определение отличительных стилистических особенностей политических публикаций региона.

На сегодняшний день в связи с популяризацией политики как в стране, так и в республике количество публикаций на политические темы стремительно растет, увеличивается разнообразие используемых жанров.

Теоретическая значимость работы заключается в анализе политической ситуации и подготовке материалов, имеющих важное методологическое значение для понимания происходящего.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы студентами факультетов журналистики и лингвистики при подготовке к практическим занятиям, а также работа может быть использована дагестанскими журналистами при анализе публикаций коллег.

Научная новизна работы заключается в том, что на материалах разных номеров газет определены не только жанровые особенности освещения политических событий, но и их стилистические черты.

Важные для общественности темы, касающиеся политических процессов, изменений в законодательстве, можно найти в любой газете в разделе «Политика» и на ее сайте. Авторы материалов дают полную расшифровку происходящих событий, анализируя их и внося свои предложения по их изменению. Для большей краткости изложения и экономного выражения мыслей газеты часто прибегают к использованию сокращений и аббревиации. Материал Лолиты Алиевой, размещенный в ленте «РИА Дагестан», может служить примером вышесказанного. В информационной заметке «Два инспектора ГИБДД в Дагестане задержаны при получении взятки» автор явно отличился количеством аббревиаций: «Сотрудниками ОРЧ СБ МВД Дагестана совместно с УФСБ России по РД в Дербенте, в ходе проведения оперативно-розыскного мероприятия при получении незаконного денежного вознаграждения за непривлечение к административной ответственности за нарушение ПДД задержаны два инспектора полка ДПС» [2].

Язык газеты обладает определённой спецификой, которая отличает её от научной и художественной литературы, но она ни в коем случае не отворачивается от этих языковых стилей, используя их в некоторых своих материалах. По этой причине можно считать, что лексический состав газетных текстов довольно-таки разнообразен. Когда мы замечаем разговорную или просторечную лексику, можно понять, что автор делает это намеренно. В качестве примера можно привести материал Заура Газиева «Ифтары раздора». В нём автор, не скрывая своих эмоций, делится впечатлениями о произошедшем событии: «Это был настоящий треш. Люди начинали хватать эти пакеты, кто сколько мог, словно с голодного края. Это была очень странная тема. Люди, пришедшие на этот прекрасный праздник, не выглядели голодными. Какая-то женщина вообще кричала: «Не нужен нам ваш плов!» [3]. Автор смешивает в своих материалах большой круг книжных слов и разговорную лексику, делая это в стилистических целях: «Напомним, ранее Глава Дагестана взял на себя расходы по организации первых двух дней ифтара в шатре Рамадана, который развернули на территории центральной Джума-мечети Махачкалы».

Сегодня язык прессы характеризуется своеобразными сленговыми выражениями, которые делают автора узнаваемым и помогают ему адекватно преподнести самобытность и индивидуальность речи.

В современной прессе сложно найти материал, который в своём изложении обошелся без иноязычной лексики. Использование англицизмов в текстах повышает уровень доверия читателей к текстам. Как отмечает И.С. Алексеева в своей книге «Профессиональный тренинг переводчика», «…такие слова подчеркивают актуальность информации» [1, с. 211]. Газеты используют в своих материалах устоявшиеся иноязычные слова, которые настолько прочно вошли в наш словарный обиход, что мы даже не задумываемся при прочтении, что это слово может быть неизвестным кому-то. Например, в газете «Молодежь Дагестана» вышел материал «В Народном собрании появился новый депутат», где уже в самом лиде материала используются описанные выше заимствования: «Мандат экс-депутата Народного собрания Мухтара Халалмагомедова передан Гаджимураду Османову. Об этом сегодня на сессии республиканского парламента сообщил председатель комиссии по мандатным вопросам и вопросам депутатской этики Ильяс Мамаев» [4].

Говоря о языке публикации, можно отдельно выделить политический язык, который может позволить читателям обращаться к власти и подвластным структурам. «Политический язык словесно оформляет политическое пространство и поле публичной политики, давая имя той или иной ценности, которую люди принимают или не принимают, в существование которой верят или не верят» [5].

Политический язык тоже имеет свои особенности, он может быть универсален. Метафора в политическом языке является составляющей политического мира.

Принято считать, что существует несколько видов метафор, которые используются непосредственно в политическом языке [6]:

1. Метафоры «двигатель или мотор» – используются в материале издания «НУР» под названием «В Дагестане сохраняется сложная ситуация с аварийностью на дорогах». Автор материала пишет: ««Поэтому судебным приставам необходимо использовать все административные рычаги воздействия, обеспечивать арест или изъятие транспорта «злостных» нарушителей или неплательщиков штрафов, освещая в СМИ всю эту работу, – Александр Шалагин» [7]. В данном случае словосочетание «административные рычаги» является примером «двигательного/моторного» типа метафоры.

2. В этом же делении видов метафор существует «метафора-растение». Подобные материалы также есть в издании «Нур»: «Рустам Хабилов: Послание главы Дагестана – это документ, который определит основные направления развития нашего региона» [8]. Здесь автор использует выражение «ветви власти»: «Для нас, для представителей законодательной ветви власти в республике, это послание будет иметь особо большое значение, поскольку послание главы Дагестана – это документ, который определит основные направления развития нашего региона…». Также могут использоваться и другие устойчивые словосочетания: «зерна гражданского согласия», «взращивание гражданского общества» и т. д.

3. В журналистике мы также знаем такие метафоры, которые схожи с транспортным средством. Обычно это такие выражения, как «гонка за первенство в дебатах», оппозиция стремится остановить движение правительства», «глава ведет страну по прямой дороге к процветанию» и т. д.

В материале газеты «Дагестанская правда» «Обсудить проблемы, искать пути их решения. В Дагестане проходит форум «Сообщество»» автор использует выражение: «Это зарплата того самого человека, для которого работает государственная машина, и в том числе Общественная палата России» [9].

Можно утверждать, что язык публикаций достаточно полно способен отразить все явления, происходящие в обществе, используя для этого не только единый функциональный стиль, но и зачастую комбинируя несколько.

Журналистский текст не обходится без композиции. Она существует для структурирования и организации текста, который позволяет читателям легче осваивать поступающую информацию, удерживать их внимание и доносить главную мысль текста.

Наиболее детальная композиция журналистских материалов включает в себя:

– *последовательность деталей, фактов, событий и действий «героев» произведения.*

Приведем в пример материал Заура Газиева «Странный барбершоп и снова туристы…». В лиде автор начинает с произошедшего инцидента и делится собственным мнением о случившемся: «Видеоролик, где парню отрезают ножницами для стрижки овец его длинные волосы, разлетелся по сети. Временами па-

рень лишь пытался отшучиваться. Но сомнений в том, что он находится в статусе жертвы, не было никаких» [10]. Далее Газиев сравнивает туристический бизнес других стран и объясняет правила, построенные их государствами, не оправдывая при этом произошедшее: «Когда общество находится в состоянии бурлящего котла, то надо искать, как потихоньку спускать пар, а не запаивать котёл ещё крепче». В конце материала он делится действиями «пострадавшего», который утверждает, что всё это было лишь шуткой: «На мой взгляд, это омерзительно делать даже в шутку. Ножницы для стрижки овец. В данном случае – это показатель отношения к этому парню»;

– *расстановку и характеристику участника описываемого события.*

Автор материала газеты «Свободная Республика» Сулейман Францев опубликовал текст «Донор костного мозга», в котором главным лицом выступил министр по делам молодёжи РД Камил Саидов. В материале он поделился добрым жестом Саидова, которого наградили благодарственным письмом Координационного совета по донорству крови. Он также демонстрирует неравнодушие министра, подчеркивая, что «Камил Саидов является активным донором крови с 2008 года» [11];

– *способ повествования (концептуальный, хронологический, сюжетный* и т. д.*):*

Рассматривая композицию текста внутри информационно-аналитических жанров, прежде всего, нужно отметить *фактологическую композицию*, которая характерна как раз-таки для небольших информационных материалов. Иначе её называют «простой». Тексты в подобной композиции отвечают на три главных вопроса журналистики: *что? где? когда?* Такого рода информация может идти даже без отдельного заголовка, потому что первого предложения материала должно быть достаточно для привлечения внимания. Например, материал «РИА Дагестан» о Юрии Левицком, который принял участие в патриотической акции «Вахта памяти». Материал отвечает на три поставленных вопроса и в первых же предложениях даёт на них ответ: «Сегодня, 27 апреля, Первый заместитель Председателя Народного Собрания РД Юрий Левицкий принял участие в масштабной патриотической республиканской акции «Вахта памяти», посвященной 78-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне и 80-й годовщине завершения битвы за Кавказ [12].

Также одним из типов композиционного построения является *принцип «перевёрнутой пирамиды»*, в которой в самом начале материала идёт всё самое важное, а дальше излагаются детали. Примером тому может послужить материал «РИА Дагестан»: «26 апреля Депутат Народного Собрания РД Абдусалам Гадисов провел личный прием граждан в Региональной общественной приемной партии «Единая Россия». Как уже и упоминалось выше, в остальной части материала просто раскрываются детали, в которых говорится о количестве заявителей и о конкретной личности Анай Омаровой, которая ходатайствовала о получении инвалидности ее супругом. «По данному вопросу будет направлен запрос руководителю Главного бюро МСЭ по РД.

Жители домов, располагающихся в районе ипподрома, обратились с коллективной просьбой оказать содействие по установке нового трансформатора» [13].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что газета – это незаменимое информационное средство, способное привлечь любого читателя. Важнейшей частью любой газеты являются журналистские материалы, посвященные событиям текущей общественно-политической жизни.

Бесспорно, современная журналистика стала оперативной, разноплановой и многообразной. Информацию в газете сегодня приходится подавать таким образом, чтобы читатель смог вникнуть в суть передаваемого мгновенно, т. е. сжато, кратко и сообщать основное.

Общественно-политические публикации стремительно видоизменяются, искажается их стилистика, объединяются жанры. В ходе исследования нам удалось понять, какими стилями текста пользуются авторы дагестанских политических публикаций, какой композиции придерживаются.

Политические новости пишутся не только в регламентированных рамках политических статей, но и при поддержке художественного и научного стилей.

Дагестанские общественно-политические средства массовой информации весьма разнообразны: одни отличаются большей открытостью («Свободная Республика», «Лезги Газет»), другие – строгостью в подаче информации («РИА Дагестан», «Ёлдаш»), а некоторые удивительным образом могут сочетать в себе названные качества («Молодежь Дагестана», «Дагестанская правда»). Материалы публикуются непосредственно в газетах, на сайтах газет и в телеграм-каналах. Часто это просто продублированная информация.

В современной прессе особое внимание уделяется подаче информации. Для того чтобы донести до читателя свой материал, авторы статей часто пытаются максимально сократить свои сообщения, если только это не аналитическая журналистика.

Стилистика политических изданий до сих варьируется, и нет четких рамок для её преподнесения аудитории. В материалах газет авторы в целом придерживаются канонов отобранных жанров. Одни и те же авторы могут продемонстрировать свои умения в написании политических материалов различных жанров.

Таким образом, следует отметить, что дагестанские политические газеты в полной мере пользуются всеми жанрами журналистики и применяют различные способы и виды композиции для изложения своих материалов. Благодаря материалам перечисленных нами газет мы всегда можем понять язык публикаций, сообразный избранному жанру.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. *Профессиональный тренинг переводчика*. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2001.
2. *Двое инспекторов ГИБДД подозреваются в превышении должностных полномочий*. Available at: https://riadagestan.ru/news/kriminal/dva_inspektora_gibdd_v_dagestane_zaderzhany_pri_poluchenii_vzyatki/
3. *Ифтары раздора*. Available at: http://www.respublic.net/2023/04/24/iftary-razdora/
4. *В Народном собрании появился новый депутат*. Available at: https://md-gazeta.ru/news/124467
5. *Основные выводы. Вопросы для самопроверки*. Available at: https://studwood.net/608718/sotsiologiya/osnovnye_vyvody
6. Сафина А.Р. Особенности языкаа российских интернет-СМИ. *Фундаментальные и прикладные исследования*: *проблемы и результаты*. 2013; № 3: 41–46.
7. *В Дагестане сохраняется сложная ситуация с аварийностью на дорогах*. Available at: http://nur-05.ru/rubriki/news/obshchestvo/item/17070-v-dagestane-sokhranyaetsya-slozhnaya-situatsiya-s-avarijnostyu-na-dorogakh
8. *Рустам Хабилов: «Послание Главы Дагестана – это документ, который определит основные направления развития нашего региона»*. Available at: http://nur-05.ru/rubriki/news/obshchestvo/item/20201-rustam-khabilov-poslanie-glavy-dagestana-eto-dokument-kotoryj-opredelit-osnovnye-napravleniya-razvitiya-nashego-regiona
9. *Обсудить проблемы, искать пути их развития*. Available at: https://dagpravda.ru/politika/obsudit-problemy-iskat-puti-ih-resheniya/
10. *Странный барбершоп и снова туристы…* Available at: http://www.respublic.net/2023/04/24/strannyj-barbershop-i-snova-turisty/
11. *Донор костного мозга*. Available at: http://www.respublic.net/2023/03/25/donor-kostnogo-mozga-2/
12. *Сергей Меликов проведет ряд встреч в Москве*. Available at: https://yoldash.ru/news/sergey-melikov-vstretilsya-sь-v/
13. *Депутат Абдусалам Гадисов рассмотрел проблемы граждан в региональной приемной в Махачкале*. Available at: https://riadagestan.ru/news/politics/deputat_respublikanskogo_parlamenta_abdusalam_gadisov_rassmotrel_obrashcheniya_dagestantsev/

References

1. Alekseeva I.S. *Professional'nyj trening perevodchika*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SOYuZ», 2001.
2. *Dvoe inspektorov GIBDD podozrevayutsya v prevyshenii dolzhnostnyh polnomochij*. Available at: https://riadagestan.ru/news/kriminal/dva_inspektora_gibdd_v_dagestane_zaderzhany_pri_poluchenii_vzyatki/
3. *Iftary razdora*. Available at: http://www.respublic.net/2023/04/24/iftary-razdora/%20
4. *V Narodnom sobranii poyavilsya novyj deputat*. Available at: https://md-gazeta.ru/news/124467
5. *Osnovnye vyvody. Voprosy dlya samoproverki*. Available at: https://studwood.net/608718/sotsiologiya/osnovnye_vyvody
6. Safina A.R. Osobennosti yazykaa rossijskih internet-SMI. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya*: *problemy i rezul'taty*. 2013; № 3: 41-46.
7. *V Dagestane sohranyaetsya slozhnaya situaciya s avarijnost'yu na dorogah*. Available at: http://nur-05.ru/rubriki/news/obshchestvo/item/17070-v-dagestane-sokhranyaetsya-slozhnaya-situatsiya-s-avarijnostyu-na-dorogakh
8. *Rustam Habilov: «Poslanie Glavy Dagestana – `eto dokument, kotoryj opredelit osnovnye napravleniya razvitiya nashego regiona»*. Available at: http://nur-05.ru/rubriki/news/obshchestvo/item/20201-rustam-khabilov-poslanie-glavy-dagestana-eto-dokument-kotoryj-opredelit-osnovnye-napravleniya-razvitiya-nashego-regiona
9. *Obsudit' problemy, iskat' puti ih razvitiya*. Available at: https://dagpravda.ru/politika/obsudit-problemy-iskat-puti-ih-resheniya/
10. *Strannyj barbershop i snova turisty…* Available at: http://www.respublic.net/2023/04/24/strannyj-barbershop-i-snova-turisty/
11. *Donor kostnogo mozga*. Available at: http://www.respublic.net/2023/03/25/donor-kostnogo-mozga-2/
12. *Sergej Melikov provedet ryad vstrech v Moskve*. Available at: https://yoldash.ru/news/sergey-melikov-vstretilsya-sь-v/
13. *Deputat Abdusalam Gadisov rassmotrel problemy grazhdan v regional'noj priemnoj v Mahachkale*. Available at: https://riadagestan.ru/news/politics/deputat_respublikanskogo_parlamenta_abdusalam_gadisov_rassmotrel_obrashcheniya_dagestantsev/

Статья поступила в редакцию 10.02.24

УДК 81.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-401-403

Mannapova R.Z., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: roza.mannapova@rambler.ru*

AFFIXATION AS A WAY OF REPRESENTATION OF GRADUALITY IN THE BASHKIR LANGUAGE. The article observes representation of a relatively new functional-semantic category of gradality in linguistics. The unexplored functional-semantic category of gradality in Bashkir linguistics determines the relevance of this work. The graded feature is characterized by such features as measurability, relativity and vectorality. Affixation, as a way of expressing the category of gradality, is an integral part of the functional and semantic field of this category. The widespread use of diminutive, diminutive-affectionate suffixes gives reason to distinguish a word-formative way of expressing graduality in the Bashkir language. The category of gradality is most clearly expressed in the forms of degrees of the adjective. The dominant feature of graduality is the measuring ratio. The material for the study is linguistic facts gleaned from the texts of works of fiction and journalistic articles. The category of gradualism in the Bashkir language can be characterized using the degree forms of the adjective and adverb. Affixes of degree forms give a word a sign of weakness or exaggeration, and can also express comparative shades.

Key words: **Bashkir language, functional-semantic category, gradualism, word formation, affix**

Р.З. Маннапова*, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, Стерлитамакский филиал, г. Стерлитамак, E-mail: roza.mannapova@rambler.ru*

АФФИКСАЦИЯ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАДУАЛЬНОСТИ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена репрезентации сравнительно новой в языкознании функционально-семантической категории градуальности. Неизученность функционально-семантической категории градуальности в башкирском языкознании определяет актуальность данной работы. Широкое употребление уменьшительных, уменьшительно-ласкательных суффиксов даёт основание выделить словообразовательный способ выражения градуальности и в башкирском языке. На материале художественных произведений и публицистических статей доказано, что категория градуальности в башкирском языке может характеризоваться с помощью форм степеней имени прилагательного и наречия. Аффиксы форм степеней придают слову признак ослабленности либо преувеличения, а также могут выражать сравнительные оттенки.

Ключевые слова: **башкирский язык, функционально-семантическая категория, градуальность, словообразование, аффикс**

Функционально-семантическая категория, как правило, характеризуется определенным семантическим значением, выраженным разноуровневыми языковыми средствами: лексическими, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими, стилистическими.

Категория градуальности является одним из универсальных способов отражения знаний о мере, степени, интенсивности и оценке, выступая средством категоризации и концептуализации действительности. Градуальность, по определению С.М. Колесниковой, – это функционально-семантическая категория, представленная в языке «определенным множеством разноуровневых средств со значением изменяемого или измеряемого признака» [1, с. 10].

Актуальность исследования связана, во-первых, с неизученностью категории градуальности в башкирском языке, во-вторых, со значительной эффективностью выражения градуальных значений словообразовательным способом.

В башкирском языкознании изучение категории градуальности не получило должного внимания. Так, В.Ш. Хакимова описывает ведущие средства выражения компаративных отношений, рассматривая компаративность как функционально-семантическую категорию [2]. В башкирском языкознании имеются отдельные труды по изучению языковых явлений в функционально-семантическом плане. Так, например, работы З.И. Саляховой посвящены исследованию категории залоговости в современном башкирском языке [3]. Р.А. Абуталипова, в свою очередь, затрагивает вопросы аспектуальности как целостной структурной и семантической системы [4]. Однако работы по категории градуальности в башкирском языке отсутствуют.

Цель настоящей статьи – рассмотреть аффиксальный способ выражения категории градуальности в башкирском языке на материале художественных произведений и периодических изданий.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить функционально-семантическое поле градуальности; 2) рассмотреть аффиксальный способ репрезентации категории градуальности на примере башкирских художественных и публицистических текстов.

Научная новизна исследования состоит в том, что нами делается попытка выявить словообразовательные средства выражения категории градуальности в башкирском языке.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что данная статья вносит вклад в исследование функциональной грамматики в целом и в описание языковых средств с градуальной функцией башкирского языка в частности.

Практическая ценность состоит в том, что её результаты могут быть использованы для преподавания дисциплин по функциональной грамматике, семантике.

Функционально-семантическое поле категории градуальности является одним из важнейших факторов формирования гранд-высказывания наряду с полями модальности, темпоральности, персональности и т. д. Исследование данного понятия осложняется его полицентрическим характером. Как отмечает А.В. Бондарко, необходимо выявлять семантико-функциональные единства формы и содержания градуальности по языковым средствам [5].

Аффиксация как способ выражения категории градуальности представляет собой неотъемлемую часть функционально-семантического поля данной категории в башкирском языке. Широкое употребление уменьшительных, уменьшительно-ласкательных суффиксов даёт основание выделить словообразовательный способ выражения градуальности и свидетельствует о том, что он является одним из наиболее распространённых в передаче градуированного значения имен прилагательных, а также и имен существительных башкирского языка.

Категория градуальности наиболее ярко выражается в формах степеней имени прилагательного. Так, на значение слабого качественного признака в башкирском языке указывают такие аффиксы уменьшительной степени, как:

1) *-ғылт / -ғелт, -ғыл / -ғел, -ғылтым / -ғелтем* (с фонетическими вариантами): *ҡыҙғылт* ‘красноватый’, *әскелт* ‘кисловатый’, *күгелтем* ‘синеватый’ и др. [6]. Например: *Саллана башлаған сәс төҫлө* ***һарғылт-йәшкелт*** *урманға, туғайҙарға, ун һигеҙ йортлоҡ ауылға күктән* ***ҡыҙғылт*** *нур төшә.* – ‘**Красноватый** свет с неба падает на **желтовато-зеленые** лес, луга, деревню из восемнадцати домов’ (Д. Тикеев);

Көҙҙең ***һарғылт*** *ҡанаттары*
Талпынғанда елгә,
Бына осоп китер төҫлө
Ҡоштар киткән илгә. – Досл.: ‘Желтоватые крылья осени колышатся на ветру и словно собираются улететь за птицами в теплые края’ (Ю. Ильясова). *Әйтсе, иркәм, һөйәһеңме һин, һинең* ***йәшкелт*** *күҙҙәреңә ғашиҡ булдым мин* (из песни). – Досл.: ‘Скажи, милая, любишь ли ты, я влюбился в твои **зеленоватые** глаза’. *Берсә моңһоулыҡ, берсә һағыш билгән* ***йәшкелт*** *күҙҙәр ара-тирә әрнеү-нәфрәт менән дә сайылып китә.* – Досл.: ‘Ее грустные **зеленоватые** глаза выражают то ли боль, то ли ненависть’ (М. Сиргалина). ***Әскелтем*** *генә, шифалы буҙаны тәмләп эсәбеҙ.* – Досл.: ‘Пьем только **кисловатую,** целебную бузу’; ***Күгелтем*** *тауҙар теҙмәһенә оҙаҡ ҡарап торҙом мин.* – Досл.: ‘Я долго смотрел на **синеватые** горы’[7]. *Осратһам да һине, бәхет тәме* ***әскелт*** *әрем кеүек телемдә. Һөйөүҙәрем булғас яуапһыҙ – ғәйебем тик минең уземдә.* – ‘Хоть и встретил тебя, вкус счастья, словно **кислая** (кисловатая) полынь. Любовь моя безответная – вина только на мне’ (А. Гайзуллин). *Өҙөп-өҙөп иҫкән һалҡынса ел һуңлап сәскә атҡан валерьяндың* ***сөскөлт*** *еҫен алып килде.* – ‘Обрывистый прохладный ветер принес с запозданием **сладковатый** (в значении «пресноватый») запах цветущей валерьяны’ (Ш. Янбаев). *Беҙҙең яндан турғайға тартҡан* ***һорғолт*** *ҡош осоп үтте.* – ‘Мимо нас пролетела **сероватая** птица, похожая на воробья’ (Д. Буляков). ***Һомғолт*** *буйлы, аҡ сырайлы, яғымлы ҡарашлы, сабыр холоҡло, йомшаҡ һүҙле врачҡа Буяновтан башҡа берәү ҙә һүҙ әйтмәй.* – ‘**Стройному**, белолицему, ласковому, терпеливому, мягкому врачу никто, кроме Буянова, слова не говорит (И. Гиззатуллин). *Гөлсөм бер ағарҙы, бер ҡыҙарҙы. Битен* ***ҡыҙғылт*** *таптар ҡапланы.* – ‘Гульсум то ли побелела, то ли покраснела. Ее лицо покрылось **красноватыми** пятнами’ (Р. Ахметьянова) [8] и др.;

2) *-һыу / -һоу, -һыл / -һел: моңһоу* ‘грустный, грустноватый’, *аҡһыл* ‘беловатый, бледный’ и др. [6]. Например: *Аҡлы-зәңгәр куртка, ҡара кофта, шундай уҡ төҫтәге салбар,* ***ҡараһыу зәңгәр*** *кроссовка, шапка кейгән малай йылмайып тора ине.* – Досл.: ‘Мальчик, одетый в бело-голубую куртку, черную кофту, брюки того же цвета, **темно-голубые** кроссовки, шапку, всем улыбался’ (Х. Тапаков). ***Зәңгәрһыу-йәшкелт*** *күҙле, баһадир кәүҙәле, һаҡал-мыйыҡлы ир – минең атайым ул.* – Досл.: ‘Мой отец – мужчина богатырского телосложения, с бородой, с **голубовато-зеленоватыми** глазами’ (Т. Гарипова). ***Аҡһыл*** *булған Яҡуптың һөҙөнә ҡыҙыллыҡ йүгерҙе, күҙҙәрендә яҡты нур балҡыны.* – Досл.: ‘По **бледноватому** лицу Якупа пробежал румянец, а глаза засияли’ (М. Карим). *Уларҙың ҡойолмай торған йәшкелт ылыҫтары,* ***ҡараһыу*** *төҫкә инеп, елһеҙ һауала тын һәм тәрән уйҙарға батып ултыралар.* – ‘Их зеленова-

тые, неопадающие хвоинки, **потемнев**, застыли в безветренном воздухе, словно погрузившись в глубочайшие думы' (Д. Юлтый) [8].

Данные примеры показывают слабую или ослабленную интенсивность качественного признака в башкирском языке (*кыҙғылт* 'красноватый', *һарғылт-йәшкелт* 'желтовато-зеленоватый', *һарғылт* 'желтоватый', *йәшкелт* 'зеленоватый', *әскелт, әскелтем* 'кисловатый', *күгелтем* 'синеватый', *сәскөлт* 'пресноватый', *һорғолт* 'сероватый', *һомғолт* 'стройный', *моңһоу* 'грустный, грустноватый', *зәңгәрһыу-йәшкелт* 'зеленовато-голубоватый', *аҡһыл* 'беловатый, бледный', *ҡараһыу* 'темноватый', *ҡараһыу зәңгәр* 'темно-голубоватый').

В башкирских произведениях встречаются и некоторые прилагательные уменьшительной степени с аффиксом *-шел: Ел-ямғырҙан ашалып, емерелеп-һибелеп бөткән таштар араһында **күкшел** күҙле Йомағужа олатай йөрөй.* – Досл.: 'Среди валунов, выветрившихся от ветра и дождя, ходит дедушка Юмагужа с **синеватым** цветом глаз' (Г. Амантай). *Ҡыйғас ҡара ҡаштарына сал ингән, бөркөт танаулы, нескә ирендәре **күкшел** булып тора.* – Досл.: 'Его черные брови поседели, орлиный нос, тонкие губы стали **синеватыми** (посинели)' (Т. Даянова). *Ҡайынлы ауылынан алыҫта, ҡалын урмандар төпкөлөндә ултырған **күкшел** тауҙарҙа, ҡар ҡалын ята әле.* – 'Вдали от села Каинлы, в глуши густых лесов, в **синеватых** горах еще лежит снег' (Б. Бикбай) [8]. Среди примеров можно встретить и такой вариант прилагательного, как *күкшел-йәшел* 'сине-зеленый, синевато-зеленый': *Сәмләнеп китеп, керлегемде лә ҡаҡмай ҡараным атайымдың күҙҙәренә, уларҙың төҫөн **күкшел-йәшел** күрән ҡыяғына оҡшаттым. Атайым, ахырҙа, биреште, ҡарашын ситкә алды.* – 'Огорченный, не хлопая даже ресницами, я посмотрел отцу в глаза, цвет которых походил на **сине-зеленую** осоку. Отец, в конце концов, сдался, отвел взгляд' (Д. Буляков) [8].

Следует отметить, что в некоторых случаях переходу оттенка ослабленности в признак, выражаемый именем прилагательным, способствуют аффиксы *-са/-сә (ҡалҡын**са**, ең**елсә**, оҙон**са**)* [6]. Например*: Көн **ҡалҡынса** булыуға ҡарамаҫтан, уларҙа ла рух ныҡлығы тойолдо.* – 'Несмотря на **прохладную** погоду, они тоже чувствовали себя бодрыми' (Т. Гарипова). *Баҫыу өҫтөндә **еңелсә** ел йүгереп уйнай.* – '**Легкий** ветерок бегает и играет по полю' (М. Карим). *Ауыл әҙ генә эшһеҙ булһа, унда **ауылса** ҡунаҡлашыу башлана.* – 'Если в селе заканчивались всякие работы, то начиналось **деревенское** гостеприимство в каждом доме' (Г. Хайри) [8]. *Бөгөн **ауылса** кейем модалы түгел, йәштәр башлыса **ҡаласа** стилгә өҫтөнлөк бирә.* – '**Деревенская** одежда сегодня уже не в моде, молодежь в основном выбирает **городской** стиль' (Г. Кутуева) [7].

Категория градуальности в башкирском языке может выражаться с помощью аффиксов сравнительной степени *-раҡ / -рәк, -ыраҡ / -ерәк, -ораҡ / -өрәк* [6]. Например: 1) *Әйт әле: ҡайһы осорҙа йәшәүе **ҡурҡынысыраҡ** булған?* 'Скажи-ка: когда было жить **страшнее**?' (Н. Гаитбаев); 2) *Минең сикәләрем роза сәскәһенән дә **матурыраҡ!*** – 'Мои щеки **прекраснее** цветка розы!' (А. Ягафарова); 3) *Хужа кешенең исем-фамилияһынан да **олпатыраҡ, ишлерәк** ул.* – 'Он **больше, величественнее** имени и фамилии хозяина' (Т. Гарипова); 4) *Әкиәт тыңлап ҡына йылы өйҙә ятыуҙан да **нығыраҡ** рәхәтлек бар микән?* – 'Есть ли большее и **сильнее** удовольствие, чем лежать в теплом доме, слушая сказку?' (Т. Гарипова). 5) *Өҫтәлдә **тәмлерәк** нәмәләр булғанда, минең ялындырып тора торған ғәҙәтем юҡ.* – 'У меня нет привычки упрашивать, когда на столе есть что-нибудь **вкусненькое**' (М. Карим). 6) *Тормоштоң **бәхетлерәк** һәм **лайыҡлыраҡ** шарттарын тәьмин итеү буйынса еңел булмаған, әммә игелекле эш көтә.* – 'Предстоит нелегкая, но благородная работа по обеспечению **более счастливых** и **достойных** условий жизни' (Г. Кутуева) [6]. 7) *Эйе, тыуған ерҙән дә **матурыраҡ** урын бармы ни донъяла!* – 'Да есть ли на свете место **прекраснее** родной земли!' (З. Биишева). *Донъяла һалдат дуҫлығынан да **яҡыныраҡ, йылыраҡ** тағы ла ни бар? – тип һүҙ башланы Тәүфиҡ ағай.* – 'Что еще на свете **ближе, теплее** солдатской дружбы? – начал свой рассказ Тауфик-агай' (Г. Аллаяров) [8] и др. В приведенных примерах градуальность выражается с помощью аффиксов сравнительной степени: *ҡурҡыныс – ҡурҡынысы**раҡ*** 'страшный – страшнее'; *матур – матур**ыраҡ*** 'красивый – красивее'; *матур – матур**ыраҡ*** в значении 'прекрасный – прекраснее', *олпат – олпат**ыраҡ*** 'величественный – величественнее', *ишле – ишле**рәк*** в значении 'большой – больше', *ныҡ – нығ**ыраҡ*** 'сильно – сильнее', *тәмле – тәмле**рәк*** 'вкусный – вкуснее', *бәхетле – бәхетле**рәк*** 'счастливый – счастливее', *лайыҡлы – лайыҡлы**раҡ*** 'достойный – достойнее', *якын – яҡын**ыраҡ*** 'близкий – ближе', *йылы – йылы**раҡ*** 'тепло – теплее'.

В произведениях авторов часто используются сравнительные аффиксы в сочетании с союзом (*тағы ла*) или послелогом (*ҡарағанда*), выражающие значение градуальности: *Был киленем **тағы ла уңғаныраҡ.*** – 'Эта невестка еще **толковее** и **умелее**' (А. Атнабаев). *Байрас, уның яҡынайыуын тойғандай, **тағы ла дәртлерәк** көйгә күсте.* – 'Байрас, почувствовав ее приближение, стал играть **еще энергичнее**' (З. Биишева). *Кисәге көн матур, бөгөнгөһө **матурыраҡ** унан **тағы ла.*** – 'Вчерашний день прекрасный, сегодняшний – **еще прекраснее**' (Г. Куватова) [8]. *Байрам байый, сағылыҡ һәм йөкмәткелек ала, бында төрлө ҡалаларҙан һәм илдәрҙән **тағы ла күберәк** ҡунаҡтар килергә ынтыла.* – 'Праздник становится все богаче, ярче и насыщеннее, сюда стремятся приехать **еще больше** гостей из разных городов и стран'; *Юлламаның баҙар хаҡы **тағы ла юғарыраҡ.*** – 'Рыночная стоимость путевки **еще выше**' [7]; *Үгеҙ Ғабдуллаға **ҡарағанда етеҙерәк** булып сыҡты.* – 'Бык оказался **быстрее, чем** Габдулла' (М. Карим). *Уның эштәре Вәзирҙекенә **ҡарағанда һәйбәтерәк** ине.* – 'Его дела были лучше, чем у Вазира' (М. Карим). *Был кеше алдында мин үҙемдә Сыртлановтың алдындағыға **ҡарағанда иркенерәк** тота инем.* – 'Перед этим человеком я держался **более свободно, чем** перед Сыртлановым' (С. Агиш) [8]. *Фейерверк байрамдың кульминацияһы буласаҡ, ойоштороусылар әйтеүенсә, беҙҙе быйыл былтырғыға **ҡарағанда** ла **сағыуыраҡ** һәм **ҡыҙыҡлыраҡ** салют көтә.* – 'Кульминацией праздника станет фейерверк, в этом году, по словам организаторов, нас ждет **более яркий** и **интересный** салют, **чем** в прошлом' [7].

Категория градуальности в башкирском языке может выражаться и с помощью превосходной степени прилагательного, в котором признак проявляется в наибольшей степени. Превосходная степень образуется путем повторения первого слога либо от полной формы с помощью слов *иң* 'самый', *бик, бигерәк* 'очень' [6]. Примеры:

1. ***Зәп-зәңгәр** күҙле өс йәшлек Айзиләһен шулай ҡәйнәһенең йортона ҡалдырып китте.* – 'Так она оставила Айзилю – свою трехлетнюю дочь с **голубыми-преголубыми** глазами в доме свекрови' (Т. Гарипова).

2. *Иң оҡшағаны – осрашыуға ҙур гөлләмә – **ҡып-ҡыҙыл** раузалар тотоп килеүе. Уның менән миңә ҡыҙыҡ, күңелле, рәхәт.* – 'Самое приятное, что он приходил на встречу с огромным букетом **красных-прекрасных** роз. Мне с ним было интересно, весело, приятно' (Т. Гарипова).

3. *Ниндәйҙер тауышҡа күҙемде асып ебәрһәм, **йәм-йәшел** үлән өҫтөндә ятам икән* 'Открыв глаза на шум, понял, что лежу на **зеленой-презеленой** траве' (Т. Гарипова).

4. ***Ап-аҡ** ҡына битемдә алһыу сикәм нур бөркә!* – 'На **белоснежном** лице сияют розовые щеки!' (А. Ягафарова).

5. ***Йәм-йәшел** япраҡтарымды көҙ алтынға буяны.* – 'Осень окрасила мои **зеленые-презеленые** листья в золотой цвет' (А. Ягафарова).

6. *Йылы яҡҡа беҙ осабыҙ,*
Йәм-йәшел урманға,
***Ҡып-ҡыҙыл** еләкле*
Емеш бешкән урынға.
'Мы летим в теплые края,
В вечнозеленые леса,
Туда, где спелые плоды
С **красными-прекрасными** ягодами' (А. Ягафарова) [7].

7. ***Иң заманса** һуғарыу системаларының береһе Ейәнсура районында «А7 Агро-РБ» компанияһы биләмәһендә ҡуйылған.* – 'Одна из **самых современных** оросительных систем установлена на территории компании «А7 Агро-РБ» в Зианчуринском районе'.

8. *Балаларҙың **иң сағыу, тулҡынландырғыс** байрамы – президент шыршыһы «Нефтсе» – мәҙәниәт һарайында үтә.* – '**Самый яркий, волнующий** детский праздник – президентская елка – пройдет в ДК «Нефтяник»'.

9. *Йылғаның **иң ҡеүәтле** ағымын быуып, тауҙан сығарған таштарҙан плотина төҙөлгән.* – 'Построена плотина из камней, добытых с горы, и перекрывает **самый мощный** поток реки'.

10. *Унда затлылыҡ бар, ғәжәп төрлөлөк, һәм бөтәһе лә **бик нескә** зауыҡ менән эшләнгән.* – 'В нем есть роскошь, удивительное разнообразие, и все сделано с **очень тонким** вкусом'.

11. *Сәлимәкәй килен **бигерәк матур.*** – 'Невестка Салимакай **очень красивая'**.

12. *Күрше баҡсала **ҡып-ҡыҙыл** булып бешкән еләкте күреп, дегәнәк араһынан емеште өҙөргә уҡталды. Татлы еләккә үрелгән мәлдә күҙенә сүп төшөүен дә һиҙмәне* 'Увидев в соседнем саду **красные-прекрасные** ягодки, она попыталась сорвать их сквозь лопухи. Она даже не заметила, как в глаза попала соринка' [7].

13. – *Бар, ҡайт инде Хәлимәңә! Ул бит **һап-һау** хәҙер, йүгереп-атлап йөрөй тиҙәр хатта!* '– Иди, вернись к Халиме! Ведь она, как говорят, теперь **здорова,** ходит и бегает!' (Л. Ганиева).

14. *Уның өсөн донъялағы **иң сибәр** ҡыҙ булып тойолалыр инде. Тегеһе лә Алмаздан күҙен алмай* 'Для него она кажется **самой прекрасной** девушкой на свете. И девушка не сводит глаз с Алмаза' (Р. Ахметьянова) [8] и др.

Необходимо отметить, что значение градуальности может передаваться в сравнительной и превосходной степенях наречия. Например: *Икенсе көндө йәнә осрашҡас, ҡыҙыҡай **ҡыҫҡырыбыраҡ** өндәшергә ҡарар итте.* – 'Встретившись вновь на следующий день, девочка решила говорить **погромче**' (М. Карим); *Гел шул инде, юлға **йылыраҡ** кейенеп сыҡһаң, эҙетеп еберә, **йоҡараҡ** кейенһәң, һыуыта ла ҡуя.* – 'Всегда так: оденешься в дорогу **потеплее**, жара наступает, оденешься **потоньше** – холодно' (Т. Ганиева) [8].

*Әмәлгә ҡаршы, Заһира ла **ҡумыҙҙы үтә ярһып, матур итеп** уйнап торҙо.* – 'А Загира с **большим вдохновением** и **энтузиазмом** играла на кубызе' (А. Утябай); *Пугачев **бик шәп** барҙы, әйтерһең, «Аҡһаҡ Тимер» йәки Искәндәрме ни!* 'Пугачев шел **очень быстро**, словно «Хромой Тимер» или Искандер!' (М. Идельбаев) [8].

Таким образом, в башкирском языке аффиксация является одним из наиболее ярких способов выражения категории градуальности. Многочисленные примеры из художественных и публицистических текстов подтверждают, что категория градуальности в башкирском языке может характеризоваться с помощью форм степеней имени прилагательного и наречия. Аффиксы форм степеней придают слову признак ослабленности либо преувеличения, а также могут выражать сравнительные оттенки. На основании вышеизложенного можно говорить о том, что аффиксальный способ в башкирском языке является одним из наиболее распространённых в передаче градуированного значения.

Библиографический список

1. Колесникова С.М. *Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке.* Москва: Высшая школа, 2010.
2. Хакимова В.Ш. *Функционально-семантическая категория компаративности в современном башкирском языке.* Уфа, 1997.
3. Саляхова З.И. *Функционально-семантическая категория залоговости в башкирском языке.* Уфа: Гилем, 2012.
4. Абуталипова Р.А. *Функционально-семантическая категория аспектуальности в башкирском языке.* Уфа: Гилем, 2008.
5. Бондарко А.В. О грамматике функционально-семантических полей. *Издание АН СССР.* 1984; Т. 43.
6. Грамматика башкирского языка. *Морфология.* Уфа: Китап, 2018; Т. 2.
7. *Башкортостан кызы*. Available at: https://bashkizi.ru/
8. *Агиҙел*. Available at: https://agideljurn.ru/

References

1. Kolesnikova S.M. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya gradual'nosti v sovremennom russkom yazyke.* Moskva: Vysshaya shkola, 2010.
2. Hakimova V.Sh. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya komparativnosti v sovremennom bashkirskom yazyke.* Ufa, 1997.
3. Salyahova Z.I. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya zalogovosti v bashkirskom yazyke.* Ufa: Gilem, 2012.
4. Abutalipova R.A. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya aspektual'nosti v bashkirskom yazyke.* Ufa: Gilem, 2008.
5. Bondarko A.V. O grammatike funkcional'no-semanticheskih polej. *Izdanie AN SSSR.* 1984; T. 43.
6. Grammatika bashkirskogo yazyka. *Morfologiya*. Ufa: Kitap, 2018; T. 2.
7. *Bashkortostan kyzy*. Available at: https://bashkizi.ru/
8. *Agiҙel*. Available at: https://agideljurn.ru/

Статья поступила в редакцию 08.12.23

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-403-406

***Milyaeva L.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LVMilyaeva@fa.ru*
***Korotkaya O.Yu.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OYKorotkaya@fa.ru*

MEANS OF EXPRESSIVENESS IN MODERN RUSSIAN AND ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE OF ELECTRONIC MASS MEDIA. The article considers the concept and key functions of economic discourse as of the prior means of language reflection and its capacity of displaying certain events in a certain language picture due to the growing influence of economic indicators and the economic situation in general on the life of modern society. The article also presents a comprehensive analysis of the stylistic means of expression used in modern Russian and English economic discourse of electronic mass media, the key and most frequent means of expression used are presented, the connotations of the created images in economic texts are considered. A comparative analysis of stylistically marked means allows drawing conclusions about the prevalence of epithet and metaphor as their leading role in creation of an emotional image and its conveying to the reader in order to develop a distinct perspective on specific events within the economic realm. The article examines the fundamental features of Russian and English economic discourse, stylistic potential and patterns of concept and phenomena representation in professionally oriented texts. The obtained data on the functional aspect of expressive means proved to be valuable in the context of English language education, namely for teaching students' productive skills in writing.

Key words: **economic discourse, means of expression, mass media, metaphor, epithet**

***Л.В. Миляева,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: LVMilyaeva@fa.ru*
***О.Ю. Короткая,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: OYKorotkaya@fa.ru*

СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Предлагаемая статья рассматривает понятие и задачи экономического дискурса как основного средства рефлексии языка и отображения определенных событий в языковой картине социума в связи с растущим влиянием экономических показателей и экономической ситуации на жизнь современного общества. В настоящей статье представлен научно-теоретический обзор и некоторые практические результаты изучения и исследования средств выразительности современного экономического дискурса, а именно: анализ стилистических средств выразительности, используемых в современном русскоязычном и англоязычном экономическом дискурсе электронных средств массовой информации; определение, описание и анализ основных средств художественной выразительности, используемых в экономическом дискурсе, а также коннотаций создаваемых данными средствами образов в текстах экономической направленности. Проведенный авторами сравнительный анализ стилистически маркированных средств позволяет сделать выводы о превалировании эпитета и метафоры как основных средств создания эмоционального образа у читателя с целью формирования мнения о тех или иных событиях в экономической сфере. В статье исследуются характерные признаки русскоязычного и англоязычного экономического дискурса, стилистический потенциал и особенности репрезентации понятий и явлений в профессионально ориентированных текстах. Полученные данные о функциональном аспекте средств выразительности могут быть использованы в процессе обучения английскому языку при формировании письменных продуктивных навыков обучающихся.

Ключевые слова: **экономический дискурс, средства выразительности, СМИ, метафора, эпитет**

Жизнь современного общества характеризуется тесной связью и влиянием различных сфер друг на друга. Экономическая сфера стала неотъемлемой частью жизни любого общества независимо от того, на каком языке оно говорит, каким национальным менталитетом обладает и каких традиций придерживается. Динамика развития любого общества напрямую отражается и даже зависит от развития экономики и достижений в экономике. Одним из каналов взаимодействия общества и экономики является экономический дискурс.

Как известно, любой вид дискурса представляет собой «… формальный образ мышления, который находит своё выражение в языке. Таким образом, дискурс может рассматриваться как социальная граница, которая определяет содержание сказанного, а также тот язык, которым это будет выражено» [1].

В нашем исследовании мы выдвигаем положение о том, что в любом экономическом дискурсе явно прослеживается корреляция между экономическими достижениями страны, медиакультурой и языком. Средства выразительности, к которым прибегает экономический медиадискурс (идиомы, метафоры, эпитеты, сленг и т. д.) применяются не только для описания и оценки экономических объектов и событий, но и для выражения определенного мнения, а зачастую даже для навязывания определённого мнения.

Таким образом, имеются основания утверждать, что актуальность представленного исследования обусловлена тем, что мировая экономика сегодня характеризуется высокой степенью неопределенности и изменчивости, при этом экономические явления и факторы оказывают огромное влияние на жизнь современного человека. В свою очередь, язык, будучи по своей природе социальным явлением, дает уникальную возможность для рефлексии и изучения влияния экономических факторов на общество и процессы, происходящие в нем, посредством изучения языковой картины мира. Особое значение приобретают компаративистские исследования русскоязычного и иноязычного экономического дискурса, которые позволяют сравнить две экономические картины мира и способы их формирования.

Целью представленного исследования является анализ и сравнение стилистических средств выразительности современного англо- и русскоязычного экономического дискурса электронных средств массовой информации, определение

общих черт и стилистических расхождений при репрезентации экономических факторов, концептов и событий внутренней и мировой экономики в русскоязычном и англоязычном экономическом дискурсе.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

– рассмотреть понятие дискурса и изучить ключевые особенности экономического дискурса;

– выделить ключевые средства выразительности, используемые в русскоязычных и англоязычных текстах экономической направленности;

– сравнить наиболее частотные средства выразительности и провести анализ создаваемых ими образов и коннотаций;

– определить степень использования стилистических средств выразительности в текстах экономической и финансовой направленности;

– выявить стилистические особенности репрезентации информации в англоязычном и русскоязычном экономическом дискурсе с целью дальнейшего использования полученных данных на занятиях по обучению иностранному языку в профессиональной сфере и профессионально ориентированному переводу.

Для решения поставленных в исследовании задач, мы применили следующие взаимодополняющие методы:

– обобщающий теоретический анализ научно-теоретической литературы по проблеме исследования,

– лингвостилистический и филологический анализы особенностей коммуникации в профессиональной экономической среде,

– метод интерпретации, лексико-семантический анализ, контекстуальный частотно-статистический анализы средств выразительности текстов СМИ экономической направленности (в частности метафор и эпитетов).

Исследования и научно-теоретические работы зарубежных и отечественных коллег (Карабулатова, 2020; Lakoff and Jonson, 2004; Кара-Мурза, 2018; Махницкая, 2003; Salter, 2003; Samuels, 2013; Maluyga, 2009 и др.) свидетельствуют о том, что авторы экономических текстов СМИ используют различные средства выразительности, чтобы донести свои идеи до адресата в более удобной, доступной и эмоционально окрашенной форме, поскольку именно устойчивые выражения, метафоры, эпитеты и стилистически окрашенные коннотации позволяют читателю увидеть и представить то, что невозможно увидеть невооруженным глазом. Средства выразительности текстов СМИ экономической тематики относятся к определенному классу слов, которые передают абстрактные значения. Например, экономическая терминология позаимствовала понятие «голубых фишек» из игры в покер для обозначения ценных бумаг компаний с высокой репутацией и финансовым капиталом.

Все сказанное выше позволяет нам выдвинуть для обсуждения следующие утверждения, которые отражают также научную новизну предпринятого нами исследования:

– информативность и эмоциональность, создаваемые экспрессивными языковыми средствами, являются характерными чертами экономического дискурса СМИ;

– высокая частотность использования оценочных лексических единиц с экспрессивным компонентом значения в современных текстах экономической направленности обусловлена основной функцией данных текстов – не только информировать, но и формировать общественное мнение.

Определенную новизну в исследование вносит проведенный сравнительный анализ средств выразительности разноязычных экономических текстов; возможность определить основные особенности функционирования лексических единиц в текстах экономической тематики, а также определить степень использования различных средств выразительности в русскоязычном и англоязычном экономических текстах.

Наличие немалого количества публикаций и исследований категории экспрессивности тем не менее не обеспечивает единой научной трактовки понятия экспрессивности и его значимости для текстов экономической направленности. Данное утверждение свидетельствует в пользу теоретической значимости нашей работы, которая заключается как в комплексном анализе понятия «дискурс», так и в сравнительном анализе экономического дискурса на материале языков двух современных ведущих экономик мира. Полученные в ходе исследования результаты позволяют получить представление о когнитивных процессах, которые составляют основу образа экономических явлений и создают картину экономического мира в целом у русскоязычного и англоязычного реципиента.

С практической точки зрения значимость работы выражается в том, что полученные результаты позволяют не только лучше понять происходящее в русскоязычной и англоязычной картине экономического мира, вызванные современными социально-экономическими процессами. Полученные результаты также могут быть использованы в образовательных целях: результаты исследования могут стать ценным материалом при формировании иноязычной компетенции, в особенности при формировании продуктивных навыков письма и работе с текстом как у специалистов экономической направленности, так и на курсах профессионально ориентированного перевода, спецкурсах по лингвостилистическому анализу узконаправленных текстов, а также при обучении английскому языку студентов экономических специальностей.

Во все времена экономика играла большую роль в жизни людей, будучи одной из основной сфер, непосредственно влияющих на их ежедневную деятельность и качество жизни. Сегодня мы становимся свидетелями активной интеграции глобальных бизнес-процессов. Влияние экономических процессов на социально-экономическую картину мира различных обществ становится абсолютно очевидным, что обусловлено тем фактом, что экономическая ситуация затрагивает жизнь каждого индивида, а такие понятия, как «курс валют», «процентная ставка», «инфляция» и т.д., прочно вошли в лексикон не только специалистов, но и обывателей. Безусловно, подобная экспансия экономической сферы в медиадискурс и ежедневное общение людей не могли не найти своего выражения в языковой картине мира современного человека, тем самым оказывая влияние на формирование особого специализированного дискурса – экономического, основной задачей которого является корректное и адекватное представление финансовой информации, освещение экономических процессов, обсуждение животрепещущих тем на международной экономической арене: глобализация экономики, помощь развивающимся странам, место той или иной страны в мировом экономическом пространстве и т. д.

Дискурсивные практики, как и реализация дискурса как такового, всегда играли немаловажную роль в языковой репрезентации картины мира того сообщества, в котором они реализовывались. Данное положение дел может быть объяснено тем фактом, что дискурс в силу своей специфики и многогранности отражает любые изменения и нововведения, происходящие в жизни общества. В связи с этим научно-исследовательский интерес к дискурсу социальных, экономических или политических наук вполне объясним. Несмотря на тот факт, что дискурс изначально изучался преимущественно в рамках лингвистики, влияние внешних социально-экономических факторов на развитие общества и, соответственно, на язык, расширили значение термина «дискурс». Таким образом, сегодня существует довольно много определений и подходов к анализу дискурса: среди таких подходов следует упомянуть работы ведущих лингвистов, работавших в области дискурсивного анализа, таких как Фэйркло (1995), Водак (2001), ван Дейк (1990) и т. д. Говоря об особенностях дискурсивного анализа невозможно не упомянуть социологически значимые исследования дискурса, выполненные известным исследователем Мишелем Фуко (Фуко, 1996). Согласно исследованиям М. Фуко, под дискурсом следует понимать «совокупность высказываний, принадлежащих к одной и той же системе формаций. Именно таким образом, я могу говорить о климатическом дискурсе, дискурсе экономическом, дискурсе естественной истории и дискурсе психиатрии» [2, с. 108].

Исследования дискурса и дискурсивных практик отечественными учеными свидетельствуют о том, что дискурс – это явление многоплановое, динамичное, отражающее и выражающее все стороны общественного бытия. Как отмечает известный лингвист Д. Арутюнова, «дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [3, с. 137]. Если данное утверждение верно, а оно не вызывает никаких сомнений, то дискурс – это явление широкого порядка, природа которого не однозначна, а многопланова. В современной науке принято мнение о том, что природа дискурса на самом деле реализуется в трех основных измерениях (или состоит из трех составляющих): *прагматика,* или типичные ситуации общения; *когнитивная* составляющая, или то, что происходит в сознании участников дискурсивного акта, и *лингвистическая* составлявшая, или непосредственно текст [4].

Подобное многогранное понимание дискурса мы находим также у известного исследователя, который стоял у истоков дискурсивного анализа, а именно – у Т. ван Дейка: «Дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение» [5, с. 7].

Экономический дискурс относится к институциональному дискурсу, поскольку сфера его реализации лежит в области общественных интересов и социального взаимодействия, где участники коммуникации имеют соответствующие статусы, коммуникативные роли и функционируют, а также коммуницируют в рамках определенного социального института. Экономический дискурс является интересным объектом для изучения еще и потому, что представляет собой особый вид коммуникации, реализующейся в одной из самых важных сфер современного общественного существования как определенная коммуникативная практика, интегрирующая в себе все виды экономических текстов, которые отражают все виды экономических процессов и явлений, происходящих в современном мире и в социуме (Чудинов, 1996; Шейгал, 2007, Петушинская, 2003; T. van Deik, 2009 и др.).

Согласно одному из наиболее популярных определений, экономический дискурс трактуется как «… совокупность отдельных коммуникативных актов в экономической сфере, результатом которых является текст экономической направленности, причем такой текст может быть создан как профессиональными журналистами, так и обывателями, так как основным критерием является отражение реалий современных экономических отношений» [6, с. 44].

Анализ данных, полученных из научно-теоретической литературы и практико-ориентированных исследований, позволяет утверждать, что у экономического дискурса можно выделить несколько целей, а именно: представление информации об экономических процессах и явлениях, затрагивающих жизнь общества, а также о состоянии экономики в целом; формировании общественного мнения о текущей экономической ситуации и о каждом событии или явлении в сфере экономики и побуждении к определенным действиям; исследование экономических процессов, создание экономических теорий и изучение перспектив развития экономической сферы, включая ее влияние на жизнь мирового населения

[6, с. 42–43]. Следовательно, благодаря своей практической и целевой направленности экономический дискурс в большей степени реализуется в публицистических текстах СМИ и сегодня получает все большее распространение в современных электронных медиасредствах, отвечая требованиям современного общества о предоставлении актуальной информации.

Развитие Интернета и процессов мировой интеграции привели к широкому распространению информации и возможности незамедлительно получить ее из любого доступного и удобного источника. Электронные медиа идут в авангарде этих процессов, открывая доступ к своим ресурсам практически из любой точки мира, что обеспечивает свободный обмен данными и создает новое медиаполе и медиапространство, где в преобразованном виде происходят процессы коммуникации, что в итоге способствует формированию глобальной экономической картины мира [7].

Использование соответствующих языковых единиц в экономическом дискурсе во многом определяется их социальными оценочными категориями и коммуникативно-прагматическим потенциалом, т. е. с учетом их эффективного воздействия на аудиторию [8]. Необходимость использования определенных лексических единиц в экономическом дискурсе также обусловлено функционалом самого дискурса, выполнением ключевых функций: функция информирования общества и функция формирования общественного мнения [9].

Анализ современных текстов экономической тематики дает основания утверждать, что для текстов современного экономического дискурса характерно обильное использование эпитетов в качестве ведущих средств создания яркого и выразительного образа, а также для усиления воздействия представляемой информации на сознание и мышление реципиента. Согласно определению, имеющемуся в словаре Розенталя, «эпитет – это слово, определяющее предмет или действие и подчеркивающее в них какое-либо характерное свойство, качество. Стилистическая функция эпитета заключается в его художественной выразительности» [10, с. 355]. Таким образом, являясь одним из ключевых стилистических приемов, эпитет основывается на высокой степени акцентуации какого-либо свойства или признака рассматриваемого феномена, причем в основе его использования лежит идея сугубо личного и индивидуального восприятия объекта и его характеристик, что обусловливает наличие у эпитета ярко окрашенного эмоционального контекста и делает его незаменимым инструментом в создании образности экономического текста [11].

Проведя комплексный анализ более семидесяти англоязычных и русскоязычных текстов экономической направленности, включающих в себя в общей сложности несколько сотен стилистически маркированных языковых единиц, прежде всего, следует отметить высокую частотность употребления эпитета в связи с его аксиологическим характером, а также ярко выраженную функциональную составляющую данного стилистического средства в экономическом медиадискурсе. Англоязычный экономический дискурс последовательно выстраивает негативный образ происходящих событий и явлений в экономической сфере, используя такие определения, как *frosty reception* ‘холодный прием’, *puzzling trend* ‘сбивающая с толку тенденция’ и *gloomy markets* ‘мрачные рынки’, каждое из которых имеет свой аналог в русскоязычных экономических текстах [12]. Однако наиболее интересен тот факт, что сегодня прилагательные, имеющую изначально положительную коннотацию, используются в диаметрально противоположном значении и служат для усиления уже сложившегося негативного образа современной экономики. Так, в предложении *These stocks are simply too tasty for American investors* ‘Эти акции просто слишком хороши для американских инвесторов’ [12] эпитет *tasty* теряет свое прямое значение ‘вкусный’ и подчеркивает идею недоступности рассматриваемых акций для инвесторов, а в примере *Can too many brainy people be a dangerous thing?* ‘Могут ли умные люди представлять опасность’ [12] определение *brainy* ‘умный’, ‘смышленый’ перестает быть положительной характеристикой человека и получает некую уничижительную коннотацию, подразумевая, что даже интеллектуальные способности сегодня не являются абсолютно положительной характеристикой.

В то же время для русскоязычного экономического дискурса в целом характерна противоположная тенденция, согласно которой предпочтение отдается более мягким или нейтральным определениям. Так, вместо словосочетания *плохие услуги* в тексте можно встретить выражение *неоптимальное качество услуг*, для описания некого кризиса используется нейтральное выражение «*временная просадка*», на смену ложным ожиданиям приходят «*неправильные ожидания*», а вместо политического курса, не отвечающего определенным ожиданиям, журналисты предпочитают описание «*неадекватная мировая экологическая политика*» [13]. Несмотря на явный выбор в пользу менее окрашенных определений, русскоязычный экономический дискурс тем не менее не может полностью отказаться от более четко выраженных характеристик и также использует эпитеты с негативной коннотацией, такие как «*токсичный контент*» или «*жестокая конкуренция*», давая отрицательную оценку определенным событиям экономической сферы [13].

Предпринятое нами исследование показало, что, несмотря на то, что сравнение имеет огромный стилистический потенциал и отражает картину мира того или иного народа, для современного англоязычного и русскоязычного экономического дискурса данный стилистический прием не является продуктивным, что может быть обусловлено сознательным отказом от представления индивидуального взгляда на тот или иной предмет или явление в попытке избежать обвинений в предвзятости и категоричности. Такие описания, как *жизнь у дистрибьюторов как у Христа за пазухой* [13] или выражения *like the living dead* ‘как зомби’ и *spend like mad* ‘тратить как сумасшедший’, в английском языке свидетельствуют о том, что если сравнения используются в экономических текстах, то чаще всего в виде устойчивых выражений, передавая уже давно закрепленные в сознании образы.

Однако благодаря возможности создавать яркие образы и акцентировать внимание реципиента на конкретной идее или событии в русскоязычных текстах экономической направленности в электронных СМИ наблюдается тенденция активного использования идиом и устойчивых (идиоматических) выражений Наряду с вышеупомянутым *жить как у Христа за пазухой* часто можно встретить такие выражения, как *подлить масла в огонь, вешать лапшу на уши, влезть в долги, принять удар, битва титанов*, при этом каждое из них обладает ярко выраженной негативной коннотацией и формирует определенное и далеко не благоприятное мнение у читателя о рассматриваемой теме.

Анализ текстов современного экономического англоязычного дискурса позволяет сделать вывод о высокой степени образности текстов и превалирующей роли метафоры как ключевого инструмента создания определённого, нужного автору образа. Причем метафорический перенос, лежащий в основе рассматриваемого средства выразительности, нельзя понимать в узком смысле как простое механическое действие, результатом которого является наделение объекта определенными свойствами и создаваемая в итоге метафора. Следовательно, необходимо принимать во внимание саму связь между рассматриваемыми объектами, тогда «метафорический перенос происходит на основе подобия, похожести» [14, с. 25].

Для современных электронных медиа характерно преимущественное использование вербальных метафор, которые хорошо подходят для создания динамичных образов и отражают отношения между рассматриваемыми концептами или объектами. Множество примеров такого вида метафоры можно найти как в англоязычных, так и в русскоязычных экономических текстах (например: *Сбербанк зацементировал владения, зеленая политика легла на рельсы, обрушить цены на российский газ, принять удар второй волны пандемии* и *«Билайн» вылетел с пьедестала*). Они не только порождают яркий образ описываемого события, но и хорошо отражают традицию российских СМИ использовать яркие и броские заголовки в текстах, посвященных экономическим проблемам [13]. В англоязычных текстах, в свою очередь, можно встретить такие образцы метафор, как *Clouds darken over eurozone economy* ‘Тучи сгущаются над Еврозоной’, *Investors are likely to remain on edge in the near term* ‘Инвесторы в ближайшее время будут балансировать на краю пропасти’ или *They already are in tooth and claw to forgo* ‘Они уже не смогут отказаться’, дословно: ‘Они уже в их когтях и не смогут отказаться’, которые передают идею разочарования и безнадежности, подчеркивая чувство опасности, нависшей угрозы и будущего провала в отношениях [12].

Несмотря на частотность употребления вербальной метафоры, наиболее продуктивным ее видом для экономического медиадискурса остается когнитивная или концептуальная метафора, построенная на ментальных операциях познания с целью структурирования и объяснения окружающего мира и действительности. «Метафора проникает в повседневную жизнь, причем не только в язык, но и в мышление и действие. Наша обыденная понятийная система, на языке которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [15, с. 126].

Так, метафора *Many Chinese firms that might once have flocked to New York* ‘Множество китайских фирм, которые, возможно, когда-то стекались в Нью-Йорк’ построена на сравнении фирм с птицами и помогает передать картину массовой миграции определенной части населения, подчеркивая важность этого события. В другом примере: *Unleash their creativity, and productivity will improve, job satisfaction will increase* ‘Дайте волю их творчеству и производительность улучшится, повысится удовлетворенность работой’, глагол *unleash* ‘подстегнуть’ помогает провести параллель между управлением персоналом и верховой ездой, что способствует формированию образа свободных и ничем не ограниченных рабочих, чей внутренний дух и чью силу необходимо взять под контроль и постоянно направлять и руководить ими. В предложениях *Earlier this year the COVID–19 pandemic brought the Bank to its knees* ‘Ранее в этом году пандемия коронавируса уже поставила Банк на колени’ и *Mr Son has since regained his footing – or at least his chutzpah* ‘Господин Сон с тех пор смог встать на ноги или, по крайней мере, вернул свою былую дерзость’ авторы используют уже вполне устоявшиеся сравнения с физическими действиями человека, с движением вверх и вниз, однако приобретающие в метафорах другую стилистическую окраску, зачастую негативную [12]. Кроме того, примеры *frothy stockmarket* ‘пенящийся фондовый рынок’, *seismic knock-on effects* ‘сейсмический эффект домино’ и уже упомянутый ранее *frosty reception* ‘холодный прием’ построены на переносе знания из одной концептуальной области в другую и служат источником логической полисемии (пенящееся море, сейсмическая зона, холодная зима), что придает экономическому тексту еще большую насыщенность, образность и силу убеждения [12]. Такая тенденция использования когнитивных метафор находит отражение и в русскоязычном экономическом дискурсе, как в вышеупомянутых примерах вербальной метафоры, и также выполняет функцию формирования общественного мнения через создание определенного легко считываемого образа.

Анализ экономического русскоязычного и англоязычного дискурса электронных СМИ показал, что стилистические средства выразительности довольно часто присутствуют в современных экономических текстах и выполняют в экономическом медиадискурсе четко поставленную задачу, а именно – формирование

определенного образа, трансляция определенного мнения и влияние на восприятие реципиентом текущей экономической ситуации в соответствии с основными целями такого рода дискурса – предоставлением информации и формированием общественного мнения. Несмотря на распространённое мнение, что для профессионального дискурса нехарактерна эмоциональная окрашенность текстов и использование художественных выразительных средств, проведенное исследование показывает, что основными используемыми стилистическими средствами в текстах экономической направленности являются эпитет и когнитивная метафора, а также отмечается тенденция к использованию идиоматических выражений.

Однако важно отметить разный стилистический потенциал русскоязычных и англоязычных экономических текстов. Так, англоязычный экономический текст сегодня стремится к созданию яркого образа у читателя, причем зачастую негативного, о сложившейся экономической обстановке и экономических показателях. В свою очередь, русскоязычный экономический дискурс отличается большей степенью сдержанности и стремлением избежать ярко выраженных оценочных суждений, стремясь к некой степени эвфемизации, что выражается в ограниченном наборе стилистических средств и низкой частотности их употребления в текстах, посвященных вопросам экономики.

Полученные результаты могут быть использованы в образовательных целях, в особенности при обучении специалистов-переводчиков, помогая понять основные стилистические различия, уместные способы выражения и описания экономической действительности, а также усвоить критерии адекватного переноса значения производимых текстов на русском и английском языке. Таким образом, дальнейшая перспектива исследования подразумевает проведение анализа экономического дискурса в динамике и лежит в плоскости обучения иностранному языку, в особенности деловому английскому.

Подводя итог всему сказанному выше, отметим, что проанализированные примеры стилистических средств доказывают глубокую взаимосвязь экономического дискурса и действительности, подчеркивают роль когнитивных механизмов в процессе познания и понимания социально-экономических событий и процессов, а также способность языка сохранять и отражать изменения в экономической жизни социума.

Библиографический список

1. Dijk T.A. van *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: Sage Publications Ltd., 1998.
2. Foucault M. *Foucault live: Collected interviews, 1961–1984*. New York: Semiotext(e), 1996.
3. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 1990: 136–137.
4. Хурматуллин А.К. Понятие дискурса в современной лингвистике. *Ученые записки Казанского государственного университета*. 2009; Т. 151, № 6: 31–37.
5. Дейк Т.А. ван *Язык, познание, коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
6. Евтушина Т.А., Ковальская Н.А. Экономический дискурс как объект лингвистического исследования. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2014; № 6 (335): 42–46.
7. Колосова А.А., Шнайдер А.А. Новые СМИ как символ трансформации медиаландшафта информационного общества. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; № 4-1 (58): 20–23.
8. Солганик Г.Я. *Стилистика текста*. Москва: Флинта: Наука, 1997.
9. Паршина О.Н. *Российская политическая речь: теория и практика*. Москва: URSS, 2012.
10. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов*. Москва: ООО «Издательский дом «ОНИКС»», 2003.
11. Пищина М.О. Языковые средства репрезентации действительности в англоязычном медиадискурсе. Огарёв-online. Available at: http://journal.mrsu.ru/arts/yazykovye-sredstva-reprezentacii-dejstvitelnosti-v angloyazychnom-mediadiskurse
12. *Журнал The Economist.* Официальный сайт. Available at: https://www.economist.com
13. *Газета РБК*. Официальный сайт. Available at: https://www.rbc.ru/
14. Маслова Ж.Н. Мифологическая метафора в аспекте исследования генезиса метафоры. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2015; Т. 15, № 1: 25–28.
15. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. *Язык и моделирование социального взаимодействия*. Москва: Прогресс, 1987.

References

1. Dijk T.A. van *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: Sage Publications Ltd., 1998.
2. Foucault M. *Foucault live: Collected interviews, 1961-1984*. New York: Semiotext(e), 1996.
3. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1990: 136-137.
4. Hurmatullin A.K. Ponyatie diskursa v sovremennoj lingvistike. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; T. 151, № 6: 31-37.
5. Dejk T.A. van *Yazyk, poznanie, kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
6. Evtushina T.A., Koval'skaya N.A. `Ekonomicheskij diskurs kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; № 6 (335): 42-46.
7. Kolosova A.A., Shnajder A.A. Novye SMI kak simvol transformacii medialandshafta informacionnogo obschestva. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; № 4-1 (58): 20-23.
8. Solganik G.Ya. *Stilistika teksta*. Moskva: Flinta: Nauka, 1997.
9. Parshina O.N. *Rossijskaya politicheskaya rech': teoriya i praktika*. Moskva: URSS, 2012.
10. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Spravochnik po russkomu yazyku. Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: OOO «Izdatel'skij dom «ONIKS»», 2003.
11. Pischina M.O. Yazykovye sredstva reprezentacii dejstvitel'nosti v angloyazychnom mediadiskurse. Ogarev-online. Available at: http://journal.mrsu.ru/arts/yazykovye-sredstva-reprezentacii-dejstvitelnosti-v angloyazychnom-mediadiskurse
12. *Zhurnal The Economist.* Oficial'nyj sajt. Available at: https://www.economist.com
13. *Gazeta RBK*. Oficial'nyj sajt. Available at: https://www.rbc.ru/
14. Maslova Zh.N. Mifologicheskaya metafora v aspekte issledovaniya genezisa metafory. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2015; T. 15, № 1: 25-28.
15. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. *Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya*. Moskva: Progress, 1987.

Статья поступила в редакцию 29.02.24

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-406-408

Myshyakova N.M., *Professor, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*
Kipnes L.V., *Senior Lecturer, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ACOUSTIC PICTURE OF THE WORLD IN KOMI MYTHOLOGY. The article examines the uniqueness of the acoustic picture of the world in Komi mythology and identifies its characteristic features: the sphere of the audible and sounding is diverse; sound sources are divided into sounds of real nature, including human voices, sounds of musical instruments and surreal, imaginary sounds of magical characters. The key opposition of the audible and inaudible correlates with other fundamental oppositions of the mythopoetic model of the world – visible-invisible, sacred-profane. The semantics of the sound sphere is determined by the ritual practices of fortune telling and makes it possible to identify sounds with positive and negative functions. Positive sounds are sounds that harmonize man's relationship with nature and support a high attitude towards the Word, perceived under the influence of Christian culture. Excessively loud sounds and rude speech have a negative meaning. The high status of the acoustic picture of the world is confirmed by cosmogonic images of thunder and lightning as signs of higher powers.

Key words: **Komi mythology, acoustic picture of the world, mythopoetics**

Н.М. Мышьякова, *проф., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*
Л.В. Кипнес, *доц., Российский государственный метеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

АКУСТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В МИФОЛОГИИ КОМИ

В статье исследуется своеобразие акустической картины мира в мифологии коми, определены характерные для нее особенности: сфера слышимого и звучащего многообразна; источники звуков подразделяются на звуки реальной природы, включая голоса людей, звуки музыкальных инструментов и ирреальные, воображаемые звуки волшебных персонажей. Ключевая оппозиция слышимого и неслышимого соотносится с другими основополагающими

оппозициями мифопоэтической модели мира – видимое – невидимое, сакральное – профанное. Семантика звуковой сферы обусловлена обрядовыми практиками гаданий и позволяет выявить звуки с позитивной и негативной функцией. В качестве положительных выступают звуки, гармонизирующие отношения человека с природой и поддерживающие высокое отношение к Слову, воспринятое под влиянием христианской культуры. Отрицательным значением обладают излишне громкие звуки и грубая речь. Высокий статус акустической картины мира подтверждается космогоническими образами грома и молнии как знаков высших сил.

Ключевые слова: **мифология коми, акустическая картина мира, мифопоэтика**

Изучение мифологии народов Севера – одно из актуальных в современной культуре. Картина северного мира отличается богатым многообразием и одновременно целостностью, наличием общего сущностного «ядра», выявляющего архаические, дохристианские истоки северной культуры. Как правило, мифопоэтические исследования ведутся или в сфере мифологии отдельных народов, или внутри системы основных мифопоэтических оппозиций (свое – чужое, сакральное – профанное, жизнь – смерть, добро – зло и др.). В этом ряду исследование акустической картины мира в мифологии коми представляется закономерным и актуальным.

Актуальность представленного исследования состоит в том, что историографический обзор работ, посвященных звуковому своеобразию культуры коми, показывает, что этот аспект практически не изучен. Предметом специального рассмотрения акустическая картина мира в мифологии коми не являлась, что делает обращение к этой теме не только актуальным, но и необходимым.

За последнее время накоплен богатый материал, воссоздающий мифологическое наследие различных северных народов (коми, ханты, манси, поморы и др.). Основополагающими трудами по мифологии коми можно считать работы Н.Д. Конакова [1], О.И. Уляшева [2] и др. Интерес представляют и многочисленные конференции, посвященные проблемам русского Севера, народам Арктики, мифологии и литературе малочисленных народов края. Особо следует обратить внимание на изучение акустического кода культуры. Феномен звука давно представлен в многообразных гуманитарных исследованиях, в частности в работах о мифологии [3]. Тема акустической картины мира в мифологии коми, несмотря на отсутствие фундаментальных работ, специально ей посвященных, все же представлена в работах интеркуррентно – при исследовании различных мифопоэтических феноменов коми, семантики вещей, особенностей художественно-декоративного стиля, вегетативного, металлического кодов культуры и др.

Предметом данного исследования является система акустических реалий в мифологии коми, а целью – определение статуса и семантики акустических образов в мифопоэтической модели мира коми.

Задачи работы – выявить статус акустических образов в мифологии коми; определить своеобразие акустических образов в оппозициях *слышимое – неслышимое*, *шум – безмолвие*; сопоставить оппозиции *слышимое – неслышимое* и *видимое – невидимое* и определить их взаимодействие.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении своеобразия акустической картины мира в мифологии коми.

Практическая значимость работы состоит в возможности использовать полученные результаты при изучении мифологий различных народов и в исследованиях звукового кода культуры.

Новизна статьи заключается в специальном обращении к проблеме акустической картины мира в мифологии коми и в выявлении ее своеобразия.

Мифологические тексты разных народов позволяют составить представление о звуках как о микрокосме, музыкальном прообразе, выявить семантику звука и его функции в различных обрядовых практиках. Звук – один из фундаментальных параметров мира, регулятор сакральных и повседневных отношений, классификатор ритуальных действий, голос Природы.

В мифопоэтических текстах коми-зырян и коми-пермяков есть множество сюжетов и персонажей, персонифицирующих звуковой образ мира. Основной принцип систематизации акустических представлений, как правило, словарно-энциклопедический. В первом томе «Энциклопедии уральских мифологий» [4], посвященном мифологии коми, статьи расположены по алфавиту, а в конце тома приведены тексты мифов на русском и коми языках. В энциклопедии представлены свыше 70 статей, в которых есть упоминания звучащих и слышимых феноменов.

Способности видеть и слышать – основные способности, обеспечивающие человеку психологические, социальные, коммуникативные идентификации и комфорт. Одновременно – это лицо и голос мира, определяющие модель взаимодействия человека с окружающей средой. Слышимое и видимое формирует и границы человеческого мира, за пределами которых оказываются их контрагенты – невидимая, воображаемая, мифологизированная и романтизируемая «даль» и таинственное, пугающее «молчание».

У коми есть божество (войпель), имя которого, как правило, переводится как «северное ухо», или «ночное ухо». Предположительно, это слово могло быть понято и как «северный ветер» (вой тӧл), а его основной функцией являлась способность управлять пургой и непогодой. В мифологии коми-зырян есть похожее словосочетание (вой пель), которое до сих употребляется для обозначения человека с очень хорошим слухом. Считается, что войпель может пониматься как «всеслышащий» и «всезнающий» и быть одним из божественных эпитетов-эвфемизмов. Аналогичный образ встречается и у обских угров при описании божества, имеющего «уши величиной с лист кувшинки, как уши дикой утки с тонким слухом». В системе низшей мифологии коми встречается контрастный образ ущербного, зловредного, *безухого* духа (пельтӧм), который лишился уха, заготавливая сено. Ухо фигурирует и в древнем календаре коми – «ухо первой из собак» является знаком, «насечкой», которая отмечает летнее солнцестояние [4, с. 111–112]. Таким образом реконструируется одна из основных оппозиций сакрального и профанного, утверждающая высокий статус слышимого мира.

Этот сакральный статус прежде всего выявляется в текстах космогонических мифов. Как и в других мифологиях, ключевая антиномия слышимого – неслышимого наиболее тесно соприкасается с оппозицией видимого – невидимого. Практически во всех мифологиях мира образ главного божества связан с владением одновременно громом и молнией, то есть со сферами звука и света. В мифологии коми рассказывается о том, как два главных божества – Ен, представленный образом лебедя, и Омӧль в образе гагары – поспорили о том, чей голос громче. Как только голос подал Ен, прозвучал гром, а рядом с гагарой сверкнула молния. Связь слышимого и видимого (молнии и грома) свойственна и другим мощным божествам. В этногенетическом мифе коми встречается жестокое и кровожадное божество Шурма, который в наказание за то, что ему не принесли традиционную дань (две девочки и два мальчика), послал людям ворона, из клюва которого вырывался огонь, а взмахи крыльев производили гром. Кроме того, в мифопоэтических текстах встречаются словесные формулы (заговоры, заклятия), которые имеют вредоносный характер (ёрдкыв) и предназначены одновременно «клясть» и «ослеплять».

Большое значение имеет сам факт говорения, произнесения. У коми есть образ говорящего дерева (Пу) и магического дерева (Ас пу), которое считалось деревом-двойником. Это дерево – персональное, оно должно было быть у каждого, но отыскать его было очень нелегко. В разных вариантах мифов дерево находилось случайно: на него указывал лай собаки или раздавался голос чудесной лыжи, или помогал леший. Найденное дерево начинало разговаривать со своим хозяином после первого удара топора, а все произведенные из древесины вещи становились волшебными.

Антиподом говорения предстает безъязыкий дух, лишенный возможности разговаривать за свою надоедливость охотнику, который и отрезал ему язык. Очевидна соотнесенность этого образа с образом «безухости», подчеркивающая взаимосвязанность слышимого и звучащего.

Таким образом, феномен слышимого органично соотносится с феноменом говорения, возможностью издавать звуки, которые при восприятии маркируются как вредоносные, опасные и наоборот – как знаменующие удачу. Магической силой обладает сам факт произнесения имени темного духа, чтобы остановить его злодеяния, например, в мифе о духе вихря, вызывающем водовороты.

В классификации звуков на «хорошие» и «плохие» заметно влияние христианских мотивов – нечистая сила боится и исчезает при крике петуха, например, в мифе о жадном лесном духе, угрожающем охотнику и пожирающем его добычу и вещи. Образ петуха, заимствованный христианской мифологией из языческой, в мифологии коми сохраняет свою символику и теснейшим образом связан со сферой света, солнцем, с прекращением власти темных сил. В этом же мифе фигурирует и голос ангела, предупреждающий охотника об опасности.

Основной принцип классификации звуков – сила их магического воздействия. Критериями оценивания становятся, во-первых, христианизированный образ «Слова», пользующийся особым почитанием и наделяемый сакральным смыслом; во-вторых, традиционный образ гармонии человека и природы. Способность издавать пронзительные, слишком громкие и неприятные звуки персонифицируется в образе порчи, бессмысленных и уродливых звуках икоты (шева), в слишком громких криках, нарушающих акустическую «меру». Звуки, выбивающиеся из размеренного, привычного уклада жизни, обычно соотносятся в мифах с нарушениями иного порядка – чрезмерностью питья (пьянство), нерегламентированной едой (употребление несъедобного мяса), несвоевременной моделью поведения (шумное веселье во время болезни кого-то из членов семьи). Персонажи, в которых персонифицировались все подобные нарушения жизненного «лада», предстают как хромые, безносые, безухие и немые (Кывтӧм, Ныртӧм).

Строго табуированным оказываются оскверняющие чистоту Слова ругательства, брань, слова, которые неприятны собеседнику, произнесение имен нечистой силы. Эти дурные слова, как правило, тоже объединены с недопустимым поведением – осквернение водоема плевком, ловля рыбы в грязной одежде и грязным неводом, неопрятность на месте ужения, ссоры между рыбаками. Таким образом, в мифологии коми совершенно ясно представлена оппозиция шума, который предстает как негативная сторона акустической картины мира, и тишины, представленной как обязательное условие свершения чуда. Особо значимые действия (поиски лечебных трав, посещение священных камней, связь с умершими родителями) зависели от соблюдения правил тишины – лечебная трава, о которой нашедший ее кому-то рассказывал, тут же исчезала; знахарь, отправлявшийся к водному источнику за священной водой, должен был сохранять полное молчание и ни с кем не встречаться.

Объединение двух важнейших оппозиций – слышимое – неслышимое и видимое – невидимое – представлено, как уже отмечалось, в мифах о сотворении мира, а также в мифах о смерти и загробной жизни. Одна из душ человека, душа-тень (Орт), находится вне тела и предвещает смерть тем, что становится видимой и слышимой – стучит в дверь, жужжит веретеном, звякает тарелками. До сих пор сохраняется ритуальная формула, произносимая над телом умершего «Пусть слушает ушами Орта» [4, с. 268].

Загробный мир описывается в мифах как далекое и заповедное место, которого «ветерок не касается» и «эхо не достигает», которого ни «золоторесничными глазами не увидишь», ни «серебряноколечными ушами не услышишь» [4, с. 170]. Образ эха (Йӧла) и образ тени (Вуджӧр) маркируют границу мира живых и мертвых – в потустороннем мире нет ни эха, ни тени. Эхо и тень, несмотря на яркие этнические детали в описаниях и сюжетах, органично вписаны в мировую литературу и до сих пор функционируют в качестве традиционных мифологем.

Наиболее обильно примеры слышимого – неслышимого представлены в практиках гаданий, в сохранившихся приметах и суевериях, теснейшим образом связанных с оппозицией сакрального – профанного. Таинство гадания обязывало беспокоиться не только о безопасности гадающего, но и требовало обезопасить место гадания. Например, в одном из самых страшных гаданий – слушания у проруби/колодца, веревкой перевязывали именно «тело» колодца. Наибольшую опасность представляют заброшенные, необжитые дома, прорубь, перекресток.

Примеры внимательного, напряженного вслушивания очевидно сопоставимы с практикой вглядывания, которая также распространена во всевозможных гаданиях разных народов. Самому факту замеченности уделяется большое внимание и в современных исследованиях визуальной культуры.

В процедуре гадания критерии негативного и позитивного предсказания сохраняют свой традиционный вариант. Шум, крики, громкий стук, свист, скрип, скрежет, плач, т. е. повсеместно неприятные для слуха звучания, предсказывают, как правило, печальные и нежелательные события. К «хорошим» звукам причислялись песни, танцевальная музыка, спокойный разговор. Существовали и некоторые лексические табу. Например, в охотничьих практиках, в которых было принято остерегаться лесных духов, нежелательным было упоминание женщины, что до сих пор перекликается с подобными случаями в мифологии и культуре других народов. Маргинальное положение было и у кошки – связанная с домашним уютом, она была неприятна лесным духам. Таким образом, значимым в акустической картине мира оказывается не только факт звучания, но и психологическая характеристика звука, его динамика, тембр.

Довольно редким в мифологии коми оказывается человеческий голос. В одном из мифов рассказывается о священной березе (Кыдз), которую после разорения капища в течение нескольких дней и ночей рубил Стефаний Пермский, а береза стонала, как человек. Образ березы встречается и в сказке о злых сестрах и убитой ими девушке, которую закопали под березой. Тоскующий отец делает из березовой ветки дудочку, которая голосом девушки рассказывает, как ее убили [4, с. 221].

Есть у коми и женский водяной дух (Чери Бӧжа Ныв), напоминающий греческую сирену – от ее завораживающего пения юноша теряет рассудок.

Особо следует выделить звуки музыкальных инструментов. Сотворение музыкального инструмента, владение музыкальной гармонией во всех мифологиях приписывается культурному герою как одна из важнейших демиургических функций. В мифологии коми два верховных божества Ен и Омӧль принимают участие в сотворении смычкового музыкального инструмента наподобие скрипки (сигудок), с которого и начинается музыка. Интересно, что Ен, представляющий собой «правильное» божество, сделав инструмент, не умеет им пользоваться и не может сотворить музыку, а Омӧль, осознающийся в мифопоэтической традиции как темный бог, черт, дает инструменту жизнь, натерев смычок еловой смолой. Вечная амбивалентность музыки явлена здесь космогонически.

Демиургическими способностями наделен у коми и хозяин бани (Пывсянса), который сначала ломает гармонику, а потом снова, из «хаоса», творит и инструмент, и его музыку, «голос», играя до пения петухов. Теми же способностями наделен и Банник в славянской мифологии.

Инструменты, используемые в обрядовых и христианизированных праздниках – Иванов день (24 июня), Ильин день (20 июля), в основном духовые: свистульки, дудки. Праздники сохраняют связь с традиционным делением звуков на «благие» и вредоносные и в некоторой степени вписываются в оппозицию шум – тишина. На Иванов день, предвещающий цветение злаковых культур, шуметь было нельзя, а на Ильин день, знаменующий время созревшего урожая, запрет на шум снимался, и день превращался в веселый, многоголосый праздник, получивший название «день свистения-гудения» [4, с. 165].

На каком бы материале ни исследовалась акустическая картина мира, одним из самых главных показателей является количество звуковых образов, акустических персонификаций. Звуковой фон, на котором разворачиваются мифопоэтические сюжеты коми, богат и разнообразен. Прежде всего, он представлен звуками реальной жизни: поют птицы, лают собаки, шелестит листва деревьев, скрипят и хлопают двери, окна, лыжи, трещат дрова, животные издают свои характерные звуки и др. В эти живые голоса вливаются и голоса названных музыкальных инструментов – дудки, свистульки, гармоника, скрипка. Кроме того, как и в любой культуре, повседневные и праздничные события сопровождаются разного рода пением, танцами, заклинательным говорением. Эти протяжные, печальные и веселые песни складываются в акустическую «большую наррацию» народной жизни, в которой отражаются людские надежды и горести. Мифопоэтические сюжеты, темы и образы как предметы наблюдения и сохранения не могут утратить актуальности. Этнокультурное наследие народов со временем приобретаем особую значимость и ценность, доказывая единство и многообразие культур.

Акустическая картина мира в мифологии коми богата и многообразна. Ее характерные особенности:

– высокий онтологический статус звука; он обнаруживается прежде всего в космогонических мифах, представляющих образы верховных божеств с их традиционными атрибутами – громом и молнией;

– вся звуковая сфера представлена тремя группами звуков: 1) звуки реальные (звуки природы, животных, человеческий голос); 2) звуки музыкальных инструментов (дудки, свистелки, гармоника, скрипка); 3) звуки воображаемые, ирреальные, исходящие от волшебных персонажей и вещей;

– сферой бытования звуков являются, прежде всего, календарные обрядовые практики, игры, процедуры гадания; повседневная бытовая культура, включающая сакральные и профанные действия и тексты;

– оппозиция слышимое – неслышимое органично связана с оппозицией видимое – невидимое и является одной из ключевых оппозиций мифопоэтической модели мира;

– сфера звука включает в себя звуки благоприятные и звуки «неприятные», что дает представление о предпочтительной акустической «норме»: к «хорошим» звукам относятся звуки негромкие, веселые, к «плохим» звукам – громкие крики, шум, ругательства;

– семантика звучаний связана с обрядовыми практиками, опирается на сложившиеся традиции, суеверия и сохранят свое значение в современной культуре.

Исследование конкретных мифологий, в частности мифологии коми, позволяет более основательно изучить этнокультурные особенности различных народов и выявить наиболее общие, универсальные черты древней культуры.

Библиографический список

1. Конаков Н.Д. *От святок до сочельника: коми традиционные календарные обряды.* Сыктывкар: Коми книжное издательство, 1993.
2. Уляшев О.И., Ильина И.В. *Мужчина и женщина в традиционной культуре коми*. Сыктывкар: Коми научный центр УрО РАН, 2009.
3. *Мир звучащий и молчащий: семиотика звука и речи в традиционной культуре славян.* Москва: Индрик, 1999.
4. *Энциклопедия уральских мифологий*. Москва; Сыктывкар: ДИК, 1999; Т. 1.

References

1. Konakov N.D. *Ot svyatok do sochel'nika: komi tradicionnye kalendarnye obryady.* Syktyvkar: Komi knizhnoe izdatel'stvo, 1993.
2. Ulyashev O.I., Il'ina I.V. *Muzhchina i zhenschina v tradicionnoj kul'ture komi*. Syktyvkar: Komi nauchnyj centr UrO RAN, 2009.
3. *Mir zvuchaschij i molchaschij: semiotika zvuka i rechi v tradicionnoj kul'ture slavyan.* Moskva: Indrik, 1999.
4. *`Enciklopediya ural'skih mifologij*. Moskva; Syktyvkar: DIK, 1999; T. 1.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 811.112.2'42:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-408-412

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Al-Khafaji Laith Ahmed Mohammed Ali*, postgraduate, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: alkafajil@gmail.com*

FORMATION OF THE IMAGE OF IRAQ IN THE REGIONAL GERMAN MEDIA: PERIPHERAL CONCEPTUAL METAPHORS. The article presents the results of an analysis of peripheral conceptual metaphors used in shaping the image of Iraq in regional media. The sample of the material covers the period from 2019 to the present. Contextual and definitional analysis and quantitative calculations are used. The peripheral features constituting the image of Iraq are identified; the density

of nominative fields of metaphors, semantic features of metaphor representatives and semantic groups of lexemes dominating in the implementation of metaphors are characterized; the most frequent lexical means of updating metaphors are identified. It is shown that the list of peripheral metaphors in descending order of their frequency and density of the nominative field is as follows: "Iraq is a theater", "Iraq is a toy", "Iraq is a refuge". The productivity of peripheral metaphors and the density of their nominative field are interrelated. The dominant lexemes in the implementation of metaphors are *Szenario, verstecken,* and *Spielball*, which relate to the kernel zone of the corresponding nominative fields.

Key words: **German regional media, peripheral conceptual metaphor, image of state, Iraq, lexical means, nominative field**

***Л.Н. Ребрина**, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
***Аль-Хафаджи Лайт Хаммед Мохаммед Али**, аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: alkafajil@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ИРАКА В РЕГИОНАЛЬНЫХ ГЕРМАНСКИХ СМИ: ПЕРИФЕРИЙНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ

В статье представлены результаты анализа периферийных концептуальных метафор, используемых при формировании образа Ирака в региональных СМИ. Выборка материала охватывает период с 2019 года по настоящее время. Используются контекстуальный и дефиниционный анализы, количественные подсчеты. Определены периферийные признаки, конституирующие образ Ирака; охарактеризована плотность номинативных полей метафор, семантические признаки репрезентантов метафор и доминирующие при реализации метафор семантические группы лексем; выявлены наиболее частотные лексические средства актуализации метафор. Показано, что список периферийных метафор в порядке убывания их частотности и плотности номинативного поля выглядит следующим образом: «Ирак – театр», «Ирак – игрушка», «Ирак – убежище». Продуктивность периферийных метафор и плотность их номинативного поля взаимосвязаны. Доминантами при реализации метафор выступают лексемы *Szenario, verstecken, Spielball,* которые относятся к ядерной зоне соответствующих номинативных полей.

Ключевые слова: **региональные СМИ Германии, периферийные концептуальные метафоры, образ государства, Ирак, лексические средства, номинативное поле**

Цель исследования заключается в характеристике периферийных концептуальных метафор, формирующих образ Ирака в публикациях СМИ регионов Германии, что позволит определить дополнительные признаки, которые при инициации со стороны региональных СМИ включаются массовым адресатом в портрет данной страны. Исследование нацелено на подробное сопоставительное описание специфики языковой реализации выявляемых метафор. В ходе исследования решаются следующие задачи: составление исследовательского корпуса контекстов реализации концептуальных метафор в публикациях региональной прессы Германии об Ираке; систематизация материала по актуализируемым метафорам; определение периферийных концептуальных метафор, их частотности, плотности номинативных полей и доминирующих лексических средств, семантических характеристик репрезентантов метафор; выявление дополнительных, привносимых анализируемыми метафорами признаков, обогащающих формируемый региональными СМИ «портрет» Ирака. Данная проблематика не становилась ранее самостоятельным объектом исследования, представляется актуальной ввиду активного интереса к взаимодействию ментальных и языковых механизмов; обращения к недостаточно изученному сегменту немецкого медийного ландшафта; к образу страны, занимающей сегодня особое место в современной международной политической повестке дня; растущего внимания к миру ислама; дефицита исследовательских работ по выбранной теме. Научная новизна исследования заключается в установлении периферийных концептуальных метафор, регулярно актуализирующихся при создании образа Ирака в региональных СМИ Германии, семантической характеристике реализующих метафор языковых средств, сопоставительном описании номинативных полей метафор, определении имплементируемых создаваемому портрету дополнительных признаков. Теоретическая значимость работы определяется тем, что результаты вносят вклад в дальнейшее развитие имагологии, исследования концептуальных метафор, дискурсивного конструирования социальной реальности. Практическая значимость работы определяется возможностью использования результатов и материала исследования в образовательной деятельности при подготовке специалистов в сфере коммуникации, специалистов по мониторингу СМИ, политическим технологам, а также возможностью применения результатов для разработки научных исследований по смежной тематике.

По результатам изучения медийного ландшафта Германии в качестве источников эмпирического материала были выбраны следующие региональные издания: Aachener-Zeitung, Berliner Morgenpost, Berliner Zeitung, Gießener Allgemeine, IHK Reutlingen, Ludwigsburger Kreiszeitung, Mitteldeutsche Zeitung, Münchner Merkur, Neue Ruhr Zeitung, Die Rheinpfalz, Saarbruecker Zeitung, Sächsische.de, Schweriner Volkszeitung, Stuttgarter Nachrichten, Tageblatt, Tagesspiegel, Wolfsburger Allgemeine Zeitung, Weser Kurier. Период охвата материала: 2019 г. – по настоящее время. Объем выборки составил 1080 контекстов.

Изучение метафоры как инструмента мышления, лингвоментального отображения действительности с высоким воздействующим потенциалом остается в фокусе исследовательского внимания и постоянно обогащается новыми теориями и подходами (традиционная теория концептуальной метафоры, концепция первичных метафор и сложных метафор, дескрипторная концепция метафоры, концепция метафорического моделирования, коннективная концепция метафоры, теория блендинга, когерентная модель метафоры, теория телесного разума, концепция общих структурных и исторических метафор, когнитивно-дискурсивный анализ метафоры [1; 2; 3]). В контексте сегодняшней идеологизации, селективности информирования возрастает интерес к концептуальным метафорам как средству дискурсивного конструирования социальной реальности, инструменту манипулирования в массовой коммуникации, средству изменения *когнитивной,* эмоциональной и интерактивной *сфер массового адресата.*

Активный интерес исследователей концептуальной метафоры вызывает такой объект, как образ государства. Этот интерес отражает целый ряд новых работ, преимущественно на материале СМИ и политического дискурса, в том числе в сопоставительном ключе [4–8], посвященных анализу метафорического конструирования положительного/отрицательного образа своего/чужого государства. Изучая образ государства, имагология обращается, прежде всего, к анализу вхождения творимых в разных дискурсах образов в общественное сознание, превращению их в стереотипы, к релевантным для данных процессов факторам (историческим, социально-политическим, экономическим, культурным) [9].

Формируемый в индивидуальном и массовом сознании образ характеризуется некоторой абстрактностью, условностью; предполагает для своего закрепления повторяемость выбранных для предъявления адресату характеристик; сопряжен с обращением к эмоциональной сфере адресата, его подсознанию, что облегчает формирование стереотипов; будучи элементом политической сферы отличается информативностью и функционирует как свернутый текст, а управление образом осуществляется в СМИ как инициация развертывания данного текста адресатом в нужном направлении. При анализе публикаций для выявления актуализируемых концептуальных метафор особое внимание уделялось разнообразным нарушениям привычных сочетаемостных характеристик языковых единиц, расхождениям между основным, прямым и контекстуальным значениями единиц, регулярности номинаций с определенной (позитивной/негативной) коннотацией; используются контекстуальный и дефиниционный анализы и количественные подсчеты. Важной характеристикой метафор является плотность номинативного поля. Номинативная плотность отражает степень вариативности номинаций, вводящих значимые смысловые оттенки в рамках соответствующих концептуальных метафорических пространств, большую или меньшую детализацию средствами языка данных пространств [10, с. 112].

Выполненный анализ позволил определить периферийные концептуальные метафоры, используемые при формировании образа Ирака в региональных СМИ Германии. На их долю приходится 14,95% всех отобранных контекстов реализации концептуальных метафор.

1. «Ирак – театр». Метафора является наиболее продуктивной среди периферийных концептуальных метафор, на ее долю приходится 42,85% от контекстов, реализующих периферийные метафоры; 6,41% от всех отобранных контекстов реализации выявленных концептуальных метафор при формировании образа Ирака в региональных СМИ Германии.

Наиболее частотной ЛЕ-репрезентантом описываемой метафоры выступает существительное *Szenario* со значением «szenisch gegliederter Entwurf eines Films; Szenarium; hypothetische Aufeinanderfolge von Ereignissen, die zur Beachtung kausaler Zusammenhänge konstruiert wird; Beschreibung, Entwurf, Modell der Abfolge von möglichen Ereignissen oder der hypothetischen Durchführung einer Sache» – «сценарный набросок фильма; сценарий; гипотетическая последовательность событий, построенная с учетом причинно-следственных связей; описание, набросок, модель последовательности возможных событий или гипотетической реализации чего-либо» [11]. Например: 1) *USA töten Irans Top-General im Irak – folgt eine Spirale der Gewalt? … Ein sehr wahrscheinliches Szenario: dass der Iran den Konflikt im Krisenland Irak weiter eskalieren lässt.* – 'США убивают в Ираке главного генерала Ирана – последует ли за этим спираль насилия? … Очень вероятный сценарий: Иран будет содействовать дальнейшей эскалации конфликта в потрясенном кризисами Ираке' [12, 07.01.2020]; 2) *Droht Putin ein „Irak-Szenario"? Das*

Irak-Szenario beschäftigt nicht nur den Kämpfer Kostiukewitsch in Kiew. Es ist auch Bestandteil der neuesten militärischen Planspiele in den Verteidigungsministerien und Denkfabriken der Nato-Länder. – 'Путину грозит «иракский сценарий»? Иракский сценарий занимает не только Костюкевича в Киеве. Он также является частью последних игр по военному планированию в министерствах обороны и аналитических центрах стран НАТО' [13, 26.01.2022]. Ирак предстает как место осуществления чужих планов, реализации сторонних интересов, где события разворачиваются как в задуманном кем-то спектакле, где участники играют свои партии.

Еще одним средством, регулярно используемым в региональных СМИ для реализации данной метафоры, является глагол *orchestrieren* (значение: «eine Komposition für Orchester bearbeiten, instrumentieren» – «обрабатывать композиции для оркестра, выполнять инструментовку» [11]). Например: «*Jetzt orchestriert der Iran einen Angriff auf die US-Botschaft im Irak*», *schrieb Trump. Dafür würden die Iraner «voll zur Verantwortung» gezogen, erklärte er weiter. – '«Теперь Иран дирижирует нападение на посольство США в Ираке, – написал Трамп. Иранцы понесут «полную ответственность» за это, – заявил он'* [14, 31.12.2019; 12, 10.01.2020]. Данное лексическое средство акцентирует роль того, кто задумал спектакль, кто управляет постановкой. Ирак в приведенном примере изображается как место театрального, постановочного действа, жертва чужих амбиций и интересов.

Следующим продуктивным средством актуализации анализируемой метафоры является существительное *Show* со значением «unterhaltsame, revuehafte, durch effektvolle Aufmachung publikumswirksame Darbietung, Schau» – «веселое, оживленное, эффектное представление, привлекающее внимание публики, показ, шоу» [11]. Его использование привносит дополнительные коннотации, что связано с переосмыслением входящего в лексическое значение существительного семантических признаков «развлекательный», «эффектный» в признаки «смешной, абсурдный, нелепый» и «притворный, на показ, не реальный». События в Ираке предстают тем самым как иллюзия, намеренный обман, спектакль для зрителей: *20. Jahrestag des Irakkriegs: Die Demokratie ist eine Show. Vor 20 Jahren marschierten US-Truppen in den Irak ein. Der damalige US-Präsident George W. Bush rechtfertigte den Einsatz mit im Irak angeblich vorhandenen Massenvernichtungswaffen. Von einer Demokratie, die die Invasion bringen sollte, ist das Land nach Meinung vieler Bewohner bis heute noch weit entfernt.* – '20-я годовщина войны в Ираке: демократия – всего навсего шоу. 20 лет назад американские войска вторглись в Ирак. Тогдашний президент США Джордж Буш оправдывал вступление в Ирак предполагаемым наличием у Ирака оружия массового уничтожения. По мнению многих жителей, страна и по сей день все еще далека от демократии, которую должно было принести это вторжение' [15, 20.03.2023].

В следующем контексте с ЛЕ *Drehbuch* (сценарий; значение: «Textbuch eines Films mit genauen Anweisungen für alle optischen und akustischen Einzelheiten der Darstellung und der Aufnahmetechnik» – «текстовое произведение, написанное как основа для фильма, с подробными инструкциями по всем визуальным и звуковым деталям изображения, технике съемки» [11]) и ЛЕ *Thriller* («Roman oder Film, der beim Leser oder Zuschauer über den gesamten Handlungsverlauf Spannung und Nervenkitzel hervorruft» – «роман или фильм, вызывающий у читателя или зрителя волнение и трепет на протяжении всего сюжета» [11]) события перед иракской войной отождествляются со шпионским триллером, срежиссированным, имеющим сценарий: *Hätte Deutschland den Irakkrieg verhindern können? ... Ein Geheimdienst fällt auf die falsche Geschichte eines Informanten rein und gibt sie als Coup aus. Schon bald ist klar, alles war erlogen. Doch einem anderen Land könnte genau diese Lügenstory helfen, endlich einen Krieg gegen ein Feindes-Land anzuzetteln. Also hält das andere Land daran fest und macht sie öffentlich. Klingt nach einem guten Drehbuch für einen Spionage-Thriller? Ist aber so ähnlich im Vorfeld des Irak-Krieges 2003 tatsächlich passiert.* – 'Могла ли Германия предотвратить войну в Ираке? … Секретная служба обманывается ложной историей информатора и выдает ее за государственный переворот. Вскоре становится ясно, что все было ложью. Но именно эта лживая история может помочь другой стране наконец начать войну против враждебного Ирака. Так что другая страна придерживается этих данных и делает их достоянием общественности. Звучит как хороший сценарий для шпионского триллера? Но нечто подобное действительно произошло в преддверии войны в Ираке в 2003 году' [16, 05.09.2021].

В следующем примере актуализации описываемой метафоры соответствующую характеристику получают участники изображаемой ситуации, которые отождествляются с актерами, имеющими свои роли. Для актуализации метафоры используется существительное *Akteur* («Schauspieler, handelnde Person» – «актер, действующее лицо» [11]): *Vor dem Hintergrund der aktuellen geopolitischen Spannungen ging Baerbock auch auf die Bedeutung des Iraks ein. Unterschiedliche Akteure versuchten, die Herausforderungen, die sich in dem Land zeigten, auszunutzen.* – На фоне нынешней геополитической напряженности А. Бэрбок также затронула важность Ирака. Различные заинтересованные стороны пытались использовать проблемы, с которыми столкнулась страна [12, 10.03.2023].

В приводимом ниже примере для реализации метафоры используется ЛЕ *Tragodie* («Trauerspiel, übertragen tragisches Ereignis, Geschehen» – «траурный спектакль, переносное: трагическое событие, происшествие» [11]). События иракской войны, роль США характеризуются посредством соотнесения с греческой трагедией (возникла как жанр в конце IV века до нашей эры, представляет собой древнейшую, известнейшую форму трагедии; восходит к ритуальным представлениям в период Великих и Малых Дионисий, во время которых наряженные козлами участники изображали сатиров – спутников Диониса). Например: *Abzug der Kampftruppen aus Irak verkündet: Die Ignoranz und die Hybris der USA beim Abenteuer in Irak schmerzen noch immer. Von einer „griechischen Tragödie" spricht sogar der US-Politologe Kenneth Pollack, der den Einmarsch befürwortet hatte – und sich in einer Analyse für das Brookings Institute 2007 vielleicht davon reinwaschen wollte, indem er das systemische Versagen als Besatzungsmacht anprangerte.* – 'Вывод войск из Ирака демонстрирует невежество и высокомерие, проявленные США в иракской авантюре, все еще причиняют боль. Даже поддерживавший вторжение американский политолог Кеннет Поллак, который, возможно, хотел отмыться от этого в своем анализе для Института Брукингса в 2007 году, говорит о «греческой трагедии», обличая системный провал США в качестве оккупирующей державы' [17, 02.08.2021].

Данная метафора имеет достаточно обширное номинативное поле в региональных СМИ выбранного временного периода. К основным актуализирующим ее лексическим единицам (в порядке убывания частотности) относятся: *Szenario, orchestrieren, Show, Drehbuch, Thriller, Akteur, Tragodie, Spektakel, Rolle des Irak, Vorspiel, die Regie übernehmen, unter Regie, Drama, Inszenieren, durchspielen*. К ядерной части номинативного поля относятся ЛЕ *Szenario, orchestrieren, Show,* на долю которых приходится 63,16% контекстов актуализации данной метафоры (частотность основных репрезентантов представлена на диаграмме 1). Основные ЛЕ-актуализаторы метафоры относятся к семантическому полю «пространственно-временные искусства» (так называемые синтетические/зрелищные/исполнительские, куда относятся театральное искусство, киноискусство, цирк, эстрада и пр.). Образ Ирака в рамках реализации описываемой метафоры предстает как сцена, на которой разворачиваются разные сценарии, а события напоминают чью-то постановку, имеющую режиссера и играющих свои роли актеров.

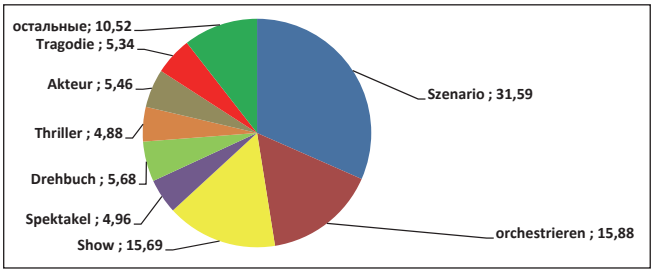


Диаграмма 1. Частотность ЛЕ-репрезентантов метафоры «Ирак – театр» (%)

2. «Ирак – убежище». Данная метафора оказалась наименее продуктивной (26,2% от контекстов реализаций периферийных метафор, 3,91% от контекстов реализаций всех выявленных концептуальных метафор).

В приводимом ниже контексте из газеты Münchner Merkur образ Ирака-убежища создается посредством употребления глагола *sich verstecken* со значением «jmdn., sich, etw. verbergen, jmdn., etw. an einen Ort bringen, der anderen unbekannt ist» – «прятать кого-либо, прятаться, скрываться, увозить кого-либо, что-либо в место, неизвестное другим» и глагола *fliehen*, означающего «die Flucht ergreifen, ausreißen; jmdn., etw. meiden, sich von jmdm., etw. fernhalten» – «убегать, вырываться откуда-либо, от кого-либо; избегать чего-/кого-либо, уклоняться от чего-/кого-либо, держаться в стороне от чего-/кого-либо» [11]: *Reportage aus dem Irak: Wie sich eine iranische Menschenrechtsaktivistin hier vor Verfolgung versteckt. … In ihrem Heimatland muss sie um ihr Leben fürchten. Die Journalistin Natalie Amiri trifft eine iranische Menschensrechtsaktivistin, die in den Irak geflohen ist.* – 'Репортаж из Ирака: как иранская правозащитница скрывается здесь от преследований. ... На родине ей приходится опасаться за свою жизнь. Журналист Натали Амири знакомится с иранской правозащитницей, бежавшей в Ирак' [12, 26.12.2023]. Ирак предстает как безопасное место, куда стремятся, чтобы сохранить свою жизнь. Использованные глаголы представляют собой частотное средство реализации описываемой метафоры.

В следующем примере Ирак во времена Саддама Хусейна отождествляется с фортом, крепостью, которая может защитить от врагов. Для передачи метафоры употребляется существительное *Bollwerk* (значение: «Schutzbau gegen Feinde, Befestigungswerk» – «место высадки и погрузки в порту, причал; защитное сооружение от врагов (шиитов), фортификационное сооружение» [11]): *War der Irak zuvor mit Saddam Hussein an der Spitze ein Bollwerk gegen den schiitischen Gottesstaat, hatte das iranische Regime nun freie Hand, das Machtvakuum nach Saddams Sturz auszunutzen.* – 'Если раньше Ирак с Саддамом Хусейном во главе был оплотом против шиитского религиозного государства, то теперь иранский режим получил полную свободу действий, чтобы воспользоваться вакуумом власти после свержения Саддама' [12, 26.12.2023]. Шииты считали, что руководителя общины мусульман (имама) может называть только Аллах из потомков, духовных преемников пророка Мухаммеда (Али ибн Абу Талиб и его потомки), власть над общиной не должна принадлежать халифам (выборным лицам). Или: *Im Krieg gegen Iran von 1980 bis 1988 war Saddam Hussein noch vom Westen unterstützt worden, weil der Irak als Bollwerk gegen den schiitischen Gottesstaat der Islamischen Republik galt. Zwei Jahre später war der irakische Staat hoch verschuldet und lag*

mit seinen arabischen Nachbarn im Streit. – 'В войне против Ирана с 1980 по 1988 год Саддам Хусейн все еще пользовался поддержкой Запада, потому что Ирак считался оплотом против шиитского религиозного государства Исламской Республики. Два года спустя иракское государство было по уши в долгах и находилось в ссоре со своими арабскими соседями' [17, 02.08.2020].

Синонимичной существительному *Bollwerk* является лексическая единица (ЛЕ) *Bastion* («Bollwerk, Bastei, Schutzbau gegen Feinde, Befestigungsanlage» – «оплот, крепость, укрепление, защитное сооружение от врагов, фортификационное сооружение» [11]), которая в приводимом ниже контексте реализует описываемую метафору, отождествление иракского самопровозглашенного халифата (система теократического исламского государства, возглавляемого халифами – заместителями пророка Мухаммеда) с бастионом исламского государства: *IS verliert letzte Bastion. Das Ende des selbst ernannten Kalifats. Vor fast fünf Jahren überrannte der IS die irakische Stadt Mossul und erreichte den Höhepunkt seiner Macht. Nach dem Untergang liegen große Gebiete in Trümmern. … In den Krisenländern Syrien und Irak sieht die Realität anders aus, derzeit zumindest. Nach dem jahrelangen Krieg gegen die Extremisten ist deren selbst ernanntes Kalifat in Staub, Asche und Trümmer zerfallen.* – 'ИГИЛ теряет последний бастион. Конец самопровозглашенного халифата. Почти пять лет назад ИГИЛ захватило иракский город Мосул и достигло пика своего могущества. После крушения большие территории остались в руинах ... В кризисных странах Сирии и Ирака реальность выглядит иначе, по крайней мере, в настоящее время. После многолетней войны с экстремистами их самопровозглашенный халифат рассыпался в прах, пепел и обломки' [18, 23.03.2019].

Дополнительные смыслы при реализации метафоры вносит существительное *Wiege* (*Wiege* – колыбель, «früher übliches, kleines Bett für den Säugling, das an seinen Schmalseiten auf einem nach oben abgerundeten Brett aufliegt, sodass es seitwärts geschaukelt werden kann; [gehoben, übertragen] Anfang, Ursprung von etw., Ausgangspunkt» – «ранее обычная маленькая кроватка для младенца, которая своими узкими сторонами опирается на доску, закругленную вверх, так что ее можно раскачивать вбок; [возвышенное, переносное] начало, происхождение чего-либо, отправная точка» [11]), а именно такие характеристики, как то, что было в самом начале, дало развитие, то, что надежно и безопасно (как люлька, колыбель для младенца)). *An der Wiege unserer Zivilisation. Die Archäologie im Irak boomt ... Wie eine deutsche Archäologin auch in schwierigen Zeiten die Ausgrabungen in der antiken Stadt Uruk fortsetzte*. – 'У колыбели нашей цивилизации. Археология в Ираке процветает ... Как немецкий археолог продолжала раскопки в древнем городе Урук даже в трудные времена' [19, 17.09.2022]. Ирак изображается как место, где возникла и росла, развивалась, как в колыбели, наша цивилизация, ее первая обитель, начальная точка.

Основными репрезентантами данной метафоры выступают следующие ЛЕ (в порядке убывания частотности): *verstecken*, *fliehen*, *Bollwerk, Bastion*, *Wiege*, *Zitadelle* (в значении «Befestigungsanlage (an der höchstgelegenen Stelle) einer Stadt, Kernstück einer Festung» – «фортификационное сооружение (в самом высоком месте) города, центральная часть крепости» [11]), *Festung* (в значении «weitläufig angelegter, stark befestigter Bau, der strategisch wichtig ist und zur militärischen Verteidigung dient» – «обширное, сильно укрепленное сооружение, имеющее стратегическое значение и служащее для военной обороны» [11]), *Versteck* (в значении «Ort, Platz, an dem etw., jmd. versteckt ist, versteckt werden kann, an dem man sich versteckt hat, verstecken kann, verborgene Stelle, Schlupfwinkel» – «место, где что-то / кто-то может быть скрыто, спрятано, где можно спрятаться, скрываться, скрытое место, убежище, укрытие» [11]), *Hochburg* (в значении «fester Mittelpunkt einer politischen, wirtschaftlichen Macht, einer Geistesrichtung» – «оплот, постоянное место, центр власти (политической, экономической), идейного направления» [11]). Метафора характеризуется невысокой номинативной плотностью. На долю наиболее частотных репрезентантов (*verstecken, fliehen, Bollwerk*) приходится 72,73% отобранных методом сплошной выборки контекстов реализации данной метафоры. Частотность реализующих метафору репрезентантов представлена на диаграмме 2. Большая часть реализующих метафору ЛЕ включает в свое значение семантический признак «безопасный»/«защищающий». Ирак при реализации рассматриваемой метафоры предстает как место, где можно спрятаться, чувствовать себя в безопасности, защищенным; место, которое выступает оплотом, базой, началом для чего-то.

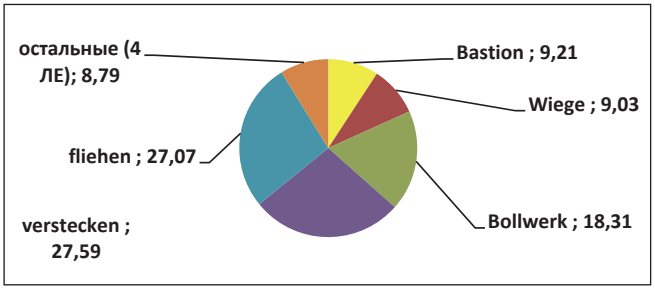


Диаграмма 2. Частотность ЛЕ-репрезентантов метафоры «Ирак – убежище» (%)

3. «Ирак – игрушка». Данная метафора является второй по продуктивности среди периферийных метафор, участвующих в формировании образа Ирака в региональных немецких СМИ. На ее долю приходится 30,95% контекстов реализации периферийных метафор, 4,63% – всех контекстов реализации выявленных концептуальных метафор в статьях об Ираке рассматриваемых СМИ Германии.

Наиболее частотной ЛЕ, используемой при актуализации данной метафоры, является существительное *Spielball* (букв.: «мяч для игры»; лексическое значение: «machtloses oder willenloses Werkzeug» – «бессильный или безвольный инструмент, вещь» [11]). Например: 1) *Irak: Spielball fremder Interessen. Hilflos muss Bagdad zuschauen, wie die Türkei, der Iran und die USA auf irakische Boden ihre Rivalitäten austragen. – 'Ирак: мяч в игре чужих интересов. Багдад вынужден беспомощно наблюдать, как Турция, Иран и США хотят взять свой реванш на иракской земле'* [20, 22.04.2022]; 2) *Das Land und die Region drohten zu einem Spielball in den geopolitischen Spannungen zu werden, sagte die Grünen-Politikerin am Freitag zum Abschluss ihres viertägigen Irak-Besuches.* – '«Страна и регион оказались под угрозой превращения в разыгрываемый мяч в геополитических столкновениях», – заявила в пятницу политик Партии зеленых по завершении своего четырехдневного визита в Ирак' [12, 10.03.2023]; 3) *Irak war ein Nationalstaat mit starker Armee und Verwaltung – jetzt ist er ein Spielball Irans. … Niemand weint dem Diktator Saddam Hussein eine Träne nach. Aber hinterlassen tun die USA anstelle eines Nationalstaates mit starker Armee und Verwaltung einen failed state, der oft kurz vor dem Bürgerkrieg steht und ein Spielball des Iran geworden ist.* – 'Ирак был национальным государством с сильной армией и администрацией, теперь это игрушка в руках Ирана. ... Никто не плачет по диктатору Саддаму Хусейну. Но после этого США вместо национального государства с сильной армией и администрацией оставляют несостоявшееся государство, которое находится на грани гражданской войны и стало игровым мячом для Ирана' [17, 02.08.2021]. В рамках изучаемой метафоры с помощью ЛЕ *Spielball* Ирак изображается как вещь, объект манипуляций, заложник чужих устремлений, с которым обращаются как с игрушкой, которая не может иметь своей воли, своих интересов, целей.

Менее продуктивным, но тем не менее довольно частотным при формировании образа страны как объекта чужих игр является обозначающее родовое понятие существительное *Spiel* со значением «Tätigkeit des Spielens, Grundlage oder Mittel des Spielens, Synonym zu Bühnenwerk, leichtfertiger, unbeschwerter Umgang mit etw. bzw. Verhalten, das etw. (zu) leichtnimmt» – «игровая деятельность, принципы или средство игры, синоним сценической деятельности, легкомысленное, беззаботное обращение с чем-либо, отношение и поведение, при котором нечто не воспринимается серьезно) [11]. ЛЕ *Spiel* в соответствии с семантической структурой своего значения используется для указания на неприятие сторонними силами Ирака всерьез, на восприятие страны как объекта, средства для решения своих задач. Например, в следующем контексте акцентируется именно легкомысленность и опасность такого отношения: *Irak: Spiel mit dem Feuer. … Washington fürchtet neues Ungemach.* – 'Ирак: Играй с огнем. ... Вашингтон опасается новых неприятностей' [17, 21.01.2020].

Выражение *auf dem Spiel stehen* («стоять на кону, быть поставленным на карту»; «in riskanter Lage, in (großer) Gefahr sein; dem Risiko des Verlusts ausgesetzt sein» – «находиться в рискованном положении, в (большой) опасности; подвергаться риску потери» [11]) также используется для изображения некой ситуации, обстоятельств, событий как игры, вводит дополнительные смыслы при реализации описываемой метафоры: нечто является важным, нечто зависит от исхода игры, но само не способно повлиять на исход. Например: *Irak. „Das Überleben des Staates steht auf dem Spiel": Sadr-Anhänger stürmen Palast der Republik. – 'Ирак. "На карту поставлено выживание государства»: сторонники Садра штурмуют Дворец Республики'* [21, 30.08.2022].

Еще одной ЛЕ, используемой для реализации метафоры, является существительное *Sandkasten* (песочница; «mit Brettern o. Ä. eingefasste Grube oder auf dem Boden stehender flacher, oben offener Kasten mit Sand zum Spielen für Kleinkinder» – «яма, огороженная досками или т. п., или стоящий на земле неглубокий ящик с песком, открытый сверху, для игры с малышами» [11]), вводящее интерпретацию описываемого как детской игры, негативную оценку изображаемого. Например: *Die Lügen über die angeblichen Massenvernichtungswaffen, die Schnapsidee, mit dem Fall des ehemaligen Verbündeten Saddam Hussein werde der gesamte Mittlere Osten US- und Israelfreundlich und demokratisch werden…..Vor allem aber diese Arroganz, ein Land zu besetzen ohne eine Idee zu haben, was dann passieren soll – als hätte man es mit Spielen im Sandkasten zu tun.* – 'Ложь о предполагаемом оружии массового уничтожения, бредовая идея о том, что с падением бывшего союзника Саддама Хусейна весь Ближний Восток станет дружественным США и Израилю и демократическим ... Но, прежде всего, это высокомерие – оккупировать страну, не имея представления о том, что должно произойти потом – как будто ты имеешь дело с играми в песочнице' [17, 02.08.2021].

Глагол *abspielen* (со значением «etw. vom Anfang bis zum Ende spielen, etw. vom Blatt spielen, Ballsport: den Ball abspielen, sich ereignen, verlaufen» – «что-то играть от начала до конца, что-то играть с листа, спорт с мячом: играть в мяч, происходить, протекать» [11]) также употребляется при актуализации рассматриваемой метафоры: *Die Bush-Regierung hat alles falsch gemacht, was man falsch machen konnte. Eines Tages werden die Iraker Rechenschaft fordern. … Wieder einmal verkündet ein amerikanischer Präsident das Ende des amerikanischen Kampfeinsatzes in Irak … Sicher, es wird sich mehr auf dem Papier abspielen ...* –

‘Администрация Буша сделала неправильно все, что можно было сделать неправильно. Однажды иракцы потребуют ответить за это. ... В очередной раз американский президент объявляет об окончании американской военной операции в Ираке ... Несомненно, это будет разыграно больше на бумаге …’ [17, 02.08.2021].

Помимо упомянутых, к основным лексическим средствам реализации данной метафоры относятся ЛЕ *spielen* (играть), *Spielregeln* (правила игры), *Schachbrett* (шахматная доска), *ausspielen* (разыгрывать, доигрывать, обыгрывать; «um einen Preis spielen; sein ganzes Können im Spiel einsetzen; etw. in allen Einzelheiten darstellen, spielen; die erste Karte hinlegen, beginnen; sich des einen gegen den anderen bedienen, (etw. gegen etw. ausspielen)» – «играть за приз; использовать все свое мастерство в игре; что-либо изображать, разыгрывать во всех подробностях; класть первую карту, начинать игру; играть против, крыть, отыгрываться» [11], *Curveball* (крученый мяч). Наиболее частотные ЛЕ – *Spielball, Spiel, auf dem Spiel stehen,* на долю которых приходится 76,92% контекстов реализации метафоры «Ирак – игрушка». Большая часть ЛЕ-репрезентантов метафоры относятся к семантическим группам «спортивные игры», «детские игры», «карточные игры». Частотность ЛЕ, актуализирующих данную метафору, представлена на диаграмме 3. Ирак в рамках данной метафоры представляется как несамостоятельный, объект манипуляций, чья судьба решается другими.

Таким образом, ведущей метафорой среди периферийных является метафора «Ирак – театр», далее в порядке убывания следуют метафоры «Ирак – игрушка» и «Ирак – убежище». Наибольшая номинативная плотность характеризует метафору «Ирак – театр», на долю которой приходится 46,07% от всех выявленных лексических средств реализации описанных периферийных метафор в публикациях региональных СМИТ об Ираке в период с 2019 г. по настоящее время. Метафоры «Ирак – убежище» и «Ирак – игрушка» обнаруживают меньшую, схожую плотность номинативного поля (соответственно 25,92% и

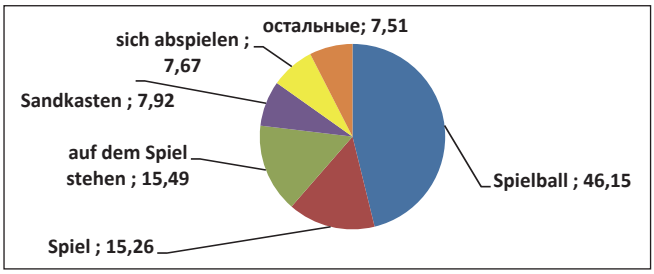


Диаграмма 3. Частотность ЛЕ-репрезентантов метафоры «Ирак – игрушка» (%)

28,01% от всех лексических репрезентантов периферийных метафор). Применительно к периферийным метафорам, участвующим в создании образа Ирака в региональных СМИ Германии, продуктивность метафоры и плотность ее номинативного поля оказались взаимосвязанными величинами. Перечисленные периферийные метафоры актуализируются лексическими единицами, относящимися к семантическим группам «пространственно-временные искусства», «защита», «безопасность», «спортивные игры», «детские игры», «карточные игры». Описанные, актуализируемые в региональных немецких СМИ периферийные концептуальные метафоры обогащают формируемый образ Ирака следующими признаками: Ирак – место реализации разных (чужих) сценариев; заложник чужих интересов и необдуманных действий, объект манипуляций; с другой стороны – место, которое выступает оплотом, базой, началом для чего-то, которое может дать защиту.

Библиографический список

1. Балашова Л.В. Динамическая концепция метафоры: от Аристотеля до современной когнитивной лингвистики. *Вестник Омского университета*. 2015; № 2: 169–177.
2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современная теория концептуальной метафоры: американский и европейский варианты. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007; № 2 (1): 10–22.
3. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Когнитивная теория метафоры: новые горизонты. *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2013; № 1 (110): 6–13.
4. Бабкина В.А. Физиологическая метафора как средство создания образа современной России в немецких средствах массовой информации. *Научный диалог*. 2017; № 3: 9–18.
5. Грейдина Н.Л. Метафоризация медийного образа России (на материале английского языка). *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2023; № 12 (2): 94–98.
6. Китанина Э.А., Цзоу Т. Концептуальная метафора «китайское чудо» в цифровых медиа. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2022; № 11 (4): 75–80.
7. Клещина Н.Н. Метафоричность образа России в американских СМИ и образа США в российских СМИ прошлого и настоящего. *Власть*. 2017; № 9: 32–36.
8. Ilyushkina M., Chudinov A. Metaphorical modeling of Russia’s image in the mass media: the case of American press. *Язык и культура*. 2019; № 45: 20–30.
9. Поляков О.Ю., Полякова О.А. *Имагология: теоретико-методологические основы*. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013.
10. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис. 2004.
11. *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/
12. *M. Merkur – Münchener Merkur*. Available at: https://www.merkur.de/
13. *WAZ – Wolfsburger Allgemeine Zeitung*. Available at: https://www.waz-online.de/
14. *SVZ – Schweriner Volkszeitung (Nachrichten aus und für Mecklenburg-Vorpommern)*. Onlineportal der aus MV. Available at: https://www.svz.de
15. *NRZ – Neue Ruhr Zeitung*. Available at: https://www.nrz.de/
16. *Hamburger Abendblatt*. Available at: https://www.abendblatt.de
17. *Tagesspiegel*. Available at: https://www.tagesspiegel.de
18. *Stuttgarter Nachrichten*. Available at: https://www.stuttgarter-nachrichten.de
19. *Weser Kurier*. Available at: https://www.weser-kurier.de/
20. *Die Rheinpfalz*. Available at: https://www.rheinpfalz.de
21. *Tageblatt. (Aktuelle Nachrichten und Informationen aus der Region, Niedersachsen)*. Available at: https://www.tageblatt.de

References

1. Balashova L.V. Dinamicheskaya koncepciya metafory: ot Aristotelya do sovremennoj kognitivnoj lingvistiki. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2015; № 2: 169-177.
2. Budaev `E.V., Chudinov A.P. Sovremennaya teoriya konceptual’noj metafory: amerikanskij i evropejskij varianty. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikaciya. 2007; № 2 (1): 10-22.
3. Budaev `E.V., Chudinov A.P. Kognitivnaya teoriya metafory: novye gorizonty. *Izvestiya Ural’skogo federal’nogo universiteta.* Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul’tury. 2013; № 1 (110): 6-13.
4. Babkina V.A. Fiziologicheskaya metafora kak sredstvo sozdaniya obraza sovremennoj Rossii v nemeckih sredstvah massovoj informacii. *Nauchnyj dialog*. 2017; № 3: 9-18.
5. Grejdina N.L. Metaforizaciya medijnogo obraza Rossii (na materiale anglijskogo yazyka). *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 2023; № 12 (2): 94-98.
6. Kitanina `E.A., Czou T. Konceptual’naya metafora “kitajskoe chudo” v cifrovyh media. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 2022; № 11 (4): 75-80.
7. Kleschina N.N. Metaforichnost’ obraza Rossii v amerikanskih SMI i obraza SShA v rossijskih SMI proshlogo i nastoyaschego. *Vlast’*. 2017; № 9: 32-36.
8. Ilyushkina M., Chudinov A. Metaphorical modeling of Russia’s image in the mass media: the case of American press. *Yazyk i kul’tura*. 2019; № 45: 20-30.
9. Polyakov O.Yu., Polyakova O.A. *Imagologiya: teoretiko-metodologicheskie osnovy*. Kirov: OOO «Raduga-PRESS», 2013.
10. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost’, koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis. 2004.
11. *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/
12. *M. Merkur – Münchener Merkur*. Available at: https://www.merkur.de/
13. *WAZ – Wolfsburger Allgemeine Zeitung*. Available at: https://www.waz-online.de/
14. *SVZ – Schweriner Volkszeitung (Nachrichten aus und für Mecklenburg-Vorpommern)*. Onlineportal der aus MV. Available at: https://www.svz.de
15. *NRZ – Neue Ruhr Zeitung*. Available at: https://www.nrz.de/
16. *Hamburger Abendblatt*. Available at: https://www.abendblatt.de
17. *Tagesspiegel*. Available at: https://www.tagesspiegel.de
18. *Stuttgarter Nachrichten*. Available at: https://www.stuttgarter-nachrichten.de
19. *Weser Kurier*. Available at: https://www.weser-kurier.de/
20. *Die Rheinpfalz*. Available at: https://www.rheinpfalz.de
21. *Tageblatt. (Aktuelle Nachrichten und Informationen aus der Region, Niedersachsen)*. Available at: https://www.tageblatt.de

Статья поступила в редакцию 29.02.24

УДК 395.6:81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-413-415

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*
Akberdin I.R., *BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 224201@edu.fa.ru*

CHARACTERISTIC FEATURES OF THE SPEECH ETIQUETTE OF THE ENGLISH AND FRENCH LINGUISTIC CULTURES. The article examines features of speech etiquette specific to English and French linguistic cultures. There are both similarities and differences in the formulas of speech etiquette of the two linguistic cultures. English speech etiquette is characterized by short, low-content conversations called “small talk”; there is no equivalent to the address “You” in Russian. English speech etiquette is based on preserving not only a negative face, there are also elements aimed at maintaining a positive face. There is a tendency towards caution in communication. English linguoculture is also characterized by a tendency to smooth out corners when communicating, a positive assessment may be slightly exaggerated to please the interlocutor, and a negative one, on the contrary, is understated. French speech etiquette is distinguished by the presence of addressing “You” to the interlocutor, which facilitates the communication process. You-communication occurs only with very close people. It uses both the direct word order used in communication with well-known people, and the inverse, typical for communication with an unfamiliar person. French speech etiquette is characterized by words indicating the desire or unwillingness of the interlocutor to perform certain actions at the request of a communication partner.

Key words: **speech etiquette, English linguoculture, French linguoculture, effective interaction, addressing interlocutor, positive politeness, negative politeness**

Т.В. Сатина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru*
И.Р. Акбердин, *студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 224201@edu.fa.ru*

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА АНГЛИЙСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

В статье рассматриваются особенности речевого этикета, свойственные английской и французской лингвокультурам. В формулах речевого этикета двух лингвокультур имеются как сходства, так и различия. Английскому речевому этикету свойственны короткие, малосодержательные разговоры, называемые small talk; полностью отсутствует эквивалент обращению «Вы» в русском языке. Английский речевой этикет опирается на сохранение не только негативного лица, присутствуют также элементы, направленные на поддержание позитивного лица. Наблюдается тенденция к осторожности при коммуникации. Для английской лингвокультуры также характерна тенденция по сглаживанию углов при общении, позитивная оценка может быть немного преувеличена в угоду собеседнику, а негативная, наоборот, преуменьшена. Французский речевой этикет отличается наличием обращения на «Вы» к собеседнику, что облегчает процесс коммуникации, общение на «ты» происходит только с очень близкими людьми. Используется как прямой порядок слов, применяемый в общении с хорошо знакомыми людьми, так и инверсивный, характерный для общения с малознакомым человеком. Для французского речевого этикета характерны слова, обозначающие желание или нежелание собеседника совершать те или иные действия по просьбе партнёра по коммуникации.

Ключевые слова: **речевой этикет, английская лингвокультура, французская лингвокультура, эффективное взаимодействие, обращение к собеседнику, положительная вежливость, негативная вежливость**

Актуальность темы исследования заключается в необходимости изучения особенностей речевого этикета для более эффективного взаимодействия с представителями двух и более культур с целью достижения определенного, практически полезного результата при общении, имеющем свои характерные отличия.

Достижение достаточной эффективности в подобного рода коммуникациях возможно лишь при хорошей осведомленности участников общения об особенностях, характерных для той или иной лингвокультуры. Одной из таких особенностей является речевой этикет.

Цель работы – выявить характерные черты речевого этикета двух лингвокультур: английской и французской.

Для достижения данной цели нами поставлены следующие задачи: 1) изучить понятие речевого этикета; 2) рассмотреть особенности английского речевого этикета; 3) рассмотреть особенности французского речевого этикета; 4) провести сравнительный анализ речевого этикета двух лингвокультур.

Объектом исследования являются две лингвистические культуры: английская и французская. Предметом исследования являются особенности формул речевого этикета и их использование в рамках данных культур. При написании работы использовались следующие методы: описательный, сопоставительный (сопоставление речевого этикета двух лингвокультур), а также метод анализа и обобщения.

Практическая значимость работы заключается в том, что изложенная в статье информация послужит хорошей почвой для формирования благоприятных и взаимовыгодных отношений между представителями разных культур, которые будет строиться на взаимном уважении к тем или иным особенностям речевой культуры собеседника.

Основополагающими исследованиями в области речевого этикета являются работы Н.И. Формановской [1], Г.Г. Соколовой [2], С.В. Шевцовой [3], А.А. Акишиной [4], А.А. Зубаревой [5] и др. Авторы уточняют само понятие речевого этикета, определяют границы исследования, обновляют и углубляют уже существующие знания [6; 7; 8].

Отталкиваясь от данных исследований, можно прийти к выводу, что основой речевого этикета являются:

1) шаблонные или стандартизированные фразы, которые используются носителем того или иного языка (то есть это фразы, которые, как правило, постоянно воспроизводятся в готовом виде). При этом изменяются формулы речевого этикета в зависимости от некоторых факторов (возраста, времени суток, уровня образования и др.);

2) культурные особенности, которые отличают речевой этикет или лингвокультуру одного народа от другого;

3) правильность и вежливость используемых фраз, принятие той или иной модели речевого поведения в рамках конкретной лингвокультуры.

Таким образом, речевой этикет – это принципы правильного, вежливого речевого поведения, которое меняется в зависимости от контекста и лингвокультуры. Под речевым этикетом в дальнейшем будет пониматься такая единица речи, которая либо полностью соответствует правильному, вежливому с точки зрения той или иной лингвокультуры шаблонному высказыванию, либо сильно приближена к нему. Данная единица должна способствовать поддержанию взаимоуважения и взаимопонимания в процессе коммуникации, а значит, поддерживать положительный образ обеих сторон взаимодействия.

Характерной чертой английского речевого этикета является наличие и широкая распространенность небольших, преимущественно малосодержательных разговоров, называемых small talk. Наличие таких разговоров между малознакомыми людьми, такими как соседи, коллеги по работе или учебе, четко прослеживается в английской культуре.

При этом акцент на том, что small talk характерен для малознакомых людей, делает как Н.И. Степыкин в статье о рекомендуемых и нерекомендуемых темах к small talk [9], так и словарь английского языка Cambridge Dictionary [10]. Среди тем для подобных бесед Н.И. Степыкин выделяет рекомендованные и нерекомендованные. Рекомендованными могут быть самые различные темы: от путешествий до увлечений, хобби и даже обычной погоды. Нерекомендованных тем лучше избегать, например, в Англии не принято говорить о королевской семье в small talk.

Нам показался интересным момент, насколько тонка грань между рекомендованной темой о работе и нерекомендованной о доходах/зарплате. Регулярно можно встретить фразу *what do you do for a living?* Перевести её можно примерно так: *«чем вы зарабатываете себе на жизнь?»* Вопрос явно относится к работе, однако в переводе семантика кажется очень близкой к вопросу о доходах и зарплате, но в англоязычной лингвокультуре данный вопрос скорее воспринимается и интерпретируется как *«где вы работаете?»*

Еще одной важной характерной чертой речевого этикета в английском языке является полное отсутствие эквивалента обращению «Вы» в русском языке. Данную особенность подчеркивает Н.И. Формановская в работе о русско-английских соответствиях в речевом этикете [3]. Некоторые модальные слова в английском языке имеют соответствующие более официальные и более вежливые эквиваленты. Так, например, слово *can* может использоваться в вопросе *can you bring me some water?* при разговоре с хорошо знакомыми людьми, когда не нужно подчеркивать официальность и выражать особую вежливость собеседнику. Однако в более официальной обстановке уместно будет использовать *could* вместо *can*, соответственно, вопрос будет звучать так: «*Excuse me, could you bring me some water, please?»*

Для английского речевого этикета, как и для речевого этикета других лингвокультур, характерно различие в формах в зависимости от ситуации, при которой

происходит речевое взаимодействие. Общение может происходить в более официальном, менее официальном, нейтральном, неформальном, непринужденном стиле. Использование различных языковых средств, таких как редукция, уместно в неформальной обстановке, а в более официальной – непринято, соответственно, при официальном, формальном разговоре артикуляция должна быть четкая, с полным произнесением всех звуков. В неформальной обстановке будет уместна следующая конструкция: *«What's your favourite book?»*, тогда как в более официальной следует полностью произнести фразу: *«What is your favourite book?»*

Еще одной важной чертой английского речевого этикета является особое внимание к сохранению как положительного, так и отрицательного лица (как своего, так и собеседника). Для английского речевого этикета характерна осторожность и избегание использования категоричных высказываний, особенно если эти высказывания касаются собеседника. В некоторых ситуациях, возникающих в процессе речевой коммуникации, например при высказывании позиции, характерно использование определенных этикетных слов и фраз, таких как *«I'm afraid»*, *«If you don't mind»* и т. д.

В статье об английском речевом этикете Д.Р. Галибердова [11] обращает внимание еще на один важный аспект английского речевого этикета, а именно – на частотность употребления формул речевого этикета взятия вины на себя в той или иной конфликтной ситуации.

В английской лингвокультуре четко прослеживается элемент индивидуализма и особого уважения к личному пространству собеседника. Результатом этого является широкое распространение в английском речевом этикете определенных правил негативной вежливости, когда необходимо сохранить дистанцию и уважать личные границы собеседника. Так, Т.В. Ларина выделяет определенные правила английской негативной вежливости, которые следует соблюдать. Среди них следующие: «выражайтесь косвенно», «задавайте вопросы, будьте уклончивы» и т.д. Так, например, вопрос по типу *«what is your phone number?»* лучше заменить на *«could you tell me your phone number, please?»* [12].

Рассмотрим данные рекомендации на конкретном примере. На платформе British Council [13] представлен диалог, который помогает научиться просить собеседника об услуге. В данном диалоге хорошо прослеживаются некоторые особенности английского речевого этикета: работника просят внести некоторые изменения в проект, он указывает на то, что уже много раз переделывал его: *«Seriously? I've already rewritten that copy, I don't know, like, 20 times?»* Чтобы убедить работника, участник коммуникации говорит следующее: *«I know. I'm so sorry. Would you be able to work on it this afternoon?»* В первую очередь здесь заметно, что тот, кто уговаривает, извиняется, чем признает вторжение в личное пространство собеседника, здесь проявляется элемент негативной вежливости. Далее участник коммуникации задает вопрос, используя модальный глагол *would*, тем самым повышая степень косвенности в данном вопросе. В ходе разговора участник коммуникации, просящий об услуге, говорит следующее: *«I'd forgotten about that. Is there any chance you could work late tonight?»* В данном случае уговаривающий не совсем уверен, есть ли у его собеседника возможность внести правки в данный проект или нет. Таким образом проявляется еще один элемент английской негативной вежливости. Как видим, в двух фразах можно проследить как минимум три элемента английской негативной вежливости, что ярко демонстрирует особенности данного аспекта.

Во французской лингвокультуре речевой этикет, как и этикет в целом, занимает весомое положение. Первой и самой главной, с нашей точки зрения, особенностью французского речевого этикета является, в отличие от английского речевого этикета, наличие обращения на «Вы» к собеседнику. В то время как и в английском языке при обращении мы используем лишь личное местоимение *you,* во французском имеются *tu* и *vous*, которые являются обращениями на *«ты»* и на *«вы»* соответственно. Это сразу же расширяет возможности и облегчает задачу по использованию формул речевого этикета, так как обращение *vous* изначально считается более вежливым.

Некоторые исследователи [2; 14] обращают внимание на то, что использование обращения на «вы» во французском языке является более предпочтительным в большинстве коммуникативных ситуаций. В связи с этим следует соблюдать осторожность при переходе на «ты» в контексте французского речевого этикета. Как правило, на «ты» во французской культуре принято обращаться только с близкими людьми и часто – с коллегами.

Как и для английского речевого этикета, для французского речевого этикета одним из правил будет косвенное выражение некоторых речевых актов. Так, вместо прямой просьбы следует использовать косвенную, например, вместо фразы *«Dites-moi le chemin du métro»* ('Подскажите дорогу до метро') следует использовать форму «*Désole de vous déranger, je cherche le chemin du métro»* ('Извините за беспокойство, я ищу дорогу до метро'). В данном случае просьба неслучайно начинается с местоимения *je*. Как указывает в своей работе «Языковые преобразования» В.Г. Гак, для французского языка характерна ориентация прежде всего на первое лицо [15]. Однако при выражении просьбы также стоит учитывать фактор коммуникативной ситуации, так как более косвенное её выражение будет характерно, например, для более официальной обстановки, тогда как при неформальном общении вопрос типа *«tu me dis le chemin du métro?»* будет вполне уместен.

Особенностью французского речевого этикета является то, что высказывание может быть оформлено как прямым, так и инверсивным порядком слов. Так, предложение с прямым порядком слов будет уместно при общении с близкими и хорошо знакомыми людьми: *«Tu peux me montrer où est la banque?»*, а предложение с инверсией больше подойдет для общения с малознакомым человеком или с человеком, с которым необходимо поддерживать более вежливый или официальный тон разговора: *«Pouvez-vous me dire où se trouve la banque?»*

Еще одним общим элементом с английской лингвокультурой будет наличие элемента индивидуализма и уважения к личному пространству собеседника, а следовательно, можно говорить о том, что в контексте речевого этикета и вежливости французской лингвокультуры вместе с позитивной весомую роль играет негативная вежливость. Как уже было сказано выше, для французской культуры характерна ориентация на первое лицо, к этому также можно добавить, что для французского высказывания характерны слова, обозначающие желание или нежелание собеседника совершать те или иные действия по просьбе партнёра по коммуникации. Так, просьба открыть окно может звучать так: *«Voulez-vous ourir la fenêtre?»*, что дословно будет переводиться как «Не хотите ли вы открыть окно?» По нашим наблюдениям, такой элемент характерен только для французской лингвокультуры и не прослеживается в английской, где вопрос будет звучать как *«Could you open the window?»* то есть «Можете открыть окно?» Данное различие дает понять, что, несмотря на кажущееся сходство в особенностях речевого этикета и вежливость в двух лингвокультурах, в них присутствуют серьезные различия, влияющие на формулы речевого этикета.

Таким образом, общими элементами речевого этикета английской и французской лингвокультур являются косвенное выражение речевых актов, более характерное для официальной ситуации; наличие элемента индивидуализма и уважения к личному пространству собеседника; большое значение имеет как положительная, так и негативная вежливость; наличие редукции в неформальной обстановке и четкой артикуляции – в формальном разговоре.

Вместе с тем для английской лингвокультуры характерны следующие черты: небольшие, малосодержательные разговоры; полное отсутствие эквивалента обращению «Вы» в русском языке; характерна осторожность и избегание использования категоричных высказываний, особенно если эти высказывания касаются собеседника; взятия вины на себя в той или иной конфликтной ситуации. Речевой этикет французской лингвокультуры отличается наличием обращения на «Вы» к собеседнику; ориентацией на первое лицо; возможностью оформления мысли как в прямом, так и инверсивном порядке слов в зависимости от степени официальности ситуации.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Речевой этикет и культура общения*. Москва: Высшая школа, 1989.
2. Формановская Н.И., Соколова Г.Г. *Речевой этикет. Русско-французские соответствия*. Москва: Высшая школа, 1992.
3. Формановская Н.И., Шевцова С.В. *Речевой этикет. Русско-английские соответствия*. Москва: Высшая школа, 1992.
4. Формановская Н.И., Акишина А.А. *Русский речевой этикет*: учебное пособие для студентов-иностранцев. Москва: Русский язык, 1975.
5. Зубарева А.А. *Формулы русского речевого этикета: социолингвистическое исследование*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Пермь, 2007.
6. Дроздова Е.А. Речевой этикет: понятие, сравнение границ явления в английском и русском языках. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2020; № 6: 25–32.
7. Санаева И.В., Прихожая Л.И. Речевой этикет в аспекте межкультурной коммуникации. *Интерактивная наука*. 2018; № 4: 73–75.
8. Фомина О.А., Потанина О.Ю. Речевой этикет как часть лингвокультурологии. экологический подход. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; № 3: 337–340.
9. Степыкин Н.И. Small talk: рекомендуемые и конвенционально запрещенные темы (на материале английского языка). *Известия юго-западного государственного университета*. Серия: лингвистика и педагогика. 2014; № 4: 25–28.
10. *Cambridge dictionary. Small talk*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/small-talk
11. Галибердова Д.Р. Английский речевой этикет. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019; № 5: 19–24.
12. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
13. *British Council. Asking a favour.* Available at: https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/speaking/b1-speaking/asking-favour
14. Григорьева Е.Я., Рыжова Л.П. Французский этикет: норма и узус. *Преподаватель XXI век*. 2019; № 2: 211–219.
15. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998.

References

1. Formanovskaya N.I. *Rechevoj `etiket i kul'tura obscheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
2. Formanovskaya N.I., Sokolova G.G. *Rechevoj `etiket. Russko-francuzskie sootvetstviya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1992.
3. Formanovskaya N.I., Shevcova S.V. *Rechevoj `etiket. Russko-anglijskie sootvetstviya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1992.
4. Formanovskaya N.I., Akishina A.A. *Russkij rechevoj `etiket*: uchebnoe posobie dlya studentov-inostrancev. Moskva: Russkij yazyk, 1975.
5. Zubareva A.A. *Formuly russkogo rechevogo `etiketa: sociolingvisticheskoe issledovanie*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2007.
6. Drozdova E.A. Rechevoj `etiket: ponyatie, sravnenie granic yavleniya v anglijskom i russkom yazykah. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2020; № 6: 25-32.
7. Sanaeva I.V., Prihozhaya L.I. Rechevoj `etiket v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii. *Interaktivnaya nauka*. 2018; № 4: 73-75.
8. Fomina O.A., Potanina O.Yu. Rechevoj `etiket kak chast' lingvokul'turologii. `ekologicheskij podhod. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; № 3: 337-340.
9. Stepykin N.I. Small talk: rekomenduemye i konvencional'no zapreschennye temy (na materiale anglijskogo yazyka). *Izvestiya yugo-zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: lingvistika i pedagogika. 2014; № 4: 25-28.
10. *Cambridge dictionary. Small talk*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/small-talk
11. Galiberdova D.R. Anglijskij rechevoj `etiket. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019; № 5: 19-24.
12. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
13. *British Council. Asking a favour.* Available at: https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/speaking/b1-speaking/asking-favour
14. Grigor'eva E.Ya., Ryzhova L.P. Francuzskij `etiket: norma i uzus. *Prepodavatel' XXI vek*. 2019; № 2: 211-219.
15. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.

Статья поступила в редакцию 12.02.24

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-415-417

***Sibirykova S.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: sibirykova80@mail.ru*
***Pyanzina I.V.**, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: piv_irina2004@mail.ru*

ON THE SPECIFICS OF MINOR SENTENCE MEMBERS' WORD ORDER IN THE GERMAN LANGUAGE. Word order is a mutual arrangement of sentence members, which has syntactic, semantic and stylistic meaning. Word order is multifunctional and is one of the most important means of sentence and speech structure, building grammatical and semantic relations, conveying target, communicative and emotional messages. The German language is characterized by a fixed word order in a sentence. It concerns first of all the main members of the sentence: the subject and the predicate. As for minor sentence members, the rules of their arrangement in a German sentence are rather recommendatory. However, knowledge and observance of these rules is necessary, because it contributes to the fact that the speech of German language learners begins to sound more natural, becomes closer to the speech of native German speakers. The article considers the specifics of the minor sentence members' word order in the structure of the German sentence.

Key words: **German language, minor sentence members, adverbial modifier of time, adverbial modifier of reason, adverbial modifier of manner, adverbial modifier of place, object**

***С.Н. Сибирякова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: sibirykova80@mail.ru*
***И.В. Пьянзина**, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: piv_irina2004@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОРЯДКА СЛОВ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Порядок слов – это взаимное расположение членов предложения, имеющее синтаксическое, смысловое и стилистическое значения. Порядок слов многофункционален и является одним из важнейших средств оформления предложения и речи, выстраивая грамматические и смысловые отношения, передавая целевую, коммуникативную и эмоциональную установки. Для немецкого языка характерен фиксированный порядок слов. Эта характеристика относится, прежде всего, к главным членам предложения – подлежащему и сказуемому. Что касается второстепенных членов, то правила их расположения в немецком предложении носят, скорее, рекомендательный характер. Однако знание и соблюдение этих правил необходимо, т. к. способствует тому, что речь изучающих немецкий язык начинает звучать более естественно, становится максимально приближенной к речи носителей немецкого языка. В настоящей статье мы рассмотрим основные функции словопорядка, а также обратимся к особенностям порядка слов второстепенных членов в структуре немецкого предложения.

Ключевые слова: **немецкий язык, порядок слов в предложении, функции порядка слов, второстепенные члены предложения, обстоятельство времени, обстоятельство причины, обстоятельство образа действия, обстоятельство места, дополнение**

"Word order, being one of the attributes of a sentence as an autonomous, wholly formed, sign unit, actively participates in the creation of not only its formal, but also its semantic plan and is characterized by a dynamic nature, responsive to changes in the semantics of the sentence" [1, p. 6]. Word order in a sentence refers to complex, controversial, not fully studied and causing undoubted interest of researchers phenomena that are at the intersection of many scientific disciplines, such as linguistics, psycholinguistics, pragmalinguistics, teaching methods, rhetoric and some others. The **topic relevance** of the present study, thus, is determined by the multidimensionality of the problem of word order in general, as well as the word order of minor sentence members in German, in particular. The issue of word order in a sentence, which is of great theoretical and practical importance, is given special attention in linguistics and in the teaching methodology of both native and foreign languages.

The aim of this article is to describe systematically word order of minor sentence members in German sentence structure.

Achieving this goal involves the solution of a number of theoretical, practical and educational **tasks**:

1. to analyze the functional possibilities of word order in a sentence;
2. to consider the sequence of different types of adverbal modifiers in a German sentence;
3. to consider the arrangement patterns of direct and indirect objects;
4. to identify the interaction specifics of adverbal modifiers and objects in German simple sentence structure.

The scientific novelty of the paper is the attempt of a comprehensive approach to the problem of word order of minor members in German. This article analyzes the possibilities of minor sentence member arrangement in the structure of a simple German sentence with the aim of deeper understanding of the language as a system, on the one hand, and practical application of the results obtained in German language teaching, on the other hand.

The theoretical significance of the present study lies in the fact that the knowledge of the regularities of word order in a sentence contributes to a deeper and more complete mastery of the language system as a whole.

The practical significance of the article is determined by the fact that the materials of the study can be of considerable help in teaching German language in the framework of practical grammar, and they can also find application in classes on theoretical grammar, in special courses on German language, as well as in the research work of undergraduate, graduate and postgraduate students.

Word order in a sentence is multifunctional. As for the number and designation of word order functions, most authors, somehow touching upon this topic in their research, follow the concept of V.G. Admoni, in which the author distinguishes four main functions: logico-grammatical, structural-grammatical, emotional and communicative-cognitive [2, pp. 292-295]. The logico-grammatical function is to identify the grammatical character and syntactic function of a word or the syntactic unity to which the word belongs by means of word order. Structural-grammatical function of word order allows to structure the sentence, to give the means of word order integrity and compartmentalization of the sentence and word combinations. Emotional function is to reveal the increased emotional content of syntactic unities by means of word order. Communicative-psychological function is to express the way of development of the speaker's thought by means of language.

T.K. Demidova also identifies four functions of word order: formal and structural, which is to organize the integrity and completeness of the sentence; communicative, i.e. the identification of the main cognitive task; text-forming, in which the word order serves to design sentences as members of a more complex unit and stylistic function, which allows to identify the expressive and emotional significance of the sentence members [3, p. 26].

The specific feature of word order in modern German is, first of all, the combination of two basic principles of word order: both fixed and movable forms of certain sentence members. V.G. Admoni defines fixed and non-fixed forms of word order as forms distinguished "depending on the change of position of some word form or sentence member in relation to other word forms, sentence members or whole syntactic structures" [2, pp. 291-292]. The German predicate can be used in different types of sentences due to its characteristic of being fixed. The movable/ fixed forms include the subject, objects and adverbial modifiers. i.e. their position can vary considerably depending on the general semantic and emotional content of the sentence and its interrelations with the context. In this article, without touching upon the subject and predicate, we will focus in more detail on the word order features of movable minor sentence members, such as adverbial modifier and objects, in the structure of a German sentence. "Minor sentence members are components of a sentence that are not included in the predicative base (i.e. are non-main) and perform a concretizing function in relation to the main members or other minor sentence members. The group of minor sentence members includes attributes, objects, and circumstances" [4, p. 9].

Minor sentence members as sentence extenders perform two main functions: 1) the verbal function, in the aspect of which the minor members explain, extend those or other individual words; 2) the pronominal function, in the aspect of which minor sentence members explain, extend the predicative basis of the sentence as a whole. In the structure of a simple sentence, minor sentence members can extend both main and other minor members [5].

Adverbial modifier is a minor sentence member of a sentence, "a dependent syntactic position in a word combination or sentence; a word form with a feature meaning occupying this position. Adverbial modifier characterizes the action or state from the conditions of implementation, as well as determines the active or passive feature in qualitative or quantitative terms" [6].

Adverbial modifier in a German sentence are usually arranged regarding each other in a certain order, obeying the rule TEKAMOLO, where

TE – temporal – adverbial modifier of time, answering the questions *when? how often? how long?*

KA – kausal – adverbial modifier of reason, answering the question *why?*

MO – modal – adverbial modifier of manner, answering the questions *how? in what way?*

LO – lokal – adverbial modifier of place, answering the questions *where? where to? where from?*

Following this pattern, we will give some examples:

Ich bin letztes Jahr aus Liebe ziemlich spontan nach Australien ausgewandert [5, p. 11]. In this sentence:

letztes Jahr is adverbial modifier of time;

aus Liebe is adverbial modifier of reason;

ziemlich spontan – adverbial modifier of manner;

nach Australien – adverbial modifier of place.

Or: *Wir lagen an den nächsten Tagen wegen der starken Hitze meistens faul am Strand* [6, p. 9]. In this sentence:

an den nächsten Tagen – adverbial modifier of time;

wegen der starken Hitze – adverbial modifier of reason;

meistens faul – adverbial modifier of manner;

am Strand is adverbial modifier of place.

Or: *Monika bleibt heute wegen der ansteckenden Krankheit ganz allein zu Hause.*

In this sentence:

heute is adverbial modifier of time;

wegen der ansteckenden Krankheit is adverbial modifier of reason;

ganz allein is adverbial modifier of manner;

zu Hause is adverbial modifier of place.

Certainly, sentences with all the types of adverbial modifier we have mentioned are not common. Besides, any of the adverbial modifiers (of time, reason, of manner, place) can move to the first place in the sentence if the word order is inverted. With any missing adverbial modifier/ missing adverbial modifiers, a sentence with any word order (whether direct or inverted) is constructed according to the same TEKAMOLO pattern as in the following examples:

Die Zeit ist im Urlaub viel zu schnell vergangen [6, p. 9]. In this sentence there is a direct word order, the adverbial modifier of reason and the adverbial modifier of place are absent, the adverbial modifier of time precedes the adverbial modifier of manner.

Gut erholt flogen wir nach drei Wochen wieder nach Hause zurück [6, p. 9]. In this sentence the word order is inverted with the adverbial modifier of manner in the first place, there is no adverbial modifier of reason, the adverbial modifier of time precedes adverbial modifier of place, i.e. the order of minor sentence members corresponds to the TEKAMOLO rule.

Next, we will consider the word order in a simple German sentence when there are several adverbial modifiers of the same grade in the sentence, especially adverbial modifiers of time and adverbial modifiers of place.

If there are several adverbial modifiers of time, their arrangement in the sentence will be from simple sentence with a more general meaning to adverbal modifiers with a more specific meaning:

Ich habe vor 9 Jahren (1) im November (2) an einem Freitag (3) am Morgen (4) um 9:23 Uhr (5) meine ältere Tochter zur Welt gebracht.

1) *vor 9 Jahren* – years;

2) *im November* – month;

3) *an einem Freitag* – day of the week;

4) *am Morgen* – time of day;

5) *um 9:23 Uhr* – a specific time.

Adverbal modifiers of place require word order from modifiers with a more specific meaning to adverbal modifiers with a broader meaning:

Sie fahren zu Ihren Verwandten (1) aufs Land (2) im Süden von Deutschland (3).

1) *zu Ihren Verwanten* – relatives;

2) *aufs Land* – village;

3) *im Süden von Deutschland* – part of the world + country.

In the following rule, concerning the word order of sentence minor members, direct and indirect objects, i.e. object used in the accusative and dative cases, will be the main subjects of the sentence. An object is a member of the sentence, "denoting a subject (object), reflecting on itself the action of the verb feature or serving as its instrument" [7]. Word order in a German sentence with two objects depends on whether they are expressed by a noun or a pronoun. Consider three possible options.

If both objects are nouns, the object in the dative case will precede the object in the accusative case:

*Der Vater schenkt **der Mutter Blumen**.*

Or: *Der kleine Junge gibt **den Freunden seine Spielzeuge**.*

If a noun in the accusative case is used with the definite article and a noun in the dative case with the indefinite article, both variants of the object position in a sentence are possible:

*Er gibt **das Buch einem Studenten**.* Or: *Er gibt **einem Studenten das Buch**.*

If both objects are pronouns, then the accusative case pronoun comes first, followed by the dative case pronoun:

*Er schenkt **sie ihr**.*

Or: *Der kleine Junge gibt **sie ihnen**.*

If one object is a noun and the other is a pronoun, the pronoun object will always precede the noun object, regardless of case, following the principle that the rhythmic structure of a German sentence requires that the *heavier* parts of the sentence follow the *lighter* parts:

*Der Vater schenkt **sie der Mutter**.* Or: *Der Vater schenkt **ihr Blumen**.*

Or: *Der kleine Junge gibt **sie den Freunden**.* Or: *Der kleine Junge gibt **ihnen seine Spielzeuge**.*

The rules listed above regulate the word position of objects without a preposition in a German sentence. If there are two objects in a sentence, one with a preposition or without a preposition, the object without a preposition will precede the prepositional object:

Ich gratuliere meiner Großmutter (without a preposition) *zum Geburtstag* (with a preposition).

Or: *Ich möchte dir* (without a preposition) *herzlich für deine Unterstützung* (with a preposition) *danken.*

If a sentence with many minor sentence members has a verb with a definite preposition, the prepositional object will be placed the sentence after the adverbal modifier of place (if any) so as not to make the whole sentence *heavier*.

*Und dann **warte** ich sehnsüchtig in meinem kleinen Zimmer **auf Nachrichten*** (warten auf Akk.).

Or: *Ich kann **mich** immer in jeder Situation **auf meine beste Freundin verlassen*** (sich verlassen auf Akk.).

Next, we will consider the case of the presence in one sentence of the direct and indirect objects, as well as the adverbial modifiers of time, reason, adverbial modifier of manner and place. According to the rule, an object direct object before or after a adverbial modifier of place:

Ich schicke meiner besten Freundin (dative case) *jeden Tag aus Heimweh mehrere E-Mails* (accusative case) *ins Büro.*

Or: *Ella schreibt ihren Eltern* (dative case) *einmal pro Woche aus Australien eine längere E-Mail* (accusative case) [5, p. 11].

Or: *Er erzählte heute seinem Kollegen* (dative case) *aus Langweile laut im Büro einen Witz* (accusative case).

In conclusion, summarizing the above, it should be noted that:

1) the word order of minor sentence members in the German sentence structure is not as strictly regulated as the word order of the main sentence members;

2) adverbial modifiers of time tend to the beginning of the sentence, and the circumstances of place tend to the end of the sentence, between them there are circumstances of cause and adverbial modifiers of manner;

3) *heavier* components in the German sentence structure follow the *lighter* ones;

4) deviations from these schemes of sentence construction are due to the target, communicative and emotional setting of the speaker/writer.

Thus, it should be noted that in German there are no strict rules concerning the word order in minor sentence members. Their position depends only on the degree of their communicative value and the rhythmic structure of the sentence. However, there are a number of rules regulating minor sentence members position within a simple extended German sentence. It is considered that the nature of these rules is not mandatory and that their violation does not constitute a significant deviation from the language norm. However, observance of these rules, in our point of view, is an indispensable and obligatory condition for giving German speech a natural flavor, because this is the order in which minor sentence members sound in the live speech of native speakers.

Библиографический список

1. Портнова Т.Ю. *Порядок слов в современном немецком языке: логико-семантический и синтаксический аспекты.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2007.
2. Адмони В.Г. *Синтаксис современного немецкого языка (система отношений и система построения)*. Ленинград: Наука, 1973.
3. Демидова Т.К. *Коммуникативно-стилистические функции порядка слов в предложениях немецкого языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1979.
4. Данилевская Н.В. *Современный русский язык. Синтаксис простого двусоставного предложения*: учебное пособие. Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2023. Available at: psu.ru
5. Жеребило Т.В. Функции второстепенных членов предложения. *Словарь лингвистических терминов*. Available at: academic.ru
6. Обстоятельство. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Available at: narod.ru
7. Koithan U., Schmitz H., Sieber T., Sonntag R. *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch* 2. München: Klett-Langenscheidt, 2015.
8. Koithan U., Schmitz H., Sieber T., Sonntag R. *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch* 2. München: Klett-Langenscheidt, 2015.
9. Дополнение. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Available at: narod.ru

References

1. Portnova T.Yu. *Poryadok slov v sovremennom nemeckom yazyke: logiko-semanticheskij i sintaksicheskij aspekty.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2007.
2. Admoni V.G. *Sintaksis sovremennogo nemeckogo yazyka (sistema otnoshenij i sistema postroeniya)*. Leningrad: Nauka, 1973.
3. Demidova T.K. *Kommunikativno-stilisticheskie funkcii poryadka slov v predlozheniyah nemeckogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1979.
4. Danilevskaya N.V. *Sovremennyj russkij yazyk. Sintaksis prostogo dvusostavnogo predlozheniya*: uchebnoe posobie. Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet. Perm', 2023. Available at: psu.ru
5. Zherebilo T.V. Funkcii vtorostepennyh chlenov predlozheniya. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: academic.ru
6. Obstoyatel'stvo. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: narod.ru
7. Koithan U., Schmitz H., Sieber T., Sonntag R. *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch* 2. München: Klett-Langenscheidt, 2015.
8. Koithan U., Schmitz H., Sieber T., Sonntag R. *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch* 2. München: Klett-Langenscheidt, 2015.
9. Dopolnenie. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: narod.ru

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 316.774 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-417-419

Terentyeva E.V., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Russian State University of Social Technologies (Moscow, Russia), E-mail: terenteva@rgust.ru*
Qin Shan, *MA student, Russian State University of Social Technologies (Moscow, Russia); Zhejiang University (Hangzhou, China), E-mail: qinshan0501@163.com*

THE TRANSFER OF REALITY INTO THE MEDIA SPACE, THE MICROMINIATURIZATION OF FORMATS AND THE CONVERGENCE OF MEDIA IN THE POST-INFORMATION AGE: RESEARCH ON CHINESE VIDEO PLATFORMS. The article shows that the emergence of the "Douyin" and "Kwai" platforms for short placement became one of the first examples of the latest transfer of physical space into the media space, changed the principle of social relations in the post-formation era, moving them from real space to virtual. Spatial transfer has changed the nature of economic relations in modern mainland China, creating new links between producers and consumers. It has been established that along with the trend towards convergence of traditional and new media in the media space of modern China, there is a trend towards microminiaturization of media content based on the popularity of short videos and large coverage of the population by the mobile Internet. The conclusion is made about the initial stages of the implementation in China of the concept of an all-media publication in the format of "one content, several media, simultaneous publication," which can be considered as a product of deep media convergence.

Key words: **post-information age, media space transfer, media convergence, Chinese platforms for short videos**

Е.В. Терентьева, *д-р филол. наук, доц., Российский государственный университет социальных технологий, г. Москва, E-mail: terenteva@mggeu.ru*
Цинь Шань, *магистрант, Российский государственный университет социальных технологий, г. Москва, Чжэцзянский университет, г. Ханчжоу, E-mail: qinshan0501@163.com*

ТРАНСФЕР РЕАЛЬНОСТИ В МЕДИАПРОСТРАНСТВО, МИКРОМИНИАТЮРИЗАЦИЯ ФОРМАТОВ И КОНВЕРГЕНЦИЯ МЕДИА В ПОСТИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ: ИССЛЕДОВАНИЕ КИТАЙСКИХ ВИДЕОПЛАТФОРМ

В статье показано, что появление платформ Douyin и Kwai стало одним из первых примеров новейшего трансфера физического пространства в медиапространство, изменило принцип социальных отношений в постинформационную эпоху, переместив их из реального пространства в виртуальное. Пространственный трансфер изменил характер экономических отношений современного материкового Китая, создав новые связи между производителями и потребителями. Установлено, что наряду с тенденцией к конвергенции традиционных и новых медиа в медиапространстве современного Китая наблюдается тренд к микроминиатюризации медийного контента, основанный на популярности коротких видео и большого охвата населения мобильным Интернетом. Сделан вывод о начальных этапах реализации в Китае концепции всемедийного издания в формате «один контент, несколько носителей, одновременное издание», что можно рассматривать как продукт глубокой конвергенции медиа.

Ключевые слова: **постинформационная эпоха, трансфер медипространства, конвергенция медиа, китайские платформы для коротких видео**

С началом нового тысячелетия человечество вступило в постинформационную эпоху, суть которой заключается в высокой степени интеграции информации в общественную жизнь. В постинформационную эпоху стало возможным мгновенно и органично синхронизировать информацию целых регионов и отраслей, менять социальную реальность и формы коммуникации [1; 2; 3]. Поскольку информация стала основным ресурсом функционирования современного общества, структура социальной коммуникации с начала XXI века также претерпела глубокие изменения [4]. Эти процессы определили эволюцию современных медиа, важнейшими векторами развития которых стали рост популярности коротких видео, конвергенция традиционных и новых медиа, интеграция медиа и рынка [5], внедрение искусственного интеллекта и трансграничность [6].

Обозначенные тенденции, несмотря на глобальный характер, все же имеют национальную специфику, которая не получила еще полного научного освещения [7]. Так, практически вне поля зрения российских ученых остаются динамические преобразования медийной коммуникации в КНР. Как представляется, совместные проекты отечественных и китайских ученых, посвященные изучению китайских медиа, могли бы восполнить эту исследовательскую лакуну, что и определило актуальность проведенной работы. Актуальность исследования возрастает еще и в связи с тем, что китайские платформы таких технологических гигантов,

как, например, ByteDance, имеют огромную пользовательскую базу по всему миру, а социальные медиа в Китае демонстрируют новейшие тренды медийной коммуникации.

Научная новизна исследования состоит в выявлении специфики функционирования китайских видеоплатформ, позволяющих преодолевать пространственные ограничения с помощью информационно-коммуникационных инноваций, продуктом которых являются различные новые форматы медиа, а также в установлении новейших тенденций в медиапространстве современного Китая как одного из лидеров мировой медиаиндустрии.

Полученные результаты вносят вклад в развитие основных положений общей теории журналистики, теории и истории медиа, интернет-коммуникации, что определяет теоретическую значимость исследования.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов и иллюстративного материала в таких вузовских курсах, как «История зарубежной журналистики», «Тенденции развития мировой медиаиндустрии», «Мировые медиарынки».

Цель настоящего исследования заключается в установлении векторов трансфера медиапространства в реальное пространство социума, характера взаимодействия старых и новых медиа, в выявлении новейших тенденций в китайском медийном пространстве на примере функционирования видеоплатформ.

Для достижения обозначенных целей был определен комплекс задач: охарактеризовать основные видеоплатформы для создания и размещений различных видео, выявить тенденции трансфера медиапространства в физическое пространство деревни с помощью платформ для коротких видео, описать новейшие изменения в медиапространстве современного Китая.

Материалом исследования стал контент китайских видеоплатформ Douyin и Kwai, Bilibili, Aiqiyi, Youku, Tencent.

2. Китайские платформы для коротких видео как способ трансфера медиапространства в реальное пространство социума

Douyin (китайский прототип Тик Тока) – это социальная платформа для размещения и продвижения коротких видеороликов, насчитывающая с момента своего запуска 20 сентября 2016 года 800 млн пользователей по всему материковому Китаю.

С 2020 года на платформе Douyin представлена «Программа новых фермеров» с короткими видеороликами о сельских жителях в регионах [8]. На платформе Douyin под тематическими рубриками «Сельские пейзажи», «Сельские ремесла», «Сельская еда», «Сельские фрукты» размещаются короткие видеоролики, которые набирают огромное количество просмотров. При этом платформа Douyin оказывает активную поддержку прямым пользовательским трансляциям для помощи фермерам, на что уже обращалось внимание китайских исследователей. Как отмечает Хуан Чусинь, на рынке коротких видеороликов «появляется модель «короткое видео + прямой эфир», которая имеет новую коммерческую ценность» [9, с. 93].

Все первое полугодие 2020 года контент на темы сельской жизни на Douyin показывал взрывной рост. По состоянию на июль 2020 года количество сельских авторов с десятками тысяч подписчиков на платформе Douyin выросло более чем в шесть раз по сравнению с предыдущим годом, а количество видео на сельские темы и количество просмотров выросло более чем в два и три раза соответственно. Короткие видеоролики стали новым направлением в фермерском предпринимательстве. Особенно во время эпидемии коронавируса COVID–19 многие производители из сельских районов продавали местные продукты через прямые трансляции на платформе Douyin, что способствовало росту офлайн-продаж и стимулировало промышленное развитие. Этот тренд сохранился и в последующие годы, на что также указывают китайские исследователи. Так, широкую известность получила история о том, как в апреле 2021 г. «известный ведущий CCTV Чжу Гуанцюань и онлайн-ведущий Ли Цзяци объединили прямые эфиры, чтобы помочь крестьянам провинции Хубэй продать нереализованную сельскохозяйственную продукцию и привлечь внимание к кризисной ситуации для фермеров. Прямой эфир длился 2 ч, его посмотрели 122 млн человек, в результате было продано товаров на общую сумму 40,41 млн юаней. Такие сельскохозяйственные продукты, как мука, грибы и корни лотоса, которые являются фирменными блюдами провинции Хубэй, были распроданы в течение нескольких секунд после начала интернет-трансляции» [5, с. 56].

Согласно отчету за 2022 год, на платформе Douyin насчитывалось 430 тыс. торговцев сельскохозяйственной продукцией, а всего через интернет-магазин Douyin из деревни в город ушло 2,83 миллиарда заказов сельскохозяйственных деликатесов. Эта платформа стала важным связующим звеном между качественной сельскохозяйственной продукцией и потребителями по всему Китаю.

Появление короткого видео в сельской местности стало одним из первых примеров новейшего трансфера физического пространства деревни в медиапространство. Медийные практики производства короткого видео о деревне позволили людям, сельскохозяйственной продукции и ее производителям, предметам сельского быта и пейзажам выйти из ограниченного физического пространства в бесконечное виртуальное. В результате медиапространство короткого видео и физическое пространство деревни достигли стадии динамического двустороннего взаимодействия. Иными словами, короткое видео и деревня создали прецедент конструирования новой реальности, объединяющей виртуальное медийное и физическое пространства. Кроме того, производство сельскими жителями коротких видеороликов изменило сеть социальных отношений в деревне: фокус экономических и культурных отношений в деревне был смещен из физического пространства в виртуальное.

3. Конвергенция традиционных и новых медиа в современном медиапространстве КНР

Помимо постепенного устранения пространственных барьеров изменение структуры социальной коммуникации отражается и в постепенном взаимопроникновении границ медиа.

Развитие онлайновых аудиовизуальных программ в целом демонстрирует тенденцию от простого к сложному и постепенной интеграции: от микрофильмов в 2010 году к веб-сериалам в 2014-м, затем к веб-микроэстрадным шоу, веб-микрофильмам и веб-короткометражным сериалам. Веб-сериалы, веб-эстрадные шоу и веб-документальные фильмы уже являются типичными примерами конвергенции случаев традиционных и новых медиа.

В 51-м статистическом отчете о развитии китайского Интернета отмечено, что «по состоянию на декабрь 2022 г. количество пользователей короткого видео впервые превысило миллиард, а коэффициент использования составил 94,8%: за пятилетний период 2018–2022 гг. количество пользователей короткого видео выросло с 648 млн до 1012 млн» [10]. В связи с тем, что большое количество пользователей привыкло смотреть видео на мобильных телефонах, такие платформы короткого видео, как Douyin и Kwai, а также платформы длинного видео Aiqiyi, Youku, Tencent и Mango TV, запускают ряд новых моделей аудиовизуальных онлайн-программ: короткометражные драмы, микроэстрадные шоу, микродокументальные фильмы и т. д.

30 августа 2023 года на платформах Bilibili и Douyin был официально запущен короткометражный сериал «Побег из Британского музея», который быстро стал популярным и попал в топ поисковых запросов на всех основных платформах. «Побег из Британского музея» – это сериал из трех эпизодов, снятых и спродюсированных двумя видеоблогерами. Каждый эпизод длится в среднем около 6 минут. Сериал рассказывает о китайском артефакте в человеческом обличье, который сбегает из Британского музея. Артефакт встречает по пути китайского журналиста, которого просит помочь вернуться в Китай. В течение 7 дней после запуска данного сериала количество просмотров на платформе Douyin превысило 1 миллиарда, а количество лайков составило почти 20 миллионов. Третий эпизод, запущенный 5 сентября 2023 года, собрал почти на 1000 просмотров больше всего за один час. Взрывная популярность «Побега из Британского музея» показывает, что короткометражные видео могут нести в себе столь же глубокие культурные посылы и представлять собой такой же качественный контент, что и традиционные медиапрограммы.

Безусловно, популярность коротких видео отмечается не только в Китае. Эта тенденция оказала глобальное влияние на СМИ. В 2023 году приложение Reelshort обошло TikTok и заняло первое место в чарте развлечений на iOS в США. Стоит отметить, что это приложение было разработано компанией COL, которая является одним из пионеров цифрового книгоиздания в Китае и одним из крупнейших китайскоязычных цифровых издательств в мире. Ее основной деятельностью является предоставление цифровых продуктов для чтения на мобильных телефонах, портативных терминалах, различных цифровых и других носителях. В Китае COL первой выдвинула концепцию всемедийного издания, которая удовлетворяет потребности всех, кто хочет получить доступ к любому контенту в любое время, в любом месте и любым способом, и реализует концепцию «один контент, несколько носителей, одновременное издание». В этом приложении китайские короткие пьесы и веб-новеллы адаптируются в сериалы, в которых играют местные американские актеры. Хотя эти короткие веб-сериалы критикуют за незамысловатые сюжеты и иррациональную логику, они помогают огромному количеству пользователей всемирной сети отвлечься от жизненных проблем, что обеспечивает их взрывную популярность.

Появление новых моделей онлайновых аудиовизуальных программ является результатом технологической эволюции, а технологический скачок от Интернета к мобильному Интернету выдвинул совершенно новые требования к развитию онлайновых аудиовизуальных программ. Эти новые форматы представляют собой форму микроминиатюризации медиа, основанную на коротком видео. Границы между новыми формами онлайновых аудиовизуальных программ и прежними стилями программ стали размытыми, а появляющиеся формы – продуктом глубокой интеграции медиа. Интеграция старых и новых медиа происходит через новые медиа, которые трансформируют традиционные, пока они не объединяться с социальными медиа в качественно новое медиа постинформационной эпохи. Появление новых форм онлайновых аудиовизуальных программ – это видимый результат процесса медиаконвергенции, т. е. размывания границ между традиционными и новыми медиа.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

В постинформационную эпоху коммуникация может рассматриваться как акт, преодолевающий пространственные расстояния, а история развития коммуникации – это создание инноваций, позволяющих раздвигать границы передачи информации в планетарном масштабе.

Так, появление инновационных медиаплатформ для размещения коротких видео, таких как Douyin и Kwai, создало прецедент новейшего трансфера физического пространства в медиапространство, изменило принцип социальных

отношений в постинформационную эпоху, переместив их из физического пространства в виртуальное.

Медиапространство современного Китая характеризуется популярностью коротких видео, что, безусловно, отражает мировой тренд, при этом именно в Китае наблюдается активное тиражирование медийной модели «короткое видео + прямой эфир», которая создает прямой коммерческий эффект.

Всеобщее потребление медиаконтента с помощью мобильных телефонов побуждает платформы короткого видео Douyin и Kwai и платформы длинного видео Aiqiyi, Youku, Tencent и Mango TV запускать ряд новых моделей аудиовизуальных онлайн-программ: короткометражные драмы, микроэстрадные шоу, микродокументальные фильмы и т. д. Обозначенную тенденцию можно квалифицировать как тренд к микроминиатюризации медийных форматов и жанров.

Наконец, медиапространство современного Китая демонстрирует глубокие процессы внешней и внутренней конвергенции медиа, что концептуально оформляется идеей всемедийности медиа: «один контент, несколько носителей, одновременное издание».

Библиографический список

1. Лизунова И.В. Безграничность медиапространства: будущее или реальность. *Интернет и современное общество: сборник трудов XVII Всероссийской объединенной конференции*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет, 2014: 74–80.
2. Одинцов А.В. Медиапространство в сетевом обществе: контуры новой властвующей элиты. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: философия. Психология. Педагогика. 2017; Т. 17, № 2: 167–171.
3. Пань В. Медиапространство в XXI веке: основные тенденции. *Теории и проблемы политических исследований*. 2022; № 4-1: 154–161.
4. Прохоров-Малясов Г.С. Постинформационное общество – ключевая ступень социальной трансформации. Прогностический аспект. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. 2022; Т. 11, № 6А: 137–147.
5. Жэнь И. Тенденции развития медиарынка Китая под влиянием новых технологий. *Труды БГТУ.* Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2023; № 1 (267): 52–59.
6. 黄楚新/《媒体转型新趋势：融合、智能、跨界》= Хуан Чусинь. Новые тенденции в трансформации медиа: конвергенция, интеллект, трансграничность. *Ведущие СМИ*. 2020; № 6: 9–10.
7. Го Л. Образ цифрового Китая в российских средствах массовой информации. *Научный диалог*. 2020; № 1 (10): 26–36.
8. *苏靓：《抖音推出“新农人计划”12 亿流量补贴三农创作*. Available at: http://www.hinews.cn/news/system/2020/08/06/032398089.shtml黄楚新/
9. 我国移动短视频发展现状及趋势》= Хуан Чусинь. Тенденция развития короткого видео в Китае. *Академическое видение*. 2022; № 5: 93–94.
10. 中国互联网络信息中心．第 *51次中国互联网络发展状况统计报告* [EB/OL]. (2023-03-24). Available at: http://www.199it.com/archives/1573087.html

References

1. Lizunova I.V. Bezgranichnost' mediaprostranstva: buduschee ili real'nost'. *Internet i sovremennoe obschestvo: sbornik trudov XVII Vserossijskoj ob`edinennoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2014: 74-80.
2. Odincov A.V. Mediaprostranstvo v setevom obschestve: kontury novoj vlastvuyuschej `elity. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2017; T. 17, № 2: 167-171.
3. Pan' V. Mediaprostranstvo v XXI veke: osnovnye tendencii. *Teorii i problemy politicheskih issledovanij*. 2022; № 4-1: 154-161.
4. Prohorov-Malyasov G.S. Postinformacionnoe obschestvo – klyuchevaya stupen' social'noj transformacii. Prognosticheskij aspekt. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke*. 2022; T. 11, № 6A: 137-147.
5. Zh`en' I. Tendencii razvitiya mediarynka Kitaya pod vliyaniem novyh tehnologij. *Trudy BGTU.* Seriya 4: Print- i mediatehnologii. 2023; № 1 (267): 52-59.
6. 黄楚新/《媒体转型新趋势：融合、智能、跨界》= Huan Chusin'. Novye tendencii v transformacii media: konvergenciya, intellekt, transgranichnost'. *Veduschie SMI*. 2020; № 6: 9-10.
7. Go L. Obraz cifrovogo Kitaya v rossijskih sredstvah massovoj informacii. *Nauchnyj dialog*. 2020; № 1 (10): 26-36.
8. *苏靓：《抖音推出“新农人计划”12 亿流量补贴三农创作*. Available at: http://www.hinews.cn/news/system/2020/08/06/032398089.shtml黄楚新/
9. 我国移动短视频发展现状及趋势》= Huan Chusin'. Tendenciya razvitiya korotkogo video v Kitae. *Akademicheskoe videnie*. 2022; № 5: 93-94.
10. 中国互联网络信息中心．第 *51次中国互联网络发展状况统计报告* [EB/OL]. (2023-03-24). Available at: http://www.199it.com/archives/1573087.html

Статья поступила в редакцию 22.02.24

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-419-421

Ishmukhametova A.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: alja150378@mail.ru*
Turetskova I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: swabra@rambler.ru*

PASSIVE CONSTRUCTIONS AS A MEANS OF EXPRESSING LINGUISTIC POLITENESS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION. The article studies the peculiarities of the functioning of English, German and Russian passive constructions in the aspect of the theory of linguistic politeness and their role in intercultural communication. The article provides a brief overview of the theories of politeness existing in linguistic science, examines the role of politeness in intercultural communication. The authors prove that passive constructions are one of the most convenient and effective linguistic means of harmonizing interpersonal relations and creating a common emotionally polite atmosphere. The authors conclude that passive constructions are one of the means of creating two types of polite interaction between communication participants: positive (+) and negative (–). In the case of benevolent and neutral relationships between communicants, the use of passive constructions serves to generate a polite non-categorical statement. In these communication situations, the addressee uses a passive form to mitigate reproach or criticism. If the basis of communication is the negative attitude of the author towards the addressee, then the passive, which allows not to explicate the speaker, makes it possible either to hide this attitude, or vice versa, to emphasize.

Key words: **passive constructions, politeness, theory of linguistic politeness, intercultural communication, focus of empathy, communicative strategy**

А.З. Ишмухаметова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: alja150378@mail.ru*
И.В. Турецкова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: swabra@rambler.ru*

ПАССИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ВЕЖЛИВОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье предпринята попытка изучения особенностей функционирования пассивных конструкций английского, немецкого и русского языков в аспекте теории лингвистической вежливости и их роли в межкультурной коммуникации. В статье дается краткий обзор теорий вежливости, существующих в лингвистической науке, рассматривается роль вежливости в межкультурной коммуникации. Авторы доказывают, что пассивные конструкции являются эффективным и удобным средством создания гармоничных межличностных отношений и общей эмоционально-вежливой атмосферы процесса общения. Авторы приходят к выводу, что пассивные конструкции являются одним из средств создания двух типов вежливого взаимодействия участников коммуникации: положительного (+) и отрицательного (–). В случае доброжелательных и нейтральных взаимоотношений коммуникантов употребление пассивных конструкций служит порождению вежливого некатегоричного высказывания. В данных ситуациях общения адресант использует пассивную форму для смягчения упрека или критики. Если же коммуникантов связывают негативные взаимоотношения, то двучленные пассивные конструкции, не эксплицирующие агенс, позволяют говорящему скрыть или, наоборот, подчеркнуть это отношение.

Ключевые слова: **пассивные конструкции, вежливость, теория лингвистической вежливости, межкультурная коммуникация, фокус эмпатии, коммуникативная стратегия**

С формированием глобальной цивилизации межкультурная коммуникация играет все более значимую роль на мировой арене. Одним из важнейших условий успешной и эффективной коммуникации и главным инструментом в установлении и поддержании добрых взаимоотношений в сфере межкультурного взаимодействия является вежливость, исследование которой выступает на сегодняшний день крайне актуальным направлением в области межкультурной коммуникации. Поскольку вежливость – это неотъемлемый компонент межкультурной коммуникативной компетенции, современная лингвистическая наука выделяет вежливость в отдельную проблему, что лишний раз подчеркивает важность этого аспекта в межкультурном общении.

Цель нашего исследования заключается в изучении пассивных конструкций в аспекте теории лингвистической вежливости. Данная цель предопределила решение следующих задач исследования: доказать, что постулаты теории лингвистической вежливости реализуются и в межкультурном пространстве и служат успешной коммуникации; определить, являются ли пассивные конструкции одним из вербальных средств формирования гармоничного межличностного и межкультурного взаимодействия и создания вежливой атмосферы коммуникации.

Теоретической базой для нашего исследования послужили труды зарубежных лингвистов по теории лингвистической вежливости Г.П. Грайса, Р. Лакофф, а также работы отечественных языковедов – Алексеевой О.В., Лисенко М.В. и др. Несмотря на большое количество работ в области гармонизации общения, межкультурный компонент в вопросе употребления пассивных конструкций не рассматривался. Данные положения определяют теоретическую ценность нашей работы. Практическая значимость заключается в возможности использовать конструкции пассивного залога с целью гармонизации общения и достижения удачной коммуникации.

Говоря о вежливости, следует в первую очередь упомянуть исследования Г.П. Грайса, который в своей работе «Logic and conversation» («Логика и речевое общение») сформулировал четыре основных постулата успешного коммуникативного взаимодействия: максима качества (quality), максима количества (quantity), максима релевантности (relevance), максима манеры (manner) [1]. Впоследствии Р. Лакофф дополнила идеи Г.П. Грайса новыми правилами вежливости, из которых самыми значимыми в рамках нашего исследования представляются два основных утверждения: «излагай свою информацию ясно» (Be clear) и «будь вежлив» (Be polite) [2].

Оптимальной целью говорящего в процессе коммуникации является попытка избежать речевые акты, представляющие угрозу адресату в процессе коммуникации, либо, если это невозможно, облечь их в максимально уважительную форму [3; 4].

Если рассматривать пассивные конструкции с точки зрения лингвистической теории вежливости, то их можно считать одним из наиболее удобных и эффективных языковых средств формирования гармоничного межличностного и межкультурного взаимодействия и вежливой атмосферы. Мы постараемся показать, каким образом пассивная конструкция попадает в данный арсенал «удобных» средств.

Известно, что главной целью любого высказывания является воздействие на слушателя или читателя. Именно эта цель определяет выбор языковых средств из доступного репертуара говорящего на последующих стадиях процесса формирования высказывания. В ходе формирования высказывания сознание говорящего выделяет те образы, которые важны для коммуникации и реализации прагматических мотивов и, поместив их в фокус внимания, кодирует его как подлежащее, которое является для говорящего отправной точкой предложения и одновременно фокусом эмпатии. И если говорящий на стадии формулировки высказывания делает выбор в пользу пассивной конструкции, то он решает две задачи: помещает в фокусе эмпатии семантический объект, находящийся в пассивной конструкции на позиции подлежащего, и убирает из эмпатически сильной позиции подлежащего семантический субъект.

Для решения подобных задач двучленные пассивные конструкции являются удобным языковым средством, поскольку не эксплицируют говорящего и тем самым дают возможность избежать лицеущемляющих актов, снижая категоричный уровень запрета или критики:

Oder das Geschwindel! Wozu brauchte man die vielen neuen Straßen, die überall gebuddelt wurden, und die neuen Brückenschläge? Wozu? War es von der Wert, wenn man bis Lyon in einer Woche fahren konnte? Wem war daran gelegen? Wem nützte es? [5, S.11]

Or the speed madness! Why did you need the many new roads that were built everywhere, and the new bridges? For what? Was it an advantage if you could travel to Lyon in one week? Who cared about it? Who benefited from it? (Перевод здесь и далее по тексту *автора – А. И.*).

Или безумие скорости! Зачем было нужно множество новых дорог, проложенных повсюду, и новые мосты? Зачем? Было ли выгодно, если бы можно было добраться до Лиона за неделю? Кого это волновало? Кому это было выгодно? (Перевод здесь и далее по тексту *автора – И. Т.*).

В данном примере автор делает выбор в пользу пассивной конструкции для того, чтобы критически описать состояние дорог. Двучленная пассивная конструкция благодаря возможности не эксплицировать агенс и тем самым не идентифицировать объект критики позволяет снизить уровень критики.

Известно, что принцип вежливости предписывает наносить как можно меньший ущерб собеседнику в процессе коммуникации и облекать принуждающие конструкции в максимально возможную тактичную форму, поэтому двучленный пассив, в котором агенс не находит синтаксической экспликации, придает приказу менее категоричный оттенок:

Durch einen Offizier, der das Absperrkommando befehligte, ließ ich Dich während solch einer Unterbrechung vom Musikpodium proklamierte: «Unteroffizier Mahlke wird am Eintritt verlangt!» — Aber Du wolltest nicht erscheinen» [6, с. 120].

Through a officer who commanded the barrier command, I had you exclaim from the music podium during such a break: "Sergeant Mahlke is being requested at the entrance!" – But you didn't want to show up.

Через офицера, командовавшего заградительным отрядом, я заставил тебя во время такой паузы воскликнуть с музыкальной трибуны: «Унтер-офицера Мальке требуют на входе!» – но ты не захотел явиться.

В следующем примере стратегия говорящего заключается в том, чтобы тактично и ненавязчиво воздействуя на слушающего побудить в нем желание урегулировать закон. Это достигается посредством употребления пассивной конструкции в сочетании с модальным глаголом.

Ihnen mangelt jede, aber auch die minimale Auffassung von Recht und Gesetz. Diese Punkte – wie schwierig sie auch sein mögen – müssen doch geregelt werden [7, с. 13].

They lack any, but also the slightest idea of law and order. These things – however complicated they may be – must be regulated.

У них нет ни малейшего представления о праве и законе. Эти вещи, какими бы сложными они ни были, должны быть урегулированы.

Употребление пассивной конструкции позволяет в некоторой степени смягчить строгий характер упрека:

Hier ist eine Atelier, und hier wird geschaffen, nicht geplaudert, und hier gilt nicht das, was einer etwa sich ausgedreht hat und zu sagen weiss, sondern einzig das, was jemand mit seinen Händen zu vertigen versteht [8, с. 58].

Here is a workshop, and people are working here, not chatting, and what applies here is not what one has turned out and knows how to say, but only what one knows how to make with his hands.

Здесь мастерская, и здесь работают, а не болтают, и здесь применимо не то, что человек придумал и умеет сказать, а только то, что он умеет делать своими руками.

Объект критики не назван, что позволило снизить уровень строгости замечания, смягчив его. В английском и русском вариантах это оказалось невозможным.

В следующих примерах двучленный пассив с модальным глаголом позволяет очень тактично высказаться по отношению к предмету обсуждения и в менее категоричной форме потребовать доказательств:

Es reicht nicht mehr aus, dass man sagt, was ist und wie es ist – es muss nun alles noch bewiesen werden, mit erwünschten Zeugen und Zahlen und irgendwelchen unsinnigen Versuchen [5, с. 11].

It is no longer enough to say what is and how it is – everything still needs to be proved now, preferably with witnesses and numbers and some ridiculous attempts.

Уже недостаточно говорить, что есть и как есть – теперь все это еще нужно доказать, желательно при помощи свидетелей и цифр и каких-нибудь нелепых попыток.

Двучленные конструкции являются удобным средством выражения вежливой и деликатной просьбы:

«Sie gehen weg, Herr Baldini?» «Nein», antwortete Baldini, «ich werde mich für ein paar Stunden in mein Arbeitsraum zurückziehen und wünsche, absolut nicht gestört zu werden».

«Ah, ich verstehe! Sie entwerfen ein neues Parfüm» [5, S.10].

«Are you going out, Mr. Baldini?» «No», said Baldini, «I am going to retire to my study for a few hours and wish to be absolutely not disturbed». «Ah, I understand! You are designing a new perfume».

«Вы уходите, господин Бальдини?» «Нет», – сказал Бальдини, – я удалюсь в свой кабинет на несколько часов и желаю, чтобы меня абсолютно не беспокоили». «Ах, я понимаю! Вы изобретаете новый аромат».

Благодаря тому, что агенс не находит экпликации в данном примере, герою удается создать вежливую атмосферу коммуникации и в то же время выразить свою категоричную просьбу.

Следует также отметить, что пассивные конструкции в сочетании с модальными глаголами позволяют говорящему сделать директивные речевые акты менее категоричными и более вежливыми. Так, в следующих примерах пассив с модальными глаголами является эффективным и удобным средством смягчения прескриптивного речевого акта и перевода его в разряд рекомендации:

Seltsamerweise kicherte er jetzt und murmelte: «Frater tuis est in refectorio – beim Essen», teilte er etwas lauter mit, «die Herren sind beim Abendessen, und während des Essens darf nicht gestört werden [7, с. 8].

He chuckled strangely now and said: "Frater tuis est in refectorio – at dinner," he said a little louder, "the gentlemen are at dinner, and during the meal must not be disturbed.

Он странно хихикнул и сказал: «Братец, обед в трапезной, – сказал он чуть громче, – джентльмены ужинают, и во время еды их нельзя беспокоить.

Известно, что при формировании фразы участники коммуникации иногда стараются завуалировать цель своего высказывания. В соответствии с тем, какие мотивы и намерения лежали в основе совершения того или иного коммуникативного шага, интенции можно разделить на «явно выраженные» и «неявно выраженные». В тех случаях, когда говорящий стремится дистанцироваться от высказанных сообщений либо уйти от ответственности, пассивные конструкции представляются одним из наиболее эффективных средств в реализации данной стратегии:

Die Nase nicht erstaunlich groß aber fleischig, bei kühlem Wetter schnell gerötet. Vom expandierenden Hinterkopf wurde schon gesagt [6, с. 29].

The nose is not strikingly large but fleshy, quickly reddened in cold weather. The protruding back of the head has already been reported.

Нос не слишком большой, но мясистый, в холодную погоду быстро краснеет. О расширяющемся затылке уже сообщалось.

В данном примере говорящий стремится завуалировать свою причастность к изображению неприятной внешности героя произведения.

Als ich die Großen Ferien fast beendet hatten, wurde sich viel von seiner angeblich erfolgreichen Taucherei getuschelt. Es gab keine Beweise: weder brachte er eine beschädigte Platte noch eine vergammelte Schnee-Eulenfeder hoch. Doch die Gerüchte haben sich bestätigt; und als zweieinhalb Jahre später jene ziemlich rätselhafte Jugendbande, als deren Bandeführer Störtebeker genannt wurde, aufflog, soll während des Prozesses abermals von unserem Kahn und dem Unterschlupf im Inneren der Brückenaufbauten die Rede gewesen sein [6, с. 73].

By the end of the Big Holidays, much of his supposedly successful diving was whispered about. Evidence was missing: he did not bring up a swollen record or a rotten snow owl feather. Nevertheless, the rumors persisted; and when, two and a half years later, that rather mysterious youth gang, whose leader was named Störtebeker, came to light, it is said that during the trial there was again talk about our barge and the hiding place inside the bridge superstructures.

Ближе к концу Больших каникул о его якобы успешном дайвинге шептались. Доказательств не было: он не принес ни испорченной пластинки, ни потертого пера снежной совы. Тем не менее слухи подтвердились; и когда два с половиной года спустя всплыла эта довольно загадочная молодежная банда, лидером которой был назван Штертебекер, в ходе судебного процесса снова заговорили о нашей лодке и о тайнике внутри надстроек моста.

Пассивная конструкция в данном примере является удобным способом создания отстраненности и даже непричастности к возможно неверным суждениям о действиях человека.

На основе проведенного исследования пассивных конструкций в аспекте теории лингвистической вежливости мы можем сделать вывод о том, что пассивные конструкции немецкого, английского и русского языков выступают наиболее эффективным средством достижения доброжелательной атмосферы коммуникации, а также гармоничного межличностного и межкультурного взаимодействия.

Рассмотрев и проанализировав немецкие, английские и русские пассивные конструкции с позиций теории лингвистической вежливости мы пришли к выводу, что существует прямая зависимость между характером взаимодействия коммуникантов и ролью пассивных конструкций в данном взаимодействии. Мы убедились на примерах из текстов художественной литературы, что данная зависимость имеет два вида проявления. В случае негативного характера взаимоотношений двучленный пассив благодаря своей возможности не эксплицировать агенс дает возможность завуалировать негативные коннотации и скрыть истинное отношение говорящего к собеседнику. В подобном случае мы рассматриваем пассивные конструкции как средство реализации стратегии негативной вежливости. С другой стороны, если в основе коммуникации лежат доброжелательные взаимоотношения, то пассивные конструкции способствуют формированию более тактичного и в то же время менее категоричного высказывания. В подобных случаях пассив, как показало наше исследование, используется коммуникантами для снижения уровня категоричности высказываний, выражающих запреты, приказы или критику. В подобном случае мы рассматриваем конструкции страдательного залога эффективным средством выражения коммуникативной вежливости с позитивной оценкой. На основании результатов проведенного исследования мы можем заключить, что пассивные конструкции в исследуемых языках служат гармонизации общения и благоприятно влияют на характер коммуникации как в межличностном, так и в межкультурном взаимодействии.

Библиографический список

1. Grice H.P. Logic and Conversation. *Pragmatics.* Oxford University Press, 1991: 308–315.
2. Lakoff R.T. Conversational Implicature. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam; Philadelphia, 1995.
3. Алексеева О.В. *Функционально-прагматический аспект залоговых преобразований.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2001.
4. Лисенко М.В. *Место стратегий извинения в гармонизации межличностных отношений: на материале английского языка.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
5. Süskind P. *Das Parfüm: die Geschichte eines Mörders*. Zürich: Diogenes Verlag, 1994.
6. Grass G. *Katz und Maus: Eine Novelle*. Frankfurt am Main: Leuchterband Literaturverlag GmbH., 1988.
7. Böll H. *Ansichten eines Clowns: Roman.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2009.
8. Hesse H. *Narziss und Goldmund*. Suhrkamp Verlag, 1930.

References

1. Grice H.P. Logic and Conversation. *Pragmatics.* Oxford University Press, 1991: 308-315.
2. Lakoff R.T. Conversational Implicature. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam; Philadelphia, 1995.
3. Alekseeva O.V. *Funkcional'no-pragmaticheskij aspekt zalogovyh preobrazovanij.* Avtoreferat dicsertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
4. Lisenko M.V. *Mesto strategij izvineniya v garmonizacii mezhlichnostnyh otnoshenij: na materiale anglijskogo yazyka.* Avtoreferat dicsertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
5. Süskind P. *Das Parfüm: die Geschichte eines Mörders*. Zürich: Diogenes Verlag, 1994.
6. Grass G. *Katz und Maus: Eine Novelle*. Frankfurt am Main: Leuchterband Literaturverlag GmbH., 1988.
7. Böll H. *Ansichten eines Clowns: Roman.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2009.
8. Hesse H. *Narziss und Goldmund*. Suhrkamp Verlag, 1930.

Статья поступила в редакцию 03.03.24

УДК 81-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-421-423

***Uskova A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: uskanna@mail.ru*
***Golukovich A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: aallaavrn@inbox.ru*

ENGLISH OCCACIONAL COLOR TERMS IN ADVERTISING TEXT. The article studies English occasional color terms in advertising text. The specificity of occasional color terms as a special type of vocabulary within the advertising text is revealed. The material of the research is names of the colors of decorative cosmetics. A classification of occasional color terms is presented in accordance with motivational features that form the basis for the direct or indirect motivation. Both the presence and absence of associative connections between the name of a cosmetic product and the direct idea of color are revealed. The main strategy for naming an advertised product by marketers is the use of metaphors, in particular synaesthetic ones. This type of metaphor is based on intersensory transfer and is aimed at creating a unique and expressive image of the advertised product.

Key words: **advertising text, color terms, occasional color term, pragmatic potential, synaesthetic metaphor**

***А.И. Ускова**, канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: uskanna@mail.ru*
***А.Е. Голукович**, канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: aallaavrn@inbox.ru*

АНГЛИЙСКАЯ ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена исследованию английской окказиональной цветообозначающей лексики в рекламном тексте. Раскрывается специфика окказиональных цветообозначений как особого типа лексики в рамках рекламного текста. Материалом исследования послужили наименования цвета средств декоративной косметики. Представлена классификация окказиональной цветообозначающей лексики в соответствии с мотивировочными признаками, положен-

ными в основу прямого или косвенного воплощения мотивировки. Было выявлено как наличие, так и отсутствие ассоциативных связей между названием косметического продукта и непосредственным представлением о цвете. Основной стратегией наименования маркетологами рекламируемого продукта выступает использование метафор, в частности синестетических. Данный тип метафор основан на межчувственном переносе и направлен на создание уникального и экспрессивного образа рекламируемого продукта.

Ключевые слова: **рекламный текст, цветообозначающая лексика, окказиональное цветообозначение, прагматический потенциал, синестетическая метафора**

Реклама является важной составляющей жизни современного человека, обусловливая необходимость исследования ее языковых параметров. Среди возможных средств воздействия на целевую аудиторию ключевым выступает рекламный текст, обладающий характерными структурными и языковыми особенностями.

Влияние, которое реклама оказывает на адресата комплексно, а непосредственно в самом рекламном тексте реализуется целый набор манипулятивных тактик и стратегий, т. к. его задача состоит не просто в информировании о товаре или услуге, но и в побуждении к покупке. Способы воздействия на потенциального покупателя посредством рекламного текста широко изучаются в социологии и психологии. Цветовой символизм рекламного текста представляется актуальной сферой исследования, что подтверждается работой М.С. Зубковой [1], посвященной функционально-семантическим характеристикам цветовых знаков в социальной рекламе.

Лингвистический уровень рекламы, в частности лексико-семантические и грамматические особенности рекламного текста, наряду со спецификой структурной организации рекламного дискурса исследуют Л.Р. Абдуллина [2], Г.А. Юсупова [3], С.В. Мощева [4], Айгуль Ж. Кайрамбаева, Жания Е. Атыгаева [5].

Также привлекают внимание ученых-филологов механизмы создания коммерческих наименований, обладающих обширным прагматическим потенциалом, например в исследовании Е.В. Ларцевой и А.А. Кабальновой [6] выявляются основные тенденции в области коммерческой номинации косметических средств, а именно – графико-фонетические средства коммерческих наименований, указывается на широкое использование маркетологами окказионализмов, отражающих лингвокреативную способность номинаторов [6, с. 58], а также наименований с прямым и косвенным воплощением мотивировки [6, с. 59–60].

В рекламном тексте отличительной особенностью лексического класса цветообозначений является «открытость, широчайшая моделируемость через посредство других денотативных сфер» [7, с. 5], что манифестируется в возможности неограниченного пополнения и многообразном использовании данного класса лексики. В исследовании Л.В. Печенниковой также указывается, что цветообозначения в рекламном тексте могут являться как узуальными, так и в большинстве своем окказиональными, экспрессивно маркированными наименованиями [7, с. 9], при создании которых используются различные «мотивировочные признаки» [7, с. 5], что обусловливает достаточно обширный прагматический потенциал окказиональных цветообозначений. Использование цветообозначений в рекламных текстах, по мнению Л.В. Печенниковой, нацелено на то, чтобы «1) привлечь внимание, 2) содействовать интерпретации товара, 3) придать живость и привлекательность объявлению, 4) подчеркнуть или выделить товарный знак или символ» [7, с. 8], что свидетельствует о полифункциональности данного класса слов.

Представляется, что использование броских, эмоционально насыщенных цветообозначений [8], характеризующихся не только необычностью и неожиданностью словесной формы, как указывается в работе Л.Р. Абдуллиной, но и информативной емкостью, обусловливает изменение психоэмоционального состояния потенциального потребителя и обеспечивает манипулирование его сознанием [2]. Окказиональные цветообозначения способствуют манипулированию эмоциональным состоянием, социальными установками и в целом картиной мира индивида [1; 2; 6; 9; 11].

Употребление окказиональной цветообозначающей лексики – это одна из отличительных черт англоязычных рекламных текстов. Потенциальный потребитель средств декоративной косметики осуществляет выбор в пользу того или иного средства не только посредством рассмотрения и восприятия цвета – текстовая составляющая описания цвета играет значительную роль в формировании мнения о рекламируемом средстве, а именно – словесные обозначения цвета рекламируемого продукта становятся важными инструментами в побуждении потенциального потребителя к покупке. Окказиональная цветообозначающая лексика интригует потенциальных покупателей, привлекает их внимание к рекламируемому косметическому средству, формирует оптимальную психологическую мотивацию купить рекламируемый товар.

Целью данного исследования выступает описание специфических характеристик цветообозначений в англоязычных текстах, рекламирующих косметические средства.

Цель определяет выбор следующих задач исследования:

1) отобрать примеры английской окказиональной цветообозначающей лексики на материалах сайта www.sephora.com [12];

2) выделить мотивировочные признаки английских окказиональных цветообозначений;

3) описать механизмы создания окказиональных цветообозначений средств декоративной косметики.

Материалом исследования послужили наименования средств декоративной косметики (помады, блеска для губ, теней, хайлайтера, бронзера), отобранных на сайте одного из крупнейших продавцов косметики, парфюмерии и аксессуаров, www.sephora.com [12] в количестве 215 единиц. Для достижения поставленной цели в исследовании были использованы методы направленной выборки, описания, классификации, а также методы семантического и количественного анализа.

Новизна исследования состоит в обращении к выявлению общих тенденций в номинации цвета косметических средств в англоязычном рекламном тексте, специфики мотивированности окказиональных цветообозначений, обладающих обширным прагматическим потенциалом, описываемым в работе.

Теоретическая значимость полученных результатов исследования состоит в уточнении особенностей мотивированности английской цветообозначающей лексики, выделении мотивировочных признаков, положенных в основу номинации окказиональных цветообозначений косметических средств в английском рекламном тексте.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения манипулятивного потенциала английской цветообозначающей лексики в рекламных текстах.

Анализ 215 примеров наименований цвета средств декоративной косметики позволил выявить широкое разнообразие цветообозначений. Наиболее частотными среди них, помимо прямых наименований цвета (прилагательных и существительных – *red*/*rose*, а также цифровых обозначений – *25*/*118*), являются единицы с мотивировочными признаками, лежащими непосредственно в самой семантике *окказиональных* цветообозначений. Данные окказиональные цветообозначения (70 единиц) были организованы в классификацию в соответствии с мотивировочными признаками, положенными в основу прямого или косвенного воплощения мотивировки, т. е. определенных предметов, образов или ассоциаций, лежащих в основе цветономинации.

В следующей табл. можно ознакомиться с мотивировочными признаками, их количественным соотношением и примерами наименований цвета средств декоративной косметики.

Таблица 1

Классификация окказиональных цветообозначений в английском рекламном тексте

Мотивировочный признак	Количество	Примеры
Знаки зодиака	12 ед. (17%)	Capricorn, Aquarius, Pisces
Неоднородные мотивировочные признаки	11 ед. (16%)	undisturbed, off shore, yum yum
Призывы к действию	10 ед. (14%)	bite me, be my girl, treat yo self, celebrate
Географические объекты	9 ед. (13%)	Bahama mama, New York Apple, desert dreaming
Продукты питания/напитки	8 ед. (11%)	sweet tea, frappuccino nude, black honey
Природные и погодные явления	6 ед. (9%)	polar lights, snuggle weather, ice breaker
Абстрактные явления	4 ед. (6%)	primal instinct, a little magic, first class
Времена года	4 ед. (6%)	endless summer, spring break, autumn blaze
Фрукты и ягоды	3 ед. (4%)	pineapple express, berry-licious, talk peach pop
Металлы	3 ед. (4%)	golden mosaic, golden gate, naked metal

Анализ фактического материала показывает лексико-семантическое разнообразие цветообозначений. Их преобладающее большинство имеет определенную ассоциативную связь с предметом или явлением окружающего мира. Достаточно частотны примеры, ассоциирующиеся с десертами и сладостями, делающими товар более привлекательным (*but first coffee* ‘молотый кофе’) или имеющими отсылки к географическим реалиям, узнаваемым носителями англоязычной культуры (*Bahama mama* ‘матовый бронзовый’). Нередко маркетологи

прибегают к использованию метафор, т. е. ссылок на предмет как на цветовой образ (*laguna* ‘бирюзовый’ / *deep water bay* ‘насыщенно-синий’).

Специфической чертой цветообозначающей лексики в рекламном тексте является использование отдельного вида метафор – синестетических. Синестетические метафоры, основанные на межчувственном переносе, обладают значительным прагматическим потенциалом в рекламном тексте ввиду их интерпретации в форме удвоения чувственности. В подобных случаях одновременно возможно воздействовать на зрительные, обонятельные, тактильные, вкусовые и другие ощущения реципиента.

Подтверждением уникального свойства человеческой психики целостно воспринимать разнородные по происхождению образы – в данном случае цвет и вкус – служат метафоры, основанные на межчувственном переносе (*crème brulee* ‘теплый золотисто-бежевый’, *tiramisu* ‘медно-коричневый’). Последние примеры в рамках рекламного текста способствуют созданию уникального экспрессивного образа рекламируемого продукта, т. к. возникающая вкусовая синестезия или ассоциации с популярными десертами *крем-брюле* и *тирамису* имеет значительный экспрессивно-изобразительный потенциал для более точного отображения цветообозначения в сознании потенциального покупателя.

Классификация цветообозначающей лексики также свидетельствует о наличии большого количества наименований, характерным признаком которых является отсутствие прямой ассоциативной связи между названием косметических продуктов и самим представлением о цвете. Данные цветонаименования встречаются при апеллировании к астрологическим артефактам и использовании знаков зодиака в качестве обозначения цвета продукта (*Capricorn* ‘темно-коричневый’) или отсылкам к каким-либо абстрактным явлениям (*little magic* ‘матовый розовый’). Сходным образом проявляют себя цветонаименования, в основу номинации которых положен мотивировочный признак «призыв к действию», направленный на привлечение внимания покупателя императивами (*bite me* ‘ягодный красный’).

Обращение к выявлению специфики мотивированности цветообозначений косметических средств в англоязычном рекламном тексте позволило прийти к следующим выводам.

Во-первых, среди наименований цвета средств декоративной косметики наблюдается широкое разнообразие цветообозначений, среди которых особую группу составляют окказиональные единицы.

Во-вторых, номинация окказиональных цветообозначений характеризуется определенными мотивировочными признаками (предметами и явлениями окружающего мира, их свойствами, образами или ассоциациями), указывающими на прямое или косвенное воплощение мотивировки. Предлагаемая классификация является открытой, т. к. может быть продолжена и расширена не только количеством самих окказиональных цветообозначений, но и количеством выделенных мотивировочных признаков.

В-третьих, к механизмам создания окказиональных цветообозначений средств декоративной косметики в англоязычном рекламном тексте относится метафора, в частности ее особый наиболее распространенный вид, обладающий значительным прагматическим потенциалом, – синестетическая метафора, основанная на межчувственном переносе.

Кроме того, прослеживается тенденция использования в рекламном тексте и окказиональных цветообозначений, характеризующихся отсутствием прямой ассоциативной связи между названием косметических продуктов и самим представлением о цвете.

В целом окказиональная цветообозначающая лексика способствует положительному восприятию косметического продукта. Этому содействует именно нестандартность словесной формы, первоначально вызывающая интерес, любопытство, что необходимо для привлечения внимания к рекламируемому продукту, а впоследствии служащая легко запоминающимся образом самого косметического средства. Окказиональные цветообозначения дают установку на создание в сознании потенциального покупателя нужного яркого образа. Положительные эмоции способствуют формированию положительного чувственного образа как самовосприятия, положительного восприятия того идеального образа, которого можно добиться, решившись на покупку косметического продукта, так и возможности формирования восприятия окружающими своего нового образа впоследствии при применении продукта.

Таким образом, окказиональные цветообозначающие лексические единицы являются стимулом, активизирующим в сознании потенциального покупателя сложную систему ассоциаций, фиксирующих культурно-релевантные образы, для формирования оптимальной психологической установки в ситуации принятия решения о покупке рекламируемого косметического продукта. Обращение к изучению функционального потенциала окказиональных номинаций цвета представляется перспективным направлением, так же как и дальнейшее исследование механизмов создания английских наименований цвета, требующего отбора более обширного корпуса примеров, что относится к перспективам работы.

Библиографический список

1. Зубкова М.С. Цветообозначения в англоязычной социальной рекламе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 4 (58): 93–96.
2. Абдуллина Л.Р., Артамонова Е.В. Манипулятивный потенциал цветонаименований в креолизованных текстах рекламы декоративной косметики (на материале французского и русского языков). *Научный диалог*. 2019; № 2: 9–21.
3. Юсупова Г.А. Рекламный дискурс как лингвокультурологический феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3: 508–511.
4. Мощева С.В. *Интенциональность речевого поведения: система средств интенсификации (на материале коммерческого и некоммерческого рекламного дискурса)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2020.
5. Кайрамбаева А.Ж., Атыгаева Ж.Е. Прагматическая направленность рекламного дискурса. *CCS&ES*. 2022; № 2: 58–66.
6. Ларцева Е.В., Кабальнова А.А. К изучению механизмов номинации в коммерческой сфере (на материале названий косметических средств в английском языке). *Вестник пермского университета*. 2022; № 1: 55–63.
7. Печенникова Л.В. *Цветообозначения в рекламном дискурсе: На материале англо-американской и российской рекламы предметов быта*. Автореферат диссертации. ... кандидата филологических наук. Саратов, 2006.
8. Яновая О.А. Тенденции развития лексики цветообозначения (на материале современного английского языка с привлечением результатов исследований других языков). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету.* 2013; № 1: 143–152.
9. Стручалина Г.В. *Прагматический потенциал цветообозначений в рекламном дискурсе*. *Дискурсология и медиакритика средств массовой информации*. Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2017.
10. Чуньсунь Сун, Чарыкова О.Н. Система колоративов в рекламных каталогах декоративной косметики. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 3: 30–32.
11. Молибога Г.В. *Окказиональные цветообозначения в рекламных текстах (на материале английского языка)*. Тамбов: ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2016.
12. *SEPHORA Catalogue*. Available at: https://www.sephora.com/

References

1. Zubkova M.S. Cvetooboznacheniya v angloyazychnoj social'noj reklame. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 4 (58): 93-96.
2. Abdullina L.R., Artamonova E.V. Manipulyativnyj potencial cvetonaimenovanij v kreolizovannyh tekstah reklamy dekorativnoj kosmetiki (na materiale francuzskogo i russkogo yazykov). *Nauchnyj dialog*. 2019; № 2: 9-21.
3. Yusupova G.A. Reklamnyj diskurs kak lingvokul'turologicheskij fenomen. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3: 508-511.
4. Moscheva S.V. *Intencional'nost' rechevogo povedeniya: sistema sredstv intensifikacii (na materiale kommercheskogo i nekommercheskogo reklamnogo diskursa)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2020.
5. Kajrambaeva A.Zh., Atygaeva Zh.E. Pragmaticheskaya napravlennost' reklamnogo diskursa. *CCS&ES*. 2022; № 2: 58-66.
6. Larceva E.V., Kabal'nova A.A. K izucheniyu mehanizmov nominacii v kommercheskoj sfere (na materiale nazvanij kosmeticheskih sredstv v anglijskom yazyke). *Vestnik permskogo universiteta*. 2022; № 1: 55-63.
7. Pechennikova L.V. *Cvetooboznacheniya v reklamnom diskurse: Na materiale anglo-amerikanskoj i rossijskoj reklamy predmetov byta*. Avtoreferat dissertacii. ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2006.
8. Yanovaya O.A. Tendencii razvitiya leksiki cvetooboznacheniya (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka s privlecheniem rezul'tatov issledovanij drugih yazykov). *Visnik Kïvs'kogo nacional'nogo lingvistichnogo universitetu*. 2013; № 1: 143-152.
9. Struchalina G.V. *Pragmaticheskij potencial cvetooboznachenij v reklamnom diskurse*. *Diskursologiya i mediakritika sredstv massovoj informacii*. Belgorod: Belgorodskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2017.
10. Chun'sun' Sun, Charykova O.N. Sistema kolorativov v reklamnyh katalogah dekorativnoj kosmetiki. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 3: 30-32.
11. Moliboga G.V. *Okkazional'nye cvetooboznacheniya v reklamnyh tekstah (na materiale anglijskogo yazyka)*. Tambov: TROO «Biznes-Nauka-Obschestvo», 2016.
12. *SEPHORA Catalogue*. Available at: https://www.sephora.com/

Статья поступила в редакцию 04.02.24

УДК 81.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-424-426

Fotieva I.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru*
Kirilin K.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru*
Bragina A.O., *MA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: anastasibragushkina@gmail.com*

INTERACTION OF MEDIA AND SOCIAL NETWORKS: FORMS, METHODS, SOCIO-CULTURAL SIGNIFICANCE. The article is devoted to the specifics of interaction between the media and social networks, on the example of specific publications. Accordingly, the objective of the article is to identify trends, forms and methods of media interaction with social networks; the tasks of the work include analysis of the dynamics of interaction between the media and social networks, determination of the main forms and methods of this interaction, assessment of their effectiveness. Comparative analysis, statistical data analysis, and elements of structural analysis are used as research methods. The need to train specialists who take into account the features of these channels for more effective interaction of the publication with social networks is noted. A study is conducted of the main forms of this interaction implemented by the online media "Secret of the Firm" and the Publishing House "Altapress", as a result of which the methods and techniques used by these publications with social networks were identified, ensuring sufficient effectiveness of interaction. In conclusion, it is emphasized that constant changes in media communications will force the media to constantly monitor the situation and change the strategy and tactics of presenting their content on social networks.

Key words: **media, journalism, social networks**

И.В. Фотиева*, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru*
К.А. Кирилин*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kirilink@bk.ru*
А.О. Брагина, *магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: anastasibragushkina@gmail.com*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СМИ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ: ФОРМЫ, МЕТОДЫ, СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

Статья посвящена актуальной теме в современной медиакоммуникации – специфике взаимодействия средств массовой информации и социальных сетей, рассмотренной на примере конкретных изданий. Соответственно, целью статьи является выявление форм и методов работы СМИ с социальными сетями, социокультурной значимости контента; задачи работы – анализ динамики взаимодействия СМИ и социальных сетей; определение основных форм и способов данного взаимодействия, оценка их эффективности. В качестве методов исследования использованы сравнительно-сопоставительный анализ, анализ статистических данных, элементы структурного анализа. Отмечена необходимость подготовки специалистов для более эффективного взаимодействия издания с соцсетями; проведено исследование данного взаимодействия, реализуемых сетевыми изданиями «Секрет фирмы» и Издательским домом «Алтапресс», в результате которого выявлены основные формы, используемые методы и приемы работы данных изданий с социальными сетями, обеспечивающие достаточную эффективность взаимодействия и социокультурную значимость контента. В заключение подчеркнуто, что постоянные изменения в медиакоммуникации будут заставлять средства массовой информации постоянно проводить мониторинг ситуации и менять стратегию и тактику представления своего контента в социальных сетях.

Ключевые слова: **медиа, журналистика, социальные сети**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что социальные сети сегодня стали основным источником информации для большей части аудитории. Как сообщал в 2023 году Всероссийский центр изучения общественного мнения, 86% россиян пользуется социальными сетями и мессенджерами ежедневно, чаще всего пользователи посещают новостные каналы (77%) и образовательные (41%). Больше всего времени пользователи проводят в сети «ВКонтакте» – 129 минут в сутки. Основными бенефициарами перераспределения аудитории социальных сетей стали также «ВКонтакте» и «Telegram» В феврале 2023 года среднесуточный охват «Telegram» увеличился почти в 1,8 раза по сравнению с тем же месяцем предыдущего года, достигнув 41%. Ежедневный охват «ВКонтакте» также увеличился в 1,15 раза, до 44%, а ежедневный охват «Одноклассников» вырос в 1,12 раза, до 18% [1].

Анализу социальных сетей уже несколько десятилетий посвящаются работы многих авторов, включающие, в том числе, междисциплинарные исследования социальных сетей [2], механизмы формирования идентичности в рамках социальных сетей [3], их роль в маркетинге [4] и др. Социальные сети выполняют множество функций. Так, А.С. Воронкин выделяет коммуникацию; социальное и культурное взаимодействие; развлечения; образование; коммерческую деятельность. Социальные сети предоставляют различным коммерческим компаниям возможность эффективной рекламы, популяризации бренда компании, интерактивной связи с клиентами; дают дополнительные новые возможности для журналистов и СМИ во многих аспектах, начиная со сбора информации и заканчивая вовлечением аудитории [5, с. 651].

Социальные сети постоянно развиваются, занимают новые ниши и внедряют инновационные технологии. Это позволяет им стремительно наращивать пользовательскую базу, удовлетворяя одну из фундаментальных потребностей человечества – общение с единомышленниками, друзьями и членами семьи. Со стороны СМИ было бы ошибкой проигнорировать платформы социальных сетей и отказаться от взаимодействия с ними. Таким образом, как подчеркивает С.И. Симакова, традиционным СМИ необходимо эффективно взаимодействовать с данными платформами [6, с. 18].

Социальные сети во многом изменили медиаландшафт, предлагая новые возможности для журналистов. Вот некоторые из способов, которыми они могут помочь средствам массовой информации:

1. Сбор новостей: на платформах скапливается пользовательский контент, который может быть использован журналистами для сбора новостей и информации о событиях, происходящих в режиме реального времени. «Telegram», например, стал основным источником экстренных новостей, и журналисты используют его для отслеживания событий, сбора показаний очевидцев и проверки достоверности информации.

2. Вовлечение аудитории: социальные сети предоставляют журналистам и медиаорганизациям платформу для взаимодействия со своей аудиторией и обратной связи. Это поможет повысить лояльность аудитории к СМИ, а также получить информацию о предпочтениях и интересах подписчиков.

3. Распространение: сервисы предоставляют мощный канал распространения медиаконтента, позволяя медиаорганизациям охватить более широкую аудиторию и повысить свою узнаваемость. Делясь своим контентом в социальных сетях, медиаорганизации могут привлекать новых подписчиков и привлекать трафик на свои веб-сайты.

4. Создание бренда: создавая сильное присутствие в социальных сетях, медиаорганизации могут укрепить свою репутацию и привлечь новую аудиторию.

5. Получение дохода: социальные сети также могут использоваться для получения дохода либо за счет рекламы, либо за счет предложения платного контента или услуг подписки [7].

Хотя платформы социальных сетей полезны для СМИ, они также создают некоторые проблемы. Одной из них является распространение дезинформации и фейков. Благодаря простоте обмена материалами на платформах социальных сетей, неточная или вводящая в заблуждение информация распространяется также быстро. При этом фейки имеют серьезные последствия для общественного мнения и принятия решений. Но это отдельная тема, которая выходит за рамки настоящей статьи.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что для плодотворного взаимодействия с соцсетями СМИ должны готовить специалистов, учитывающих особенности этих ресурсов и умеющих наиболее эффективно ими пользоваться. Для этого, в свою очередь, необходим постоянный мониторинг и аналитическая оценка уже имеющихся наполнений страниц соцсетей. Соответственно, целью статьи является выявление тенденций, форм и методов работы СМИ с социальными сетями; задачи работы: анализ динамики взаимодействия СМИ и социальных сетей; определение основных форм и способов данного взаимодействия; оценка их эффективности, а также социокультурной значимости контента. В качестве методов исследования использованы сравнительно-сопоставительный анализ контента на платформах социальных сетей для выбранных изданий (ИД «Алтапресс» и «Секрет фирмы»); анализ статистических данных, элементы структурного анализа. Новизна и теоретическая значимость работы заключается в формировании комплексного представления о возможных эффективных формах и способах работы средств массовой информации с соцсетями; практическая значимость связана с возможностью применения выявленных форм и способов редакциями других СМИ.

«Секрет фирмы» в социальных сетях: основные тенденции

«Секрет фирмы» – журнал, российское сетевое издание о предпринимателях, компаниях, менеджменте и прикладных проблемах бизнеса. Он был создан

в октябре 2001 года в качестве ежемесячного приложения к еженедельному журналу «Деньги» издательского дома «Коммерсантъ». В 2004 году на базе журнала был организован издательский дом, который выпускал газету «Бизнес» и журналы «Имеешь право» и «Все ясно». В декабре 2014 года «Коммерсантъ» продал издание холдингу Rambler&Co. В марте 2015 года сайт перезапустили на новом домене secretmag.ru.

Вначале журнал организовал страницу на платформе «ВКонтакте» (2013 г.); в 2015 г. – в «Одноклассниках»; в 2016 году – в «Telegram», затем в YouTube, «Яндекс.Дзен» и на других платформах. В первый период публиковались лишь ссылки на новости и лонгриды с лидом и сниппетом (графическое превью статей, которые ведут на сторонний сайт).

В апреле 2019 года в редакции издания произошли значительные изменения. На должность главного редактора был назначен Филипп Вуячич, который до этого занимал пост главного редактора сетевого издания «Афиша» (также входит в Rambler&Co). Перед ним встала задача разработать новую концепцию для «Секрета фирмы». В 2019 году SMM-менеджер Евгений Дегтярев внес новый стиль в социальные сети издания. Он отказался от коротких текстовых вставок и сниппетов; вместе с дизайнерами SMM-отдел разработал макеты постеров для новостей, лонгридов и карточек, а также для рубрик: цитаты, цифры, эксклюзив. Что касается текстов, то раньше выделенный сотрудник писал к ним универсальные анонсы; сегодня же за каждую платформу отвечает отдельный человек, разрабатывая и реализуя свой подход к адаптации контента с сайта издания под данную конкретную социальную сеть.

Так, на платформе «ВКонтакте» журнал предоставляет оригинальный контент, который часто попадает в рекомендации пользователям, а также во вкладку «Актуальное», что помогает привлекать новую аудиторию. На странице сообщества есть виджеты – активные кнопки для ориентирования участников сообщества и перехода, например, к дайджесту новостей в видеоформате, к сторис («истории», 15-секундные видеоролики или фото, которые доступны лишь первые 24 часа после публикации и которые можно сопровождать ссылками на сторонние ресурсы), а также к главным материалам недели. «Секрет фирмы» стал больше внимания уделять сторис, где его сотрудники используют анимированное вертикальное изображение с заголовком новости и кнопкой для перехода на полный текст на сайте издания.

Согласно предоставленной изданием статистике, новая стратегия ведения социальных сетей принесла свои плоды: в апреле 2023 года был зафиксирован прирост просмотров во «ВКонтакте» на 14%, а показатель реакций аудитории вырос на 50%. В сети «ВКонтакте» количество подписчиков на сообщество сетевого издания составляет сегодня почти 81 000 человек, в «Telegram» – 16 000, в «Одноклассниках» – 206 000 и в «Яндекс.Дзен» – чуть более 61 000. Для того чтобы перенаправить читателей на страницы своих сообществ в социальных сетях, сетевое издание «Секрет фирмы» встроило на своем сайте виджеты-ссылки в виде логотипов платформ. Они располагаются под лидом в каждой публикации.

Близкие формы и способы использует издание на платформе «Одноклассников», исключая тот факт, что выбор тем здесь несколько иной. Если в сети «ВКонтакте» аудитория читает о законодательных инициативах, успехах и проблемах малого и среднего бизнеса, популярен также научпоп, криптовалюта, инвестиции, то посетители «Одноклассников» предпочитают политические, криминальные и социальные темы; вызывают стойкий интерес публикации о здоровье, пенсиях, истории СССР.

В целом, что касается содержательной стороны, то, помимо специфических тем, связанных с бизнесом, на сайте журнала есть рубрика «Энциклопедия», представляющая читателям самый разнообразный культурно и социально значимый контент. Большая его часть также публикуется на страницах соцсетей «Секрета фирмы». В то же время, как правило, данные материалы прямо связаны с актуальными текущими событиями, например, заметка «В России изъяли сотни книг с пропагандой ЛГБТ. Досталось даже Достоевскому», что вызвало много вопросов от читателей.

Следует обратить внимание на продвижение контента издания на платформе «Telegram». В некоторой степени данный сервис служит аналогом «Twitter» (сервис, заблокированный в РФ). Многие СМИ на этой платформе придерживаются принципа обмена краткими информационными сообщениями о последних событиях. Авторы этих заметок не углубляются в детали, а выделяют наиболее важные аспекты в одном или нескольких предложениях, чтобы оперативно донести их до читателей. До введения новой стратегии «Секрет фирмы» также руководствовался подобной тактикой ведения своего канала в «Telegram». Однако каналов с оперативной информацией на платформе тысячи, а значит, есть и высокая конкуренция.

В связи с этим SMM-отдел «Секрета фирмы» принял решение сделать ставку не на оперативность, а на расширенные новостные сводки, подробные разборы, юмор и графический контент. В отличие от других социальных сетей, комментарии подписчиков в настоящее время отключены в сообществе издания в «Telegram». Такой подход соответствует их стратегии развития, поскольку участие в дискуссиях может показаться неуместным и потенциально отвлекать подписчиков. В канале подключены реакции (анимированные эмодзи). Они позволяют получать обратную связь от аудитории и отслеживать реакции пользователей на сообщения издания. При этом гиперссылки на основной веб-сайт издания все еще имеют важное значение для «Секрета фирмы», но не для повышения переходов пользователей со страниц соцсетей, а для ранжирования материалов издания на страницах результатов поисковых систем. Упоминания и публикации в социальных сетях теперь считаются внешними ссылками, и поисковые системы, такие как Google, могут помочь публикациям СМИ попасть в топ результатов поисковых систем по нескольким причинам. Во-первых, они приведут к увеличению числа обратных ссылок и общих ссылок на веб-сайт, что повышает его рейтинг в поисковых системах. Во-вторых, платформы социальных сетей обладают высоким уровнем вовлеченности пользователей и могут генерировать значительный трафик на веб-сайт, что также может повысить его рейтинг. Наконец, поисковые системы, как правило, отдают предпочтение сайтам, которые популярны и имеют высокий уровень вовлеченности пользователей. Этот как раз достигается с помощью упоминаний в социальных сетях.

В целом упоминание в социальных сетях может стать ценным инструментом для публикаций СМИ, позволяющим улучшить их рейтинг в поисковых системах и повысить их узнаваемость и доверие к себе. Однако важно отметить, что одних из упоминаний в социальных сетях недостаточно для повышения рейтинга веб-сайтов, и медиаорганизациям необходимо сосредоточиться на создании высококачественного, привлекательного контента и выстраивании отношений со своей аудиторией.

Специфика взаимодействия издательского дома «Алтапресс» и социальных сетей

Издательский дом «Алтапресс» начал интеграцию с социальными сетями в 2009 году, и первые публикации в основном состояли из гиперссылок на статьи сайта. Они не сопровождались иллюстрациями или дополнительным контентом. Кроме того, использовались текстовые посты, адаптированные для социальных сетей, включая поздравительные сообщения, добрые пожелания, конкурсы и развлекательные форматы.

Сегодня, изучая социальные сети ИД «Алтапресс», можно заметить, что сюда в первую очередь попадают актуальные материалы на социально значимые и культурные темы. Это позволяет стимулировать интерес аудитории и призывает пользователей к участию и обсуждению. Кроме того, «Алтапресс» стремится увеличить долю развлекательных материалов в общем объеме публикуемой информации в социальных сетях по сравнению с информационным порталом. Также по разнообразию публикаций заметно, что «Алтапресс» признает необходимость адаптации контента для каждой конкретной платформы с учетом уникальных требований и предпочтений их аудитории.

Так, в «Одноклассниках» издание старается публиковать потенциально вирусный контент, а в «Telegram» – эксклюзивные материалы и комментарии, которые помогут пользователям составить полное представление о происходящих событиях. В целом, как издание с широкой целевой аудиторией, «Алтапресс» умело адаптируется и легко интегрируется в различные социальные сети. Редакция использует персонализированную коммуникацию как средство взаимодействия со своей аудиторией в комментариях в социальных сетях. Сами журналисты активно вступают в диалог с читателями в комментариях на онлайн-площадках. В ответ аудитория легко устанавливает контакт, часто комментирует, ставит лайки и делится контентом, тем самым повышая популярность материала.

На платформе «ВКонтакте» число подписчиков издания составляет 30 000 человек. Профиль подчеркивает его идентичность как независимого СМИ, предоставляющего аудитории новостной и исторический контент с региональной повесткой, связанный с Барнаулом и Алтайским краем. В отличие от «Секрета фирмы», «Алтапресс» преимущественно публикует отрывки новостей и лонгридов со ссылкой на полный текст материала. Также активно используются виджеты. Популярны репортажи: социальная сеть предлагает администраторам сообществ обозревать событие в режиме реального времени не в нескольких постах, а в единой публикации, которую можно дополнять. Это позволяет пользователям получить полную информацию о происходящем в одном месте, не тратя время на поиск подробностей и деталей в предыдущих постах сообщества.

Сообщества «Алтапресс» в «Одноклассниках» – самые многочисленные. Издание ведет на этой площадке сразу три группы: «Алтапресс», «Афиша Барнаула» и «Это Алтай». Совокупная аудитория этих сообществ составляет более 82 000 человек. У каждой группы есть своя тематика. «Алтапресс» – более универсальное сообщество, здесь можно встретить публикации практически на любую тему. В «Афише Барнаула» издание дает подписчикам информацию о предстоящих культурных событиях в городе и регионе, а в сообществе «Это Алтай» – живописные фотографии алтайской природы и лайфхаки для туристов. «Алтапресс» также поменял стратегию в работе с «Одноклассниками». Если раньше большинство постов в сообществах анализируемого СМИ выходило со ссылками на веб-ресурс издания, то теперь их стало значительно меньше. Очевидно, как и SMM-отдел «Секрета фирмы», редакция «Алтапресс» обратила внимание, что наличие гиперссылки приводит к малым охватам поста. Теперь в публикациях издания вместо короткого лида используется подробный текст длиной около 1000–2000 символов с описанием того или иного события. Как правило, редакция просто копирует текст с сайта, но иногда пишет оригинальную подводку к материалу, что, конечно, представляется более перспективным и привлекающим аудиторию.

Рассмотрим «Telegram»-канал «Алтапресс». За 4 года количество подписчиков сообщества на этой площадке выросло с 922 человек до почти 7 000. В среднем каждая публикация получает охват около 2000 просмотров. Канал пу-

бликует примерно 10–12 новостных заметок в день. Подход к материалам разнообразный: одни новости кратко излагаются и ограничиваются сообщением лишь некоторых подробностей, другие публикуются с содержательным текстовым сопровождением и фотографиями, а в оформлении публикаций используются фирменные изображения СМИ. Также издание использует формат дайджеста – в конце дня редакция подводит итоги, собирая в один пост главные новости за сутки. Они подаются с кратким описанием и ссылкой на веб-сайт «Алтапресс» с полным текстом публикации.

Можно отметить также стратегию распространения контента, применяемую «Алтапресс» на платформе «Яндекс.Дзен». Примечательно, что на данной площадке материалы СМИ доступны непосредственно в самом сервисе, что позволяет подписчикам удобно просматривать статьи без необходимости перехода на основной сайт. Этот эффективный подход способствует вовлечению читателей, предоставляя им немедленный доступ к полному тексту. Интеграция материалов «Алтапресс» в «Яндекс.Дзен» не только расширяет охват контента СМИ, но и предоставляет альтернативный способ взаимодействия аудитории с публикациями, оставаясь при этом в рамках экосистемы платформы.

Подводя итог исследованию, мы можем сделать вывод, что «Алтапресс» активно взаимодействует с социальными сетями, устанавливая интерактивные связи со своей аудиторией и применяя различные подходы. Социальные сети для редакции издания – важная платформа присутствия. Стоит подчеркнуть, что сообщества «Алтапресс» демонстрируют заметный рост аудитории. Это можно объяснить двумя основными факторами. Во-первых, читатели стремятся отойти от бездумного скроллинга быстрых новостей и хотят получить подробные, детализированные материалы, основанные на достоверных фактах, а не на домыслах анонимных редакторов различных непрофессиональных «Telegram»-каналов. Во-вторых, взаимодействие с читателями способствовало созданию положительной репутации и появлению лояльных подписчиков.

Рекомендации по работе СМИ с социальными сетями

Итоги проведенного анализа позволяют сформулировать ряд рекомендаций для СМИ, желающих усовершенствовать и оптимизировать свое взаимодействие с социальными сетями.

Организационно-технические рекомендации по оформлению сообщества в социальной сети. Прежде всего, надо создать ссылку сообщества – аналог названия на латинице, возможно, сокращённое, или аббревиатуру; указать название СМИ без упоминания типа (интернет-издание, журнал, газета и т. д.); определить свой уникальный стиль, то есть кратко сформулировать миссию, цели, задачи и тематику средства массовой информации; создать кнопку действия и настроить в соответствии с ее надписью (*позвонить, написать, связаться, открыть сайт* и т. п). Далее нужно настроить приветственное сообщение, используя призыв к началу диалога («Предложи свою новость», «Заяви об участии» и т. п.); указать призыв подписаться, а также отметить то, что может в первую очередь заинтересовать читателя (все выгоды, даже неочевидные, эмоциональные). Обязательно следует указать адрес сайта издания и контакты для обратной связи, используя при этом ключевые слова (SEO-теги), которые необходимы для поисковиков, а также ссылки на внешний сайт. Здесь же следует добавить ссылки на сторонние ресурсы данного СМИ и проверить наличие UTM-меток, то есть дополнительных тегов внутри ссылки, которые помогут отследить переходы на сайт из того или иного источника трафика. Рекомендуется разработать рубрикатор из хештегов для подписчиков. Необходимо открыть и использовать личные сообщения в сообществе, а в разделе «Контакты» следует указать дополнительные каналы коммуникации. Одновременно надо создать перечень самых важных тем, чтобы читателю легче было отслеживать новые записи, например, правила сообщества, тематические обсуждения или условия конкурса. Очень полезно создать фотоальбомы, видеоальбомы, VK Клипы (сервис коротких видео в медиасистеме социальной сети); подкасты и др.

Рекомендации по контенту. Здесь, прежде всего, следует стремиться к уникальности; отказаться от полного копирования текстов с сайта издания. Материалы с сайта необходимо адаптировать под аудиторию данной социальной сети и выкладывать посты регулярно. Следует чаще публиковать сторис и добавлять призыв к действию в каждом посте: «репостни и поставь лайк»; «регистрируйся и участвуй»; «давай обсудим это» и т. п.

Очень важно не ограничиваться краткими новостями, а включать в контент развернутые материалы, содержащие актуальную социальную и культурную информацию. Многие исследования показывают, что «внимание аудитории российских СМИ к длинным текстам, так называемым лонгридам, выросло в ответ на большой информационный поток коротких заметок. К такому выводу пришли аналитики медиахолдинга Rambler&Co, изучившие паттерны медиапотребления пользователей в 2023 году. Исследователи отмечают, что с ростом технологий новостей в соцсетях, на сайтах и в мессенджерах становится все больше. Для того чтобы в них разобраться, читатель обращается к СМИ за экспертным объяснением и объективной оценкой происходящего. Так, например, на входящей в медиахолдинг “Ленте.ру” количество просмотров лонгридов стремительно увеличилось, рост (в октябре по отношению к июню) составил 65%» [8].

При наполнении страницы в социальной сети нужно использовать все форматы публикаций и отслеживать, на какой именно формат реагируют подписчики, а какой дает большую виральность (репосты). Необходимо общаться в комментариях с подписчиками, отвечать на вопросы или задавать вопросы самим.

В завершение исследования сформулируем выявленные формы и методы работы современных сетевых изданий с социальными сетями.

Во-первых, редакции СМИ, успешно работающие с социальными сетями, формируют специальные отделы, сотрудники которых обладают не только навыками традиционной журналистики, но и знаниями в области SMM, работают исключительно над наполнением групп и аккаунтов издания в социальных сетях.

Во-вторых, рассмотренные издания отходят от традиционного формата подачи срочных, сжатых новостей в социальных сетях, включая «Telegram». Очевидно, аудитория стала отдавать предпочтение более развернутым сообщениям, которые не только сообщают факты, но и содержат сложные детали, рисуя полную картину событий, как правило, социально и культурно значимых.

В-третьих, SMM-отделы СМИ используют различные форматы контента и умело адаптируют их к различным платформам социальных сетей, принимая во внимание уникальные характеристики и предпочтения аудитории каждой платформы и учитывая меняющиеся тенденции и инновации самих платформ; демонстрируют способность выстраивать и менять концепцию в зависимости от ситуации.

В то же время очевидно, что постоянные изменения в медиакоммуникации заставляют и будут дальше заставлять издания постоянно проводить мониторинг ситуации и менять стратегию и тактику. Те СМИ, которые будут успешно справляться с этой задачей, смогут выстоять в серьезной конкурентной борьбе.

Библиографический список

1. ВЦИОМ рассказал, сколько россиян ежедневно пользуются соцсетями. *РИА Новости*. 2023. Available at: https:https://ria.ru/20230810/sotsseti-1889278587.html?ysclid=loa3x87r3z743165647
2. Borgatti S.P., Mehra A., Brass D.J., Labianca G. Network Analysis in the Social Sciences. *Science*. 2009; № 323 (5916): 892–895.
3. Jones C., Volpe E.H. Organizational identification: Extending our understanding of social identities through social networks. *Journal of Organizational Behavior*. 2011; № 32: 413–434.
4. Assaad W., Gómez J.M. Social Network in marketing (Social Media Marketing) Opportunities and Risks. *International Journal of Managing Public Sector Information and Communication Technologie*. 2011; Vol. 2, № 1: 13–22.
5. Воронкин А.С. Социальные сети: эволюция, структура, анализ. *Образовательные технологии и общество*. 2014; № 1: 650–675.
6. Симакова С.И. Современная журналистика и социальные сети. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2012; № 4: 16–18.
7. Макаров Р. Как получить прибыль от сетевого СМИ. *Журналистика*. 2009. Available at: http://zhurnalistika.net/20110313799/teoriya-zhurnalistiki/sekrety-dela/ruben-makarov.-kak-poluchit-pribyl-ot-setevogo-smi.html
8. Аналитики объяснили причины популярности длинных текстов среди россиян. *Газета.ру*. 2023. Available at: https://www.gazeta.ru/social/news/2023/12/04/21850447.shtml?ysclid=lsy2h2j2nt848487616

References

1. VCIOM rasskazal, skol'ko rossiyan ezhednevno pol'zuyutsya socsetyami. *RIA Novosti*. 2023. Available at: https:https://ria.ru/20230810/sotsseti-1889278587.html?ysclid=loa3x87r3z743165647
2. Borgatti S.P., Mehra A., Brass D.J., Labianca G. Network Analysis in the Social Sciences. *Science*. 2009; № 323 (5916): 892-895.
3. Jones C., Volpe E.H. Organizational identification: Extending our understanding of social identities through social networks. *Journal of Organizational Behavior*. 2011; № 32: 413-434.
4. Assaad W., Gómez J.M. Social Network in marketing (Social Media Marketing) Opportunities and Risks. *International Journal of Managing Public Sector Information and Communication Technologie*. 2011; Vol. 2, № 1: 13-22.
5. Voronkin A.S. Social'nye seti: `evolyuciya, struktura, analiz. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2014; № 1: 650-675.
6. Simakova S.I. Sovremennaya zhurnalistika i social'nye seti. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2012; № 4: 16-18.
7. Makarov R. Kak poluchit' pribyl' ot setevogo SMI. *Zhurnalistika*. 2009. Available at: http://zhurnalistika.net/20110313799/teoriya-zhurnalistiki/sekrety-dela/ruben-makarov.-kak-poluchit-pribyl-ot-setevogo-smi.html
8. Analitiki ob`yasnili prichiny populyarnosti dlinnyh tekstov sredi rossiyan. *Gazeta.ru*. 2023. Available at: https://www.gazeta.ru/social/news/2023/12/04/21850447.shtml?ysclid=lsy2h2j2nt848487616

Статья поступила в редакцию 22.02.24

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-427-428

Khaibullina G.B., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: gelminur.khaibullina@yandex.ru*

THE USE OF LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE DEGREE OF INTENSITY OF QUALITY IN WORKS OF FARIT ISANGULOV. The article is presents a comprehensive study of the functional and semantic category of quality. The researcher analyzes the scientific works of A.V. Bondarko, who had a serious impact on the development of scientific knowledge in linguistics. The paper notes the role of the scientific work of the scientist "Quality. Quantification". The work explores the significance of the scientist's scientific work, to prove that the study and preservation of the explanation and description of linguistic material contributes to an in-depth representation of the studied object (the degree of intensity of quality), to consider the use of multilevel lexical means of expressing the intensity of quality in the works of F. Isangulov. The article examines the characteristic signs of the degree of intensity (enhancement or decrease) of quality. The results of the study can serve as a basis for further research, for the compilation of textbooks on native Bashkir literature, the development of lectures and special seminars.

Key words: **degree of intensity, semantic category, functional-semantic field, distributive and contextual analysis, expressive-emotional assessment, lexical meaning, basic semantics**

Г.Б. Хайбуллина, *аспирант, Уфимский университет науки и технологий, Стерлитамакский филиал, г. Стерлитамак, E-mail: gelminur.khaibullina@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СТЕПЕНИ ИНТЕНСИВНОСТИ КАЧЕСТВЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФАРИТА ИСАНГУЛОВА

Статья посвящена комплексному исследованию функционально-семантической категории качественности. В качестве художественных текстов нами анализировались произведения Ф. Исангулова на предмет использования разноуровневых лексических средств выражения интенсивности качественности. В статье исследуются характерные признаки степени интенсивности (усиления или понижения) качества. Также изучен научный труд ученого А.В. Бондарко «Качественность. Количественность», который оказал серьезное влияние на развитие научного знания в языкознании. В качестве исследовательской задачи была определена попытка исследовать значение научного труда учёного, доказать, что изучение и сохранение объяснения и описания языкового материала способствует углубленному представлению изучаемого объекта (степени интенсивности качественности). Результаты исследования целесообразно использовать при подготовке к научно-практической работе, для составления учебных пособий по родной башкирской литературе, разработки лекций и спецсеминаров.

Ключевые слова: **Степень интенсивности, семантическая категория, функционально-семантическое поле, дистрибутивный и контекстуальный анализ, экспрессивно-эмоциональная оценка, лексическое значение, основная семантика**

Актуальность исследования определяется недостаточной разработанностью вопросов качественности как семантической категории, интерпретируемой с помощью вербальных разноуровневых средств и как функционально-семантическое поле, основанное на этой семантической категории и необходимостью систематизации и обобщения имеющегося опыта исследований в этой области. В процессе усовершенствования использования определенной степени интенсивности качества предмета или явления окружающего мира огромное значение имеет изучение исторического опыта лингвистов и художественных произведений. На основе научных трудов в области функциональной грамматики в современной науке намечается переосмысление актуальных условий использования разноуровневых средств, что приводит к необходимости изучения теоретических и практических вопросов данной области языкознания.

Цель: выявление и классификация разноуровневых лексических средств выражения степени интенсивности качественности в произведениях башкирского писателя Фарита Исангулова.

Объектом исследования выступают художественные произведения Ф. Исангулова, научные труды А.В. Бондарко, Р.А. Абуталиповой по теории функциональной грамматики.

Предметом исследования являются лексические средства выражения качественности в башкирском языке на примере произведений Фарита Исангулова.

Задачи исследования:

– изучение научных трудов ученых-лингвистов в области функциональной грамматики;

– изучение материалов об интенсивности качественности как одной из главных категорий функционально-семантических полей;

– выявление и классификация лексических средств выражения интенсивности качественности в произведениях Фарита Исангулова;

Научная новизна исследовательской работы состоит в том, что впервые в башкирском языкознании исследовано использование лексических средств выражения степени интенсивности качественности в произведениях башкирского писателя Фарита Исангулова. В ходе исследования нами был выполнен анализ особенностей категории качественности в башкирском языке, рассмотрены и выяснены особенности употребления средств выражения рассматриваемой категории в сравнении с русским языком. Выявлены лексические средства выражения интенсивности категории качественности и классифицированы на три степени.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что данная статья может внести определенный вклад в развитие науки языкознания в области функциональной грамматики, следовательно, в исследование степеней интенсивности качественности в башкирском языке.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут найти применение в составлении учебных программ по родному башкирскому языку и литературе, при разработке учебных пособий и учебников по грамматике башкирского языка и литературы.

В современном языкознании качественность изучается как семантическая категория, интерпретируемая с помощью вербальных разноуровневых средств, и как функционально-семантическое поле, основанное на этой семантической категории [1, с. 5].

Степень интенсивности (усиление или понижение) качества предмета, явления в окружающей нас объективной действительности можно оценить с точки зрения того, выше или ниже она общепринятой нормы. Соответственно, степень интенсивности относится к трем семантическим зонам: ниже нормы – норма – выше нормы. Параметры (границы) степени интенсивности определяются не только путем измерения с помощью общепринятых объективных показателей, специальных приборов, приспособлений, но и экспрессивно-эмоциональной оценкой качества предмета, явлений субъектами-участниками речевой ситуации [2, с. 1].

Интенсивность, соответствующая общепринятой норме, как правило, специальными языковыми средствами не выражается. А низкая или высокая степень качества может выражаться разноуровневыми средствами – морфологическим, лексическим, синтаксическим и контекстуальным.

В этой статье мы рассмотрим степень интенсивности использования качественности лексических средств в произведениях Фарита Исангулова. Качество предмета, явления (выше, ниже нормы) выражается лексическим значением прилагательного, выступающего в предложении в роли определения. Примечательно, что этим лексемам присуща и эмоционально-экспрессивная окраска [3, с. 72].

Высокая степень интенсивности признака того или иного качества выражается в синтаксической конструкции основной семантикой прилагательных, выступающих в функции определения. Например: Директорҙың да, уҡытыусыларҙың да ***иң яңы*** хәбәрҙәр ишеткеләре килгәндер. – 'Наверное, ***самые свежие*** новости поступили от директора и учителей.' ***Ниндәй ҙур*** сыҙамлыҡ талап итә торған ауыр, ваҡ эш башҡарылған. – 'Какая тяжелая, мелкая работа, требующая ***огромной*** выносливости' [4, с. 15]. Шунда, яраланған булһа ла, ***сикһеҙ шат*** ҡарауылсы ҡарттың йөҙөнә өҫтәмә рәүештә ҡәнәғәтлек сифаттары ҡалҡа. – 'На лице старика, хоть и раненого, но ***бесконечно радостного*** сторожа, появились дополнительные черты удовлетворенности'. Һаҡал-мыйығы араһынан аҫтыртын йылмайып куйыуына ҡарағанда, ***бик таҙа*** башҡарылған был эштә уның ҙәненең дә ҡатнашлығы барлығын төшөнөпалыу кыйын түгел ине. – 'Судя по тому, как он засмеялся сквозь бороду, несложно было понять, что он сам причастен *к такому* ***чистому*** делу' [4, с. 19].

Октябрәттәргә ***сылт ҡыҙыл*** йондоҙҙар өләштек. Бөтәһен һелтәп ташлап, хәҙерҙән – ошо минуттан уҡ ниндәйҙер ***иҫ китмәле ҙур*** эштәргә тотонғо килә. – 'Октябрятам раздали ***красные-красные*** звездочки.. Хочется все бросить и уже с этой минуты взяться за какие-то ***грандиозные*** дела ' [4, с. 19]. Улар, мәктәп төҫөн күрмәгән елкән быуып булһалар ҙа, был заманда артыҡ уҡ наҙан түгелдәр; был ***ҡот осҡос*** һуғыштың дүрт мең сакрым киңлектә булғанын да, унда әллә нисәмә миллион аҫыл ирҙәр үлемесле яу алып барғанын да беләләр. – 'Они не слишком невежественны в это время, хотя и задушены парусами, не видящими школьного цвета; они знают, что эта **страшная** война была шириной в четыре тысячи верст, и что в ней не один миллион благородных мужчин вели *смертельную* войну. 'Көҙгө ***зәһәр*** ел бер туҡтауһыҙ үтәнән-үтә уйнап йөрәй был **шыҡһыҙ,**

ташландыҡ бинала. – 'Осенний ***едкий*** ветер непрерывно играет сквозь это ***дерзкое, заброшенное*** здание' [4, с. 19]. ***Осло*** күҙ, ***сос*** ҡолаҡ Шәрифә унда ине инде. Сикәләремде ниндәйҙер ***ҡайнар*** тимер ҡыҫҡандай булды. Уның күҙендә миңә ҡарата ***сикһеҙ*** ҡыҙғаныу шәүләһе ине. – 'Глаза ***острые***, уши ***острые.*** Как будто пощечины мне придавило каким-то горячим железом. В его глазах была тень ***безграничной*** жалости ко мне' [4, с. 22]. ...Иренең ***өр-яңы*** ҡәбере өҫтөндә һушһыҙланып, тораташтай ҡатып ҡалған ҡатынды ҡайтырға саҡ-саҡ күндерҙем. – '...Еле-еле уговорил вернуться женщину, застывшую без сознания над **новой** могилой мужа' [4, с. 23].

Значения низкой интенсивности также могут быть вложены в основную семантику качественности. Например: *Ә сирләшкә йөҙә* ***нурһыҙ, емерек.*** *–' А лицо больного безлунное, разрушенное'* [4, с. 11]. ***Ябыҡ ҡына*** *сирләшкә кеше бит – йәйәү һәлпәңләп, арығандыр ҙа. – 'А* ***худенький больной*** *человек ведь и пешком ходит, может, и устал'* [4, с. 11]. ***Һүрән*** *генә һөйләгән Әкрәм ағайҙың әллә тауышында, әллә һүҙҙәрендә тыңлаусыларын кәс бар ине. –* Букв.: *'То ли в словах Акрам-агая, который говорил глухо, была сила, которая поражала слушателей'* [4, с. 13]. *Унда беҙ ингәнгә ҡәҙәр үк кибә төшкән* ***ваҡ-ваҡ*** *аяҡ ҙыҙҙәре бар ине. – 'Еще до того, как мы вошли, на ней были* ***мелкие-мелкие*** *следы'* [4, с. 14]. *Тәрән тылда көйө,* ***ваҡ-төйәк*** *ауырлыҡтарҙы ла ҙур күреп, уфтанған булып иркәләнеп ятабыҙ икән дәбәһа. – 'В глубоком тылу мы ласкаемся, словно охаем-ахаем, видя* ***мелкие*** *трудности в мелочах'* [4, с. 18]. *Офоҡ көмбәҙҙәре, һөҙәк артылыштар аръяғынан* ***илке-һалҡы*** *ишетелгән* ***хәлһеҙ*** *сындар мине кемгәлер ярҙамға саҡыра һымаҡ. – 'Мне кажется,* ***слабые*** *фигуры зовут меня на помощь из-за куполов горизонта, из-за пологих перевалов'* [4, с. 157].

Интенсивность, соответствующая общепринятой норме, как правило, специальными языковыми средствами не выражается: *Танауға* ***йылы*** *тупраҡ еҫе килеп бәрелә. – 'От* ***теплого*** *землистого запаха ударило в нос'* [4, с. 3]. *Аяғында олтанлы* ***һары*** *быйма. – 'На ногах* ***желтые*** *валенки с подошвой'* [4, с. 4]. *«Илама, аҡыллым!» – тип* ***ебәк*** *сәстәрен һыйпар инем,* ***оҙон*** *керпегенә эленгән күҙ йәштәрен һөртөр инем. – '«Не плачь, ум!» – гладил он* ***шелковые*** *волосы и вытирал слезы, которые висели на его* ***длинных*** *ресницах'* [4, с. 7]. *Хәтта, ни тиклем сәмләнһәм дә, салыш күҙ Хәмәйҙе Мәғүзә апайҙарҙың* ***бейек*** *болдоронан һелтәп осорорға ла... – 'Даже скосить косоглазого Хамея* ***с высокого*** *крыльца Магуза апая, как бы я ни был привередлив...'* [4, с. 8]. *Амантаев тирәне,* ***төшөнкө*** *яурынын йыйырып,* ***ябыҡ*** *йөҙөнә* ***һаран*** *йылмайыу сығарҙы – 'Амантаев в отчаянии пожал* ***покатыми*** *плечами и выпустил на закрытое лицо* ***скупую*** *улыбку'* [4, с. 10]. *Тегеҙ, йылдам ғына ҡыланып, шинелен һалып,* ***киң*** *ҡайышын рәтләп,* ***ҡалын оҙон*** *сәсен йәлп иттереп артҡа һырпеп ҡуйғас та, тәүге тәьҫиребеҙ үҙгәрмәне. – 'Первое впечатление не изменилось, когда тот в спешке снял шинель, пристегнул* ***широкий*** *ремень, зачесал назад* ***длинные густые*** *волосы'* [4, с. 11]. *Директор апайыбыҙҙың бөгөн былай ҙа айырыуса балҡыған йөҙө тағы ла асылып,* ***ҡыйғас ҡара*** *ҡашы сөйөлөп үк китте. – 'И без того сияющее лицо нашей сестры-директора еще больше раскрылось, смуглая* ***черная*** *бровь уже коснулась'. Әллә* ***ҡаты*** *тәртипкә күнектереүсе уҡытыусы булып етә алмай, класта дежур бар өҫтөнә, күберәк ваҡытта йомошто миңә ҡуша. –' То ли учительница не может привыкнуть* ***к строгому*** *распорядку дня, то ли в классе есть дежурный, который больше времени уделяет поручениям* [4, с. 12]. *Унда* ***ҡара*** *тәрилкә төҫлө радиолар урамда ла аҡырып һөйләп тора бит. – 'Ведь там цветные радиоприемники* ***с черными*** *тарелками громко разговаривают и на улице'* [4, с. 12]. ***Күңелле*** *хәбәр үҙенекен итә инде. – '****Приятная*** *новость уже делает свое дело.' Ғәрәсәт булып ләүкегән* ***ҡара*** *өйөрмә ер менән күкте бер итте... – '****Черный*** *вихрь, пронизывающий землю, соединил небо и землю в одно целое... 'Туптар олоуына* ***ҡыҙыл*** *йондоҙло самолеттар гөрөлтөһө ҡушылды. –' Грохот пушек смешался с шумом самолетов* ***с красной*** *звездой. Уҡытыусы апайҙар* ***бәләкәй*** *батырҙарҙың баштарынан һыйпап, арҡаларынан һөйәп йыуатты. – 'Сестры-учительницы утешали* ***маленьких*** *богатырей ласками по голове и ласками за спиной. ...Һәм йөҙәрләгән* ***күүәтле*** *туптар гөрһөлдәне... – 'И грохнули сотни* ***мощных*** *мячей'* [4, с. 13]. ***Ҡара*** *тахта яҡшылап һөртөлгән дә һымаҡ. – 'Казалось бы,* ***черная*** *доска хорошо намазана'. Ләкин унда* ***ҡаты*** *аҡбур сыйған ҙҙәр һаҡланып ҡалған. –* Букв.: *'Но там сохранились следы* ***твердых*** *меловых царапин'* [4, с. 14]. *Етенсе ноябрь таңында мәктәп түбәһендә* ***ал*** *байраҡ елберҙәй ине. – 'На рассвете седьмого ноября на крыше школы развевалось* ***алое*** *знамя. Ҡайҙандыр яҡындан* ***ҡоро*** *ботаҡ һынғандағы шикелле генә сыртлау ишетелә. – 'Где-то поблизости послышался треск, словно отломилась* ***сухая*** *ветка'* [4, с. 17]. *Старшинабыҙ пионерҙәрҙең барыһына ла галстукка етерлек* ***ҡыҙыл*** *ситса тапты... – 'Наш старшина нашел всем пионерам* ***красные*** *ситцы, которых хватило на галстуки... – 'Бына ҡайһылай* ***ҡыйыу*** *балалар булған! 'Вот какие* ***смелые*** *ребята были!' Фашистәргә ҡаршы күҙмә-күҙ киләп көрәшкәндәр ҙә, ниндәй* ***ҡыйын*** *шарттарҙа уҡыу әмәлен дә тапҡандар. – 'Сражались с фашистами лицом к лицу, в каких* ***трудных*** *условиях проходили обучение'* [4, с. 18]. *Күренеп тора, ҡыҙыҡай* ***яңы*** *уҡытыусыны бер күреүҙә яратып өлгөргән – 'Видно, девочка уже успела полюбить* ***новую*** *учительницу с первого взгляда'* [4, с. 21]. *Сөнки бынан кире – ғүмер буйы өйҙәге һәр нәмә уның юҡлығын иҫкә төшөрөп торасағын* ***аҡыллы, зирәк*** *ҡатын алдан белә ине инде. – 'Потому что наоборот – умная,* ***мудрая*** *женщина заранее знала, что ее отсутствие всю жизнь будет напоминать о ней все в доме'* [4, с. 23]. *– Улар яҡшы шытым биреп, мул уңышлы булһындар. –'Пусть они дадут хорошие всходы и будут урожайными (из газеты "Йәншишмә").*

Таким образом, в башкирском языке лексические значения степеней интенсивности придают слову признак усиления или понижения качества. Выражаясь основной семантикой прилагательных и выступая в роли определения, они способствуют развитию и укреплению эмоционального интеллекта читателя, что важно для его общего благополучия. Особенно сегодня, во время информационных технологий (атак, войн), эмоциональное восприятие является ключевым аспектом нашей психологической жизни, определяющим, как мы взаимодействуем с окружающим миром и сами с собой. Также полученный исследовательский материал позволяет наблюдать за пересечением нескольких категорий (качественности, оценочности). На основании вышеизложенного следует, что использование разноуровневых лексических средств выражения качества позволяет дать экспрессивно-эмоциональную оценку кому-либо (чему-либо).

Библиографический список

1. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность.* Санкт-Петербург: Наука, 1996.
2. Абуталипова Р.Ә. *Башҡорт телендәге функциональ-семантик категориялар. 4 киҫәктән. I киҫәк. Аспектуаллек*: монография. Стәрлетамаҡ: Башҡорт дәүләт университетының Стәрлетамаҡ филиалы, 2019.
3. Хайбуллина Г.Б., Абуталипова Р.А. Сифатлылыҡтың интенсивлыҡ дәрәжәһен белдереүсе лексик саралар. *Ғилми етәксеһе Молодёжь. Прогресс. Наука*: сборник материалов XVI Межвузовской научно-практической конференции молодых ученых. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2021.
4. Исангулов Ф.А. *Һәммәһе лә ерҙә ҡала. Повестар, хикәйәләр.* Өфө, Башҡортостан китап нәшриәте, 1981.

References

1. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Kachestvennost'. Kolichestvennost'.* Sankt-Peterburg: Nauka, 1996.
2. Abutalipova R.Ə. *Bashҡort telendəge funkcional'-semantik kategoriyalar. 4 kiçəktən. I kiçək. Aspektuallek*: monografiya. Stərletamaҡ: Bashҡort dəүlət universitetynyң Stərletamaҡ filialy, 2019.
3. Hajbullina G.B., Abutalipova R.A. Sifatlylyҡtyң intensivlyҡ dərəzhəhen beldereүse leksik saralar. *Filmi etəksehe Molodezh'. Progress. Nauka*: sbornik materialov XVI Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Sterlitamak: Sterlitamakskij filial BashGU, 2021.
4. Isangulov F.A. *Həmməhe lə erҙə ҡala. Povestar, hikəjələr.* Өfə, Bashҡortostan kitap nəshriəte, 1981.

Статья поступила в редакцию 30.01.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-428-432

Hamiti Yingkaer, *postgraduate, Department of Translation Theory and Methodology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: inkar0320@yandex.ru*

THE CONCEPTS OF "PATH" AND "TAO LU" IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CULTURES. In the study the author extensively explores the peculiarities of Russian and Chinese linguacultures, focusing on the concept of *путь* (path/way) in the Russian language and the concept of *道路* (dàolù) in the Chinese language. Grounded in analysis, the author unfolds the philosophical and culturological content of these concepts, emphasizing the interconnection between culture and language. The research involves a detailed analysis of the meanings and ways of actualizing the concepts of *путь* and *道路* in Russian and Chinese languages. The author identifies the structure of these concepts, highlighting core and peripheral meanings, enabling the determination of core-peripheral zones within the structure of each concept. The conceptual approach to studying linguistic phenomena, implemented through the analysis of proverbs in Russian and Chinese languages, allows for discerning the cultural content of each element in the concept's structure. Additionally, the author identifies integral and differential features of the analyzed concepts in the Russian and Chinese linguistic worldviews. This study contributes to a deeper understanding of the relationship between language and culture, unveiling unique traits and characteristics that define the representation of the *путь / dao lu* concept in Russian and Chinese linguocultures.

Key words: **linguoculture, concept, path, dao lu, semantic field, core features, peripheral features**

Хамити Инкар, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: inkar0320@yandex.ru*

КОНЦЕПТЫ «ПУТЬ» И «ДАО ЛУ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В данной статье автор подробно исследует особенности русской и китайской лингвокультуры, используя в качестве фокуса концепт «Путь» в русском языке и концепт «Дао лу» («*道路*») в китайском языке. Основываясь на анализе, автор раскрывает философское и культурологическое содержание данных концептов, обращая внимание на взаимосвязи между культурой и языком. В рамках исследования проводится детальный анализ значений и способов актуализации концептов «Путь» и «Дао лу» («*道路*») в русском и китайском языках. Автор выделяет структуру этих концептов, выявляет ядерные и периферийные значения, что позволяет определить ядерно-периферийные зоны структуры каждого концепта. Концептуальный подход к изучению языковых явлений, реализованный в исследовании через анализ паремий русского и китайского языков, дает возможность выделить культурное наполнение каждого элемента структуры концепта. Автор выявляет также интегральные и дифференциальные признаки анализируемых концептов в русской и китайской языковой картине мира. Это исследование способствует более глубокому пониманию связи между языком и культурой, а также раскрывает уникальные черты и особенности, характеризующие представление о концепте «путь» в русской и китайской лингвокультурах.

Ключевые слова: **лингвокультура, концепт, путь, дао лу, семантическое поле, ядерные признаки, периферийные признаки**

Актуальность исследования определяется тем, что семантика концепта «Путь» неразрывно связана с основными значениями категорий времени (жизненный путь, время в значении «судьба») и пространства («дорога», «линия», «перемещение»). В работе отражен концептуальный подход, при помощи которого исследуются выделенные концепты («Путь» в русском языке и «Дао лу» в китайском языке) в контексте культурологического знания, закрепленного в культурной традиции двух народов. Проведенное исследование позволяет осмыслить концепт «Великий шелковый путь» как явление культуры и истории. Исследовательский инструментарий позволил систематизировать культурные контексты и обозначить ядерные и периферийные зоны семантики концептов. Амбивалентность исследуемых концептов закрепилась в антропоцентрической парадигме знания, в ментальном мире человека, культурном и духовном коде культуре, картинах мира носителей языка.

Цель исследования заключается в сопоставлении концепта «Путь» в русской картине мира и концепта «дао лу» в китайской картине мира.

Объект исследования: семантическое содержание концепта «Путь» в русской картине мира и концепта «Дао лу» в китайской картине мира.

Задачи исследования:

1) определить терминологический статус понятия «концепт»;

2) выявить интегральные и дифференциальные признаки анализируемых концептов в русской и китайской языковой картине мира (на материале паремийного фонда китайского и русского языков);

3) проанализировать ядерно-периферийную структуру семантики концептов «Путь» / «Дао лу».

Научная новизна исследования: в работе анализируется вербализация концептов «Путь» и «Дао лу» в русском и китайском языках. Концептуальный подход к изучению языковых явлений, реализуемых в паремиях русского и китайского языков, позволяет обозначить ядерно-периферийные зоны структуры концепта, определить культурное наполнение каждого элемента структуры концепта. Эмпирическая база исследования составила 100 старинных русских пословиц и поговорок, извлеченных из НКРС (Национальный корпус русского языка) и 100 древних китайских пословиц и стихов из корпуса BBC (BLCU Corpus Center).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и выводы по теме обозначили перспективное поле изучения способов вербальной актуализации концептов. Взаимодействие языка и культуры обнаруживается в результате теоретического осмысления концептуальной структуры (см. работы В.З. Демьянкова, 2007; И.В. Кононовой, 2012; И.С. Степановой, 2016; О.А. Черепановой).

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования данного материала в культурологическом и лингвистическом аспектах.

Для определения лингвокультурного содержания концептов «Путь» и «Дао лу» необходимо учитывать лингвокультурные транспозиции, языковое окружение, вследствие влияния которых концепты поддаются постоянной модификации, потому что попадают под влияние других языковых единиц, культурных контекстов, что изменяет содержательную структуру концепта, а смысловые слои внутри каждой лингвокультуры постоянно закрепляют новые смыслы языковой картины мира.

Лингвоментальное единство и национальное сознание объединяются в исследуемых концептах как некий концентрат культурных ценностей, который находит языковое выражение в паремийном фонде сопоставляемых языков. Знакомство с культурным компонентом концептуального значения определяет цивилизационную ценность, потому что в сопоставлении культурных компонентов значений выражаются способы актуализации значений.

Механизм проявления культуры заложен в концептуализации и семантике. Концепт как одно из ключевых понятий выражает содержательную сторону словесного знака, за которой стоит понятие, относящееся к умственной, духовной или материальной сфере существования человека, которое закреплено в опыте народа [1, с. 35–47].

В статье анализируются концепты «Путь» и «Дао лу» (道路) в русской и китайской лингвокультурах, раскрывается их ядерно-периферийная структура, причем к ядру относятся прототипические слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные яркие образы, а более абстрактные признаки составляют периферию концепта [2, с. 51]. Отметим также, что «семиотика актуализируется в вербальном воплощении смыслов, при этом знаковую сущность приобретают морфологические, синтаксические, текстовые параметры» [3, с. 544]. Рассматриваются различия и сходства исследуемых концептов в русской и китайской языковых картинах мира на основе собранного исследовательского древнего материала – 100 старинных русских пословиц и поговорок из НКРЯ (Национальный корпус русского языка – https://ruscorpora.ru/?ysclid=lrgv9pyyba596704365) и 100 древних китайских пословиц и стихов из корпуса BBC (BLCU Corpus Center; BCC 汉语语料库 (http://bcc.blcu.edu.cn)).

Мы исходим из того, что концепт «Путь» является одним из распространенных концептов среди различных этносов и национальностей. Вместе с тем концепт имеет отличия в зависимости от конкретного языка и культуры, к которой относится. Во многом это связано с особенностями географического, цивилизационного и исторического развития отдельных народов [4, с. 114]. Концепт «Путь» является доминантой национальной культуры и сознания русского и китайского народов. «Путь» считается ключевым концептом русской языковой картины мира [5], как и концепт «Дао лу» в китайской языковой картине мира.

Далее мы рассмотрим более подробно вербализацию концептов «Путь» и «Дао лу» в русском и китайском языках.

1. Концепт «путь» в русской лингвокультуре

В русском языке для обозначения пути используются лексемы «путь» и «дорога». В настоящее время символику лексем «путь» и «дорога» рассматривают в неразрывной связи, так как в коллективном сознании XX века они сблизились, и в современном языке лексема «дорога» выступает в качестве синонима лексемы «путь» [6]. В исследовании мы анализируем концепт «Путь»/«Дорога» в сопоставлении с китайским концептом «Дао лу». По мнению Д.С. Лихачева, «концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [7, с. 281]. Согласно утверждению российского исследователя С.А. Песиной, «концепт можно представить в виде круга, в центре которого расположено понятие как ядро, включающее наиболее устойчивые существенные компоненты, покрывающие основную суть содержания концепта» [8, с. 68].

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой представлены шесть толкований лексемы «путь»: «1. То же, что дорога. 2. Место, линия в пространстве, где происходит передвижение, сообщение. 3. Железнодорожная колея, линия. 4. То же, что дорога. *Счастливого пути. Сбиться с пути.* 5. Польза, толк (прост.). 6. Путём, предлог с род. п. Посредством, при помощи чего-н.» [9, с. 634].

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой представлены четыре толкования лексемы «дорога»: «1. Полоса земли, предназначенная для передвижения, путь сообщения. 2. Место, по которому надо пройти или проехать, путь следования. 3. Путешествие. 4. Перен. Образ действий, направление деятельности» [9, с. 176].

В «Толковом словаре русского языка» представлено четыре толкования «пути»: ①, ②, ③, ④, и три толкования «дороги» ①, ②, ③, которые означают «передвижение». Из этого следует, что передвижение в русской языковой картине мира всегда выражало аксиологическую ценность. Более того, процесс расселения и освоения территорий продолжается до сих пор. Иными словами, русские – движущийся этнос с самосознанием оседлого [10, с. 102–103]. «Движение» является ядерной семой концептов «Путь» / «Дао лу» и определяет функциональную роль концепта, соединяя время и пространство.

В русской лингвокультуре «движение» отождествляется с «путешествием»/«странничеством». В русском языке существует множество слов, концептуальное значение которых семантически коррелирует с концептом «путь». Многие слова в русском языке обозначают путников, следующих по определенному пути/дороге: *странники, богомольцы, паломники, охотники, коробейники, ямщики, калики перехожие, бродяги, добровольные подвижники* и т. д. «Странничество – очень характерное русское явление, в такой степени незнакомое Западу. Странник ходит по необъятной русской земле, никогда не оседает и ни к чему не прикрепляется. Странник ищет правды, ищет Царства Божьего, он устремлен вдаль» [11, с. 123]. При этом «странником, путником у Гоголя становится сама Русь»

[12, с. 204], «в какой-то степени можно даже сказать, что дорога стала символом России» [13, с. 121]. Образ странника частотен и в народном сознании выражает значение праведного пути. В 100 русских поговорках реализуется значение «путь» и «наставления путникам»: *Не торопись ехать, торопись кормить; Не кнутом погоняй, мешком; Не бойся дороги, были б кони здоровы; Николу в путь! Дома рука и нога спит, в дороге и головушка не дремли.*

Концепты «Дом» и «Дорога» являются в языковой картине мира оппозицией. Исследователи фиксируют, что ментальность русского человека в большей степени относится к дороге, нежели к дому и семье [14, с. 299]. Путь русских людей отличает линейность и центробежность [13, с. 131]. Русский человек вкладывает огромный смысл в концепт «Путь-дорога»: выбранная стезя, жизненный путь, путь-дороженька, судьбинушка, странничество, нравственный выбор, например: «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что». Русский человек странствует, не имея перед собой материальной цели, никакого конкретного пункта назначения [15, с. 54]. В русской лингвокультуре ядро концепта «Путь» – «движение» своего рода средоточие духовного мира, внутренней сущности человека, противоречивости натуры, поиска смысла жизни.

Ключевым периферийным признаком концепта «Путь» является истина. В русской культуре признак ассоциируется с понятием «Бог». Как отмечает О.А. Черепанова, имея в виду слова Иисуса Христа «Азъ есмь путь, истина и животъ» (Ин. 14:6), «в устах Господа слово Путь приобрело символическое значение: «линия, модель праведного поведения, жизни и мировосприятия» ... в славянской культурной традиции символика пути связана с христианско-религиозным взглядом на мир» [6]. В русских поговорках, основанных на библейских выражениях и зафиксированных в словаре В.И. Даля, ясно выделяется компонент «путь к истине»: *Я есмь путь, истина и жизнь; Нужный путь бог правит; Пути Божьи, Пути провиденья неисповедимы; Ходи всегда путём правды.*

Православная культурная традиция русских состоит в том, чтобы следовать Божьим указаниям, поэтому «в метафоре пути объединены незыблемый закон (слово, откровение Божие) и поведение человека, данная человеку (или принятая им) этическая программа и ее исполнение» [16, с. 10]. Таким образом, «концепт «Путь» имеет ядерные семы, связанные с этическими нормами поведения» [15, с. 55]. Следование Закону Божьему репрезентируется в русских поговорках через компонент «указание Бога»: *Слушайся добрых людей, на путь наведут; Бог пути кажет; Кровь путь кажет; Хоть дорого купи, только было бы в пути; Кто мотает, в том пути не бывает; За Богом пойдешь, добрый путь найдешь*; *дорожному бог простит*».

В русской лингвокультуре путь – это и религиозный путь. В семантической структуре концепта, помимо ядра и ближней периферии, выделяется **дальняя периферия.** Чем шире и сложнее концепт, тем больше у него периферийных признаков и тем интереснее взаимосвязи между центром и периферией внутри концепта. Путь как национальный концепт русской культуры содержит в структуре следующие этноспецифические периферийные компоненты значения: «трудный путь» (15%), «трудолюбие» (12%), «сопровождение в пути» (10 «выбор» (8%), «жизненный путь» (6%), «грустный путь» (4%). Приведем примеры вербализации каждой из этих сем.

Русский человек преодолевает трудный и долгий путь, имеющий аксиологическую ценность для путника: *Если найдёшь в жизни лёгкий путь, знай – он никуда не ведёт; Под гору без хомута, а в гору в три кнута; Под гору вскачь, а в гору хоть плачь.* В пути человеку необходима твердость и усердие, а в жизни нет лёгких путей, потому что только упорство может привести к успеху, например: *Незнайка на печке лежит, а знайка по дорожке бежит; жизнь без труда – путь в никуда.*

Ещё один компонент значения – «коллективность», например: *Нож в пути – товарищ; топор – дорогой товарищ; Иноходец в пути не товарищ почему?; Одному ехать – и дорога долга; Умный попутчик – половина дороги; Вдвоём дорога веселее.*

Путь не существует в виде непрерывной линии, характеризуется дискретностью, которая выражается развилками дорог и перекрестками. В структуре концепта «Путь» обнаруживается сема «выбор»: *Всегда выбирайте самый трудный путь – на нем вы не встретите конкурентов; Рано или поздно каждый выбирает свой путь, иногда ты не оглядываешься, а иногда жизнь заставляет оглянуться назад.*

В русской лингвокультуре путь становится метафорой локуса: «Время представляет жизнь человека как цикл, пространство – как путь. <…> По целому ряду признаков для моделирования жизни человека оказалась более адекватной пространственная, чем временная модель» [16, с. 9]. Например: *Кто ходит больше, тот живет дольше; Жизнь не камень: на одном месте не лежит, а вперёд бежит.* Устойчивое словосочетание «жизненный путь» закрепляет вербализацию семантического компонента «путь как жизнь человека».

Концепт «Путь» в русской лингвокультуре может выражать значение «тоска», «грусть», например, в «Зимней дороге» А.С. Пушкина мы читаем: *«Грустно, Нина: путь мой скучен,/ Дремля смолкнул мой ямщик, / Колокольчик однозвучен, отуманен лунный лик»*.

2. Концепт «Дао лу» в китайской лингвокультуре

В китайском языке концепт «Путь» обозначается двумя иероглифами: «道» (дао) и «路» (лу), а также их сочетание «道路» (дао лу), которое составляет анализируемый нами концепт.

В китайской лингвокультуре понятия «道» и «路» («дао-лу» – «путь-дорога») имеют философскую основу. Дао – одна из основных категорий китайской философии. Понятие «дао» связано с китайской философией и религией даосизма. Е. Торчинов трактует это понятие: «Обозначение первоосновы мира, источника жизни и предела всякого существования, нормы и меры всего сущего» [17, с. 211]. Остальные значения концепта «Дао» основаны на ядерном значении. Концепт «Дао» синонимичен концепту «Лу».

Согласно изданию «现代汉语词典» (рус.: «Современный китайский словарь») в китайском языке для обозначения «道» (дао) есть три части речи: имя существительное, счётное слово и глагол. В словарях приводится восемнадцать словарных толкований, первые семь: 1. Путь, дорога. 2. Путь, по которому течет вода. 3. Направление, средство. 4. Нравственность. 5. Искусство, техника, специальные знания. 6. Научная или религиозная идеологическая система. 7. Даосизм [18, с. 268].

Согласно пятому изданию «现代汉语词典» (рус.: «Современный китайский словарь»), в современном китайском языке для обозначения «路» (лу) есть две части речи: имя существительное и счётное слово. В словаре имеется девять словарных толкований, первые шесть: «1. Дорога. 2. Путешествие, езда. 3. Выход, средство. 4. Порядок. 5. Регион, сторона. 6. Направление, маршрут» [19, с. 888].

Согласно изданию «汉语大词典» (рус.: «Большой китайский словарь») в китайском языке для обозначения «道路» («дао лу») имеется девять словарных толкований: «1. Участок земли, по которому могут проезжать люди или транспортные средства. 2. Дорога, маршрут. 3. Люди на дороге. 4. Брести, бегать. 5. Профессия. 6. Направление. 7. Метод. 8. Образ. 9. Незаконный доход» [20, с. 1080–1081].

С помощью словарных толкований ① «道» («дао»), ①, ②, ⑥ «路» («лу»), ①, ②, ④, ⑥ «道路» («дао лу») показано, что «движение» – основной смысловой компонент в семантической структуре китайского концепта «Дао лу». Во множестве проанализированных китайских пословиц и поговорок значение «дао лу» вербализуется с помощью глаголов движения «ходить» и «шагать», например: 世上本没有路，走得人多了，也便成了路 (рус.: *В мире нет пути, и когда идет слишком много людей, это становится путем);*当你走的路跟别人不同时，你才能看到更独特的风景 (рус.: *Когда вы идете по тропинке, отличной от других, вы можете увидеть более уникальный ландшафт);* 路是脚踏出来的，历史是人写出来的 (рус.: *Дорогу проходят ногами, а историю пишут люди).*

Тысячелетняя сельскохозяйственная цивилизация определила путь к цели, к конечной точке. Согласно наставлениям Конфуция «父母在，不远游，游必有方» (рус.: *Когда родители живы, мы не путешествуем далеко)* путешествие обязательно должно иметь цель. В китайской лингвокультуре концепты «Семья» и «Путь» взаимодействуют, потому что «семья» оказывается важнее, чем концепт «Путь». Например: «儿行千里母担忧» *(*рус.*: Когда сын путешествует вдалеке от дома, мать волнуется)*; «想得家中夜深坐，还应说着远行人» (рус.: *Родные дома соберутся сегодня поздно вечером, и они все равно должны говорить обо мне как о путнике).* Согласимся с мнением Чжан Дунмэй, что в китайской и русской культурах концепты «Дом» и «Дорога» образуют разные пространственные структуры: китайская культура круговая и центробежная [13, с. 131].

Жизненный путь китайцев вращается вокруг семьи, представленной как замкнутый круг. Семья – это основа китайцев, как бы далеко ты ни вышел из дома, ты вернешься в исходную точку, то есть «листья вернутся к корням» согласно китайской поговорке. По этой причине по окончании путешествия (делового, служебного, военного) человеку нужно вернуться домой. В китайской культуре у пути всегда есть конец, и таким конечным пунктом всегда является дом.

Ключевым периферийным признаком концепта «Дао лу» является поиск истины (даосизм) и нравственный закон. В китайской культуре концепт «Дао лу» содержит в себе компонент более широкого и более древнего концепта «Дао», за счет которого проявляется периферийное значение концепта «Дао лу».

В Древнем Китае у «道» (дао) появились переносные смыслы, один из которых – это «закон, правило, принцип». Даосизм – древняя религия Китая, история которой насчитывает более 1800 лет. Даосизм опирается на мысли и представления Лао-цзы, записанные в книге «Дао Дэ Цзин». В Китае есть распространенная поговорка, объясняющая суть Дао: «道可道, 非常道» (рус.: *Дао, которое может быть выражено словами, не есть настоящее дао*) (перевод – *Ян Хин-шун).* Лао-цзы рассматривал «дао» как закон существования и развития всех вещей. Концепт «Дао лу» в значении «дао» имеет религиозный смысл наставления на путь истинный. Анализ китайских материалов показал, что компонент «истина» встречается в следующих выражениях: «一阴一阳之谓道» (рус.*: Дао состоит из Инь и Ян*), «道生一，一生二，二生三，三生万物» (рус.*: Дао рождает одно, одно рождает два, два рождают три, а три рождают все существа*) (перевод – *Ян Хин-шун),* здесь «один» означает «хаос», «два» – «небо и земля».

Религиозный смысл концепта «Путь» выражается в русской культуре, однако есть важное отличие. В русской и китайской лингвокультурах концепты «Путь» и «Дао лу» требуют от человека следования истинному пути, следования указаниям Бога, которые даются через богоугодную деятельность (монашество) или в результате «озарения», которое делает человека святым. В китайской культуре следование истинному пути гораздо сложнее, поскольку у каждого человека есть собственный путь (т. е. Дао), который нельзя выразить формальными законами и наставлениями.

В «现代汉语词典» (рус.: «Современный китайский словарь») четвертое толкование «道» (дао) – это «道德» (нравственность). Значение является ядерным компонентом концепта «дао», которое связано с этическими нормами поведения в обществе. Соблюдение этических норм определяет стабильность и гармонию общества. В китайском языке встречаются фразеологизмы, отражающие «道德» (нравственность), такие как «道高德重», «道高望重» (рус.: *обозначают человека высоких моральных качеств*); «道隆则隆，道污则污» (рус.*: когда мораль в обществе высока, люди тоже высоки, а когда мораль грязна, люди тоже грязны*). В древнем Китае распространялись традиционные моральные принципы и нормы конфуцианства «三纲五常» («три устоя и пять постоянств»). Проанализированные материалы содержат следующие выражения: «无道昏君» (рус.*: безнравственный непросвещенный правитель*), «有道之人» (рус.: *человек, наделенный высокой моралью*).

В китайской лингвокультуре ключевые периферийные признаки концепта «Дао лу» («путь к истине», «нравственный закон») вытекают из древнего концепта «Дао», так как Китай не является страной с религиозными традициями, а в китайской культуре «путь к истине» в большей степени связан с индивидуальным поиском человека и его внутренним миром. С древности до наших дней в китайской философии «путь» ассоциируется с моралью и духовностью китайской нации.

Семантическая дальняя периферия китайского концепта «Дао лу» выглядит следующим образом: «жизненный путь» (17%), «трудный путь» (15%), «выбор» (9%), «путь к надежде» (7%), «трудолюбие» (7%), «одиночество» (5%). Мы видим, что периферия концепта «Дао лу» напоминает периферию концепта «путь» (4 общих признака: «жизненный путь», «трудный путь», «выбор», «трудолюбие» и 2 специфичных: «путь к надежде» и «одиночество»), но одинаковые компоненты двух концептов различаются положением в структуре концепта. В китайской лингвокультуре «путь как жизнь человека» представляет собой ценностный компонент концепта «Дао лу». Как и русский «путь», «дао лу» имеет переносное значение «образ действия, направление». «Дао лу» – это метафора жизни, с точки зрения пространства линейная жизнь подобна пути, и она неразрывно связана с внешним миром. Здесь актуализируются метафоры начала, конца и перекрестка, например, в китайском языке есть аналог русского сочетания «жизненный путь» – «人生道路». Примеры китайских поговорок: 要留下人生足迹，就必须一步一个脚印；要少走人生弯路，就必须三思而行 (рус.*: Если вы хотите оставить след в жизни, вы должны делать это шаг за шагом; Если вы хотите делать меньше обходных путей в жизни, вы должны подумать трижды).*

Вторым по значимости компонентом в структуре «дао лу» является значение «трудный путь». В китайской культуре путь считается объективно сложным испытанием, но, преодолевая одну трудность за другой, можно достичь успеха: **上天完全是**为了坚强你的意志，才在道路上设下重重的障碍 (рус.: *именно для того, чтобы укрепить вашу волю, Бог дал много препятствий на вашем пути*); 路漫漫其修远兮，吾将上下而求索 (рус.*: путь предо мной просторный и далёкий, взлечу и вновь спущусь к своей судьбе);* 蜀**道**之难，难于上青天 (рус.: *труден путь в Сычуань, трудней, чем подняться в синее небо).*

Еще одним периферийным признаком концепта «Дао лу» в китайской лингвокультуре является «выбор». Людям нужно выбирать, каким путем идти, отступать или смело идти вперед, или найти обходной путь: 人生十字路口是一道选择题，谨慎选择才能确保正确方向，糊涂选择就易步入歧途，放弃选择就会迷失方向 (рус.*: Перекресток жизни – это вопрос с множественными вариантами ответов. Тщательный выбор может обеспечить правильное направление. Если вы запутаетесь с выбором, вы легко встанете на ошибочный путь, а если вы откажетесь от выбора, вы потеряете дорогу).* Компонент «выбор» используется в словосочетании «выбирать путь», в то время как в китайском языке существует выражение «选择题» (рус.: *вопрос с множественными вариантами ответов)*, «十字路口» (рус.: *перекресток*), «歧途» (рус.: *ошибочный путь).* Следовательно, семантический объем китайского понятия «выбор» разнообразнее, чем в русском языке.

Не менее важным, чем «выбор», является этноспецифичный компонент «путь к надежде», обладающий частотностью (7%). В китайской лингвокультуре концепт «Дао лу» характеризуется положительной окраской, так как всегда можно встретить новый поворотный момент и надежду. Такое же отношение присутствует и по отношению к событиям: не торопиться и наблюдать в соответствии с естественным ходом развития событий. В китайской культуре считается, что если делать все шаг за шагом, то положительные события непременно настанут. Например: 车到山前必有路 (рус.: *когда телега подкатит к горе, дорога найдется*); 山重水复疑无路，柳暗花明又一村 (рус.: *гряды гор, вода – и нет пути вперёд, но вдруг открылось предо мной селение под сенью ив*). Таким образом, мы фиксируем смысловую оппозицию концептов «путь» и «дао лу» на уровне периферийных признаков «пессимистическая окраска»/«оптимистическая окраска» семантики лексем.

Значение компонента «надежда» дополняется значением «трудолюбие» в структуре концепта «Дао лу». В системе ценностей китайского народа трудолюбие – это нравственное качество, которым восхищались с древности до наших дней. На пути требуются твердость и усердие, а в жизни нет лёгких путей – упорство может привести к успеху: 不积跬步，无以至千里 (рус.: *Не сделаешь много маленьких шагов – не пройдёшь долгий путь*); 书山有路勤为径, 学海无涯苦作舟 (рус.: *через горы книг ведёт нелёгкий путь: он потребует много усилий; тот переплывёт море знаний на лодке, кто не боится ветра и глубоких вод*).

К дальним периферийным признакам концепта «Дао лу» относится «одиночество», потому что в языковом сознании китайской нации считается, что путь нужно пройти самому независимо от встреч и разлук в жизни: 山回路转不见君，雪上空留马行处 (рус.: *дорога вилась на гору, вас не видно, а на снегу остаются только следы от лошадей*); 莫愁前路无知己, 天下谁人不识君 (рус.: *не волнуйтесь, что в пути нет близкого друга. Кто еще в мире не знает вас?*); 大道如青天，我独不得出 (рус.: *Жизненный путь так широк, но только у меня нет выхода*). В древнекитайской лингвокультуре «одиночество» ассоциируется с защитой твердых моральных устоев. Мы отмечаем концептуальную оппозицию «путь» и «дао лу» на уровне признаков «коллективность»/«одиночество».

Ниже представлена сводная табл. 1, где перечислены общие и различные компоненты концептов «Путь» и «Дао лу» (**道路**) в русской и китайской лингвокультурах.

На рис. 2 и 3 (нашим Х. Инкар), представленных ниже, изображена семантическая структура концепта «Дао лу» в китайской лингвокультуре и концепта «Путь» в русской лингвокультуре, где обозначены ядерные компоненты концепта, ближние периферийные, а также дальние периферийные компоненты.

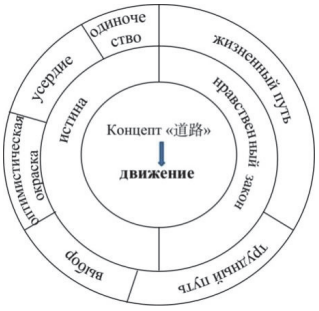


Рис. 2. Структура концепта «**道路**» в китайской лингвокультуре



Рис. 3. Структура концепта «Путь» в русской лингвокультуре

Таким образом, на материале поговорок, пословиц и стихов нами была проанализирована ядерно-периферийная структура концептов «Путь»/«АО лу» в русской и китайской лингвокультурах. Рассматривая содержание табл. 1, мы

Таблица 1

Признаки концептов **«путь»/ «道路»** в русской и китайской лингвокультурах

	Признак концепта	Концепт «Путь»	% Соотношение	Концепт «Дао лу» (道路)	% Соотношение
Ядро концепта	Движение	+	100%	+	100%
Ближние периферийные признаки	Путь к истине	+	25%	+	22%
	Нравственный закон	+	20%	+	23%
Дальние периферийные признаки	Трудный путь	+	15%	+	15%
	Выбор	+	8%	+	9%
	Жизненный путь	+	6%	+	17%
	Усердие	+	12%	+	7%
	Пессимистическая окраска	+	4%	–	
	Оптимистическая окраска	–		+	7%
	Одиночество	–		+	5%
	Коллективность	+	10%	–	

видим, что всего девять признаков совпадают, в то время как существуют две смысловые оппозиции.

Ядром концептов «Путь» и «Дао лу» является движение. Ключевыми периферийными признаками концептов выступают «поиск истины» и «нравственный закон». К общим дальним периферийным признакам относятся «трудный путь» (15% и 15%), «выбор» (8% и 9%), «жизненный путь» (6% и 17%), «усердие» (12% и 7%). Специфичными признаками концепта «путь» в русской лингвокультуре является связь с тоской (4%) и коллективным началом (10%), специфичными признаками «дао лу» в китайской лингвокультуре является его связь с надеждой (7%) и индивидуальным началом (5%). При ядерном сходстве концептов основные отличия находятся на уровне дальней периферии, что позволяет говорить о «типологическом сходстве» двух концептов и двух культур.

Историческое движение стран в значительной мере обусловлено реализацией тех сторон концепта пути, которые наиболее актуальны для коллективного национального сознания и представляют собой конгломерат таких составляющих концепта, как идеализация жертвенного пути во имя высоких духовных ценностей.

Несмотря на наличие ядерных и периферийных компонентов в русской и китайской лингвокультурах, присутствуют и отличия двух культур. Дифференциация обнаруживается на уровне ядра: так, в концепте «Дао лу» определена цель движения и подчеркивается необходимость в достижении результата. Концепт «Путь» связан с традициями русского человека. В китайской лингвокультуре понятие истинного пути восходит к религиозно-философскому учению Дао и связано с индивидуальным духовным поиском человека, его внутренним миром. В русской культуре компонент «истина», являясь православно мотивированным, в большей степени связан с внешним миром.

Необходимо обратить внимание на то, что расположение периферийных признаков значительно отличается. Это связано с различием в базовой системе аксиологического компонента русской и китайской культур, которая и определяет соотношение дальних периферийных признаков.

Библиографический список

1. Демьянков В.З. «Концепт» и философия языка в когнитивной лингвистике. *Концептуальный анализ языка: Современные направления и исследования:* сборник научных трудов. Москва, 2007: 26–33.
2. Кононова И.В. Структура лингвокультурного концепта: методы выявления и механизмы семантизации. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2012; Т. 7, № 1: 49–60.
3. *Миронова Н.Н.* Семиотика дискурса как механизм формирования когнитивного пространства литературного произведения. *Когнитивные исследования языка. Cognitio и Communikatio в современном глобальном мире*: материалы VIII Международного когресса по когнитивной лингвистике. 2018; № 34: 543–546.
4. Шемякин Я.Г., Шемякина О.Д. Конфессия-изолят как цивилизационная альтернатива. *Общественные науки и современность.* 2012; № 2: 110–125.
5. Степанова И.С. *Концептосфера «путь жизни» в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2016.
6. Черепанова О.А. Путь и дорога в русской ментальности и в древних текстах. Мастер и народная художественная традиция Русского Севера. *Рябининские чтения:* сборник докладов III научной конференции. Петрозаводск, 2000. Available at: http://enbd.ru/library/ ryabinin-1999/213.html
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Русская словесность. Антология.* Москва: Academia, 1997: 280–287.
8. Песина С.А. Ядро как базовый слой концепта. *Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания.* 2015; № 29: 66–71.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений.* Москва: А ТЕМП, 2006.
10. Щепанская Т.Б. Культура дороги на Русском Севере: Странник. *Русский Север: Ареалы и культурные традиции:* сборник статей. Санкт-Петербург, 1992: 102–126.
11. Бердяев Н. Русская идея. *Вопросы философии.* 1991; № 2: 87–155.
12. Красильникова М.Б. Смысловая оппозиция дорога/дом в контексте культурного перехода. *Культурный текст.* 2008; № 11: 201–213.
13. 张冬梅. *俄罗斯民族世界图景中的文化观念“家园”和“道路”*. 上海:上海文艺出版社, 2009. 220页. Чжан Д. *Культурные концепты «родина» и «дорога» в картине русского национального мира*. Шанхай: Шанхайское издательство культуры и искусства, 2009.
14. Хренов Н.А. *Культура в эпоху социального хаоса.* Москва: Едиториал УРСС, 2002.
15. Тихомирова Е.Е., Абенова Г.Э., Линь Х. Языковые реализации культурной универсалии «путь» в русском и китайском языках. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2012; № 6: 51–62.
16. Арутюнова Н.Д. Путь по дороге и бездорожью. *Логический анализ языка. Языки динамического мира.* Дубна, 1999: 3–17.
17. Торчинов Е. *Религии мира. Опыт запредельного. Психотехника и трансперсональные состояния.* Санкт-Петербург: Центр «Петербургское Востоковедение», 2005.
18. *现代汉语词典*（第6版）. 商务印书馆, 2012. *Современный китайский словарь.* Шанхай: Коммерческое издательство, 2012.
19. *现代汉语词典*（第5版）. 商务印书馆, 2005, 1869页. *Современный китайский словарь.* Шанхай: Коммерческое издательство, 2005.
20. *汉语大词典*（第十卷）. 汉语大词典出版社, 1992. 1392页. *Большой словарь китайского языка.* Шанхай: Издательство китайских больших словарей, 1992; Т. 10.

References

1. Dem'yankov V.Z. «Koncept» i filosofiya yazyka v kognitivnoj lingvistike. *Konceptual'nyj analiz yazyka: Sovremennye napravleniya i issledovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2007: 26-33.
2. Kononova I.V. Struktura lingvokul'turnogo koncepta: metody vyyavleniya i mehanizmy semantizacii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2012; T. 7, № 1: 49-60.
3. Mironova N.N. Semiotika diskursa kak mehanizm formirovaniya kognitivnogo prostranstva literaturnogo proizvedeniya. Kognitivnye issledovaniya yazyka. *Cognitio i Sommunikatio v sovremennom global'nom mire*: materialy VIII Mezhdunarodnogo kogressa po kognitivnoj lingvistike. 2018; № 34: 543-546.
4. Shemyakin Ya.G., Shemyakina O.D. Konfessiya-izolyat kak civilizacionnaya al'ternativa. *Obschestvennye nauki i sovremennost'.* 2012; № 2: 110-125.
5. Stepanova I.S. *Konceptosfera «put' zhizni» v avtobiograficheskoj proze pervoj volny russkoj `emigracii.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
6. Cherepanova O.A. Put' i doroga v russkoj mental'nosti i v drevnih tekstah. Master i narodnaya hudozhestvennaya tradiciya Russkogo Severa. *Ryabininskie chteniya:* sbornik dokladov III nauchnoj konferencii. Petrozavodsk, 2000. Available at: http://enbd.ru/library/ ryabinin-1999/213.html
7. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Russkaya slovesnost'. Antologiya.* Moskva: Academia, 1997: 280-287.
8. Pesina S.A. Yadro kak bazovyj sloj koncepta. *Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya.* 2015; № 29: 66-71.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Moskva: A TEMP, 2006.
10. Schepanskaya T.B. Kul'tura dorogi na Russkom Severe: Strannik. *Russkij Sever: Arealy i kul'turnye tradicii:* sbornik statej. Sankt-Peterburg, 1992: 102-126.
11. Berdyaev N. Russkaya ideya. *Voprosy filosofii.* 1991; № 2: 87-155.
12. Krasil'nikova M.B. Smyslovaya oppoziciya doroga/dom v kontekste kul'turnogo perehoda. *Kul'turnyj tekst.* 2008; № 11: 201-213.
13. 张冬梅. *俄罗斯民族世界图景中的文化观念“家园”和“道路”*. 上海:上海文艺出版社, 2009. 220页. Chzhan D. *Kul'turnye koncepty «rodina» i «doroga» v kartine russkogo nacional'nogo mira*. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo kul'tury i iskusstva, 2009.
14. Hrenov N.A. *Kul'tura v `epohu social'nogo haosa.* Moskva: Editorial URSS, 2002.
15. Tihomirova E.E., Abenova G.`E., Lin' H. Yazykovye realizacii kul'turnoj universalii «put'» v russkom i kitajskom yazykah. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2012; № 6: 51-62.
16. Arutyunova N.D. Put' po doroge i bezdorozh'yu. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyki dinamicheskogo mira.* Dubna, 1999: 3-17.
17. Torchinov E. *Religii mira. Opyt zapredel'nogo. Psihotehnika i transpersonal'nye sostoyaniya.* Sankt-Peterburg: Centp «Petepbypgskoe Vostokovedenie», 2005.
18. *现代汉语词典*（第6版）. 商务印书馆, 2012. *Sovremennyj kitajskij slovar'.* Shanhaj: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2012.
19. *现代汉语词典*（第5版）. 商务印书馆, 2005, 1869页. *Sovremennyj kitajskij slovar'.* Shanhaj: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2005.
20. *汉语大词典*（第十卷）. 汉语大词典出版社, 1992. 1392页. *Bol'shoj slovar' kitajskogo yazyka.* Shanhaj: Izdatel'stvo kitajskih bol'shih slovarej, 1992; T. 10.

Статья поступила в редакцию 09.01.24

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-432-434

Chang Jingyu, *assistant professor, senior teacher, School of Foreign Languages, Henan University (KaiFeng, China), E-mail: xiaolusf@126.com*

DIALOGUE TRADITION OF THE RUSSIAN LITERARY GAZETTE. *The Literary Gazette* is one of the most influential cultural publications in the world, playing an important role in the development of literature and culture in Russia, as well as in the formation of public consciousness. The dialogue between editors, readers and authors has never stopped in the three-century history of the newspaper. As an integral attribute of the mass media, dialogicality is constantly active. In different epochs, the development of dialogicality is realized at different levels and in different aspects. This research focuses on the general dialogical characteristics of *The*

Literary Gazette, considering the multilevel dialogical relationships created in different periods, and their role and significance in the development of the newspaper. This work will more clearly clarify the social significance and value of *The Literary Gazette*, as well as bring a certain reference value for the strategies of media expression in the new era.

Key words: **The Literary Gazette, dialogue tradition, mass media, organ**

***Чан Цзинюй**, д-р филол. наук, ст. преп., Институт иностранных языков Хэнаньского университета, г. Кайфэн, E-mail: xiaolusf@126.com*

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ РУССКОЙ «ЛИТЕРАТУРНОЙ ГАЗЕТЫ»

«Литературная газета» является одним из самых влиятельных культурных изданий в мире, играя важную роль в развитии литературы и культуры России, а также в формировании общественного сознания. Диалог между редакторами, читателями и авторами никогда не прекращался в трехвековой истории газеты. Как неотъемлемый атрибут средств массовой информации, диалогичность действует постоянно. В разные эпохи развитие диалогичности реализуется на разных уровнях и в разных аспектах. Это исследование сосредоточено на общих диалоговых характеристиках «Литературной газеты», рассмотрении многоуровневых диалоговых отношений, созданных в разные периоды, и их роли и значения в развитии газеты. Данная работа более четко прояснит социальную значимость и ценность «Литературной газеты», а также привнесет определенное справочное значение для стратегий речевого выражения СМИ новой эры.

Ключевые слова: **«Литературная газета», диалогическая традиция, СМИ, орган**

В начале данного исследования необходимо отметить, что диалогичность журналистики имеет множество значений. Диалогичность в этой статье понимается с трех точек зрения. Во-первых, диалогичность журналистики – это концепция, противоположная объективной и негативной концепциям, характеризующаяся равенством, демократией, свободой, взаимодействием и участием; во-вторых, диалогичность – это практическое действие производства новостей, которое включает в себя множество субъектов и ролей и представляет собой процесс взаимодействия между всеми субъектами журналистики, включая источники, коммуникаторов и реципиентов; наконец, диалогичность – это журналистский текст или продукт, созданный посредством диалога, как интервью или новостных жанров в виде диалога. Исходя из вышеперечисленных трех аспектов, в этой статье рассматривается диалогичность журналистики, содержащаяся в трехвековой истории «Литературной газеты».

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена следующими факторами: диалогичность является новым направлением в современной журналистике, хорошее и глубокое понимание этой концепции оказывает большое содействие развитию теории и практики журналистики. Цель настоящего исследования состоит в рассмотрении того, как диалогичность реализуется на разных уровнях и в разных аспектах в истории. Научная новизна исследования состоит в применении концепции и теории диалогичности к тексту. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования способствуют развитию традиционных средств массовой информации, особенно традиционных бумажных литературных средств массовой информации.

1. Активная дилогическая концепция журналистики

Орен Соффер в монологе «Конкурирующие идеалы объективности и диалога в американской журналистике» (The Competing ideals of objectivity and dialogue in American Journalism) заявил: «СМИ должны взять на себя общественные дела и стать мощным стимулятором социального прогресса, а не просто записывать и освещать события со стороны наблюдателей» [1, с. 473], – в этом заключается смысл диалогичности журналистики. Естественно, нельзя сказать, что «Литературная газета» сознательно практиковала сегодняшнюю «дилогическую концепцию журналистики» с момента своего создания, но с 1830-х годов газета была озабочена социальными и политическими вопросами и тесно контактировала с народом. В советский период «Литературная газета» ставила себя выше всех других литературных изданий и групп, позволяла себе выражать диаметрально противоположные культурные взгляды. Она также была специализированным инструментом журналистики, позволяющим преодолевать дипломатические барьеры и осуществлять международный культурный диалог в советское время.

1.1 Участник социальной деятельности

В 1947 г. «Литературная газета» разъяснила свою основную позицию в декларации о реформе: она должна быть газетой, в которой нуждаются советские интеллектуалы, чьи идеалы будут им близки. В 1949 г. «Литературная газета» рассмотрела историю публицистического жанра в юбилейной статье «Двадцать лет» и далее объяснила, что традиция органической связи с общественной жизнью берет свое начало с пушкинского периода, потому что А. Пушкин утверждал, что основная задача газеты состоит не только в том, чтобы обсуждать литературные вопросы, но и в том, чтобы иметь неразрывную связь со всей общественной и политической жизнью.

Эта особенность «Литературной газеты» была остро подмечена китайскими интеллектуалами. Известный китайский писатель Лю Байюй опубликовал статью в китайской «Литературной газете» (орган Ассоциации писателей Китая), в которой описал свои впечатления от посещения редакции советской «Литературной газеты» в 1950 г., он неоднократно подчеркивал тесную связь между газетой и жизнью народа. Он считал, что это не просто газета для немногих любителей литературы, а труд, который рассматривает проблемы советского народа в литературной форме и принимается большинством людей [2, с. 9]. Писатель подчеркнул, что газета разработала «литературный метод», который может решать социальные проблемы [2, с. 17].

1.2 Представитель литературного многообразия

Русская национальная индивидуальная крайность воплощена в литературе в виде литературного плюрализма и полемики. В начале XX века «Литературная газета» пыталась быть независимой от всех литературных школ и неоднократно подчеркивала свое позитивное отношение к литературной диверсификации и идеологическому разнообразию, пытаясь объединить различные литературные школы и обрести единое чувство контроля. В газете было четко указано, что она борется с фракционностью методов литературной критики, будет реализовывать принцип свободной конкуренции [3, с. 1]. Газета действительно обеспечила хорошую платформу для кратковременного процветания и диалога культурного мира, а также способствовала рождению диалогичности. Самое главное, что «Литературная газета», которая придерживается этого принципа, позволяет высказывать много тонких и не относящихся к основному движению замечаний, увеличивая возможность многопартийного диалога между писателями.

Развитие литературной диалогичности заключается в том, что «Литературная газета» приобрела новое определение – форум свободы писателей, который непосредственно отражает тенденцию и идеал журналистики в виде диалога. В 1990 году объявили конец государственной культурной системы в советской эпохе. «Литературная газета» воспользовалась этой возможностью и заявила о своей независимости.

1.3 Инструмент для международного диалога

В контексте глобализация диалога как культурной философии постоянно усиливается и продвигается. В нем подчеркивается, что люди должны исследовать концепцию диалога с точки зрения межкультурной коммуникации и стремиться к большей рациональности, справедливости и гармонии в практике коммуникации. «Литературная газета» внимательно следила за тенденциями в мировых литературных и культурных кругах и внесла выдающийся вклад в участие Советского Союза во всеобщих мероприятиях по культурному обмену и созданию хорошей международной культурной репутации.

Ключевой возможностью «Литературной газеты» в осуществлении культурного обмена стал съезд советских писателей. Во время подготовки к съезду одна за другой были опубликованы серии статей, рассказывающих о развитии зарубежной литературы, охватывающих литературу Соединенных Штатов, Японии, Австралии и других стран. Газета также уделяла большое внимание генеральным конференциям стран Союза Советских Социалистических Республик и развитию национальной литературы. Газета также охотно уделяла внимание международным литературным организациям, участвовала во всеобщих литературных мероприятиях и расширяла мировое влияние советской литературы. Газета также акцентировала особое внимание на деятельности Международной федерации революционных писателей и Всемирного конгресса писателей в защиту культуры.

2. Диалогический и дискуссионный жанр журналистики

В советский период «Литературная газета» имела особый медийный имидж. Она была полемической: писатели, критики и читатели могли свободно высказывать свои взгляды по одному и тому же вопросу, и материалы с разными мнениями могли появляться в газете одновременно, чтобы читатели больше размышляли. Газеты публикуются чаще, чем любые другие литературные издания, что способствует более эффективному и гибкому реагированию на мнения людей и проведению дебатов. Среди этих разнообразных литературных дискуссий скрыта величайшая ценность «Литературной газеты». В газете есть много значимых и проницательных мнений читателей, которые в то время были намеренно или непреднамеренно проигнорированы.

В 1930-е г. дискуссии М. Горького о детской литературе, художественном языке и формализме в газете имели большой общественный резонанс, особенное внимание привлекла дискуссия о художественном языке. В газете были представлены следующие выводы: «Литературная газета» стремится не делить писателей на «своих» и «чужих», публиковать произведения писателей разных жанров и показывать разнообразные и даже противоположные взгляды на одно и то же литературное явление. Неудивительно, что значительная часть содер-

жания газеты – литературные полемики, в которых обсуждаются важные литературные вопросы.

С визуальной точки зрения вся газетная страница делится на две–четыре равные части, чтобы показать разнообразие и равенство мнений. Литературные дебаты находятся почти в каждом номере, и в газете часто употребляются слова полемика, спор, дискуссия, обсуждение, разговор. Около статей появляются следующие рубрики: «Литературные споры», «Дискуссионный клуб ЛГ», «Два мнения об одной книге», «С двух точек зрения», «Полемика», «Полемическая заметка», «Некруглый стол ЛГ». Различные темы для обсуждения непрерывно обновлялись.

Наиболее диалогической рубрикой в газете является «Диалог недели», открытый в 1989 году. Каждую неделю два эксперта с разными взглядами приглашаются для письменного диалога, для обсуждения различных актуальных вопросов литературы, социума, политики, истории и т. д. Подобные диалоги проводились двенадцать раз в год, в них участвовали Анастасьев и Давыдов, Кожинов и Сарнов, Латынина и Чупринин, эти люди оказали наибольшее влияние на читателей.

Рубрика «Диалог недели» возымела большой успех, и 3 мая 1989 года газета специально собрала и опубликовала несколько важных мнений читателей в качестве общего вывода для этой колонки. Е. Неелов, доцент кафедры литературы Петрозаводского университета, высоко оценил «Диалог недели», предположив, что данная рубрика является успешной практикой реализации диалогических идей Бахтина. Хотя материалы, опубликованные в газете, освещали разные точки зрения, они все еще были не диалогом, а монологом. По словам М.М. Бахтина, особенность газеты «Диалог недели» заключается в том, что «сознание других людей может быть распознано, проанализировано и осознано как определенные объекты и события, но только в диалоге» [4, с. 2]. «Диалог недели» позволяет авторам выражать свои взгляды в сжатой форме и способствует появлению этого нового характера. Эта рубрика не основана на устном обучении, но использует практику, чтобы научить читателей полемике и общению в стиле диалога. Правильное изложение различных точек зрения может эффективно раскрыть мудрость читателя, позволяя ему делать более рациональные выводы, основанные на синтезе разнообразной информации и глубоком мышлении. Это также учит писателей, которые отказываются принимать мнения других, больше не придерживаться личных, монологических взглядов.

Стоит отметить, что диалогический, разнообразный и многоголосый характер «Литературной газеты» в конце 1980-х годов был обусловлен традициями многих других газет, но по своей природе он сильно отличался от дебатов 1960-х и 1970-х гг. Если предыдущий многоголосый характер был неуверенным выбором для официальной культурной газеты или последним средством найти баланс между интеллектуальным сознанием и официальными цензурными органами, то диверсификация «Литературной газеты» теперь активно и осознанно отвергает советский долгосрочный единый образ мышления и стремится к открытости и демократичности западной журналистики.

3. Многосубъектное журналистское производство

Производство новостей относится к процессу отбора и обработки изменяющихся фактов в кратчайшее время. Производство новостей на основе диалога относится к передаче дискурса, формируя плавные и активные диалогические отношения между источником информации (читателем и экспертом), коммуникатором (газетой), получателем (читателем) и контролирующим субъектом (правительством). С 1970-х г. «Литературная газета» выстраивает коммуникационную модель в стиле «общественность – СМИ – правительство», которая не только удовлетворяет права читателей, создает более открытое пространство для публичных выступлений, но и повышает социальную идентичность и психологическую терпимость аудитории, эффективно предотвращая распространение социальных предрассудков. Такой вид диалогической журналистики успешно сформировался и достиг большого успеха не только посредством пушкинского традиционного патриотизма и особенностей “литературоцентрализма” в русской культуре, но и благодаря духу единства всех слоев общества в антифашистской войне и антиамериканской империалистической борьбе, а также благодаря социальной ситуации 1970-х г., когда социальные противоречия обострились, а уровень гражданской морали снизился.

3.1 Читательские письма

«Литературная газета» хорошо ориентируется на читателей, придает большое значение читательской оценке и неоднократно подтверждает, и подчеркивает важный статус читательских писем. Взаимодействие между газетой и письмами читателей постоянно увеличивается: Во второй половине XX века количество как писем читателей в редакцию, так и ответов редакции читателям продолжает расти. В газету писали не только обычные читатели, но и эксперты разных областей. В 1958 г. группа сибирских ученых и работников водного хозяйства опубликовала открытое письмо, убедительно перечислялись все неблагоприятные последствия построения гидроэлектростанции [5, с. 2].

Чтобы максимально уравновесить общественное мнение, газета стала одним из немногих средств легального информационного протеста, что позволило сформировать позитивную гражданскую позицию, которая была готова принять назревающие огромные изменения в обществе. Американский социолог Коссе заявил, что роль СМИ в обществе с постоянными конфликтами и противоречиями заключается в постепенном рассеивании и выплескивании такого рода враждебности и оскорбительных эмоций [6, с. 33]. Такой «предохранительный клапан» обеспечивает стабильность основных ценностей общества. «Литературная газета» открыла путь публике к самовыражению, в определенной степени усилила регулирующую функцию советского общества и завоевала высокую репутацию в средствах массовой информации.

3.2 Официальные ответы

Средства массовой информации и правительство – две разные социальные подсистемы, они взаимозависимы и сотрудничают друг с другом. СМИ являются рупором правительства и инструментом государственных связей с общественностью. «Литературная газета» оказывает значительное влияние на средства массовой информации и участвует в социальном управлении.

В 1970-е г., учитывая статус главного редактора газеты К. Чаковского в партии и тесные отношения с руководителями страны, в сочетании с правом газеты оглашать некоторые «неофициальные» сведения, издание могло открыто критиковать государственные органы и должностных лиц на всех уровнях, а также устанавливать и поддерживать хорошие интерактивные отношения с государственными министерствами и комиссиями, такими как Министерство гражданской авиации, Министерство связи, Министерство здравоохранения, Министерство железных дорог и т. д. Большой вклад в этот процесс внес известный журналист Рубинов. Рубрика «Судебный очерк» могла вмешиваться в судебные процессы, эффективно способствовать пересмотру спорных дел и даже изменять исход судебных решений. Сотрудники государственных органов, включая первого секретаря Центрального комитета партии, министров и заместителей министров различных министерств, прокуроров, следователей и генеральных менеджеров, отвечали на вопросы читателей в таких рубриках, как «Резонанс», «Официальные ответы».

Таким образом, «Литературная газета» – это мост и канал между органами власти и народом. Она стремится разрушить барьер между ними и состоянием одностороннего информационного потока. «Литературная газета» находится на пересечении трех дискурсивных позиций. Во-первых, позиция правительства: главные задачи официальной партийной газеты заключались в том, чтобы освещать основные политические законы, способствовать созданию и поддержанию положительного образа страны, а также решать социальные вопросы для формирования атмосферы взаимопомощи и согласия в обществе. Во-вторых, позиция экспертов: авторами в газете выступали специалисты различных отраслей, имеющие особую значимость в научных сообществах, в свою очередь, газета организовывала собственные исследования и эксперименты, результаты которых оглашались в различных статьях, анализах и комментариях. В-третьих, позиция аудитории: газета предоставляла читателям пространство для выражения собственных мыслей путем написания ответных писем и отзывов. С помощью анкет, почтовых ящиков читателей и рубрики «если бы я был менеджером...» редакция позволила читателям участвовать в деятельности СМИ, таким образом разрушив единоавторство текста и пассивность читателей, позволив построить равноправную коммуникационную среду. В синтезе и трансформации этих трех дискурсов «Литературная газета» осознала и реализовала свою диалогичность.

Библиографический список

1. Oren Soffer: The competing ideals of objectivity and dialogue in American journalism. *Journalism*. 2009; № 10.
2. *刘白羽. 访问《文学报》——苏联作家协会机关报是怎么办的？. 世界的涛声*（外国文学卷，上下册）. 北京：文艺报社，2020.
3. Газета писателей. *Литературная газета*. 1929; 22 апреля.
4. Учиться демократии! Читатели о нашей рубрике. *Литературная газета*. 1989; 3 мая.
5. В защиту Байкала. *Литературная газета*. 1958; 21 октября.
6. 科塞L.·，《*社会冲突的功能*》. 孙立平等译，华夏出版社，1989 年。

References

1. Oren Soffer: The competing ideals of objectivity and dialogue in American journalism. *Journalism*. 2009; № 10.
2. *刘白羽. 访问《文学报》——苏联作家协会机关报是怎么办的？. 世界的涛声*（外国文学卷，上下册）. 北京：文艺报社，2020.
3. Gazeta pisatelej. *Literaturnaya gazeta*. 1929; 22 aprelya.
4. Uchit'sya demokratii! Chitateli o nashej rubrike. *Literaturnaya gazeta*. 1989; 3 maya.
5. V zaschitu Bajkala. *Literaturnaya gazeta*. 1958; 21 oktyabrya.
6. 科塞L.·，《*社会冲突的功能*》. 孙立平等译，华夏出版社，1989 年。

Статья поступали в редакцию 10.02.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-435-437

***Chaptykova Yu.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru*

TAKHPAKHS OF THE WAR YEARS (FROM THE KURBIZHEKOV FAMILY'S ARCHIVE). A takhpakh is the most widespread song genre of Khakass folklore; it serves as a way of expressing common emotions of the people. The Khakass folk takhpakh differs from other genres in its simplicity of a form, topicality of content, and timely response to modern processes in the society. Takhpakhs of the Great Patriotic War vividly reflected feelings, emotional experiences of a lyrical hero, being relevant and timely in that difficult period, and have become today a historical chronicle of those years. The article analyzes war takhpakhs preserved in the Kurbizhekov family's archive. Representatives of this talented family - bearers of the traditional musical culture - have made a great contribution to the reservation of the Khakass people's folklore heritage. One of the features of the Khakass folk takhpakh is the presence of a short story, backstory, which a singer tells before performing, and thanks to which a takhpakh is perceived by listeners more deeply and vividly.

Key words: **takhpakh, improvisation, family, history, war**

***Ю.И. Чаптыкова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru*

ТАХПАХИ ВОЕННЫХ ЛЕТ (ИЗ АРХИВА РОДА КУРБИЖЕКОВЫХ)

Статья посвящена исследованию тахпаха, который является самым распространенным песенным жанром хакасского фольклора, и служит способом выражения общих эмоций народа. Хакасский народный тахпах отличается от других жанров простотой формы злободневностью содержания, он своевременно реагирует на современные процессы в обществе. Тахпахи Великой Отечественной войны ярко отражали состояние, переживания лирического героя, являясь актуальными и своевременными в тот тяжелый период, стали на сегодняшний момент исторической летописью тех лет. В данной статье проанализированы военные тахпахи, сохранившиеся в архиве семьи Курбижековых. Представители этого талантливейшего рода, носителей традиционной музыкальной культуры, внесли большой вклад в сохранение фольклорного наследия хакасского народа. Одной из особенностей хакасского народного тахпаха является наличие небольшого рассказа, предыстории, которые перед исполнением рассказывает певец, и благодаря которым тахпах воспринимается слушателями более глубоко и ярко.

Ключевые слова: **тахпах, импровизация, род, история, война**

Все более возрастающий интерес к историческому и этнокультурному наследию хакасов в XXI в. отражает потребность общества в национальной идентичности, восстановлении исторической памяти и сохранении традиционных ценностей для будущих поколений. Фольклорные материалы, наряду с данными этнографии, служили и служат ценными источниками исследований по истории и культуре народов. Тахпах является одним из распространенных жанров устно-поэтического творчества хакасского народа. В нем, как и в других жанрах народного творчества, отражается жизнь и духовная культура народа. Хакасский тахпах имеет определенное построение, строго выработанную поэтическую форму. Он обладает большим тематическим богатством, который охватывает все стороны жизни. Чатхан и хомыс – национальные музыкальные инструменты, под звуки которых исполняется тахпах, нередко он исполняется без сопровождения, соло.

Собирание и запись тахпахов производились учеными еще в дореволюционное время. В записях Н.Ф. Катанова песенные жанры представлены с переводом на русский язык, имеются сведения о певцах-тахпахчи [1]. В.В. Радловым записано и опубликовано 39 тахпахов, но сведений об исполнителях не имеется [2]. В советский период сбором и изучением этого песенного жанра занимались композитор А.А. Кенель [3], ученые Л.С. Шептаев [4], М.А. Унгвицкая [5], В.Е. Майногашева [6] и др.

По анализу результатов научных экспедиций во 2 половине XX века в каждой деревне встречались одаренные тахпахчи, у которых был богатый репертуар, которые состязались с другими певцами в умении импровизировать. Между ними проводились соревнования.

«Импровизирование песни-тахпаха – творческий процесс, требующий большой собранности, вдохновения, напряжения всех творческих сил тахпахчи, обширного репертуара, который не просто повторяется, но и обновляется в процессе импровизационного исполнения» [7, с. 19]. Знаменитые певцы-тахпахчи были уважаемыми народом людьми, аудитория всегда живо реагировала на остроумные импровизации. Тахпахчи могли быть одновременно и сказителями – исполнителями героических сказаний. Лишь самым талантливым удавалось владеть искусством импровизации. Существовали целые династии, ценившие богатство устного народного творчества и передававшие его материалы, записанные в годы Великой Отечественной войны. Это является важным источником исследования не только поэтики текстов, но и миропонимания людей, попавших в военные условия. Тахпахи, сохранившиеся в памяти родственников лучших импровизаторов, талантливых исполнителей и хранителей национального музыкального фольклора, вносят в изучение данного жанра несомненный вклад.

Целью данной статьи является выявить особенности отражения исторической действительности в хакасских тахпахах военного времени. На примере одного знаменитого хакасского рода рассмотрим передачу богатого устного народного наследия из поколения в поколения. Научная новизна исследования заключается в том, что данные тахпахи вводятся в научный оборот впервые. В сохранившихся в памяти, в архивах известных сказителей, тахпахчи, простого народа песнях-тахпахах выражено отношение к значимым историческим событиям. Данный жанр также несет в себе информацию о народных обычаях, традициях, об образе жизни хакасского народа.

Научно-теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит свой определенный вклад в изучение поэтики хакасского тахпаха. Практическая значимость исследования состоит в том, что наблюдения и результаты, представленные в данной научной работе, могут быть применены при изучении поэтики хакасских тахпахов. Основные положения исследования могут быть использованы фольклористами, учителями-филологами, студентами высших учебных заведений при изучении устного народного творчества.

Род Курбижековых является носителем традиционной музыкальной культуры. Из поколения в поколение в этом роду рождались хайджи-нымахчи, одним из самых выдающихся исполнителей героического эпоса был Петр Васильевич Курбижеков. Он обладал феноменальной памятью, имея в своем репертуаре 103 героических сказания, каждое из которых имеет 4 000 и более стихотворных строк. П.В. Курбижеков также знал много простых сказок, преданий, тахпахов и песен.

«Первые фольклорные записи от П.В. Курбижекова были сделаны в 1947 г. участниками комплексной экспедиции ХакНИИЯЛИ по изучению фольклора кызыльцев. В состав экспедиционного отряда входили А.А. Кенель, записывавший мелодии и ноты, и В.И. Доможаков, Н.Г. Доможаков, М.Е. Кильчичаков, Ф.Я. Иптышев, записывавшие тексты. В первые записи вошли песни, в третьей записаны тахпахи на различные темы, сочиненные самим П.В. Курбижековым. Первый тахпах он посвятил своим гостям, приехавшим из Абакана, второй посвящен службе в рядах Красной Армии, третий – советской власти. В четвертой записи П.В. Курбижеков исполнил на чатхане широко распространенный тахпах о закономерностях жизни. В пятой записи хайджи, импровизируя на чатхане сказочный бег коня, спел старинную шуточную песню. В шестую запись вошли три тахпаха собственного сочинения на старинные мелодии, в первом тахпахе П.В. Курбижеков размышляет о ценности жизни, во втором восхваляет свой музыкальный инструмент, а в третьем поет о победе над Гитлером. Такой разброс тематики тахпахов был связан с тем, что еще остро чувствовались и переживались тяготы и ужасы недавно закончившейся Великой Отечественной войны. В седьмой записи содержится собственный тахпах П.В. Курбижекова, в котором он обещает съездить в Абакан, чтобы посостязаться в айтысе с другими певцами-сказителями. Восьмая запись названа как «Мелодия Петра». [8, с. 61–62]. Как видим, от Петра Васильевича были записаны не только тахпахи собственного сочинения, но старинные народные, также в этих материалах записано два тахпаха человека по фамилии Котюшев. «Музыкально-песенный репертуар хакасов пополнялся из наиболее интересных, сильных и значительных тахпахов, которые остаются в памяти слушателей. При этом за текстом данного тахпаха часто остается прикрепленное к нему имя автора. Например, Митрейніу тахпаиы, Тыгдымаеваныу тахпаиы [9].

По традиции певцы-импровизаторы исполняли свои тахпахи, а также тахпахи своих талантливых родственников и односельчан. Так они передавались из уст в уста. Альбина Васильевна Курбижекова, племянница П.В. Курбижекова, сама известная в республике тахпахчи, опубликовала в журнале «Инесай» [10] тахпахи собственного сочинения и также тахпахи, исполненные ее родственниками.

Так, в тахпахах, исполненных Петром Васильевичем Курбижековым, известным хакасским сказителем, во время Великой Отечественной войны, показан реализм того времени, в них видна тоска по родине, по любимому инструменту – чатхану.

Чадыған хахчаң холычаам	Руки, что играли на чатхане,
Чаа тириин ам тут тур.	Сейчас держат оружие.
Чон көгчізі мин полғам,	Был я народным певцом,
Чирім ўчўн чаалас тум.	Сейчас за отчизну воюю.
Хомыс хахчаң холычаам	Руки, что играли на хомысе,
Хомызын даа ундут тур.	Забывают [его] очертанья.
Хайчыл төреен позычаам	Родившийся сказителем,
Халых чон ўчўн тудыс тур.	Сражаюсь за милый народ.
Читі хыллыг чадыған	Семиструнный чатхан
Спинчада чада сахтир ноо.	На спинче будет меня ждать.
Чирі-суума айланзам,	Когда вернусь на родину,
Чадығаным соолир ноо.	Зазвучит мой чатхан.
Тоғыс хыллыг чадыған	Девятиструнный чатхан
Тик ле чадыр спинчада.	Без дела лежит на спинче.
Төреен чирзер айланзам,	Когда возвращусь я домой,
Тоғыс хылы көглир ноо.	Девять струн[его] зазвенят.

Из содержания этого тахпаха мы узнаем не только о хакасском музыкальном инструменте, который до войны использовался Петром Васильевичем, но и о его любви к любимому делу, творчеству – исполнению героических сказаний и тахпахов. Также можно узнать о строении инструмента, состоящего из семи или девяти струн, о месте его хранения. Спинча – два гвоздя, сделанных из лиственницы и забитых над дверью, на которые вешали чатхан. При открытии дверей музыкальный инструмент обычно резонировал, хозяева узнавали, что в дом (чурт) вошли.

Адам чирінде айас,	На земле отца ясно,
Арғал чирінде порас.	На чужой земле тускло.
Арғал чирінде чөрзем,	Когда хожу по чужой земле,
Адам чирі айастыг.	Скучаю по родной земле.
Инем чирінде истіг,	На земле матери спокойно,
Ил чирінде хорғыстыг.	На чужой земле опасно.
Ічем чирі инелче,	Земля матери разрушается
Ир холлары чоғылда.	Не хватает мужских рук.
Ічем чирі ізімде,	Материнская земля всегда в памяти
Ікі хараам алнында.	Перед глазами стоит.
Ирен тоғызын итчелер,	Мужскую работу выполняют,
Ирееленчелер ипчілер.	Измученные женщины.
Адам чирі ағылда,	Отцовская земля только в памяти
Ала хараам суғланча.	На глаза слезы наворачиваются.
Ах сағаллыг апсахтар	Седобородые старики
Аар тоғыста майыхча.	От тяжелой работы страдают.

В этом тахпахе исполнитель переживает за тех, кто остался в тылу, о тяжелой жизни без мужских рук. Война – она не только на фронте, она и в тылу, тахпахчи свои переживания передает через песню-тахпах, чувствуется тоска по родимой земле, по родным и близким.

Чалбах аххан Хара ўўс суумны	Через широко разлившийся Черный Июс
Чўзіп кизер көңнім пар.	Есть желание переплыть.
Чаа тоос салып, ибзер нанзам,	Когда после войны домой вернусь,
Чаалас азах чөрер көңнім пар.	Хочется босиком по траве пройтись.
Килейіп аххан Хара ўўсте	Через текущий тоскливо Черный Июс
Кимеліг чөрер көңнім пар.	Хочется на лодке переплыть.
Кўр фашисттерні сўр салзабыс,	Когда заносчивых фашистов выгоним,
Көгенекчіл чөрер көңнім пар.	Хочется в одной рубашке походить.
Чалбах чатхан чазыларымда	По широко распростертой степи
Чалаңа чөрер көңнім пар.	Есть желание на коне скакать.
Чаа тўгет салып, айланзам,	Когда вернусь по окончании войны,
Чазанып чөрер көңнім пар.	Есть желание нарядившись ходить.
Тоғыр тартылған тағларны	Горы, растянувшиеся на противоположной стороне,
Тооза азар көңнім пар.	Все до одной хочется преодолеть.
Тўгет салзабыс фашизмні,	Когда закончим с фашизмом,
Тоғыс идер көңнім пар.	Есть желание поработать.
Пөзік турчатхан сыннарға	Высоким горным хребтам
Пазырынар көңнім пар.	Есть желание поклониться.
Пу чаадаң ибзер килзем,	Когда вернусь с этой войны домой,
Потхы чіп алар көңнім пар.	Хочется потхы наесться.
Тигірде чурттыг пулуттарны	Облаков, плывущих по небу,
Тут көрер холнаң көңнім пар.	Есть желание рукой коснуться.
Төреен чиріме ібіріп килзем,	Когда вернусь на родную землю,
Талған чіп алар көңнім пар.	Хочется талган поесть.

В свободные от тяжелых сражений часы мечтали фронтовики и об окончании войны, возвращении домой, о мирной жизни. В этих строках звучат желания поработать, вкусить потхы, талган – национальные блюда хакасов. Все эти мысли помогали им в трудную минуту, приближали победу. Мечты о послевоенной жизни прибавляли сил, уверенности в борьбе с врагом.

Парамон Курбижеков также обладал знаниями устно-поэтического творчества, имел хакасский национальный инструмент чатхан. Его сын Филипп Парамонович был также чрезвычайно талантлив, до нас дошли лишь тахпахи в его исполнении.

Адам іскен Хара ўўзім	Черный Июс, из которого пил мой отец
Арғам азыра ах халды.	Остался бежать за спиной.
Ада палазы Филипп оол	Я – сын отца Филипп
Арғал чирінде ле халбим.	На чужой земле не остаться бы.
Ічем іскен Хара ўўзім	Черный Июс, из которого пила моя мать,
Иңнім кистінде ин халды.	Остался, спускаясь бежать, за плечами.
Іче палазы мин, Филипп,	Я сын матери Филипп
Ил чирінде ле халбим.	Боюсь остаться на чужбине.
Арыс пастыг тайғаларым –	Светлохвойная тайга моя –
Оңмас көк талай тиңізі.	Невыцветающий зеленый океан
Аңналыбыссам пу чаада,	Если придется погибнуть на этой войне,
Ах от чабынып чатхайбын.	Буду лежать, укрывшись белой травой.
Көгліг пўктерде көк оттар	Зеленые травы в просторных лугах,
Көлбеңнеп өзіп парғаннар.	Покачиваясь на ветру, растут.
Көленіп халзам пу чаада,	Если погибну в этой войне,
Көк от чабынып чатхайбын.	Буду лежать, укрывшись зеленой травой.

В этом тахпахе ярко выражена любовь к своей родине, земле предков. Река Черный Июс, из которого пили мать и отец, – вот самое бесценное место, где родился и вырос тахпахчи. Это тоска по светлохвойной тайге, которую исполнитель сравнивает с невыцветающим зеленым океаном, он переживает, что может погибнуть в чужой стороне.

Сиңне пазы тубаннарым,	Мои туманы цвета фуксии
Сахтап мині, майых парғаннар.	Устали ждать моего возвращения.
Сылағай көгістіг хыстарда	Среди стройных красавиц
Сахтаан мині хыс пар ба?	Ждала ли меня девушка?
Көк сикпенніг хазыңнарым	Березы в зеленых сикпенах
Көрізерге тарых турлар ба?	Торопятся увидеть меня?
Көрімніг, сіліг хыстарда	Среди красавиц-умниц
Кööленен мағаа хыс пар ба?	Есть ли любящая меня?
Чадығаным, мині сахтап,	Чатхан мой, меня заждавшись,
Чыллар тооза тапсабаан.	Годами не звучал.
Чаадаң мин айлан килгемде,	Когда с войны я вернулся,
Чулазы наачылан парған.	Обновился он душой.
Чадығаннар, чадығаннар,	Чатханы, чатханы
Чон чулазы сірерде.	Душа народа в вас.
Чадығаннар соолас турза,	Когда звучат чатханы,
Чон чулазы пиктегде.	Душа народа защищена.

Красивые поэтические строки украшают другой тахпах Ф. Курбижекова. Автор умело использует образный параллелизм. Туманы цвета фуксии и березы в зеленых сикпенах – образ молодой девушки, одетой в национальную одежду. В раздумьях молодого автора о стройной красавице, любящей его, вырисовывается девушка в национальном платье цвета фуксии и в зеленом сикпене.

В 3-4 четверостишьях речь идет о любви к хакасскому музыкальному инструменту – чатхан. Ф.П. Курбижеков ценит свой чатхан, считая его душой народа. Звуки этого инструмента защищают хакасский народ и тахпахчи, играя на нем, исполняя свои тахпахи, он оберегает свой этнос.

Тахпахи Евлантия Терентьевича Курбижекова, дяди Альбины Васильевны говорят о любви к родимой земле, реки Варта, Висла и Одра – чужие для исполнителя. Тахпахчи поет о том, что эти реки, не те, из которых пили его родители, они – не свои. Извиваясь бегущий Хара Июс как родной отец.

Айланып аххан Варта суғ –	Извиваясь текущая река Варта –
Адачаам іскен суғ нимес.	Это не вода, которую пил отец.
Азып-кизіп мин халзам,	Если здесь я погибну,
Ада чурты ээн халар.	Чурт отца останется пустым.
Иніп тўскен Висла суғ –	Спускаясь, текущая река Висла –
Ічеҷеем іскен суғ нимес.	Это не вода, которую пила моя мать.
Иртіп-кизіп мин халзам,	Если придется мне сгинуть,
Ічем чурты ээн халар.	Чурт матери останется осиротевшим.
Айланып аххан Хара ўўс –	Извиваясь, бегущий Хара Июс –
Адам осхас аарлыг суғ.	Ты мне дорог, словно отец.
Арғал чирінде халбаспын,	На чужбине не останусь,
Адам чіріне айланам.	Возвращусь на отцовскую землю.
Иніп тўскен Одра суғ –	Спускаясь, текущая река Одра –
Ічеҷеем іскен суғ нимес.	Это не вода, которую мать моя пила.
Инегліг хорғыстыг лагерьдең	Из лагеря с мучительными страданиями
Ічеҷеем чіріне ібірілем.	Возвращусь на материнскую землю.

Евлантия Терентьевича Курбижекова, дядю Альбины Васильевны Курбижековой, забрали из Ширинского военкомата уже в первые дни войны. Почти сразу же они попали в плен, их начали кидать из лагеря в лагерь, так они попали в польский «Загстенхаузенд». Е.Т. Курбижеков подольше задержался в этом лагере. Встретил там земляка из Саралы Тайдонова Василия. Тот сбежал из германского лагеря, его поместили в польский концлагерь. Тайдонов уговаривал Евлантия бежать, но Е.Т. Курбижеков отказался, так как наказание за побег было весьма суровым. Однако Василий сбежал. Его поймали и, искусанного собаками, побитого конвоем, привязали к столбу, находящемуся в середине лагеря. Запрещалось садиться, стоять сутками под знойным солнцем и сильным дож-

дем. Того, кто садился, сразу же расстреливали. После двух суток Евлантий подошел к земляку, тот сказал, что силы на исходе. Евлантий Терентьевич попросил у офицера за своего земляка. В скором времени Василий Тайдонов все равно сбежал. После окончания войны, встретившись на родной земле, обнялись, как братья.

Одной из особенностей жанра хакасского тахпаха является рассказ об истории возникновения данного тахпаха. Так, тахпахчи перед исполнением рассказывает, каким образом он появился, можно назвать это «историей» тахпаха. Альбина Васильевна Курбижекова, под ярким впечатлением сочинившая данный тахпах, перед исполнением рассказывает слушателям историю своего дяди Евлантия Терентьевича.

Пос төреен чазы адайны	Родившуюся на свободе дикую собаку
Пағда тудып полбассар.	Не удержите на поводке.
Пос көңніліг төреен Тайдоновты	Свободолюбивого Тайдонова
Пиктеп лагерьде, тудалбассар.	Не сможете удержать, закрыв, в лагере.
Тағда чурттығ тағ адайны	Дикую собаку, живущую в тайге,
Тудалбассар, арғамчылап таа.	Даже заарканив, не удержите.
Табырах сағыстығ Василий	Схватывающий на лету Василий
Тизібізер чир-суунзар даа.	Сбежит на родную землю.
Ағасхыр көлнің хыринда	Возле озера Агасхыр
Ах отты пазох сабарбын.	Снова белую траву буду косить.
Адай фашисттерні ӧдіріп,	Уничтожив жестоких фашистов,
Ағасхырыма олох айланарбын.	Возвращусь в тот же Агасхыр
Улуғ тағның алтында	На подножье большой горы
Узун от пазох сабарбын.	Буду косить высокую траву.
Ӱзӱттерні ухнаң ӱттеп,	Злых духов пулями изрешетив,
Улуғ тағыма олох нанарбын.	Вернусь домой на мою большую гору.

В тахпахах потомственных сказителей и певцов вновь и вновь звучат слова о музыкальном инструменте. Даже во время военных перестрелок слышались звуки любимого чатхана, которые вселяли в них бессмертный дух, волю к победе. По мнению исполнителя, мелодии чатхана дают силу хакасскому народу.

Ӧлім ағылчаң тошпах снарядтар,	Смертельные объемные снаряды,
Хорғыстығ уулап, чарылып турлар.	Страшно просвистев, взрываются.
Ыылап-соолап турған ай-ураада	В шуме-грохоте военных перестрелок
Чадыған ӱні хулаама истіл турчаң.	Звуки чатхана слышались мне.
Атакаа даа ойлап парчатсам,	Даже если в атаку бежал,
Хулаамда чадыған ӱні соолапча.	В ушах чатхан звенел.
Ол ӱн, хынза, мині хайраллачаң,	Эти звуки, казалось, меня оберегали,
Ӱзілбес тын, хынза, олох пирчең.	Бессмертный дух, возможно, в меня вселяли.
Сиртіп хаххан чадыған ӱні	Звуки играющего чатхана
Аттар чорығына төӧй нимес пе?	Не напоминают ли бег коня?
Аны хаххан хайчының ӱні	Мелодии, извлеченные хайджи,
Тадар чонына кӱс пирбес пе?	Не дадут ли сил хакасскому народу?

Таким образом, тахпах является песенным жанром хакасского устно-поэтического творчества, он служит способом выражения общих эмоций народа, обладает высоким уровнем востребованности у населения. Хакасский народный тахпах отличается от других жанров простотой формы, злободневностью содержания, он своевременно реагирует на современные процессы в обществе. Тахпахи Великой Отечественной войны ярко отражали состояние, переживания лирического героя, являясь актуальными и своевременными в тот тяжелый период, стали на сегодняшний момент исторической летописью тех лет. Одной из характерных особенностей данного жанра является наличие истории-предания о возникновении, предыстории тахпаха, который перед исполнением рассказывает певец, благодаря которым тахпах воспринимается слушателями более глубоко и ярко. Представители талантливейшего рода Курбижековых, носителей традиционной музыкальной культуры, внесли большой вклад в сохранение фольклорного наследия хакасского народа.

Библиографический список

1. Катанов Н.Ф. *Образцы народной литературы тюркских племен*. Санкт-Петербург, 1907; Т. IX.
2. Радлов В.В. *Образцы народной литературы тюркских племен*. Санкт-Петербург, 1866; Т. II.
3. Кенель А.А. *Хакасская музыка*. Рукоп. Фонды ХакНИИЯЛИ, ф. № 169. Абакан, 1946, Т. V.
4. Шептаев Л.С. *Песни Хакасии*. Рукоп. Фонды ХакНИИЯЛИ, ф. № 585. Абакан, 1947.
5. Унгвицкая М.А. *Хакасские народные тахпахи*. Абакан, 1980.
6. Майногашева В.Е. Хакас чонның хайҷы-нымахчылары = *Хакасские сказители и певцы*: *очерки, эссе о некоторых мастерах фольклора*: [С.П. Кадышеве, П.В. Курбижекове, Е.Н. Кулагашевой, А.В. Курбижековой, Е.П. Тыгдымаевой]. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2000.
7. Унгвицкая М.А. *Хакасские народные тахпахи*. Абакан, 1980.
8. *Курбижековы=Корбелер*: сборник статей. Составители А.В. Курбижекова, Е.С. Торокова. Абакан: ООО «ИПП «Журналист», 2020: 61–62.
9. Шептаев Л.С. Песни Хакасии. Рукоп. фонды ХакНИИЯЛИ. Ф. № 585. Абакан, 1947.
10. *Инесай*: *литературно-художественный журнал писателей Хакасии*. 2010; № 5.

References

1. Katanov N.F. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen*. Sankt-Peterburg, 1907; T. IX.
2. Radlov V.V. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen*. Sankt-Peterburg, 1866; T. II.
3. Kenel' A.A. *Hakasskaya muzyka*. Rukop. Fondy HakNIIYaLI, f. № 169. Abakan, 1946, T. V.
4. Sheptaev L.S. *Pesni Hakasii*. Rukop. Fondy HakNIIYaLI, f. № 585. Abakan, 1947.
5. Ungvickaya M.A. *Hakasskie narodnye tahpahi*. Abakan, 1980.
6. Majnogasheva V.E. Hakas chonnyң hajҷy-nymahchylary = *Hakasskie skaziteli i pevcy*: *ocherki, `esse o nekotoryh masterah fol'klora*: [S.P. Kadysheve, P.V. Kurbizhekove, E.N. Kulagashevoj, A.V. Kurbizhekovoj, E.P. Tygdymaevoj]. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2000.
7. Ungvickaya M.A. *Hakasskie narodnye tahpahi*. Abakan, 1980.
8. *Kurbizhekovy=Korbeler*: sbornik statej. Sostaviteli A.V. Kurbizhekova, E.S. Torokova. Abakan: OOO «IPP «Zhurnalist», 2020: 61-62.
9. Sheptaev L.S. Pesni Hakasii. Rukop. fondy HakNIIYaLI. F. № 585. Abakan, 1947.
10. *Inesaj*: *literaturno-hudozhestvennyj zhurnal pisatelej Hakasii*. 2010; № 5.

Статья поступила в редакцию 09.02.24

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-437-440

Chernykh O.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: chernykhou@mail.ru.*
Khismatulova Ya.O., *MA student, Ca' Foscari University (Venice, Italy).*

ACTUALISATION AND DECONSTRUCTION OF THE GENDER STEREOTYPE OF FEMININITY IN CONTEMPORARY BRITISH FILM DISCOURSE. The article presents some results of British film discourse analyses from the point of view of gender linguistics. It proves the thesis that film discourse actualises the idea of what is understood by femininity in English-speaking linguoculture at the present stage of history. A review of scientific publications on the stated topic is made. The empirical data obtained are analysed and systematised. Modern tendencies of changing the gender parameter of human personality are described. The British TV series for young people and teenagers are analysed from the point of view of gender. The ways of actualisation of traditional stereotypes of femininity are highlighted. Examples of deconstruction of gender stereotypes are given. Linguistic and other semiotic ways of constructing gender identity, in particular femininity, are studied. It is concluded that the attempt of systematic analysis of feminine images in TV series revealed both traditional actualisation of the image of a woman and its deconstruction.

Key words: **gender, femininity, gender stereotypes, deconstruction of stereotypes, gender pluralism**

О.Ю. Черных, *канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: chernykhou@mail.ru*
Я.О. Хисматулова*, магистрант, Университет Ca' Foscari, г. Венеция*

АКТУАЛИЗАЦИЯ И ДЕКОНСТРУКЦИЯ ГЕНДЕРНОГО СТЕРЕОТИПА ФЕМИНИННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье излагаются результаты анализа британского кинематографического дискурса с точки зрения гендерной лингвистики. Получает доказательства идея, что кинодискурс актуализирует представления о том, что понимается под фемининностью в англоязычной лингвокультуре на современном этапе истории. Делается обзор научных публикаций по заявленной теме. Анализируются и систематизируются полученные эмпирические данные. Описываются современные тенденции изменения гендерного параметра человеческой личности. Анализируется британский сериал для молодёжи и подростков с точки зрения гендера. Выделяются способы актуализации традиционных стереотипов фемининности. Приводятся примеры деконструкции гендерных стереотипов. Исследуются лингвистические и иные семиотические способы конструирования гендерной идентичности, в частности фемининности. Делается вывод о том, что предпринятая попытка системного анализа феминных образов в сериалах выявила как традиционную актуализацию образа женщины, так и его деконструкцию.

Ключевые слова: **гендер, фемининность, гендерные стереотипы, деконструкция стереотипов, плюрализм гендера**

В последние годы понимание того, что значит быть женщиной, претерпевает значительные изменения, особенно в западной лингвокультуре. Те качества, которые традиционно приписывались представительницам так называемого «слабого пола», инвентаризируются и критично осмысливаются западным сообществом. Новые виды фемининности активно насаждаются посредством различных видов дискурса, в том числе и кинематографического.

Актуальность проведенного исследования заключается в том, что плюрализм гендера, изменение гендерного параметра человека, разрушение традиционных гендерных представлений активно приветствуются сейчас в англоязычном пространстве. Все эти изменения имплементируются через различные виды дискурса, в том числе и кинематографического, который является наиболее массовым, а значит, охватывает значительное число населения.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые предпринята попытка системного анализа и описания семиотических способов создания традиционного и нетрадиционного образа женщины в британских молодежных сериалах.

Цель исследования: анализ и описание способов актуализации и деконструкции фемининности в современном британском кинематографическом дискурсе.

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

1. Проанализировать трактование понятия «фемининность».
2. Описать традиционные гендерные стереотипы.
3. Выявить лингвистические и иные семиотические способы репрезентации фемининности в британских сериалах для молодежи.

Теоретическая ценность исследования состоит в том, что полученные результаты продолжают идеи гендерной лингвистики и вносят вклад в развитие теории дискурса.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования полученных результатов для последующих гендерных исследований и дискурс-анализа.

Традиционно под фемининностью понимается набор психологических и поведенческих черт, которые присущи женщинам. Эти представления закрепляются в обществе в виде гендерных стереотипов. Словарь гендерных терминов дает следующее определение: «Гендерные стереотипы – сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины» [1]. В лингвистике гендерные стереотипы изучаются как когнитивные феномены, имеющие лингвистические и иные семиотические способы манифестации.

Исследователи выделяют три основные группы гендерных стереотипов:

1. Стереотипы маскулинности – фемининности. В стереотипном представлении маскулинности приписываются «активно-творческие» характеристики, инструментальные черты личности, такие как доминантность, активность, стремление к лидерству, агрессивность, логическое мышление. Фемининность, наоборот, рассматривается как «пассивно-репродуктивное» начало, проявляющееся в экспрессивных личностных характеристиках, таких как зависимость, заботливость, тревожность, низкая самооценка, эмоциональность [2].

2. Стереотипы-представления о распределении семейных и профессиональных ролей. Стереотипно считается, что для женщины наиболее важной социальной ролью является роль домохозяйки, матери. Женщине предписывается нахождение в частной сфере жизни – дом, рождение детей, на нее возлагается ответственность за воспитание подрастающего поколения и взаимоотношения в семье. Мужчинам предписывается вовлеченность в общественную жизнь, стремление к профессиональному и карьерному росту, ответственность за материальное положение семьи. Наиболее значимыми социальными ролями для мужчины являются именно социальные роли [3].

3. Гендерные стереотипы определяются спецификой деятельности и труда. Традиционно считается, что женский труд должен носить исполнительский, обслуживающий характер, быть частью экспрессивной сферы деятельности. Женщины чаще работают в сфере торговли, здравоохранения, образования. Мужчинам традиционно отводится творческая и руководящая работа, их труд определяется в инструментальной сфере деятельности [4].

Для анализа актуализации и/или деконструкции гендерных стереотипов фемининности мы рассмотрим двух наиболее ярких персонажей женского пола из сериала Sex Education, идентифицирующих себя как женщины. Это Эйми Гиббс и Мэйв Вайли – ученицы старшей школы. Выбор обусловлен дихотомией двух образов, так как они контрастируют и представляют собой актуализацию гендерных стереотипов в первом случае и их разрушение во втором.

На уровне эксплицитных средств конструирования фемининности по отношению к Эйми используются такие гендерно окрашенные слова, как girlfriend (“You got a *girlfriend*?”), madame, girl (“Who is that *girl* who keeps staring at us”), а также личные местоимения she/her.

Речь девушки экспрессивна, полна восклицаний и повторов (“Isaac? It is, isn’t it? I knew it! You’re always talking about him. Isaac this, Isaac that. Isaac, Isaac, Isaac”). Эйми радуется мелочам, открыто демонстрирует свои эмоции и чувства. Для нее важна эмоциональная близость, и она переживает за своих друзей: “Are you happy, babes?”, “Sorry, love!”.

Высказывания Эйми подтверждают стереотип о низком уровне интеллекта у женщин:

– *Did you know* you need, like, sugar and flour and an oven to bake? And you don’t just shove it all in, you have to follow all these rules.
– Yeah, it’s called a recipe.
– No, he’s probably gonna be president or something.
– We don’t have presidents in this country, Aimee;
– You’re here because Steve is doing extra study for your stupid *altitude* scheme. You’re my date.
– *Aptitude* scheme, Aimee.
– Yeah, that’s what I said.
– I’m really enjoying walking at the moment. It’s so *evaporating*.
– *Invigorating*?
– Yeah. That’s what I said.

Девушка проявляет такие стереотипные черты фемининности, как легкомысленность и отсутствие логики суждений:

– What’s your form say?
– It says I should be a *baker*.
– Aims, I think it might be *banker*. Baker’s not on there.
– Hmm. I think I’m going to stick with baker. *I do really like toast*.
– Oh, my God, Steve. This is our song.
– *We don’t have a song*.
– Oh, maybe it was me and Kyle’s song. But still, it’s a great song.

Следующий диалог показывает отношение окружающих к девушке:

– I’m finished too.
– I think you’re supposed to circle all the “A”s, not just the singular ones.
– You’re so *dumb* sometimes, Aimee.

Приведенные примеры являются подтверждением стереотипа о том, что женщины менее образованы, чем мужчины, и не отличаются исключительными умственными способностями.

Эйми проявляет такие стереотипно фемининные черты, как озабоченность своим внешним видом: “Do you think it’ll stain? I love these jeans”. Она ярко одевается и носит макияж (рис. 1). Также она обращает внимание на внешность других персонажей: “I love your outfit!”. Кроме увлечения модой, Эйми нравится готовить и печь, она много раз появляется в школе с пирожными или тортами – это традиционно относится к «женским» занятиям (рис. 2). Помимо всего прочего, в сериале изображается, что девушка плохо водит машину – это также является стереотипом фемининности.

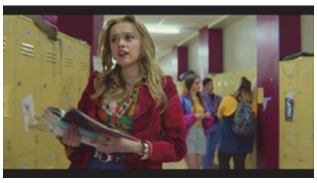


Рис. 1



Рис. 2

Эйми проявляет такие стереотипно фемининные черты, как дружелюбие (она часто улыбается незнакомым людям), желание быть удобной и полезной (“I like to be *helpful*!”), страх причинить кому-либо неудобства (“*Sorry* for ruining

your birthday") и спровоцировать конфликт. Так, лучшая подруга Мэйв говорит девушке: "He's so confused because you're too much of a *people pleaser* to break up with him!" Позже и сама Эйми признает: "*I hate fights*. *I hate making people feel bad*. So I just lie and tell them what they wanna hear, which is why I probably won't break up with Steve, and why I had such awful friends for so many years". Даже став жертвой нежелательного сексуального контакта в общественном транспорте, девушка пытается обернуть происходящее в шутку и не хочет, чтобы о ней беспокоились:

– I think he was just lonely, or not right in the head or something, which is weird 'cause he was quite handsome.
– Aimes, this is *serious*.
– It's *silly*. I'm *fine*, honestly.

Такое поведение объясняется тем, что традиционные стереотипы женственности заключаются в ожидании от нее самоотверженности.

Эйми проявляет такие стереотипно фемининные черты, как несамостоятельность. Ее мнение всегда зависит от мнения ее подруг или молодого человека, сама она не знает, чего хочет и к чему стремится ("*I don't know what I want*. No one's ever asked me that be fore"). Это подтверждает стереотип о девушках как о слабых и зависимых:

– *Everyone has a thing except me*. I'm hoping this form is gonna tell me what my thing is.
– Your thing?
– Yes, my thing. You have your *feminine* books.
– *Feminist*.
– Steve has his Quiz *Brains* thing.
– Quiz*Heads*.

Поведение Эйми во многом схоже с поведением ее матери. Обе героини подтверждают гендерные стереотипы феминности о легкомысленности, рассеянности, обеспокоенности внешностью, мягкости и дружелюбии, особенной сфере интересов. В следующем диалоге мы видим актуализацию гендерных стереотипов женственности в речевом поведении обеих героинь:

– *Aimee-maimee*!
– Night, Mum!
– No, no, how was your day? Come in! Come in. Come in and *talk to me*. *Oh*, why are you wearing those trousers? *They're not flattering at all*.
– 'Cause I lost my jeans.
– How did you lose your jeans?
– Well, I was on the bus... and actually, I'm not really sure.
– What about I make you a *cheese toastie*? And you can fill me in on all the *goss*. *I always like to know who's kissing who and*…
– I'm quite tired.
– Oh. What about we watch a movie? You know, something with, um, Ryan Gosling. He's so handsome. *Or is it Ryan Reynolds? Which Ryan do I like?*
– Gosling. I think I'm gonna go to bed.
– Oh.
– *Love you*, Mum.
– All right, *love*.

Мэйв Вайли представляет собой деконструкцию многих гендерных стереотипов, относящихся к женщине. Девушка проявляет силу характера, независимость личности, образованность, способность открыто реагировать на агрессию:

– You're so dumb sometimes, Aimee.
– Olivia, do you want this pen in your eye?

Поведение девушки также можно отнести к так называемой pariah femininity (или отверженной фемининности). Под такой формой женственности понимается воплощение и практика женщинами черт типичной мужественности. Эти характеристики подвергаются стигматизации и санкционированию в обществе. К таким девиантным характеристикам относятся, например, сексуальное влечение к другим женщинам, фригидность, беспорядочные половые связи, сексуальная неприступность и агрессивность. В качестве примеров языкового выражения стереотипизации вышеописанных личностей исследовательница М. Шипперс приводит такие слова, как "a lesbian, a "slut", a shrew or "cock-teaser", a bitch" [Schippers 2007, 12].

На уровне эксплицитных средств конструирования феминности по отношению к Мэйв используются такие гендерно окрашенные слова, как girlfriend ("I don't want to have a *girlfriend* that I don't know anything about", daughter ("This is my *daughter*, Maeve, here too"), bitch ("You're a *bitch*!"), girl ("Well, he's lost all of his focus since he broke up with that *girl*"), sister ("I grew you in the same womb, you're *sisters*") а также личные местоимения she/her.

Мэйв демонстрирует такие характеристики, как способность к организации и ведению бизнеса, что нетипично для феминного поведения: "I haven't worked out the details, but I'm *good with numbers* so I'll deal with the *business* end of things and you can do the therapy. We'll charge for every appointment and split the cash". В вышеуказанном примере мы также можем видеть упомянутую героиней склонность к точным наукам, что также опровергает стереотип о гуманитарной направленности женщин. Кроме того, она проявляет сообразительность и логику суждений, так как в одном из эпизодов первой догадывается о том, кто является виновником распространения личной фотографии одной из учениц среди школьников.

В речи Мэйв часто встречаются нецензурная лексика и оскорбления, направленные преимущественно на мужчин как ответная реакция на унижение: "Are you a complete *moron*?", "That was a rhetorical question, *wankstain*", "*Get lost, snowflake*", "Yay! *Twat-osaurus* is here", "Girls talk. *Dickhead*". Мэйв также угрожает мужчинам: "Tell anyone about this and I'll feed your testes to my pet snake", "We will fuck you up, do you hear me? You'll wish you were a fucking carpet" [Nunn 2019, 1.4]. Вербальная агрессия часто сопровождается нецензурными жестами (рис. 3). Кроме того, в примерах, приведенных выше, мы можем наблюдать наличие императивных конструкций. Такое речевое поведение, согласно стереотипам, не свойственно женщинам.



Рис. 3

Речь Мэйв по большей части безэмоциональна не только на фонетическом уровне (девушка редко повышает голос или меняет интонацию даже в угрозах или оскорблениях), но и в темах для обсуждения. Она избегает разговоров о чувствах и эмоциях ("I don't want a *drama*"), проявляет такую нетипично феминную черту характера, как недоверие ("Otis doesn't understand me.But neither do you. Because if you did, you'd know that *I don't trust anyone*"), а также не терпит жалости и сочувствия ("Don't say sorry"). Об эмоциональной недоступности Мэйв говорит и ее друг Отис: "You've *never asked* me how I am before". К нетипичным для женщин качествам героини можно отнести гордость, о чем свидетельствует следующий диалог между Мэйв и Эйми:

– I think Anna paid for my France trip without telling me.
– So you're going?
– I don't need charity from anyone.
– Maeve, don't be *proud*. Just go on the trip.

Окружающие расценивают девушку как сильную и уверенную в себе личность: "I wanna *stand up for what I believe* in more. Like you in SRE the other day. I'd never be *brave* enough to do something like that". Однако часто чрезмерное стремление показать свою силу и независимость оставляет Мэйв в одиночестве:

– I wanted to do something nice. That's all. *You never accept help* from anyone, ever, 'cause you're too *proud*. I wanted to do a nice thing.
– *I don't need nice things*.
– Because you're above it all and *strong*? You act like you don't give a shit about anyone. It's to keep people out.

Позже она сама признает это: "I'm *shit at asking for help*, and I *push people away*".

Мэйв склонна к черному юмору ("And she has a really *dark sense of humor*"), который больше свойственен мужчинам и который часто не понимают окружающие женщины:

– And have you considered the possibility of adoption?
– *I don't think anyone would want a pregnant 17-year-old.*
– Heh.
– I don't want to do adoption, no.

В списке ее интересов вещи, традиционно не приписываемые женщинам: "I read a lot of *true crime*". Ее также изображают в ситуациях, в которых, скорее, мог бы оказаться мужчина, например, в тире (рис. 4).



Рис. 4

Кроме того, для девушки приоритетом является саморазвитие, а не романтические отношения, что говорит о таких чертах характера, как независимость и самостоятельность, не являющимися типичными для женщин: "Don't need a boy":

– How was it with the boy?
– Anti-climactic. I think *I wanna concentrate on myself* for a while.
– That's my girl. You're too *smart* to go *chasing silly boys* around.

Девушка также проявляет настойчивость:

– *You're relate*.
– [clears throat]
– Drop something?

– No.
– *No? Why are you eyeballing the ground, then*?
– I'm not.
– *You are*. It's unsettling.

Таким образом, в англоязычном кинематографическом дискурсе, помимо традиционных гендерных представлений об образе женщины, присутствует и альтернативный вариант фемининности. В сериале происходит одновременно как воспроизводство гендерных стереотипов фемининности, так и их деконструкция. Проведенное исследование доказывает, что западная концепция плюрализма гендерных отношений имеет место быть в западной лингвокультуре и находит свою манифестацию, в частности, через кинематографический дискурс.

Библиографический список

1. *Словарь гендерных терминов*. Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские инновационные проекты». Москва: Информация – XXI век, 2002.
2. Клецина И.С. Самореализация личности и гендерные стереотипы. *Психологические проблемы самореализации личности.* Санкт-Петербург, 1998; Выпуск 2: 188–202.
3. Кирилина А.В., Гаранович М.В. Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия. *Гендерные аспекты языка, сознания и коммуникации*: коллективная монография. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2022.
4. Черных О.Ю. *Семиотические средства конструирования гендера в педагогическом дискурсе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2012.

References

1. *Slovar' gendernyh terminov*. Regional'naya obschestvennaya organizaciya «Vostok-Zapad: Zhenskie innovacionnye proekty». Moskva: Informaciya – XXI vek, 2002.
2. Klecina I.S. Samorealizaciya lichnosti i gendernye stereotipy. *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti.* Sankt-Peterburg, 1998; Vypusk 2: 188-202.
3. Kirilina A.V., Garanovich M.V. Gender i gendernaya lingvistika na rubezhe tret'ego tysyacheletiya. *Gendernye aspekty yazyka, soznaniya i kommunikacii*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'skij Dom YaSK, 2022.
4. Chernyh O.Yu. *Semioticheskie sredstva konstruirovaniya gendera v pedagogicheskom diskurse*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 02.02.24

УДК 81.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-440-442

***Sharafutdinova M.N.**, master student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: milyausha-sharafutdinova@bk.ru*

ANGLICISM IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES (BASED ON THE MATERIAL OF THE BASHKIR LANGUAGE). The objective of the study is to consider functioning of Anglicisms in the field of information and computer technologies based on the material of the Bashkir media. The study of Anglicisms in the field of information and computer technologies based on the material of the Bashkir press resolves questions about the advisability of excessive use of foreign language vocabulary. Insufficient knowledge and the controversial nature of this issue determined the relevance of the study. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time we offer an analysis of Anglicisms in the field of information and computer technologies based on the material of the Bashkir language. As a result, it has been proven that in the Bashkir language, Anglicisms predominate mainly in the field of information technology, penetrating through the Russian language. Anglicisms in the field of information and computer technologies in the Bashkir language are considered to a greater extent in thematic classification and from the point of view of structuring and translation methods. As a special international layer of vocabulary, Anglicisms are most common in media texts.

Key words: **Bashkir language, borrowing, Anglicism, information technology, mass media**

***М.Н. Шарафутдинова**, магистрант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: milyausha-sharafutdinova@bk.ru*

АНГЛИЦИЗМЫ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА)

В данном исследовании рассматривается функционирование англицизмов в области информационных и компьютерных технологий на материале башкирских СМИ. Изучение англицизмов в области информационных и компьютерных технологий на материале башкирской прессы решает вопросы о целесообразности чрезмерного употребления иноязычной лексики. Недостаточная изученность и дискуссионный характер данной проблематики определили актуальность исследования. В статье впервые предлагается анализ англицизмов в области информационных и компьютерных технологий на материале башкирского языка. В результате доказано, что в башкирском языке англицизмы преобладают в основном в области информационных технологий, проникая через русский язык. Англицизмы в области информационных и компьютерных технологий в башкирском языке рассматриваются в большей степени в тематической классификации и с точки зрения структуризации, способов перевода. Как особый интернациональный пласт лексики, англицизмы наиболее употребительны в текстах СМИ.

Ключевые слова: **башкирский язык, заимствования, англицизм, информационные технологии, СМИ**

Лексический уровень языковой системы наиболее подвержен изменениям. Иноязычные заимствования, в частности англицизмы, на сегодняшний день используются практически во всех языках мира. Наличие в лексическом составе башкирского языка англоязычных заимствований необходимо рассматривать как основной показатель межкультурных контактов.

Актуальность предпринятого исследования англицизмов в области информационных и компьютерных технологий в башкирском языке связана, прежде всего, с неизученностью данного пласта лексики и широким охватом аудитории, которая использует англоязычную лексику в глобальной сети Интернет, а также функционированием такого рода лексем в большей степени в текстах СМИ.

В башкирском языкознании изучение англицизмов не получило должного внимания, за исключением статей обзорного характера [1–5] и некоторых монографических и диссертационных работ [6; 7; 8]. Однако англицизмы в области информационных и компьютерных технологий не являлись объектом специального исследования.

Цель исследования – рассмотрение функционирования англицизмов в области информационных и компьютерных технологий на материале башкирских СМИ.

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить причины использования заимствованной лексики в башкирском языке; 2) рассмотреть англицизмы в области информационных и компьютерных технологий на материале башкирского издания «Башҡортостан» за 2019–2023 годы.

Выбор методов исследования обусловлен целью и совокупностью поставленных задач: в работе использовался описательный метод, который позволяет представить языковой материал.

Научная новизна исследования заключается в том, что нами впервые предлагается анализ англицизмов в области информационных и компьютерных технологий на материале башкирского языка.

Материалом исследования послужила башкирская газета «Башҡортостан», пользующаяся особой популярностью у народа [9].

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что данная статья вносит вклад в лексикологию башкирского языка как исследование заимствованной лексики, в том числе и англицизмов.

Теоретической базой исследования явились работы Г.Г. Кагарманова [6], А.И. Дьякова [10], А.Ю. Мухачевой [11], посвященные как проблеме заимствования иноязычной лексики в башкирском языке, так и вопросам заимствования англицизмов в предметной области информационных технологий.

Практическая ценность состоит в том, что её результаты могут быть использованы для преподавания дисциплин по башкирской лексикологии, для написания выпускных квалификационных работ по башкирскому языку.

Заимствование – это процесс переноса некого элемента иностранного языка в другой язык при межъязыковом контакте. Заимствование иноязычной лексики имеет лингвистические и экстралингвистические причины. К лингвистическим причинам относятся стремление к устранению полисемии и омонимии, необходимость уточнить и детализировать семантические оттенки, закрепив их разными

понятиями, заполнение лакуны в языке-рецепторе в связи с появлением нового наименования явления или предмета в международной языковой практике, стремление к универбации, связанное с экономией языкового пространства и речевого усилия, а к экстралингвистическим – социальные, психические, эстетические и многие другие факторы [10, с. 20].

В последние годы, как отмечают исследователи, основными областями англоязычных заимствований являются сферы экономики, политики, информационных технологий, науки, культуры, спорта и быта [10; 11]. Так, в сфере информационных технологий и компьютеризации все чаще появляются новые виды устройств (ноутбук, нетбук, смартфон, адаптер, флеш-карта и др.) и типы связи (порталы, форумы, чаты, блоги и др.) с целью облегчить и ускорить процесс коммуникации, что является причиной заимствования иноязычной лексики. Например:

1. Уңайлыҡтар булдырылған мәктәптә эшләүе бик күңелле. Биш интерактив тәҡта, туғыҙ ***проектор****, 28* ***компьютер****, 15* ***нетбук,*** *ҡыҙҙар өсөн – теген машиналары, кулинария бүлмәһе, малайҙар өсөн станоктар бар. – 'Очень приятно работать в благоустроенной школе. Пять интерактивных досок, девять* ***проекторов,*** *28* ***компьютеров,*** *15* ***нетбуков****, для девочек – швейные машинки, кулинарная комната, для мальчиков – станки'* (от 19.05.2023) [9].

2. АҠШ белгесе Эмили МаҡДональд йоҡонан уянғас та ***смартфон*** *һәм башҡа* ***гаджеттарҙы*** *ҡулланмаҫҡа кәңәш итә, сөнки улар мейегә насар йоғонто яһай. – 'Специалист из США Эмили МакДональд советует не использовать* ***смартфоны*** *и другие* ***гаджеты*** *сразу после пробуждения, так как они пагубно влияют на мозг'* (21.07.2023) [9];

*3. Конкурста ҡатнашыу өсөн ғариза биреүсегә электрон күсермә (****USB-флеш-картала****) менән бергә баҫылған һәм танылғанған ҡағыҙ формаһында ғариза һәм раҫлаусы документтар тапшырырға кәрәк. – 'Для участия в конкурсе заявителю необходимо представить заявку и подтверждающие документы в бумажной форме, распечатанной и заверенной вместе с электронной копией (на* ***USB-флеш-карте****)'* (11.02.2023) [9].

4. «Рәми Ғарипов» ***сайтының презентацияһы*** *үтте.* ***Портал*** *халыҡ шағирының 90 йыллығы уңайынан булдырылғайны 'Состоялась* ***презентация сайта*** *«Рами Гарипов».* ***Портал*** *был создан к 90-летию народного поэта Башкортостана'* (от 03.03.2023) [9].

5. 19-21 октябрҙә «Торатау» конгрес-холында II «Ҡаршылыҡтарҙы еңеп» Бөтә Рәсәй ***форум-күргәҙмәһе*** *ойошторола.* ***Форум*** *барышында Рәсәй Федерацияһының һәм Беларусь Республикаһының 24 ҡалаһынан һәм субъектынан 180* ***спикер*** *ҡатнашығында 37 эшлекле сара ойоштороласаҡ.* ***Форум*** *майҙансығында халыҡ өсөн бушлай консультация зоналары – республиканың медицина ойошмалары табиптары, министрлыҡ һәм ведомство белгестәре консультациялары, интерактив майҙансыҡтар һәм башҡалар эшләйәсәк. – 'С 19 по 21 октября в уфимском Конгресс-холле «Торатау» пройдет II Всероссийский* ***форум-выставка*** *«Преодолевая препятствия». В рамках* ***форума*** *будет организовано 37 деловых мероприятий с участием 180* ***спикеров*** *из 24 городов и субъектов Российской Федерации и Республики Беларусь. На площадке* ***форума*** *будут работать зоны бесплатных консультаций для населения – консультации врачей медицинских организаций республики, специалистов министерств и ведомств, интерактивные площадки и многое другое'* (от 12.10.2023) [9].

6. Пособие тәғәйенләү мәсьәләһенә төшөнөргә ярҙам итәсәк ***чат-боттар:*** *3 йәштән 7 йәшкә тиклемге балаларға: https://t.me/posobie3_7_02_bot, 8 йәштән 17 йәшкә тиклемге балаларға: https://t.me/posobie_8_17_BashkortostanBot. –* ***'Чат-боты****, которые помогут разобраться в вопросе назначения пособий: детям от 3 до 7 лет: https://t.me/posobie3_7_02_bot, детям в возрасте от 8 до 17 лет: https://t.me/posobie_8_17_BashkortostanBot'* (от 17.08.2023) [9].

7. Конкурс юл инфраструктураһын үҫтереү буйынса темаларҙы Рәсәйҙең киң мәғлүмәт саралары, социаль медиа һәм ***блог*** *сфераһында яҡтыртыуға йүнәлтелгән. Ойоштороусыһы – «Федераль юл агентлығының «ИНФОРМАВТОДОР» автомобиль юлдары буйынса мәғлүмәт үҙәге». – 'Конкурс направлен на освещение тем по развитию дорожной инфраструктуры в сфере российских СМИ, социальных медиа и* ***блогов****. Организатор – «Информационный центр по автомобильным дорогам «ИНФОРМАВТОДОР» Федерального дорожного агентства»'* (от 1.09.2023) [9] и др.

Следует отметить, что глобальное распространение информационных и компьютерных технологий является причиной заимствования целых терминосистем. Такое заимствование, по мнению А.И. Дьякова, называется «кластерным», или «цельноблочным» [10]). К примеру, терминосистема «Компьютер» может включать следующие подсистемы, единицы которых являются англицизмами:

а) наименования оборудования, его частей и устройств: *– Олимпиада 2017–2023 йылдарға Рәсәй Федерацияһында финанс белемде арттырыу буйынса стратегияны үтәү сиктәрендә уҙғарыла. Унда ҡатнашыу өсөн заманса* ***браузеры*** *һәм интернетҡа сығыу мөмкинлеге булған* ***компьютер*** *йәки* ***планшетҡа*** *эйә булыу етә, – тип билдәләне БР Хөкүмәте Премьер-министры урынбаҫары – БР финанс министры Лира Ирғисамова. '– Олимпиада проводится во исполнение стратегии по повышению финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы. «Для участия в нем достаточно иметь* ***компьютер*** *или* ***планшет*** *с современным* ***браузером*** *и выходом в Интернет», – отметила заместитель премьер-министра Правительства РБ, министр финансов РБ Лира Ирсамова'* (от 14.03.2023) [9];

б) наименования средств хранения информации: *Учреждение өсөн 194 төрлө уҡытыу-методика материалы – методик ҡулланмалар, нота әҙәбиәте, һынлы сәнғәт буйынса нәфис-дидактик таблицалар, теория һәм сольфеджио, музыка, хореография буйынса материалдар, Рәсәй һәм сит ил композиторҙарының портреттары һатып алынды. Уҡыу ҡулланмаларының күпселегеҙ* ***DVD диск*** *менән бергә килә. – 'Для учреждения приобретены 194 различных учебно-методических материала – методические пособия, нотная литература, художественно-дидактические таблицы по изобразительному искусству, материалы по теории и сольфеджио, музыке, хореографии, портреты российских и зарубежных композиторов. Большинство учебных пособий поставляются с* ***DVD диском****'* (от 2.01.2021) [9];

в) наименования явлений и средств доступа к информации (*интерфейс, веблог* – более 140 единиц), *Bashkortsoft сайтында йбай һәм уңайлы интерфейс бар, ул текстарҙы тиҙ һәм еңел тәржемә итергә мөмкинлек бирә. – 'Сайт Bashkortsoft имеет простой и удобный* ***интерфейс,*** *позволяющий быстро и легко переводить тексты'* (от 22.06.2023) [9];

г) наименования языков программирования: *Шулай уҡ лицейҙа икенсе йыл рәттән «Яндекс. Лицей» тип аталған федераль проект тормошҡа ашырыла. Уның төп асылы донъяла киң билдәле* ***«Питон»*** *программалау теле өлгөһөндә VIII–IX класс уҡыусыларын сәнәғәт программалауына өйрәтеүгә ҡайтып ҡала. – 'Также в лицее второй год подряд осуществляется федеральный проект «Яндекс. Лицей». Его суть заключается в обучении учащихся VIII–IX классов промышленному программированию на примере широко известного в мире языка программирования* ***«Питон»'*** (от 11.06.2020) [9];

д) наименования действий, процессов и операций: ***Подкастинг*** *– ул аудио һәм видеоконтентты интернет аша таратыуҙың яңы форматтарының береһе. –* ***'Подкастинг*** *– это один из новых форматов распространения аудио- и видеоконтента через Интернет'* (от 30.03.2021) [9];

е) наименования системных программ и связанных с ними явлений: *Проекттан файҙаланыусыларға булышлыҡ итеү,* ***сервер*** *ҡорамалын һәм программа тәьминәтен тормошҡа ашырыу менән «СИБИНТЕК» компанияһының «Макрорегион Урал» филиалы белгестәре шөғөлләнә. – 'Поддержкой пользователей проекта, реализацией* ***серверного*** *оборудования и программного обеспечения займутся специалисты филиала «Макрорегион Урал» компании «СИБИНТЕК»'* (от 28.12.2021) [9];

ж) наименования кодов: *1–10 майҙа уҡыусыларға өс номинация буйынса: 1) мәктәп театры (һуғыш йылдарындағы ваҡиғаны сәхнәләштереү); 2) вокал (һуғыш темаһына йырҙар); 3) бейеү (хәрби-патриотик темаға) эштәр әҙерләү тәҡдим ителә. Уны «ВКонтакте» социаль селтәрендә #9маякдш* ***хештэгы*** *менән урынлаштырырға. – 'С 1 по 10 мая школьникам предлагается подготовить конкурсные работы по трем номинациям: 1) школьный театр (инсценировка событий военных лет); 2) вокал (песни на военную тему); 3) танец (на военно-патриотическую тему). Разместить работу в социальной сети «ВКонтакте» с* ***хештэгом*** *#9маякдш'* (от 28.04.2023) [9];

з) наименования единиц измерения и величин: *«Афған һуғышы» тигән оҙон мәҡәлә килеп сыҡты, уның дөйөм күләме 200* ***мегабайт*** *самаһы ине. – 'У меня получилась длинная статья под названием «Афганская война» общим объемом около 200* ***мегабайтов'*** (от 14.01.2022) [9];

и) наименования дейтограмм (например, @): *Закон проекты буйынса һорауҙар һәм дәлилле тәҡдимдәр, иҫкәрмәләр һәм башҡа фекерҙәр kbudget@bashkortostan.ru электрон почтаһына ебәрелә ала. – 'Запросы и мотивированные предложения, замечания и иные мнения по законопроекту можно отправить на электронную почту kbudget@bashkortostan.ru'* (от 7.11.2023) [9];

к) наименования сайтов и их элементов: *Төбәктә кинокластер асыу үҙенсәлекле майҙансыҡ булдырырға, илһөйәрлек, төбәк һәм милли йүнәлештәге юғары сифатлы* ***контент*** *алырға мөмкинлек бирәсәк. Киңлектең эшсе исеме – «Башҡортостан йөрәге». – 'Открытие регионального кинокластера позволит создать креативную площадку, получить высококачественный* ***контент*** *патриотической, региональной и национальной направленности. Рабочее название пространства – «Сердце Башкортостана»'* и другие (от 26.05.2023) [9].

Как видно из данных примеров, англицизмы, образующие терминосистему компьютерных технологий, могут калькироваться, остаться в своем оригинальном графическом виде либо приобрести «русско-башкирский облик» при помощи кириллицы.

Следует отметить, что используемые программистами трансплантированные англицизмы можно наблюдать в составе ссылок на сайты, которые связаны с деятельностью людей не из сферы информационных технологий. Например:

1) **WWW** – *Хеҙмәткә саҡырылыу ваҡытын кисектереп буламы? Баш медик-социаль экспертиза бюроһы сайты: https://****www.****02.gbmse.ru/. –* 'Можно ли отсрочить призыв на службу? Сайт Главного бюро медико-социальной экспертизы: https://**www.**02.gbmse.ru/' (от 5.10.2022) [9];

2) **HTML** – *«Автодор» идараһы рәйесе Вячеслав Петушенко Башҡортостан менән хеҙмәттәшлектең юғары таҫырлеген билдәләне һәм республика етәкселегенә рәхмәт белдерҙе. Фото: https://glavarb.ru/rus/press_serv/novosti/172073.html. – 'Председатель правления «Автодора» Вячеслав Петушенко отметил высокую эффективность сотрудничества с Башкортостаном и поблагодарил руководство республики. Фото: <url> https://glavarb.ru/rus/press_serv/novosti/172073.**html***' (от 16.11.2023) [9] и другие.

На основе классификации Ю.В. Мухачевой наиболее употребительные англицизмы в области информационных и компьютерных технологий в башкирском языке распределены нами на следующие тематические группы:

I. HARDWARE – ҡорамалдар 'оборудование':

***accelerator** 'акселератор'; **adapter** 'адаптер'; **audioadapter** 'аудиоадаптер'; **cache** 'кэш'; **cache memory** – **кэш хәтер** 'кэш-память'; **cartridge** 'картридж'; **compact disk** (CD)'компакт диск' и его разновидности: **CD-R** 'сидиэр', **CD-ROM** 'сидиром', **CD-RW** 'сидиэрвэ'; **central processing unit** (CPU) – **компьютерҙың үҙәк процессоры** 'центральный процессор компьютера'; **chip** 'чип'; **disk** 'диск'; **display** 'дисплей'; **hard disk – ҡаты диск** 'жесткий диск'; **keyboard** 'кейборд, клавиатура'; **modem** 'модем'; **monitor** 'монитор'; **port** 'порт'; **printer** 'принтер'; **processor** 'процессор'; **router** 'роутер'; **scanner** 'сканер'; **streamer** 'стример'; **touchpad** 'тачпад'; **trackball** 'трекбол'; **transistor** 'транзистор'; **USB** 'USB, юэсби'; **video blaster, videoblaster** 'видеобластер'; **video controller chip** – **видеоконтроллер чибы** 'чип видеоконтроллера'; **video processor** 'видеопроцессор'; **videocard** 'видеокарта'; **winchester** 'винчестер'* и др.;

II. SOFTWARE – программа тәьминәте 'программное обеспечение':

***Microsoft** 'майкрософт'; **virus** 'вирус'; **antivirus** 'антивирус'; **antivirus program – антивирус программаһы** 'антивирусная программа'; **driver** 'драйвер'; **audio file** 'аудиофайл'; **bot** 'бот'; **browser** 'браузер'; **buffer** 'буфер'; **buffer memory – буфер хәтере** 'буферная память'; **cache buffer** 'кэш-буфер'; **file** 'файл'; **cache file** 'кэш-файл'; **firewall** 'файрвол'; **document** 'документ'; **plugin** 'плагин'; **podcasting – подкастлау** 'подкастинг'; **pointlist** 'поинтлист'; **voice mail – тауышлы почта** 'голосовая почта'; **Web-document** 'веб-документ'; **Web-server** 'веб-сервер'; **zip file** – архив файлы 'архивный файл'* и др.;

III. WEB-терминдар 'WEB-термины':

***Internet** 'Интернет'; **account** 'аккаунт'; **activation – активлашыу** 'активация; активизация'; **anchor file** 'анкор-файл'; **archive** 'архив'; **user – ҡулланыусы** 'пользователь'; **authorized user – теркәлгән ҡулланыусы** 'зарегистрированный пользователь'; **autobalance** 'автобаланс'; **autocorrect – автотөҙәтмә** 'автоисправление'; **autoload** 'автозагрузка'; **auto-update – автояңырыу** 'автоматическое обновление'; **ban** 'бан, запрет'; **banner** 'баннер'; **blog** 'блог'; **comment** 'комментарий'; **configuration** 'конфигурация'; **content** 'контент'; **control panel – идара итеү панеле** 'панель управления'; **cookie** 'куки'; **copy** 'копия'; **cursor** 'курсор'; **data base, database – мәғлүмәт базаһы** 'база данных'; **dialog mode – диалог режимы** 'диалоговый режим'; **docfile** 'док файл'; **domain** 'домен'; **doorway** 'дорвей'; **E-mail, email – электрон почта** 'электронная почта'; **e-mail address** – **электрон почта адресы** 'адрес электронной почты'; **emoticon** 'эмотикон'; **filter** 'фильтр'; **hyperlink** 'гиперлинк, гиперссылка'; **hypertext** 'гипертекст'; **import** 'импорт'; **initialization** 'инициализация'; **interface** 'интерфейс'; **IP -address** 'IP- адрес'; **login** 'логин'; **net – селтәр** 'сеть'; **on-line** 'онлайн'; **off-line** 'офлайн'; **page – бит** 'страница'; **profile** 'профиль'; **provider** 'провайдер'; **scan – сканерлау** 'сканирование'; **screenshot** 'скриншот'; **site** 'сайт'; **slide** 'слайд'; **smiley – смайл** 'смайлик'; **tag** 'тэг, тег'; **web – селтәр** 'веб, сеть'; **Web page – веб бит** 'веб-страница'; **Web-address** 'веб-адрес'; **Web-portal** 'веб-портал'* и другие [11].

Итак, данные заимствования из английского языка переводятся через русский язык на башкирский калькированием (database – база данных – мәғлүмәт базаһы; dialog mode –диалоговый режим – диалог режимы; control panel – панель управления – идара итеү панеле; disk – диск) либо полукалькированием (Web page – веб-страница – веб бит; cache memory – кэш-память – кэш хәтер), а также в некоторых случаях сохраняют оригинальное графическое изображение (CD-R, CD-RW, USB).

Частотность использования терминов-англицизмов в СМИ способствует общепринятому употреблению их носителями языка. Некоторые термины из-за частого использования в речи обычных людей становятся частью литературного языка, кодифицируются в толковых словарях, получают стилистическую и эмоциональную окраску. Так, к примеру, слова-англицизмы «компьютер», «нетбук», «браузер», «сайт», «слайд», потеряв свою изначальную терминологичность, стали общеупотребительными лексемами в результате расширения сферы использования и популяризации называемых ими явлений, процессов и объектов.

Таким образом, англицизмы в области информационных и компьютерных технологий в башкирском языке рассматриваются в большей степени в тематической классификации (оборудование, программное обеспечение, веб-термины) и с точки зрения структуризации, способов перевода (сохранение оригинального графического изображения термина, полукалькирование, калькирование). Глобальное распространение информационных и компьютерных технологий является причиной заимствования целых терминосистем (кластерное, цельноблочное заимствование). Частотность употребления англицизмов в текстах СМИ способствует их популяризации. Между тем некоторые лексемы переходят в разряд общеупотребительных, поскольку увеличивают сферу своего использования.

Библиографический список

1. Гафарова Э.С. Употребление англицизмов в башкирском языке (на примере материала из СМИ). *Гуманитарные научные исследования*. 2013; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upotreblenie-anglitsizmov-v-bashkirskom-yazyke-na-primere-materiala-iz-smi/viewer
2. 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.
3. Амирханова Г.А., Саляхова З.И. Английские заимствования в системе сложных слов башкирского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 479–481.
4. 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.
5. 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.
6. Кагарманов Г.Г. *Лексика и терминология башкирского языка.* Стерлитамак, 2002.
7. Фатхуллина Ф.Р. *Новые слова в современном башкирском языке: конец XX–начало XXI вв.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
8. 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.
9. *Башҡортостан*. Available at: https://bashgazet.ru/
10. Дьяков А.И. *Современные англицизмы в профессиональной сфере.* Новосибирск, 2015.
11. Мухачёва Ю.В. *Заимствования в предметной области компьютерных технологий.* Краснодар, 2013.

References

1. Gafarova `E.S. Upotreblenie anglicizmov v bashkirskom yazyke (na primere materiala iz SMI). *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2013; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/upotreblenie-anglitsizmov-v-bashkirskom-yazyke-na-primere-materiala-iz-smi/viewer
2. 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.
3. Amirhanova G.A., Salyahova Z.I. Anglijskie zaimstvovaniya v sisteme slozhnyh slov bashkirskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 479-481.
4. 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.
5. 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.
6. Kagarmanov G.G. *Leksika i terminologiya bashkirskogo yazyka.* Sterlitamak, 2002.
7. Fathullina F.R. *Novye slova v sovremennom bashkirskom yazyke: konec XX-nachalo XXI vv.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
8. 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.
9. *Bashҡortostan*. Available at: https://bashgazet.ru/
10. D'yakov A.I. *Sovremennye anglicizmy v professional'noj sfere.* Novosibirsk, 2015.
11. Muhacheva Yu.V. *Zaimstvovaniya v predmetnoj oblasti komp'yuternyh tehnologij.* Krasnodar, 2013.

Статья поступила в редакцию 26.01.24

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-443-447

***Davydova E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Klyukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
***Shipovskaya A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: shelska@narod.ru*
***Kamneva N.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: ni_kamneva@mail.ru*
***Nikishova O.A.**, senior teacher, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: Nicolette1@mail.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "CAT" IN RUSSIAN PRECEDENT TEXTS OF COMIC GENRES. Cats have accompanied humans for thousands of years. At the same time the attitude towards cats differs from culture to culture. The purpose of the article is to identify the characteristics of the above-mentioned concept in the Russian-language worldview. The scientific originality of this study lies in the use of Russian-language precedent texts of comic genre to reconstruct the described mental unit. The authors pay special attention to identifying the relationship of conceptual characteristics with social processes and beliefs in Russian society. The results of the study reveal an extensive representation of the concept "cat" in Russian-language precedent texts of the comic genre. It has been established that the concept "cat" is represented in five main aspects: habits and character of cats, people's attitude to cats, understanding of cats, motives for acquiring cats, reasons for attachment to them. The specific feature of this concept is the presence of antonymous characteristics. The authors explain this peculiarity by the processes of changing values and behavioral norms in Russian culture.

Key words: **cognition, precedent text, concept, national culture, anecdote**

***Е.И. Давыдова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Ю.В. Клюкина**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
***А.А. Шиповская**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: shelska@narod.ru*
***Н.А. Камнева**, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: ni_kamneva@mail.ru*
***О.А. Никишова**, ст. преп., Медицинский институт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: Nicolette1@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КОШКА» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

На протяжении тысячелетий кошки сопровождают человека. При этом отношение к кошкам отличается от культуры к культуре. Целью статьи является выявление признаков вышеупомянутого концепта в русскоязычной картине мира. Научная новизна данного исследования заключается в использовании русскоязычных прецедентных текстов юмористического жанра для реконструкции описываемой ментальной единицы. Авторы уделяют особое внимание выявлению взаимосвязи концептуальных признаков с социальными процессами и верованиями в российском обществе. Результаты исследования позволяют выявить обширную репрезентацию концепта «Кошка» в русскоязычных прецедентных текстах юмористического жанра. Установлено, что данный концепт раскрывается в пяти основных аспектах: привычки и характер кошек, отношение людей к кошкам, понимание кошек, мотивы приобретения кошек, причины привязанности к ним. Спецификой данного концепта является наличие антонимичных признаков. Авторы объясняют такую особенность процессами изменения ценностей и норм поведения в российской культуре.

Ключевые слова и фразы: **когниция, прецедентный текст, концепт, национальная культура, анекдот**

Кошки – божественные создания, это знают все любители кошек. В древности это прилагательное употреблялось в отношении них буквально. Всем известно, что кошкам поклонялись как богам.

В Древнем Египте главной богиней, связанной с кошкой, была богиня плодородия Бастет, изображавшаяся в виде женщины с кошачьей головой [1].

В Китае кошки пользуются высоким авторитетом. Бродячих кошек на улицах просто не существует. Столетиями буддийские монахи давали приют кошкам. Монахи специально обучали кошек охранять сокровища в храмах, т. к. считали, что кошки способны видеть в темноте и отпугивать злых духов [2, с. 93].

В китайской Книге обрядов, датируемой третьим веком до нашей эры, фигурирует богиня по имени Ли Шоу в образе кошки. Фермеры поклонялись ей, потому что она предохраняла растения от поедания крысами и мышами [3].

В Мьянме и Таиланде кошки веками считались священными и почитались особым образом. Это было связано с буддийской традицией, в которой считалось, что после смерти людей их души пребывают в телах кошек, которые, словно сосуды, переносят их в последующие воплощения. Поэтому они жили с монахами в храмах, где их окружали самой лучшей заботой и обращались с ними как с маленькими богами, пока они не завершали свой жизненный путь [4].

В русской культуре существовало двоякое отношение к домашним кошкам. С одной стороны, кошки были полезны, т. к. защищали амбары с зерном и дома от мышей. Также верили, что кошки определенных расцветок могли приносить своим хозяевам богатство и удачу. С другой стороны, считалось, что кошки обладают некими экстрасенсорными способностями, например, видеть домовых и призраков, а также могут предсказывать погоду [5].

В Средние века в Западной Европе кошки стали считаться слугами дьявола и воплощением зла. В результате их жестоко убивали, пока чума, не последнюю роль в распространении которой сыграли грызуны, не побудила человечество «извиниться» перед кошками.

Как мы видим, восприятие домашних кошек было весьма неоднозначным в различных культурах на разных исторических этапах.

Несмотря на тысячелетнюю историю, их образ не утратил свежести и в наши дни: о кошках пишут сказки, снимают фильмы и мультфильмы, в Интернете появилось целое направление «видео про котиков», которое пользуется большой популярностью. Несмотря на то, что мы перестали строить им храмы, они по-прежнему являются неотъемлемой частью нашей жизни.

В этой связи чрезвычайно интересным становится вопрос о том, какое отношение к домашним кошкам имеет наша культура на текущий момент, и как данный концепт репрезентирован в языке.

В этом исследовании под концептом мы понимаем «оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [6, с. 90].

О концепте «Кошка» написано большое количество работ в области истории, культурологии, психологии и зоопсихологии, религиоведения, однако до сих пор существует ряд аспектов, не затронутых вниманием исследователей.

Целью статьи является описание признаков, входящих в концепт «Кошка».

В соответствии с вышеозначенной целью в статье решаются следующие задачи: на основе репрезентации в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров выявить признаки концепта «Кошка», а также раскрыть причины их появления.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью вопроса, а также интересом научного сообщества к проблеме отражения в языке ключевых концептов национальной картины мира.

В качестве материала исследования нами были выбраны русскоязычные прецедентные тексты юмористических жанров.

Важно отметить, что лингвисты неоднократно обращались к вопросу репрезентации концепта «Кошка». При этом материалом исследования преимущественно являлись пословицы, литературные произведения, лексические и фразеологические единицы, фольклор.

Новизна нашего исследования состоит в изучении концепта «Кошка» в рамках когнитивной лингвистики на материале современных русскоязычных шуток, анекдотов, баек и афоризмов.

Теоретическая значимость данного исследования связана с необходимостью выявления и описания основных компонентов национальной культуры.

Мы разделяем точку зрения исследователей, считающих, что тексты юмористических жанров представляют собой ценный источник для исследования культурных концептов [7].

Действительно, идеи, которые широко известны и постоянно цитируются, говорят о том, что они актуальны и вызывают сильные эмоции у читателей, подтверждая их важность в культурном контексте [7, с. 4–5].

Учитывая способность прецедентных текстов оперативно вбирать в себя культурные стереотипы, нормы и ценностные представления о том или ином явлении, можно сказать, что вербализация концепции «кошка» в современном юмористическом народном творчестве является самой сутью того, как общество воспринимает домашних питомцев в настоящее время.

Нам бы хотелось начать анализ репрезентации концепта «Кошка» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров с такого аспекта, как поведение.

Общаясь с мелкими представителями кошачьих, люди обнаружили ряд общих для них всех особенностей. Например,

1. *Кот Барсик обладал очень полезным жизненным навыком: он умел красиво упасть в голодный обморок перед дверью на кухню...* [8].

2. *Закон Кота: не бывает закрытых дверей, бывает слишком тихое «мяу»...* [9].

3. *– Как легче поймать кота? – Возьми пустую картонную коробку. – И что? – И жди!* [10].

4. *Не надо искать чёрную кошку в тёмной комнате. Войдите туда с пузырьком валерьянки – и она сама найдёт вас!* [11].

5. *Встречает кошка гнома. Спрашивает: – Ты кто? – Я гном. Делаю пакости людям, порчу вещи, ору по ночам, спать не даю. А ты? Кошка задумчиво: – Тогда я тоже гном* [9].

6. *Кота будет легче приучить к лотку, если сделать его в виде тапка* [8].

7. *Собака, если её позвать, прибежит; кошка – примет к сведению* [8].

Приводимые примеры представляют собой квинтэссенцию бытовых наблюдений за кошками.

Так, в первом примере идет речь о склонности кошек беспокоить хозяев требованиями перекусов (*он умел красиво упасть в голодный обморок перед дверью на кухню*). Ученые отмечают, что кошки едят ровно столько, сколько им нужно, хотя любят делать это много раз в день. Однако, как и в случае с людьми, у кошек бывают расстройства пищевого поведения от перенесенного стресса (например, появление в доме нового питомца, изменения качества отношений с человеком в негативную сторону и т. д.) [12].

Во втором произведении можно наблюдать особенности проявления территориального поведения, свойственного кошкам (*не бывает закрытых дверей, бывает слишком тихое «мяу»*).

Основа кошачьего счастья – независимость: принимать пищу в любое время суток, спать в выбранном ими месте, бесконтрольно передвигаться по комнатам. Закрытые двери являются препятствием на пути к их свободе. Отсутствие доступа в помещение не только мешает кошкам удовлетворять свое ненасытное любопытство, но и блокирует доступ к местам, к которым животное привыкло. В знак недовольства кошки могут мяукать перед дверью запертой комнаты, в которую им не разрешено входить.

В третьей шутке внимание читателя акцентируется на любви котов к картонным коробкам (*Как легче поймать кота? – Возьми пустую картонную коробку*). Действительно, владельцы кошек прекрасно знают, как кошкам нравится прятаться и играть в картонных коробках. Основная причина данного поведения заключается в том, что кошки – засадные хищники. Инстинкт охотника заставляет кошку наблюдать за миром из безопасного и незаметного места. Картонная коробка – это скрытая точка наблюдения для кошек, которая позволяет им сохранять бдительность и в то же время защищает их от хищников, блокируя кошачий звук, запах и делая кошку «невидимой» [12; 13].

Фокус внимания четвертого анекдота прикован к забавной реакции кошек на валериану (*Войдите туда с пузырьком валерьянки – и она сама найдёт вас!*). Причина этого типа поведения заключается в том, что растение испускает запах, похожий на феромоны, которые любят кошки [12].

В пятом примере посредством аналогии с вредным сказочным существом (*Тогда я тоже гном*) описывается негативное поведение домашней кошки – привычки к ночной вокализации (*ору по ночам, спать не даю*), а также играм с вещами хозяев, которые приводят к их поломке (*порчу вещи*). К возможным поводам ночного мяуканья ветеринары относят брачное поведение (течку), скуку, чувство одиночества, болезнь, беспокойство. Ученые отмечают, что кошки намного умнее, чем некоторые думают. Если кошкам не давать надлежащую умственную стимуляцию, им быстро становится скучно. Многие так называемые «неприятные» проявления поведения могут возникать потому, что кошке просто нечем заняться, и она пытается развлечь себя сама – карабкаться по занавескам и играть с предметами, не предназначенными для кошек, например, с елочными игрушками и т. д. [12].

В шестом произведении указывается проблема мочеиспускания в неположенных местах (*Кота будет легче приучить к лотку, если сделать его в виде тапка*). Существует множество мотивов данных поступков, и определить подлинный может быть довольно сложной задачей не только у владельца животного, но и у ветеринара. Периурия может возникать как при многих заболеваниях мочеполовой системы (например, идиопатический цистит, мочекаменная болезнь, бактериальный цистит или обструкция мочевыводящих путей и другие), так и на фоне поведенческих расстройств, вызванных стрессом [12].

Как следует из седьмого примера, кошки не всегда демонстрируют своим владельцам тот же уровень желания общаться с ними, что и собаки (*Собака, если её позвать, прибежит; кошка – примет к сведению*). Дело в том, что история одомашнивания кошек и собак существенно различается. В то время как собаки были намеренно одомашнены первобытными людьми, чтобы помочь в охоте и защите человеческих жилищ, кошки отлично справлялись с обязанностью истреблять мелких грызунов в человеческих поселениях самостоятельно. У людей были амбары с зерном, которые превратились в замечательную кормовую базу для мышей. Вслед за ними в амбары потянулись кошки, для которых мелкие грызуны являлись основным источником пропитания. Люди сразу поняли выгоду от такого компаньона и всячески способствовали развитию этих взаимовыгодных отношений. В этом смысле можно сказать, что кошки одомашнили себя сами. Уже потом люди обнаружили массу дополнительных эмоциональных бонусов от такого симпатичного и приятного в обращении собрата.

Таким образом, не спеша откликаться на зов хозяина, кошка проявляет свойственную ее виду изначальную независимость от человека.

Исходя из приведенных примеров, следует сделать вывод, что в состав концепта «Кошка», входят такие признаки, как склонность к расстройству пищевого поведения в силу стресса, переедание, мяуканье по ночам, периурия, может портить вещи, проявляет территориальное поведение, любит использовать картонные коробки для игр и отдыха, неравнодушное отношение к валериане, демонстрирует меньшую эмоциональную привязанность к хозяевам по сравнению с собакой.

В русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров о кошках вербализуется различное отношение людей к нашим пушистым собратьям. Например,

В обычной семье мать говорит сыну: – После того как погладил кошку – вымой руки! В семье кошатников: – Хорошенько вымой руки, прежде чем кошку гладить! [8].

Как следует из примера, мать просит ребенка смыть с рук следы контакта с кошкой (*После того как погладил кошку – вымой руки*). Как известно, кошки часто болеют сами и являются переносчиками опасных для человека микробов, бактерий и гельминтов. Таким образом, санация рук является более чем оправданной и говорит о приоритете собственного здоровья и благополучия. Однако для любителей кошачьих («кошатников») здоровье их любимца является гораздо большей ценностью, чем для обычных людей. Кошки очищают себя языком, поэтому все, что оказывается на шерсти, несомненно, попадает в желудок животного. На руках человека скапливается кожный жир, который является отличной средой для переноса вредных для кошки микроорганизмов. Принимая во внимание, что общение с человеком может также иметь негативные последствия для питомца, в шутке мы видим, что мама настаивает на наличии чистых рук, если ребенок хочет повзаимодействовать с кошкой (*Хорошенько вымой руки, прежде чем кошку гладить*).

Суммируя сделанные наблюдения, можно сделать вывод о наличии в структуре концепта «Кошка» таких признаков, как обожание одних людей, сдержанное отношение других людей.

В этой связи интересным остается вопрос о том, как конкретно принято проявлять свою любовь к этим существам в русскоязычной культуре в наши дни [14–21].

Рассмотрим примеры.

1. *Хорошо быть котом: потянулся – все умиляются, перевернулся с одного бока на другой – все умиляются, потолстел на 5 кг – все опять умиляются* [9].

2. *Ёрзаю, ворочаюсь в кровати, не могу удобно лечь и спокойно уснуть. И вдруг... кот! Если я теперь шевельнусь, он проснётся и уйдёт* [8].

3. *Леша! Приезжай срочно! Тут здоровенная мышь бегает. – Лена, я не могу, я на работе. Кинь в неё Барсиком. – Не могу, он у меня на голове, когтями держится!* [9].

4. *Муж упрекает меня в том, что я коту готовлю чаще, чем ему. Я вот и думаю, сказать или нет, что я готовлю только коту, а он просто доедает?* [19]

5. – *Похоже, он ко мне действительно серьезно относится...*
– *Что, с родителями познакомил?!*
– *Бери выше – с котом!* [20].

Как следует из примера, многие люди находят кошек очаровательными (*все умиляются*). Исследователи отмечают, что, набирая лишний вес, коты приобретают округлую форму и больше напоминают младенцев. Реакцией на данный психологический стимул является подключившееся родительское поведение. Людям хочется кормить кошек, держать на руках и всячески проявлять свою любовь и заботу [13].

Что делают родители, когда их любимый малыш заснул? Конечно же, оберегают его покой. Так, во втором произведении мы можем наблюдать типичную ситуацию с человеком, обожающим своего кота. Кот уснул рядом, и человек лежит в неудобной позе, чтобы его не потревожить (*Если я теперь шевельнусь, он проснётся и уйдёт*).

В третьем анекдоте демонстрируется способность простить своему котику любые недостатки.

Учитывая охотничью специализацию на грызунов, некоторые люди заводят котов для избавления от мышей. В данном случае юмористический эффект создается тем, что кот не может ловить мышей, т. к. боится их (*Тут здоровенная мышь бегает… Барсик … у меня на голове, когтями держится*). Хозяйку этот аспект не волнует, она готова терпеть боль от вцепившегося в нее от ужаса любимца и звать на помощь мужа для решения проблемы (*Леша! Приезжай срочно! Тут здоровенная мышь бегает*).

Мы уже упоминали, что, являясь людьми, мы любим своих питомцев, очеловечивая их и относясь к ним как к своим детям. Окситоциновое удовольствие от такой заботы покрывает, как мы видим, все неприятности, которые могут доставить нам кошки.

Так, смысл четвертой шутки заключается в приоритете кота перед мужем. Жена готовит еду для кота, а не для мужа (*я готовлю только коту, а он просто доедает*).

В пятом примере говорится о том, что кот обладает правом вето в отношении выбора спутника жизни своего человека (*он ко мне действительно серьезно относится… познакомил?! … с котом*).

Из приводимых примеров становится ясно, что для многих людей их питомец становится больше, чем просто животным. К нему относятся как к члену семьи. Психологической основой данного поведения является подсознательное отношение к кошке как к ребенку. Эта игра в дочки-матери имеет свои плюсы как для одной, так и для другой стороны. Коты получают заботу, еду, ласку и внимание; а люди – повышение уровня дофамина от реализации родительского поведения, а также возможность сменить направление мыслей и избавиться от стресса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что концепт «Кошка» содержит такие признаки, как умиление при виде котиков, способность терпеть временные неудобства в заботе о питомце, прощение недостатков, большая значимость по сравнению с другими членами семьи.

Несмотря на обилие шуток, в которых раскрывается то, как сильно человек любит кошек, как нежно и внимательно заботится о них и всячески пробует найти контакт, существует целый пласт произведений, демонстрирующих непривлекательные стороны отношения людей к этим животным. Обратимся к примерам.

1. *Ребёнку подарили игрушечный набор доктора. У кота началась новая жизнь с трудноизлечимыми болезнями* [9].

2. *Жизненный опыт показывает, что провинившиеся коты хорошо понимают азбуку Морзе, только стучать надо тапкой по морде* [9].

3. *Надоел мужику кот жены и решил мужик от него избавиться. Взял кота, посадил в мешок, отнёс его на 3 км от дома и оставил там. Возвращается домой, а на крыльце сидит кот, его ждёт и радостно мурлыкает. Мужик сильно разозлился. На следующий день он взял кота и отнёс его на 5 км от дома. Опять та же история: кот сидит на пороге и терпеливо ждёт. Мужик вошёл в дикую ярость, взял кота, сел в машину и ехал 10 км прямо, 20 км налево, 7 км на юго-запад и 15 км на северо-восток, бросил кота и уехал. Через час мужик звонит жене по мобильнику: – Дорогая, кот дома? – Да, дорогой, пять минут назад вернулся, а почему ты спрашиваешь? – Дай мне эту скотину к телефону – я потерялся!* [9].

Как следует из первого примера, домашние животные могут быть вынуждены физически терпеть навязчивость детей. Из приводимой шутки мы понимаем, что ребенок играет с кошкой, как с куклой, подвергая ее разным неприятным манипуляциям (*игрушечный набор доктора. У кота началась новая жизнь с трудноизлечимыми болезнями*).

Во втором анекдоте описывается ситуация, в которой домашнее животное становится жертвой жестокого обращения со стороны людей (*коты хорошо понимают азбуку Морзе, только стучать надо тапкой по морде*).

В третьем произведении в юмористическом ключе рассказывается о сноровке кота найти путь домой, но сопутствующие истории факторы ужасны сами по себе – домашнее животное выбрасывают из дома без всякой на то веской причины (*Надоел мужику кот жены и решил мужик от него избавиться, … Взял кота, посадил в мешок, отнёс его на 3 км от дома и оставил там*).

Анализ приводимых примеров позволяет заключить наличие в содержании концепта «Кошка» таких признаков, как отношение к кошке как к игрушке, возможность варварского обращения с кошкой, возможность для людей безжалостно избавиться от животного.

Обилие шуток, в которых репрезентируются данные концептуальные признаки, к сожалению, подтверждает актуальность темы абьюза.

Кто же заводит кошек и почему? Ответ на это вопрос мы с легкостью находим в шутках и анекдотах.

1. *Разговаривал с мамой по поводу её желания иметь внуков. Сошлись на том, что она заводит кота* [9].

2. *Идеальная молодая семья – это спортивный парень, стройная девушка и жирный кот. А не когда всё перепутано* [8].

3. *Сегодня международный день кошек. Не забудь поздравить лучших друзей сильных и независимых девушек* [14].

4. *Для того чтобы спать с женой, я на ней женился. А кот с ней спит, вообще ничего не обещая* [9].

5. *Самые страшные звуки для кота – это слова маленького ребёнка:*

– *Киса, киса!* [9].

В приводимых примерах мы видим, что стереотипно считается, что кошек заводят женщины *(мама, жена, сильные и независимые девушки)* и семьи *(молодая семья, семья с ребенком)*. Как следует из первого и второго примеров, животное может служить заменой ребенку. Так, бабушка из первого произведения, не дождавшись внуков от сына, склоняется к тому, чтобы реализовать свое желание любить и заботиться с помощью кота. Во втором примере речь идет о молодой паре, которая по каким-то причинам пока не готова завести ребенка, поэтому тренирует родительское поведение на коте. Из слов «жирный кот» мы понимаем, что животное балуют и регулярно перекармливают.

В третьем примере звучит мысль, что одинокие девушки, которым не хватает мужского внимания из-за проблем с собственным характером и увлечения идеями феминизма (*сильных и независимых девушек*), имеют тенденцию заводить котов.

Из четвертого и пятого произведений становится понятно, что котиков могут заводить семьи как игрушку для детей (*слова маленького ребёнка: – Киса, киса*) или объект привязанности одного из супругов (*кот с ней спит*).

Ученые отмечают, что люди, как биологический вид, имеют своего рода исходные программы мышления и поведения, которые в свое время обеспечили нашим предкам выживание. Одним из них является стремление к групповой интеграции – жизни в стае. Многие века нашей эволюции эта потребность быть частью коллектива (общества, семьи) поддерживалась естественным путем. Иными словами, институт семьи имел высокую экономическую и социальную значимость. Например, чтобы вести хозяйство, крестьянам нужны были работники; ими становились подросшие дети. Родители заботились о детях, дети заботились о родителях в старости. Любовь и теплые близкородственные отношения становились залогом выживания и процветания всего рода, они сохранялись на протяжении всей жизни и являлись залогом безопасности [15].

В наше время развитие технологий привело к большей обособленности. Роль семьи постепенно уменьшается, что проявляется в снижении демографических темпов роста в развитых странах, появлении течения «чайлдфри», массовом заболевании цифровым аутизмом. Для экономического и физического выживания теперь не требуется наличия семьи или принадлежности к социальной группе. Отсюда появляются анекдоты про сильных и независимых феминисток, предпочитающих отношения с котом вступлению в брак с мужчиной, и молодых семьях, играющих в дочки-матери с котиком вместо рождения детей, бабушках, мечтающих о внуках и сублимирующих желание подарить заботу в любовь к животным. Приводимые примеры подтверждают, что технологии трансформировали жизнь людей слишком быстро, и психика не успевает адаптироваться к этим возможностям, продолжая воспроизводить привычные паттерны поведения в изменившемся социальном контексте.

Суммируя вышеперечисленные категории людей, следует сделать вывод о наличии в содержании концепта «Кошка» следующих признаков: котов заводят люди, которым не хватает любви, чаще всего одинокие женщины; семьи с детьми как игрушку для последних; семьи без детей для тренировки родительского поведения.

Ответ на то, как люди объясняют привязанность к домашним питомцам, мы также находим в прецедентных текстах юмористических жанров. Рассмотрим примеры.

1. *Недавно моя жена решила похудеть. Я, тёща и кот худели вместе с ней. С того момента я понял, что кот очень любит меня, поскольку на третий день диеты он очень тихо и осторожно приволок мне дохлого воробья и показал на него: на, мол, кушай мясо* [8].

2. *За что я люблю кошек больше, чем людей? Если они и гадят, то не в душу* [9].

3. *Кот – очень необычное создание: он никогда не пристаёт с расспросами, какое у тебя настроение; его не интересует, богат ты или беден, глуп или умён, грешник или святой. Ты ему друг. Ему этого достаточно* [9].

4. *Первая кошачья заповедь: если тебя погладили по левой щеке – подставь правую!* [9].

5. *Кот – самый лучший друг. Он никогда не скажет: – Почему ты жрёшь по ночам? А скажет: – Давай жрать вместе!* [14].

Как следует из первого примера, отношения с кошкой позволяют человеку почувствовать себя важным для кого-то и любимым (*кушай мясо*). Подобно тому, как мама-кошка приносит своим котятам добычу, своеобразные «подарки» кошек хозяевам в виде птиц, мышей и т. п. вызывают нем умиление, в данном примере мужчина интерпретирует поведение своего пушистого друга как проявление заботы и привязанности. Важно отметить, что он не одинок в этом умозаключении. Многие владельцы кошек убеждены, что таким образом кошка заботится о человеке и делится с ним добычей, чтобы тот не умер от голода. Более того, она выражает свою благодарность за нашу заботу и делает это, чтобы показать, как сильно она нас любит. Однако существует еще одна теория, состоящая в том, что кошки, принося хозяину затравленную добычу, хотят научить его охоте [12].

Из второго произведения становится понятным, что одной из причин любви к кошкам является чувство эмоциональной безопасности (*Если они и гадят, то не в душу*). Не секрет, что процесс коммуникации человека с себе подобными осложнен необходимостью учитывать множество факторов: будь то настроение собеседника, его вербальные и невербальные сигналы, ценности, верования, особенности реакции на разные раздражители и многое другое. Без постоянной практики это задача не из легких, особенно в наши дни, когда можно свести общение к минимуму и, например, работать и учиться онлайн из дома. Важно отметить, что не только взрослые, но и дети проводят все больше времени уткнувшись в телефон и прочие гаджеты. Таким образом, для многих людей коммуникация становится стрессовым фактором, который может заканчиваться неудачами, в то время как общение с домашним питомцем не способно вытолкнуть человека за пределы зоны комфорта.

Согласно третьей и четверной шуткам, в общении с животными людей подкупает возможность ощутить счастье полного принятия (*его не интересует, богат ты или беден, глуп или умён, грешник или святой. Ты ему друг. Ему*

этого достаточно) и психологический комфорт (*он никогда не пристаёт с расспросами*).

В четвертом анекдоте акцентируется внимание на привычке кошек ласкаться (*подставь правую*). Многие научные исследования подтверждают, что тактильный контакт чрезвычайно важен для общего самочувствия человека, а потребность в прикосновении ощущается как на физическом, так и на эмоциональном уровне. Отсутствие прикосновений и объятий имеет более серьезные последствия, чем мы могли бы подумать. Сенсорный голод способен вызвать тревогу, неуверенность, раздражительность, депрессию [16].

Получил широкую известность эксперимент, который был проведен в XIII веке императором Фридрихом II Гогенштауфеном. Правитель запретил няням говорить в присутствии детей и обнимать их. Он надеялся, что малыши начнут говорить слова на родном языке, на котором говорили Адам и Ева, но через три месяца младенцы умерли [17].

Сегодня нет никаких сомнений в том, что для крошечных детей прикосновение необходимо для жизни. Чем больше их гладят и обнимают, тем лучше они развиваются и лучше подготовлены к формированию межличностных отношений.

«Жажду прикосновений» испытывают не только люди. Весьма известен эксперимент, проведенный в США в 1960-х годах американским психологом Гарри Харлоу. Его исследования были сосредоточены на влиянии прикосновения на млекопитающих. Так называемый эксперимент Харлоу заключался в том, что молодых королевских макак отделяли от их биологических матерей и предоставляли им на выбор две искусственные фигуры – одну из проволоки и дерева, а другую – покрытую мягкой приятной тканью, чем-то напоминающую обезьяну. Интересно, что бутылку молока держала только первая из них. Несмотря на это, обезьяны чаще выбирали тот, который был покрыт мягким материалом. Они ели, когда нужно, но проводили большую часть времени, прижимаясь к своей мягкой пушистой «матери». Данный фактор говорит о том, что чувство безопасности, возникающее от приятного прикосновения, оказалось даже сильнее утоления голода [18].

Людям и кошкам чрезвычайно повезло друг с другом, потому что у тех и у других схожий язык проявления привязанности. Таким образом, как демонстрируется в примере, через поглаживания оба вида получают удовольствие, избавляются от стресса и налаживают теплые отношения.

Смысл пятого анекдота заключается в радости обретения товарища по пагубной привычке к перееданию, который не осудит, а поможет в полной мере насладиться моментом (*Кот – самый лучший друг. … скажет: – Давай жрать вместе!*).

Таким образом, можно сделать вывод, что такой аспект, как «почему люди любят кошек», также содержит следующие признаки: людей подкупает способность кошек демонстрировать эмоциональную привязанность к ним, возникающее чувство эмоциональной безопасности при взаимодействии с ней, возможность ощутить счастье полного принятия, психологический комфорт, тактильность, способность разделить с человеком удовольствие от хорошей обильной еды.

Как известно, антроморфизация является одним из способов людей постижения и объяснения мира. С древних времен люди пытались объяснить себе природные явления, катаклизмы влиянием богов, которые своим поведением очень напоминали людей. Многие культуры на каком-то историческим этапе развития обожествляли животных и приписывали им качества и мотивы поведения, свойственные человеку.

Сегодня мы можем наблюдать отголоски этого мифического сознания в анекдотах и шутках о животных. Рассмотрим примеры.

1. *Днём, когда кот дрыхнет, я считаю своим долгом потеребить его, несмотря на всё его недовольное ворчание. С пяти до семи утра ситуация меняется точно наоборот. Кто кому мстит?* [19].

2. *Кот удирает от собаки и думает: «Я сам за хомячком вчера по комнате гонялся, ему так же страшно было, бедный хомячок, бедный пушистик». Тут, бац, дерево. Кот на дерево, отдышался, сидит и думает: «Ну, хомяк, тварь волосатая, теперь держись!»* [20].

Как демонстрируется в примерах, людям свойственно интроспектировать то, как они приходят к каким-то решениям и делают вывод, что у кошек происходит все примерно также. Так, в первом произведении речь идет о человеке, заключившем, что кот ему мстит, т. к. он в таких же условиях именно это и сделал бы (*С пяти до семи утра ситуация меняется точно наоборот. Кто кому мстит?*).

Во второй шутке от лица кота, убегающего от собаки, показан круговорот мыслей и чувств. Причем образ этих мыслей говорит нам о том, что их ход соответствует логике человека – в состоянии стресса кот проводит аналогию с обижаемым им хомяком, сочувствует ему, находясь в безопасности, обесценивает эти чувства, переходя в режим хулигана.

Не обладая человеческой речью, животные не могут объяснить мотивы своего поведения, но обилие произведений художественного и научного планов говорит о том, что эта проблема занимает умы множества людей.

Сегодня невозможно однозначно утверждать, мстят ли коты и способны ли они к сложным когнитивным операциям, таким, например, как проведение аналогий или проявление сочувствия.

Люди, профессионально занимающиеся психологией кошек, утверждают, что кошкам незнакомо чувство мести, и ночная активность объясняется тем, что кошачьи предпочитают охотиться по ночам, а никак не негативным отношением к человеку, ведущему дневной образ жизни [12]. Люди, действительно, разделяют с животными очень много базовых моделей мышления. Однако наша оценка мотивов их поведения может быть во многом игрой ума.

Более того, испытывая сочувствие к своей добыче, кошки остались бы голодными и умерли бы, не дожив до наших дней.

Суммируя сделанные наблюдения, можно с уверенностью утверждать, что в содержание концепта «Кошка» входит следующий признак: люди пытаются оценивать поведение котов, опираясь на паттерны, характерные для человеческого мышления и особенностей коммуникации.

Отсутствие у большинства людей знаний об особенностях мышления и поведения кошек приводит к коммуникативным неудачам в общении со своим питомцем. Обратимся к примерам.

1. *Купил мужик кота. Пошёл на работу, а когда пришёл, то увидел лужу на ковре. Взял кота, потыкал носом в лужу и выкинул в форточку. Так повторялось неделю. Однажды пришёл мужик с работы и опять увидел лужу. Кот подошёл, потыкался носом и выпрыгнул в форточку* [19].

Как можно заметить, суть шутки состоит в том, что, предпринимая неумелые попытки отучить кота мочиться на ковер, мужчина закрепил ненужный шаблон поведения – написать на ковер, увидеть хозяина, потыкаться носом в лужу и выпрыгнуть в окно.

Фелинологи скажут, что мужчина совершил ряд ошибок в общении с котом. Во-первых, с животными не работает отсроченное наказание [21]. Кот просто не поймет, зачем его мажут в его же экскрементах, что вызовет стресс, от которого кот может окончательно утратить контроль над мочеиспусканием. Во-вторых, причина, по которой кот выбрал ковер своим горшком, остается вне осознания мужчиной, а это может быть заболевание почек, территориальное поведение, стресс. Без ее решения деструктивное поведение не может угаснуть самостоятельно.

Анализ примеров подобного рода позволяет сделать вывод о существовании такого признака, как коммуникативные неудачи в общении с кошкой.

Суммируя сделанные в ходе исследования выводы и наблюдения, можно заключить, что концепт «кошка» является значимым культурным концептом.

В ходе исследования были в полной мере решены задачи исследования и достигнута его цель. Анализ репрезентации концепта «Кошка» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров**6** показал, что данная ментальная единица обладает обширным набором признаков. Было выявлено, что описываемый концепт представлен в пяти основных аспектах, а именно: привычки и характер кошек, отношение людей к кошкам, понимание кошек, кто заводит кошек, почему их любят.

Авторы обнаружили, что такой аспект, как «привычки и характер кошек», представлен следующими признаками: склонность к расстройству пищевого поведения в силу стресса, мяуканье по ночам, периурия, привычка портить вещи, проявляет территориальное поведение, любит использовать картонные коробки для игр и отдыха, неравнодушное отношение к валериане, демонстрирует меньшую эмоциональную привязанность к хозяевам по сравнению с собакой.

В «отношение людей к кошкам» входят такие признаки, как обожание одних людей, сдержанное отношение других людей, умиление при виде котиков, способность терпеть временные неудобства в заботе о питомце, прощение недостатков, большая значимость по сравнению с другими членами семьи, отношение к кошке как к игрушке, возможность варварского обращения с кошкой, возможность для людей безжалостно избавиться от животного.

Аспект «кто заводит кошек» включает следующие признаки: котов заводят люди, которым не хватает любви, чаще всего одинокие женщины, котов заводят семьи с детьми как игрушку для последних, семьи без детей для тренировки родительского поведения.

«Почему люди любят кошек» представлен следующим набором признаков: людей подкупает способность кошек демонстрировать эмоциональную привязанность к ним, возникающее чувство эмоциональной безопасности при взаимодействии с кошкой, возможность ощутить счастье полного принятия, психологический комфорт, тактильность, способность разделить с человеком удовольствие от хорошей обильной еды.

Согласно проведенному анализу, аспект «понимание поведения кошек» имеет следующие признаки: люди пытаются оценивать поведение котов, опираясь на паттерны, характерные для человеческого мышления и особенностей коммуникации, попытку найти сходство в человеческой и кошачьей психологии, коммуникативные неудачи в общении с кошкой.

В произведениях юмористических жанров продемонстрирован упрощенный и обобщенный образ домашнего любимца, который содержит наблюдения, сделанные на бытовом уровне о самих кошках и об отношении людей к ним.

В результате изучения русскоязычных прецедентных текстов юмористических жанров было сделано интересное наблюдение, касающееся современной культуры. На настоящий момент вербализуются две основные тенденции, раскрывающие отношение к кошкам. Первая – как к игрушке, которая не имеет права отказаться от навязчивого внимания своих хозяев, вынуждена терпеть физические наказания и пренебрежение, в итоге может быть выброшена на улицу; вторая противоположная ей – кота принимают в семью и относятся соответствующе:

его лечат, кормят, балуют, стараются понять, прощают погрешности в поведении. Несмотря на всю гуманность второго подхода, в прецедентных текстах явственно прослеживается мысль о том, что животному навязывают функцию быть эмоциональным пластырем на ранах человека, например, заменить ему детей, внуков, семью, отношения с другими людьми.

Звучащий в прецедентных текстах намек на созависимые отношения с питомцем, на наш взгляд, возник в результате информационно-технической революции и общей гуманизации общества. Интернет, социальные сети прочно обосновались в жизни каждого человека. Люди не заметили, как стали все больше времени проводить за экраном компьютеров или глядя на экран телефона. Гаджеты стали не только атрибутом рабочего места в офисе, но и дома. Гораздо большие, чем у поколений ранее, экономические, социальные и политические права привели к возможности человека сепарироваться, строить карьеру, позже вступать в брак и заводить детей, а также способствовали выбору комфортной замены социальных отношений.

С другой стороны, развитое общество вступило на путь гуманизации и существенно переосмысливает свое отношение к животным, выступая за сохранность среды обитания диких животных и расширяя права домашних животных. Волонтеры организуют приюты для бездомных животных и группы помощи, становясь более отзывчивыми к братьям нашим меньшим.

В совокупности данные факторы способствовали позитивному переосмыслению роли кошек в жизни человека.

Подводя итог исследованию репрезентации концепта «кошка» в русскоязычных прецедентных текстах юмористических жанров, следует отметить, что исследование вносит вклад в развитие концепции когнитивной организации языковой системы. Дальнейшие исследования особенностей репрезентации ключевых концептов культуры помогут нам лучше понять основные элементы российской**6** ментальности и выявить факторы, влияющие на развитие современного общества. Полученные результаты данного исследования имеют практическую ценность, так как они могут быть применены в образовательном процессе при преподавании различных курсов, таких как лексикология, общее языкознание и когнитивная лингвистика. Кроме того, эти результаты могут быть полезны при изучении русского языка как иностранного, помогая студентам развить практические навыки владения языком.

Библиографический список

1. Пырерко Л.В. Значение кошек в древнем Египте. *Актуальные вопросы научных исследований:* материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. 2018: 50–53.
2. Багана Ж., Яковлева Е.С. Национально-культурные особенности лексем «кошка» и «собака» на материале английского и китайского языков. *Вестник РУДН.* Серия: Лингвистика. 2016; Т. 20, № 2: 91–98.
3. Joshua J. Mark Cats in the Ancient World. *The World History Encyclopedia* Available at: https://www.worldhistory.org/article/466/cats-in-the-ancient-world/
4. Clutterbuck Martin R. Siamese Cats: Legends and Reality Reviews and Ratings. Bangkok: White Lotus Co Ltd, 2004.
5. Лю С. Образ кошки в русском и китайском языках как репрезентация зоонимического кода культуры. *Большое евразийское партнёрство: лингвистические, политические и педагогические аспекты:* материалы II Международной научно-практической онлайн-конференции. 2021: 50–56.
6. *Краткий словарь когнитивных терминов.* Москва: Издательство Московского государственного университета Москва, 1996.
7. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
8. *Анекдот.ру*. Available at: https://www.anekdot.ru
9. *Анекдотов.net.* Available at: Available at: https://anekdotov.net
10. *Anekdotus.com*. Available at: https://anekdotus.com
11. *Humornet.ru*. Available at: https://humornet.ru
12. Fogle B. *The Cat's Mind: Understanding Your Cat's Behavior*. New York: Howell Book House, 1995.
13. Бессант К. *Перевод с кошачьего: Научитесь разговаривать со своей кошкой*. Москва: Рипол Классик, 2005.
14. *Всё шуточки*. Available at: https://vse-shutochki.ru
15. Бутовская М.Л., Ростовцева В.В. *Эволюция альтруизма и кооперации человека: Биосоциальная перспектива.* Москва: Ленанд, 2021.
16. Шевырева Е.Г., Степанова О.А. Развитие тактильно-кинестетического контакта в онтогенезе. *Бюллетень науки и практики*. 2016; № 9 (10): 260–263.
17. Воскобойников О.С. *Душа мира: Наука, искусство и политика при дворе Фридриха II (1200–1250)*. Москва: РОССПЭН Издательство АНО, 2008.
18. Harlow Harry F. The Nature of Love. *American Psychologist*. 1958; Vol 13 (12): 673–685.
19. *Anekdotbar.ru*. Available at: https://anekdotbar.ru
20. *Anekdotov.me*. Available at: https://anekdotov.me
21. Жеребилова М. *КОТоЛОГИКА. О чем молчит кошка*. Москва: Эксмо, 2020.

References

1. Pyrerko L.V. Znachenie koshek v drevnem Egipte. *Aktual'nye voprosy nauchnyh issledovanij:* materialy Mezhdunarodnoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 50-53.
2. Bagana Zh., Yakovleva E.S. Nacional'no-kul'turnye osobennosti leksem «koshka» i «sobaka» na materiale anglijskogo i kitajskogo yazykov. *Vestnik RUDN.* Seriya: Lingvistika. 2016; T. 20, № 2: 91-98.
3. Joshua J. Mark Cats in the Ancient World. *The World History Encyclopedia* Available at: https://www.worldhistory.org/article/466/cats-in-the-ancient-world/
4. Clutterbuck Martin R. Siamese Cats: Legends and Reality Reviews and Ratings. Bangkok: White Lotus Co Ltd, 2004.
5. Lyu S. Obraz koshki v russkom i kitajskom yazykah kak reprezentaciya zoonimicheskogo koda kul'tury. *Bol'shoe evrazijskoe partnerstvo: lingvisticheskie, politicheskie i pedagogicheskie aspekty:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj onlajn-konferencii. 2021: 50-56.
6. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta Moskva, 1996.
7. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
8. *Anekdot.ru*. Available at: https://www.anekdot.ru
9. *Anekdotov.net.* Available at: Available at: https://anekdotov.net
10. *Anekdotus.com*. Available at: https://anekdotus.com
11. *Humornet.ru*. Available at: https://humornet.ru
12. Fogle B. *The Cat's Mind: Understanding Your Cat's Behavior*. New York: Howell Book House, 1995.
13. Bessant K. *Perevod s koshach'ego: Nauchites' razgovarivat' so svoej koshkoj*. Moskva: Ripol Klassik, 2005.
14. *Vse shutochki*. Available at: https://vse-shutochki.ru
15. Butovskaya M.L., Rostovceva V.V. *`Evolyuciya al'truizma i kooperacii cheloveka: Biosocial'naya perspektiva.* Moskva: Lenand, 2021.
16. Shevyreva E.G., Stepanova O.A. Razvitie taktil'no-kinesteticheskogo kontakta v ontogeneze. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2016; № 9 (10): 260-263.
17. Voskobojnikov O.S. *Dusha mira: Nauka, iskusstvo i politika pri dvore Fridriha II (1200-1250)*. Moskva: ROSSP`EN Izdatel'stvo ANO, 2008.
18. Harlow Harry F. The Nature of Love. *American Psychologist*. 1958; Vol 13 (12): 673-685.
19. *Anekdotbar.ru*. Available at: https://anekdotbar.ru
20. *Anekdotov.me*. Available at: https://anekdotov.me
21. Zherebilova M. *KOToLOGIKA. O chem molchit koshka*. Moskva: `Eksmo, 2020.

Статья поступила в редакцию 15.02.24

УДК 1751 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-447-451

Shmul I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: inna.shmul@gmail.com*

INFINITIVE OR GERUND: DIFFERENTIATION OF CASES OF USE AFTER ASPECTUAL VERBS (BASED ON ENGLISH LANGUAGE SOURCES). The article declares a new approach to the issue of using the infinitive and gerund in a compound verbal predicate after verbs of an aspectual characteristic: to begin, to cease, to commence, to continue, to start in English, by analyzing the characteristics of the second part of the compound verbal predicate based on examples in the material studied for the article. The article examines material, about 900 examples, collected from texts of English and American fiction. It is proposed to consider the characteristics of the second part of a compound verbal predicate and identify patterns of their use in this regard, which greatly facilitates the understanding and further use of this grammar, as well as contributes to the development of corpus linguistics. As a result of the study, it is established that the second component of a compound

verbal predicate can be considered as a verb of voluntary, semi-voluntary and involuntary action, which determines the patterns of its use in the form of an infinitive or in the form of a predicate after the verbs in question “to begin, to cease, to commence, to continue, to start.” Verbs expressing voluntary actions are used both in the infinitive and in the gerund form, without any differences. Some verbs are used, as a rule, in the infinitive form and express involuntary actions on the part of the subject – these are involuntary verbs. Semi-voluntary verbs are used mainly in the infinitive form and relatively rarely in the gerund form.

Key words: **practical grammar of English language, compound verb predicate, gerund, infinitive, aspectual verbs, corpus linguistics**

И.А. Шмуль, *канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: inna.shmul@gmail.com*

ИНФИНИТИВ ИЛИ ГЕРУНДИЙ: ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СЛУЧАЕВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОСЛЕ ГЛАГОЛОВ ВИДОВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕЙСТВИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье заявлен новый подход к употреблению инфинитива и герундия в составном глагольном сказуемом после глаголов видовой характеристики действия: to begin, to cease, to commence, to continue, to start (‘начинать’, ‘прекращаться’, ‘начать’, ‘продолжать’, ‘начать’) в английском языке, путем анализа характеристик второй части составного глагольного сказуемого на основе примеров в изученном для статьи материале. В статье рассмотрено около 900 примеров, собранных из текстов английской и американской художественной литературы. В данном исследовании впервые предложено проанализировать семантические характеристики второй части составного глагольного сказуемого и выявить закономерности их употребления в связи с этими характеристиками, что значительно облегчает понимание выбора в употреблении герундия и инфинитива в составных глагольных сказуемых в указанных выше случаях, а также вносит вклад в разработку корпусной лингвистики. В результате исследования установлено, что второй компонент составного глагольного сказуемого может быть рассмотрен как глагол произвольного, полупроизвольного и непроизвольного действия, что определяет закономерности его употребления в форме инфинитива или сказуемого после рассматриваемых глаголов to begin, to cease, to commence, to continue, to start. Глаголы, выражающие произвольные (voluntary) действия, употребляются как в инфинитиве, так и в форме герундия, без каких-либо отличий. Некоторые глаголы употребляются, как правило, в форме инфинитива и выражают со стороны субъекта действия непроизвольные – это глаголы непроизвольного действия (involuntary). Глаголы полу произвольного действия употребляются преимущественно в форме инфинитива и сравнительно редко – в форме герундия.

Ключевые слова: **практическая грамматика английского языка, составное глагольное сказуемое, герундий, инфинитив, глаголы видовой характеристики действия, корпусная лингвистика**

Актуальность данного исследования состоит в том, что инфинитив и герундий в составе составного глагольного сказуемого в современном английском языке – предмет, кажущийся для современного языкознания давно изученным в университетских курсах. Если заинтересоваться темой и посмотреть, что было написано за последние лет десять, то находятся многочисленные доклады и статьи, сосредоточенные на ней, но не предлагающие удовлетворительного решения вопроса о том, чем определяется дифференцированность употребления второго члена составного глагольного сказуемого, и это заставляет многократно пересматривать тему. Все доклады так или иначе сводятся к статистике употребления и к уже известным классификационным характеристикам первого элемента составного глагольного сказуемого, в то время как необходимо посмотреть, по какому принципу второй элемент составного глагольного сказуемого (в данном случае после глаголов видовой характеристики действия) может коррелировать с его употреблением в инфинитивной или герундиальной форме и, возможно, пересмотреть принятое за норму почти стихийное, без правил, во многих контекстах употребление глагольных форм. Поскольку закономерности употребления изучаемых элементов в языке до конца не определены, несмотря на многочисленные попытки их выявить в монографиях, актуальность для практической грамматики английского языка как более узкого отдела языкознания здесь диктуется неизбежностью дальнейшего развития темы употребления герундия и инфинитива с целью ее адекватного преподавания на языковых курсах.

Цель исследования: дать конкретное объяснение тому, как употребляется инфинитив и герундий в составном глагольном сказуемом после глаголов видовой характеристики действия: to begin, to cease, to commence, to continue, to start (‘начинать’, ‘прекращаться’, ‘начать’, ‘продолжать’, ‘начать’) в английском языке; представить характеристики второй части составного глагольного сказуемого на основе примеров в изученном для статьи материале: собрано около 900 примеров из текстов английской и американской художественной литературы, что и явилось объектом исследования.

Научная новизна состоит в том, что в статье впервые предложено рассмотреть характеристики второй части составного глагольного сказуемого, которые семантически обусловливают закономерности употребления второго глагола, а именно – все глаголы можно разделить на три группы: глаголы произвольного действия (voluntary verbs), глаголы полупроизвольного действия (semi-voluntary verbs) и глаголы непроизвольного действия (involuntary verbs), что представляет более глубокое, по сравнению с предыдущими исследованиями по теме, понимание семантики структур.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи: собрать необходимое и достаточное количество материала в источниках; сравнить значения и употребление синтаксических структур в английском языке; проанализировать причины выбора инфинитива и герундия в качестве второго элемента.

В исследовании применены следующие методы: дистрибутивный анализ, чтобы провести классификацию изучаемых единиц внутри текстов и установить отношения сочетаемости между ними; количественный анализ для подсчета языковых данных с целью дальнейшей их интерпретации, метод сплошной выборки.

Материалом исследования явилась английская и американская художественная литература. (Собрано, как было отмечено выше, около 900 примеров).

1. Braine John, Room At the Top. Moscow, 1961 (R. T.).
2. Cronin A.J. Hatter’s Castle. Moscow 1963 (H. C.).
3. Cronin A.J. The Citadel. Moscow, 1957 (Cit).
4. Cusack D. Say No to Death. Moscow, 1961 (Say).
5. Dreiser Th. The Titan. Moscow, 1957 (Titan).
6. Galsworthy J. The White Monkey (W. M.).
   In Chancery (Chan).
   The Silver Spoon (S. Sp.).
   Swan Song (Sw. S).
   To Let (To Let). Moscow, 1956.
7. Green Gr. The Quiet American. London, 1967 (Amer).
8. Green Gr. Travel with My Aunt. London, 1971 (Aunt).
9. Hemingway E. The Old Man and the Sea. Moscow, 1963 (M. and S.).
10. Hersey J. White Lotus. New York, 1965 (W. L.).
11. Humphrey W. The Ordways. New York, 1965 (Ord.).
12. Jones J. Whistle. Glasgow, 1978 (Whis.).
13. Jordon J. Let the Day Perish. Moscow, 1961 (Day).
14. Lindsay J. Betrayed Spring. Moscow, 1955 (B. Sp.).
15. London J. The People of the Abyss. London, 1977 (Abyss).
16. London J. The Iron Heel. London, 1977 (Heel).
17. Modern American Short Stories. Moscow, 1960 (M. A. St.).
18. Modern English Short Stories. Moscow, 1961 (M. E. St.).
19. Spark M. The Public Image Stories. Moscow, 1976 (P. I.).
20. Ганшина М.А., Василевская Н.М. English Grammar. Москва: Higher School Publishing House, 1964.

Теоретической базой исследования послужили классические для английского языкознания труды ряда видных ученых-лингвистов**:** Блоха М.Я. (1983), Бархударова Л.С. (1973), Ганшиной М.А. (1964). Учитывались изыскания в описании английского языка в его историческом аспекте, в том числе проф. Аракина В.Д., Ильиша Б.А., Смирницкого А.И.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть широко использованы в преподавании общего курса английского языка от средней школы до университетского уровня.

Предметом особого интереса данная тема будет для корпусной лингвистики. Корпус – это один из новейших инструментов, который лингвисты используют для улучшения своих исследований в различных аспектах, например, в процессе лингвистического анализа или в языковой педагогике. Термин «корпус» многими исследователями определялся по-разному. Профессор Синклер Дж. М. определил корпус как набор частей языков, которые выбраны и упорядочены в соответствии с явными лингвистическими критериями, чтобы их можно было использовать в качестве образца языка [1; 2]. В языковой педагогике выявили, что при использовании корпуса в обучении языку эмпирические данные являются одной из сильных сторон корпусных данных, которые обеспечивают развитие интуиции говорящих и делают лингвистический анализ более объективным [3].

Предметом исследования в этой статье являются конструкции, состоящие из глагола видовой характеристики действия и второго элемента, представленного инфинитивом или герундием.

Для анализа взяты следующие глаголы видовой характеристики действия: *to begin, to cease, to commence, to continue, to start* (начинать, прекращаться, начать, продолжать, начать).

При сравнительном анализе предложений типа *He began to read.* – «Он начал читать (здесь и далее перевод выполнен автором статьи – *И. Ш.*), *He began reading.* – «Он начал читать» возникает ряд вопросов:

1. Есть ли различие в значениях и употреблении данных синтаксических структур в современном английском языке?

2. Чем обусловлен выбор инфинитива и герундия в качестве второго элемента? Дистрибутивный анализ исследуемых глагольных конструкций показывает, что оба их элемента соотносятся с одним и тем же носителем действия (лицом или предметом). Второй элемент употребляется, как правило, в неперфектной форме общего вида.

Исследуемые конструкции характеризуются контактным расположением элементов, то есть к подчиняющему члену (глаголу видовой характеристики действия) непосредственно примыкает подчиненный член (инфинитив или герундий).

Вот несколько примеров контактного расположения элементов в исследуемых конструкциях:

Jane rose and began to wander restlessly. – «Джейн поднялась и начала беспокойно бродить». (To Let, с. 124).

She began picking her way back to her seat. – «Она повернулась и пошла к своему месту». (B. Sp., с. 72).

He continued to look at her fixedly… – «Он продолжал пристально смотреть на нее…». (H. C., с. 513).

Winch continued talking though nothing had happened… – «Лебедка продолжала говорить, хотя ничего не произошло…» (Whis., с. 439).

He started to sing softly. – «Он начал тихо петь». (R. T., с. 127).

She started talking about the old days… / «Она начала говорить о старых временах. (R. T., с. 121).

Но иногда контактность элементов нарушается включением отдельных обстоятельственных членов между элементами сочетания. Например:

…she entered her own room…and began in a more cheerful spirit to dust the furniture. – «…она вошла в свою комнату... и в более веселом духе принялась вытирать пыль с мебели». (H. C., с. 365).

…she at once subsided into herself… and began, but without much eagerness, to assist herself to the food… – «…она тотчас же ушла в себя… и начала, но без особого рвения, есть…» (H. C., с. 480).

He began, his eyes large and doleful, to start this way and that… – «Он начал, с большими и печальными глазами, приспосабливаться то так, то этак...» (M. E. St., с. 346).

Примеров на Split Infinitive (расщепленный инфинитив) в исследуемом материале не найдено.

Следующий пример с указанным инфинитивом заимствован из «Практической грамматики английского языка» Ганшиной М.А. и Василевской Н.М. [4, с. 487]:

Tom went to the door and began to softly lift the latch. – «Том подошел к двери и начал осторожно поднимать засов».

В составе исследуемых глагольных конструкций в основном наблюдается употребление лишь одного элемента (инфинитива или герундия), но в анализируемом материале мы имеем ряд примеров употребления двух и более подчиненных элементов. Это дает возможность выделить несколько моделей указанных конструкций:

1. Одночленная (NVV_1) *She began weeping silently.* – Она начала тихо плакать. (B. Sp., с. 320).

2. Двучленная (NVV_1V_2) *I began to look around and think about it.* – «Я начал оглядываться вокруг и думать об этом». (Stor., с. 230).

3. Трехчленная ($NVV_1V_2V_3$) *And then she'd started to sing or to swear or to fall flat…* – А потом она начала петь или ругаться, или падать…» (R. T., с. 240).

4. Четырехчленная ($NV_1V_2V_3V_4$) *The storm continued to brawl, lash, seethe, and whistle, …* – «Буря продолжала буянить, хлестать, бурлить и свистеть. (Day, с. 31).

And Adam continued eating and drinking and lolling about and gazing at Eda… – «А Адам продолжал есть и пить, и бездельничать, и смотреть на Эду…» (P. I., с. 58).

Известно, что у герундия и инфинитива много общего и, как отмечает профессор Смирницкий А.И., они оба представляют собой формы субстантивной репрезентации. Оба имеют сходные именные и глагольные свойства. Но у герундия субстантивный характер выражен ярче, чем у инфинитива [5, с. 251].

В древнеанглийском языке герундия не было (он более позднего происхождения), и все глаголы употреблялись с инфинитивом.

Вытеснение инфинитива герундием началось в среднеанглийский период. И, как отмечают грамматисты, употребление герундия возникло с замены инфинитива функцией обстоятельства цели [6, с. 161; 7].

В современном английском языке наблюдается расширение сферы употребления герундия за счёт вытеснения инфинитива.

Профессор Ильиш Б.А. указывает, что близость герундия и инфинитива создала условия для соперничества между ними, и, в конце концов, произойдет или дифференциация значения и употребления этих двух форм, или одна из них вытеснит другую [8, с. 160]. Что и произошло с конструкцией с глаголом to finish, где герундий в качестве второго элемента полностью вытеснил инфинитив.

Во многих грамматиках английского языка (как практических, так и теоретических) указывается, что герундий преимущественно используется для обозначения явлений общего характера, для выражения действия многократного, незаконченного или длительного. Все эти оттенки значений находят соответствие в оттенках значений несовершенного вида в русском языке [9; 10; 11, с. 50; 12; 13]. Инфинитив, по их мнению, употребляется в основном для обозначения явлений частного характера в конкретных условиях для выражения однократного, законченного, недлительного действия, что находит соответствие в оттенках значений совершенного вида в русском языке [9; 10; 11, с. 50; 12; 13]. Но анализ собранного материала не подтверждает вышесказанного.

Как известно, видовая характеристика действия может заключаться в самом значении глагола: способность глагола выражать видовую характеристику действия в своем лексическом значении называется лексическим характером глагола. На этом основании все глаголы делятся на предельные, непредельные и двойственного видового характера [14, с. 53].

Анализируемый материал показывает, что второй элемент исследуемых глагольных конструкций (инфинитив или герундий) по своему лексическому характеру представлен глаголами или непредельными, или двойственного видового характера, причем, последние выступают в данных предложениях как непредельные. А это значит, что каких-либо различий между инфинитивом и герундием в плане лексического характера глаголов в исследуемых конструкциях не наблюдается.

Как инфинитив, так и герундий широко употребляются с глаголами видовой характеристики действия. Даже самый тщательный анализ встречающихся сочетаний в различных контекстах не выявляет различий в их значениях (см. табл. 1).

Таблица 1

Герундий и инфинитив без различий в употреблении

At this she got up, and began to pace up and down the room… – «При этом она встала и стала ходить взад и вперед по комнате…» (H. C., с. 190). *When she had started to go down on him …* – Когда она начала нападать на него… (Whis., с. 254). *Holly ceased to brush her hair.* – «Холли перестала расчесывать волосы». (Sw. S., с. 44). *And he continued to stare at him.* – «И он продолжал смотреть на него». (In Ch., с. 106).	*He jerked his head away from the lilac, and began pacing up and down the grass…* – «Он отдернул голову от сирени и начал ходить взад и вперед по траве...» (M. E. St., 173). *We just started going around town together during summer vacation.* – «Мы только начали вместе гулять по городу во время летних каникул». (Stor., с. 158). *Emily ceased brushing.* – «Эмили перестала чистить зубы». (Chan., с. 249). *The boy continued staring at his mother's face.* – «Мальчик продолжал смотреть в лицо матери». (To Let, 274).

Анализ примеров показывает, что после глаголов видовой характеристики действия возможно параллельное употребление инфинитива и герундия от довольно большой группы глаголов. Можно считать, что данные сочетания являются эквивалентными по значению и употреблению как две формы выражения одного и того же содержания. Эта группа включает глаголы самой разнообразной семантики, но их объединяет одно характерное свойство: будучи употреблёнными в структуре предложения, все они выражают со стороны субъекта произвольные действия (voluntary actions). To appear (появляться), argue (спорить), arrive (прибывать), ask (спрашивать), brush (чистить), buy (покупать), call (звать), calm (успокаивать), come (приходить), consider (считать), copy (списывать), dance (танцевать), discuss (обсуждать), do (делать), drink (пить), gather (собираться), eat (есть), explain (объяснять), get (получать), go (идти), leave (покидать), look (смотреть), make (делать), mount (взбираться), open (открывать), pace (шагать), place (располагать), plan (планировать), prepare (готовить), pull (тянуть), put (положить), repeat (повторять), respond (отвечать), run (бежать), save (сохранить), sing (петь), skin (сдирать кожу), smoke (курить), shout (кричать), spy (выслеживать), stand (стоять), struggle (бороться), talk (разговаривать), tell (сказать), thank (благода-

Таблица 2

Глаголы произвольного действия с неодушевленными подлежащими

Darkness began to spread over the fields… – «Тьма начала распространяться по полям…» (M. A. St., с. 125). *The lights started to wheel around…* – «Огни начали кружиться…» (R. T., с. 253). *The band had ceased to play on the sea front…* – «Группа перестала играть на берегу моря…» (Sw. S., с. 210).	*Warmth began spreading in his dust.* – «Тепло начало распространяться в его пыли. (To Let, с. 234). *His jaws started making a strange slow movement…* – «Его челюсти начали совершать странные медленные движения…» (Day, с. 285). *…his eyes ceased sliding off, his hair ceased slipping back.* – «…его глаза перестали ускользать, волосы перестали сползать назад». (W. M., с. 135).

рить), think (думать), throw (кидать), try (стараться), walk (гулять), wash (мыть), wave (развеваться), whine (выть, хныкать), work (работать), to write (писать).

Итак, эти глаголы можно назвать *глаголами произвольного действия*.

Анализируемый материал показывает, что все глаголы произвольного действия могут быть употреблены как в форме инфинитива, так и в форме герундия, независимо от того, чем выражено подлежащее – одушевленным или неодушевленным существительным. В случае употребления неодушевлённого существительного мы часто наблюдаем явление персонификации. Несколько примеров с неодушевленным существительным представлены в табл. 2.

Анализ исследуемого материала показывает, что на выбор инфинитива или герундия не влияет наличие в предложении элементов, выражающих повторность действия (табл. 3).

Таблица 3

Инфинитив и герундий с глаголами повторяющегося действия

Ernst began to again to speak. – «Эрнст начал снова говорить». (Heel, 91).	*He had to begin thinking all over again.* – «Ему пришлось начинать думать заново». (M. E. St, с. 434).

Исследуемый материал показывает, что некоторые глаголы употребляются, как правило, в форме *инфинитива* в следующих значениях:

1) дрожать – to shake, to shive, to quiver, to quaver, to tremble;
2) умереть – to die;
3) бояться – to dread;
4) терять – to lose;
5) походить на что-то – to resemble;
6) вздрагивать – to shudder;
7) страдать – to suffer;
8) потеть – to sweat;
9) поправляться – to recover;
10) болеть – to hurt, to ache;
11) бледнеть – to blanch, to pail;
12) изменяться – to change;
13) задыхаться – to choke;
14) чувствовать – to feel;
15) бояться – to fear;
16) терять силу – to fail;
17) увядать – to fade;
18) выглядеть – to look (like);
19) казаться – to seem;
20) дергаться – to twitch;
21) заикаться – to stammer.

Все эти глаголы, будучи употребленными в структуре предложения, выражают со стороны субъекта непроизвольные действия (involuntary). Назовем их глаголами *непроизвольного действия*. Вот несколько примеров:

Her eyes narrowed suspiciously and her head commenced to shake. – «Ее глаза подозрительно сузились, а голова начала трястись». (Ord., с. 164).

She began to shiver. – «Она начала дрожать». (M. E. St., с. 164).

He began to tremble with the force of his desire. – «Он начал дрожать от силы своего желания». (Day, с. 42).

His limbs began to ache. – «Его конечности начали болеть». (W. M., с. 293).

His bones ceased to ache. – «Кости перестали болеть». (B. Sp., с. 267).

Very shortly, however, he commenced to fade. – «Однако очень скоро он начал угасать». (Ord., с. 262).

…and began to look like a circus. – «…и стал напоминать цирк». (Ord., с. 257).

Prell, beginning to sweat, sent two men… – «Прелл, начиная потеть, послал двоих мужчин...» (Whis., 71).

Глаголы-связки в исследуемых конструкциях выступают только в форме инфинитива. Это вполне объяснимо, поскольку предикаты в большинстве случаев выражают состояние субъекта, а это действие непроизвольное.

… and I began to be sorry and glad again, and foolish again…– … «и я снова стал жалеть и радоваться, и снова глупеть…» (P. I., 217).

Таблица 4

Глаголы полу произвольного действия

1) to cry, to sob to weep, to blubber, to whimper, 2) to smile, to giggle, to laugh, 3) to moan, to groan.	1) плакать, рыдать, реветь, хныкать 2) улыбаться, хихикать, смеяться, 3) стонать.

…he ceased to be alive. – «…он умер». (B. Sp., с. 525).

…and then the Captain began to grow vague, unreal. – «…а затем Капитан стал смутным, нереальным». (M. E. St., с. 87).

…but some people began to get disturbed as he went on. – «…но некоторые люди начали беспокоиться, когда он продолжил». (Whis., с. 91).

При анализе текстов наше внимание привлекла группа глаголов родственной семантики (табл. 4).

Эти глаголы употребляются преимущественно в форме инфинитива и сравнительно редко – в форме герундия. Каких-либо различий в значениях этих форм при анализе выявить не удалось. Будучи употребленными в структуре предложения, эти глаголы выражают со стороны субъекта в какой-то степени произвольные и в то же время в какой-то степени непроизвольные действия. За неимением лучшего термина можно их назвать *глаголами полупроизвольного действия (semi – voluntary)* (табл. 5).

Таблица 5

Глаголы полупроизвольного действия

The women all began to weep. – «Женщины все начали плакать». (W. L., с. 47). *He began to blubber*. – «Он начал рыдать». (Whis., с. 33). *I grinned but she commenced to cry.* – «Я усмехнулся, но она начала плакать». (Ord., 82). *Helplessly and half guilty she began to smile.* – «Беспомощно и полувиновато она начала улыбаться». (M. E. St., с. 319). *The old man… suddenly started to groan.* – «Старик... вдруг начал стонать». (W. L., с. 361). *Joyce began to moan and Mrs. Swinton turned to her.* – «Джойс начала стонать, и миссис Суинтон повернулась к ней». (B. Sp., 240).	*She began weeping silently.* – «Она начала тихо плакать». (B. Sp., с. 320). *Then he started blubbering again.* – Потом он снова начал рыдать. (R. T., с. 211). *…the man continued smiling.* – «…мужчина продолжал улыбаться». (P. I., с. 58).

После глаголов видовой характеристики действия в форме Continuous глаголы употребляются только в форме инфинитива независимо от того, какое действие они выражают: *произвольное или непроизвольное* (табл. 6).

Таблица 6

Глаголы видовой характеристики действия в Continuous с произвольными и непроизвольными глаголами

People were beginning to move around restlessly… – «Люди начали беспокойно передвигаться…» (Whis., с. 194).	*But now I am starting to think I did get out at the right station.* – «Но теперь я начинаю думать, что вышел на нужной станции. (B. Sp., с. 61).

Итак, в данной статье была предпринята попытка выявить различия в значениях и употреблении исследуемых синтаксических структур, а также выяснить, чем обусловлен выбор инфинитива и герундия после глаголов видовой характеристики действия в английском языке.

Употребление глагола в форме инфинитива или герундия определяется характером действия, выражаемого данным глаголом. Действие со стороны субъекта может быть произвольным, полупроизвольным и непроизвольным. Соответственно, все глаголы можно разделить на три группы: глаголы произвольного действия (voluntary verbs), глаголы полупроизвольного действия (semi-voluntary verbs) и глаголы непроизвольного действия (involuntary verbs).

В современном английском языке наблюдается параллельное употребление инфинитива и герундия от глаголов произвольного действия. Даже самый тщательный анализ употребления этих сочетаний в различных контекстах не выявляет различий в их значениях. Можно считать, что данные сочетания являются эквивалентными по значению и употреблению как две формы выражения одного и того же содержания.

Глаголы полупроизвольного действия, как они ранее названы в ходе исследования, употребляются преимущественно (80% от количества их употребления) в форме инфинитива и сравнительно редко – в форме герундия. Каких-либо различий в значениях и употреблении этих форм при анализе исследуемого материала выявить не удалось. Преимущественное употребление этих глаголов в форме инфинитива объясняется спецификой их семантики, значительно отличающейся от семантики глаголов произвольного действия.

Анализ исследуемого материала показывает, что некоторые глаголы, как правило, употребляется только в форме инфинитива – это глаголы непроизвольного действия.

Перспектива дальнейших исследований по употреблению названных синтаксических структур может быть связана с расширением изучаемого материала в связи с заданной темой и сбором большего количества примеров, а также исследованием потенциальных возможностей семантических характеристик глаголов системно влиять на синтаксис изучаемых конструкций.

Библиографический список

1. Sinclair J. *Preliminary recommendations on corpus typology*. Available at: https://www.passeidireto.com/arquivo/10767974/preliminary-recomendation-in-corpus-tipology-sinclair-john-mc-hardy
2. McEnery T., Xiao R., Tono Y. *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. Routledge, 2006.
3. McEnery T., Wilson A. *Corpus linguistics: An introduction. Edinburgh*. Edinburgh University Press, 2001. Available at: https://www.academia.edu/1171341/McEnery_T_and_Wilson_A_2001_Corpus_Linguistics_second_edition_
4. Ганшина М.А., Василевская Н.М. *English Grammar*. Москва: Higher School Publishing House, 1964.
5. Смирницкий А.И. *Морфология английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1959.
6. Аракин В.Д. *Очерки по истории английского языка*. Москва: Фиматлит, 2007.
7. Гуткина М.А. *Отглагольное существительное и развитие герундия в английском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ленинград, 1967.
8. Ильиш Б.А. *The structure of Modern English*. Ленинград: Просвещение, 1971.
9. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. *Грамматика английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1973.
10. Блох М.Я. *Теоретическая грамматика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1983.
11. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка.* Москва: Высшая школа, 1981.
12. Жигадло В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. *Современный английский язык.* Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.
13. Каушанская В.Л. и др. *Грамматика английского языка*. Москва: Айрис пресс, 2008.
14. Казанцева Я.Н., Немчинова Н.В., Семенова Е.В. *Теоретическая грамматика английского языка*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2015.

References

1. Sinclair J. *Preliminary recommendations on corpus typology*. Available at: https://www.passeidireto.com/arquivo/10767974/preliminary-recomendation-in-corpus-tipology-sinclair-john-mc-hardy
2. McEnery T., Xiao R., Tono Y. *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. Routledge, 2006.
3. McEnery T., Wilson A. *Corpus linguistics: An introduction. Edinburgh*. Edinburgh University Press, 2001. Available at: https://www.academia.edu/1171341/McEnery_T_and_Wilson_A_2001_Corpus_Linguistics_second_edition_
4. Ganshina M.A., Vasilevskaya N.M. *English Grammar*. Moskva: Higher School Publishing House, 1964.
5. Smirnickij A.I. *Morfologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1959.
6. Arakin V.D. *Ocherki po istorii anglijskogo yazyka*. Moskva: Fimatlit, 2007.
7. Gutkina M.A. *Otglagol'noe suschestvitel'noe i razvitie gerundiya v anglijskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1967.
8. Il'ish B.A. *The structure of Modern English.* Leningrad: Prosveschenie, 1971.
9. Barhudarov L.S., Shteling D.A. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1973.
10. Bloh M.Ya. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1983.
11. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pochepcov G.G. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
12. Zhigadlo V.N., Ivanova I.P., Iofik L.L. *Sovremennyj anglijskij yazyk.* Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1956.
13. Kaushanskaya V.L. i dr. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Ajris press, 2008.
14. Kazanceva Ya.N., Nemchinova N.V., Semenova E.V. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2015.

Статья поступила в редакцию 28.02.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-451-453

***Shujskaya Yu.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Linguistics and Literature of the Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
***Kalashnikova M.V.,** Senior Lecturer, Department of Linguistics and Literature, Military University named after Prince Alexander Nevsky, Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: marinavlady5@yandex.ru*

VISUALIZATION OF THE IMAGE OF A WARRIOR IN ADVERTISING POSTERS OF THE 2020S. The article examines militaristic-oriented social advertising of the 2020s. A widely replicated visual feature of such advertisements is shown: the image of a serviceman in them is depicted with his face completely or partially covered. It is noted that this trend is reflected both in civilian fashion and in social advertising related to the pandemic and the mask regime. It is shown that the corresponding visual series is implicitly connected with the culturally significant texts of A.S. Pushkina, F.M. Dostoevsky and N.S. Gumilyov, in which the image of a male warrior with a covered face is read through Christian symbolism and refers to the semantic complex of selfless service, selflessness and nobility. Appeal to this image in modern advertising creates positive motivation among the target audience and makes it possible to clearly separate the pattern of covering the face for "noble" purposes from the pattern of covering the face by criminals and antisocial elements.

Key words: **social advertising, image of warrior, mask, closed face, mass media**

***Ю.В. Шуйская,** д-р филол. наук, доц., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*
***М.В. Калашникова**, доц., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: marinavlady5@yandex.ru*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА ВОИНА В РЕКЛАМНЫХ ПЛАКАТАХ 2020-Х ГГ.

В статье рассматриваются милитарно ориентированные социальные рекламы 2020-х гг. Показана широко тиражируемая особенность визуального ряда таких реклам: образ военнослужащего в них изображается с закрытым полностью или частично лицом. Отмечено, что эта тенденция находит отражение как в гражданской моде, так и в социальных рекламах, связанных с пандемией и масочным режимом. Показано, что соответствующий визуальный ряд имплицитно связан с культурно значимыми текстами А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского и Н.С. Гумилева, в которых образ мужчины-воина с закрытым лицом прочитывается через христианскую символику и отсылает к семантическому комплексу бескорыстного служения, самоотверженности и благородства. Обращение к этому образу в современной рекламе формирует позитивную мотивацию у целевой аудитории и позволяет отчетливо отделить паттерн закрытия лица в «благородных» целях от паттерна закрытия лица преступниками и асоциальными элементами.

Ключевые слова: **социальная реклама, образ воина, маска, закрытое лицо, масс-медиа**

Актуальность работы определяется рядом обстоятельств. Визуальная и текстовая агитация в милитарных текстах приобретает особенную актуальность в 2020-е гг. Как отмечает А.Я. Головченко, социальная реклама, посвященная армии, в России и в странах СНГ сосредоточена на вопросах призыва в армию, в то время как западные аналогичные тексты больше обращаются к тематике миротворчества [1]. Соответственно, агитация к призыву, как правило, сопровождается визуализацией образа солдата, анализу которой и посвящено настоящее исследование.

Социальная реклама, призывающая вступать в ряды Вооруженных сил РФ, размещается, как правило, на уличных рекламных щитах вдоль оживленных трасс и представляет собой креолизованный текст, совмещающий фотографию солдата на службе с призывом позвонить по определенному номеру телефона / пройти по указанному интернет-адресу и начать службу в армии.

Словесная часть креолизованного текста, как правило, лаконична и включает в себя императивную конструкцию, подразумевающую конкретное реализуемое действие. Основной посыл заключен в визуальной части рекламного плаката. А.Н. Голованов указывает на персонификацию образа солдата в плакатах (на примере знаменитого плаката «А ты записался добровольцем?» времен Гражданской войны) как реализацию функции героя (по В.Я. Проппу) [2].

В связи с обозначенной функцией визуального элемента особый интерес представляет элемент плаката в современных реалиях: на многих плакатах (в соответствии с актуальной используемой формой одежды в рядах Вооруженных сил РФ) лицо главного героя – солдата, с которым потребитель должен ассоциировать себя – закрыто маской-«балаклавой» или полумаской. На плакате Д.С. Моора «Ты записался добровольцем»? лицо красноармейца было в центре композиции и изображалось четкими, широкими линиями, чтобы создать эффект взгляда прямо в лицо зрителю.

Цель исследования – проанализировать семиотику «открытого лица» и «закрытого лица» в контексте социальной рекламы Вооруженных сил Российской Федерации.

– выявить репрезентативную выборку рекламных плакатов – креолизованных текстов с изображением лица солдата крупным планом;

– рассмотреть культурную значимость паттерна «закрытого лица»;

– указать на принципиально новые черты в поэтике современного рекламного плаката милитарной тематики.

Научная новизна исследования обусловлена тем фактом, что в отечественной науке не отрефлексирован факт значительного изменения рекламных плакатов милитарной тематики в 2020-х гг. Исследования по этой тематике проведены до 2020 года и не отражают реалий современности, и настоящая статья призвана восполнить данный пробел.

Теоретическая значимость исследования обусловлена проведенным в нем анализом новейших тенденций в области креолизованнной социальной рекламы и проведенными параллелями с масс-медиа и массовой культурой.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью использования полученных выводов в ходе изучения истории рекламы, современных тенденций в области рекламы и связей с общественностью на соответствующих направлениях бакалавриата и магистратуры в высших учебных заведениях.

Интерес к социальной рекламе милитарной направленности в отечественной науке совпал с подъемом этого направления рекламы в 2010-х гг. по объективным социальным причинам. «Ввиду распада Советского Союза, не было уделено внимания проблемам армии, что проявилось в недостаточном финансировании, утрате (сокращении) высококвалифицированных кадровых офицеров, имеющих опыт ведения боевых действий, а также в не совсем удачных локальных конфликтах, что привело к потере огромного количества личного состава. Служить в армии стало непрестижно, невыгодно, как бы это грубо ни звучало. Массовые увольнения и прочие негативные факторы повлияли на резкое падение авторитета военной профессии. Вторым, менее «кровопролитным», но в равной степени негативным фактором, повлиявшим на снижение авторитета армии, стали военные реформы, проведенные в период с 2010-го по 2012 год: сокращение штатного состава воинских частей, а также количества военных учебных заведений среднего и высшего образования.

Спустя пять лет была проведена смена целого ряда военачальников, введен ряд приказов и дополнений к уже имеющимся, и мы получили ту армию, которая сейчас является одной из сильнейших на мировой арене. Однако авторитет и престиж военной профессии не достиг того уровня, который когда-то был утрачен» [3, с. 207].

В силу указанных причин возникла необходимость мотивировать молодых людей служить в армии, и для этой задачи создавались рекламные плакаты, размещавшиеся на рекламных щитах вдоль шоссе и загородных трасс, в расчете на автомобилистов и пассажиров наземного транспорта. Исследователи обращались к текстовой составляющей этих агитационных материалов. Так, в исследовании Р.А. Юрченко отмечены особенности текстовой части рекламного плаката: «В тексте плакатов гармонично сочетаются материальные блага, предлагаемые в открытой форме, и комплекс личностных качеств, которыми будет обладать тот, кто выберет воинскую службу. Последние предлагаются как в открытых формулировках, так и в форме провокаций» [4, с. 215].

Визуальная часть этих плакатов представляет особый интерес в силу воспроизведения образа солдата с закрытым лицом. Так, в подборке плакатов [5] представлены плакаты, на которых типичный солдат смотрит в сторону – не прямо в лицо гипотетическому зрителю, а вправо/влево и в верхнюю часть композиции, как бы в небо. На всех представленных плакатах лицо закрыто маской, видны только глаза. Та же тенденция наблюдается в подборке плакатов [6]: вместе с открытыми лицами и подписанными ФИО героев присутствуют безымянные солдаты с закрытым лицом в «балаклаве» (полностью закрытое тканью лицо с прорезями для глаз и рта) или в полумаске (закрыта нижняя часть лица по переносицу).

В 2021 был отмечен тренд к использованию балаклавы в гражданской одежде [7], что связывается в первую очередь с эпидемией Covid–19 и масочным режимом: массовое ношение масок было отмечено кутюрье, и они ввели аксессуар в практику изготовления одежды прет-а-порте. В статье [8] отмечена утилитарная причина использования образа солдата в маске: военнослужащие не хотят открывать лицо, опасаясь за себя и свои семьи. Эта тенденция возводится к реалиям боевых действий в Чечне, когда представители Вооруженных сил РФ выступали в СМИ, закрывая лицо «балаклавой», чтобы не деанонимизироваться.

В целом в современных СМИ нет однозначного ответа на вопрос, почему маска стала широко используемым атрибутом в среде военнослужащих. Предполагаем, что в данном случае имеет место обращение к архетипу «рыцаря» – героя, скрывающего свое лицо под маской забрала. Так, в стихотворении А.С. Пушкина закрытое доспехами лицо становится атрибутом благородного рыцаря:

С той поры стальной решетки
Он с лица не подымал [9].

В романе Ф.М. Достоевского «Идиот» эти строки цитируются в следующей редакции:

С лица стальной решетки
Ни пред кем не подымал [10, с. 205].

Как отмечает О.В. Леушина, «роль баллады в поэтике романа Достоевского во многом заключается в том, что в пушкинском тексте мы видим описание одной сильной линии, которая также лежит в основе романа «Идиот». Эта ведущая линия заключает в себе целостность христологической идеи, проявляющейся по мере восстановления христологического контекста творчества писателя» [11, с. 23]. Образ закрытого лица «рыцаря бедного» принципиален в контексте христианской поэтики: как у А.С. Пушкина, так и у Ф.М. Достоевского за образом рыцаря стоит идея самоотверженного служения, вознаграждаемого пребыванием в раю.

Рыцаря в тексте А.С. Пушкина от несправедливости спасает Богородица, признающая его «своим паладином». В образе князя Мышкина отмечается его бескорыстное служение «Н.Ф.Б.» – Настасье Филипповне Барашковой, образ которой в переделанном тексте стихотворения Пушкина замещает образ Богородицы.

Закрытое лицо, таким образом, в отечественной культурной традиции – не просто атрибут доспехов рыцаря, но и отсылка к религиозно значимой миссии и самоотвержению воина во имя высшего идеала. Помимо этого, массовое распространение образа героя с закрытым лицом было связано с героизацией образа врача во время пандемии: на протяжении 2020–2021 гг. в СМИ и в социальной рекламе тиражировался образ врача/пациента в маске (см., например, [12]) с посылом подражать ему. Ношение маски преподносилось как социально верное, поощряемое действие. В репортажах из «ковидного» отделения больниц демонстрировались врачи и медсестры в медицинских масках, маску в обязательном порядке надевал также посещавший медицинское учреждение чиновник или артист. В результате ношение маски, закрывающей нижнюю часть лица, стало приравниваться к некоему героизму, преодолению себя во имя высшей цели. Соблюдение масочного режима в 2020–2021 гг. было способом минимизации распространения заболевания, а также ассоциировалось с паттерном заботы о старшем поколении: на протяжении 2020 и 2021 гг. в дистанционный режим работы переводили работников старше 65 лет в связи с мнением, что именно старшее поколение в большей степени страдает от последствий Covid–19.

К семантике «закрытого лица» обращается не только А.С. Пушкин, но и Н.С. Гумилев: в стихотворении «Память» закрытое лицо становится атрибутом сакральности:

Предо мной предстанет, мне неведом,
Путник, скрыв лицо; но все пойму,
Видя льва, стремящегося следом,
И орла, летящего к нему [13, с. 310].

Лев и орел – «царь зверей» и «царь птиц» – сопровождают «царя людей», то есть Сына Божьего. Его лицо закрыто, потому что лирический герой, переживающий катарсис, и так понимает, кто перед ним. Как отмечает И.Ф. Головченко [14], «Память» Н.С. Гумилева – это продолжение линии горацианского «Памятника», который был переведен М.В. Ломоносовым, переосмыслен Г.Р. Державиным, затем получил продолжение в творчестве А.С. Пушкина и стал одним из самых значимых текстов в современной отечественной литературе. «Память» представляет собой своего рода «пересборку» ключевых мотивов “Exegi monumentum…” в произвольном порядке и является значимым в культурном отношении текстом.

Немаловажно, что Н.С. Гумилев в тексте «Памяти» обращается к своему опыту участия в боевых действиях: его лирический герой вспоминает свою жизнь, перебирая те образы и роли, в которых ему довелось выступать. Среди образов «колдовского ребенка», «поэта», «мореплавателя и стрелка» значимым для героя является образ воина, получившего два ордена Святого Георгия. Именно к представителю этой, последней ипостаси лирического героя, относится путник, скрывший лицо.

Отметим, что во всех рассматриваемых выше случаях речь идет именно об образе мужчины с закрытым лицом. Паттерн закрытия лица женщиной прочитывается через образ женщины в традиционном мусульманском костюме и не рассматривается в мифолого-христианском контексте.

Закрытие лица мужчиной может восприниматься и через призму скрывания своего лица преступниками, что отмечено в ряде статей [7; 8]. Тем более интересной представляется героизация солдата с лицом, скрытым полумаской: в анализируемых подборках плакатов этот образ преподносится как образ настоящего мужчины, идеала, к которому должен стремиться потребитель данной социальной рекламы.

Образ «рыцаря» ассоциируется в общественном и литературном дискурсе с позитивными качествами: «рыцарским поступком» называется благородное и самоотверженное действие, «рыцарем» иносказательно называется галантный мужчина, чем-то жертвующий ради женщины или в чем-то ей помогающий. Паттерн поведения «рыцаря» – это паттерн спасения, помощи обездоленным и беспомощным. Прочтение этого образа через призму произведений А.С. Пушки-

на, Ф.М. Достоевского и Н.С. Гумилева проводит отчетливую линию связи образа «рыцаря с закрытым лицом» с религиозно-мистическим контекстом: закрывающий лицо воюет во имя христианских идеалов и спасает нуждающихся.

На наш взгляд, именно прослеженный смысловой ряд обусловил обращение к образу воина с закрытым лицом в милитарных текстах социальной рекламы 2020-х гг. Образ «закрытого лица» обращается к культурной прапамяти целевой аудитории, проводя демаркационную линию между закрытием лица в преступных и сакральных целях. Такое решение креолизованного текста социальной рекламы позволяет обратиться к архетипическим моделям восприятия целевой аудитории и сформировать мотивацию к службе в рядах Вооруженных сил РФ. Типовой плакат «А ты записался добровольцем?» Д.С. Моора обращался к аудитории, обладавшей гораздо меньшим культурным багажом по сравнению с современными молодыми мужчинами. Целевой аудиторией агитационного плаката Гражданской войны был человек, который, скорее всего, не умеет читать или только недавно научился и незнаком с текстами Пушкина и Достоевского.

Массовая ликвидация безграмотности, проводившаяся в первой половине XX века, привела к распространению чтения классических текстов: современный молодой мужчина призывного возраста, являющийся целевой аудиторией агитационных плакатов милитарного содержания, обладает определенным культурным багажом. Это и обусловило внедрение в визуальную часть плаката образа солдата с закрытым лицом.

Социальная реклама Вооруженных сил Российской Федерации, как правило, обращается к теме призыва в армию: она адресована молодым мужчинам, которых агитируют присоединиться к войскам. В 2020-х гг. отмечена тенденция к использованию в рекламных плакатах образа мужчины в военной форме, у которого лицо закрыто полностью либо частично. Представляется, что этот факт объясняется тремя причинами, взаимодействующими в комплексе: во-первых, это практика демонстрации на телевидении действующих военнослужащих, скрывающих свое лицо (а иногда и изменяющих голос) из соображений безопасности. Во-вторых, на визуальный ряд социальных реклам, несомненно, повлияла массовая рекламная кампания масочного режима во время пандемии Covid–19. В рекламных материалах ношение медицинской маски позиционировалось как героический поступок и было ярким атрибутом Героя (по В.Я. Проппу): персонажа, который преодолевает трудности и спасает обездоленных.

Наиболее значимым представляется третий фактор, связанный с литературным и культурным фоном образа рыцаря с закрытым лицом. В военную форму русских воинов и советских солдат не были включены элементы, скрывающие лицо бойца: закрытое лицо было атрибутом рыцаря. Восприятие образа «рыцаря» подразумевает паттерн спасения, бескорыстного служения, часто – с религиозно окрашенным целеполаганием и мотивацией. Это отражено в культурно значимых текстах А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского и Н.С. Гумилева.

Соответственно, тенденция изображения солдата с закрытым лицом в социальных рекламах представляется отсылкой к значимому культурному фону: для целевой аудитории такой рекламы сигнификативен образ рыцаря, что провоцирует имплицитную мотивацию подражать ему и быть таким же, как он. Словесный ряд креолизованного текста поддерживает и усиливает эту тенденцию, тем самым укрепляя ее значимость и внося весомый вклад в воспроизводимость указанного паттерна.

Библиографический список

1. Головченко А.Я. Специфика милитарных презентационных текстов (на материале рекламы вооруженных сил). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2018; № 18 (816): 55–62.
2. Павлов Д.Н., Голованов А.Н., Тыркалова В.В. Медианарратив: к вопросу о структуре и функциях. *Litera*. 2023; № 8: 141–156.
3. Насыров М.М. Образ армии в современных интернет-СМИ (на примере новостных заголовков). *Вестник Омской православной духовной семинарии*. 2022; № 1 (12): 207–210.
4. Юрченко Р.А., Фесенко О.П. Агитационные плакаты военкоматов: синтез духовно-нравственного и материального в формировании образа российской армии. *Вестник Омской православной духовной семинарии*. 2022; № 1 (12): 215–218.
5. Пермякова В. *В Ревде появилась наружная реклама службы по контракту. И призыв участвовать в СВО*. Available at https://www.revda-info.ru/2023/05/15/v-revde-poyavilas-naruzhnaya-reklama-sluzhby-po-kontraktu-i-prizyv-uchastvovat-v-svo/
6. *Новая социальная реклама на улицах Москвы*. Available at: https://pikabu.ru/story/novaya_sotsialnaya_reklama_na_ulitsakh_moskvyi_9715209?utm_source=linkshare&utm_medium=sharing
7. *Сохранить лицо. Балаклава стала главным трендом года. Почему этот аксессуар из Средневековья вдруг полюбил весь мир?* Available at: https://lenta.ru/articles/2021/12/14/balaklava/
8. *Почему только российские солдаты массово носят балаклавы*. Availllable at: https://russian7.ru/post/pochemu-tolko-rossiyskie-soldaty-mas/
9. Пушкин А.С. *Собрание сочинений*: в 10 т. Москва: ГИХЛ, 1959–1962; Т. 2. Стихотворения 1823–1836. Available at: https://rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423_36/1829/0497.htm
10. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград: ИРЛИ, 1973; Т. 8.
11. Леушина О.В. Роль баллады А.С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный…» в поэтике романа Ф.М. Достоевского «Идиот». *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2017; № 2 (28): 20–26.
12. *Реклама напомнит горожанам о «масочном режиме»*. Available at: https://oohmag.ru/2020/11/19/reklama-napomnit-gorozhanam-o-masochnom-rezhime/
13. Гумилев Н.С. *Стихотворения и поэмы*. Ленинград: Советский писатель, 1988.
14. Головченко И.Ф., Дмитриева Ю.Ю. «Память» Н.С. Гумилева: подведение итогов духовного пути в свете горацианской традиции. *Культура и цивилизация*. 2017; Т. 7, № 1А: 201–208.

References

1. Golovchenko A.Ya. Specifika militarnyh prezentacionnyh tekstov (na materiale reklamy vooruzhennyh sil). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2018; № 18 (816): 55-62.
2. Pavlov D.N., Golovanov A.N., Tyrkalova V.V. Medianarrativ: k voprosu o strukture i funkciyah. *Litera*. 2023; № 8: 141-156.
3. Nasyrov M.M. Obraz armii v sovremennyh internet-SMI (na primere novostnyh zagolovkov). *Vestnik Omskoj pravoslavnoj duhovnoj seminarii*. 2022; № 1 (12): 207-210.
4. Yurchenko R.A., Fesenko O.P. Agitacionnye plakaty voenkomatov: sintez duhovno-nravstvennogo i material'nogo v formirovanii obraza rossijskoj armii. *Vestnik Omskoj pravoslavnoj duhovnoj seminarii*. 2022; № 1 (12): 215-218.
5. Permyakova V. *V Revde poyavilas' naruzhnaya reklama sluzhby po kontraktu. I prizyv uchastvovat' v SVO*. Available at https://www.revda-info.ru/2023/05/15/v-revde-poyavilas-naruzhnaya-reklama-sluzhby-po-kontraktu-i-prizyv-uchastvovat-v-svo/
6. *Novaya social'naya reklama na ulicah Moskvy*. Available at: https://pikabu.ru/story/novaya_sotsialnaya_reklama_na_ulitsakh_moskvyi_9715209?utm_source=linkshare&utm_medium=sharing
7. *Sohranit' lico. Balaklava stala glavnym trendom goda. Pochemu `etot aksessuar iz Srednevekov'ya vdrug polyubil ves' mir?* Available at: https://lenta.ru/articles/2021/12/14/balaklava/
8. *Pochemu tol'ko rossijskie soldaty massovo nosyat balaklavy.* Availllable at: https://russian7.ru/post/pochemu-tolko-rossiyskie-soldaty-mas/
9. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva: GIHL, 1959-1962; T. 2. Stihotvoreniya 1823-1836. Available at: https://rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423_36/1829/0497.htm
10. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leninrad: IRLI, 1973; T. 8.
11. Leushina O.V. Rol' ballady A.S. Pushkina «Zhil na svete rycar' bednyj…» v po`etike romana F.M. Dostoevskogo «Idiot». *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 2 (28): 20-26.
12. *Reklama napomnit gorozhanam o «masochnom rezhime»*. Available at: https://oohmag.ru/2020/11/19/reklama-napomnit-gorozhanam-o-masochnom-rezhime/
13. Gumilev N.S. *Stihotvoreniya i po`emy*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1988.
14. Golovchenko I.F., Dmitrieva Yu.Yu. «Pamyat'» N.S. Gumileva: podvedenie itogov duhovnogo puti v svete goracianskoj tradicii. *Kul'tura i civilizaciya*. 2017; T. 7, № 1A: 201-208.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-453-457

***Grudina M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Saint Petersburg Branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gruma@yandex.ru*

***Shchebelskaya E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer of the Foreign Languages Department, Saint Petersburg Branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (Saint Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

LINGUISTIC AND COGNITIVE PECULIARITIES OF THE "CUSTOMS PAYMENTS" FRAME PRESENTATION IN ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES. The given article examines linguistic and cognitive features of the frame-scenario "Customs Payments", which make it possible to reveal its linguistic and dynamic potential in the formation of linguistic representations within the framework of professional discourse in the customs field. When considering the conceptual

implementations of the frame approach using the example of the frame-scenario “customs payments” in oral and written language practice, the features of the implementation and interpretation of the frame are considered to build scenario-compositional specifics in professional discourse, taking into account cognitive models and their expression by means of linguistic units. The approach that has been proposed to the analysis of frame models from the point of view of their definitional, semantic, structural peculiarities allows to make a consistent categorization of linguistic units in terms of their semantic specificity, thematic organization, structural and compositional groups, as well as coherent and functional features.

Key words: **cognitive approach, frame-scenario, customs payments, customs discourse, English terminological system**

***М.В. Грудина**, канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: gruma@yandex.ru*

***Э.Г. Щебельская**, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ФРЕЙМА «ТАМОЖЕННЫЕ ПЛАТЕЖИ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В данной статье рассматриваются лингвокогнитивные особенности фрейма-сценария «Таможенные платежи», которые позволяют раскрыть его лингвистический и динамический потенциал в формировании языковых репрезентаций в рамках профессионального дискурса в таможенной сфере. При рассмотрении смысловых реализаций фреймового подхода на примере фрейма-сценария «таможенные платежи» в языковой практике рассматриваются особенности реализации и интерпретации фрейма для построения сценарно-композиционной специфики в профессиональном дискурсе с учетом когнитивных моделей и их выражения в языковых единицах. Предложенный подход к анализу фреймовых моделей с точки зрения их дефиниционных, семантических, структурных особенностей позволяет осуществить последовательную категоризацию языковых единиц с точки зрения их семантической специфики, тематической организации, структурно-композиционных групп, когерентных и функциональных особенностей.

Ключевые слова: **когнитивный подход, фрейм-сценарий, таможенные платежи, таможенный дискурс, терминосистема английского языка**

Данная работа посвящена изучению лексических единиц, репрезентирующих фрейм «таможенные платежи» в английском языке для профессиональных целей. Исследование смысловых значений данного понятия осуществляется на основе когнитивного подхода к анализу и изложению языковых единиц в рамках той действительности, которая отражает отдельные лингвокогнитивные особенности представления специфики данной области таможенного дела. Рассмотрение определенного спектра лексических единиц с точки зрения фреймового подхода к организации любых знаний позволяет интерпретировать значение понятия «таможенные платежи» во взаимосвязи с общетеоретическими идеями и общенаучными фактами, излагаемыми на иностранном языке в неязыковом вузе.

При этом знание сути и значимости таможенных платежей для внешнеэкономической деятельности нашей страны (например, функции, виды таможенных платежей, методы обложения и их краткая характеристика, плательщики и объект обложения таможенными пошлинами и т. д.) является обязательным для сотрудников таможенных органов, профессиональная деятельность которых связана с процессами таможенного налогообложения.

Представления о том, что любые знания можно структурировать в виде логико-смысловых моделей, дает возможность на основании общего концепта объединять английские лексические единицы, соотносимые с конкретным учебным материалом по предметам общенаучных и естественных наук, в одну терминосистему, в том числе такой предметной области, как таможенные платежи.

Обращение к когнитивным моделям, характеризующим концептуальные структуры, в рамках настоящего исследования – это фрейм «таможенные платежи», позволяет авторам проанализировать некоторые лингвокогнитивные особенности английской таможенной лексики как необходимой составляющей учебных текстов научно-технического характера, описать ряд свойств и принципов фреймового подхода к процессу познания и освоения экстралингвистических норм, используемых в речи специалистов таможенного дела.

Следовательно, актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в анализе значений лексических единиц, входящих в область «таможенные платежи» с учетом языковых и неязыковых данных, что, в свою очередь, определяет основную цель данного исследования – рассмотрение некоторых лингвокогнитивных особенностей репрезентации фрейма «таможенные платежи» в английском языке для профессиональных целей, что позволит выявить универсальность и типичность лексических единиц и терминов в изложении учебного материала по данной учебной теме.

В задачи исследования входит:

– на основании анализа научной литературы рассмотреть содержательные особенности термина «фрейм»;

– рассмотреть лингвокогнитивные аспекты создания различных фреймовых моделей систематизации знаний в рамках когнитивной лингвистики, в том числе фрейма «таможенные платежи»;

– описать фрейм «таможенные платежи» как формализованную лексико-тематическую модель для отображения образа изучаемого учебного материала;

– выявить лексико-морфологические, семантические и синтаксические особенности словообразования терминов и словосочетаний, номинирующих фрейм «таможенные платежи».

Научной новизной исследовательской работы является то, что на основании лингвокогнитивного подхода в ней проводится анализ ключевых лексических единиц, лежащих в основе фрейма «таможенные платежи» с учетом некоторых тематических, дефиниционных и структурных особенностей его формирования. Объектом исследования служит терминология, характеризующаяся статичностью содержания, теоретические и прикладные аспекты применения которой тесно связаны с такой предметной областью знаний, как таможенное дело.

Практическая значимость результатов работы определяется тем, что выявленные закономерности могут стать основой для дальнейшего изучения лингвокогнитивной структуры фрейма «таможенные платежи», раскрытия и выявления более детального набора необходимых атрибутов данной фреймовой модели, а также для применения данного подхода как в собственно лингвистических исследованиях, так и в качестве ориентиров лексикографических и методических практик.

На современном этапе когнитивное направление в лингвистике требует разработки новых теоретико-методологических ориентиров для рассмотрения существенных социокультурных и лингвопсихологических аспектов, а также способов соотнесения языковых репрезентаций с субъективным восприятием картины мира и их воплощения в языковой форме знаний и опыта различных социальных сообществ. Этой проблеме посвящены работы Лозианской А.М., Грудевой Е.А., Жариной О.А., Соколовой О.В., Антоновой О.С., Насыровой Г.Н, Маджаевой С.И., ориентированные на междисциплинарный подход к раскрытию сущности понятия «фрейм», а также применительно к различным сферам знаний определенной профессиональной области – от физики, медицины и информационных технологий до преподавания иностранных языков и практики перевода.

Следовательно, для решения данной проблемы на основании изучения научной литературы необходимо рассмотреть различные точки зрения исследователей на понимание сути термина «фрейм».

В лингвопедагогической литературе существует много трактовок термина «фрейм». Их неоднозначность в понимании сущности этого лингвистического явления, пришедшего из математики, проявляется в различных направлениях его использования с позиций социологии, педагогики, психологии, лингвистики и т. д.

Термином «фрейм» в широком его смысле (англ. frame – структура, строение, система, каркас, костяк, скелет, остов, рамка, оправа, кадр, точка зрения, критерий и др.), часто используемом в области информационных технологий, обозначается универсальный пакет/носитель информации в ЭВМ, который способен описать явление или объект, факт, процесс, ситуацию или событие в минимально структурированной и стереотипной форме. Основным свойством такой цифровой записи является то, что удаление любого базисного элемента из структуры разрушает ее.

Исследованиям в области фреймовой теории посвящено много работ ученых из разных научных областей. Наиболее ранние исследования по лингвистическим вопросам системной организации знаний, как правило, посвящены:

– развитию теоретических основ синтаксических структур в моделировании деятельности носителя языков (Н. Хомский, 1957 г.);

– разработкелингвистическойконцепциифреймовойсемантики(Ч.Дж.Филлмор 1968 г.);

– выявлению способа представления знаний в виде фрейма в искусственном интеллекте (М. Минский, 1974 г.; Д. Макдермотт, 1975;), в политических исследованиях (Э. Гоффман, 1974 г.) и др.

– принципы структуирования знаний с помощью ситуационного управления (Д.А. Поспелов, 1971 г.), по опорным сигналам и опорным конспектам (Шаталов В.Ф., 1987 г.) и др.

Однако впервые термин «frame» появился в научных исследованиях М. Минского («A framework for representing knowledge», 1974 г.). Он определял его как структуру данных на основе несколько видов информации, представ-

ляющих стереотипную ситуацию в целом и указывающих на то, что является осмысленным фрагментом действительности, как использовать фрейм, что можно ожидать от следующего события, что предпринять, если ожидания не подтвердятся.

В психолого-педагогических направлениях исследования фреймового представления знаний подчеркивается, что в процессе осознанного анализа воспринимаемой человеком информации «формируются некоторые уровневые структурные единицы – обобщенные категории (концепты), которые образуют субъективную картину мира в сознании человека» [1, с. 80], и которая становится ментальном прообразом любого явления, объекта, действия, ситуации или процесса, и тем самым трансформируясь «абстрактное концептуальное представление о мире» [2, с. 34].

В зависимости от социокультурных и психолого-лингвистических особенностей сознания субъекта восприятия мира эти свойства формализуются в различных ментальных категориях на основе процесса структурирования различных логических моделей языкового восприятия, называемого в науке «методом когнитивного картирования» [2, с. 33].

Это положение лежит в основе концепции о фреймовой семантики, составляющей теоретико-методологическую базу современной когнитивной лингвистики. Ее основополагающими языковыми и ментальными структурами являются концепты и фреймы, когнитивные особенности взаимодействия которых отражаются в языке систем знаний об окружающем мире в виде «фреймовых сетей» (А.А. Киреева, А.И. Приходько, А.Н. Кульчицкая, Е.А. Грудева, Н.А. Белова, М.С. Косырева и др.), т. е. «совокупность концептов каждого определенного языка можно объединить в единую фреймовую сеть, являющуюся в этом случае моделью данного языка, полностью описывающую его и полностью отражающую его лексический состав» [3, с. 45].

Жарина О.А. при анализе соотношения друг с другом понятий концепта и фрейма в рамках исследования языковых данных, ссылаясь на работы А.А. Кубрик, Н.Н. Леонтьевой и Дж. Андор, отмечает значимость работы с понятием «фрейм» при лингвистическом переосмыслении письменных и устных текстов в процессе осуществления любых речевых действий. Лингвокоммуникативный характер фрейма как одного из видов ментальной модели дает основание воспринимать его как «универсальный концепт, который представляет собой все аккумулированные знания и опыт человечества как нечто единое, и фреймовая теория становится одним из важнейших методов исследования в прикладной лингвистике» [3, с. 45].

В научной литературе в лингвометодическом контексте фрейм рассматривается как:

– модель семантического поля [2, с. 35];

– структура обобщенной идеи учебной информации, ограниченной рамочным или каркасным форматом ее представления в речевой деятельности [4, с. 5];

– инструмент моделирования ментальных структур [2, с. 34];

– «периодически повторяющийся способ организации учебного материала…» [5, с. 5].

Лингвокогнитивный подход к исследованию текстового материала, не игнорируя его лингвометодические возможности, следует понимать, как «представление текста в качестве совокупности отдельных фреймов и фрагментов знаний об окружающем мире» [3, с. 45].

Авторы согласны с мнением о том, что «фрейм – это модель знаний, которая активизируется в определенной ситуации и служит для объяснения и предсказания, способ организации учебного материала и учебного времени при изучении материала, образ темы исследования, общая идея как обобщение частных случаев образовательных объектов» [6, с. 163].

С учетом различных определений в лингвопедагогической литературе термина «фрейм», а также с точки зрения авторов в контексте лингвометодических аспектов фрейм следует рассматривать как способ моделирования стереотипной когнитивной структуры текста с помощью лексико-семантически и стилистически упорядоченных невербальных и вербальных знаков в различных видах речевой коммуникации, позволяющий систематизировать информацию на основании дифференцированного подхода к алгоритмизации и логических приемов обобщения содержания.

При этом иерархичность когнитивной структуры обобщённого концепта может указывать на статичность и жесткость структурной сетки, т. е. на декларативный способ представления знаний (дефиниционный и структурный способ анализа текстов), а динамичность фрейма соотносится с развитием и функционированием объекта, т. е. указывать на процедурный способ представления информации (например, ситуативно-тематическое развертывание мысли в качестве сценария).

Также анализ научно-литературных источников показывает (Гурина Р.В., Соколова Е.Е., Литвиненко О.А. Тарасевич А.М., Федорова С.И. и Уадилова А.Д. [4, с. 6], Колодочка Т.Н. [5], Насырова Г.Н. [7, с. 77], Пашкова М.Н. [8, с. 98] и др.), что фрейм, соотнесенный с обобщенной ситуацией, и как сугубо индивидуальный способ создания ментальных образов представленной информации с помощью различных языковых средств и средств наглядности на основании противопоставления процедурной и декларативной форм характеризуется не только вышеуказанными признаками, но ему также присущи:

– целостность благодаря иерархически упорядоченной структуре;

– типичность полученного материала о представлении конкретного вида знания;

– информационная компактность и полнота передаваемой информации о понятии;

– повторяемость, т. е. характеризуется повторяющимися лингвистическими конфигурациями и стереотипными опорно-смысловыми узлами о фреймовой модели знаний;

– иерархические и ассоциативные связи элементов структуры;

– отражение индивидуального образа мышления человека;

– наличие рамочного формата знаний в виде ограничений в репрезентации знаний;

– разнообразие и адаптивность к интерпретации визуальных образов, смоделированных в схематичном и знаково-символичном виде (схемы, матрицы, таблицы, графики и др.);

– наличие ключевых элементов/терминов/лексических единиц, образованных различными способами словообразования.

В научных исследованиях одной из общепринятых схем организации знаний областей общенаучного и естественного цикла, разнообразного социально-профессионального опыта людей или отдельного человека является фрейм, часто используемый как лингвокогнитивная модель знаний, представляющая собой совокупность объектов и их свойств, взаимосвязи которых должны отражать реальное поведение разнообразных объектов (например, естественно-природных, социокультурных, экономических, филолого-психологических, научно-технических, объекты когнитивной лингвистики и т. д., не исключая теоретические и прикладные аспекты такой предметной области знаний, как таможенное дело, т. е. статика и динамика этой развивающейся социально-экономической системы также может интерпретироваться языковыми средствами родного и иностранного языка в схематичной форме в филологических и образовательных целях).

Любое знание, проецирующее реальную действительность и ее образную модель, может быть сформировано в различных формах его визуального или вербального продуцирования, поскольку существует много возможностей представления фрейма как разновидности когнитивной модели устного или письменного представления знаний. Вариативность формы его представления в речевой коммуникации обусловлена многими социокультурными и лингвопсихологическими факторами развития языковой и собственно мыслительной деятельности ментального мышления отдельного индивида.

Этот вывод на основании анализа психолого-педагогической и филологической литературы согласуется с положением о том, что каждому человеку присуща универсальная система способов использования языковых средств, хранения и передачи данных, информации и знаний. Учитывая социально-психологические факторы развития индивида, в психолингвистике и когнитивной лингвистике, а также в педагогических целях развития компетенций студентов вуза отводится большое внимание видам фреймовых моделей (А.М. Лозинская, Г.Н Насырова, М. Минский, М.Н. Пашкова, Р.В. Гурина и др.), принцип построения которых определяет дефиниционный, структурный и тематический характер складывания образов сознания в определенную систему знаний в процессе индивидуальной и совместной мыслительной деятельности. Коммуникативный и когнитивно-лингвистический подходы как основа фреймовой теории к структурированию и унификации большого объема учебного материала через выбор конкретных типов фреймовых моделей позволяют сформировывать не только необходимые навыки чтения и говорения, письма и слушания, но и навыки межкультурного общения.

Таможенная лексика в английском языке как самостоятельная компонента научно-технического стиля изложения учебного материала с помощью различных способов передачи информации характеризуется большим количеством лексических единиц общеэкономического и специального характера, которые отражают различные аспекты функционирования системы налогообложения, экономики и права в сфере таможенно-тарифного регулирования международной торговли. Следовательно, категориально-понятийный аппарат таможенной науки составляет пласт языковых средств изложения основ таможенного дела как предмета, который относится к циклу естественно-научных дисциплин. Таким образом, научно-техническому стилю изложения специализированных для таможенной сферы текстов на английском языке свойственны «логические, клишированные схемы расположения основной информации, определяющиеся жанровой принадлежностью» [8, с. 22].

В филолого-педагогической литературе также отмечаются такие характерные черты вышеуказанного стиля, как цельность, модальность, связность, смысловая законченность, содержательность, структурность, строгость, логичность, точность, понятность, объективность, отвлечённость, обобщённость и информативность (Маджаева С.И., Комиссаров В.Н., Пашкова М.Н. и др.).

Остановимся на некоторых дефиниционных, структурных и тематических особенностях описания фрейма, отражающих иерархическую основу структуры содержания тематического поля «Таможенные платежи», например, при формировании учебно-методической базы для студентов специализированных вузов, изучающих английский язык.

Поскольку учебные фреймы – это абстрактные образы для представления некоего стереотипа восприятия пространственных сцен, т. е. формализованная модель для отображения образа изучаемой учебной темы, наиболее часто для систематизации учебной информации по дисциплинам общенаучного или есте-

ственно-научного цикла с позиций когнитивно-лингвистических и методических принципов преподавания иностранных языков применяются различные способы анализа учебного материала – либо дефиниционная и структурная, либо тематическая основа фреймов, в том числе в такой предметной области, как таможенные платежи.

Языковое выражение тематического фрейма «Таможенные платежи» позволяет выделить 11 подфреймов, выражающих основные категории сферы таможенно-тарифного регулирования внешнеэкономической деятельности. Их целевое назначение позволяет выделить терминированность предметных областей таможенного дела, что обязательно ведет к более систематизированному пониманию общенаучных фактов, условных умозаключений, системы действий со стороны участников ВЭД, которые в тематическом аспекте различных рассуждений преобразуются в сценарные фрагменты и отражают сценарии стереотипных ситуаций для различных видов профессиональной деятельности таможенников.

Если говорить о лингвокогнитивной структуре фрейма «*Customs payments*», то ее построение определяется их классификационными признаками, которые могут служить в качестве опорно-узловых схем, позволяющих поэтапно и фрагментарно излагать необходимые данные об образе рассматриваемого объекта. При этом при описании фреймовой модели данного фрейма следует учитывать дефиниционный характер самого термина «таможенные платежи». По мнению Маджаевой С.И., «термин выражает понятие, которое раскрывается в дефиниции, а дефиниция, в свою очередь, задает некую схему, то есть фреймовый характер термина проявляется прежде всего в его дефиниции» [9].

Однако, как в научных статьях, так и в учебных пособиях по таможенному делу (В.В. Соловьев, Н.В. Полетаева, Е.С. Браковская и др.) отмечается тот факт, что дефиниция к понятию «таможенные платежи» отсутствует. В понимании его сути прослеживаются только общие атрибутивные особенности данного понятия, а именно, таможенные платежи следует воспринимать как совокупность таможенных пошлин, налогов и сборов, взимаемых при пересечении товаров через границу конкретного государства.

В таком случае лингвокогнитивный каркас понятия «таможенные платежи» уже сформирован стереотипным образом конкретной ситуации, основными элементами которого могут выступать следующие: *customs duties* (пошлины) + *taxes* (налоги) + *customs fees* (таможенные сборы). Эти родовые понятия не только образуют отдельную терминосистему, обеспечивающую названия основных понятий сферы таможенного дела, но и указывают на логические и семантические связи между ними, и которые представляют собой субфреймы первого уровня. При этом при описании фреймовой модели «*Customs payments*» должны быть отражены основные характеристики таможенных платежей как элементы опорно-узловой схемы, окружающие обобщённый и соответствующий учебной теме концепт: *the purpose of customs payments, their functions, objects of taxation, the nature of their origin, the nature of the customs regime, methods of collection, payers* и т. д. Таким образом, в лингвокогнитивном и системном плане фрейм «*Customs payments*» (таможенные платежи) включает в себя основные статичные терминальные узлы в качестве рамочного лексико-семантического каркаса, отражается также в вербализации трех когнитивно-концептуальных субфреймов *Customs duties*, *Taxes* и *Customs fees*.

Поскольку субфрейм «Таможенные пошлины» (*Customs duties*) достаточно информативен, он может выступать также в роли основного терминального фрейма, описывающего основные характеристики его составляющих (объекты, их виды, субъекты и т. д.), которые можно использовать также в качестве отдельных элементов наполнения лексико-тематической фреймовой модели данного концепта, например: *purpose of collection of customs duties* | *legal framework for duty collection* | *dutiable items* | *payers of duties* | *types of customs duties* | *rates of duties* | *amounts of duty rates* | *methods of calculation of duties* | *forms of payments of duties* | *deadline limits of duty payments* | …, etc. (цели взимания пошлин | правовая база налогообложения | объекты налогообложения | плательщики пошлин | виды пошлин | ставки таможенных пошлин | размеры ставок для расчета пошлин | способы начисления пошлин | формы уплаты пошлин | сроки уплаты пошлин | … и т. д.).

Поскольку значение лексемы «*customs duties*» является наиболее абстрактным и емким по сравнению с другими единицами фрейма *Customs payments*, она служит именем и вершиной одного из тематических подфреймов и представляет собой совокупность лексических единиц, объединенных общим смысловым содержанием, которые могут считаться опорными терминальными узлами. Они, в свою очередь, могут служить в качестве универсальных слотов, наполнение которых характеризуется стилистически нейтральной лексикой, базовыми профессиональными понятиями, используемыми в типовых речевых действиях участников ВЭД, необходимых для уплаты пошлин и налогов. Так, слот *Types of customs duties* разбивается на ряд категориальных подслотов разного уровня, например: на первом уровне его ключевыми узлами будут *import duties* (импортные пошлины), *export duties* (экспортные пошлины), *transit duties* (транзитные пошлины). Они уже могут рассматриваться в качестве основных терминальных субфреймов. Слот *Forms of duty payments* разбивается на такие атрибуты как *in cash* (денежными средствами), *by credit card* (банковской картой), *by bank guarantee* (банковской гарантией), *by surety* (поручительством) и *by pledge of property* (залогом имущества), а слот *Deadline limits of duty payments* можно представить такими выражениями, как *fixed time limits for payment*, *changes to time limits for payment u penalties*, которые, в свою очередь, уже являются подслотами низшего порядка и могут заполняться вариативными составляющими (нейтральные термины, стандартные глагольные конструкции, экономические и таможенные понятия, причинно-следственные и модальные конструкции, понятия условных суждений, лексико-семантические группами), что обусловлено сугубо межотраслевой спецификой (экономическая, правовая, таможенная) и нормативно-стилистической характеристикой лексики в речи специалистов таможенного дела.

Следовательно, фрейм *Customs payments* репрезентирован таможенными лексемами и терминами-словосочетаниями, созданными лексико-морфологическим, семантическим и синтаксическим способами словообразования, и структурно представлен в виде:

1) двухкомпонентными словосочетаниями в соответствии с моделями:

а) *'n+n' – payment procedure* (порядок оплаты), *payments documents* (платежные документы), *duty payment* (оплата госпошлины), *tariff quotas* (тарифные квоты), *tariff preferences* (тарифные преференции), *tariff exemptions* (тарифные льготы), *excise duty* (акцизная пошлина), *state members* (государства – члены);

б) *'adj+n'*, которые являются основным вектором схематической организации данного фрейма – *export duty* (вывозная пошлина), *import duty* (ввозная пошлина), *anti-dumping duty* (антидемпинговая пошлина), *safeguard duty* (защитная пошлина), *special duty* (специальная пошлина), *seasonal duty* (сезонная пошлина), *countervailing duty* (компенсационная пошлина);

2) многокомпонентными словосочетаниями в соответствии с моделями *'n+(n+n)'* и *'(n+n)+n'*: *import customs duties; export customs duties; tariff regulatory measures; customs payments administration; the budget classification code, customs receipt order; the goods tax framework; the goods customs value; duty calculation process, customs duty examption*;

3) разными видами сокращений: *the Customs Union/Union/EAEU – the Eurasian Economic Union; FCS – the Federal Customs Service; FEA – a foreign economic activity; FEA participants; CCCN – the Customs Co-operation Council Nomenclature; the Harmonized Commodity Description and Coding System – HS Nomenclature, CN FEA – the commodity nomenclature used for foreign trade; CC EAEU – the Customs Code of the Eurasian Economic Union, VAT – Value Added Tax*;

4) словосочетаниями, включающими термины, образованные с помощью следующих наиболее продуктивных аффиксов:

а) *-ory* (*mandat<u>ory</u> payment, obligat<u>ory</u> element of customs payments, regulat<u>ory</u> measures, compuls<u>ory</u> collection of customs duties*);

б) *-able* (*applic<u>able</u> duty rate, duti<u>able</u> payment, pay<u>able</u> amount of duties, tax<u>able</u> basis for customs duties*);

в) словосочетаниями, состоящих из терминов с *-tion*: *interac<u>tion</u> between customs and tax authorities, exemp<u>tion</u> from the payment of excises, the time reduc<u>tion</u> of duty calculations, distribu<u>tion</u> of import customs duties, national legislat<u>ion</u> of the union-members, confirma<u>tion</u> of payment of customs duties*;

г) словообразовательными моделями с помощью различных префиксов: 1) *<u>non</u>-tariff, <u>non</u>-payment, <u>non</u>-execution* (графический способ выражения); 2) *amounts of <u>in</u>direct taxes, <u>under</u>development of the system for calculating duties*;

5) терминологическими единицами из сферы таможенного дела с обобщенным лексико-семантическим назначением: *the Customs <u>Code</u> of the Eurasian Economic Union; customs <u>regulations</u> on the territory of the Eurasian Economic Union, the established <u>rules</u> for foreign goods, an advance <u>ruling</u> on the goods classification, trade <u>agreements</u>, the <u>treaty</u> on the establishment of the Eurasian Economic Union*;

6) специально выработанными логическими средствами, необходимыми для установления отношений между элементами когнитивной структуры фрейма:

- imported products, exported goods, prohibited articles, reduced tariff, computed value, designated rate, determined basis;

- to be obliged to pay countervailing duties, to be obliged to pay taxes;

- to collect export duties, to collect import duties, to collect taxes on goods;

- to apply tax legislation, to apply zero VAT rates;

- to fix a tax rate of duty calculation; to fix the legal framework for duties collection и т. д.

Стереотипные лингвотерминологические фреймовые модели эксплицируются в последовательные речевые акты в профессиональном дискурсе в области таможенного дела в устной и графически оформленной речи. Вышеуказанные коммуникативные и когнитивные характеристики фрейма *Customs payments*, порционно обрамляющие содержательные элементы этого тематического раздела, позволяют их рассматривать в качестве самостоятельно изучаемых субфреймов дефиниционного, структурного и тематического характера, на основе которых можно изучить семантическое поле «таможенные платежи» в терминосистеме таможенного дела.

Таким образом, рассмотренные лингвокогнитивные особенности формирования фрейма «таможенные платежи» служат первостепенными ориентирами в раскрытии некоторых аспектов механизма презентации и изложения понятийно-терминологического аппарата таможенного дела на английском языке, используемого для обозначения базовых элементов, определяющих выбор способов фреймовой репрезентации данного семантического поля.

Все вышеизложенные лингвокогнитивные основания работы с фреймовыми моделями систематизации большого объема знаний дают основания прийти к выводу, что:

– необходимо продолжать изучать структурно-функциональные возможности фреймовых моделей знаний и с точки зрения когнитивной лингвистики, и

с позиций лингвометодического сопровождения работы с фрагментами текстов профессионально ориентированного характера, отражающих ситуационные представления о профессии будущих специалистов;

– фреймовый подход позволяет более структурно подойти к вопросу организации работы в рамках рассмотрения семантических полей таможенной лексики, что, в свою очередь, создаст теоретико-методологическую базу для лексикографической работы с таможенной терминосистемой английского языка;

– на основе ключевых структурно-тематических и дефиниционных признаков различных фреймов следует проводить верификацию лингвометодических средств иноязычного обучения с целью разработки разных форм заданий для усвоения лексического словаря по изучаемой теме;

– с целью передачи более точного значения обобщающего концепта или содержания изучаемой темы на иностранном языке необходимо более часто использовать практический потенциал фреймового подхода в практике преподавания иностранных языков.

Перспективные направления изучения фундаментальных идей о сущностных характеристиках функционально-семантических и коммуникативных особенностей представления концептуальной картины реальной действительности на основе создания когнитивных структур знаний о мире в целом помогут не только раскрыть лингвокогнитивный потенциал информационных единиц в процессе создания мыслительных образов в виде фреймов, но и позволят осуществлять изучение профессиональных сфер репрезентации языковых единиц в терминосистемах различных видов профессионального дискурса.

Библиографический список

1. Лозианская А.М. Фреймовое структурирование содержания обучения физике в рамках модульной технологии. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 1: 80–89.
2. Грудева Е.А. Ментальные структуры в лингвокогнитивной парадигме. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; Т. 6, № 7 (109): 33–37.
3. Жарина О.А. «Концепт» vs «фрейм»: проблема дефиниции и соотношения понятий в современной когнитивной лингвистике. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017; Т. 6, № 3 (20): 43–46.
4. Гурина Р.В., Соколова Е.Е., Литвиненко О.А., Тарасевич А.М. и др. *Фреймовые опоры:* методическое пособие. Москва: НИИ школьных технологий, 2007.
5. Колодочка Т.Н. *Фреймовое обучение как педагогическая технология*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2004.
6. Уразова М.Б., Эшпулатов Ш.Н. Фреймовая технология как способ формирования самостоятельного мышления студентов педагогических вузов. *Вестник ТГПУ*. 2011; № 4 (106): 163–165.
7. Насырова Г.Н. Применение фреймовой технологии в учебных пособиях по развитию навыков чтения. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 26 (195): 76–86.
8. Пашкова М.Н. *Обучение аудированию и конспектированию научного монологического высказывания иностранцев-нефилологов на материале языка специальности (фреймовый подход)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
9. Маджаева С.И. Фреймовый подход к систематизации терминологических знаний. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2012; № 2 (22). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/freymovyy-podhod-k-sistematizatsii-terminologicheskih-znaniy/viewer

References

1. Lozianskaya A.M. Frejmovoe strukturirovanie soderzhaniya obucheniya fizike v ramkah modul'noj tehnologii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 1: 80-89.
2. Grudeva E.A. Mental'nye struktury v lingvokognitivnoj paradigme. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; T. 6, № 7 (109): 33-37.
3. Zharina O.A. «Koncept» vs «frejm»: problema definicii i sootnosheniya ponyatij v sovremennoj kognitivnoj lingvistike. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2017; T. 6, № 3 (20): 43-46.
4. Gurina R.V., Sokolova E.E., Litvinenko O.A., Tarasevich A.M. i dr. *Frejmovye opory:* metodicheskoe posobie. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2007.
5. Kolodochka T.N. *Frejmovoe obuchenie kak pedagogicheskaya tehnologiya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2004.
6. Urazova M.B., `Eshpulatov Sh.N. Frejmovaya tehnologiya kak sposob formirovaniya samostoyatel'nogo myshleniya studentov pedagogicheskih vuzov. *Vestnik TGPU*. 2011; № 4 (106): 163-165.
7. Nasyrova G.N. Primenenie frejmovoj tehnologii v uchebnyh posobiyah po razvitiyu navykov chteniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 26 (195): 76-86.
8. Pashkova M.N. *Obuchenie audirovaniyu i konspektirovaniyu nauchnogo monologicheskogo vyskazyvaniya inostrancev-nefilologov na materiale yazyka special'nosti (frejmovyj podhod)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
9. Madzhaeva S.I. Frejmovyj podhod k sistematizacii terminologicheskih znanij. *Uchenye zapiski: `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 2 (22). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/freymovyy-podhod-k-sistematizatsii-terminologicheskih-znaniy/viewer

Статья поступила в редакцию 07.02.24

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-457-460

***Yang Jin**, postgraduate, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 1114348807@qq.com*

THE IMAGE OF A HERO IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF REPRESENTATIVES OF THE RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES. The article analyzes the implementation of the image of a hero in the linguistic consciousness of representatives of Russian and Chinese linguistic cultures. The purpose of the study is to identify general and nationally specific interpretations of the image of the hero in the linguistic consciousness of young people aged 18–30 years. The study is conducted using a survey in which Russian and Chinese students took part. As a result, it is revealed that in both Russian and Chinese linguistic cultures, heroes are primarily considered to be representatives of the military sphere, defenders of the Fatherland, as well as pioneers. Russians more often call heroes fictional characters from books, films and movies, while the Chinese call people who have done a lot for the state and successfully served it for a long time. In the Russian linguistic consciousness, people who sacrificed themselves, who died in the process of saving other people, as well as relatives and close people often appear as heroes.

Key words: **hero image, linguistic consciousness, Russian linguistic culture, Chinese linguistic culture, Russian language, Chinese language**

***Ян Цзинь**, аспирант, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: 1114348807@qq.com*

ОБРАЗ ГЕРОЯ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

В статье проводится анализ реализации в языковом сознании носителей русской и китайской лингвокультур образа героя. Целью исследования стало выявление общих и национально-специфических трактовок образа героя в языковом сознании молодых людей в возрасте 18–30 лет. Исследование проводилось с помощью опроса, в котором приняли участие русские и китайские студенты. В результате выявлено, что и в русской, и в китайской лингвокультурах героями считаются в первую очередь представители военной сферы, защитники Отечества, а также первопроходцы. Русские чаще называют героями вымышленных персонажей из книг, кинофильмов, а китайцы – людей, много сделавших для государства, длительное время успешно служивших ему. В русском языковом сознании чаще фигурируют как герои люди, пожертвовавшие собой, погибшие в процессе спасения других людей, а также родственники, близкие люди.

Ключевые слова: **образ героя, языковое сознание, русская лингвокультура, китайская лингвокультура, русский язык, китайский язык**

Актуальность исследования определяется важностью изучения языкового сознания разных народов для расширения представлений о национальных лингвокультурах. Языковое сознание является предметом исследования специалистов различных гуманитарных наук: языкознания, психологии, философии, культурологии, литературоведения и др. Сам термин «языковое сознание» демонстрирует объединение в данном понятии двух феноменов: нематериального, психического, когнитивного (сознание) и материального (язык). Интегральная природа сделала языковое сознание предметом изучения психолингвистики. В современной науке оно определяется как «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью языковых средств – слов, свободных

и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [1, с. 20].

Языковое сознание включает в себя множество разных образов, которые находят в нём своё регулярное, часто национально и культурно специфичное выражение. Уже получили изучение анализируемые в сопоставительном плане применительно к языковому сознанию русских и китайцев образы солнца [2], здоровья [3], рыбы [4] и другие. Образ героя и его национальная специфика рассматривались лингвистами на материале английской лингвокультуры [5]. «Герой» и «героизм» в различных лингвокультурах также анализируются как концепты [6], компоненты национального сознания. Мы провели сопоставительный анализ образа героя на материале русских и китайских пословиц и поговорок и отметили, что в русских паремиях чаще встречается образ героя, защищающего родину, рискующего своей жизнью, поступающегося личным ради общественного, а в китайских (хотя и есть такие же смыслы – герой рискует жизнью, герой защищает родину), они менее частотны, совсем отсутствует образ героя, который храбро сражается на войне. Также отличие состоит в том, что в русских пословицах часто героическим образам противостоят антигерои (например, трусы), а в китайских пословицах этого нет [7, с. 88].

Целью статьи стало выявление специфики образа героя у носителей китайской и русской лингвокультур на современном этапе. Наряду с общенаучными методами анализа и синтеза, сопоставительным и интерпретационным использовался метод ассоциативного эксперимента, выступивший в качестве основного исследовательского инструмента. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: 1) выполнить теоретический анализ понятий «языковое сознание» и «образ героя»; 2) провести анкетирование представителей русской и китайской лингвокультур в возрасте 18–30 лет, касающееся восприятия ими образа героя; 3) сопоставить результаты анкетирования и выявить сходства и отличия в восприятии образа героя русскими и китайскими молодыми людьми.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём проведено сопоставительное исследование восприятия образа героя русскими и китайцами, отмечены черты сходства и отличия в этом восприятии. Образ героя рассмотрен как важнейший компонент языкового сознания, который отражает когнитивные, культурные, ментальные особенности представителей русской и китайской лингвокультур, связанные с историей общества и динамикой мировоззрения его членов.

Теоретическая значимость работы обусловлена комплексным подходом к образу героя, реализованному в языковом сознании русских и китайцев. Исследование позволяет расширить представление о национальном образе мира носителей разных лингвокультур, вносит определенный вклад в изучение теории языкового сознания.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для исследований подобного типа. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в процессе преподавания русского и китайского языков как иностранных, а также в подготовке курсов и факультативов по социологии, психологии, культурологии и патриотического воспитания.

Для изучения образа героя в языковом сознании русских и китайцев нами был проведён опрос. Носителям русского и китайского языков было предложено написать три имени людей, которых они считают героями, и рядом они должны были написать ответ на вопрос, почему они считают этого человека героем. В опросе принимали участие 180 человек разного возраста, русские и китайцы поровну, по 90 человек. В данном исследовании рассматриваются результаты, которые продемонстрировали представители молодёжи в возрасте от 18 до 30 лет, по 30 человек каждой национальности. В этот возрастной период языковое сознание людей уже можно считать сформированным, ими усвоены основные понятия и образы лингвокультуры. Респондентами как с русской, так и с китайской стороны стали в основном студенты Южно-Уральского государственного университета.

В целом было получено 83 имени героев от русских респондентов и 84 – от китайских. Хотя респондентам была поставлена задача называть собственные имена, некоторые из них не до конца её поняли и называли также нарицательные, поэтому полученные наименования были разделены нами на 2 категории: имена собственные и имена нарицательные. При выделении категорий мы использовали ответы испытуемых (почему они считают этого человека героем).

Результаты опроса систематизированы нами и расположены в двух таблицах: в табл. 1 находятся выраженные собственными наименованиями, а в табл. 2 – выраженные нарицательными наименованиями.

Первое, что обращает на себя внимание, – количество имен защитников родины. Эта группа наиболее многочисленна в обеих лингвокультурах. Китайскими респондентами собственных имен защитников родины было названо больше (21,43%), чем русскими (14,46%), однако военные указаны в другой категории (спасшие жизнь человека), а также среди нарицательных наименований родственников и наименований героев как группы. Это показывает важность защитников Родины в обеих лингвокультурах, что отражено в языковом сознании носителей обоих языков, в том числе молодых людей.

Таблица 1

Наименования героев, выраженные именами собственными

Категория	Русские респонденты		Китайские респонденты	
	Кол-во	Лексемы	Кол-во	Лексемы
Защитники Отечества, народа (солдаты, командиры и т. д.)	12 / 14,46%	Зоя Космодемьянская (4), Сергей Шойгу, Магомед Нурбагандов, Алия Молдагулова, Жанна д'Арк, Нуркен Абдиров, Любовь Печко, Александр Матросов, Роман Филиппов	24 / 28,57%	董存瑞 (Дун Цуньжуй) 5, 岳飞 (Юэ Фэй) 5, 黄继光 (Хуан Цзигуан) 4, 邱少云 (Цю Шаоюнь) 3, 霍去病 (Хо Цюбин) 2, 赵一曼 (Чжао Иман), 肖大宝 (Сяо Дабао), 马立训 (Ма Лисюнь), 毛泽凯 (Мао Зекай), 刘胡兰 (Лю Хулан)
Герои книг, фильмов и мультфильмов	9 / 10,84%	Стив, Карлсон, Железный человек, Нэчжа, Человек-паук (2), Тор, Локи, Геракл	3 / 3,57%	军需处长 (квартирмейстер), 孙悟空 (Сунь Укун), 钢铁侠 (Железный человек)
Внесшие вклад в развитие страны или общества	4 / 4,82%	Владимир Владимирович Путин (3), Билл Гейтс	18 / 21,43%	毛泽东 (Мао Цзедун) 4, 钟南山 (Чжун Наньшань) 4, 林则徐 (Лин Цзысюй) 3, 秦始皇 (Император Цинь Шихуан) 3, 普京 (Владимир Путин), 张子权 (Чжан Цзицюань), 蔡晓东 (Цай Сяодун), 钱学森 (Цянь Сюэсэнь)
Имеющие достижения в определенной области	4 / 4,82%	Уинстон Черчилль, Тони Старк, Алексей Балабанов, Александр Пушкин	10 / 11,91%	袁隆平 (Юань Лунпин) 6, 辛弃疾 (Синь Цицзи), 孙武 (Сунь Ву), 居里夫人 (Мария Склодовская-Кюри), 邓稼先 (Дэн Цзясян)
Первопроходцы	8 / 9,64%	Юрий Гагарин (6), Мария Монтессори, Масих Алинеджад	7 / 8,33%	李大钊 (Ли Дачжао) 2, 李文亮医生 (Доктор Ли Вэньлян), 陈胜 (Чен Шэн), 吴广 (У Гуан), 马克思 (Карл Маркс), 杨利伟 (Ян Ливэй)
Совершающие добрые поступки	2 / 2,41%	Владимир Ильич Шарпатов, Дамир Юсупов	8 / 9,52%	雷锋 (Лэй Фэн) 5, 张桂梅 (Чжан Гуймэй), 张从顺 (Чжан Коншунь), 任长霞 (Рен Чанся)
Организаторы	4 / 4,82%	Махатма Ганди, Мартин Лютер Кинг, Наталья Водянова, Хун Сюцюань	3 / 3,57%	秋瑾 (Цю Джин), 列宁(Владимир Ильич Ленин), 刘和珍 (Лю Хэчжэнь)
Спасшие жизнь человека	10 /12,05%	Александр Прохоренко, Данил Садыков, Олег Федюра, Юлия Колосова, Сергей Кривов, Александра Ершова, Данил Максудов, Константин Парикожа, Георгий Гладыш, Шавари Карапетян	–	–
Продемонстрировавшие героические качества, храбрость, мудрость	–	–	2 / 2,38%	关羽 (Гуань Юй), 曹操 (Цао Цао)
Защитники природы, животных и т. д.	1 / 1,21%	Леонардо Ди Каприо	–	–

Таблица 2

Наименования героев, выраженные именами нарицательными

Категория		Русские респонденты		Китайские респонденты	
		Кол-во	Лексемы	Кол-во	Лексемы
Люди разных профессий		9 / 10,84%	Врачи (5), учителя (2), преподаватель, психотерапевт	3 / 3,57%	消防员 (пожарные), 军人 (солдат), 警察 (полицейский)
Родственники и близкие люди (1) (2)	Защитники Отечества	2 / 2,41%	Мой прадедушка (2)	–	–
	Умеющие брать на себя соответствующие обязанности	11 / 13,25%	Мой папа (4), моя мама (5), мой парень, моя подруга	3 / 3,57%	我的老爷 (мой дед), 我的母亲 (моя мама), 我爸 (мой отец)
	Умеющие оказать помощь	4 / 4,82%	Мой дедушка (2), моя бабушка, мой прадедушка	–	–
Герои как группа		3 / 3,61%	Участники ВОВ, герои войны, панфиловцы	3 / 3,57%	中国人 (китайцы), 父母 (родители), “大白” 等医护人员 («Дабай» и другой медперсонал)

Важно не только количество названных имён военных людей – защитников Отечества, но и выраженное респондентами отношение к ним. И для русских, и для китайских молодых людей это наименования патриотов своих стран, которые являются мужественными защитниками, обладают воинской честью. Это соотносится с результатами проведённого ранее исследования Е.В. Дзюбы и Е.В. Чубко, выяснивших, что в восприятии российской молодёжи военных характеризуют «единицы с положительной коннотацией (*мужество, честь, защита, ответственность*)» [9, с. 92].

Представители обеих лингвокультур очень уважают и считают героями первопроходцев – людей, которые открывают новые пути, первыми начинают освоение чего-либо. Закономерно, что для русских респондентов главный из таких героев – Юрий Гагарин, первый космонавт в мире, символизирующий большие успехи России в освоении космоса.

Персонажи книг, фильмов и мультфильмов в наибольшей степени воспринимаются как герои носителями русской лингвокультуры. Возможно, это связано с одним из переносных значений слова «герой» – ‘главное действующее лицо литературного произведения, спектакля, кинофильма и т. п.’ [10], которое присутствует в русском языке и отсутствует в китайском.

Для китайцев более важными как герои оказались люди, внесшие вклад в развитие страны или общества: приведено 18 наименований против 4 у русских респондентов. Думаем, это связано с огромным уважением представителей китайской лингвокультуры к государству и всему, что с ним связано. Традициями определяется, что для китайцев государственное важнее, чем личное, интересы страны превалируют над индивидуальными интересами. Возможно, с этим связано также то, что китайцы чаще называли героями людей, имеющих достижения в определенной области, поскольку они, как правило, служат развитию своего государства: Юань Лунпин – агроном, создатель высокоурожайных сортов риса, Дэн Цзясянь – один из основоположников ядерной физики в Китае.

Китайцы выделили как героев больше людей, совершающих добрые поступки: бескорыстно помогавшего людям сироту Лэй Фэна, развивавшую образование для девочек Чжан Гуймэй и др. В то же время русские респонденты назвали больше наименований героев, спасших жизнь человека: это вытащивший мальчика, упавшего в фонтан, и сам погибший при этом Данил Садыков; погибший, спасая людей во время наводнения, Олег Федюра и др. Несмотря на то, что эти две категории героев схожи, вторую отличает то, что спасший человека или людей герой, как правило, не работает длительно на благо государства, а погибает в процессе совершения своего подвига. Можно сделать вывод, что в русской культуре ценятся люди, пожертвовавшие собой ради других.

Кроме того, русскими респондентами гораздо чаще, чем китайскими (17 и 3 наименования, соответственно), героями были названы собственные родственники и близкие люди: мама, папа, дедушка, прадедушка, подруга и др. Это говорит о том, что в русской лингвокультуре принято считать героями не каких-то дальних, отвлечённых людей, а каждого, кто совершает достойный поступок; героем, полагают русские, может стать любой человек.

В процессе анализа результатов ассоциативного эксперимента, касающегося понимания образа героя носителями русской и китайской лингвокультур, были выявлены как сходства, так и отличия в языковом сознании респондентов. Сходство состоит в понимании как героев в первую очередь защитников родины, солдат и офицеров. Для русской лингвокультуры это и герои Великой Отечественной войны и современные военные, в том числе родственники. Также в обеих лингвокультурах героями считаются первопроходцы. В то же время русские респонденты 18–30 лет гораздо чаще называют среди героев вымышленных персонажей книг, кинофильмов, мультфильмов. Для китайцев героями чаще являются люди, внёсшие вклад в развитие и жизнь страны, а также люди, совершившие добрые поступки. В русском языковом сознании безусловными героями являются люди, погибшие во время совершения подвига, пожертвовавшие собой ради других. Также русские чаще причисляют к героям родственников, близких людей, то есть считают способным на героический поступок любого человека.

Результаты работы имеют теоретическое и практическое значение для дальнейшего исследования различных образов, представленных в русской и китайской лингвокультурах, а также образа героя, его понимания людьми разных национальностей.

Перспективы исследования состоят в расширении круга респондентов, участвующих в ассоциативном эксперименте. Сопоставление видения образа героя людьми разных возрастов позволит более глубоко проанализировать языковое сознание представителей русской и китайской лингвокультур.

Библиографический список

1. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа сознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания*. Москва: Институт языкознания РАН, 1996: 7–22.
2. Ван Ч. Семантический дифференциал как метод исследования образа «солнце» в языковом сознании китайской и русской молодежи. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; № 16-6: 1913–1919.
3. Чжу Ж. «Здоровье /健康» в языковом сознании русского и китайского языков. *Успехи современной науки*. 2017; № 2-1: 6–10.
4. Ли Ш. Исследование языкового сознания на примере сопоставления образа рыбы в русской и китайской культурах. *Современная русская культура*: сборник материалов Недели современной русской культуры. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2017: 106–108.
5. Таскаева А.В. Ценности английской лингвокультуры в образе национального героя. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; № 22 (313): 191–195.
6. Никитина П.Д. Концепты «патриотизм» и «героизм» в русской, английской и немецкой лингвокультурах: опыт сравнительного анализа. *Образ Родины: содержание, формирование, актуализация*: материалы IV Международной научной конференции. Москва: МХПИ, 2020: 205–208.
7. Ян Ц. Образ героя в русской и китайской лингвокультурах (на материале китайско- и русскоязычных пословиц и поговорок). *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2022; № 19-4: 85–90.
8. Крылова М.Н. *Семантика современного русского сравнения. Лингвокультурологический анализ*: монография. Саратов: Вузовское образование, 2014.
9. Дзюба Е.В., Чубко Е.В. Ценностные доминанты в языковом сознании обучающихся военно-инженерного вуза: по данным вербально-ассоциативного эксперимента. *Педагогическое образование в России*. 2020; № 4: 92–99.
10. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Available at: https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm

References

1. Tarasov E.F. Mezhkul'turnoe obschenie – novaya ontologiya analiza soznaniya. *`Etnokul'turnaya specifika yazykovogo soznaniya*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 1996: 7-22.
2. Van Ch. Semanticheskij differencial kak metod issledovaniya obraza «solnce» v yazykovom soznanii kitajskoj i russkoj molodezhi. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; № 16-6: 1913-1919.
3. Chzhu Zh. «Zdorov'e /健康» v yazykovom soznanii russkogo i kitajskogo yazykov. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2017; № 2-1: 6-10.
4. Li Sh. Issledovanie yazykovogo soznaniya na primere sopostavleniya obraza ryby v russkoj i kitajskoj kul'turah. *Sovremennaya russkaya kul'tura*: sbornik materialov Nedeli sovremennoj russkoj kul'tury. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2017: 106-108.
5. Taskaeva A.V. Cennosti anglijskoj lingvokul'tury v obraze nacional'nogo geroya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 22 (313): 191-195.

6. Nikitina P.D. Koncepty «patriotizm» i «geroizm» v russkoj, anglijskoj i nemeckoj lingvokul'turah: opyt sravnitel'nogo analiza. *Obraz Rodiny: soderzhanie, formirovanie, aktualizaciya*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: MHPI, 2020: 205-208.
7. Yan C. Obraz geroya v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah (na materiale kitajsko- i russkoyazychnyh poslovic i pogovorok). *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2022; № 19-4: 85-90.
8. Krylova M.N. *Semantika sovremennogo russkogo sravneniya. Lingvokul'turologicheskij analiz*: monografiya. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie, 2014.
9. Dzyuba E.V., Chubko E.V. Cennostnye dominanty v yazykovom soznanii obuchayuschihsya voenno-inzhenernogo vuza: po dannym verbal'no-associativnogo `eksperimenta. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2020; № 4: 92-99.
10. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Available at: https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm

Статья поступила в редакцию 13.02.24

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-460-464

***Yan Kai**, PhD (Philology), Associate Professor, Head of Department of the Russian Language as a Foreign Language, Acting Head of Centre for Russian and Central Asian Studies, School of International Studies of Sun Yat-Sen University (Zhuhai, China), E-mail: ky_710@outlook.com*

LINGUISTIC AND CULTURAL METHOD IN THE FORMATION OF A BILINGUAL CULTURAL AND LINGUISTIC PERSONALITY (TO POSE A PROBLEM). The article aims at description of the linguistic and cultural method in teaching Russian as a foreign language. Linguoculturology as a new linguistic direction of an integrative type, forming in line with the anthropocentric paradigm and is widely spread and in demand today. In recent years, some areas have been formed in linguistics based on the methodology of linguoculturology that require description, systematization and rethinking within the framework of linguodidactics, which testifies to the relevance of this work. The article presents the history of the formation of linguoculturology, and its new directions, as well as the concept of a bilingual cultural and linguistic personality within the framework of linguodidactics. The obtained data are relevant for further study of Russian linguodidactics, linguoculturology and intercultural communication.

Key words: **linguoculturology, linguodidactics, human, linguistic personality, bilingual cultural and linguistic personality**

***Янь Кай**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного, и.о. руководителя центра исследований России и центральной Азии Института международных исследований университета имени Сунь Ятсена, г. Чжухай, E-mail: ky_710@outlook.com*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Статья посвящена попытке предварительного описания лингвокультурологического метода в формировании билингвальной культурно-языковой личности в рамках лингводидактики. Лингвокультурология как новое лингвистическое направление интегративного типа, формирующееся в русле антропоцентрической парадигмы, и на сегодняшний день широко распространена и востребована. В последние годы в лингвистике на основе методологии лингвокультурологии сформировались некоторые направления, требующие описания, систематизации и переосмысления в рамках лингводидактики, что свидетельствует об актуальности настоящей работы. В статье представлены история формирования лингвокультурологии и её новые направления, а также понятие билингвальной культурно-языковой личности в рамках лингводидактики. Полученные данные, на наш взгляд, актуальны для дальнейшего изучения лингводидактики и лингвокультурологии.

Ключевые слова: **лингвокультурология, лингводидактика, человек, языковая личность, билингвальная культурно-языковая личность**

Известно, что суть обучения иностранному языку заключается в поиске ключей к пониманию национального культурного пространства его носителей. Поэтому одной из целей занятий является знакомство иностранных учащихся с особенностями национальной культуры изучаемого языка, направленное на понимание менталитета носителей определённого лингвокультурного сообщества. Как пишет С.Г. Тер-Минасова, каждый урок иностранного языка – это межкультурная коммуникация, потому что большинство языковых единиц отражает национальную культуру изучаемого языка: за каждым языковым знаком стоит обусловленное лингвокультурным сознанием говорящего представление об окружающей действительности [1, с. 24]. Отсюда вытекает вопрос о взаимосвязи и взаимовлиянии языка, личности говорящего и культуры, который находится в центре внимания не только лингвокультурологии, но и лингводидактики. На сегодняшний день в лингвистике и лингводидактике вопросы обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) с применением лингвокультурологического (далее – ЛК) подхода представлены в трудах многих исследователей (см. работы Н.Ф. Алефиренко, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Т.В. Булыгиной, Н.Г. Брагиной, И.П. Василюка, А. Вежбицкой, С.Г. Воркачёва, В.В. Воробьёва, Д.Б. Гудкова, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, К.З. Закирьянова, И.В. Захаренко, Е.И. Зиновьевой, И.В. Зыковой, Л.В. Красильниковой, В.И. Карасика, Н.А. Киндри, Л.П. Клобуковой, М.Л. Ковшовой, В.В. Колесова, В.В. Красных, О.Н. Левушкиной, Е.В. Любичевой, Д.И. Малишевской, В.А. Масловой, Н.Л. Мишатиной, В.М. Мокиенко, И.В. Одинцовой, Г.М. Поляковой, Ю.Е. Прохорова, Д.И. Ромеро Интриаго, Т.Н. Снитко, В.Н. Телия, С.Г. Тер-Минасовой, И.Ю. Токаревой, А.Н. Щукина, Е.Е. Юркова и др.).

В.В. Воробьёв выделил объект изучения в русле ЛК исследований – это национальная личность определённого культурного сообщества, которая соединяет в себе язык и культуру, а также имеет высокую познавательную ценность и значимость в теории и практике преподавания РКИ [2, с. 29]. В.В. Красных считает, что ЛК как научная дисциплина крайне актуальна и важна для преподавания русского языка не только как родного, второго, неродного, но и как иностранного и описывает место ЛК в русской лингводидактике, а также предлагает основные принципы ЛК анализа (см. подробнее в [3]). А.Д. Дейкина и О.Н. Левушкина пишут, что метод ЛК анализа позволяет учащимся осуществлять межкультурную коммуникацию, основной целью которой является формирование и проявление языковой личности студентов в контексте своей родной культуры [4, с. 27]. Л.В. Красильникова подчёркивает, что в центре внимания ЛК метода находится речевая деятельность человека говорящего, при этом нужно учитывать сущность и основные функции языка с учётом фактора "коммуникативной ситуации (или контекста)" и индивидуальной (личностной) особенности говорящего [5, с. 69]. Д.И. Ромеро Интриаго полагает, что ЛК метод в обучении РКИ позволяет улучшить навыки и умения в сфере межкультурного общения через призму понимания культуры изучаемого языка, также данный метод является наиболее важной составляющей для формирования и совершенствования ЛК компетенции иностранных учащихся [6, с. 52]. Н.А. Киндря устанавливает, что язык является главным инструментом познания человеком не только окружающей действительности, но и изучаемой национальной культуры, что актуально и важно при формировании у иностранных учащихся ЛК компетенций [7, с. 23].

Как мы видим, идея использования ЛК метода в преподавании РКИ в филологических науках не нова, и сегодня ЛК как наука широко распространена и востребована. В статье была предпринята предварительная попытка рассмотрения проблемы РКИ, базирующейся на триаде «язык – личность говорящего – культура» (И.П. Василюк, В.В. Воробьёв, В.В. Красных, В.Н. Телия и др.), в рамках ЛК. В последние годы на основе указанной триады были сформированы некоторые новые направления в ЛК, требующие описания и систематизации, а также переосмысления в рамках лингводидактики, что свидетельствует об актуальности проделанной работы. Целью работы является описание ЛК метода в преподавании РКИ. Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи: 1) рассмотреть историю развития ЛК; 2) представить некоторые направления ЛК; 3) определить понятие «билингвальная культурно-языковая личность» как базовую категорию лингводидактики. Для решения указанных задач были использованы следующие методы анализа: методы наблюдения, реконструкции и описания.

Теоретико-методологической базой исследования в данной работе является теория лингводидактики. Лингводидактика, по мнению Н.Д. Гальсковой, рассматривается как «результат общего методологического сдвига в науке вообще и методической в частности, возникновения инновационных идей в природе и структуре научно-методического знания, комплексной структуре науки и разных уровней научно-методического познания, а также сложного и эволюционного по своему характеру процесса накопления когнитивного багажа научно-методического знания о лингвообразовательной реальности» [8, с. 37]. В таком случае лингводидактика рассматривает взаимодействие, взаимовлияние, взаимоотношение нескольких научных дисциплин: методики, педагогики, психологии, лингвистики, культурологии, социолингвистики, психолингвистики, этнопсихолингвистики, лингвокультурологии и проч.; представляет собой гуманитарную

основу обучения иностранным языкам во взаимосвязи с указанными науками [9, с. 24–25]. Итак, лингводидактика – это наука, которая интегрируется на стыке лингвистики, дидактики, психологии и педагогики. Это общая теория обучения языкам (родным, неродным и иностранным), имеющая тесную связь с социолингвистикой, психолингвистикой, этнопсихолингвистикой, лингвокультурологией и др. В современной лингводидактике изучение РКИ с одновременным усвоением особенностей использования языкового выражения и передачи определённой культуры, с пониманием менталитета носителей изучаемого языка привело к разработке теории лингвокультурологического метода. Иначе говоря, ЛК метод в практике преподавания иностранных языков даёт возможность учащимся не только понимать особенности речевого и коммуникативного употребления в соответствующих языках, но и видеть чужую культуру через призму своей системы ценностей.

Основные результаты исследования сводятся к следующему. 1. Лингвокультурология как научное междисциплинарное направление на сегодняшний день широко распространена и востребована, на основе её методологии сформировались некоторые новые направления. 2. При применении лингвокультурологического метода в преподавании РКИ в центре внимания находится личность говорящего. Одной из основных задач в преподавании РКИ является формирование билингвальной культурно-языковой личности иностранных учащихся. При этом необходимо учитывать такие социокультурные факторы, как пол, возраст, социальный класс, место рождения и проживания, воспитание и образование, специальность и проч., которые могут влиять на качество изучения РКИ. 3. Особенности лингвокультурологического метода в преподавании РКИ в рамках лингводидактики, согласно идеям И.П. Василюка, В.В. Воробьёва, В.В. Красных, В.Н. Телия и др., формируются на основе триады «язык – личность говорящего – культура» и заключаются в раскрытии когнитивного содержания и выявлении культурных смыслов, стоящих за знаком «языка» культуры (в понимании В.Н. Телия), на занятиях по РКИ; в преодолении лингвокультурологической интерференции иностранных учащихся; в формировании их билингвальной культурно-языковой личности в живом коммуникативном пространстве.

Лингвокультурология как новая интегративная наука была сформирована в рамках антропоцентрической парадигмы в конце XX века и в первую очередь связана с выходом научных работ В.Н. Телия, а также с трудами Н.Ф. Алефиренко, А.Д. Арутюновой, Н.Г. Брагиной, С.Г. Воркачёва, В.В. Воробьёва, И.В. Захаренко, Е.И. Зиновьевой, И.В. Зыковой, Д.Б. Гудкова, В.И. Карасика, М.Л. Ковшовой, В.В. Красных, Е.М. Лазуткиной, А.Э. Левицкого, В.А. Масловой, Е.О. Опариной, В.И. Постоваловой, Ю.С. Степанова, Г.Г. Слышкина, Н.И. Толстого, С.М. Толстой, Г.В. Токарева, А.Т. Хроленко, Л.О. Чернейко, Н.Л. Чулкиной, В.М. Шаклеина, В.И. Шаховского, Е.Е. Юркова и др.

Теоретико-методологическими предпосылками возникновения ЛК многие исследователи считают учение В. фон Гумбольдта и идеи неогумбольдтианства Л. Вайсгербера, а также гипотезу лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа и концепцию Э. Бенвениста (см. подробнее в [10; 11; 12 и др.]). М.Л. Ковшова пишет, что в основе ЛК направления лежит идея о взаимоотношениях, взаимосвязи, взаимовлиянии языка и культуры. В этом случае культура воплощает своё смысловое содержание в языковой системе как универсальном средстве означивания окружающего мира, а язык хранит и транслирует в речи, дискурсе и коммуникации говорящих общий запас культурно-национальных ценностей [13, с. 6].

Рассматривая историю развития ЛК, В.А. Маслова выделяет три периода: 1) период предпосылок развития; 2) период оформления, 3) период разработки фундаментальной междисциплинарной науки ЛК [14, с. 12]. О.И. Коурова выделяет три этапа формирования ЛК: 1) первый этап – зарождение ЛК, т. е. истоки, предпосылки её появления в связи с обращением исследователей XIX, а затем и XX века к идее взаимоотношения языка – человека – культуры; 2) второй этап – формирование ЛК как отдельной области научного знания: «это 90-е годы XX в., когда проблема взаимодействия языка и культуры… становится приоритетным направлением в развитии науки о языке»; 3) третий этап – развитие ЛК как интегративной науки в первом десятилетии XXI века, когда это междисциплинарное направление вышло на новую ступень своего развития [15, с. 148–149].

Подчеркнём, что до сих пор в научном сообществе некоторые исследователи считают, что ЛК сформировалась на базе методологии лингвострановедения (далее – ЛС). Другие пишут, что ЛК занимает главенствующий статус по отношению к ЛС. Также есть мнения о том, что указанные науки имеют самостоятельные методологические основы, конкретные задачи, предметы, объекты и цели исследования [16, с. 77]. ЛС, по словам Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, – это лингводидактический аналог социолингвистического исследования [17, с. 17]. При этом лингвострановедением является аспект лингводидактического изучения [там же, с. 49]. В данном случае ЛК как наука концентрирует внимание «на переходе от позитивного знания к глубинному на путях целостного синтетического постижения языка как антропологического феномена» [18, с. 25] и фокусирует на глубинном уровне семантическое содержание языковых знаков с учётом системного и интегративного подходов к явлениям взаимосвязи языка и культуры. ЛК анализ даёт глубинную и объёмную экспликацию исследуемым единицам [12, с. 69]. В данном случае ЛК анализ может проводиться с помощью описательного метода, что позволяет соотнести проанализированные единицы с соответствующими им кодами культуры, имеющими архетипическую природу, отражающими древнейшие формы и способы осмысления мира [3, с. 64].

С позиции философии методология рассматривается как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [19]. В.Н. Телия считает, что методологической базой ЛК служит знаковая презентация взаимодействия, взаимовлияния, взаимоотношения семиотических систем: языка и культуры, результатом которых являются культурно оязыковлённые когнитивные структуры человека [20, с. 17]. Развивая идею В.Н. Телия (см. подробнее в [10, с. 224]), М.Л. Ковшова также пишет, что методологические основы ЛК «обосновываются тем, что культура, равно как и язык, – это формы сознания, отражающие мировоззрение человека (по В.Н. Телия)» [13, с. 44]. В.А. Маслова пишет, что для ЛК исследования можно применять не только лингвистические, но и культурологические, социологические и психологические методы [21, с. 21]. По Г.В. Токареву, методологическую базу ЛК составляют: 1) системный подход к репрезентациям культуры; 2) деятельностный подход; 3) аксиологический, культурологический, герменевтический подходы; 4) *философские принципы детерминизма* [22, с. 6]. Х. Куссе пишет, что ЛК анализ проводится с помощью дедуктивного метода, т. е. он «начинается с общих коммуникативных законов глобального единства и завершается языковыми микроструктурами, реляция и релятивность которых по отношению к тем единствам, элементами которых они являются, могут быть выявлены, описаны и обоснованы» [23, с. 18–19]. О.В. Томберг выделяет следующие методы в рамках лингвокультурологии: методы доминантного, кластерного, полевого, компонентного и дискурсивного анализа [24, с. 143–151].

В.Н. Телия считает, что ЛК – это междисциплинарная наука о человеке, ядерной частью которой является культура, анализ которой сосредоточивается на изучении живых бытийных коммуникативных процессов и связей, используемых в них вербальных репрезентаций с синхронно действующим менталитетом говорящего [10, с. 217–222]. В.В. Воробьёв рассматривает ЛК как науку интегративного типа, которая изучает взаимодействие культуры и языка «в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления» [2, с. 32]. А.Т. Хроленко утверждает, что ЛК – это «философия языка и культуры». В таком случае лингвокультурологические исследования должны быть сосредоточены на описании механизмов взаимосвязи трёх феноменов: языка, культуры и человека [25, с. 30–31]. М.Л. Ковшова пишет, что лингвокультурологическое исследование на современном этапе должно быть сфокусировано: 1) на описании языкового кода как вербального средства выражения кода культуры, в центре внимания которого стоит человек; 2) на изучении речемыслительных и коммуникативных процессов человека как представителя разных систем знаний (языка, культуры, сознания и др.) [26, с. 750]. При этом анализ такого рода может проводиться с помощью метода интроспекции, конечной целью которого является описание культурной семантики языка и выявление его роли как знака «языка» культуры [там же, с. 752]. Отсюда вытекает определение объекта, предмета, цели и задач ЛК.

Объектом ЛК является «язык как отражение и фиксация культуры и культура сквозь призму языка» [11, с. 12], т. е. способы синхронного взаимодействия двух систем: языка и культуры [22, с. 6; 27, с. 11; 13, с. 58]. Предметом ЛК являются единицы языка, речи и дискурса с культурными компонентами в составе, «являющиеся тем каналом», по которому можно войти в национальное культурное пространство представителей иной культуры [11, с. 12]. Целью ЛК является исследование взаимодействия и взаимовлияния языка и культуры через призму раскрытия глубинного смыслового содержания культурных составляющих языковых единиц, рассмотрение их семантических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, ассоциативных связей, коннотаций, отражённых в языковом сознании представителей определённой культуры [28, с. 43–44]. Задачами ЛК на сегодняшний день являются описание, выявление и анализ семантики языковых единиц с культурно-национальными наполнениями в их функционально-коммуникативном аспекте, отражающем особенности менталитета носителей определённого языка [20, с. 14].

С опорой на методологию, цели и задачи ЛК в современной лингвистике сформировались некоторые её (т. е. ЛК) направления. И.П. Василюк и В.В. Воробьёв определяют два вектора развития данной дисциплины: теоретическая и прикладная ЛК [29, с. 5–11; 30, с. 354–358]. И.В. Зыкова выделяет общую и частную ЛК, к последней относятся теолингвокультурология и психолингвокультурология [31, с. 138]. В.В. Красных считает, что в науке сформировались следующие ЛК направления: лексико-фразеологическая лингвокультурология, когнитивная лингвокультурология (или когно-лингвокультурология – в терминологии В.И. Заботкиной), теолингвокультурология и психолингвокультурология [32, с. 182–185]. По В.А. Масловой, в рамках ЛК в последнее время появились такие направления, как лексикографическая лингвокультурология, региональная лингвокультурология, лингвокультурология поликультурного пространства, сопоставительная лингвокультурология, лингвокультурологические методики преподавания языка и экспериментальная лингвокультурология [14, с. 12]. Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков определяют фразеологическую лингвокультурологию, лингвокультурологию лексикографии и сопоставительную лингвокультурологию как основные ветви ЛК [26, с. 13]. На стыке лингвокультурологии и медиалингвистики, по Е.О. Матвеевой, формируется новое направление – лингвокультурология медиатекста (см. подробнее в [33]).

С опорой на сказанное, на наш взгляд, в рамках лингвокультурологических исследований можно выделить общую и частную лингвокультурологию (по И.В. Зыковой), которые носят теоретический и прикладной характер (по И.П. Василюку и В.В. Воробьёву). К частной лингвокультурологии, согласно мнению И.В. Зыковой, можно отнести следующие направления: лексикографическая лингвокультурология (см. работы И.С. Брилевой, И.В. Захаренко, Е.И. Зиновьевой, Д.Б. Гудкова, П.С. Дронова, М.Л. Ковшовой, В.А. Масловой, Е.М. Мокиенко, Е.Е. Юркова и др.); когнитивная лингвокультурология (см. работы Н.Ф. Алефиренко, Е.Г. Беляевской, В.И. Заботкиной, И.В. Зыковой, М.Л. Ковшовой, Л.О. Чернейко и др.); психолингвокультурология (см. работы И.А. Бубновой, С.В. Кабаковой, В.В. Красных и др.); лингвокультурология эмоций (см. работы В.И. Шаховского, С.В. Ионовой и др.); лингвокультурология текста (см. работы В.В. Воробьёва, В.А. Масловой, В.М. Шаклеина и др.); лингвокультурология медиатекста (см. работы Т.Г. Добросклонской, Е.О. Матвеевой и др.); теолингвокультурология (см. работы В.И. Постоваловой и др.); сопоставительная лингвокультурология (см. работы Г.М. Алимжановой, В.В. Воробьёва, Н.Г. Гичевой, З.К. Дербишевой, Г.М. Поляковой, М.В. Моисеева, и др.); лингвокультурологический метод в лингводидактике (см. работы И.П. Василюка, В.В. Воробьёва, О.Н. Левушкиной, Ю.Е. Прохорова, В.П. Синячкина, Л.А. Худенко, В.М. Шаклеина и др.). Последнее направление, по И.П. Василюку, можно отнести к прикладной лингвокультурологии (см. подробнее в [29]). По мнению исследователя, это отрасль лингводидактики, которая раскрывает научную теоретико-методологическую базу взаимодействия и взаимовлияния языка, культуры, личности с целью описания, изучения и преподавания РКИ в лингвосоциокультурном аспекте [29, с. 7].

Таким образом, лингвокультурология как научное междисциплинарное лингвистическое направление сформировалась в антропоцентрической парадигме, на данный момент прошла несколько этапов своего развития, на основе триады «язык – личность говорящего – культура» сформировались её новые направления (см. выше), она на сегодняшний день широко распространена и востребована. Известно, что в центре внимания лингвокультурологических исследований стоит феномен «человек», рассматриваемый как носитель языка, культуры, сознания и лингвокультуры (по В.Н. Телия и В.В. Красных и др.), что позволяет говорить о её (т. е. ЛК) гуманистической специфике [29, с. 8]. На все сферы гуманитарных наук важное влияние «оказывает развитие философской мысли, исходным объектом и материалом которого становится человек» [29, с. 9]. В последние годы вопросы изучения личности говорящего широко представлены в лингвистических работах и исследуются в русле лингводидактики.

В современной лингвистике проблема изучения языковой личности рассматривается в следующих аспектах: 1) стилистическом (см. работы В.В. Виноградова и др.), 2) лингводидактическом (см. работы Г.И. Богина, В.В. Воробьёва, Ю.Г. Момотовой, И.В. Ружицкого и др.), 3) лингвокогнитивном (см. работы В.Г. Воркачёва, Ю.Н. Караулова, О.Г. Ревзиной, Л.О. Чернейко и др.), 4) коммуникативном (см. работы М.В. Всеволодовой, Г.А. Золотовой, М.Ю. Сидоровой, Н.К. Онипенко и др.), 5) психолингвистическом (см. работы И.В. Бубновой, В.В. Красных, А.А. Леонтьева, Н.В. Уфимцевой и др.), 6) лингвокультурологическом (см. работы И.В. Зыковой, М.Л. Ковшовой, В.Н. Телия, В.И. Шаховского и др.), 7) социолингвистическом (см. работы В.И. Карасика и др.) и т. д.

Рассмотрим проблему изучения языковой личности в русле лингвокультурологических исследований. В.В. Воробьёв утверждает, что на сегодняшний день основной задачей ЛК является обеспечение решения практических проблем преподавания (родного, неродного и иностранного) языков, и предметом ЛК может являться изучение проблемы монолингвизма и билингвизма [30, с. 355–357]. В данном случае ЛК подход позволяет рассмотреть учебный процесс через призму особенностей языковой, речевой и коммуникативной личности учащихся, использовать потенциальные возможности РКИ и как учебного предмета, и как личностно формирующего, социокультурного составляющего учебного процесса [4, с. 26]. Также ЛК призвана обеспечить описание знаков языка, которое позволит систематизировать лингвистические и энциклопедические знания и сформировать на основе их употребления навыки и умения учащихся-билингвов [29, с. 9]. И.В. Зыкова предлагает изучение личности человека, подчеркивая важность сосредоточения на её культуротворческих и языкотворческих возможностях, благодаря которым происходит процесс интеграции и формирования концептосферы культуры и концептосферы языка и осуществляется их взаимодействие и взаимовлияние, т. е. как «культурно-языковой личности» (концептосферы личности) [34, с. 18].

Развивая идеи Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова, Ю.Г. Момотова предложила концепцию вторичной языковой личности и определила её следующим образом – это лингводидактическая модель, которая подразумевает «отход от образовательных канонов, центрированных на лексическо-грамматическом овладении языком; это ориентирование не только на запоминание, но и понимание системы другого языка, а также на сопоставление систем родного и иностранного (изучаемого) языков» [35, с. 112]. Исследователь подчёркивает, что в процессе социализации говорящего в иноязычную среду важной задачей является фокусирование на развитии языковых, коммуникативных и речевых навыков говорящего и совершенствование его психологической культуры [там же, с. 113]. Развивая научные мысли Ю.Н. Караулова, И.В. Ружицкий [36] и Е.В. Потёмкина [37] разработали концепцию «билингвальной личности». С их точки зрения, эффективный результат освоения и изучения иностранного языка определяется качеством формирования и совершенствования личности учащихся-билингвов [36, с. 88]. Также в структуре билингвальной личности учащихся выделяются следующие ярусы: вербально-семантический, лингвокогнитивный и прагматический (по Ю.Н. Караулову) [там же]. В этом случае особенно важно определить, на каком этапе указанного процесса проявляется билингвальная личность, поскольку она формируется только на базе своей родной культуры [там же].

Опираясь на сказанное, подчеркнём, что трудность овладения иностранным языком обусловлена необходимостью познания национальной языковой картины мира (в терминологии О.Ю. Корнилова) носителей иной культуры. По К.З. Закирьянову, билингвальная (двуязыковая) личность не только формируется при овладении двумя (родным и иностранным) языками как средством общения, но и проявляется при усвоении национальных языковых картин мира и двух национальных культур [38, с. 501]. Иначе говоря, билингвальная личность формируется при помощи знаковых средств родной и изучаемой картин мира [там же]. Особенность языковой картины мира состоит в том, что «часть выраженных в ней представлений и образов, унаследованных от предыдущих поколений и проявляющихся в семантике языковых единиц, в их внутренней форме и сочетаемости, в закономерностях употребления, не осознается носителями языка и может быть выявлена только в результате концептуального анализа языковой картины мира» [39, с. 12]. Как видим, при изучении иностранных языков у учащихся может проявляться билингвальная (вторичная, двуязыковая) личность. Отсюда вытекает вопрос о формировании билингвальной личности с точки зрения её культуротворческих, языкотворческих, речетворческих и коммуникативных особенностей.

Как отмечалось, лингвокультурологический метод в преподавании РКИ базируется на взаимодействии, взаимовлиянии, взаимном функционировании языка, личности говорящего и культуры (по И.П. Василюку, В.В. Воробьёву, В.В. Красных, В.Н. Телия и др.). При этом триада «язык – личность говорящего – культура» находится в центре внимания лингвокультурологии в аспекте обучения РКИ и раскрывает внутреннюю глубинную взаимосвязь языковых знаков и внеязыковой действительности, а также выявляет культурно-национальные особенности языкового сознания носителей культуры [30, с. 14].

С опорой на сказанное, основываясь на положениях теории языковой личности Ю.Н. Караулова, концепции человека говорящего В.В. Красных и культурно-языковой личности И.В. Зыковой, а также на понимании билингвальной личности И.В. Ружицкого, К.З. Закирьяновой и др., полагаем, что с точки зрения лингводидактики одной из главных задач преподавания РКИ является формирование и совершенствование билингвальной культурно-языковой личности учащихся, которая проявляется в процессе овладения иностранным языком и усвоения иной культуры как одного из видов социализации. Билингвальная культурно-языковая личность говорящего обладает представлениями о национальных моделях мира, образах и картинах мира как особых системах знания об окружающей действительности, в основе которых лежат разные культурные ценности, выраженные различными языковыми способами. В таком случае билингвальная культурно-языковая личность учащихся имеет когнитивно-лингвокультурологические особенности, поскольку она формируется не только при помощи своего и чужого языков как двух отдельных семиотических пространств, но и посредством своей и чужой концептосфер языка и культуры (в понимании И.В. Зыковой). Основными условиями для проявления и формирования билингвальной культурно-языковой личности учащихся являются национальные языки, культуры и лингвокультуры, поскольку она (т. е. личность) проявляет себя непосредственно в процессе межъязыковой, межличностной и межкультурной коммуникации. В структуре билингвальной культурно-языковой личности учащихся также выделяются семантический, лингвокогнитивный и прагматический уровни (по Ю.Н. Караулову [40, с. 210]).

Основываясь на идеях Ю.Н. Караулова и В.В. Красных, полагаем, что при изучении и анализе билингвальной культурно-языковой личности необходимо фокусироваться на следующих ракурсах: 1) общий лингвистический; 2) социологический; 3) культурологический; 4) когнитивный; 5) прагматический (см. подробнее в [41]). Следует учитывать следующие факторы: пол, возраст, социальный класс, место рождения и проживания, воспитание и образование, специальность, чувственно-эмоциональное состояние, методику преподавания и проч., которые могут влиять на качество преподавания и изучения РКИ. Особый интерес при анализе билингвальной культурно-языковой личности учащихся в рамках лингводидактики представляет сопоставительное (или сравнительное) исследование, т. е. 1) изучение особенностей вербальных средств с культурно национальными коннотациями: эмоционально-интонационные выражения, номинации слов, фразеологические единицы, крылатые выражения и др.; 2) изучение невербальных средств: жестов, мимики, стереотипного поведения и др.; 3) изучение ментальных единиц: образов, представлений, концептов, прецедентных единиц, кодов культуры и др. В данном случае формирование билингвальной культурно-языковой личности иностранных учащихся может происходить на следующих этапах: 1) начальный (внимание сфокусировано на понимании языковых средств в их основных значениях и на усвоении простых фонетических принципов, словосочетаний и синтаксических конструкций изучаемого языка); 2) средний (внимание сфокусировано на понимании языковых выражений с глубинными культурными смыслами в текстах разных стилей и на освоении наиболее сложных эмоционально-интонационных и синтаксических конструкций в процессе коммуникации); 3) продвинутый (внимание сфокусировано на понимании имплицитной, скрытой

информации в речи и осознании концептосферы изучаемого языка и культуры на основе родной лингвокультуры). Повторим, что в данной работе предпринята лишь попытка рассмотрения понятия «билингвальная культурно-языковая личность», пристальное же его изучение потребует дальнейшей серьёзной работы.

С опорой на сказанное выше можно сделать следующие выводы.

1. На сегодняшний день лингвокультурология как междисциплинарная наука широко распространена и востребована. На основе методологии ЛК сформировались некоторые её современные направления.

2. При применении ЛК метода в преподавании РКИ в центре внимания находится личность говорящего (по И.П. Василюку, В.В. Воробьёву, В.В. Красных, В.Н. Телия и др.). При изучении иностранного языка, культуры и лингвокультуры формируется билингвальная культурно-языковая личность учащегося, в структуре которой выделяются семантический, лингвокогнитивный и прагматический уровни (по Ю.Н. Караулову). В преподавании иностранного языка необходимо акцентировать внимание на следующих её ракурсах: общий лингвистический; социологический; культурологический; когнитивный; прагматический.

3. Особенности применения лингвокультурологического метода в обучении РКИ заключаются: а) в анализе культурных смыслов знаков изучаемого языка в практике преподавания; б) в выявлении концептуального содержания, которое лежит в основе глубинной семантики знаков языка культуры (по Е.Г. Беляевской и В.Н. Телия), и преодолении лингвокультурологической интерференции; в) в реконструкции языковых картин мира носителя той или иной культуры, с помощью которых формируется билингвальная культурно-языковая личность (по И.В. Зыковой) учащегося.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Издательство МГУ, 2008.
2. Воробьёв В.В. *Лингвокультурология*: *Теория и методы*. Москва: Издательство РУДН, 1997.
3. Красных В.В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии. *Русский язык за рубежом*. 2011; № 4 (227): 60–66.
4. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного. *Вестник РУДН*. Серия: Вопросы образования: язык и специальность. 2012; № 4: 23–28.
5. Красильникова Л.В. Лингводидактические аспекты описания русского языка иностранным филологам на современном этапе преподавания РКИ. *Вестник РУДН*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015; № 4: 69–82.
6. Ромеро Интриаго Д.И. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного. *Вестник РУДН*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010; № 4: 52–55.
7. Киндря Н.А. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному. *Современное педагогическое образование*. 2017; № 4: 17–24.
8. Гальскова Н.Д. Отечественная лингводидактика: этапы становления и развития. *Вестник МГЛУ*. Серия: Образование и педагогические науки. 2021; Выпуск 1 (838): 28–38.
9. Шаклеин В.М. *Русская лингводидактика*: *история и современность*. Москва: Издательство РУДН, 2008.
10. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
11. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
12. Алефиренко Н.Ф. *Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка*. Москва: Флинта: Наука, 2010.
13. Ковшова М.Л. *Лингвокультурологический метод во фразеологии*: *код культуры*. Москва: ЛЕНАНД, 2016.
14. Маслова В.А. *Поэтический текст: новые подходы и решения*. Москва: Флинта: Наука, 2016.
15. Коурова О.И. История становления новой научной дисциплины – лингвокультурологии. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2018; № 1: 147–151.
16. Лысакова И.П., Васильева Г.М., Вишнякова С.А. *МОРКИ – Методика обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык. Курсы, 2017.
17. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*: *лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1983.
18. Постовалова В.И. Лингвокультурология в свете антропоцентрической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии). *Фразеология в контексте культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1999: 25–33.
19. *ФЭС – Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4515/%D0%9C%D0%95%D0%A2%D0%9E%D0%94%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%AF
20. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. *Фразеология в контексте культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1999: 13–24.
21. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
22. Токарев Г.В. *Лингвокультурология*. Тула: Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009.
23. Куссе Х. *Культуроведческая лингвистика*. Перевод с немецкого М. Новоселовой. Москва: Гнозис, 2022.
24. Томберг О.В. Методы и принципы исследований в рамках лингвокультурологического подхода. *Социокультурное пространство России и зарубежья*: *общество*, *образование*, *язык*. 2016; № 5: 143–151.
25. Хроленко А.Т. *Основы лингвокультурологии*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
26. Ковшова М.Л. Роль лингвокультурологии на современном этапе: основные принципы и метод исследования. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023; Т. 14, № 3: 745–756.
27. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. *Лингвокультурология*: *теория и практика*. Санкт-Петербург: ООО «МИРС», 2009.
28. Абыякая О.В. *Мифологическая лексика русского языка в лингвокультурологическом аспекте и принципы ее лексикографического описания*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2004.
29. Василюк И.П. О статусе прикладной лингвокультурологии. *Вестник РУДН*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013; № 4: 5–11.
30. Воробьёв В.В., Полякова Г.М. Сопоставительная лингвокультурология как новое научное направление. *Вестник РУДН*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012; № 2: 13–18.
31. Зыкова И.В. Лингвокреативность с позиции лингвокультурологии: теория, метод, анализ. *Язык*, *сознание*, *коммуникация*: сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2016; Выпуск 53: 136–151.
32. Красных В.В. *Словарь и грамматика лингвокультуры*. *Основы психолингвокультурологии*. Москва: Гнозис, 2016.
33. Матвеева Е.О. Лингвокультурология медиатекста. *Медиалингвистика. Язык в координатах масс-медиа*: материалы II Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2017; Выпуск 6: 44–46.
34. Зыкова И.В. *Метаязык лингвокультурологии*: *константы и варианты*. Москва: Гнозис, 2017.
35. Момотова Ю.Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности. *Вестник Вятского гос. гуманитарного ун-та*. Серия: Психология. 2011; № 2-3: 109–114.
36. Ружицкий И.В., Потёмкина Е.В. Проблема формирования билингвальной личности в лингводидактике. *Мир русского слова*. 2013; № 2: 81–90.
37. Потёмкина Е.В. *Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2015.
38. Закирьянов К.З. Два феномена: билингвизим и билингвальная личность. *Вестник Башкирского университета*. Серия: Филология и искусствоведение. 2012; Т. 17, № 1 (1): 498–502.
39. Петрухина Е.В. Закономерности изменений в русской языковой картине мира: представления о духе и душе. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2012; № 3 (032): 12–22.
40. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: ЛКИ, 2009.
41. Янь К. Понятие «языковая личность» в лингвистических и экстралингвистических исследованиях. *Мир науки*, *культуры*, *образования*. 2020; № 1 (80): 451–453.

References

1. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2008.
2. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya*: *Teoriya i metody*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997.
3. Krasnyh V.V. Osnovnye postulaty i nekotorye bazovye ponyatiya lingvokul'turologii. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2011; № 4 (227): 60-66.
4. Dejkina A.D., Levushkina O.N. Rol' lingvokul'turologicheskogo podhoda v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak rodnogo, kak inostrannogo i kak nerodnogo. *Vestnik RUDN*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyk i special'nost'. 2012; № 4: 23-28.
5. Krasil'nikova L.V. Lingvodidakticheskie aspekty opisaniya russkogo yazyka inostrannym filologam na sovremennom `etape prepodavaniya RKI. *Vestnik RUDN*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2015; № 4: 69-82.
6. Romero Intriago D.I. Lingvokul'turologicheskij aspekt v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik RUDN*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2010; № 4: 52-55.
7. Kindrya N.A. Lingvokul'turologicheskij aspekt obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2017; № 4: 17-24.
8. Gal'skova N.D. Otechestvennaya lingvodidaktika: `etapy stanovleniya i razvitiya. *Vestnik MGLU*. Seriya: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2021; Vypusk 1 (838): 28-38.

9. Shaklein V.M. *Russkaya lingvodidaktika*: *istoriya i sovremennost'*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2008.
10. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya*. *Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
11. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
12. Alefirenko N.F. *Lingvokul'turologiya: cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
13. Kovshova M.L. *Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii*: *kod kul'tury*. Moskva: LENAND, 2016.
14. Maslova V.A. *Po`eticheskij tekst: novye podhody i resheniya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2016.
15. Kourova O.I. Istoriya stanovleniya novoj nauchnoj discipliny – lingvokul'turologii. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 1: 147-151.
16. Lysakova I.P., Vasil'eva G.M., Vishnyakova S.A. *MORKI – Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2017.
17. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*: *lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
18. Postovalova V.I. Lingvokul'turologiya v svete antropocentricheskoj paradigmy (k probleme osnovanij i granic sovremennoj frazeologii). *Frazeologiya v kontekste kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999: 25-33.
19. *F`ES – Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4515/%D0%9C%D0%95%D0%A2%D0%9E%D0%94%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%AF
20. Teliya V.N. Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury. *Frazeologiya v kontekste kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999: 13-24.
21. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
22. Tokarev G.V. *Lingvokul'turologiya*. Tula: Izdatel'stvo TGPU im. L.N. Tolstogo, 2009.
23. Kusse H. *Kul'turovedcheskaya lingvistika*. Perevod s nemeckogo M. Novoselovoj. Moskva: Gnozis, 2022.
24. Tomberg O.V. Metody i principy issledovanij v ramkah lingvokul'turologicheskogo podhoda. *Sociokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya*: *obschestvo*, *obrazovanie*, *yazyk*. 2016; № 5: 143-151.
25. Hrolenko A.T. *Osnovy lingvokul'turologii*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
26. Kovshova M.L. Rol' lingvokul'turologii na sovremennom `etape: osnovnye principy i metod issledovaniya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2023; T. 14, № 3: 745-756.
27. Zinov'eva E.I., Yurkov E.E. *Lingvokul'turologiya*: *teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: OOO «MIRS», 2009.
28. Abyyakaya O.V. *Mifologicheskaya leksika russkogo yazyka v lingvokul'turologicheskom aspekte i principy ee leksikograficheskogo opisaniya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
29. Vasilyuk I.P. O statuse prikladnoj lingvokul'turologii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2013; № 4: 5-11.
30. Vorob'ev V.V., Polyakova G.M. Sopostavitel'naya lingvokul'turologiya kak novoe nauchnoe napravlenie. *Vestnik RUDN*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2012; № 2: 13-18.
31. Zykova I.V. Lingvokreativnost' s pozicii lingvokul'turologii: teoriya, metod, analiz. *Yazyk*, *soznanie*, *kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2016; Vypusk 53: 136-151.
32. Krasnyh V.V. *Slovar' i grammatika lingvokul'tury*. *Osnovy psiholingvokul'turologii*. Moskva: Gnozis, 2016.
33. Matveeva E.O. Lingvokul'turologiya mediateksta. *Medialingvistika*. *Yazyk v koordinatah mass-media*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2017; Vypusk 6: 44-46.
34. Zykova I.V. *Metayazyk lingvokul'turologii*: *konstanty i varianty*. Moskva: Gnozis, 2017.
35. Momotova Yu.G. Ponyatie i struktura yazykovoj i vtorichnoj yazykovoj lichnosti. *Vestnik Vyatskogo gos. gumanitarnogo un-ta*. Seriya: Psihologiya. 2011; № 2-3: 109-114.
36. Ruzhickij I.V., Potemkina E.V. Problema formirovaniya bilingval'noj lichnosti v lingvodidaktike. *Mir russkogo slova*. 2013; № 2: 81-90.
37. Potemkina E.V. *Kommentirovannoe chtenie hudozhestvennogo teksta v inostrannoj auditorii kak metod formirovaniya bilingval'noj lichnosti*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2015.
38. Zakir'yanov K.Z. Dva fenomena: bilingvizim i bilingval'naya lichnost'. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. 2012; T. 17, № 1 (1): 498-502.
39. Petruhina E.V. Zakonomernosti izmenenij v russkoj yazykovoj kartine mira: predstavleniya o duhe i dushe. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2012; № 3 (032): 12-22.
40. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: LKI, 2009.
41. Yan' K. Ponyatie «yazykovaya lichnost'» v lingvisticheskih i `ekstralingvisticheskih issledovaniyah. *Mir nauki*, *kul'tury*, *obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 451-453.

Статья поступила в редакцию 19.02.24

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-464-467

Abdulkhalimova R.O., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raisat@mail.ru*
Ramazanova M.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: marinram@mail.ru*
Ramazanova P.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimatram@mail.ru*

CHARACTERISTICS OF THE VOCAL SYSTEM OF DAGESTAN LANGUAGES IN COMPARISON WITH RUSSIAN. The system of Dagestan languages largely diverges from the phonetic system of the Russian language in terms of the functioning of individual phonetic units, as well as in its sound structure. At the same time, the compared languages differ not only in their paradigmatic and syntagmatic location in relation to each other, the number of sound units, their articulatory and acoustic characteristics, but also in the meaning-distinguishing or meaning-forming function that they perform. From this point of view, the phonetic system of Dagestan languages reveals much more discrepancies and differences in comparison with the phonetic system of the Russian language than similarities and commonalities. The article concludes that discrepancies in compatibility with various phonetic units and positional variation, as well as other phonological features, determine the uniqueness of each vowel system and affect the ways of pronunciation and perception of sounds in the Dagestani and Russian languages.

Key words: **vocalism, phonetics, labialization of word formation, phonology, nasality, consonantism, pharyngealization**

Р.О. Абдулхалимова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных и латинского языков Дагестанского государственного медицинского университета, г. Махачкала, E-mail: raisat@mail.ru*
М.Ш. Рамазанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: marinram@mail.ru*
П.М. Рамазанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: patimatram@mail.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОКАЛИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ

По функционированию отдельных фонетических единиц, а также по своему звуковому строю система дагестанских языков в значительной степени расходится с фонетической системой русского языка. Сопоставляемые языки при этом различаются не только парадигматическим и синтагматическим расположением по отношению друг другу, количеством звуковых единиц, их артикуляционно-акустической характеристикой, но и той смыслоразличительной или смыслообразовательной функцией, которую они выполняют. С этой точки зрения фонетическая система дагестанских языков обнаруживает в сопоставлении с фонетической системой русского языка гораздо больше расхождений и различий, чем схождений и общности. В статье делается вывод о том, что расхождения в сочетаемости с различными фонетическими единицами и позиционном варьировании, а также другие фонологические особенности определяют уникальность каждой системы гласных и влияют на способы произношения и восприятия звуков в дагестанских и русском языках.

Ключевые слова: **вокализм, фонетика, лабиализованность словообразование, фонология, назализованность, консонантизм, фарингализованность**

Характеристика фонетической системы дагестанских языков в сравнении с русским показывает значительные различия между ними. Дагестанские языки обладают богатым набором вокальных фонем, включая как простые, так и сложные вокальные звуки. Это может отличаться от русского языка, который имеет относительно более ограниченное количество вокальных звуков. Актуальность статьи определяется тем, что исследование вокалической системы дагестанских языков в сравнении с русским представляет большой интерес с точки зрения фонетики и фонологии. В данной области ключевыми понятиями являются изучение звуковой структуры речи, включая артикуляцию, акустику и восприятие звуков, анализ процессов образования слов в языке, включая аффиксацию, композицию и деривацию, а также изучение звуковой системы языка, включая фонемы, их дистрибуцию и взаимоотношения. Исследование вокалической системы дагестанских языков в сравнении с русским языком позволяет более глубоко понять структуру и функционирование этих языков. Результаты такого анализа могут пролить свет на многочисленные аспекты фонетики и фонологии дагестанских языков, а также помочь в решении практических задач, связанных с обучением и преподаванием русского языка.

Цель настоящего исследования направлена на более глубокое понимание фонетических и фонологических особенностей гласных в дагестанских языках в сравнении с русским.

Для этого предполагается выполнение следующих задач: 1. Анализ фонематической системы гласных, их дистрибуцию в словах и фонологические функции в рамках дагестанских языков; 2. Сравнение артикуляционных и акустических характеристик гласных звуков в дагестанских языках и русском языке. Это позволит выявить как сходства, так и различия между этими системами.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно впервые предпринимает систематический анализ фонологических свойств гласных в дагестанских языках в сопоставлении с русским, а также впервые рассматривает их акустическую природу и дистрибуцию в контексте всех звуков данного языкового семейства. Такой подход позволит не только лучше понять фонологическую организацию дагестанских языков, но и дать ценные данные для сравнительно-лингвистических исследований.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно расширяет знания о фонетической системе дагестанских языков и сравнение их с русским, что позволит углубить понимание различий и сходств между этими языковыми системами. Это важно для развития общей теории фонетики и фонологии, а также для сравнительно-лингвистических исследований.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в образовательном процессе при обучении дагестанских студентов русскому языку. Также исследование может быть полезным для разработки методики обучения иностранными студентами дагестанских языков. Основные теоретические положения могут быть включены в курсы общей фонетики и фонетики конкретных языков, что поможет студентам и исследователям лучше понять специфику звуковой системы русского и дагестанских языков. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы при создании словарей и лингвистических ресурсов для дагестанских языков.

Что касается различных признаков гласных, таких как долгота, назализованность и фарингализованность, их рассмотрение в контексте дагестанских языков важно для понимания их фонологической роли. Отсутствие единого подхода и мнений по этим признакам указывает на необходимость дальнейших исследований в этой области. Анализ различных точек зрения позволяет лучше понять многообразие фонетических явлений в дагестанских языках и их роль в фонологической системе. М.-С.Д. Саидов считает, что характерной спецификой аварского языка является «отсутствие назализованных гласных *ã, õ, ỹ*, имеющихся в языках андо-цезской подгруппы» [11, с. 707]. Далее он отмечает, что «**у** (носовое) – утвердительная частица» [11, с. 707]. По другим дагестанским языкам мы также обнаруживаем достаточно противоречивые мнения. Упоминание различных точек зрения на вокализм дагестанских языков, включая аварский, указывает на сложность определения и классификации некоторых гласных звуков в этих языках. Противоречивые мнения относительно присутствия или отсутствия назализованных гласных говорят о том, что их фонетическое положение может быть неоднозначным и зависеть от контекста употребления. Хотя большинство гласных звуков в дагестанских языках и русском языке могут казаться сходными или даже идентичными на слух, некоторые различия становятся заметными при более глубоком анализе. Например, гласные [*а, о, у, э, и*] и в русском, и в дагестанских языках кажутся одинаковыми. Одним из таких различий является присутствие фарингализованных и назализованных гласных в дагестанских языках, которые отсутствуют в русском языке [6, с. 89].

В дагестанских языках фарингализованные гласные характеризуются сжатием верхней части гортанной полости при их произношении, что придает звукам особый акустический эффект. Этот феномен встречается в некоторых языках цезской группы, а также в некоторых языках лезгинской группы дагестанских языков [12, с. 83]. Например, бежт. *[къаlм]*, цез. *[къ'ulм']*, гинух. *[къ'ulму]* «голова», рутул. *[ũalхъ']* «смех», *[halх']* «вечер» и так далее.

Дагестанские назализованные гласные, в свою очередь, характеризуются резонансом звука в носовой полости. Этот феномен также характерен для некоторых дагестанских языков и может отличаться от аналогичных явлений в русском языке. Важно отметить, что в различных дагестанских языках может быть разное количество и типов гласных звуков, что связано с историческим развитием и взаимодействием с другими языками и диалектами. Например, Г.Х. Ибрагимов отмечает, что в рутульском языке «при отсутствии непосредственного соседства с фарингализованными согласными гласные остаются чистыми» [4, с. 20].

В нормативных грамматиках дагестанских языков выделяется следующий состав гласных звуков:

аварский [*а, о, э, у, и*],
даргинский [*а, э, у, и, аь*],
лакский [*а, э, у, и, аь, оь*],
лезгинский [*а, э, у, и, уь, аь*],
табасаранский [*а, э, у, и, уь, аь*].

Назализованные гласные, которые присутствуют в аварском и лезгинском языках, являются важным фонетическим явлением, которое отличает эти языки от других дагестанских языков и от русского языка. Отсутствие корреляции между фарингализованностью и назализованностью гласных звуков в русском языке, в отличие от некоторых дагестанских языков, может быть одним из ключевых отличий в системе вокализма этих языков. В то время как в русском языке подъем гласных может быть зависимым от ударения (например, в слове «привет» выделяется высокий гласный «и» в ударном слоге), в дагестанских языках подъем гласных является характерологическим и не зависит от позиции в слове. Это означает, что гласные разных подъемов могут встречаться как в ударных, так и в безударных позициях. Такой подход к подъему гласных звуков обусловлен спецификой фонологической системы дагестанских языков. Например, лезгинск. ***ттарагъаж*** *[тӀара́гъаж]* «виселица», ***пперем*** *[пӀэр'э́м']* «сорочка»; аварск. ***гlолохъанлъи*** *[гlолóхъанлъ'и]* «молодость», ***гlедегlизе*** *[гl'эд'э́гl'из'э]* «спешить, торопиться»; арчинск. ***бáркабос*** *[бáркʰабос]* «поздравить», ***хlорóттту*** *[хlорóтӀӯ]* «странный» и т. д. Эти примеры демонстрируют, что в дагестанских языках гласные разных подъемов могут встречаться как в ударных, так и в безударных позициях, что отличается от русского языка, где ударение может влиять на подъем гласных. Сопоставительное исследование позволяет более глубоко понять специфику вокализма дагестанских языков и выделить его основные отличительные черты от вокализма русского языка.

Русский язык имеет систему подъемов гласных, которая различается в зависимости от ударения в слове. В ударных слогах гласные могут быть высокими *([и], [у], [ы])*, средними *([е], [о])* или низкими *([а])*. В безударных слогах, однако, различия в подъеме гласных могут быть менее очевидными, так как средние гласные *([е], [о])* часто нейтрализуются и сливаются с низкими гласными *([а])*. Например: *лес [лʲэс], леса [лʲиˑсá], шар [шар], шары [шлры́], дом [дом] > дома [длмá], тянет [тʲаˑнʲет], тянуть [тʲиˑнýть]*, где *[о, э]* – гласные среднего подъема, *[а]* – нижнего, но в безударном положении по признаку подъема нейтрализуются [9, с. 65].

Это может представлять определенные трудности для носителей дагестанских языков, так как система подъемов гласных в русском языке отличается от системы подъемов в их родных языках. Эти различия могут затруднить развитие навыков правильного произношения и понимания русской речи для дагестанцев, особенно в безударных слогах, где нейтрализация подъемов гласных может быть особенно заметной. Действительно, хотя на первый взгляд можно обнаружить сходство между русским и дагестанскими языками по отношению к гласным переднего ряда, более детальное сопоставление может выявить значительные различия между этими системами. Например, в артикуляции гласных переднего ряда в русском и дагестанских языках свидетельствуют о некоторой общности в фонетических процессах произнесения этих звуков. В русском языке к гласным переднего ряда относятся [*и, э*], а в дагестанских языках – [*и, э, оь, аь, уь*].

Различия в артикуляции и дистрибуции гласных между русским и дагестанскими языками могут быть достаточно значительными и привести к некорректному произношению русской речи дагестанцами, особенно на начальных этапах изучения языка. Например, дагестанцы часто заменяют русский гласный *[ы]* на *[и]*, что демонстрирует не только отличия в системах гласных, но и восприятия самих звуков. Поэтому русские слова *мыло, мы, был* дагестанцы произносят как *[м'и'ла], [м'и], [б'ил']*. Такие фонетические особенности могут вызвать затруднения при понимании и воспроизведении русской речи, особенно учитывая, что русский гласный [ы] встречается в различных позициях в слове и имеет свои уникальные фонетические свойства.

В русском языке *[ы]* и *[и]* обусловлены позиционно и не могут существовать произвольно, находясь в отношении дополнительной дистрибуции: *[ы]* после твердого согласного, *[и]* – после мягкого, что демонстрирует, что их влияние на согласные звуки. Это еще один аспект, который может создавать трудности при изучении русского языка для дагестанских носителей, и потребовать специального внимания и адаптации методов обучения русскому языку [7, с. 211].

Лабиализованные гласные являются важными фонетическими особенностями дагестанских языков, которые имеют следующие лабиализованные *[о, у, оь, уь, оl]*. Факт, что некоторые дагестанские языки содержат дополнительные лабиализованные гласные, такие как *[уl]*, указывает на богатство фонетической системы этих языков и их уникальные особенности. Например: рутул. *къуlл* «мышь», *гъуlн* «плечо», цахур. *чуlмк* «кнут», *уlлджуlм* «неделя», агул. *кьуlл* «мышь» и т. д.

Необходимо отметить, что различия между лабиализованными гласными в русском и дагестанских языках выходят далеко за рамки их простого наличия или отсутствия. Важно также учитывать разнообразие корреляций по различным параметрам, которые имеют место именно в дагестанских языках, что делает их си-

стему гласных более разветвленной и сложной по сравнению с русским языком. Например, отсутствие же звука [о] в даргинском языке подтверждает расхождение между губными гласными дагестанских и русского языков. Различия в фонетических системах являются важными для понимания процессов интерференции и адаптации при изучении русского языка дагестанскими учащимися, например: дарг. *хIянчи* «дело», *мяликIси* «притворный», *хяса* «прах»; цахур. *чIalр* «волос», *валш* «сто», *сыIвaI* «лиса»; табас. *уьрхюб* «хранить», *аьргъюб* «опухать», *мярх* «сани»; лакск. *дянив* «между, в середине», *кIяла* «белый», *аьрххи* «путешествие, поход», *оьрчI* «мальчик», *кьюкьяла* «позор» и т. д.

Как известно, фонетические особенности одного языка могут влиять на адаптацию произношения в другом языке. В случае наличия буквы *«ю»* или *«я»* в словаре русского языка, дагестанские учащиеся могут быть склонны к произношению фарингализованных гласных на их месте из-за привычки к такому произношению в своем родном языке: *[луIк]* вместо *[лʼуIк]*, *[ɖaIɖaI]* вместо *[ɖʼáɖʼ˙ъ]*, *[naIm]* вместо *[пʼam]* и т. д. Интерференция фонетических явлений, таких как фарингализация и назализация, в дагестанских языках может оказывать существенное интерферирующее влияние на русскую речь дагестанских учащихся. Например, в случае назализации в андийских языках ослабление согласного *«н»* может привести к демонстративной назализации гласных. Интересно отметить, что исследованные назализованные гласные не характерны для лакского, даргинского и лезгинских языков. Б.Б. Талибов отмечает наличие назализованных гласных в аркинском и гюнейском диалектах лезгинского языка: *ӯг* «сердце», *ӣхъер* «старик», *ы̄кка* «река», *ӯкI* «облако», *сā* «ночь» [12, с. 75]. В хиналугском языке также присутствуют назализованные гласные (*ӯг* «сердце», *ӣхъер* «старик», *ы̄кка* «река», *ӯкI* «облако», *сā* «ночь»), на что впервые указал Ю.Д. Дешериев [3, с. 183].

Важно отметить, что в русском языке нет точного соответствия назализованным и фарингализованным гласным, что приводит к существенным различиям между системами гласных дагестанских языков и русского языков. Эти расхождения могут представлять собой значительные препятствия при изучении и переводе между этими языковыми системами. Другой отличительной фонетической особенностью дагестанских языков является наличие долгих гласных. Они присутствуют в андийских, цезских, лакском языках, а также в урахинском и кубачинском диалектах даргинского языка. Кроме того, они также встречаются в ряде лезгинских языков, таких как хиналугский, например: *mlāл* «губа», *чIāр* «волос», *цIōл* «коза», *къ̄н* «уздечка», *къ̄йнк'* «сено». Наличие долгих гласных в цахурском языке отмечает также Г.Х. Ибрагимов: *гьайн'а* «этот» – *гьайн'ā* «здесь», *арна* «пришел» – *арнā* «чеснок» [5, с. 23].

В чамалинском языке А. А. Бокарев выделяет семь долгих гласных [*ā, ā̆, ӯ, ӯ̆, ē, ū, ū̆*], при этом отмечает комбинаторную природу долготы некоторых гласных. Например, сочетание *а + и* может привести к долгому *ē*, *е + и* также может образовать долгий *ē*, а *и + и* может превратиться в долгий *ū*: *има ида* «отец есть» > *имēда, хъāла* «плакать», *ā* «колос», *хъвāла* «писать» [1, с. 13].

В дагестанских языках проявляется количественная редукция, но отсутствует качественная. Это означает, что при редукции изменяется количество звуков (долгие гласные становятся краткими), но не их качество (то есть не происходит изменение в самом звуковом качестве), например: аварск. *бечедаб [бʼеч'éдаб]* «богатый», *бечелъизе [бʼеч'élъиз'е]* «разбогатеть» *гьобол [гьобóл]* «гость», *гьалбал [гьалбáл]* «гости»; дарг. *вакIес [вáкIʼес]* «придти», *хIевакIес [хIʼéвакIʼес]* «не придти», *вакIиб [вáкIʼиб]* «пришел», *вакIибу? [вакIʼúбу]* «пришел ли?»; лезг. *дере [ɖʼер'é]* «ущелье», *дири [ɖʼир'ú]* «живой», *дирибаш [ɖʼир'úбаш]* «смелый» и т. д.

В этих примерах безударные долгие гласные становятся краткими в слабой позиции или при образовании форм словоизменения, но их качество остается неизменным. Таким образом, изменение происходит именно в количестве, а не в качестве гласных звуков. В дагестанских языках, как правило, происходит количественная редукция, при которой гласные звуки в безударном положении теряют долготу и силу, но сохраняют характерный тембр, что делает их узнаваемыми.

В русском языке также действуют как количественная, так и качественная редукция. При количественной редукции гласные верхнего подъема *[и, ы, у]* в безударном положении теряют долготу и силу, но сохраняют характерный тембр, например: *вʼлʼикIлʼэ́пныц], [устлнóфкъ], [улыбáцъ], [пътустлрóнʼиц]* и т. д.

В русском языке гласные неверхнего подъема *[а, о, э]* подвергаются как количественной, так и качественной редукции, что может привести к нейтрализации фонем: например: *[плдóшвъ], [гълъвллóмкъ], [мърʼиˢплáвътʼлʼ], [кълʼнъпрʼиˢклóнʲъ], [ӣиˢгенʼóнък]* и т. д.

В дагестанских языках же аккомодация направлена от гласного звука к согласному, что проявляется прежде всего в смягчении согласных перед гласными переднего ряда. Этот процесс не только отличает дагестанские языки от русского, но и добавляет еще одно существенное различие в их фонологических системах например: аварск. *къаркъала [къаркъáла]* «туловище», но *къиркъиди [къʼиркъʼúдʼи]* «скрипение», *горо [горó]* «шарик», *гарал [гарáл]* «шарики», но *гиризе [гʼúрʼизʼе]* «катиться», *бер [бʼер']* «глаз», но *бурдул [бýрдул]* «колеса»; лезг. *карагун [кʰарáгун]* «морещиться», но *керкетI [кʰʼерʼкʰʼеʼtlʼ]* «обрубок, деревяшка», *лацувал [лацýвал]* «белизна», но *лепеш [лʼепʼéш'ʼ]* «инертный», *шумал [шумáл]* «стройный, статный», но *шуькIуь [шʼуькIʼýь]* «тонкий».

Г.Г. Буржунов отмечал, что звуки в дагестанских языках в зависимости от контекста подвержены изменчивости, их функциональные характеристики важны для полного понимания языковых систем [2, с. 10].

Сведения о фонетических особенностях дагестанских языков очень важны для понимания их фонологической системы. Действительно, анализ не только дифференциалов, но и интегралов является необходимым для составления полной картины функционирования гласных в каждой из языковых систем. Например, в аварском языке фонема <а> представлена только звуком *[а], азарго [азáрго]* «тысяча», *абгощинаб [áбгоɯʼинаб]* «столько» [10, с. 86].

Такие процессы, как чередование, сингармонизм и другие, не всегда можно рассматривать как чисто фонетические, так как они могут иметь морфонологический характер и влиять на грамматические значения слов. К этому же разряду следует отнести также процессы, вызванные действием обратного сингармонизма: арчинск. *табырзан [тʰабырзан]* «топор», *акьраб [акърáб]* «скорпион»; лакск. *ненттабакI [нʼенеттáбакI]* «лоб», *кьакьари [къакъáрʼи] «глотка»*; лезг. *кстахдаказ [кʰстʰáхдакʰаз]* «избалованно», *разисузвал [разʼисýзвал]* «недовольство», *шамагъаж [шáмагъаж]* «сосна» и т. д.

Для понимания фонетических систем дагестанских и русского языков большое значение имеет реализация фонемы *[а]* в этих языках. Факт, что в русском языке фонема *[а]* реализуется через десять различных субститутов, указывает на сложность и многообразие звуковой структуры русского языка: *[а, а̀, а̄, ӑ, л, л̀, ъ, ъ̀, иˢ˙ъ]*, например: *[сам], [вʼал], [паʼн'], [мʼät'], [зъглдáˑтʼ], [млʼпʼóк], [бъснл˙пʼúсʼьц], [зърʼисóфкъ], [тʼиˢнýˑтʼ], [дóлʼ˙ъ]*.

В дагестанских же языках фонема [а] может иметь другие субституты, и в некоторых случаях фонема [о] может также употребляться вместо *[а]*. Это свидетельствует о том, что фонетические системы различных языков могут значительно отличаться.

Факт вторичного происхождения фонемы *[о]* в некоторых дагестанских языках указывает на то, что языковые системы могут подвергаться эволюции и изменениям в течение времени. Кроме того, фонема <о> представлена не во всех дагестанских языках.

Для дагестанцев, изучающих русский язык, необходимо учитывать эти различия в реализации фонем и привыкать к использованию разных звуков вместо единственной фонемы *[а]*, что может быть сложным с точки зрения произношения и понимания русского языка.

В тех дагестанских языках, где имеется фонема <о>, она представлена звуком *[о]*, например: арчин. *[абы̄тъоно̄л]* «супруги», *[буеóгро]* «дятел», [*кIонцIóл]* «щенок»; аварск. *[бóлоло]* «бесследно», *[болóзан]* «холостяк», *[гормéндо]* «тонкий шелковый платок», *[оздʼéнг]* «стремя»; удинск. *[кʰotlóвар]* «соворотка», *[пIогъóчI]* «жук»; рутул. *[гошáкI]* «мешок», *[къопʰáлагъ]* «щепка», *[холчáл]* «вареник»; цахур. *[гьохáс]* «бегать», *[овóхьанас]* «есть», *[кIонʼ˙áх]* «сосна» [8, с. 219].

С учетом того, что фонема *[о]* в русском языке представлена различными звуками, дагестанцам, изучающим русский язык, важно уделить особое внимание этому аспекту и активно практиковаться в произношении и различении этих звуков. Такой подход поможет им лучше освоить русский язык и улучшить свои навыки в общении на этом языке. Встречаются также различия в реализации фонем <э> и <и> в дагестанских и русском языках. Эти различия подчеркивают важность осознания фонетических особенностей каждого языка при изучении и сопоставлении их фонематических систем.

Фонема <э> представлена во всех дагестанских языках. Субститутом фонемы <э> в дагестанских языках всегда выступает звук *[э]*, например: лезг. *бедлемвал [бʼэдʼэлʼэ́мвал]* «позор, срам», *егъи [йʼэгъʼú]* «дикий», *семе [сʼэмʼэ́]* «разиня»; лакск. *ттеркьюкьи [тттэрʼкóькъʼи]* «жемчуг», *чIен [чIʼэн']* «башня», *нех [нʼэх]* «река», *мечI [мʼэчIʼ]* «крапива»; дарг. *бурэс [бурʼэ́сʼ]* «черстветь», *узес [узʼэ́сʼ]* «трудиться», *неш [нʼэш']* «мать» и т. д.

Во всех дагестанских языках представлена фонема <и>. Фонема <и> в русском языке реализуется звуками *[и, ы]*. Представители московской лингвистической школы считают, что эти звуки являются субститутами одной и той же фонемы, гласные *[и, ы]* никогда не встречаются в одной и той же позиции, например: *[вытʼ], [вʼитʼ], [играˑтʼ], [ръзыгралсъ], [был], [бʼил], [жыр], [шыпъ], [пʼисá], [быстрлнóгʼиц]*.

Фонема <у> в дагестанских языках имеет стабильное представление и реализуется одним звуком *[у]*. Примеры: лезг. *буеъуц [буеъýц]* «толстяк», *жунувал [жунýвал]* «сумасшествие», *луеьун [луеьýн]* «сказать»; дарг. *урчи [урчʼú]* «лошади», *мурда [мурдá]* «всадник», *урегур [урегýр]* «уздечка»; аварск. *буруtI [бурýtlʼ]* «козленок», *гъуруш [гъурýш]* «рубль», *урегу [урегý]* «матрац», *чухtIу [чухtlýу]* «чохто» (женский головной убор); лакск. *нуз [нуз]* «дверь», *душ [душ]* «дочь, девушка», *дучри [дучрʼú]* «лошади».

Однако, когда дагестанцы изучают русский язык, они сталкиваются с более широким спектром реализаций фонемы <у>, что может вызывать трудности в освоении русской фонетической системы. В русском языке фонема <у> реализуется не только звуком *[у]*, но также и другими вариантами, такими как *[у], [о], [л], [ъ]* и другими. Это разнообразие может вызвать затруднения в правильном произношении и различении этих звуков для дагестанцев.

Таким образом, вокалическая система дагестанских и русского языков обнаруживают значительные различия как по составу фонетических единиц, так и по их функционированию. При этом важно учесть, что не только внешнюю схожесть фонетических единиц, но и их функционирование внутри языковых систем. Расхождения в сочетаемости с другими фонетическими единицами и позиционном варьировании, а также другие фонологические особенности определяют уникальность каждой системы гласных и влияют на способы произношения и восприятия звуков в дагестанских и русском языках.

Библиографический список

1. Бокарев А.А. *Очерк грамматики чамалинского языка*. Москва – Ленинград, 1949.
2. Буржунов Г.Г. *Обучение звуковой системе русского языка учащихся начальных классов дагестанской национальной школы*. Махачкала, 1982.
3. Дешериев Ю.Д. *Грамматика хиналугского языка*. Москва: Издательство АН СССР, 1959.
4. Ибрагимов Г.Х. *Рутульский язык*. Москва, 1978.
5. Ибрагимов Г.Х. *Цахурский язык*. Москва, 1990.
6. Магомедов Д.М. Грамматическая интерференция в русской речи носителей дагестанско-русского двуязычия. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2017; № 64: 88–92.
7. Магомедов Д.М., Магомедова Д.Ш. Предупреждение фонетических ошибок в русской речи дагестанских учащихся. *Русский язык в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы:* материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2018: 206–215.
8. Магомедов М.И. Фонетическая интерференция в русской речи дагестанцев. *Слово в языке и речи*. материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2010: 203–220.
9. Магомедов М.И., Эфендиев И.И. Система фонетических упражнений по русскому произношению. *Материалы учебно-методической конференции, посвященной 10-летию факультета внебюджетного обучения и 20-летию подготовительного факультета для иностранных граждан ДГМА*. Махачкала, 2006: 64–65.
10. Микаилов Ш.И. *Сравнительно-историческая фонетика аварских диалектов*. Махачкала, 1958.
11. Саидов М.-С.Д. Грамматический очерк аварского языка. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1967.
12. Талибов Б.Б. *Сравнительная фонетика лезгинских языков*. Москва, 1980.

References

1. Bokarev A.A. *Ocherk grammatiki chamalinskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1949.
2. Burzhunov G.G. *Obuchenie zvukovoj sisteme russkogo yazyka uchaschihsya nachal'nyh klassov dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala, 1982.
3. Desheriev Yu.D. *Grammatika hinalugskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1959.
4. Ibragimov G.H. *Rutul'skij yazyk*. Moskva, 1978.
5. Ibragimov G.H. *Cahurskij yazyk*. Moskva, 1990.
6. Magomedov D.M. Grammaticheskaya interferenciya v russkoj rechi nositelej dagestansko-russkogo dvuyazychiya. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2017; № 64: 88-92.
7. Magomedov D.M., Magomedova D.Sh. Preduprezhdenie foneticheskih oshibok v russkoj rechi dagestanskih uchaschihsya. *Russkij yazyk v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah: sostoyanie i perspektivy:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2018: 206-215.
8. Magomedov M.I. Foneticheskaya interferenciya v russkoj rechi dagestancev. *Slovo v yazyke i rechi*. materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2010: 203-220.
9. Magomedov M.I., `Efendiev I.I. Sistema foneticheskih uprazhnenij po russkomu proiznosheniyu. *Materialy uchebno-metodicheskoj konferencii, posvyaschennoj 10-letiyu fakul'teta vnebyudzhetnogo obucheniya i 20-letiyu podgotovitel'nogo fakul'teta dlya inostrannyh grazhdan DGMA*. Mahachkala, 2006: 64-65.
10. Mikailov Sh.I. *Sravnitel'no-istoricheskaya fonetika avarskih dialektov*. Mahachkala, 1958.
11. Saidov M.-S.D. Grammaticheskij ocherk avarskogo yazyka. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva, 1967.
12. Talibov B.B. *Sravnitel'naya fonetika lezginskih yazykov*. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 28.02.24

УДК 81.139 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-467-469

Khlopova A.I., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Lexicology and Stylistics of the German Language; Department of General and Comparative Linguistics; Leading Researcher, Laboratory of Psycholinguistics, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

CONTENT OF THE VALUE "HAUS" IN GERMAN LINGUOCULTURE. The article examines the content of the value Haus / house in German linguistic culture. The study is based on a comparison of lexicographic data from different years and on the basis of data from an association experiment with speakers of German linguistic culture. The respondents are students from German universities. The age of the respondents is from 17 to 23 years. Respondents were instructed to respond to the stimulus word Haus with the first word that came to mind. An analysis of the reactions received showed that Haus / house is a basic value for speakers of German linguistic culture, deeply emotional, connected with the inner world of the respondents, with the feelings of the respondents. At the same time, the reactions pointed to the traditional perception of a house in German linguistic culture: its presence is considered as a special luxury. The experiment also indicates the intersection of the associative field Haus / house with the associative fields of other values, which may emphasize the special role of the house as a value.

Key words: **German linguistic culture, home, value, free associative experiment**

А.И. Хлопова*, канд. филол. наук, доц., вед. науч. сотр. лаборатории психолингвистики ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТИ «HAUS» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье рассматривается содержание ценности Haus/дом в немецкой лингвокультуре. Исследование строится на сопоставлении лексикографических данных разных лет и на основе данных ассоциативного эксперимента с носителями немецкой лингвокультуры. В качестве респондентов выступили студенты немецких вузов. Возраст респондентов – от 17 до 23 лет. Респонденты получали задание реагировать на слово-стимул Haus/дом первым пришедшим на ум словом. Анализ полученных реакций показал, что Haus/дом является для носителей немецкой лингвокультуры ценностью базовой, глубоко эмоциональной, связанной с внутренним миром респондентов, с их чувствами. Вместе с тем реакции указали на традиционное в немецкой лингвокультуре восприятие дома: его наличие рассматривается как особая роскошь. Эксперимент свидетельствует также о пересечении ассоциативного поля Haus/дом с ассоциативными полями других ценностей, что подчеркивает особую роль дома как ценности.

Ключевые слова: **немецкая лингвокультура, дом, ценность, свободный ассоциативный эксперимент**

Актуальность темы данного исследования связана, прежде всего, с интересом ученых различных гуманитарных наук: философы, социологи, лингвисты и т. д. к содержанию и динамике существующих в обществе морально-нравственных ценностей. Являясь существом социальным, индивид непосредственным образом опирается на бытующие в этом обществе правила, нормы, морально-нравственным ценности, поскольку это способствует комфортному нахождению индивида в социуме в целом [1–7].

В свою очередь, морально-нравственные ценности влияют на индивида, способствуют формированию его предпочтений во всех сферах жизни. А потому, несмотря на то, что ценности являются в определенном смысле абстракцией, они влияют на его поступки и образ мыслей.

Целью настоящего исследования является рассмотрение содержания ценности Haus/дом в немецкой лингвокультуре. Такая ценность является ключевой и значимой для носителей практически любой лингвокультуры, так как она связана с другими ценностями, такими как Родина, семья, любовь, то есть с теми ценностями, без которых индивид не может представить свое существование. Эта ценность появляется у индивида в детстве и прививается обществом на протяжении всей его жизни. Психологи полагают, что дом – это отражение внутреннего мира индивида, а потому, находясь далеко от дома, индивид испытывает тоску. Дом дает человеку чувство опоры, гарантирует определенную безопасность.

Для установления психологически актуального значения ценности Haus/дом в немецкой лингвокультуре необходимо решение следующих задач:

– уточнение инвариантного значения значение слова, номинирующего ценность, на основе данных лексикографических источников разных лет;

– анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента, который был проведен с носителями немецкой лингвокультуры в 2023 г.;

– сопоставление полученных данных между собой.

В ходе исследования автором применялись следующие методы:

– описательный метод;

– лингвостилистический метод;

– сопоставительный метод;
– метод свободного ассоциативного эксперимента.

Отметим, что в современных условиях эксперимент проходил в форме Google-анкет. Респонденты получали анкету, в которой было представлено 18 стимулов, именующих базовые ценности. Задача респондентов состояла в следующем: на стимул Haus/дом необходимо было реагировать первым пришедшим на ум словом. Возраст опрошенных респондентов от 17 до 23 лет. Все опрошенные респонденты – студенты немецких вузов.

Научная новизна статьи заключается в том, что содержание ценности Haus/дом устанавливается экспериментальным путем, а потому претендует на научную достоверность полученных выводов.

Теоретическая значимость состоит в методике установления содержания базовой ценности.

Практическая ценность исследования видится в возможности использования методики определения содержания ценностей в этнологической теории базовых ценностей.

Для установления инвариантного значения обратимся к анализу толковых словарей немецкого языка разных лет, в которых представлена лексема Haus/дом, репрезентирующая одноименную базовую ценность.

Толковый словарь немецкого языка 1969 г. [Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, 1969] представляет слово Haus/дом как многозначное и позволяет рассмотреть три значения исследуемого слова.

Во-первых, Haus – это здание, созданное для человека из стен и дверей (aus Wänden und Dach errichtetes Gebäude für Menschen). В качестве дополнительных значений в словаре выделены следующие: жилой дом (Wohnhaus), здание общественного назначения (öffentliches, zweckbestimmtes Gebäude), там, где живут постоянно (dort, wo man (ständig) wohnt).

Во втором значении Haus – это общность людей, относящихся к одному человеку (die Gesamtheit der zu 1 gehörenden Personen).

В качестве дополнительных значений выделены:
– все жильцы дома (alle Bewohner eines Hauses),
– семья (Familie),
– династия (Dynastie),
– аудитория, зрители (Zuhörerschaft),
– народное представительство, парламент (Volksvertretung, Ständevertretung, Parlament).

В *третьем значении* исследуемое слово трактуется как семейный бюджет (Wirtschaft einer Familie).

Определения толкового словаря Wahrig [Wahrig 1986] идентичны определениям словаря 1969 г.

На многозначность указывают определения, которые можно найти в Толковом словаре Г. Пауля [Paul 1992]. Во-первых, Haus – это здание для определенных целей (Gebäude zu bestimmten Zwecken). Во втором значении – здание для проживания (Gebäude zum Wohnen). Третье, четвертое и пятое значения также соответствуют представленным выше: театральная публика (Theaterpublikum), семья (Familie), бюджет (Haushalt).

В словаре немецкого языка Duden. Bedeutungswörterbuch [Duden 2001] дано два значения слова Haus:

1) здание, с учетом того, что оно предназначено для проживания людей или построено для других весьма определенных целей;

2) правящая семья (Herrschergeschlecht).

Современный словарь немецкого языка Duden [Dudern URL] трактует слово следующим образом:

1) здание, которое служит людям для проживания;
2) здание, которое воздвигнуто для определенной цели;
3) квартира, дом, в котором кто-то живет постоянно;
4) все жильцы дома;
5) все люди, выполняющие в доме какую-то функцию, работающие там;
6) семья;
7) бюджет семьи;
8) династия;
9) знаки зодиака по отношению к планете.

Во всех толковых словарях немецкого языка исследуемое слово представлено как многозначное. Следует, однако, отметить, что в современном словаре представлено наибольшее количество дефиниций слова Haus/дом. При этом отмечены также специальные значения. К ядру значения слова Haus/дом следует отнести следующие:

1) здание, служащее жилым помещением;
2) здание, служащее для определенных целей;
3) все жильцы дома;
4) династия;
5) семья;
6) бюджет.

Для сопоставления установленного на основе анализа лексикографических источников ядра лексического значения с психологически актуальным рассмотрим результаты свободного ассоциативного эксперимента. Обратимся к анализу реакций на слово-стимул Haus/дом, распределяя их для наглядности в соответствии с моделью ассоциативного значения В.А. Пищальниковой [Пищальникова 2021]. В ходе эксперимента было получено 200 реакций.

– Понятия: Gebäude/здание (18) – 18 реакций.
– Представления:
– семейный очаг: Familie / семья (43), Zuhause / дом (16), Eltern / родители (4), Heim / дом, Herz / сердце, Hund / собака – 66 реакций;
– дом как крыша над головой, как место для проживания: Garten / сад (17), Wohnung / квартира (16), wohnen / жить (10), Dach / крыша (8), Gebäude + Dach / здание + крыша, rotes Dach / красная крыша, Stall / хлев, Tür / дверь, Villa / вилла, Wände und Dach / стены и крыша – 57 реакций;
– создание собственного дома: bauen / строить (15), Bau / строительство, Baustelle / стройка, Eigenheim / собственный дом, Hausbau / постройка дома – 19 реакций;
– Родина: Heimat / родина (14), Rückzugsort / место, куда возвращаются (2) – 16 реакций;
– место защиты: Sicherheit / уверенность (2), Schloss / замок, Schutz / защита, Zuflucht / убежище – 5 реакций.
– Эмоционально-оценочные реакции: gemütlich / уютный (2), der beste Platz / лучшее место, schön / красивый, warm / теплый – 5 реакций.
– Культурные реакции: groß / большой (10), teuer / дорого, Wohlstand / благополучие – 12 реакций.
– Формальные реакции: zu Hause/дома (2) – 2 реакции.

Понятийные реакции соответствуют дефинициям, отмеченным в толковых словарях немецкого языка. Дом представляется респондентам просто как здание, в которое не вкладывается никакого эмоционального компонента.

Для 33% респондентов «дом» ассоциируется с семейным очагом. При этом наибольшее количество реакции (21,5%) указывают на тесную связь дома и семьи. В предыдущих исследованиях нами было доказано, что ассоциативные поля базовых ценностей пересекаются. Согласно экспериментам на ранжирование, семья является для опрошенных немецких респондентов наиболее значимой ценностью, которая занимает, согласно 89% ответов респондентов, первый ранг. Следует отметить, что на тесную связь ценностей Haus/дом и Familie/семья указывают также исследования Т.С. Медведевой, которая предлагает разделять ассоциации, полученные на слово-стимул «дом» на две группы: семья и чувства, эмоциональное состояние.

Исследователи полагают, что русской лексеме «дом» в немецком языке соответствуют несколько лексем. Л.А. Базылова отмечает: «Особенностью концепта «дом» в немецкой культуре является дробность данного фрагмента действительности. Когнитивные признаки «эмоционально комфортная обстановка, защищенность, уют, душевное единство» более свойственны лексемам das Zuhause и das Heim, что сближает их с русским представлением о доме как родном, уютном, укромном месте» [1, с. 215]. Такого же мнения придерживается Т.С. Медведева, которая полагает, что именно экстралингвистические факторы повлияли на то, что в языковой картине мира носителей немецкой лингвокультуры присутствует разделение двух понятий – Haus и Heim [2, с. 205]. Исследователь предлагает именовать такие концепты «двуименными».

Однако проведенный нами свободный ассоциативный эксперимент доказывает тесную связь исследуемых понятий и невозможность их разделения в современной лингвокультутре, на которое указывают большинство исследователей. Опрошенные нами респонденты связывают понятие Haus/дом с родителями, собакой, с тем местом, где живут близкие для них люди и домашние животные.

28,5% от общего количества реакций репрезентируют Haus/дом как место проживания. Респонденты указывают на типичные составные части дома: крыша, стены, дверь. Примыкающий к дому сад также является типичным в восприятии дома носителями немецкой лингвокультуры. Следует отметить, что реакции, объединенные в данную группу, не имеют какой-либо стилистической окраски, являются нейтральными.

Согласно 9,75% от общего количества реакций, Haus/дом связан у респондентов с постройкой дома. Строительство собственного дома не является типичным для немцев. Большинство граждан на протяжении всей жизни снимают квартиру или дом. Съёмщик в Германии защищён законами, разорвать контракт на аренду не так-то просто, поднять арендную плату ещё сложнее. Такой подход в выборе жилья оставляет больше пространства для манёвра. Носители немецкой лингвокультуры не привязаны к конкретному месту жительства. Получив новое место работы, они готовы переехать в другой город. Поэтому постройка собственного дома является, скорее, реализацией мечты.

8% от общего количества реакций указывают на взаимосвязь исследуемой ценности и базовой ценности Heimat/Родина. В предыдущих исследованиях нами было доказано, что ценности, по сути, являются стереотипами, в основе формирования которых лежит эмоциональный компонент. Поэтому подчеркнем, что реакции, объединенные интегративным признаком ‘Родина’, являются положительно окрашенными и глубоко эмоциональными для респондентов. Для них дом – их малая Родина, с которой начинается любовь к Отечеству в глобальном смысле. Дом – то место, которое дорого сердцу, в которое хочется возвращаться. Дом дает защиту, поддержку и уверенность (2,5%). Отметим, что данный интегративный признак, вероятно, указывает на переносное значение слова Haus/дом – домашние, домочадцы, семья, близкие люди.

Несмотря на то, что эмоционально-оценочные реакции незначительны в количественном плане (2,5%), однако они позволяют определить исследуемое понятие как исключительно положительно окрашенное.

Обращаясь к реакциям-представлениям, характеризующим дом как ‘семейный очаг’ и ‘Родину’, мы можем доказать, что Haus/дом является для носителей немецкой лингвокультуры ценностью базовой, глубоко эмоциональной, связанной с внутренним миром респондентов, с чувствами респондентов.

Культурные реакции указывают на уже отмеченную выше тенденцию: в Германии не принято покупать или строить собственный дом. Дом является роскошью и признаком материального благополучия. Реакция groß/большой является в анализируемом контексте также культурной и свидетельствует не просто о размере желаемого дома, но и является признаком богатства.

Сравнивая полученные данные с установленным нами ядром лексического значения, отметим, что они сопоставимы. Дом понимается респондентами как здание, определенное место проживания, крыша над головой, что соответствует данным лексикографических источников.

В то же время результаты ассоциативного эксперимента указывают на глубокую эмоциональную связь респондентов с домом, которая также проявляется в том, что ассоциативное поле Haus/дом пересекается с ассоциативными полями других значимых для респондентов ценностей. Дом связан у опрошенных респондентов с детством, родителями, близкими людьми, а потому оценивается респондентами как ценность базовая.

Библиографический список

1. Базылова Л.А. Лексема дом и ее дериваты как репрезентанты концепта «Дом» в русском и немецком языках. *Гуманитарные науки. Филология*. 2009; № 11 (79): 136.
2. Медведева Т.С. Концепты ДОМ и HAUS/HEIM в русской и немецкой лингвокультурах. *Многоязычие в образовательном пространстве*. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2014: 200–205.
3. Пищальникова В.А. *История и теория психолингвистики*. Москва: «Р. Валент», 2021.
4. *Duden Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache: in zwölf Bänden.* Mannheim: Dudenverlag, 2001; Bd. 7.
5. *DUDEN. Universalwörterbuch*. 2022. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung
6. Paul H. *Deutsches Wörterbuch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992.
7. *Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Gütersloh*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag GMBH, 1986. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, 1969.

References

1. Bazylova L.A. Leksema dom i ee derivaty kak reprezentanty koncepta «Dom» v russkom i nemeckom yazykah. *Gumanitarnye nauki. Filologiya*. 2009; № 11 (79): 136.
2. Medvedeva T.S. Koncepty DOM i HAUS/HEIM v russkoj i nemeckoj lingvokul'turah. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. Izhevsk: Izdatel'skij dom “Udmurtskij universitet”, 2014: 200-205.
3. Pischal'nikova V.A. *Istoriya i teoriya psiholingvistiki*. Moskva: «R. Valent», 2021.
4. *Duden Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache: in zwölf Bänden.* Mannheim: Dudenverlag, 2001; Bd. 7.
5. *DUDEN. Universalwörterbuch*. 2022. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung
6. Paul H. *Deutsches Wörterbuch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992.
7. *Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Gütersloh*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag GMBH, 1986. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, 1969.

Статья поступила в редакцию 19.02.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-469-471

Talipova T.R., *postgraduate, Ufa State Aviation Technical University (Ufa, Russia), E-mail: tansylu-talipova@mail.ru*
Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Ufa State Aviation Technical University (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

ARTISTIC MEANS OF EXPRESSION IN TRANSLATION OF ZAINAB BIISHEVA'S NOVEL “THE HUMILIATED” FROM BASHKIR INTO TURKISH. The work raises a problem of translating artistic means from Bashkir into Turkish with reference to Zainab Biisheva's literary work “The Humiliated”. It concerns research on various methods of adequately conveying the author's ideas of a work of art in a perceiving language and recreating the stylistic effect of the original by figurative means during translation. In the novel Z. Biisheva uses a complex system of stylistic techniques to create the desired effect and describes what is happening in such a way that the reader feels the idea of the plot and sees vivid images of the characters. In the course of analyzing the means of expression of the novel, which covers a wide range of artistic means of expression, the researchers come to the conclusion that comparison, personification, and epithet should be considered as the main ones. The translator sought to preserve the imagery of the style and the emotional coloring of the original. He carefully selected the appropriate lexical units used in the language, so that as a result the translated material has an accurate translated content and corresponds to the original thoughts.

Key words: **artistic means of expression, text, translation, proverbs, comparison, personification, epithets**

Т.Р. Талипова*, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: tansylu-talipova@mail.ru*
Г.Р. Абдуллина*, д-р филол. наук, проф., декан факультета башкирской филологии, востоковедения и журналистики, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ С БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА НА ТУРЕЦКИЙ В РОМАНЕ ЗАЙНАБ БИИШЕВОЙ «УНИЖЕННЫЕ»

Данная работа посвящена проблеме перевода художественных средств с башкирского языка на турецкий на материале литературного произведения Зайнаб Биишевой «Униженные». Она затрагивает исследования по различным методам адекватной передачи авторских замыслов художественного произведения на воспринимающем языке и воссоздания стилистического эффекта оригинала образными средствами в ходе перевода. В своем произведении Зайнаб Биишева использует сложную систему стилистических приемов для создания нужного эффекта и описывает происходящее таким образом, чтобы читатель почувствовал замысел сюжета и увидел яркие образы персонажей. В ходе анализа средств выразительности романа Зайнаб Биишевой, охватывающего широкий спектр художественных средств выражения, мы приходим к выводу, что главными следует считать сравнение, олицетворение, эпитет. Переводчик стремился сохранить образность стиля и эмоциональную окраску оригинала. Он тщательно выбирал соответствующих лексических единиц, употребляющихся в языке, чтобы в результате переведенный материал имел точное переведенное содержание, также соответствовал первоначальной авторской мысли.

Ключевые слова: **художественные средства выразительности, текст, перевод, пословицы, сравнение, олицетворение, эпитеты**

Актуальность исследования связана с тем, что художественные средства выразительности – своеобразный и богатый материал в изучении механизмов познания мира человеком [1]. Естественно рассматривать компаративные конструкции как когнитивные модели, так как их природа определяется логико-семантическими отношениями между сущностями и их бытием [2]. В средствах выразительности находят отражение языковая картина, ценности национальной культуры, мировоззрение народа. Художественные средства выразительности придают речи выразительность, увеличивают её эмоциональное окраску, обращают внимание читателя и слушателя к мысли. Они помогают увидеть намерение автора показать его отношение и позицию. Также они нужны для того, чтобы точно и тонко передать определенный помысел [3].

Большинство работ, посвященных средствам описания в языкознании, написаны в структурно-семантическом аспекте. В таких работах рассматриваются внешние признаки и содержание средств образного выражения как лингвистических единиц, которые подразделяются на различные виды [4]. Указываются типы конструкций, состоящих из художественных средств выразительности, исследуется семантика их основных частей.

Объектом нашего исследования являются средства языковой выразительности, используемые переводчиком для создания образности. Предметом исследования являются стилистические особенности перевода изобразительных средств языка в произведении Зайнаб Биишевой «Униженные».

Научная новизна данной статьи связана с потребностью изучения разных средств выражения, которые помогают автору более полно выявить смысл произведения.

Цель исследования: показать специфичность перевода средств выразительности с одного языка на другой, при этом сохраняя авторский замысел.

Задачи исследования состоят в рассмотрении особенностей перевода художественных средств выразительности на примере романа Зайнаб Биишевой «Униженные».

Теоретическая значимость работы состоит в определении уникальности и своеобразия художественных средств выразительности в литературном произведении.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования материала при изучении перевода художественных средств выразительности. Собранный иллюстративный материал можно применить на семинарах и занятиях по переводу в высшей школе.

Зайнаб Биишева – выдающаяся личность, которая внесла лепту в творческое наследие, самое большое духовное богатство народа. Ее творчество можно считать прекрасным воплощением башкирского национального искусства слова. Все творчество писательницы направлено на утверждение духовного величия башкирского народа. Зайнаб Биишева – мастер слова, для которой башкирская литература стала богатой школой творчества [5].

В своих произведениях ее мысли и переживания переплетаются с событиями, увиденными воочию, чередуются с явлениями повседневной жизни, быта, мечты и волшебства. Произведения Зайнаб Биишевой необычайно оригинальны в плане литературного мастерства. С одной стороны, вопросы изобразительных средств чрезвычайно актуальны для современной башкирской прозы, с другой стороны, они используются в произведениях писательницы для более полного раскрытия духа времени, создания колоритных характеров, прославления человека [6]. Значимость произведений Зайнаб Биишевой в этом отношении неоспорима. В мир литературы пришли новые образы душевных сил, светлых душевных добродетелей. Писательница рассматривает их не как отдельные черты характера, а как принципы общественного бытия, основу человеческих взаимоотношений [7].

Зайнаб Биишевой в романе «Униженные» удалось раскрыть глубину внутреннего мира башкирского народа, его замечательные духовные качества, показать богатый мир народного творчества. Любовь Зайнаб Биишевой к родному башкирскому языку считалась источником творческого обогащения и развития башкирского литературного языка за счет привлечения разнообразного богатейшего арсенала литературных приемов [8]. Писательница в своих произведениях широко использует разнообразие художественных средств выразительности. Она часто применяет эпитеты, одушевления, метафоры, сравнения, фразеологизмы, метафоры, пословицы и поговорки [9].

Язык романа удивительно живой, красочный, здесь ярко и умело используются богатства родного языка. Рассмотрим особенности перевода художественных средств выразительности с башкирского языка на турецкий переводчика Фатма Эртюрк [10].

В романе «Униженные» встречается большое количество пословиц и поговорок. Через пословицы и поговорки отражается многовековой жизненный опыт народа, остроумие, стремление к лучшему. Они используются для украшения народной речи как средство повышения ее образности, выразительности.

Пример:

Башк.: Атаһыҙ ир – ҡанатһыҙ ҡош бит инде ул [9, с. 4].

Турец.: Atsız erkek kanatsız kuştur... [10, с. 15].

Башк.: Сәғүрә килен уны, тап боронғолар әйткәнсә, алты айҙа алдан һалды, ете айҙа етәкләне [9, с. 21].

Турец.: Seğüre gelin onu eskilerin dediği gibi altı ay sonra kucağından bıraktı, yedi ay sonra elinden tuttu [10, с. 35].

Башк.: «Байлыҡ аҡыл яңҡырмай, ярлылыҡ аҡыл таптырмай», – тигәндәр бит [9, с. 25].

Турец.: Zenginlik akıl karıştırmaz, yoksulluk akıl buldurmaz demişler [10, с. 41].

В первом примере семантическую структуру пословицы «Атаһыҙ ир – ҡанатһыҙ ҡош бит инде ул» образует метафора «ҡанатһыҙ ҡош» (букв.: бескрылая птица). Образ бескрылой птицы, не присущий объективной действительности, на основе семантического сходства переносится в образ мужчины без отца, создавая таким образом когнитивную метафору беспризорности.

Переводчик при адаптации метафорической конструкции использует аналогию из турецкого языка kanatsız kuştur (букв.: бескрылая птица), таким образом прямой перевод позволяет репрезентировать смысл пословицы без трансформации языковых средств выразительности. Прямой перевод с конкретизацией значения пословицы дополнительными средствами языка используется и во втором примере, когда прием лексической трансформации позволяет передать художественное средство повтора на турецком языке.

Антонимическое противопоставление как художественное средство выразительности создает понятийную основу пословицы «Байлыҡ аҡыл яңҡырмай, ярлылыҡ аҡыл таптырмай» (байлыҡ-аҡыл (букв.: богатство-бедность), формируя семантический параллелизм сложной синтаксической конструкции. Переводчик Фатма Эртюрк при адаптации пословицы на турецкий язык использует прием генерализации, когда слово «яңҡырмай» с узким семантическим значением заменяется на единицу с более широким смысловым значением “buldurmaz”. При этом сохраняется целостная грамматическая структура сложной синтаксической конструкции башкирской пословицы.

В художественно-стилистическом приеме олицетворения Зайнаб Биишева переносит действие, качества, чувства, присущие живым существам, на явления природы, неодушевленные предметы или абстрактные понятия. Посредством одушевления писательница помогает осмыслению природы в различных состояниях – через собственные чувства и подражания читателям.

Пример:

Башк.: Оло Эйек йылғаһы, үҙенең мәңге шат, шаян йырҙарын һандуғас моңдарына мансып, ҡыуана-көлә бер өҙлөкһөҙ сылтырап аға ла аға [9, с. 3].

Турец.: Ulu Eyek nehri sonsuz mutlu, cezbedici türkülerini bülbül nağmelerine daldırarak, güle oynaya aralıksız şırıl şırıl ederek akıyor da akıyor [10, с. 13].

Башк.: Уның оҙон ҡуйы керпектәре араһынан терегөмөш кеүек йомарсаҡ йылтыр йәш тамсылары атылып сыҡтылар ҙа һөйәк менән тиренән генә торған сикәһе буйлап мендәргә табан йүгерҙеләр [9, с. 21].

Турец.: Uzun koyu kirpiklerinin arasından cıva gibi yuvarlak, parlak yaş damlaları çıktı, bir deri bir kemik çenesinin ke- narından mindere doğru düştü [10, с. 36].

Башк.: Етмәһә, көньяҡтан бер өҙлөкһөҙ иҫкән эҫе ҡоро ел һырттан күбә ҙурлыҡ кипкән ҡара ҡамғаҡтарҙы ҡыуып алып килә лә урам буйында тәгәрәтеп алып йөрөй [9, с. 39].

Турец.: Üstelik güneyden aralıksız esen sıcak, kuru yel dağın sırtından ot yığını büyüklüğündeki siyah kuru deve elmalarını getirip sokak boyunca döndürerek dolaşıyordu [10, с. 58].

В передаче семантики олицетворения в данных примерах переводчик прибегает к традиционным приемам художественного перевода стилистических средств – лексической трансформации и описательному переводу, компенсации. В первом случае грамматическая структура олицетворения «үҙенең мәңге шат, шаян йырҙарын һандуғас моңдарына мансып» целостно преобразуется на близкие по своему значению семантические единицы турецкого языка («sonsuz mutlu, cezbedici türkülerini bülbül nağmelerine daldırarak, güle oynaya aralıksız şırıl şırıl ederek»). Во втором примере основой переводческой трансформации художественных средств сравнения («терегөмөш кеүек» (букв.: как ртуть), эпитета «оҙон ҡуйы керпектәре» (букв.: «длинные темные ресницы») – составляющих элементов предложения-олицетворения – становится прием описательного перевода. Ввиду отсутствия языкового аналога составляющих элементов олицетворения в третьем примере автор, наряду с описательным переводом, использует и прием компенсации, опираясь на собственные стилистические конструкции турецкого языка («yığını büyüklüğündeki siyah kuru deve elmalarını» (букв.: «размером с верблюжьи яблоки»).

В романе немало сравнений. С его помощью соотносится и сопоставляются личность, характер, события, различные явления со знакомыми предметами, образами. Поэтому все эти явления, события представляются конкретными. В основном под общественные и психологические явления более общего характера переводчик переносит качества конкретных вещей, близких к повседневной жизни людей.

Пример:

Башк.: Башҡорт ҡыҙының тәңкәле еләне шикелле, күҙҙең яуын алып, йымылдап торған аяҙ күктә, алтын табаҡтай, тулған ай йөҙә [9, с. 3].

Турец.: Başkurt kızının pullu elbisesi gibi göz kamaştı – rarak, gülümseyip duran bulutsuz gökyüzünde altın çanak gibi olmuş ay yüzmekte [10, с. 13].

Башк.: Күгелйем ай нурҙары уны берсә ҡарҙан яһаған, берсә ҡурғаштан ҡойолған һымға оҡшаталар [9, с. 4].

Турец.: Mavimsi ay ışıkları onu hem kardan yapılmış hem kurşundan dökülmüş bir heykele benzetiyor [10, с. 14].

Башк.: Көҙгө сыуаҡ кеүек яҡты көләс йөҙлө, йомшаҡ, яғымлы һүҙле, изгелексән, яҡшы күңелле был әбейгә Сыуаҡай тигән исем ғәжәп йәтеш тура килеп тора [9, с. 6].

Турец.: Sonbahardaki güneş ışığı gibi parlak ve güler yüzlü, yumuşak, hoş sözlü, insanlara iyilik gösteren bu iyi nineye Sıvakay ismi tuhaf şekilde çok uygundu [10, с. 18].

Национальные реалии в семантике конструкции сравнения в первом примере («башҡорт ҡыҙының тәңкәле еләне шикелле» (букв.: как елян башкирской девушки, усеянная монетами) на турецком языке передается путем использования метода компенсации – замены на аналоговую конструкцию «başkurt kızının pullu elbisesi gibi» (букв.: «как расшитое блестками платье башкирской девушки»). Во втором примере основой переводческой трансформации стал аналоговый период ввиду соответствия элементов сравнения в родственных друг другу башкирском и турецком языках. Прямой перевод стал основным методом адаптации сравнения и в третьем примере из романа («көҙгө сыуаҡ кеүек» (букв.: как осенний солнечный свет – «sonbahardaki güneş ışığı gibi» (букв. как осенний солнечный свет).

Писательница часто использует в романе и эпитеты. Они отражают специфические признаки, а также понятия, явления, создают художественный образ.

Через них Зайнаб Биишева кратко и образно описывает жизненно-бытовые сцены. Улавливая какую-либо наиболее характерную деталь предмета, писатель не оставляет места для всяких длинных описаний.

Пример:

Башҡ.: Был моңһоу тынлыҡҡа уның артыҡ түҙер хәле ҡалманы [9, с. 4].

Турец.: Bu kederli sessizliğe artık dayanacak hâli kalmadı [10, с. 15].

Башк.: Шунан әллә инде берәй таш бәғерлеһе уларҙы маяҡ итеп юл ситенә ҡаҙап китә [9, с. 25].

Турец.: Sonra bir merhametsiz onları direk gibi yol kenarına dikti [9, с. 41].

Башк.: Береһенән-береһе күңелһеҙерәк, моңһоуыраҡ көндәр менән тағы бер аҙна ваҡыт уҙҙы [10, с. 27].

Турец.: Birbirinden daha neşesiz daha kederli günlerle bir hafta daha geçti [10, с. 44].

Перевод эпитетов при помощи словарных эквивалентов на турецком языке здесь является основой переводческой рецепции романа Зайнаб Биишевой. Прямой перевод эпитетов (моңһоу тынлыҡ (букв. печальная тишина) – kederli sessizliğe (букв.: печальная тишина); күңелһеҙерәк, моңһоуыраҡ көндәр (букв.: печальные, безрадостные дни) – daha neşesiz daha kederli günlerle (букв.: печальные, безрадостные дни). Во втором примере метафорический эпитет «таш бәғерле» с помощью приема лексической трансформации в турецком языке становится сравнением «bir merhametsiz onları direk gibi» (букв.: беспощадный, как камень).

Слово – важнейший элемент литературы, ее составной материал. От мастерства писателя зависит умение найти слово, выразительно и полно передающее описываемое явление.

Знание выразительных средств очень важно как для писателя и поэта, так и для литературоведа. Ведь эти меры позволяют глубже проникнуть в саму природу литературы. Чем талантливее автор, тем богаче его произведения на художественные средства выразительности речи.

Богатство языка, его описательные преимущества выявляются во всех отношениях только при его использовании в конкретных условиях. Только образное и точное изображение жизненных явлений пробуждает в человеке эстетический вкус. Художественные средства выразительности служат раскрытию идейно-тематического содержания произведения, то есть каждое слово, каждое словосочетание являются его неотъемлемой частью.

Таким образом, Зайнаб Биишева в романе «Униженные» широко использует изобразительные средства для обрисовки образа, воплощения какого-либо явления. Она умело подбирала слова, чтобы наиболее полно передать различный колорит изображаемой сцены. Удачно выбранные средства позволяют глубже проникнуть в саму природу литературы. Средства выразительности – источник творческой силы, внутренней энергии для творчества Зайнаба Биишевой. Красоту мира, его необыкновенную пластичность, многогранность видят, ощущают и воспринимают герои автора в сиянии языкового узора. При анализе перевода романа «Униженные» на турецкий язык переводчик стремилась сохранить образность стиля и эмоциональную экспрессию оригинала. В романе Зайнаб Биишевой много художественных средств выразительности, с помощью которых осуществляется сопоставление личности, характера, событий, различных явлений со знакомыми предметами, образами. Переводчик искусно выбирал идентичные лексические обороты, выражения, единицы, употребляющиеся в языке, чтобы в итоге переведенный материал соответствовал оригиналу, также первоначальному авторскому замыслу.

Библиографический список

1. Сафиуллина Ф.С. Татарско-турецкие культурные и научные взаимосвязи: история и современность. *Филология и культура. Philology and Culture*. 2014; № 2 (36): 322–326.
2. Хөсәйенов Ғ.Б. *Әҙәбиәт ғилеме һүҙлеге*. Өфө: Китап, 2006.
3. Юсупов Р.А. *Тәржемәнең теоретик һәм практик мәсьәләләре*. Казан: ТДГПУ, 2011.
4. Алсынбаева Р.Г. Художественный перевод в современном башкирском языке. *Концепт*. 2013; № 02. Available at: http://e-koncept.ru/2013/13044.htm
5. *Төрки тел ғилемененң көнүҙәк мәсьәләләре. Ғилми йыйынтыҡ*. Өфө, БДУ, 2002.
6. Шәрипова З.Я. *Башҡорт әҙәбиәтендә һүрәтләү саралары*. Өфө: БДУ нәшриәт үҙәге, 2003.
7. Хөсәйенов Ғ.Б. *Әҙәбиәт теорияһы*. Өфө: Китап, 2010.
8. Хусаинов А. Художественный перевод в современном мире. *Истоки*. 2010; № 28: 4–5.
9. Биишева З. *Кәмһетелгәндәр.* Роман. Өфө: Башҡортостан китап нәшриәте, 1990.
10. Ertürk F., Tay S. *Aşağılananlar*. Ankara: Bengü Yayınları, 2022.

References

1. Safiullina F.S. Tatarsko-tureckie kul'turnye i nauchnye vzaimosvyazi: istoriya i sovremennost'. *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*. 2014; № 2 (36): 322-326.
2. Həsəjenov F.B. *Əҙəbiət ғileme hүҙlege*. Өfə: Kitap, 2006.
3. Yusupov R.A. *Təгҗemənең teoretik həm praktik məs'ələlәre*. Kazan: TDGPU, 2011.
4. Alsynbaeva R.G. Hudozhestvennyj perevod v sovremennom bashkirskom yazyke. *Koncept*. 2013; № 02. Available at: http://e-koncept.ru/2013/13044.htm
5. *Tərki tel ғilemenең kənүҙək məs'ələlәre. Ғilmi jyjyntyҡ*. Өfə, BDU, 2002.
6. Shəripova Z.Ya. *Bashҡort әҙəbiətendə hүrətləү saralary*. Өfə: BDU nəshriət үҙəge, 2003.
7. Həsəjenov F.B. *Əҙəbiət teoriyahy*. Өfə: Kitap, 2010.
8. Husainov A. Hudozhestvennyj perevod v sovremennom mire. *Istoki*. 2010; № 28: 4-5.
9. Biisheva Z. *Kəmhetelgəndər.* Roman. Өfə: Bashҡortostan kitap nəshriəte, 1990.
10. Ertürk F., Tay S. *Aşağılananlar*. Ankara: Bengü Yayınları, 2022.

Статья поступила в редакцию 22.02.24

УДК 894.332 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-471-475

***Akamov A.T.**, Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Language, Literature and Arts n.a. G. Cadasy, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: akamov@mail.ru*

***Alhlavova I.Kh.**, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Arts n.a. G. Cadasy, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: inna.atavova@bk.ru*

***Bekeeva A.M.**, researcher, Institute of Language, Literature and Arts n.a. G. Cadasy, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

ARTISTIC ORIGINALITY AND RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL MOTIVES IN B. MAGOMEDOV'S DRAMATIC POEM "THE TORMENTS OF PARADISE".

A dramatic poem "The Torments of Paradise" by Badrutdin Magomedov, a talented Kumyk poet of the late twentieth and early twenty-first centuries, is analyzed. The article examines features of the artistic space of B. Magomedov's work: on the functional originality of mythological "inclusions", the religious environment (Christianity, Judaism, Islam). Attention is focused on the reaction of critics to the poem. When studying the artistic originality of a dramatic poem, the authors conduct a philological analysis of the artistic and expressive means of language, determine religious and ethical motives and the specifics of their ideological and artistic reflection in the figurative system of the poem. The peculiarities of B. Magomedov's artistic thinking are also revealed; his appeal to the eternal religious concepts of "life" and "death" is noted. The analysis of the features of the language of the poem "The Torments of Paradise" allows to better understand and realize the specifics of B. Magomedov's religious and philosophical discourse. Conclusions are drawn about the poet's attitude to death, the impermanence of being, the realities of modern life. It is argued that the main motive highlighted by the author in the poem is envy. The rest of the vices literally grow out of "envy". The presented philological analysis allows to conclude that B. Magomedov's work reflects the "eternal" issues that are relevant to humanity at the present stage.

Key words: **Badrutdin Magomedov, Dagestan literature, dramatic poem, religious and philosophical motif, figurative system, artistic and expressive means of language**

***А.Т. Акамов**, д-р филол. наук, вед. науч. сотр., руководитель Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: akamov@mail.ru*

***И.Х. Алхлавова**, канд. филол. наук, науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: inna.atavova@bk.ru*

***А.М. Бекеева**, науч. сотр., Института языка литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ МОТИВЫ В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ Б. МАГОМЕДОВА «МУКИ РАЯ»

Анализируется драматическая поэма талантливого современного кумыкского поэта конца 90-х – начала 2000-х годов Бадрутдина Магомедова «Муки рая». В работе представлена специфика художественного пространства поэмы Б. Магомедова, мифологическое своеобразие различных религиозных источников (христианство, иудаизм, ислам). Акцентируется внимание на реакции критиков в адрес поэмы. При изучении художественного своеобразия драматической поэмы авторами проводится филологический анализ художественно-выразительных средств языка, определяются религиозно-этические мотивы и специфика идейно-художественного отражения их в образной системе поэмы. Определяются особенности художественного мышления Б. Магомедова; отмечается его обращение к вечным религиозным концептам «жизнь» и «смерть». Анализ особенностей языка драматической поэмы «Муки рая» позволит более детально рассмотреть и понять особенности религиозно-философского дискурса Б. Магомедова. Делаются выводы об отношении автора к смерти, бренности бытия, реалиям современной жизни. Утверждается, что основной мотив, освещаемый автором в поэме, – «зависть». Остальные же пороки буквально произрастают из «зависти». Представленный филологический анализ позволяет сделать вывод, что в произведении Бадрутдина Магомедова «Муки рая» нашли отражение «вечные» вопросы, актуальные для человечества и на современном этапе.

Ключевые слова: **Бадрутдин Магомедов, дагестанская литература, драматическая поэма, религиозно-философский мотив, образная система, художественно-выразительные средства языка**

Актуальность темы исследования вызвана тем, что в настоящее время религиозно-философские мотивы превалируют не только в кумыкской литературе, но и в других дагестанских литературах. Выход поэмы в свет привлек внимание широкого круга читателей, ибо вопросы, освещаемые в ней, не теряют своей актуальности и по сей день. Обращение к поэме «Муки рая» позволит раскрыть филологические, религиозно-философские, нравственные и социальные аспекты поэтического наследия современного кумыкского поэта.

Цель нашего исследования – определить религиозно-философские мотивы в поэме «Муки рая», представить филологический анализ произведения, способствующий выявлению художественной образности, аспектов новаторства, национального своеобразия и идейно-эстетического содержания данного произведения. Задачи исследования, посредством которых реализуется цель, поставленная в статье:

– рассмотреть религиозно-философские мотивы в поэме «Муки рая» Б. Магомедова;

– проанализировать драматическую поэму «Муки рая»;

– определить художественные особенности произведения и специфику языка;

– определить отношение автора к «вечным» концептам «жизнь, смерть, душа, тело».

Научная новизна работы заключается в том, что художественная оценка образной системы, раскрытие религиозно-философских мотивов в драматической поэме Б. Магомедова, а также выявление индивидуально-авторских черт и свойств данного произведения предприняты впервые. Название поэтической драмы, как ее идея и содержание, «основана на фундаменте противоречий». В ней описаны события, оставшиеся в памяти человечества еще до возникновения исламской религии. Стоит отметить, что поэтическая драма является значимым событием в дагестанской литературе. На наш взгляд, благодаря данному исследованию восполнится пробел по изучению творческого наследия Бадрутдина Магомедова, что обогатит не только кумыкскую, но и дагестанскую литературу.

Результаты работы будут иметь теоретическую значимость в аспекте осмысления проблем поэтики, жанрового развития национальной литературы второй половины XX – начала XXI вв.

Поэма «Муки рая» была издана отдельной книгой в 2001 году. Подобных этой поэме произведений ни в кумыкской, ни в дагестанской литературе не создано. Впервые это произведение было опубликовано на страницах газеты «Спутник» («Ёлдаш»). Со дня его выхода споры вокруг него не прекращались. В газетах и журналах писались и положительные, и отрицательные отзывы, слова благодарности чередовались с резко негативной позицией читателей. Отметим, что представители мусульманского духовенства в целом негативно отнеслись к выходу поэмы Бадрутдина Магомедова. Во-первых, богословов удивило название произведения – «Муки рая». Во-вторых, смутила отсылка автора к христианским и иудейским текстам, которые с точки зрения исламского учения подвержены поздним произвольным корректировкам, некачественному переводу и вследствие этого неправильной интерпретации событий, упомянутых в поэме. Так, против поэмы выступил религиозный деятель Ильяс-Гаджи Ильясов из селения Дёргели: «Разве у рая могут быть муки?» («Женнетни азабы боламы?»). Во-первых, в прямом смысле, конечно, у Рая не может быть «мук». Однако стоит отметить, что даже в Раю (исходя из текстов Святых Писаний) происходили драматические события, определившие судьбу человечества. Во-вторых, это художественное произведение, где автор может позволить свою интерпретацию сюжета, и оно, произведение, значительнее и весомее, чем лирическая вариация библейского и коранического содержаний о создании бренного мира. По словам же самого автора, в глубоком переводе это есть «муки» любви, по причине которой и разворачиваются события в драматической поэме.

Негодование вызвало и то, что в произведении писатель использовал христианские (библейские) сюжеты, идущие вразрез исламскому вероучению, например, создание человека «по образу и подобию» Бога. Кроме того, в поэме представлен «диалог» Творца с поэтом. Такой «прием» тоже вызвал недовольство у оппонентов. Исходя из вышеперечисленного, можно сказать следующее: активная позиция религиозных деятелей понятна и обусловлена тем, что в мусульманском обществе, в отличие от западного, исторически подвергавшемуся процессам секуляризации во всех сферах, сложилось традиционно-трепетное отношение к сохранению религиозного наследия, к правильной интерпретации святых источников, а также соблюдению духовно-правовых норм ислама.

Поэт, переводчик, литературный критик Миясат Муслимова отметила, что эпиграф, данный к драматической поэме, вводит в иное распознавание вероучения: «О Господь! Если буду поклоняться Тебе из боязни Ада, там сожги меня. И если буду поклоняться Тебе из надежды на Рай, изгони меня из него» (Раби'а аль Адавийа (714-801 гг.) [1, с. 16]. Также Муслимова обозначила, что «сегодня религия стала своеобразной модой, и чем большее количество людей декларирует свою приверженность ей, тем, увы, поверхностнее уровень ее понимания. Как важно возвыситься до религии, а не упростить ее откровения в бухгалтерские счета: сколько грехов снимается за деяние, какое вознаграждение ты получишь в загробном мире» [1, с. 17]. Зачастую неправильное истолкование религиозных текстов в социуме, к сожалению, приводит к примитивному, корыстному пониманию исламских ценностей. Так, критерием оценки благого деяния стало ожидание награды от Всевышнего, тем самым переводя «отношения» между человеком и Творцом из духовной в «товарно-денежную» плоскость.

Положительно отозвался о поэме доктор филологических наук Абдулаким Гаджиев: «Я не сомневаюсь в том, что со стороны некоторых религиозных деятелей, особенно тех, у кого нет глубоких познаний в области мировой литературы, возникает неприятие данному художественному произведению. Поэма Бадрутдина написана на высоком художественном уровне. В ней автор описывает события, имевшие место быть задолго до возникновения мусульманской религии» [2, с. 21]. Частично можно согласиться с высказыванием А. Гаджиева. Однако вопрос состоит не в том, есть ли у представителей духовенства «глубокие познания» в области мировой литературы, а в том, что оно, духовенство, не могло не отреагировать на некоторые моменты, противоречащие исламскому видению.

С точки зрения жанра произведение «Муки рая» является драматической поэмой. Поэма состоит из пяти действий. Каждое действие – из шести, семи, восьми явлений. Восьмое явление пятого действия завершается песнью Дьявола (Иблиса), где наблюдаются противопоставления контрастных понятий и образов. Произведение начинается со «вступления», где читатель наблюдает диалог Творца с поэтом:

Шаир:
<…> Яратгъаным, сенден кёмек тилеймен:
Сен Адамны вакил этген Дюньяда
Гьабилни биз айтып битмес рагьмусун
Оьжетлиги басдыргъанмы Къабилни?
мени Оьзюнг яратгъансан балчыкъдан –
Къайтып къара топуракъгъа гиргинче,
Къутулма ёл ёкъмукен шу талчыкъдан?!

Яратгъаным:
Ёкъ шолай ёл. Юн йипдей тар сокъмакъ бар.
Кёкде тюгюл, Ерде сыры дертингни.
Оьзлер учун сен оьлеген адамлар
Ялгъан гёзлей, къабул этмей гертингни [4, с. 113].

Поэт:
<…> Создатель мой, у Тебя прошу помощи
На Земле, которой Ты сделал Адама наместником,
Авеля, добродушие которого нам не описать,
Жестокость же Каина его (Авеля) захоронила.
Меня Ты сам сотворил из глины,
Но до того, как я возвращусь в черную землю,
Нет ли пути спастись от этих переживаний?!

Творец:
Нет такого пути. Есть только тропа, что тоньше нити.
Не в Небе, а на Земле разгадка твоей тревоги.
Те люди, ради которых ты готов умереть,
Ожидают обмана, не принимая правды от тебя.

Вступление завершает автор. Язык каждого героя текуч, красочен и мягок. В поэме освещается вопрос о сотворении мира и человека. В ней повествуется о том, что человек, пришедший в этот мир, уже обречен на пытки, муки и борьбу. В то же время за человека борются два великих начала: Бог и Сатана. Индивидуум не только выступает в качестве объекта борьбы, но и активным борцом и жертвой в этом колоссальном состязании. С явлением в бренный мир первого человека пришла не только борьба, но и возникли проблемы. Творец ставит Адама выше ангелов, что не оставило равнодушным одного из них – Иблиса (Сатану). Впоследствии он восстает против того, что его, рожденного в огне, поставили ниже Адама, сотворенного из глины. «Зависть» считается одним из первых грехов в мире, и в поэме является одним из основных мотивов. Поэт приводит слова Сатаны, адресованные Творцу, в порыве зависти к Адаму:

Мени – алдын, ону – артда. О да гьеч –
Мени – отдан, ону – балчыкъ холадан!
Адамны сен яратгъынча – Кёк шагьат –
Нече минг йыл къуллукъ этдим сагъа мен!
Бетлемеймен. Пурманынгдан чыкъмадым,
Не чыкъмасман. Етти кёкню тёрюнде
Малайиклер арасында эркеси –
Мен эдим чи, сен сыйлайгъан Азазил… [4, с. 164].

Меня – раньше, его – после. И это ладно –
Я – из огня, он – из кома глины!
До сотворения тобой Адама – Небеса свидетели –
Сколько тысяч лет я поклонялся тебе!
Я не упрекаю. Я не выходил из повиновения,
И не выйду. На вершине семи Небес
Самые старшие среди сонма ангелов –
Я ведь был, тобой возвышенный Азазил.

Мало того, что он (Сатана) и его сын Зензебил послужили причиной изгнания из Рая Адама и Евы, они были возмущены: «Из одного рая низвели в другой» («Бир женнетден бир женнетге тюшюрдю» [4, с. 164]).

Ангел смерти Азраил называет зависть «червем», пожирающим внутренности человека, его плоть. Дьявол же (Иблис) говорит:

Оьзю якъгъан отда оьзю гюеген
«Гюнчюлюк» деп бир аврув бар… [4, с. 238]

Горит от своего же огня
Болезнь, и имя ей «зависть».

Так, в произведении «Юсуф» («Юсуп») Абусупьяна Акаева говорится о том, что сыновья пророка Иакова, испытывая зависть к своему брату Иосифу, завлекают его в горы и бросают в глубокий колодец. Этот порок (зависть) и у А. Акаева, как и у Б. Магомедова, является основной идеей в содержании произведения. И Каин, от зависти убив своего младшего брата, женился на своей сестре Иклиме. С тех пор в нас, в их потомках, живет Сатана (Иблис). Творец не только создал Адама в противоположность Дьяволу, но и Дьявола – Адаму. В настоящее время человек, выступающий против добра, благих намерений, ассоциируется с Дьяволом.

Автор продолжительное время размышлял над названием поэмы. Были такие варианты: «Дьявол» («Иблис»), «Адам», «Адам и Ева» («Адам ва Гьава»). В дальнейшем было принято решение назвать поэму «Муки рая». Стержень сюжета произрастает из святых писаний разных мировых религий: Тора, Псалтырь, Евангелия, Коран. В каждом из них сюжет повествуется по-своему. Б. Магомедов воодушевлялся от каждого Святого Писания. Отметим, что драматическая поэма «Муки рая» представляет собой отражение жизни современного человека в бренном мире, в котором человек все свое существование балансирует между Добром и Злом, Любовью и Ненавистью. Характеризуя строки из поэмы, где Иблис готовит Каина к убийству брата, Б. Магомедов отметил, что «в наше смутное время идет охота за душой. Нас окружают силы, которые хотят вывести из равновесия, выдавать черное за белое, вырвать из нас Авеля и уподобить Каину» [3, с. 428]. В поэме автор описывает, как Дьявол, «одурив» Каина, подтолкнул его к деянию, не прощаемое Матерью-Землей, Творцом, ангелами:

Къабил:
Мен сокъурман, гёзюме зат гёрюнмей,
Сангыравман… Къоркъувумну ютгъанман… [4, с. 213]
Каин:
Я ослеп, мои глаза ничего не видят,
Я глух… Проглотил свой страх…

Каин, застав врасплох младшего брата Авеля, внезапно убивает его. Тут же Земля и Небо слились в один миг, и наступает сумрак. Это первый траур на Земле. Мать-Земля гневается, ибо ангел смерти Азраил сам не вернул то, что забрал. Стоит отметить, что Авель был человеком с высокой нравственностью и моралью. Строил свою жизнь в соответствии с заповедями Всевышнего. Сердце же Каина было переполнено ненавистью и завистью. Исходя из этого, вся его жизнь пошла наперекос. Во втором стихе поэт повествует о природе человека. Писатель поражается человеческой натуре, ибо она удивительна и изменчива. Бадрутдина Магомедова огорчает то, что человек, созданный Всевышним для благих деяний, совершает зло. По его мнению, сердце настоящего поэта постоянно должно быть занято мыслями о совершенствовании этого мира.

Отметим, что успешное развитие литературоведения пополняет наши представления о развитии жанра поэмы в дагестанской литературе. Значительный интерес представляют отдельные монографии и статьи И.Х. Асекова, С.М. Хайбуллаева, Ч.С. Юсуповой, А.-К.Ю. Абдуллатипова, З.Н. Акавова и других литературоведов. Вопросам освещения художественного своеобразия поэм в дагестанской литературе посвящены монографии «Жанр поэмы в литературах народов Дагестана и Северного Кавказа (60–70-е годы XX века). Типология и взаимодействие» [5], «Жанр поэмы в кумыкской советской литературе» [6], «Кумыкская поэма: духовно-нравственные проблемы» [7].

Дагестанский литературовед С.М. Хайбуллаев утверждал, что «поэма – пример многообразия содержания художественного образа. Главную роль в ней играет лирическое «я» автора, через призму которого воспринимаются события и лица, факты и явления, содержателен образ поэта, вокруг которого группируются другие символы: голос разума, голос вечности, голос времени, образ светильника. Все они олицетворены и активно вмешиваются в жизнь» [8, с. 32].

Рассуждая о возникновении жанра драматической поэмы, Ч.С. Юсупова отметила, что он, жанр, «отпочковался от лиро-эпической поэмы и живет своей жизнью и своими законами самостоятельный, своеобычный жанр, именуемый в литературе то лиро-драматической, то драматической поэмой, то поэмой-драмой, жанр, в котором в сложном синтезе сошлись лирические, эпические и драматические начала» [5, с. 220].

Развитию жанра драматической поэмы в кумыкской литературе положили начало произведения Т. Бейбулатова «Хаджимурат» и «Хасбулат», ознаменовав новый период в развитии кумыкской поэмы. В этих произведениях решались острые социальные и исторические конфликты начала XX века. Т. Бейбулатов стремился побудить к жизни колоссальные потенциальные силы, накопившиеся в недрах национального характера, и противопоставить их современности. Возобновление поэтической драмы было вызвано полной и окончательной победой социализма в нашей стране. Как писал В. Гюго, любое общество «сперва воспевает то, о чем оно мечтает, затем рассказывает о том, что оно делает, наконец, начинает изображать то, что оно думает. На этом-то основании, заметим мимоходом, драма, объединяя самые противоположные качества, может быть одновременно глубокомысленной и изобразительной, философской и живописной» [9, с. 92].

Характеризируя постсоветский этап развития литературы, доктор филологических наук С.Х. Ахмедов пишет, что «в постсоветской эпохе отсутствует былая морально-политическая общность в народе, идейно-эстетическое единство в литературе, в которой принципы партийности и классовости стали уступать общечеловеческим идеалам, произвольно истолковываемым каждым из писателей. Религиозные идеи и мотивы стали широко проникать в современную литературу» [10, с. 182]. В это время в творчестве Б. Магомедова, на наш взгляд, прослеживается формирование и развитие нового вектора его эстетической мысли, содержащей в себе духовно-этическое веяние, религиозно-философскую патетику. У писателя проявляется интерес к религиозной топике, к осмыслению скоротечности жизни, ибо «тема смерти вообще весьма важна для коранической проповеди. Напоминание о смерти – один из постоянно повторяющихся в Коране лейтмотивов, предназначенный для того, чтобы заставить человека вспомнить, что жизнь его не бесконечна» [11, с. 66].

К созданию произведения «Муки рая» Б. Магомедов готовился очень долго: собирал материал, изучал литературу, посвященную теме сотворения человека. Первыми с поэмой ознакомились Атав Атаев и Камал Абуков. Литературный критик, писатель Камал Абуков высоко оценил данное произведение: «Недостаточно просто сказать, что поэма Бадрутдина Магомедова стала просто очередным вкладом в кумыкскую литературу, ибо «Муки рая» – это первый шаг, направивший всю многонациональную литературу Дагестана на новый путь. Бадрутдину удалось добиться признания мировой литературы» [12].

Стоит отметить, что писатель, размышляя о жизни и смерти, говорит, что человек сотворен из земли (глины) и в ту же землю вернется после смерти. В каждой строке, в каждом слове автора заложены весомость, глубина мысли и беспокойство за людские судьбы. Эти переживания исходят от постоянных дум поэта по отношению к жизни. В поэме повествуется о бренности бытия и реальном существовании следующей жизни, в которую человек неминуемо обречен перейти. Говоря о рае и аде, Б. Магомедов обращает свой взор к реалиям современной жизни. Особенно это ярко проявляется при ближнем рассмотрении намерений Дьвола (Иблиса):

Янгылышсан. Сен ёрайгъан адамлар
Гёзеллигин отгъа салып Кёклени,
Топуракъны берекетин сёндюрюп,
Гюнчюлюкню болуп къара къуллары,
Бара-бара бири-бирин ашажакъ! [4, с. 190].

Ты ошибаешься. Люди, которых ты пожелала,
Предавшие огню красоту Небес,
Благо Земли погасив (испепелив),
Став черными рабами зависти,
Со временем **друг друга будут поедать**!

С такими словами Дьявол обращается к Еве. На наш взгляд, если человек внимательно взглянет на свою жизнь, то все вышеперечисленное Сатаной он сможет наблюдать на своем жизненном пути.

Немаловажную роль в написании поэмы сыграло мастерское владение кумыкским языком. Так, при рассмотрении образной системы лирического произведения обнаруживается, что степень художественной образности обусловлена уровнем владения автором ресурсами родного языка.

Отметим, что Бадрутдин Магомедов, являясь национальным поэтом, не переставал быть «космополитом» – гражданином мира, представителем всего человечества. У поэта самобытный стиль, его произведения насыщены разными видами тропов. Отметим, что и в обыденной речи художник слова употреблял художественно-выразительные средства языка.

«Горизонты художественного образа и сфера его действия – это и современная жизнь человечества во всем ее безграничном многообразии, это и история с ее завоеваниями и драмами, это и будущее общество, в которое проникает человеческий взор, это мир бурного сопротивления новому, и горячее стремление людей к преобразованию порядка и самого себя, построение справедливости общественного строя» [13, с. 92]. Все это отражается и в образной системе поэзии Магомедова, где акцентируется внимание на «горизонтах» художественного образа и глубине проблемы, поднятой автором в произведении.

Стоит подчеркнуть, что поэма Б. Магомедова «Муки рая» богата художественно-выразительными средствами языка. В ней встречается большое количество тропов: сравнения, скрытые сравнения, эпитеты, гиперболы, метафоры, метафорические эпитеты, оксюмороны, аллегории и др. Сравнения в поэме занимают второе место по количеству применений художественно-выразительных средств языка:

Гёк шаршардай **етти Кёкню** тюбюнде
Гёммек Дюнья уюп тура тирмендей [4, с. 143].

Под семью Небесами, будто голубой водопад,
Голубая Планета вращается, как мельница.

В поэме Бог создает Адама по своему образу. Между собой и Адамом проводит скрытое сравнение (это исходит из христианского учения – Библии, что противоречит исламским источникам).

Яратгъаным:
Адам мени келпетимде болажакъ.
Жанына ругь тынышымдан алажакъ [4, с. 144].
Творец:
Адам будет сотворен по моему образу.
Оживится его душа от моего дыхания.

Удачные олицетворения помогают читателю понять содержание поэмы. Один из персонажей произведения – Земля. Она является неодушевленной материей. Однако автор «наделяет» ее душой и разумом. При этом применяет очень много метафор, сравнений и эпитетов. По словам В.Е. Хализева, «образы природы (как пейзажные, так и все иные) обладают глубокой и совершенно уникальной содержательной значимостью. В многовековой культуре человечества укоренено представление о благости и насущности единения человека с природой, об их глубинной и нерасторжимой связанности» [14, с. 206]. Символике «Земли» автор придал большое значение. В поэме образ «Земли» заключает в себе определенное смысловое содержание:

Акъ балчыкъдай агъарды,
Къызыл балчыкъ болуп юзю къызарды,
Къара балчыкъ болуп юзю къаралды,
Жан береген йимик гёзю аралды.
Тавларында оьртен отлар ойнады,
Дерьялары къазанлардай къайнады.
Балавуздай йымышатып ташларын,
Оьзенлердей акъдырып гёзьяшларын [4, с. 150].

Земля побелела, **будто белая глина**,
Став **красной глиной,** покраснел ее лик,
Став **черной глиной,** ее лик почернел,
Будто душу отдает, *расширились ее глаза*.
В горах ее заиграли пожары,
Моря закипели, **как котлы**,
Будто воск, размягчились камни,
Будто реки, потекли ее слёзы.

Анализируя поэму, отметим, что образное мышление Б. Магомедова сопоставлено с образами современной ему действительности, с ощущением «дыхания» социума, с его беспокойством, смятением, переживанием. Так, ведущими поэтическими образами произведения «Муки рая» являются духовные и жизненные «испытания», которым подверглись лирические герои – «выбор» жизненного пути, «встреча» Ангелов и Матери-земли и др.

Художественно-выразительные средства языка в их разнообразии у Бадрутдина Магомедова многочисленны и вариативны. Обратим внимание на оксюмороны и антитезы, риторические вопросы и обращения, встречающиеся в поэме.

Оксюмороны: «студеное лето» («язлар боранлы»), «добрый Сатана» («яхшы Илбис»), «излучающий свет змей» («нюр янагъан йылан»), «муки рая» («женнетни азабы»), «сладкий грех» («татли гюнагь»), «царь-раб» (про человека) («къул пача»), «горькое вознаграждение» («аччы зувап»). **Аллегории**: «змей» («йылан»), «парень с чубом в форме звезды» («юлдуз кекелли улан»), «князь Семи Небес и Семи Земель» («Етти Кёкню, Етти Ерни бийи» – так автор иносказательно изображает сына Дьявола Зензебила; «дума, мысль, зависть, червь» («ой, пикру, гюнчюлюк, хурт») – Каин; «двуглавая змея» («эки башлы бир йылан») – жизнь.

Антитезы:
Иблис:
Ташдай къатты, сувдай сюзюк ягь герек
Гече – гюнню, **гюн** гечени
Яманлыкъны алышдырып **яхшылыкъ**.
Рагьму къалгъып, **намартлыкъ** ув къыдырып.
Сююв отун гючлендирип **оьжетлик**,
Ялгъан булан **гертиликни** дазусун [4, с. 137].
Дьявол:
Крепкая, как камень, прозрачная, как вода, необходима воля
Ночь – день, **день** – ночь,
Зло сменяя **добротой**,
Милосердие дремлет, **коварство** же в поисках яда,
Огонь любви усиливая **злобой**,
Совместно с **ложью** границы **правды**.

Риторические противопоставления встречаются и в речи Адама, Азраила, Матери-земли: «грех ли или добродетель» («гюнагьмы яда зувапмы»), «из легкого Рая спустил на тяжкую Землю» («тынч Женнетден къыйын Ерге тюшюрген»), «наш Господь и не родился и не умрет» («Ессибиз не тувмагъан, не оьлмежек»), «забыв, что ходил впереди света, погрузился в очень мрачную ночь» («ярыкъ алда юрюйгенни унутуп, тун къарангы гечеликге чомулгъан»), «посеяв злобу, не пожнешь хлеба» («оьчлюк чачып, тирлик алгъан гиши ёкъ»).

Каждый отрывок поэмы содержателен, отличается глубокой идеей и своей философией. Произведение написано одиннадцатисложником, который характерен для кумыкской поэзии. Данный вариант, примененный автором, написан без рифмы. Такую манеру письма (стихосложения) применяли такие известные поэты, как В. Шекспир, Дж. Байрон, А. Пушкин и др. В произведениях Бадрутдина Магомедова часто встречаются слова, которые давно вышли из употребления. Это обогащает языковую культуру родной речи, тем самым позволяет кумыкскому читателю увеличить активный словарь. Если богатство английского языка продемонстрировал В. Шекспир, то мягкость, выразительность и богатство кумыкского языка показали Й. Казак, Т. Бейбулаов, А. Акаев, А.-П. Салаватов. Стоит отметить, что такие талантливые поэты, как Б. Магомедов, стали продолжателями их традиций.

Таким образом, бренный мир автор описывается как «муки рая». Религиозно-философские мотивы (зависть, смерть и др.) красной нитью проходят через всю поэму Б. Магомедова. Зависть Дьявола отразилась на Адаме, Еве и их сыне Каине. Каин, завидуя младшему брату, убивает его. Зависть, которая была в Каине, через поколения перешла и к современному обществу (чуть ли не каждый день наблюдаются сцены зависти и их последствия). О «братоубийстве» в современном социуме отметила С. Кусова в своем отзыве о книге «Муки рая»: «Невысохшая кровь первого братоубийства на Земле сочится сквозь новейшую историю Дагестана, шире – Кавказа. Еще никогда в этом благословенном краю так яростно брат не шел на брата. Словно пробил час Каина» [15].

Стоит отметить, что в сознании читателя художник слова воссоздает «картину мира» (Г.Д. Гачев). Это наблюдается внутри произведения благодаря действующим лицам, живости языка, поэтической образности. Безусловно, это подчеркивает художественное своеобразие поэмы «Муки рая». Отличительными чертами драматической поэмы являются обращение автора к мировым религиозным источникам; богатство и живость языка; оригинальные художественные образы; изобилие и разнообразие тропов, которые в поэтической системе Бадрутдина Магомедова предстают средствами конкретизации и обобщения.

Библиографический список

1. Муслимова М. Творчество есть, по сути, молитва. *Дагестанская правда*. 2011; № 3.
2. Гаджиев А. О поэме «Муки рая». *Спутник*. 2011; 7 октября
3. Магомедов Б.М. *Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика*. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013.
4. Магомедов Б.М. *Муки рая / Женнетни азабы*. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2017.
5. Юсупова Ч.С. *Жанр поэмы в литературах народов Дагестана и Северного Кавказа (60–70-е годы XX века). Типология и взаимодействие*. Махачкала: Издательство ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2010.

6. Ахмедова Р.А. *Жанр поэмы в кумыкской советской литературе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тбилиси, 1988.
7. Ахмедова Р.А. Кумыкская поэма: духовно-нравственные проблемы. Махачкала: Издательство ДГУ, 1999.
8. Хайбуллаев С.М. *Художественный строй аварской поэзии.* Махачкала: ДНЦ РАН, 2000.
9. Гюго В. *Собрание сочинений*: в 15 т. Москва: ГИХЛ, 1956; Т. 14.
10. Ахмедов С.Х. *История лакской литературы*: в 3 т. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2011; Т. 3.
11. Акамов А.Т. Эсхатологические мотивы в кумыкской духовной литературе. *Исламоведение*. 2012; № 2: 66.
12. Абуков К. Муки рая. *Спутник*. 2011; 5 декабря.
13. Дремов А. *Художественный образ*. Москва: Советский писатель, 1961.
14. Хализев В.Е. *Теория литературы: учебник для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия, 2009.
15. Кусова С. Стезя, что тоньше нити. *Дагестанская правда*. 2017; № 26.

References

1. Muslimova M. Tvorchestvo est', po suti, molitva. *Dagestanskaya pravda*. 2011; № 3.
2. Gadzhiev A. O po`eme «Muki raya». *Sputnik*. 2011; 7 oktyabrya
3. Magomedov B.M. *Mezh dvuh mirov: Po`eziya, proza, publicistika*. Mahachkala: GAU RD «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2013.
4. Magomedov B.M. *Muki raya / Zhennetni azaby*. Mahachkala: GAU RD «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2017.
5. Yusupova Ch.S. *Zhanr po`emy v literaturah narodov Dagestana i Severnogo Kavkaza (60-70-e gody HH veka). Tipologiya i vzaimodejstvie.* Mahachkala: Izdatel'stvo IYaLI DNC RAN, 2010.
6. Ahmedova R.A. *Zhanr po`emy v kumykskoj sovetskoj literature*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tbilisi, 1988.
7. Ahmedova R.A. Kumykskaya po`ema: duhovno-nravstvennye problemy. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 1999.
8. Hajbullaev S.M. *Hudozhestvennyj stroj avarskoj po`ezii.* Mahachkala: DNC RAN, 2000.
9. Gyugo V. *Sobranie sochinenij*: v 15 t. Moskva: GIHL, 1956; T. 14.
10. Ahmedov S.H. *Istoriya lakskoj literatury*: v 3 t. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2011; T. 3.
11. Akamov A.T. `Eshatologicheskie motivy v kumykskoj duhovnoj literature. *Islamovedenie*. 2012; № 2: 66.
12. Abukov K. Muki raya. *Sputnik*. 2011; 5 dekabrya.
13. Dremov A. *Hudozhestvennyj obraz*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1961.
14. Halizev V.E. *Teoriya literatury: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij.* Moskva: Akademiya, 2009.
15. Kusova S. Stezya, chto ton'she niti. *Dagestanskaya pravda*. 2017; № 26.

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-475-477

Gashimova A.G., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: aga.1alina@mail.ru*
Abdullaeva S.N., *senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sveta_abdullaeva_1986@mail.ru*

THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN THE COVERAGE OF THE ACTIVITIES OF PUBLIC AUTHORITIES OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The paper presents an analysis of social networks of public authorities of the Republic of Dagestan. Special attention is paid to the role of social networks in covering the activities of public authorities. The object of the study was the most popular telegram channels of government bodies in the republic. The article reveals a problem of establishing a dialogue between the government and society. The authors note that the use of social networks in public administration helps to solve the difficulties in establishing a dialogue between the government and society. In addition, the use of social networks contributes to the formation of e-government. In the course of the analysis, the researchers determine that the ways in which public authorities conduct social networks differ. Some are open for dialogue, which manifests itself in the ability to respond to messages, criticize the actions of authorities, and offer their own solutions to existing problems. Most channels block the possibility of commenting and responding. It undermines public confidence in the government.

Key words: **social networks, public authorities, information, telegram channel**

А.Г. Гашимова*, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: aga.1alina@mail.ru*
С.Н. Абдуллаева, *ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sveta_abdullaeva_1986@mail.ru*

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОСВЕЩЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

В работе представлен анализ социальных сетей органов государственной власти Республики Дагестан. Особое внимание уделено роли социальных сетей в освещении деятельности органов государственной власти. Объектом исследования стали наиболее популярные в республике Телеграм-каналы органов управления. В статье раскрывается проблема установления диалога между властью и обществом. Мы отмечаем, что использование социальных сетей в государственном управлении помогает решить сложности в установлении диалога между властью и обществом. Помимо этого, использование социальных сетей способствует становлению электронного правительства. В ходе анализа мы определили, что способы ведения социальных сетей органами государственной власти отличаются. Некоторые открыты для диалога, что проявляется в возможности реагировать на сообщения, критиковать действия органов власти, предлагать свое решение существующих проблем. Большинство же каналов закрывают возможность комментирования и реагирования. Это подрывает доверие общества к государственной власти.

Ключевые слова: **социальные сети, органы государственной власти, информация, Телеграм-канал**

В настоящее время информация занимает важное место в жизни общества. Большинство людей пользуются социальными сетями, и часто социальные сети являются для них единственным источником информации.

Актуальность работы состоит в том, что социальные сети всё больше проникают в жизнь обычного человека. Важно, чтобы органы государственной власти были представлены в виртуальной коммуникации. Благодаря социальным сетям органы государственной власти не только оперативно сообщают о своей деятельности, но и получают обратную связь, что способствует развитию диалога, обеспечению стабильности общества и удовлетворению интересов граждан.

Цель работы заключается в том, чтобы проанализировать роль социальных сетей в освещении деятельности органов государственной власти республики Дагестан.

В ходе работы нами были определены задачи: определить роль социальных сетей в жизни общества; выяснить, какие органы власти Дагестана активно ведут социальные сети и открыты для общения с читателями.

Научная новизна заключается в том, что впервые были изучены телеграм-каналы главы Дагестана Сергея Меликова, главы города Махачкалы Юсупова Умавова и других представителей органов государственной власти республики.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы студентами и магистрантами отделения журналистики при подготовке к практическим занятиям по дисциплинам «Политические процессы и политические коммуникации», «Политический PR».

Социальные сети стали неотъемлемой частью жизни общества. По статистике, представленной аналитическим центром Юрия Левады (признан Минюстом России организацией, выполняющей функции иностранного агента), более 72% россиян ежедневно пользуются социальными сетями [1]. Для установления диалога с обществом органы власти активно включаются в цифровую коммуникацию посредством социальных сетей.

Активное внедрение всех органов власти в социальные сети связано и с появлением в 2022 году в федеральном законодательстве новой статьи, где предусмотрена обязательная регистрация органов государственной власти в социальных сетях. Согласно закону «Об обеспечении доступа к информации о

деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» от 2009 г. № 8-ФЗ с редакцией 14. 07. 2022 [2], органы власти на своих аккаунтах должны публиковать отчёт о реализуемых мероприятиях, давать комментарии по актуальным вопросам, публиковать номера телефонов справочных служб и другую информацию.

Использование социальных сетей в государственном управлении, по мнению Парфенчик А.А., способствует развитию электронного участия государственных органов власти, что является важным элементом в становлении электронного правительства [3, с. 189].

Следует отметить, что информация о социальной и экономической составляющих жизни общества представляется более объективной и динамичной именно благодаря собранным данным в Интернете. Их анализ позволяет органам власти влиять в положительном ключе на улучшение понимания тенденций, процессов и способов решения различных проблем. В этом плане социальные сети являются информационной средой, где изучаются риски и угрозы, которые в последующем влияют на качество жизни граждан.

Другой исследователь, В.В. Гриб, в своей работе «Формы обеспечения доступа к информации о деятельности органов государственной и местной власти» [4, с. 3] объясняет, что полноценный общественный контроль невозможен в современном мире без информационной открытости системы государственного управления и свободного доступа к информации о деятельности органов государственной и местной власти.

Важно помнить, что нынешний период многие называют временем получения сиюминутной информации, и общество к этому уже привыкает. Поэтому возросла роль пресс-служб ведомств, министерств, которые в режиме реального времени должны информировать своих читателей.

Объектом исследования в нашей работе стали телеграм-каналы главы республики Сергея Меликова, администрации главы Дагестана и главы Махачкалы Юсупа Умавова.

Телеграм-канал мэра Махачкалы ЮсупаУмавова был создан в мае 2023 года. На канале около шести тысяч подписчиков. Подписчики активные. Это можно проследить по количеству просмотров и комментариев. Канал ведут от лица самого главы города. Важное место уделяется деятельности Юсупа Умавова. Особый акцент сделан на работе по благоустройству столицы республики. Привлекает, удерживает внимание подписчиков, вызывает доверие рубрика, в которой под публикацией звучит призыв оставить свой комментарий, даже если он не имеет прямого отношения к данному посту. Поэтому реплики участников канала редко коррелируют с содержанием очередного поста. К примеру, в публикации от 28 февраля мэр города пишет об очередном заседании ситуационного центра. Под сообщением можно встретить различные комментарии о проблемах жителей столицы, связанных с отключением электроэнергии, с водой, мусором и др. Одно из обращений касалось неработающих гирлянд на улице Буйнакского. На это Центр управления городом столицы оставил комментарий, что «информация передана в ответственные структуры для реагирования». А на следующий МБУ «Благоустройство» сообщило, что обращение передано на реагирование специалистам аварийно-ремонтной службы. И в течение 7 дней повторно проинформируют автора обращения [5].

Комментарии не касаются темы материала в посте от 29 февраля, где опубликовано сообщение, в котором обозначены предложения Президента страны В.В. Путина формировать бюджет: «Это программа сильной суверенной страны. У нас и ресурсы, и колоссальные возможности. Выполнение всех намеченных планов сейчас зависит от наших военнослужащих. От мужества и решимости наших боевых товарищей, которые под огнем идут вперёд, жертвуют ради нас, ради Отчизны, создают условия для развития страны. Низкий Вам поклон» [6]. Пост получил большое количество откликов у подписчиков – 128 комментариев. Меньшая часть комментариев – это реакция на сообщаемую новость. Например, один из подписчиков пишет следующее: «Респект. Частично плановая экономика более жизнеспособна, чем неуправляемая». Но большинство подписчиков беспокоят абсолютно другие проблемы, а именно – бытовые вопросы, связанные с отсутствием электричества, горячей и холодной воды, безобразными улицами и ямами на дорогах. Приведём примеры таких комментариев: «Огромная яма, размером 1 м х 2 м, на остановке общественного транспорта. Г. Махачкала, пр-т. Амет-Хана Султана, 692», «Дайте, пожалуйста, воду на сепараторный», «Здравствуйте! По какой причине отключили свет на Петра Первого, 44а? Ветер, видимо, виноват». Отметим, что на эти комментарии жители и гости столицы получили ответы от ответственных органов.

Важным аспектом налаживания коммуникации с гражданами являются именно ответы на их вопросы. Под каждой публикацией мэра Махачкалы можно заметить ответы от структур, которые выполняют работу по направлению. Ответы могут быть как обобщённые, например: «Здравствуйте! Мы передали ваше обращение специалистам горэлектросетей. Также по поводу отключения электроэнергии Вы можете связаться с Единой дежурно-диспетчерской службой города (т. 67-21-23, 67-21-53, 67-27-31) либо с Горэлектросетями (т. 51-61-71, 67-41-05), также по горячей линии ПАО «Россети Северный Кавказ» 8 (800) 220-0-220», так и точечные, с возможным решением проблемы. Например, 27 февраля на канале появился репост с решением ситуации образования просадки люков канализанных сетей по улицам Дахадаева и Салаватова. Они дали видеоматериал, сопровождающийся текстом [7]. Центр управления городом и другие структурные подразделения не оставили вопрос жителя города без ответа.

Следует отметить, что обязательность регистрации органов власти связана и с ростом количества фейковой и недостоверной информации. На данный момент нет в законодательстве системы наказания администраторов каналов за недостоверную информацию. А распространение непроверенной информации влияет на мнение читателей, поэтому официальные источники должны своевременно информировать о случившемся и вносить ясность в происходящее.

Изучение официальных аккаунтов показало, что на данный момент органы власти находятся на разных стадиях адаптации к требованиям законодательства по ведению социальных сетей. Некоторые ведут свой канал односторонне, публикуют отчёты о совещаниях, мероприятиях. Другие же стремятся своими постами влиять на мнение читателей. Иногда странице органов государственной власти удаётся зарекомендовать себя как канал, из которого можно не просто узнать новости, но и получить комментарий экспертов, свидетелей события, неравнодушных людей [8].

Другим популярным телеграм-каналом в республике является канал администрации главы Дагестана и канал главы Дагестана Сергея Меликова. В канале «Сергей Меликов» мы встречаем информацию от лица самого Главы, его мнение относительно событий в республике и информацию о проводимых работах. Здесь публикуются итоги совещаний и встреч главы региона, поздравления с праздниками, юбилеями, вручения наград дагестанцам. Читатель видит сопричастность и неравнодушие главы к жизни дагестанцев.

Так, на официальном канале появилась публикация, где 24 января Сергей Меликов поздравляет республиканский фестиваль фольклора и традиционной культуры «Горцы» с премией от Правительства России: «Горцы» – действительно крупнейший в стране международный фестиваль народного творчества, который без малого 20 лет является одним из ярких событий в культуре России. Мы гордимся, что именно Дагестан ежегодно становится площадкой для межэтнического диалога и культурного обмена народов России и многих других стран, принимающих в нем участие [9].

Не остаются без внимания главы и резонансные, вызвавшие реакцию общества вопросы и проблемы. Так, внимание Сергея Меликова привлёк репортаж специального корреспондента «Известий» Мурада Магомеда о строительстве школы в селении Шиназ Рутульского района. Журналист в своём материале показал школу, которую должны были построить в конце декабря 2023 года, и условия, в которых учатся дети. В материале он отметил, что директор школы обращался и к Сергею Алимовичу, но ответ не получил. На это глава дал комментарий у себя на канале. Он написал, что посмотрел репортаж, и напомнил о том, что республика второй год подряд среди лидеров в стране по строительству и ремонту школ. Он заявил, что тема с этой школой на личном контроле. И проблемы возникли из-за недобросовестного подрядчика. Сергей Меликов уверил: «Школа там будет построена! Этот вопрос я контролирую лично! С начала 2022 года, а не после сюжета федерального телеканала» [10]. В этой публикации можно увидеть проявление его позиции.

На канале «Администрация главы РД» больше 23 тысяч подписчиков. Их информируют о деятельности администрации и других государственных органов власти. Так, 31 января 2024 года была опубликована информация о заседании Совета по науке и образованию. Работники пресс-службы подготовили больше 10 публикаций о данном заседании: это фотографии, видео, цитаты и др.

В процессе взаимодействия органов власти с гражданами необходимо соблюдать следующие требования: информация о деятельности органов власти должна быть доступной; граждане должны иметь возможность лично общаться к представителям органов власти, а представители власти обязаны дискутировать с оппозицией и гражданским обществом.

Препятствием для построения диалога между властью и гражданами А.Н. Расходчиков [11, с. 263–273.] называет коммуникационный разрыв вследствие того, что деятельность органов власти не соответствует скорости и масштабам освоения интернет-технологий гражданами.

Есть четыре уровня взаимодействия органов исполнительной власти и населения: 1) уровень информирования; 2) уровень консультирования; 3) уровень партнерства; 4) уровень гражданского управления. На данный момент органы государственной власти республики Дагестан стремятся к удовлетворению всех четырёх уровней [11, с. 263–273].

Таким образом, существует запрос на открытость власти. Для установления диалога с обществом при помощи социальных сетей органы государственной власти должны включиться в цифровую коммуникацию, так как Интернет и социальные сети стали для многих одним из главных источников информации. Они способны влиять на общественное мнение, формируют взгляды и мысли пользователя. Социальные сети являются своего рода связующим звеном между властью и обществом. Они способны повлиять на формирование такой модели взаимодействия, как сотрудничество.

Библиографический список

1. *Левада-центр: Аудитория социальных сетей и мессенджеров.* Available at: https://www.levada.ru/2023/04/18/auditoriya-sotsialnyh-setej-i-messendzherov/?ysclid=lt1u9v9inv703714567
2. *О предоставлении коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых услуг*. Постановление Правительства РФ от 06.05.2011 № 354 (ред. от 18.03.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116944/fd49f79396a6da140d633e6f45c6c13d5b130535/#dst100015
3. Парфенчик А. Использование социальных сетей в государственном управлении. *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2017; № 2: 186–200.
4. Гриб В. Формы обеспечения доступа к информации о деятельности органов государственной и местной власти. *Государственная власть и местное самоуправление*. 2016; № 9: 3–12.
5. *Юсуп Умавов.* Available at: https://t.me/YusupUmavow/2009
6. *Юсуп Умавов.* Available at: https://t.me/YusupUmavow/2045
7. *Махачкала.* Available at: https://t.me/mkala_news/22365
8. Рослякова М.В. Социальные сети в деятельности органов исполнителей власти: адаптация к новым способам взаимодействия. *Социодинамика.* 2022; № 7: 42–55. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-v-deyatelnosti-organov-ispolnitelnoy-vlasti-adaptatsiya-k-novym-sposobam-vzaimodeystviya?ysclid=lqmjo0xx7i378292285
9. *Сергей Меликов.* Available at: https://t.me/melikov05/1821
10. *Сергей Меликов.* Available at: https://ren.tv/player/video/embed/1183499#autoplay=1
11. Расходчиков А.Н. Информационно-коммуникационное взаимодействие власти и общества: в поиске эффективных технологий. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены.* 2017; № 2: 263–273.

References

1. *Levada-centr: Auditoriya social'nyh setej i messendzherov.* Available at: https://www.levada.ru/2023/04/18/auditoriya-sotsialnyh-setej-i-messendzherov/?ysclid=lt1u9v9inv703714567
2. *O predostavlenii kommunal'nyh uslug sobstvennikam i pol'zovatelyam pomeschenij v mnogokvartirnyh domah i zhilyh uslug*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 06.05.2011 № 354 (red. ot 18.03.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116944/fd49f79396a6da140d633e6f45c6c13d5b130535/#dst100015
3. Parfenchik A. Ispol'zovanie social'nyh setej v gosudarstvennom upravlenii. *Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya*. 2017; № 2: 186-200.
4. Grib V. Formy obespecheniya dostupa k informacii o deyatel'nosti organov gosudarstvennoj i mestnoj vlasti. *Gosudarstvennaya vlast' i mestnoe samoupravlenie*. 2016; № 9: 3-12.
5. *Yusup Umavov.* Available at: https://t.me/YusupUmavow/2009
6. *Yusup Umavov.* Available at: https://t.me/YusupUmavow/2045
7. *Mahachkala.* Available at: https://t.me/mkala_news/22365
8. Roslyakova M.V. Social'nye seti v deyatel'nosti organov ispolnitelej vlasti: adaptaciya k novym sposobam vzaimodejstviya. *Sociodinamika.* 2022; № 7: 42-55. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-v-deyatelnosti-organov-ispolnitelnoy-vlasti-adaptatsiya-k-novym-sposobam-vzaimodeystviya?ysclid=lqmjo0xx7i378292285
9. *Sergej Melikov.* Available at: https://t.me/melikov05/1821
10. *Sergej Melikov.* Available at: https://ren.tv/player/video/embed/1183499#autoplay=1
11. Rashodchikov A.N. Informacionno-kommunikacionnoe vzaimodejstvie vlasti i obschestva: v poiske `effektivnyh tehnologij. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `Ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2017; № 2: 263-273.

Статья поступила в редакцию 20.03.24

УДК 81'37:78:070=133.1(470.56) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-477-480

***Anpilogova L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: anpilogova62@mail.ru*
***Golovina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: gol114@yandex.ru*

TECHNIQUES FOR EFFECTIVE PERCEPTION OF THE MUSICAL CONTENT OF THE PUBLICATIONS OF THE LABEL FRANCE MAGAZINE. The article considers a concept of "assessment of perception" of journalistic material as a specific manifestation of a person's value attitude to a certain object of the surrounding world, subjectively and sensually reflected in consciousness, the ability to distinguish and assimilate using techniques of presenting information in a form acceptable for observation and analysis. With the help of phonosemantic analysis (according to the WALL-mini program), which is a filter for selecting the necessary criteria for evaluating the perception of texts, and a survey of respondents based on the material of 5 publications, an assessment of a certain level of perception of the musical content of the LABEL FRANCE magazine (2002-2006) was given. The study analyzes a number of techniques for effective perception of the materials of the French periodical: journalistic (presentation of information), rhetorical (use of argumentation), linguistic (linguistic presentation techniques).

Key words: **phonosemantic analysis, WALL-mini program, LABEL FRANCE magazine, techniques for perception of materials**

***Л.В. Анпилогова,** канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: anpilogova62@mail.ru*
***Е.В. Головина,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: Gol114@yandex.ru*

ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО КОНТЕНТА ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА LABEL FRANCE

В статье рассматривается понятие «оценки восприятия» публицистического материала как специфического проявления ценностного отношения человека к определенному объекту окружающего мира, субъективно-чувственно отражающемуся в сознании, его способности различать и усваивать с помощью приемов представления информации в приемлемом для наблюдения и анализа виде. С помощью фоносемантического анализа (по программе «ВАЛЛ-мини»), являющегося фильтром отбора необходимых критериев оценки восприятия текстов, и опроса респондентов на материале 5 публикаций была дана оценка определенного уровня восприятия музыкального контента журнала LABEL FRANCE (2002–2006 гг.). В исследовании проанализирован ряд приемов эффективного восприятия материалов французского периодического издания: журналистских (представления информации), риторических (использования аргументации), лингвистических (языковых приемов изложения).

Ключевые слова: **фоносемантический анализ текста**, **программа «ВАЛЛ-мини»**, **публикации журнала LABEL FRANCE**, **приемы восприятия текста**

Актуальность данной статьи обусловлена исследовательским интересом к изучению процесса восприятия определенного контента публикаций СМИ, формирующего у читательской аудитории субъективное представление о наглядном образе предлагаемого журналистом объекта. Цель исследования заключается в рассмотрении приемов, обеспечивающих эффективное восприятие читателями музыкального контента в публикациях французского журнала LABEL FRANCE.

Задачи исследования: 1) провести фоносемантический анализ текстов музыкального содержания журнала LABEL FRANCE с применением программы «ВАЛЛ-мини» для оценки их восприятия; 2) осуществить анализ восприятия публицистических текстов посредством опроса, осуществляемого студентами-лингвистами ОГУ; 3) оценить полученные результаты с точки зрения восприятия текстов читательской аудиторией; 4) рассмотреть приемы эффективного восприятия музыкального контента в материалах французского периодического журнала.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые определены группы приемов (журналистских, риторических, лингвистических) эффективного восприятия содержания публицистических материалов.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования расширяют научную область журналистики в вопросах достижения эффективного восприятия информации при чтении периодической литературы. Практическая значимость статьи определяется возможностью применять подобные методы исследования при оценке восприятия публицистических текстов разной тематической направленности.

Материалом исследования послужили 5 текстов музыкального содержания, представленных в ежеквартальном информационном журнале Министерства иностранных дел Франции LABEL FRANCE (2002–2006 гг.) в русскоязычной версии.

Сегодня большое внимание обращается на сущность понятия восприятия любого объекта окружающего мира средствами информационного представления (Э. Тафт, Г. Вейнер, А. Слиппер и др.). Восприятие, по Д.Б. Брину, В. Вундту, А.Н. Леонтьеву и др., характеризуется как сложный процесс, конструирующий субъективное создание наглядного целостного образа во внутреннем пространстве человека, включающем «комплекс различных взаимосвязанных ощущений, приписываемых человеческим сознанием предмету, явлению, процессу» [1, с. 181].

Для анализа восприятия информации в публикациях журнала была определена «оценка восприятия» ($О_в$) как специфическое проявление ценностного отношения читателя к определенному объекту окружающего мира, субъективно-чувственно отражающемуся в сознании способности его усваивать с помощью приемов представления информации в приемлемом для наблюдения и анализа виде.

На I этапе исследования был проведен фоносемантический анализ выбранных публикаций музыкального контента (информационного содержания) с помощью программы «ВАЛЛ-мини», помогающей прогнозировать эффект неосознаваемого восприятия текстов читательской аудиторией за счет их фонетической структуры (сочетания звуков) и показывающей определенный вектор такого восприятия (положительный/отрицательный). Программа при оценке фоносемантического восприятия использует 24 биполярных шкалы, представленных антонимичными парами прилагательных (хороший – плохой, простой – сложный, сильный – слабый и т. д.). Для оценки восприятия ($О_в$) публикаций нами учитывались следующие условия:

– каждый критерий оценки (прилагательное, выражающее восприятие текста ($ПР_{ввт}$), обозначается одним баллом (с положительным восприятием «+», отрицательным «–»);

– все баллы суммируются и выводится общая оценка ($О_в$) по формуле:

$$О_в = \sum ПР_{ввт},$$

где Σ $ПР_{ввт}$ – сумма баллов всех прилагательных, выражающих восприятие текста по 1 публикации.

Уровни оценки восприятия ($О_в$) условно делятся на две группы:

– большинство характеристик находятся в положительном (+) восприятии;

– большинство характеристик находятся в отрицательном (–) восприятии.

Проведенный фоносемантический анализ позволил дать оценку восприятия публицистических текстов, что представлено в табл. 1 (номера 2 и 3).

1 (33,3%) прилагательное с положительным восприятием (*мужественный*) и 2 (67,7%) – с отрицательным (*злой, холодный*). Оценка восприятия: отрицательная (–1). В статье Э. Майо «Встреча джаза и электроники» фоносемантический анализ показал 19 прилагательных, выражающих восприятие текста. Необходимо отметить, что только 7 (36,8%) (*величественный, мужественный, сильный* и др.) из них являются положительными, а большинство 12 (63,2%) (*отталкивающий, страшный, шероховатый* и др.) – отрицательными. Оценка восприятия: отрицательная (–5).

На II этапе исследования был проведен опрос читательской аудитории по определению «оценки восприятия» публикаций музыкального контента журнала LABEL FRANCE. Респондентами стали 25 студентов Оренбургского государственного университета, изучающих французский язык, которым были предложены для оценки те же 24 биполярные шкалы, используемые авторами программы «ВАЛЛ-мини». Им необходимо было выбрать те прилагательные, которые, по их мнению, позволяют в большей степени оценить восприятие текста.

Для расчета оценки восприятия $О_в$ публикации для респондентов была предложена следующая формула:

$$О_в = \frac{\Sigma SO}{n_y},$$

где n_y – количество участников;

– это сумма индивидуальной субъективной оценки респондентов 1 публикации;

Σ SO – субъективная оценка каждого респондента находится по формуле:

$$SO = \sum ПР_{ввт},$$

где Σ $ПР_{ввт}$ – сумма баллов всех прилагательных, выражающих восприятие текста одного респондента по 1 публикации.

Полученный результат представлен в табл. 1 (номера 4 и 5).

Проведенный анализ показал, что респонденты во всех 5 (100%) публикациях отметили прилагательные, выражающие как положительное (*большой, мужественный, веселый, яркий* и др.), так и отрицательное (*слабый, отталкивающий, грустный, печальный* и др.) восприятие. Отметим, что в анализируемых материалах студенты выделили от 30 (Э. Тевенон «Трубадур барокко») до 34 (П. Лангле «Новые голоса») прилагательных, выражающих восприятие текста, при этом выбор прилагательных респондентами варьировался от –11 до –14, от

Таблица 1

Оценка восприятия текстов музыкального содержания журнала LABELFRANCE (2002–2006 гг.)

Название публикации (автор) / рубрика / жанр	I этап – фоносемантические критерии оценки текстов (программа «ВАЛЛ-мини»)		II этап –опрос респондентов (25 человек)	
	Кол-во $ПР_{ввт}$ / + / –	$О_в$	Кол-во $ПР_{ввт}$ / + / – (без повторов)	$О_в$
1	2	3	4	5
1. Встреча джаза и электроники (Э. Майо) / «Искусство» / статья [2]	19 / + 7 / – 12	**-5**	32 / +21 / –11	**+4**
2. Паскаль Комелад. Музыка без границ (З. Лин) / «Искусство» / заметка-портрет [3]	13 / +10/ –3	**+7**	33 / + 21 – 12	**+3**
3. Классическая музыка: «Безумный день Нанта» (Ж. Макасса) / «Искусство» / информационная заметка [4]	3 / +1 / –2	**-1**	32 / + 21 / – 11	**+4**
4. Трубадур барокко (Э. Тевенон) / «Искусство» / биографическая заметка [5]	3 / +2 / –1	**+1**	30 / + 18 / – 12	**+1**
5. Новые голоса (П. Лангле) / «Культура» / информационная заметка [6]	3 / +2 / –1	**+1**	34 / +20 / – 14	**+3**

Проведенный анализ на данном этапе исследования позволил определить, что все 5 (100%) публикаций обладают фоносемантическими характеристиками, представляя разнообразные «оценки восприятия»: через прилагательные, выражающие как положительное (*величественный, сильный, громкий* и др.), так и отрицательное (*злой, холодный, пассивный* и др.) восприятие. Следует заметить, что модуль семантического дифференциала оценки в текстах сгенерировал разное количество прилагательных, выражающих восприятие текста – от 3 (в заметке Э. Тевенона «Трубадур барокко») до 19 (в статье Э. Майо «Встреча джаза и электроники»). С точки зрения уровневой оценки восприятия $О_в$ все тексты можно разделить на 2 группы:

– 3 текста имеют оценку положительного восприятия. В заметках Э. Тевенона «Трубадур барокко» и П. Лангле «Новые голоса» анализ выявил по 2 (67,7%) прилагательных с положительным восприятием (*сильный, веселый; громкий, яркий*), и по 1 (33,3%) – с отрицательным (*холодный)*. Оценка восприятия у обоих текстов положительная (+1). В заметке-портрете З. Лина «Паскаль Комелад. Музыка без границ» программа предложила 13 прилагательных, 10 (76,9%) из которых (*хороший, простой, величественный* и др.) дают положительное восприятие и только 3 (23,1%) *(злой, грубый, холодный*) – отрицательное. Оценка восприятия: положительная (+7);

– 2 материала имеют оценку отрицательного восприятия. В публикации Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» программа вывела +18 до +21.С точки зрения оценки все тексты находятся в положительном восприятии (от +1 до +4):

– в заметке Э. Тевенона «Трубадур барокко» респонденты отметили 30 прилагательных, 18 (60%) из которых выражают положительное восприятие (от 1 выбора (*веселый*) до 12 (*сильный*) и 12 (40%) – отрицательное (от 1 выбора (*слабый*) до 11 (*печальный*). Оценка восприятия: положительная (+1);

– в 2-х заметках (З. Лина «Паскаль Комелад. Музыка без границ» и П. Лангле «Новые голоса») оценки восприятия положительные (+3). Респонденты в первой заметке выделили 33 прилагательных, 21 (63,6%) из которых выражают положительное восприятие (от 1 выбора (*могучий, веселый*) до 14 *(хороший*) и 12 (36,4%) – отрицательное (от 1 выбора (*плохой*) до 2 (*тяжелый, сложный*). Во 2 заметке были отмечены 34 прилагательных, 20 (58,8%) из которых выражают положительное восприятие (от 1 выбора (*могучий, веселый*) до 12 (*яркий*) и 14 (41,2%) – отрицательное (от 1 выбора (*грустный, страшный*) до 7 (*женственный*);

– в 2 материалах (Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» и Э. Майо «Встреча джаза и электроники») оценки восприятия положительные (+4). В обеих публикациях респонденты отметили 32 прилагательных, 21 (65,6%) из которых выражают положительное восприятие (от 1 выбора (*безопасный, легкий*) до 14 (*активный, яркий*) и 11 (34,4%) – отрицательное (от 1 выбора (*слабый, отталкивающий*) до 4-5 (*тяжелый, сложный*).

Фоносемантический анализ текстов и оценка их студентами показал, что все публикации выводят читателя на восприятие информации. При этом следует отметить, что респонденты при оценке текстов обращали внимание в большей степени на их содержательно-смысловую составляющую, а программа «ВААЛ-мини» оценивала только фонетический аспект звучания. Отсюда и разница в оценках восприятия. Необходимо констатировать, что основным исследованием для нас являлся опрос респондентов как представителей читательской аудитории. Фоносемантический анализ служил лишь фильтром отбора необходимых критериев оценки восприятия текстов.

На III этапе исследования рассматривались приемы, обеспечивающие, по нашему мнению, эффективное восприятие содержания рассматриваемых публикаций.

I группа: ***приемы представления информации*** (журналистский аспект).

1. *Заголовочный комплекс*, необходимый для привлечения внимания аудитории:

– рубрики, создающие условия для ориентира в информационном потоке и готовности к восприятию информации, предназначенной для целевой аудитории: 4 публикации (см. табл. 1) размещены в рубрике «Искусство», 1 материал (П. Лангле «Новые голоса») – в «Культуре»;

– заголовки, подзаголовки, лиды ярко и четко формируют основную идею публикации и ориентируют читателя на определенное восприятие материала. В заголовках анализируемых публикаций используются следующие приемы: *применение ключевых слов материала* («*Встреча джаза и электр*оники») готовит читателя к знакомству с новым музыкальным направлением; заголовок **«***Паскаль Комелад. Музыка без границ***»** заинтересовывает читателя знакомством с музыкантом, музыку которого «трудно определить» – она выходит за рамки известных музыкальных направлений); *обыгрывание в заголовках публикаций названий известных произведений* (в названии заметки «*Классическая музыка: «Безумный день Нанта*» обыгрывается произведение В.А. Моцарта «Безумный день, или Женитьба Фигаро» по пьесе Бомарше, заголовок предвосхищает встречу с классической музыкой); *устремленность в будущее* («*Новые голоса*» – заголовок, подготавливающий к встрече с малоизвестными певцами, но подающими большие надежды); *возвращение к прошлому* («*Трубадур барокко*» выводит читателя на знакомство с поэтом-музыкантом, соблюдающим традиции музыкального искусства на уровне «*возврата к истокам*»).

В данных материалах нет подзаголовков, но есть интересные лиды, призванные захватить внимание читателя, являясь своеобразной «витриной» журналистского текста, работающие на восприятие содержания публикации.

2. *Жанровая форма публикаций с точки зрения контента*. Четыре публикации как представители информационного жанра расширенной заметки подразумевают краткое изложение факта (события, результата) без учета оперативности в подаче материала. Истории о разных музыкальных направлениях и музыкантах позволяют привлечь внимание читателя, сосредоточиться на масштабности, занимательности информации, обеспечивающих большую эффективность восприятия материала:

– в биографической заметке Э. Тевенона «Трубадур барокко» рассказывается об уходе из жизни Клода Нугаро – поэта, певца, любителя джаза и самбы, который «*оставил нам целый букет незабываемых песен*»;

– информационная заметка П. Лангле «Новые голоса» знакомит читателей с ярчайшими представительницами современной французской песни – Полин Кроз и Камий, номинированными в одной «категории» на конкурсе «Музыкальные победы»;

– в информационной заметке Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» повествуется об очередном уик-энде классической музыки в городке Нант, который стал «*безумным проектом*», имеющем «*безумный же успех*» у слушателей;

– заметка-портрет З. Лина «Паскаль Комелад. Музыка без границ» раскрывает образ Паскаля Комелада, отмечающего свой 50-й юбилей, – эстета «*деревенского» рок-н-ролла*» – нетипичного музыканта, который сам «*вдали от городских огней*» нашел жизненный путь «*денди-любителя*», создающего музыку *«в традиции 33 оборотов».*

Статья Э. Майо «Встреча джаза и электроники» аналитического жанра отличается логикой и широтой подачи материала: появление в джазе нового направления: «*…пи-джаз, е-джаз, который также называют электронным джазом*». Текст построен на основе факта (появление в музыкальном мире «*новой музыки, но неизведанных музыкальных форм*»), который представляет журналист.

Представленный контент оказывает непосредственное влияние на восприятие информации, тем самым выступая фактором прямого воздействия на конкретного представителя целевой читательской аудитории.

3. *Использование иллюстраций*, помогающих визуализировать информацию, делая ее привлекательной для читателя. В четырех материалах авторы предлагают фотографии героев публикаций, что позволяет читателю визуально с ними познакомиться. И только в материале Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» авторы используют фотографию зрительного зала, в котором проходят необычные концерты, что помогает окунуться в атмосферу классической музыки.

4. *Удобочитаемость и естественность текста,* обеспечивающие легкость восприятия информации, написанной в понятном и лаконичном стиле, избегающем излишнего использования сложных терминов и длинных предложений. Проверка на удобочитаемость по индексу Фишера (для определения сложности восприятия текста) показала, что 4 текста «немного трудно читать» (индекс от 30 до 44), а заметку З. Лина «Паскаль Комелад. Музыка без границ» «очень трудно читать» (индекс 27).

Фог-индекс Ганнинга, показывающий легкость чтения, подтвердил полученные результаты: 3 текста предназначены для чтения людей с высшим образованием (индекс от 17,79 до 19,52), 2 текста (З. Лина «Паскаль Комелад. Музыка без границ» и Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта») являются достаточно сложными для восприятия (индексы 21,04 и 21,84), они представляют собой научный стиль, такие тексты трудно понять без специальной подготовки.

Естественность текста, по Ципфу, позволяет оценить публикации с точки зрения злоупотреблений ключевыми словами и фразами, что затрудняет восприятие материала. Общая естественность анализируемых текстов превышает показатель 80 (от 87 до 94%). Проверка на общую загруженность текста повторами слов показала норму.

Следует предположить, что невысокая оценка восприятия текстов респондентами (от +1 до +4) во многом объясняется сложностью чтения материалов, предполагаем, что, в том числе, за счет переводного варианта.

II группа – ***приемы использования аргументации*** (риторический аспект), представляющие собой некий «каркас» темы: «не искусственно придуманные смысловые отрезки, а средство порождения мысли, опорные инструменты для разработки темы», от удачного выбора которых зависит эффективное раскрытие предмета речи [7, с. 212]. Журналисты используют дополнительную информацию, взятую из разных источников, тем самым помогая лучшему восприятию материала:

1. ***Предыстория*** (историческая справка), которая заставляет задуматься об обстоятельствах, предшествующих результату:

– в материале П. Лангле «Новые голоса» автор рассказывает о музыкальных победах двух героинь (Полин Кроз и Камий), достижение которых обусловлено работой *«… с Жаном-Луи Мюра в 2003 г.»* и проектом «Новая волна» (2004 г.) у Кадмий и музыкальным альбомом, вышедшим в 2005 году, у П. Кроз;

– в публикации Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» журналист сообщает читателю предысторию организации ежегодного музыкального Фестиваля: «*Рене Мартен, пятидесятилетний житель Нанта, который вместе с крошечной ассоциацией «Креа» начал в 1982 г. проводить Фестиваль фортепьянной музыки в Ля Рок д'Антерон в Провансе …*»;

2. ***Цитирование*** (в заметке З. Лин **«***Паскаль Комелад. Музыка без границ***»** автор дважды цитирует героя: **«***Моя музыка похожа на живопись… – Я не люблю подсказывать, каждый должен услышать то, что он хочет услышать»,* – говорит он, улыбаясь» и др.**).**

3. ***Цифровые данные*:**

– в работе Э. Тевенона **«***Трубадур барокко***»** автор 18 раз использует цифры: **«***Клод Нугаро ушел из жизни 4 марта 2004 года в возрасте семидесяти четырех лет*», «*В 1980-е годы Клод Нугаро переживает спад зрительского интереса …*» и др.;

– в материале П. Лангле «Новые голоса» журналист 8 раз обращается к цифрам: «*В субботу 4 марта 2006 года, на Музыкальных победах и Камий (Далме), и Полин Кроз представляли* ***надежду*** *молодой французской песни*» и др.;

– в публикации Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» 6 раз применяются цифры помимо большой статистики: «*В программе первого Вудстока классической музыки, состоявшегося в 1995 г., стояла опера Моцарта «Безумный день, или Женитьба Фигаро» по пьесе Бомарше, давшая название фестивалю*» и др.**).**

4. ***Статистика*** (в заметке Ж. Макасса **«***Классическая музыка***»***:* **«***Безумный день Нанта***»** предлагаются статистические данные о количестве концертов, проходящих с 2002 по 2004 гг.: **«***37 концертов в первый год, в которых участвовало 30 солистов и 15 коллективов, и было продано 18 000 билетов. В 2003 году … прошло 223 концерта с участием 50 коллективов и 60 солистов, собравших 104 000 слушателей* и т. д.);

5. ***Биографические справки,*** которые представлены:

– в заметке П. Лангле «Новые голоса» и касаются творчества молодых исполнительниц («*Её первый альбом «Сумки девушек», вышедший в 2002 г., не пользовался шумным успехом, … В 2005 «Нить» становится единым голосом, подчас детским и радостным, …*»);

– в статье Э. Майо «Встреча джаза и электроники» рассказывается о творческом пути джазового музыканта Эрика Трюффаза («*С конца 1990-х гг. он стал интересоваться новыми путями, экспериментируя при каждой записи в стиле джангл или хип-хоп… альбом, вышедший в 2001 г., назывался «Пересмотренный Трюффаз*»);

– в публикации Э. Тевенона **«***Трубадур барокко***»** говорится о творчестве музыканта («*…но с 1962 г. он начинает записывать … свои первые хиты …В 1973 году поэт музыки … записал с африканскими музыкантами заме-*

чательный альбом … В 1988 году альбом удостаивается премии «Золотой диск»…»).

III группа: ***языковые приемы изложения материала*** (лингвистический аспект):

1. *Языковые средства, обобщающие рассматриваемый предмет*: *целое поколение французских музыкантов, свободный союз, музыканты электронного направления, молодое поколение джазистов (*Э. Майо «Встреча джаза и электроники»*); музыкальная вселенная, композиции Камелада, музыка в традиции 33-х оборотов* (З. Лин «Паскаль Комелад. Музыка без границ»)*; уик-энд классической музыки, устроители музыкальных сезонов, вся команда, работники Городка конгрессов Нанта (*Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта»*); в одной категории, представительницы современной французской музыки, любители экстремальных мелодий, многие известные авторы, единым голосом, Французская ассоциация художественного действия, французская сцена, «поколение музыки» (*П. Лангле «Новые голоса»); *целый букет незабываемых песен, молодежная аудитория, отмеченные джазом* (Э. Тевенон «Трубадур барокко»).

2. *Различные конструкции, сжимающие информацию: от джаза до рэпа, свингующие на границе между джазом и электроникой (*Э. Майо «Встреча джаза и электроники»*); момент поэзии* (З. Лин «Паскаль Комелад. Музыка без границ»); *в эпоху теле-реальности и единообразной музыкальной продукции, собственный мир (*П. Лангле «Новые голоса*); поэт музыки, «человек со свингующими подметками»* (Э. Тевенона «Трубадур барокко»).

3. *Средства эмотивности*:

– прилагательные, репрезентирующие экспрессию: *постоянный энтузиазм, безумный день, безумный успех (*Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта»*); безумная поэтесса, «обнаженная поэзия», бразильскую чувственность* (П. Лангле «Новые голоса»);

– существительные со значением оценки: *надежда молодой французской песни; их победы реальны в глазах слушателей, безумный проект, безумная поэтесса, ярчайшими представительницами современной французской песни, экспериментальных мелодий (*П. Лангле «Новые голоса*); спад зрительского интереса и творческий кризис, вплоть до последнего дыхания* (Э. Тевенон «Трубадур барокко»); *эстета «деревенского» рок-н-ролла, денди-любителя, фантастические аккорды, из случайного собрания влияний, мистическая атмосфера (З. Лин «Паскаль Комелад. Музыка без границ»); невозможным сочетанием, настоящую социальную утопию (Э. Майо «Встреча джаза и электроники»); постоянный энтузиазм, стеснительным новичкам (*Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта»);

– глаголы отношения: *любил боксировать словами и наносить неожиданный удар, произведения джаза вдохновят его* (Э. Тевенон «Трубадур барокко»); *задает тон всему альбому, не пользовался шумным успехом (*П. Лангле «Новые голоса*); вернулся к моей первой, пластиночной любви, дарит нам музыку, труба выпевает звуки, пианино извлекает … аккорды (З. Лин «Паскаль Комелад. Музыка без границ»).*

4. *Сравнения*: *французскую сцену, которую он сравнивал с рингом* (Э. Тевенон «Трубадур барокко»); *моя музыка похожа на живопись, звуки, напоминающие о корриде (З. Лин «Паскаль Комелад. Музыка без границ»); имитирующих ритм ночных баров или компьютера (Э. Майо «Встреча джаза и электроники»).*

4. *Эпитеты: безумная поэтесса, густой голос, чувственный голос, прозрачный голос, мощный тембр*, «*обнаженная» поэзия* (П. Лангле «Новые голоса»); *безумный проект, безумный успех* (Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта»*); нетипичный музыкант, нарочитый диссонанс, легкая музыка, тяжеловесная музыка, музыкальных дорог, парижской сутолоки, музыкальная вселенная (З. Лин «Паскаль Комелад. Музыка без границ»);* «*Колдовская любовь*», «*Золотой локомотив*» *(Э. Тевенон «Трубадур барокко»).*

5. Метафоры: шумный успех; поэзия, составленная из шрамов; острова Зеленого мыса (П. Лангле «Новые голоса»);… стекаются молодые джазисты, вкус к новому пути (Э. Майо «Встреча джаза и электроники»); букет незабываемых песен; человек со свингующими подметками; сплав рока, фанка и городской поэзии (Э. Тевенон «Трубадур барокко»); путешествие вне времени и вне проторенных музыкальных дорог (З. Лин «Паскаль Комелад. Музыка без границ»).

6. Метонимия: Камий, нитка за иголкой (П. Лангле «Новые голоса»);

7. Олицетворение: революция позволила джазу выйти из клубных стен (Э. Майо «Встреча джаза и электроники»);

8. Риторический вопрос: окончательный возврат к истокам? (Э. Тевенон «Трубадур барокко»);

9. *Англицизмы: би-боп, кул, фри (Э. Майо «Встреча джаза и электроники»).*

Во многом характеристика публицистического текста с точки зрения его восприятия определяется журналистскими приемами представления информации, работающими на привлечение внимания; риторическими приемами использования аргументации, от удачного выбора которых зависит эффективное раскрытие предмета речи; языковыми приемами изложения материала, показывающими композиционно-стилистические, лексические и синтаксические особенности текста, отчего напрямую зависит удобочитаемость публикации, понимание ее содержательно-смыслового наполнения с точки зрения оценки и анализа читательской аудиторией.

Библиографический список

1. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. *Общие основы психологии*. Москва: ВЛАДОС, 2001; Кн. 1.
2. Майо Э. Встреча джаза и электроники. *LABEL FRANCE*. 2002; № 46: 36–37.
3. Лин З., Паскаль К. Музыка без границ. *LABEL FRANCE*. 2003; № 50: 42.
4. Макасса Ж. Классическая музыка: «Безумный день Нанта». *LABEL FRANCE*. 2004; № 54: 34.
5. Тевенон Э. Трубадур барокко. *LABEL FRANCE*. 2004; № 55: 42.
6. Лангле П. Новые голоса. *LABEL FRANCE*.2006; № 63: 14–15.
7. *Риторика*: учебное пособие. Автор-составитель и редактор Л.В. Анпилогова. Оренбург: ОИЭК, 2010.

References

1. Nemov R.S. Psihologiya: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij: v 3 kn. *Obschie osnovy psihologii*. Moskva: VLADOS, 2001; Kn. 1.
2. Majo `E. Vstrecha dzhaza i `elektroniki. *LABEL FRANCE*. 2002; № 46: 36-37.
3. Lin Z., Paskal' K. Muzyka bez granic. *LABEL FRANCE*. 2003; № 50: 42.
4. Makassa Zh. Klassicheskaya muzyka: «Bezumnyj den' Nanta». *LABEL FRANCE*. 2004; № 54: 34.
5. Tevenon `E. Trubadur barokko. *LABEL FRANCE*. 2004; № 55: 42.
6. Langle P. Novye golosa. *LABEL FRANCE*.2006; № 63: 14-15.
7. *Ritorika*: uchebnoe posobie. Avtor-sostavitel' i redaktor L.V. Anpilogova. Orenburg: OI`EK, 2010.

Статья поступила в редакцию 09.02.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-480-483

Doynikova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: doynikovami@mail.ru*

SPEECH PORTRAIT ANALYSIS OF FEDERAL CHANCELLER OLAF SCHOLZ. The article attempts to compile a speech portrait of the current Federal Chancellor of Germany, Olaf Scholz, based on three fundamental aspects – social, behavioral and linguistic – in order to identify the reasons for the anti-rating of one of the key politicians of modern Germany. Particular attention is paid to the linguistic and behavioral aspects, as they are more reflective of the personality of the individual. Thus, the psychological features of behavior are reflected in the neologism formed from the surname of Chancellor Olaf Scholz – "scholzen", the meaning of which occurs thanks to the comments of native speakers (Internet users). The most frequent lexical units used by the Federal Chancellor are also identified, among which a special place is given to occasional ones. The analysis helps to create a certain image of a politician as an indecisive person, evading a direct answer to the questions posed, using "loud" words that go against actions.

Key words: **speech portrait, thesaurus of personality, linguistic aspect, lexicon of politics**

М.И. Дойникова, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: doynikovami@mail.ru*

АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ФЕДЕРАЛЬНОГО КАНЦЛЕРА ОЛАФА ШОЛЬЦА

В статье предпринята попытка составления речевого портрета действующего федерального канцлера ФРГ Олафа Шольца с опорой на три основополагающих аспекта: социальный, поведенческий и лингвистический с целью выявления причин антирейтинга одного из ключевых политиков современной Германии. Особое внимание уделяется лингвистическому и поведенческому аспектам, так как именно они в большей степени отражают индивидуальность личности. Так, психологические особенности поведения нашли свое отражение в неологизме, образованном от фамилии канцлера Олафа Шольца – scholzen, значение которого удалось установить благодаря комментариям носителей языка (интернет-пользователей). Также были установлены наиболее частотные лексические единицы, используемые федеральным канцлером, среди которых особое место отводится окказионализмам. Проведенный анализ позволил создать определенный образ политика как человека нерешительного, уклоняющегося от прямого ответа на поставленные вопросы, использующего «громкие» слова, идущие вразрез с действиями.

Ключевые слова: **речевой портрет, тезаурус личности, лингвистический аспект, лексикон политика**

Речевой портрет – это описание индивидуальных особенностей человека в области речевой коммуникации. В нашем исследовании мы исходим из определения Т.П. Тарасенко, которая понимает речевой портрет как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования» [1, с. 8], и Р.В. Саттаровой, рассматривающей речевой портрет «как статическую величину в определенный отрезок времени и детерминируемую особенностями жанра и регистра речи» [2, с. 357]. Целью настоящего исследования является составление речевого портрета действующего федерального канцлера Германии Олафа Шольца для определения причин непопулярности политика среди немцев. Цель определяет постановку задач:

– рассмотреть три аспекта речевого портрета: лингвистический, социальный и поведенческий;

– отобрать и прокомментировать соответствующий «иллюстрационный» материал.

Выбор методов исследования обусловлен целью и совокупностью поставленных задач. Для отбора материала использовался метод контролируемого отбора согласно установленным критериям, так как необходимо было отобрать лексические единицы, наиболее часто употребляемые федеральным канцлером, а также проследить реакцию адресатов на выступления политика. Также в работе использовались дескриптивный метод, элементы дискурсивного, лингвопрагматического, семантического и словообразовательного анализов для описания отобранных единиц и интерпретации полученного материала для создания полного речевого портрета политика.

Актуальность исследования обусловлена неутихающими дебатами и всё новыми публикациями по поводу постоянно снижающегося рейтинга главы кабинета министров ФРГ.

Научная новизна заключается в том, что, в отличие от целого ряда работ, посвященных общим, часто теоретическим вопросам языковой личности, речевому портрету в целом, проведенное исследование позволяет создать речевой портрет конкретной политической личности – Олафа Шольца, ведущего политика одной из самых влиятельных стран Европы и мира, а также проанализировать причины его растущей непопулярности.

Теоретическая и практическая значимость работы видятся нам в том, что материалы исследования могут быть использованы как на практических занятиях по немецкому языку, так и в курсе по лингвокультурологии и дипломатии, при изучении речевых тактик и стратегий для успешной коммуникации и создания положительного имиджа.

В нашем исследовании мы исходим из того, что речевой портрет складывается из трех аспектов: социального, поведенческого и лингвистического.

Социальный призван выявить в первую очередь статусно-ролевые характеристики личности. Федеральный канцлер Германии является не только главой исполнительной власти, но и де-факто самой влиятельной политической фигурой в стране. В соответствии с Основным законом ФРГ федеральный канцлер определяет основные политические векторы и несет за них ответственность (ст. 65 Основного закона ФРГ).

Поведенческий аспект направлен на исследование поведения личности на основе интерпретации его общекультурных представлений об общении, коммуникативной компетенции и интенциях, при этом особое внимание уделяется тому, какие черты имеют индивидуальный характер, а какие являются результатом социальной принадлежности личности. Особое внимание следует уделить и психологическим особенностям, которые нашли свое отражение в неологизме, образованном от фамилии действующего канцлера ФРГ Олафа Шольца – *scholzen*.

С помощью контекстуального анализа с опорой на «фоновые знания», а также с использованием комментариев носителей языка (интернет-пользователей) относительно указанного политика были установлены следующие значения неологизма [3, с. 3275]:

1. Auf konkrete Fragen die Antwort verweigern und sich in Plattitüden flüchten – ‘не дать ни одного ответа на задаваемые вопросы; говорить банальности’.
2. Intensiv schweigen – ‘хранить молчание’.
3. Abtauchen – ‘залечь на дно’.
4. Sich komplett widersprechen – ‘полностью противоречить себе’.
5. Super komplizierte Ausreden sinnlos aneinanderreihen – ‘бессмысленно придумывать сверхсложные оправдания’.

Таким образом, неологизм *scholzen* отражает в первую очередь поведенческий аспект, формируя определенный образ политика как человека нерешительного, уклоняющегося от прямого ответа на поставленные вопросы.

«Лингвистический аспект представляет собой анализ лексикона, т. е. слов и словосочетаний, употребляемых говорящим, а также тезауруса, т. е. излюбленных оборотов речи, выражений, фраз, используемых личностью» [4, с. 30].

В данном исследовании особое внимание уделяется лингвистическому аспекту индивидуального речевого портрета политика: Какие слова и выражения присущи речи федерального канцлера Олафа Шольца? Каким образом лингвистический аспект дополняет социальный и поведенческий аспекты при формировании индивидуального речевого портрета политика? Как речевой портрет влияет на общий имидж политика?

Материалом исследования послужили тексты выступлений федерального канцлера в бундестаге, правительственные заявления, тексты речей на съезде Социал-демократической партии Германии (СДПГ), на пресс-конференциях, а также интервью разным изданиям в период с 2022 г. по 2024 г., общим количеством 43.

В результате были получены следующие результаты.

Так, федеральный канцлер наиболее часто употребляет в своей речи такие выражения, как You’ll never walk alone – Keiner wird allein gelassen («Никто не останется в одиночестве»); Klar ist… («Ясно…»); für etwas Sorge tragen («позаботиться о чем-л.»); Als ich Erster Bürgermeister in Hamburg war («Когда я был первым бургомистром/мэром Гамбурга…»), etwas muss angepackt werden («что-то должно быть решено») [здесь и далее перевод автора – *М. Д.*].

Также частотным в употреблении является слово *Respekt* («уважение»).

Благодаря федеральному канцлеру в немецком языке появился в 2023 г. неологизм *Doppel-Wumms*, а несколькими годами раньше возникли слова *Bazooka, Wumms*.

Рассмотрим отобранные единицы.

You’ll never walk alone – Keiner wird allein gelassen («Никто не останется в одиночестве») – многие рассматривают этот слоган Олафа Шольца как аналог к ставшему крылатым выражению Wir machen das («Мы сделаем это») Ангелы Меркель. Под этим подразумевается, что государство на твоей стороне и обязательно поможет. Как известно, ещё в 2007 году Олаф Шольц написал эссе под названием You’ll never walk alone – das sozialdemokratische Projekt in einer globalisierten Welt («Ты никогда не будешь один – социал-демократический проект в глобализованном мире»). Согласно комментариям (Für die einen ist es eine Fußball-Hymne, für andere ein altes Lied aus einem Musical. Für den Kanzler ist es eine kurze, knackige Formel, um Zuversicht in schwierigen Zeiten zu verbreiten (https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/kanzler-scholz-floskeln-100.html). – «Для одних это футбольный гимн, для других – старая песня из мюзикла, для канцлера это краткая и четкая формула для вселения уверенности в трудные времена»), не всегда получается убедить народ в том, что он может рассчитывать на поддержку правительства.

Одним из излюбленных выражений федерального канцлера является Klar ist. («ясно одно»):

Klar ist: Wir müssen deutlich mehr in die Sicherheit unseres Landes investieren, um auf diese Weise unsere Freiheit und unsere Demokratie zu schützen (https://tallinn.diplo.de/ee-de/aktuelles/-/2515226). – «Ясно одно: мы должны значительно больше инвестировать в безопасность нашей страны, чтобы таким образом защитить нашу свободу и нашу демократию».

Klar ist: Kurz nach meiner Wahl zum Bundeskanzler habe ich die zuständigen Abteilungen im Kanzleramt gefragt, was wir eigentlich machen, wenn kein Gas aus Russland mehr kommen sollte … Klar ist aber auch, dass wir gemeinsam auf die aktuellen Herausforderungen reagieren müssen ... (https://www.rnd.de/politik/olaf-scholz-zu-energiekrise-durch-putin-war-frueh-klar-dass-es-dazu-kommen-koennte-LAN6SJGYTVHLFFFOSQOIK3O3RA.html). – «Ясно одно: вскоре после моего избрания федеральным канцлером я спросил соответствующие ведомства в канцелярии, что мы на самом деле будем делать, если газ из России перестанет поступать … Но также ясно, что мы должны вместе реагировать на текущие вызовы...».

Казалось бы, что данное выражение должно подчеркивать осознанность федеральным канцлером как главы правительства момента и тех мер, которые принимаются/должны быть приняты. Но излишняя частотность использования данного выражения вызывает обратный эффект:

„Klar ist“: benutzt er in so gut wie allen Presseerklärungen, Reden, Mitteilungen und Interviews. … Die Ära Scholz ist bisher klar von einer Formulierung geprägt: “Klar ist”: Der verkürzte Deklarativsatz, bei dem der Doppelpunkt mitgesprochen wird – wirklich, hören Sie mal genau hin! … Olaf Scholz benutzt in seinen Reden immer wieder die Formulierung „Klar ist“. Dabei steht seine Regierung eher fürs Rumeiern, statt fürs Klartext reden (https://taz.de/Rhetorik-des-Olaf-Scholz/!5891815/). – ««Ясно одно»: он используется практически во всех заявлениях для прессы, выступлениях, сообщениях и интервью. … Эпоха Шольца до сих пор четко характеризуется формулировкой: “Ясно одно”: сокращенное декларативное предложение, в котором двоеточие произносится вместе – действительно, слушайте внимательно! … Олаф Шольц в своих выступлениях постоянно использует фразу «ясно“. При этом его правительство выступает скорее за то, чтобы молчать, а не говорить открытым текстом».

Канцлер любит начинать фразы с выражения für etwas Sorge tragen (“нужно о чем-то побеспокоиться / позаботиться”):

Wir müssen dafür Sorge tragen, dass die Gesellschaft zusammenhält, dass Respekt herrscht (https://www.stern.de/panorama/video-scholz-auf-kirchentag---dafuer-sorge-tragen--dass-die-gesellschaft-zusammenhaelt--33546658.html). – «Мы должны обеспечить сплоченность общества, уважение».

Natürlich müssen wir dafür Sorge tragen, dass in diesen Ländern Integrationsperspektiven entstehen (https://www.deutschlandfunk.de/spd-kanzlerkandidat-olaf-scholz-muessen-die-erzeugung-100.html). – “Конечно, мы должны позаботиться о том, чтобы в этих странах появились перспективы интеграции”.

Выражение für etwas Sorge tragen (“нужно побеспокоиться / позаботиться, обеспечить”) касается различных тем, начиная с борьбы с изменением климата до вопросов, связанных с растущими ценами, утверждением бюджета, с миграционными проблемами и консолидацией общества. Данное выражение должно убедить аудиторию в том, что глава правительства контролирует ситуацию и ищет всевозможные пути решения проблем, беспокоясь о благополучии граждан и Германии в целом. Но, как отмечают политологи и журналисты в своих комментариях выступлений Олафа Шольца, наблюдается следующая картина:

Allerdings bleibt er meist vage in seinen Formulierungen, die dann folgen. Doch wer in seiner Regierung dafür zuständig ist oder wie die konkrete Umsetzung aussieht, bleibt nebulös. – «Однако он обычно остается расплывчатым в своих формулировках, которые затем следуют. Но кто несет ответственность за это в его правительстве или как выглядит конкретная реализация, остается неясным» (https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/kanzler-scholz-floskeln-100.html).

Одним из ключевых слов в выступлениях федерального канцлера является Respekt («уважение»):

Wir haben vieles getan, dass Zusammenhalt und Respekt unsere Gesellschaft begleiten können (https://www.antenne.de/nachrichten/bayern/scholz-mit-respekt-und-zusammenhalt-gegen-rechtspopulismus). – «Мы сделали многое для того, чтобы сплоченность и уважение могли сопровождать наше общество».

Wenn wir uns gegenseitig mit diesem Respekt begegnen, dann brauchen wir keine Angst zu haben vor der Zukunft (https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/neujahrsansprache-scholz-bundeskanzler-100.html). – «Когда мы относимся друг к другу с таким уважением, нам не нужно бояться будущего».

Как подчеркивают политологи, das Wort “Respekt” fehlt nur sehr selten in seinen Reden. Es ist das Leitmotiv von Scholz’ Kanzlerschaft, mit dem er 2021 auch in den Wahlkampf zog (https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/kanzler-scholz-floskeln-100.html). – «Слово “уважение” очень редко отсутствует в его речах. Это лейтмотив канцлерства Шольца, с которым он также участвовал в избирательной кампании в 2021 году».

Als ich Erster Bürgermeister in Hamburg war («Когда я был первым бургомистром/мэром Гамбурга…»): канцлер любит рассказывать о том, чего он добился в Гамбурге – от строительства социального жилья до расширения детских садов в качестве первого мэра Гамбурга с 2011 по 2018 годы. Такая «аффилиация» должна способствовать формированию позитивного имиджа политика.

Благодаря федеральному канцлеру немецкий язык пополнился словами из комиксов и мира игр, являя собой примеры авторского словотворчества с опорой на изменение лексического значения: Bazooka (базука), Wumms (бумс), Doppel-Wumms (двойной бумс).

Еще в качестве министра финансов Олаф Шольц ввел в обиход слово Bazooka, имея в виду «многочисленные программы финансирования, которые должны были спасти экономику во время кризиса, вызванного ковидом» (https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/kanzler-scholz-floskeln-100.html).

Весной 2022 года канцлер Германии Олаф Шольц назвал специальные расходы Бундесвера, составившие на тот момент 100 миллиардов евро, Wumms. Слово вызвало оживленную дискуссию как в СМИ, так и среди интернет-пользователей. Большинство разделяет мнение, что слово «Wumms» – звукоподражательное. На русский язык данное слово можно перевести как «бум/бумс», который описывает некий взрыв, пугающий своей внезапностью. Таким образом, в переносном смысле Wumms – это «удар», описание важного события, которое пугает / привлекает внимание.

Doppel-Wumms – слово, которое появилось благодаря Олафу Шольцу ещё в 2022 г. Именно этим словом канцлер Германии Олаф Шольц охарактеризовал решение «светофорной коалиции» ввести ограничения цен на газ и электроэнергию.

Eine Strompreisbremse wird bereits vorbereitet. So ist es im dritten Entlastungspaket vereinbart. Hinzu soll nun noch eine Bremse für den Gaspreis kommen. Bundeskanzler Olaf Scholz spricht deshalb von einem „Doppel-Wumms“ (https://german.stackexchange.com/questions/71829/was-ist-wumms-oder-doppelwumms). – «Уже готовится ограничение цен на электроэнергию. Так согласовано в третьем пакете помощи. Теперь к этому следует добавить еще один тормоз для цены на газ. Поэтому канцлер Германии Олаф Шольц говорит о “двойном ударе».

Der deutsche Bundeskanzler Olaf Scholz hat im Frühjahr 2022 die Sonderausgabe für die Bundeswehr i.H.v. 100 Milliarden Euro als Wumms bezeichnet und die geplante Sonderausgabe für den Gaspreisdeckel und flankierende Maßnahmen i.H.v. 200 Milliarden Euro als Doppel-Wumms. Er hat damit also geprägt, dass ein Wumms 100 Milliarden Euro sind (https://german.stackexchange.com/questions/71829/was-ist-wumms-oder-doppelwumms). – «Весной 2022 года канцлер Германии Олаф Шольц назвал специальные расходы на Бундесвер, в размере 100 миллиардов евро, Wumms, а запланированные специальные расходы на покрытие цен на газ и сопутствующие меры, в размере 200 миллиардов евро, двойным Wumms. Таким образом, он отметил, что Wumms составляет 100 миллиардов евро».

Примечательным является тот факт, что данное слово в 2022 г. заняло 6 строчку в рейтинге самых популярных слов года Общества немецкого языка (Gesellschaft für deutsche Sprache) (https://www.de-online.ru/nemetskiye-slova-goda-2022).

В специальной литературе отмечается тот факт, что речь политиков часто характеризуется эмоциональностью [5, с. 126], что позволяет им «завораживать» аудиторию. Олафа Шольца, напротив, часто упрекают в отсутствие эмоций. Возможно, причина в его социальном статусе, поскольку для канцлера должны быть свойственны такие качества, как сдержанность и хладнокровие. В своё время Ангелу Меркель тоже обвиняли в том, что текстах ее речей достаточно скупо представлены эмоции и чувства [6, с. 154].

Проведенный нами анализ позволяет сделать следующий вывод: в обществе сформировался определенный образ политика как человека нерешительного, уклоняющегося от прямого ответа на поставленные вопросы. Таким образом, становится понятным, почему в стране усиливаются призывы к досрочным выборам и отставке Олафа Шольца, который стал самым непопулярным канцлером за всю историю наблюдений за рейтингом одобрения главы кабинета министров с 1997 года. В глаза бросается несоответствие личностных характеристик занимаемой должности.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся нам в более детальном изучении затронутого вопроса, например, какие речевые тактики и стратегии могли бы помочь действующему федеральному канцлеру улучшить свой рейтинг.

Библиографический список

1. Тарасенко Т.П. *Языковая личность старшеклассника в аспекте её речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2007.
2. Саттарова Р.В. Универсальные, национально-культурные и индивидуальноличностные качества языковой личности политика (на основе анализа политического дискурса Д. Кэмерона). *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 5 (60): 357–362.
3. Дойникова М.И. Юмористические средства в политических интернет-мемах (на материале немецкого языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, № 10: 3272–3279.
4. Бирюкова Е.О. Индивидуальный речевой портрет говорящего в телевизионном дискурсе. *Вестник Череповецкого государственного университет*. 2011; Т. 11: 29–33.
5. Василькова М.В. Речевой портрет немецкого политика (на примере публичных выступлений федерального Министра иностранных дел Зигмара Габриэля). *Наука – образованию, производству, экономике*: материалы XXШ (70) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2 т. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова. 2018; Т. 1: 126–127.
6. Цветкова Е.Б. *Речевой портрет современных немецких политиков в аспекте прагмалингвистики (на материале протокольно-этикетных речей): специальность 10.02.04 «Германские языки»*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2018.

References

1. Tarasenko T.P. *Yazykovaya lichnost' starsheklassnika v aspekte ee rechevyh realizacij (na materiale dannyh associativnogo `eksperimenta i sociolekta shkol'nikov Krasnodara).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2007.
2. Sattarova R.V. Universal'nye, nacional'no-kul'turnye i individual'nolichnostnye kachestva yazykovoj lichnosti politika (na osnove analiza politicheskogo diskursa D. K`emerona). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 5 (60): 357-362.
3. Dojnikova M.I. Yumoristicheskie sredstva v politicheskih internet-memah (na materiale nemeckogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16, № 10: 3272-3279.
4. Biryukova E.O. Individual'nyj rechevoj portret govoryaschego v televizionnom diskurse. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universitet*. 2011; T. 11: 29-33.
5. Vasil'kova M.V. Rechevoj portret nemeckogo politika (na primere publichnyh vystuplenij federal'nogo Ministra inostrannyh del Zigmara Gabri`elya). *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, `ekonomike*: materialy HHSh (70) Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej, nauchnyh sotrudnikov i aspirantov: v 2 t. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet im. P.M. Masherova. 2018; T. 1: 126-127.
6. Cvetkova E.B. *Rechevoj portret sovremennyh nemeckih politikov v aspekte pragmalingvistiki (na materiale protokol'no-`etiketnyh rechej): special'nost' 10.02.04 "Germanskie yazyki"*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 18.03.24

УДК 811.161.1'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-483-485

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*
Vakhrameeva V.O.*, student, Faculty of Philology, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: magic.green.tea2@gmail.com*

EMOTIVE MESSAGES IN THE CONTENT STRUCTURE OF CHARACTERS OF B. PILNYAK'S NOVEL "THE VOLGA FALLS INTO THE CASPIAN SEA". Emotive space is an important structural and content category for reading a literary text. The relevance of the undertaken research lies in turning to the methodology of analyzing the emotive content of a literary text, revealing the depth and meaning of the experiences of the heroes of the work, which are represented by a system of lexical means. The subject of the study is the ways of expressing emotiveness in B. Pilnyak's novel. The research is based on methods of semantic and linguistic-stylistic analysis, description of linguistic units, systematization and generalization. The conclusions substantiate that the system of lexical means, in particular, objectify the emotive space of the hero, which is demonstrated by the example of the analysis of the image of Edgar Laszlo. The materials of the article can find practical application in university courses on philological and linguistic analysis of text, stylistics, and the history of Russian literature of the first third of the twentieth century. The conclusions substantiate that in the depiction of the hero's emotive space, fragmentary emotive meanings predominate, and the single phrasal meanings present tend to repeat themselves and, therefore, reach the level of fragmentary or general textual ones. Emotive meanings are functional and interpretive-characterological in orientation and are objectified in the text by expanded metaphors, displacement of subject-object relations in the narrative and syntactic constructions.

Key words: **emotive meanings, semantic analysis, lexical objectification, character, B. Pilnyak**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
В.О. Вахрамеева, *студентка, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: magic.green.tea2@gmail.com*

ЭМОТИВНЫЕ СМЫСЛЫ В СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ ПЕРСОНАЖА (ПО РОМАНУ Б. ПИЛЬНЯКА «ВОЛГА ВПАДАЕТ В КАСПИЙСКОЕ МОРЕ»)

Эмотивное пространство является важной структурно-содержательной категорией художественного текста. В обращении к методологии анализа эмотивного содержания романа Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море», выявляющего глубину и смысл переживаний героев произведения, которые репрезентируются системой лексических средств, и заключается актуальность предпринятого исследования. Предмет изучения составляют способы выражения эмотивности в романе Б. Пильняка. Исследование опирается на методы семантического и лингвостилистического анализа, систематизации и обобщения. В выводах обосновано, что система лексических средств объективирует эмотивное пространство героя, что продемонстрировано на примере анализа образа Эдгара Ласло. Материалы статьи могут найти практическое применение в вузовских курсах филологического и лингвистического анализа текста, стилистики, истории русской литературы первой трети XX века. В выводах обосновано, что в изображении эмотивного пространства героя преобладают фрагментные эмотивные смыслы, а присутствующие единичные фразовые имеют свойство повторяться и в связи с этим выходят на уровень фрагментных или общетекстовых. Эмотивные смыслы имеют функциональную и интерпретационно-характерологическую направленность и объективируются в тексте развернутыми метафорами, смещением субъектно-объектных планов в повествовании и синтаксическими конструкциями.

Ключевые слова: **эмотивные смыслы, семантический анализ, лексическая объективация, персонаж, Б. Пильняк**

Антропоцентрическая парадигма исследований, актуализирующая внимание к человеку, его переживаниям, его эмоционально-психологическому состоянию, является приоритетной в современном научном знании. В связи с этим особую значимость приобретает такая категория художественного текста, как эмотивность, предполагающая изучение чувств, переживаемых автором и героями, объективируемых в произведении системой лексических средств [1, с. 122], интерпретация которой определяет содержание «эстетической и эмоциональной составляющих читательской деятельности» [2, с. 80].

В основе всякого человеческого поступка лежит решение, осознанно или неосознанно для самого человека принятое его психикой, традиционно делимой на эмоции и чувства. Склонности к проявлению или отсутствию проявления тех или иных эмоций представляют собой психологические качества личности, без учета которых невозможен целостный анализ образа любого персонажа художественного произведения. Таким образом, актуальность предпринятого исследования состоит в обращении к методологии эмотивного анализа художественного текста, выявляющего глубину и смысл переживаний героев произведения, которые репрезентируются системой языковых средств. Новизну статьи составляет анализ эмотивного пространства Эдгара Ласло – одного из героев романа Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море». Цель статьи, состоящая в выявлении и описании средств языковой объективации эмотивных смыслов в структуре конкретного персонажа пильняковского романа, реализуется в ряде частных задач: выявить и проанализировать текстовые фрагменты, объективирующие эмотивное пространство героя; охарактеризовать типы эмотивных смыслов и способы их репрезентации. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его материалов в вузовских курсах по стилистике, лингвистическому анализу текста, истории русской литературы XX века. Объект исследования составляет эмотивное пространство героя романа Б. Пильняка. Предмет – способы его лексической объективации в тексте.

Всякая речевая деятельность по своей природе эмоциональна, пусть эта эмоциональность и не всегда явна для реципиента. Язык обладает имманентной способностью выражать психологические, т. е. эмоциональные состояния и переживания человека [3, с. 6]. Помимо собственно эмотивной так называемых эмотивов (*радость, злость, волнение*), эмоционально окрашенными могут становиться и единицы нейтральной лексики, приобретая в контексте новые смыслы и коннотации. По мнению психолингвистов (А.А. Залевской, Т.А. Гридиной, Е.Ю. Мягковой, Р.М. Фрумкиной и др.), вся лексика языка эмоционально окрашена [4, с. 70]. Эта точка зрения может быть аргументирована присутствием в структуре концепта ценностного, оценочного, а следовательно, эмоционального компонента [5, с. 54]. Автор также может репрезентировать эмоции героя в его высказывании при помощи изменения коммуникативного типа предложения, использования эллипсиса и других синтаксических средств объективации эмоционально-чувственного плана. Стремление к аутентичной передаче звучащей разговорной речи порой может граничить с нарушением орфоэпических и грамматических норм литературного языка [6, с. 151–152].

Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарин выделяют в художественном произведении три разновидности эмотивных смыслов – фразовые, фрагментные, общетекстовые. Они определяются «семантическим радиусом манифестирующей их эмотивной лексики (контекст фразы, текстовой фрагмент, целостный текст) и характером взаимодействия лексической эмотивной семантики и эмотивного содержания текста» [1, с. 133]. Проанализируем способы лексической объективации проявлений психологического и эмоционального состояния персонажа романа Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море», «сочетающие типические и ин-

дивидуально-авторские приемы» [7, с. 205], с учетом обозначенных трех смысловых уровней.

В центре нашего исследовательского интереса находится один из главных героев произведения – Эдгар Ласло. Эмоции персонажа, его эмотивное пространство изображаются автором как «особая психическая реальность» [1, с. 123], притом представляемая читателю в качестве объективно существующей.

Часто эмоциональная доминанта произведения, комплексная эмоция, раскрываемая в тексте в частных эмотивных смыслах, отражена уже в семантике заглавия. «Волга впадает в Каспийское море» нарушает эту традицию, и, как нам кажется, неслучайно. Заглавие, представляющее собой сухую прописную истину – между прочим, одну из двух любимых фраз чеховского Ипполита Ипполитыча из «Учителя словесности» – как бы намеренно лишено всякого эмоционального подтекста. Но эмоции – это «вторая жизнь, данная бессознательным в человеке, инстинктом, кровью, солнцем» [8, с. 278], а «вторая жизнь» – «в тайне, этого никто не знает, этих тайных троп, неприметных примет» [8, с. 299]. Эта жизнь как бы намеренно отодвинута на задний план романа, который поначалу кажется посвященным только лишь строительству коммунизма, переделу мироустройства. И чем глубже скрыты страсти, чем больше их стараются игнорировать герои произведения в тщетных попытках сосредоточиться на «первой жизни», тем сильнее эти страсти разгораются, острее и напряженнее становится эмоциональный фон.

Центральный эпизод в эмоциональной жизни Эдгара Ласло – ночь после похорон жены Марии, проведённая им в одиночестве в опустевшем доме. Читатель видит эту страшную ночь дважды – до и после того, как узнаёт в подробностях о предшествовавших ей событиях. Возвращение к этому эпизоду ближе к концу романа подчеркивает важность его как в судьбе Ласло («Ночи, когда книги превращаются в мертвецов крематория, *не проходят для человека даром*» [8, с. 278]), так и для сюжета романа в целом. Первый текстовый фрагмент, полностью посвященный Ласло, лишен какого-либо внешнего действия, но предельно насыщен эмотивными смыслами. Для их лексической репрезентации Пильняк использует развернутые метафоры с подчеркнутой физиологичностью: герой физически чувствует свой мозг – «две котлеты сырого мяса», рождающаяся у него мысль «бежит мышью» и «физически царапает», бессознание, желанное забытье описывается как «непроницаемые зеленые шторки» [8, с. 278–279]. Мучительная сосредоточенность Ласло, до предела напряженное состояние сознания передаётся не через реплики, не через моторные реакции и даже не через мысленный поток героя (мыслительная деятельность его, отчасти благодаря попыткам её намеренно ограничить, сейчас весьма скупа), а исключительно через его субъективные ощущения – «такие, от которых люди седеют» [8, с. 279].

Для описания эмоционального состояния Ласло на протяжении всего романа часто используется авторское выражение «смотреть за пространства» – то есть погружаться в глубокую задумчивость, уходить в свои мысли, глядя перед собой невидящим – и в то же время видящим больше, чем окружающая реальность – взглядом. Первый раз в романе Эдгар Ласло погружается в это особое состояние, будучи в состоянии алкогольного опьянения. Автор снова подчеркивает: «из-за пространств в алкоголе всегда приходили к Ласло *не мысли*, но *ощущения*». Эмоции, имеющие не вполне ясную природу, доведены здесь до крайности и всё так же физиологично остры – от радости «немеет позвонок» и «солнце входит в сердце», от тоски «ломит череп», «в череп вселяется смерть» [8, с. 286]. Примечательно, что эмоция радости ощущается «сердцем», т. е. душой, а эмоция тоски, как и в предыдущем фрагменте, – «черепом», «мозгом», ассоциируется с рациональным началом, с сознанием. Автор прибегает здесь к некоторому психологическому параллелизму – несколько раз упоминается «желтая, дряблая заря», рифмующаяся с замутненным, «переалкоголенным» состоянием Ласло. Заря, описанная как нечто довольно некрасивое, происходящая почти в безвременье, так как Ласло не помнил, утром ли, вечером ли это было – эта странная заря словно бы с самого начала сулит несчастье тому, что зародилось между Ласло и Марией в её «дряблом» свете. Всё тем же утром (или вечером), уже после разговора с Марией Ласло поднимает пустую руку, чтобы выпить за дружбу с Садыковым. Думается, что этот жест может иметь два психологических объяснения. Первое из них лежит на поверхности и доступно Садыкову: Ласло крайне пьян и выполняет все действия машинально, не отдавая себе отчета в них. Второе более глубинно: друзья уже не могут выпить за дружбу, как прежде, не могут чокнуться «не водкой о водку, но сердцем о сердце» [8, с. 294]. Вместо своего сердца Ласло протягивает Садыкову пустоту.

В сцене объяснения с Садыковым эмотивные смыслы также находят выражение в жестах, точнее говоря, в их малочисленности и жесткости: «отошёл к окну», «сел на подоконник», «прошел по комнате, обогнув стол», «стал у стола», «ни единым мускулом не проливал кувшина слов Садыкова» [8, с. 304]. «В трагические минуты у людей всегда мало жестов» [8, с. 303], – поясняет сам автор эту вымученную сдержанность и хорошо скрываемый душевный надрыв. Здесь нужно обратить внимание на вторую формулу, часто сопутствующую Ласло в тексте, – «глаза к тому, чтобы действовать». Такой окказиональной синтаксической конструкцией Пильняк описывает не только решительность во взгляде героя, но и его нетерпеливую готовность к действию, содержащую в себе уже начавшийся переход от мысли к поступку – готовность такую, будто бы герой может действовать одними своими глазами, будто он имеет выражение глаз уже *действующего* человека. Выражение «глаза к тому, чтобы действовать» отражает интерпретационно-характерологический эмотивный смысл, являясь частью эмоционального портрета Ласло в целом; оно может также воспроизводить фрагментный эмотивный смысл отдельно взятого эпизода, изменение внутреннего состояния героя, если при нём присутствует глагол «стали». «Глаза к тому, чтобы действовать» – второй шаг на пути к действию для Ласло после «взгляда за пространства»: «глаза Эдгара Ивановича, когда они возвращались из-за пространств, были также к тому, чтобы действовать» [8, с. 300]. Начиная снова видеть окружающую действительность после погружения в собственные мысли, в то, что стоит за этой действительностью, скрывается между строк, Ласло испытывает необходимость в ее изменении.

При объяснении с Садыковым глаза Ласло становятся «к тому, чтобы действовать», «остры, как остры бывали глаза его предков-кочевников, следивших в степи за врагом» [8, с. 304]. Примечательно, что в этом текстовом фрагменте эмоциональное состояние героя передаётся посредством реакции другого героя на его поведение. «Нет, Эдгар, мы не враги, нет», – возражает Садыков на невысказанное утверждение, отвечает на незаданный вопрос, в то время как Ласло хранит молчание. Чувство враждебности по отношению к Садыкову, возникшее у Ласло, настороженное наблюдение за ним, готовность принять удар или самому нанести его отражаются не только во взгляде героя, но и в реплике человека, видящего этот взгляд.

После сцены объяснения внутреннее состояние персонажа описывается посредством характерной пильняковской субъективизации повествования, сочетающейся с искажением субъектно-объектных отношений [9, с. 105–106]. Примечательно, что состояние Ласло здесь сопоставляется с состоянием Марии, внешне подобное ему, но внутренне совершенно иное: «прошли они рядом в безмолвии остановившихся – *у каждого своё* – ощущений» [8, с. 306]. Первая реплика Ласло после этого молчания – «Какая ерунда!», первая реплика Марии – «Что же мы будем делать, Эдгар?» Присутствие обращения в словах Марии, вопросительная интонация указывают на обращенность всего существа героини к Эдгару, возложение на него ответственности за случившееся и за их будущее, тревожное ожидание его мнения, его решения. Но реплика Ласло обращена не к Марии, а в пустоту, в его словах звучит непонятно откуда взявшаяся равнодушная насмешка над, казалось бы, судьбоносными для него и его любимой женщины событиями. Лексемы «не слыша», «не ответил» демонстрируют эмоциональную глухоту и невнимательность Ласло к переживаниям Марии. Он решительно, без тени смятения отправляет ее «домой», игнорируя вопрос о том, какой же дом имеется в виду. «Мария Федоровна принадлежала ему сейчас – навсегда. Он взглянул из-за пространств на эту женщину, которая стояла против него, и глаза не понимали, – женщина была ч*ужая*, *незнакомая*» [8, с. 306]. Ласло, не задумываясь, пьет посреди рабочего дня у Грибоедова, пьет *машинально*, после совещания равнодушно соглашается с Сарычевым в том, что «Федор – отличный товарищ», но пропускает мимо ушей вопрос о свадьбе. Существуя по инерции, он словно бы копит силы для разговора с Ольгой, оказавшегося для него куда важнее, чем ответ на вопрос Марии «Что же мы будем делать, Эдгар?».

«Надо было возвращаться из-за пространств, решать и действовать. И человек решил. Эдгар Иванович стряхнул в ночь со шляпы беспорядок мыслей…» [8, с. 311]. Мария «становилась формулою», лучше сказать, даже переменной в формуле морали и чести нового времени, «крестом и подвигом для других» [8, с. 326], как немного позже скажет сама она. Характерны словесные конструкции, используемые Ласло в разговоре с Ольгой, – они содержат отрицание или двойное отрицание и больше напоминают оправдание, нежели утверждение своей правоты: «не могу не принять вызов» [8, с. 318] вместо «хочу принять», «не могу бросить женщину» вместо «хочу быть с ней».

После этого разговора Ласло снова становится инертен и бессмысленно оптимистичен, как человек, глубоко внутри себя похоронивший свои чувства и переживания: «Эдгар Иванович пребывал бодр, деловит и покоен» [8, с. 321], «Эдгар Иванович пребывал очень бодр» [8, с. 321]. В общении с Марией всё чаще звучит вопрос «Нет, почему же?», с помощью которого Эдгар разыгрывает искреннее удивление и недоумение в тех ситуациях, в которых прежде они, вероятно, понимали друг друга с полуслова или вовсе без слов. Почему же не разбудить музееведа, который своим присутствием разрушит таинство разговора двоих [8, с. 321], зачем же читать дневник Марии [8, с. 325], знать ее секреты, которые она сама жаждет раскрыть, положить «на ладонь» Эдгару вместе со своим отныне не нужным ему сердцем? Вопрос «Нет, почему же?» не разуверяет Марию в страшных подозрениях, в уже очевидном страшном факте собственной ненужности, но своим притворным удивлением сглаживает острые углы, отдаляет момент серьезного разговора. В каждом слове Эдгара, обращенном к Марии, чувствуется раздражение и сознательное отгораживание: «Ты мешаешь мне смотреть, милая, и у тебя грязные пальцы» [8, с. 325].

Порой Эдгар клялся Марии в любви – но всё же и здесь, как в её кошмаре, он «неистовствовал снегом» [8, с. 330]. Примечательно, что в эпизоде, посвященном его клятвам, как и в сцене объяснения с Садыковым, истинное значение происходящего передаётся не через реплики и поведение героя, но через поведение адресата транслируемого сообщения. Казалось бы, долгожданные объятья и признания Ласло вызывают у Марии «слёзы боли», она «ёжится в страхе» [8, с. 327]. Чувства, которые он испытывает, или, по крайней мере, должен испы-

тывать к ней, – это чувства вымученные, болезненные, они – насилие над самим собой. Эта насильственность, недобровольность отражена в выражениях, выбираемых Ласло: «мы *должны* любить друг друга», «мы *кандалами связаны* друг с другом», «мы *скованы* друг с другом» [8, с. 327]. В авторской речи использовано интересное сравнение, указывающее также на неискренность Ласло – «глаза его начинали блестеть так же, должно быть, как у его степных предков, когда предок клялся преданности христианскому богу перед тем, как католики вели его на костёр» [8, с. 327]. Эдгар Ласло – венгр по происхождению, в тексте несколько раз подчеркивается кочевое, дикое начало в нём. Но венгры в кочевой период были язычниками, а потому клятва в преданности христианскому богу перед костром – обман, быть может, даже самообман и самовнушение перед ликом неотвратимой смерти. В ситуации с Марией Ласло также движет не внутренняя тяга к этой женщине, а внешние обстоятельства, невозможность «не принять «перчатку чести» [8, с. 311] от Садыкова.

После смерти Марии у Ласло находятся для нее нужные слова. Он называет её множеством ласковых имён: «Милая, милая, хорошая моя, желанная моя, Galanthus мой!» [8, с. 332], совершает множество действий: «бился в истерике», «мешал волку, но не отталкивал», «обнимал», «целовал», шептал». Ласло противопоставлен сдержанному, «деловитому» Садыкову, одернувшему его – почти как тогда, когда Ласло поднял пустой бокал за их дружбу. В последние дни жизни Ласло особенно долго пребывает «за пространствами», и читателю остаётся лишь гадать, что он видел за ними, но, по известной нам закономерности, вернувшийся из-за пространств Ласло испытывает острую необходимость действовать – даже если это действие станет последним. «В тот момент, когда Ласло увидел дуло револьвера около своего лица, глаза его были к тому, чтобы рождать действие. Нарождался рассвет» [8, с. 361] (не та ли «дряблая заря» повторилась вновь?). Страшная ночь одиночества, описанная в романе дважды, действительно *не прошла даром* для Ласло. Как выясняется из их разговора с Полтораком, он убил её, он убил себя, она убила его [8, с. 356].

Таким образом, проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

– в эмотивном пространстве героя преобладают фрагментные эмотивные смыслы, в силу, во-первых, мозаичности, «орнаментальности» пильняковской прозы, а во-вторых, противоречивого характера рассматриваемого нами героя;

– единичные фразовые смыслы не слишком характерны для романа, так как имеют свойство повторяться и в связи с этим выходят на уровень фрагментных или общетекстовых:

– испытываемые героем эмоции, как правило, не мимолетны и так или иначе упоминаются в других текстовых фрагментах, быть может, спровоцированные другими явлениями или событиями;

– эмотивные смыслы репрезентированы, как правило, с помощью не собственно эмотивной, а нейтральной лексики, широко использованы развернутые метафоры;

– сравнительно часты моторные реакции героя, имеющие психологический подтекст;

– в тексте романа присутствуют эмотивные смыслы, имеющие функциональную направленность, интерпретационно-характерологические – способность к глубокому погружению в себя, внезапному и непредумышленному обращению к внутреннему опыту («смотреть за пространства») и присущая герою решительность («глаза к тому, чтобы действовать»). Выражены эти смыслы при помощи упомянутых окказиональных авторских номинаций.

В целом в распознании того или иного эмотивного смысла в романе огромную роль играет контекст, так как многие номинации могут толковаться двояко или в принципе не восприниматься как эмотивные. Практически вся диалогическая речь героев имеет эмотивный подтекст, диалоги направлены в первую очередь на обмен эмоциями, а не информацией. Эта особенность подчеркивает важность изучения творчества Б. Пильняка, «одного из основоположников новой русской прозы» [11, с. 4], «оригинального писателя, обладающего самобытным идиостилем» [12, с. 390], с точки зрения эмотивности, поскольку эмотивный анализ способен вскрыть более глубинные смысловые пласты в рецепции произведений, обогатить представления о семантическом потенциале лексики, «эмотивной валентности» [10, с. 97].

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. *Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
2. Дубова М.А., Ефремова В.В. Современные методы изучения литературы в старших классах. *Вестник государственного социально-гуманитарного университета*. 2018; № 3 (31): 80–87.
3. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*: монография. Москва: Гнозис, 2008.
4. Шаховский В.И. *Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
5. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2016.
6. Кухаренко В.А. *Интерпретация текста:* учебное пособие для студентов. Москва: Просвещение, 1988.
7. Дубова М.А. «Россия, Расея, Русь, Коломна: провинция»: концептуализация пространства в романе Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море». *Научный диалог*. 2023; Т. 12, № 2: 203–219.
8. Пильняк Б.А. *Целая жизнь: избранная проза*. Минск, 1988.
9. Вахрамеева В.О. Концепт пространство в романе Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море». Б.*А. Пильняк: исследования и материалы*: сборник научных трудов. Коломна: ГСГУ, 2023; Выпуск IX: 101–113.
10. Шаховский В.И. Значение и эмотивная валентность единиц языка и речи. *Вопросы языкознания*. 1984; № 6: 97–103.
11. Анпилова Л.Н. *Проза Бориса Пильняка 1920-х годов. Опыт русского экспрессионизма:* монографический очерк. Серия: Филологический лекторий. Екатеринбург, 2008.
12. Дубова М.А. Образ юродивого и способы его объективации в романе Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море». *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 390–392.

References

1. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika: Uchebnik; Praktikum*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
2. Dubova M.A., Efremova V.V. Sovremennye metody izucheniya literatury v starshih klassah. *Vestnik gosudarstvennogo social'no-gumanitarnogo universiteta*. 2018; № 3 (31): 80-87.
3. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
4. Shahovskij V.I. *`Emocii: dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010.
5. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2016.
6. Kuharenko V.A. *Interpretaciya teksta:* uchebnoe posobie dlya studentov. Moskva: Prosveschenie, 1988.
7. Dubova M.A. «Rossiya, Raseya, Rus', Kolomna: provinciya»: konceptualizaciya prostranstva v romane B. Pil'nyaka «Volga vpadaet v Kaspijskoe more». *Nauchnyj dialog*. 2023; T. 12, № 2: 203-219.
8. Pil'nyak B.A. *Celaya zhizn': izbrannaya proza*. Minsk, 1988.
9. Vahrameeva V.O. Koncept prostranstvo v romane B. Pil'nyaka «Volga vpadaet v Kaspijskoe more». B.*A. Pil'nyak: issledovaniya i materialy*: sbornik nauchnyh trudov. Kolomna: GSGU, 2023; Vypusk IX: 101-113.
10. Shahovskij V.I. Znachenie i `emotivnaya valentnost' edinic yazyka i rechi. *Voprosy yazykoznaniya*. 1984; № 6: 97-103.
11. Anpilova L.N. *Proza Borisa Pil'nyaka 1920-h godov. Opyt russkogo `ekspressionizma:* monograficheskij ocherk. Seriya: Filologicheskij lektorij. Ekaterinburg, 2008.
12. Dubova M.A. Obraz yurodivogo i sposoby ego ob`ektivacii v romane B. Pil'nyaka «Volga vpadaet v Kaspijskoe more». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 390-392.

Статья поступила в редакцию 13.03.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-485-488

Ivanova Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English Language and Business Communication, Financial University u nder the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: beautiful-8383@mail.ru*

PECULIARITIES OF NOMINATION OF COGNITIVE FEATURES OF THE CONCEPT "AGE" IN THE WORKS BY CHARLES DICKENS. The article reveals features of nomination of cognitive features such subconcepts as "childhood", "youth", "maturity", "old age", which make up the complex concept of "age". The anthropocentric approach to language studies is centered around the concept of "linguistic personality" and opens up a variety of opportunities for researchers of literary text, since most modern methods and approaches to language studies are aimed at penetrating the consciousness of native speakers. As a result of the research, nomination models typical of each subconcept and the entire concept of "age" are obtained. The author in addition compiles a hierarchy of models based on the frequency of verbalization of the nomination models. The research results can complement the already available data on the features of the works by Charles Dickens,

and the approach to analyzing the nominative field of the concept can be applied in the conceptual studies of other scientists working not only with artistic, but also with universal concepts within the framework of modern approaches.

Key words: **subconcept, concept, nominative field, anthropocentric approach, linguistic personality**

Ю.В. Иванова, *канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: beautiful-8383@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ КОГНИТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА «ВОЗРАСТ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА

Данная статья раскрывает особенности номинативного поля субконцептов «Детство», «Юность», «Зрелость», «Старость», образующих сложный концепт «Возраст». Антропоцентрический подход к изучению языка, сконцентрированный вокруг понятия «языковая личность», открывает множество возможностей для исследователей художественного текста, так как большинство современных методик и подходов к изучению языка направлены на проникновение в сознание носителей языка. В результате нашего исследования были получены модели номинации, характерные как для каждого субконцепта, так и для всего концепта «Возраст». Кроме того, нами была составлена иерархия моделей, основанная на частотности вербализации разновидностей номинации. Результаты исследований могут дополнить уже имеющиеся данные об особенностях произведений Чарльза Диккенса, а подход к анализу номинативного поля концепта может быть применен в концептологических исследованиях других ученых, работающих не только с художественными, но и с универсальными концептами в рамках современных подходов.

Ключевые слова: **субконцепт, концепт, номинативное поле, антропоцентрический подход, языковая личность**

Актуальность данного исследования обусловлена научным интересом к изучению концептов. Для проникновения во внутреннее содержание концепта крайне важно изучить его внешнюю оболочку. Художественные концепты отличаются от общенаучных концептов своей неоднозначностью и образностью, то же можно сказать и о способах их номинации, нетипичной для нехудожественных концептов.

Цель предлагаемой статьи – изучить особенности способов номинации когнитивных признаков сложного художественного концепта «Возраст» и составляющих его субконцептов «Детство», «Юность», «Зрелость», «Старость». Для достижения поставленной цели было необходимо решить ряд задач:

1. Определить семы и когнитивные признаки, входящие в состав каждого субконцепта.
2. Определить комбинации способов номинации каждого когнитивного признака и сем.
3. Провести подсчет частотности вербализации каждой модели номинации и составить сводные таблицы, отражающие частотность в процентном соотношении.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые происходит рассмотрение номинации концепта в виде модели, состоящей из нескольких компонентов.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в дальнейшем изучении творчества Ч. Диккенса. Способ построения компонентной номинации может быть использован в ходе концептологических исследований в рамках изучения различного материала.

В настоящий момент языковые исследования отличает отказ от концентрации на языковых знаках в чистом виде. Внутренние смыслы, сопровождающие единицы языка, и варьирующиеся от индивидуума к индивидууму, но в то же время имеющие универсальные компоненты, присущие нации в целом, – это тот аспект, на котором сосредоточено внимание современных исследователей. За языковыми знаками стоит *языковая личность*, изучением которой занимаются современные ученые, работающие в рамках *антропоцентрического подхода*.

Принято считать, что первые упоминания антропоцентризма встречаются в работах В. фон Гумбольдта, отмечавшего неразрывность жизнедеятельности человека и языка. Последователями его учений стали Й.Л. Вайсгербер, А.А. Потебня, Э. Бенвенист. Основоположником учения о языковой личности является В.В. Виноградов, который сконцентрировал особое внимание на важности «образа автора» в тексте. Его идеи получили развитие в работах Ю.Н. Караулова, которому принадлежит главный постулат антропоцентризма, утверждающий наличие «языковой личности», стоящей «за каждым текстом» [1, с. 269; 2, с. 5; 3, с. 374].

Антропоцентризм в лингвистике, подразумевающий симбиоз языкового и ментального, предполагает наличие такой же комплексной, ментально-языковой категории. Такой многогранной единицей в современной лингвистике является *концепт*. И хотя концепт укрепил свои позиции в науке о языке относительно недавно, первое его упоминание произошла задолго до наших дней.

Согласно теории В.З. Демьянкова, термин «концепт» произошел от лат. “conceptus” и переводится как «зачатый» [4, с. 45].

Первое упоминание о концепте относят к Средним векам, когда в ходе полемики об общих понятиях – «универсалиях», последователи Петра Абеляра и схоластической философии заявляли о существовании «универсалий» [5, с. 30].

В 1928 году о концепте впервые заговорили в научной литературе, уже тогда отмечая его взаимосвязь с ментальной сферой. Далее в концептологических исследованиях наблюдался длительный спад, вплоть до 90-х годов прошлого столетия. В настоящее время изучение концептов приковывает внимание огромного количества исследователей [6–16].

К двум основным направлениям в изучении концептов относят лингвокультурологический и лингвокогнитивный. Для лингвокогнитивного подхода, в рамках которого проходит настоящее исследование, характерен более частный характер изучений, целью которых является установление особенностей восприятия концептов отдельными представителями культуры. Концепт в рамках когнитивной концептологии определяется как «индивидуальное содержательное ментальное образование, структурирующее окружающую действительность» [17, с. 29].

Методы исследования когнитивной лингвистики вносят огромный вклад в изучение художественных концептов, так как они облегчают проникновение в сознание автора художественного текста посредством анализа языковых средств. Художественный концепт отличает высокая концентрация личностных смыслов, проникновение в которые необходимо для того, чтобы понять главную мысль художественного произведения.

Исследование номинативного поля является основополагающим этапом анализа концепта, и по этой причине изучению особенностей номинации концепта современные исследователи уделяют особое внимание [18–24].

Мы полагаем, что при анализе художественного концепта важно учитывать два основных аспекта. Во-первых, содержание художественного концепта наиболее точно раскрывается при интерпретации его *когнитивных признаков*, полученных в результате того, что «совпадающие или близкие по содержанию семы, выделенные в единицах номинативного поля концепта, обобщаются (то есть сводятся к одному признаку) и интерпретируются как единый когнитивный признак концепта» [5, с. 142].

Во-вторых, номинация когнитивных признаков осуществляется как стандартным способом – посредством лексических единиц, так и способом, специфическим для художественных концептов – в рамках *микротекстов*. Как говорилось ранее, к стандартным способам мы относим *прямую* и *косвенную* номинации. Под микротекстами мы понимаем законченные по смыслу отрезки повествования, в ходе которых вербализуется когнитивный признак концепта [25]. Данные микротексты характеризуются наличием дополнительного приращенного смысла или *сюжетной коннотации*, показывающей, как «на уровне сюжета воспроизводится событийная, поведенческая характеристика образа», и как персонажи «погружены в сюжетные действия». Сюжетная коннотация связана с *сюжетной функцией героев* – «поступками действующего лица, определенными с точки зрения их значимости для хода сюжетного действия» [26, с. 77]. Когнитивный признак может быть номинирован одним способом, а также возможны сочетания видов номинации. На основании этого нами были выделены однокомпонентная, двухкомпонентная и трехкомпонентная модели номинации.

Проиллюстрируем вышесказанное на примере анализа номинативного поля субконцепта «Детство», который наряду с субконцептами «Юность», «Зрелость», «Старость» входит в состав сложного концепта «Возраст».

Субконцепт «Детство», представленный большим разнообразием когнитивных признаков и сем, отличает такое же разнообразие способов номинации. Трехкомпонентная модель, включающая в себя все разновидности номинации, была обнаружена нами при вербализации семы «врожденная доброта» в романе «Оливер Твист». Прямая номинация данной семы происходит посредством словосочетания *nature had implanted… a good spirit* [27] / ‘*природа заложила в него доброту*’. В данном случае автор напрямую говорит о том, что природа от рождения наградила Оливера Твиста добротой.

Косвенным образом данная сема вербализована при разговоре двух воров, обсуждающих, что внешний вид Оливера Твиста коренным образом отличается от внешности других мальчиков из шайки: *Their looks convict ‘em when they get into trouble* [27] / *‘их внешний вид вынесет им виновный приговор, как только полицейский их поймает’*.

Третий компонент данной модели – сюжетная коннотация. Автор неоднократно рисует перед читателем сцены, в которых Оливер Твист не может принять воровские уставы и законы, и, наоборот, чувствует себя в своей стихии в доме благородных и образованных людей, читающих книги и имеющих хорошее образование и манеры.

Рассмотрим пример двухкомпонентной модели *косвенная номинация + прямая номинация* на примере семы «яркость». Прямая номинация была обнаружена нами в словосочетании *brightness natural to cheerful youth* [27] / *'яркость, присущая счастливому детству'*.

Косвенным образом данная сема вербализуется в произведении «Рассказ мальчика», когда автор при описании мира, окружающего ребенка, использует параллелизм и словосочетания, влекущие за собой коннотативное значение яркости природы, счастья и безмятежности: *The sky was so blue, the sun was so bright, the water was so sparkling, the leaves were so green, the flowers were so lovely, and they heard such singing-birds and saw so many butterflies'* [27]. / *'Небо было таким голубым, солнце – таким ярким, вода – сверкающей, листья – зелеными, и они слушали пение птиц и наблюдали за бабочками'*.

Однокомпонентная модель в виде косвенной номинации встречается в контексте, связанном с когнитивным признаком «детство как основа для жизни». В произведении «Тяжелые времена» про героя по имени Баундерби Чарьз Диккенс пишет следующим образом: …*vaunt himself a self-made man. A man who was always proclaiming… his old ignorance and his old poverty* [27] / *'Он называл себя человеком, который сам себя вывел в люди, и постоянно заявлял о своем былом невежестве и бедности'*. В развязке произведения говорится о том, что на самом деле герой вырос в благополучной семье, его любили родители и, более того, дали ему образование, что впоследствии помогло ему сделать карьеру и разбогатеть. Таким образом, автор косвенно дает читателю понять важность того, что сделали в детстве для него родители, ведь именно то, что было вложено в него в ранние годы, дало плоды во взрослой жизни.

Более подробные данные представим в табл. 1, из которой видно, что частотность вербализации однокомпонентной косвенной модели номинации намного выше частотности вербализации оставшихся моделей. Из-за разнообразия когнитивных признаков и сем в их составе способы номинации также отличает вариативность.

Таблица 1

Частотность вербализации моделей номинации когнитивных признаков субконцепта «Детство»

Название когнитивного признака/семы	*Вид модели*	*%*
Человеколюбие, дружба, неиспорченность, основа для жизни, порок, игра, учеба, шумное поведение, повышенная эмоциональность, любовь к праздник	однокомпонентная, косвенная	62
Воображение, доброта	трехкомпонентная	13
Яркость, несчастье	двухкомпонентная	13
Божественность,	однокомпонентная, прямая	6
Хорошее отношение со стороны взрослых	однокомпонентная, сюжетная коннотация	6

Перейдем к рассмотрению моделей номинации признаков субконцепта «Юность». Обобщенные данные представлены нами в табл. 2, из которой видно, что в данном случае отсутствует двухкомпонентная модель, однако все остальные модели присутствуют. Это объясняется нами тем, что субконцепт «Юность» описан автором чуть менее эмоционально и ярко, чем субконцепт «Детство». Это выражается в более «скудном» составе когнитивных признаков, представленных меньшим количеством сем, а, следовательно, и в менее «богатом» языковом представлении.

Таблица 2

Частотность вербализации моделей номинации когнитивных признаков субконцепта «Юность»

Название когнитивного признака/семы	*Вид модели*	*%*
Создание семьи, веселый нрав, тяжелая судьба	однокомпонентная, сюжетная коннотация	34
Отрицательный герой, обязанности взрослого, связь с родителями,	однокомпонентная, косвенная	33
Внешняя привлекательность/непривлекательность	однокомпонентная, прямая номинация	22
Положительный герой	трехкомпонентная	11

С переходом к субконцепту «Зрелость» нами было замечено дальнейшее снижение эмоциональности автора, проявляющейся в нейтральном содержании когнитивных признаков, например, в отсутствии четкой дихотомии *отрицательный/положительный* герой, в поверхностном раскрытии когнитивного признака «любовь», ярко представленного в период молодости. Особенности языковых средств, представляющих когнитивные признаки субконцепта «Зрелость» отражены в табл. 3, согласно которой номинативное поле представлено только тремя моделями. Двухкомпонентная модель характерна для половины когнитивных признаков, прямая номинация встречается почти в два раза чаще, чем косвенная.

Таблица 3

Частотность вербализации моделей номинации когнитивных признаков субконцепта «Зрелость»

Название когнитивного признака/семы	*Вид модели*	*%*
Многообразие судеб, пора забот, наличие имущества	двухкомпонентная	50
Любовь, приближение старости	однокомпонентная, прямая	34
Наличие семьи	однокомпонентная, косвенная	16

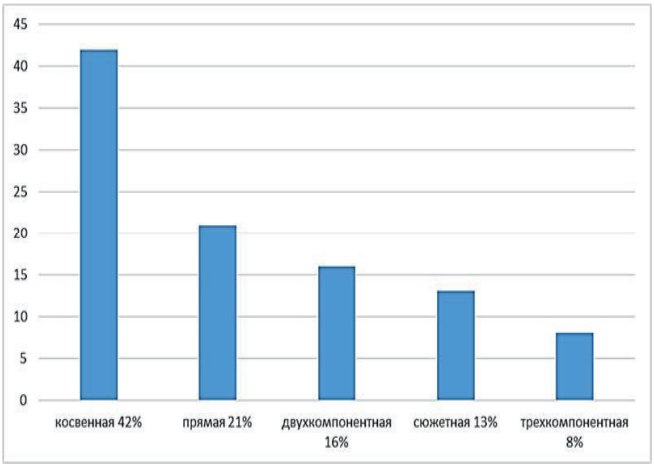
Субконцепт «Старость» представлен четырьмя моделями номинации, отраженными в табл. 4. Данный субконцепт отличает переход от нейтральности периода «зрелость» к более эмоциональному представлению дихотомии положительный/отрицательный герой, к более яркому представлению когнитивного признака «любовь», хотя и трансформировавшегося из признака «любовь между мужчиной и женщиной» в признак «любовь в кругу семьи». По причине повышения эмоциональности содержания языковые средства также более разнообразны, представлены четырьмя моделями номинации.

Таблица 4

Частотность вербализации моделей номинации когнитивных признаков субконцепта «Старость»

Название когнитивного признака/семы	*Вид модели*	*%*
Отрицательный герой, физическая изношенность, смерть	однокомпонентная, прямая	42
Любовь в семье, наполненность энергией	однокомпонентная, косвенная	28
Положительный герой	двухкомпонентная	15
Время пожинать плоды жизни	однокомпонентная, сюжетная коннотация	15

Помимо всего вышесказанного, мы предлагаем обобщенное графическое представление частотности вербализации моделей номинации в рамках всего концепта «Возраст».



Частотность вербализации моделей номинации когнитивных признаков концепта «возраст»

Из данный диаграммы видно, что наибольшее количество когнитивных признаков концепта «Возраст» вербализовано посредством однокомпонентной косвенной номинации, ее частотность в два раза выше частотности вербализации за счет однокомпонентной прямой номинации. Двухкомпонентная модель номинации и сюжетная коннотация уступают в частотности первым двум моделям. Наименее распространенной является трехкомпонентная модель номинации, так как она характерна для особых признаков с очень высокой эмоциональной окрашенностью.

В заключение отметим, что в ходе анализа номинативного поля концепта «Возраст» и входящих в его состав субконцептов нами было выявлено четыре модели номинации. Разнообразие способов номинации зависит от яркости когнитивных признаков субконцептов. Период «детство», являясь самым насыщенным по своему составу субконцептом, отличает присутствие всех четырех моделей. В то время, как и период «зрелость», отличающийся повышенной нейтральностью и неяркостью, представлен наименьшим количеством моделей номинации.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в использовании предложенного нами подхода к анализу способов номинации при работе с художественными концептами в произведениях других авторов.

Библиографический список

1. Тарасенко Е.В. Аспектуализация теории языковой личности. *Современное педагогическое образование*. Москва: КноРус. 2021; № 4: 269–271.
2. Караулов Ю.Н. *Русская языковая личность и задачи её изучения*. Available at: http://destructioen.narod.ru/karaulov_jasikovaja_lichnost.htm
3. Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Фатеева Н.А. Идиостиль Ф.М. Достоевского: направления изучения. *Вестник РУДН.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов. 2021; Т. 12, № 2: 374–389.
4. Демьянков В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке. *Вопросы филологии.* Москва, 2001; № 1: 35–47. Available at: http//www.infolex.ru/Concept.html
5. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика.* Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
6. Ампикян А.Г. Вербализация концепта УЧИТЕЛЬ во французской и русской лингвокультурах. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия: Филология и искусствоведение. Майкоп: Адыгейский государственный университет. 2023; № 2 (317): 58–64.
7. Власова Е.В. Understatement-концепт, понятие или категория? *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Лингвистика. 2023; № 1: 27–34.
8. Евсеева И.В., Славкина И.А. Концепт САНКЦИИ в юмористическом дискурсе. *Вестник Томского государственного университета.* Филология. Томск: Томский государственный университет, 2023; № 82: 41–62.
9. Ефимова А.Д. Типы лингвокультурных концептов и их ценностные характеристики (на примере лингвокультурных типажей «щеголи» в английской и русской лингвокультурах). *Преподаватель XXI век.* Москва: МПГУ. 2023; № 1, Ч. 2: 390–403.
10. Крючкова Н.В., Крючкова О.Ю. Жанрово-дискурсивная обусловленность содержания концепта (на материале концепта молодость). *Жанры речи.* 2023; Т. 18, № 3 (39): 212–218. Available at: https://zhanry-rechi.sgu.ru ttps://doi.org/10.18500/2311-0740-2023-18-3-39-212-218, EDN: TAYHJQ
11. Оськина С.Д., Шацкая Ж.Ю. Понятийный компонент концепта COURT. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота. 2023; Т. 16, Выпуск 9: 2689–2695.
12. Пак С.М. Моделирование концепта KILLING на материале англоязычных толковых словарей. *Современное педагогическое образование.* Москва: КноРус. 2023: 275–280.
13. Саньярова Р.Р., Батыров А.Б. Мировоззрение БАШКИР и ТУРКМЕН и их отражение в концепте ТРУД. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5: 276–278.
14. Фесенко О.П., Бесценная В.В. Концепт «патриот» в языковом сознании российской и китайской студенческой молодежи. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. Омск: Издательство ОмГПУ, 2023: 114–119.
15. Чернобров А.А., Кретова Л.Н. Языковые средства репрезентации концепта ГОСТЕПРИИМСТВО в английской и русской лингвокультурах. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5: 313–317.
16. Щёлоков Д.В. Социологическое содержание концепта оценки. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* Краснодар: Наука и образование. 2023: 82–85.
17. Карасик В.И., Прохвачева О.Г., Зубкова Я.В. и др. *Иная ментальность* – Москва: Грозис. 2005.
18. Бухаркина И.П. Вторичная номинация концепта в словесной загадке как объект когнитологического исследования (на материале немецкого языка). *Вестник СПбГУ.* Серия 9. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2012, № 1: 85–95.
19. Даниленко И.А., Даниленко А.П. Синергия номинантов авторского художественного субконцепта (на материале субконцепта ZERSTORUNG/РАЗРУШЕНИЕ в романах Э.М. Ремарка). *Вестник Омского государственного педагогического университета.* Гуманитарные исследования. Омск: Издательство ОмГПУ. 2023; № 2 (39): 92–97.
20. Зырянова М.Н. Классификационные типы номинаций художественного концепта (на примере постмодернистских текстов Д.А. Пригова). *Концепт.* 2014; Спецвыпуск № 01. Available at: http://e-koncept.ru/2014/14510.htm
21. Кузьмина Р.П. Номинативное поле концепта ВЕСНА в эвенской языковой картине мира. *Russian Linguistic Bulletin.* 2022; № 4. Available at: https://rulb.org/archive/4-32-2022-august/10.18454/RULB.2022.32.7
22. Курбатова Н.И. К вопросу об общности метафорической номинации концепта ВРЕМЯ в английской и русской языковых картинах мира. *Вопросы когнитивной лингвистики.* Тамбов, 2014; № 2: 75–78.
23. Ларионова А.Ю. на Концепт МУЖЧИНА в студенческих граффити: разнообразие номинаций и социумно специфичная маркированность. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* Санкт-Петербург, 2008; № 84: 135–147.
24. Плахова О.А. Система номинаций как составляющая номинативного поля концепта «фейри». *Известия высших учебных заведений*. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Пенза, 2012; № 2 (22): 97–103.
25. Иванова Ю.В. Эволюция дихотомии положительны/отрицательный герой в произведениях Чарльза Диккенса (на материале исследований концепта ВОЗРАСТ). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 385–387.
26. Томберг О.В. *Аксиологические характеристики художественных образов в англосаксонской поэтической лингвокультуре.* Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2019.
27. Dickens Ch. *The complete works.* London: Chapman & Hall; New York: Oxford University Press Collection, 1900–1923.

References

1. Tarasenko E.V. Aspektualizaciya teorii yazykovoj lichnosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. Moskva: KnoRus. 2021; № 4: 269-271.
2. Karaulov Yu.N. *Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya*. Available at: http://destructioen.narod.ru/karaulov_jasikovaja_lichnost.htm
3. Baranov A.N., Dobrovol'skiĭ D.O., Fateeva N.A. Idiostil' F.M. Dostoevskogo: napravleniya izucheniya. *Vestnik RUDN.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta druzhby narodov. 2021; T. 12, № 2: 374-389.
4. Dem'yankov V.Z. Ponyatie i koncept v hudozhestvennoj literature i v nauchnom yazyke. *Voprosy filologii.* Moskva, 2001; № 1: 35-47. Available at: http//www.infolex.ru/Concept.html
5. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika.* Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
6. Ampikyan A.G. Verbalizaciya koncepta UChITEL'' vo francuzskoj i russkoj lingvokul'turah. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop: Adygejskij gosudarstvennyj universitet. 2023; № 2 (317): 58-64.
7. Vlasova E.V. Understatement-koncept, ponyatie ili kategoriya? *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2023; № 1: 27-34.
8. Evseeva I.V., Slavkina I.A. Koncept SANKCII v yumoristicheskom diskurse. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filologiya. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2023; № 82: 41-62.
9. Efimova A.D. Tipy lingvokul'turnyh konceptov i ih cennostnye harakteristiki (na primere lingvokul'turnyh tipazhej «schegoli» v anglijskoj i russkoj lingvokul'turah). *Prepodavatel' XXI vek.* Moskva: MPGU. 2023; № 1, Ch. 2: 390-403.
10. Kryuchkova N.V., Kryuchkova O.Yu. Zhanrovo-diskursivnaya obuslovlennost' soderzhaniya koncepta (na materiale koncepta molodost'). *Zhanry rechi.* 2023; T. 18, № 3 (39): 212-218. Available at: https://zhanry-rechi.sgu.ru ttps://doi.org/10.18500/2311-0740-2023-18-3-39-212-218, EDN: TAYHJQ
11. Os'kina S.D., Shackaya Zh.Yu. Ponyatijnyj komponent koncepta COURT. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota. 2023; T. 16, Vypusk 9: 2689-2695.
12. Pak S.M. Modelirovanie koncepta KILLING na materiale angloyazychnyh tolkovyh slovarej. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* Moskva: KnoRus. 2023: 275-280.
13. San'yarova R.R., Batyrov A.B. Mirovozzrenie BAShKIR i TURKMEN i ih otrazhenie v koncepte TRUD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5: 276-278.
14. Fesenko O.P., Bescennaya V.V. Koncept «patriot» v yazykovom soznanii rossijskoj i kitajskoj studencheskoj molodezhi. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2023: 114-119.
15. Chernobrov A.A., Kretova L.N. Yazykovye sredstva reprezentacii koncepta GOSTEPRIIMSTVO v anglijskoj i russkoj lingvokul'turah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5: 313-317.
16. Schelokov D.V. Sociologicheskoe soderzhanie koncepta ocenki. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* Krasnodar: Nauka i obrazovanie. 2023: 82-85.
17. Karasik V.I., Prohvacheva O.G., Zubkova Ya.V. i dr. *Inaya mental'nost'* – Moskva: Grozis. 2005.
18. Buharkina I.P. Vtorichnaya nominaciya koncepta v slovesnoj zagadke kak ob`ekt kognitologicheskogo issledovaniya (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik SPbGU.* Seriya 9. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2012, № 1: 85-95.
19. Danilenko I.A., Danilenko A.P. Sinergiya nominantov avtorskogo hudozhestvennogo subkoncepta (na materiale subkoncepta ZERSTORUNG/RAZRUShENIE v romanah `E.M. Remarka). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Gumanitarnye issledovaniya. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU. 2023; № 2 (39): 92-97.
20. Zyryanova M.N. Klassifikacionnye tipy nominacij hudozhestvennogo koncepta (na primere postmodernistskih tekstov D.A. Prigova). *Koncept.* 2014; Specvypusk № 01. Available at: http://e-koncept.ru/2014/14510.htm
21. Kuz'mina R.P. Nominativnoe pole koncepta VESNA v `evenskoj yazykovoj kartine mira. *Russian Linguistic Bulletin.* 2022; № 4. Available at: https://rulb.org/archive/4-32-2022-august/10.18454/RULB.2022.32.7
22. Kurbatova N.I. K voprosu ob obschnosti metaforicheskoj nominacii koncepta VREMYa v anglijskoj i russkoj yazykovyh kartinah mira. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* Tambov, 2014; № 2: 75-78.
23. Larionova A.Yu. na Koncept MUZhChINA v studencheskih graffiti: raznoobrazie nominacij i sociumno specifichnaya markirovannost'. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* Sankt-Peterburg, 2008; № 84: 135-147.
24. Plahova O.A. Sistema nominacij kak sostavlyayuschaya nominativnogo polya koncepta «fejri». *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij.* Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. Penza, 2012; № 2 (22): 97-103.
25. Ivanova Yu.V. `Evolyuciya dihotomii polozhitel'ny/otricatel'nyj geroj v proizvdeniyah Charl'za Dikkensa (na materiale issledovanij koncepta VOZRAST). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 385-387.
26. Tomberg O.V. *Aksiologicheskie harakteristiki hudozhestvennyh obrazov v anglosaksonskoj po`eticheskoj lingvokul'ture.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2019.
27. Dickens Ch. *The complete works.* London: Chapman & Hall; New York: Oxford University Press Collection, 1900-1923.

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-489-491

Kozhanova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguodidactics and the Second Foreign Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dsf46k@yandex.ru*

THE MEANS OF FORMALISATION OF LANGUAGE NEUTRALITY IN GERMAN ELECTRONIC JOB VACANCY TEXTS. The objective of the research is lexical-syntactic analysis of modern job vacancy texts in the aspect of rendering neutrality. The research materials are 100 job vacancy texts, uploaded on the specialized German sites for searching job vacancies. A special attention is paid to the analysis of the compositional structure of texts. The analysis allows to reveal that the majority of them are represented by the enumeration of word combinations and sentences that makes it possible to fully "neutralize" vacancy texts. The alternative of the direct reference to a job seeker becomes the use of pronouns in the text. In particular, the article considers some creative solutions that allow to avoid the discriminative character of the text towards female specialists as well as physically and mentally challenged specialists. In conclusion the author formulates the results of the work. The analysis of composition of the neutral texts proves that due to the passage of time numerous speech standard-clichés and stereotypical formulas have been worked out not only to make the process of job vacancy text composition easier and quicker, but allowing the texts to remain coherent and precise.

Key words: **neutrality, job vacancy texts, neutralization of gender characteristics, syntactic means, lexical means, enumeration, alternative means of expression**

Н.В. Кожанова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: dsf46k@yandex.ru*

СПОСОБЫ ОФОРМЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ НЕЙТРАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТАХ ОБЪЯВЛЕНИЙ О ВАКАНСИИ

Целью предлагаемого исследования является лексико-синтаксический анализ современных текстов объявлений о вакансии с точки зрения способов передачи нейтральности. Материалом исследования послужили 100 текстов объявлений о вакансии, размещенных на специализированных немецких сайтах о поиске работы. Основное внимание в работе акцентируется на анализе оформления композиционной структуры текстов и выявляется, что большинство из них преимущественно представлены перечислением словосочетаний или предложений, что позволяет максимально «нейтрализовать» текст вакансии. Альтернативой прямого обращения к соискателю в тексте стало употребление местоимений. В частности, в статье рассматриваются и некоторые креативные решения, позволяющие избежать дискриминационного характера текста по отношению к специалистам женского пола, а также специалистов с ограниченными возможностями. В заключение автором статьи формулируются результаты выполненной работы. Анализ способов оформления нейтральных текстов показал, что с течением времени были выработаны многочисленные речевые стандарты-клише, стереотипные формулировки, которые значительно упрощают и ускоряют составление объявлений и позволяют текстам оставаться разборчивыми и четкими.

Ключевые слова: **нейтральность, тексты объявлений о вакансии, нейтрализация признака пола, синтаксический способ, лексический способ, перечисление, альтернативные способы выражения**

Тексты объявлений о вакансии многократно становились темой исследования лингвистов многих стран. Интерес исследователей языка привлекают определенные закономерности его построения, его жанровые особенности.

Так, жанровым особенностям текстов посвятили свои работы Шмелева Т.В., Бахтин М.М., Седов К.Ф., Арутюнова Н.Д., Провоторов В.И., Бринкер К., Димтер М., Вайнрих Х. и другие.

Отмечается, что текст объявления о вакансии обладает рядом особенностей жанра, выделяющих его среди других типов текстов. Данные особенности определяют его отнесенность к рекламному типу объявлений о предложении. Различают экстралингвистические (коммуникативная ситуация, функция) и интралингвистические (структурные, лексические, грамматические, словообразовательные особенности), а также паралингвистические и невербальные параметры данного типа текста [1].

Рассматриваемые объявления именуются в немецком языке die Stellenanzeigen, в русском языке они получили различные терминологические обозначения – объявление о вакансии, объявление о найме на работу, объявление о приеме на работу, объявление о поиске работы [2]. В данном исследовании используется обозначение – объявление о вакансии.

Объявления о вакансии играют немаловажную роль в общественной жизни человека, его профессиональной деятельности. Благодаря объявлениям о вакансии человек может найти работу для поддержания или повышения своего социального статуса. Изменения в языке текста объявлений о вакансии могут способствовать изменениям в социальном порядке, способствовать повышению популярности отдельных сфер деятельности. Действительно и обратное: в текстах объявлений находят свое отражение и процессы, происходящие в данный исторический период в обществе.

Несколько десятилетий назад в Германии сформировалось движение по установлению равноправия по отношению к женщинам как в языковом отношении, так и в профессиональной деятельности. Выполняя равную по степени сложности работу, наравне с мужчинами-специалистами, женщины требовали равных с ними условий. В том числе и в рамках использования обозначений лиц по профессиональному признаку, что прописано в пункте 611a Закона о защите прав человека Гражданского кодекса Федеративной Республики Германии (Paragraph 611a des BGB), в законе о внесении изменений в Гражданский кодекс Федеративной Республики Германии, в законе о судах по трудовым спорам, а также и в ряде других правовых документах. В современном немецком обществе формируется и устанавливается повсеместное нейтральное употребление языка. Особенно ярко это проявилось в сфере профессиональной деятельности человека.

Прописанные на законодательном уровне требования равноправия по отношению к специалистам женского пола и к специалистам с ограниченными возможностями, а также возможные штрафы за невыполнение этих требований вынуждают немецких работодателей использовать языковую нейтральность («нейтральный» язык) [3].

Актуальность исследования определяется тем фактом, что отсутствие маркированности является одним из направлений современной языковой политики, суть которой состоит в планомерном воздействии на языковую ситуацию, а именно – на сохранение или изменение внутреннего устройства языка, многоаспектным языковым и лингвокультурным феноменом, вносящим изменения в языковую норму [4].

В случае, когда речь идет об обозначении нейтральности в сфере профессиональной деятельности человека, прежде всего, это касается употребления обозначений лиц по профессии в текстах объявлений о вакансии. Работодателями используются многочисленные способы либо оформления всевозможных вариаций указания на пол соискателей либо нейтрализации признака пола путем использования нейтральных наименований лиц по профессии.

Научная новизна данной работы заключается в определении конкретных языковых условий в текстах объявлений о вакансии, представленных в различных отраслях профессиональной деятельности. Стоит отметить, что в рамках нейтрального употребления языка сами тексты объявлений о вакансии также подвергаются корректировке. Нейтральные формулировки обозначений лиц по профессии, представленные в заголовках, в предлагаемом исследовании не рассматриваются.

Целью данного исследования является описательный анализ тенденций оформления языковой нейтральности современного этапа развития языка и общества, представленных в тестах объявлений о вакансии. Цель определила следующие задачи: 1) сделать обзор литературы, в которых рассматривалась данная тема; 2) проанализировать синтаксические и лексические способы оформления нейтральности в текстах объявлений о вакансии; 3) рассмотреть альтернативные способы передачи нейтрализации.

Методом сплошной выборки, на немецких специализированных сайтах о поиске работы de.indeed.com, jobs.de, arbeitsagentur.de были изучены 100 объявлений, послужившие эмпирическим материалом исследования. При написании работы использовались следующие методы исследования: описательный и контекстуальный анализ.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования в профессиональной деятельности человека для эффективного формирования и понимания текста вакансии. Кроме того, данные исследования дают представление о тенденциях развития современного немецкого языка.

Синтаксические способы передачи нейтрализации

С течением времени авторами-составителями текстов вакансий были выработаны многочисленные речевые стандарты-клише, стереотипные формулировки, которые значительно упрощают и ускоряют составление объявлений. Клише обслуживают определенные ситуации, регулярно повторяющиеся в объявлениях.

Прежде всего, речь здесь идет о нейтральной структуре текстов вакансии. Основные обязанности кандидатов, базовые требования и условия работы про-

писываются в текстах вакансий в форме перечислений, состоящих из словосочетаний (чаще отглагольных существительных) или предложений [5]. Особенно предпочтительны словосочетания, что позволяет максимально «нейтрализовать» текст вакансии:

1. ***Ihre Aufgaben***

– *selbstständige und unterstützende Indikationsstellung operativer und konservativer Behandlungen i.R. der Spezialsprechstunden*

– *Betreuung der orthopädischen Sprechstunden*

– *verantwortungsvolle Betreuung ambulant und stationär zu behandelnder Patienten*

– *Bereitschaft zur Übernahme administrativer Tätigkeiten zur Weiterentwicklung der Klinik für Rehabilitation, konservative und technischen Orthopädie*

Ihr Profil

– *Freude an interdisziplinärer Zusammenarbeit*

– *Offene, kollegiale Kommunikatonskompetenz*

– *Kenntnisse in der Heilbehandlung wären wünschenswert, können aber auch im Rahmen der Tätigkeit erlernt werden*

– *Erfahrung in komplementärmedizinischen Behandlungsfeldern ist wünschenswert*

– *Mittelfristig Übernahme der Weiterbildungsermächtigung für den FA Physikalische und Rehabilitative Medizin*

Unser Angebot

– *ein interessantes und vielseitiges Aufgabengebiet im kompetenten Team*

– *eigener Tarifvertrag (TV Ärzte BG Kliniken)*

– *vielfältige Fort- und Weiterbildungsprogramme*

– *gute Anbindung an den ÖPVN und die Autobahn*

– *Zusatzangebote wie Yoga, Schwimmen, arbeitgeberfinanzierte betriebliche Altersversorgung, Betriebskindertagesstätte und vieles mehr. Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!* [6]

2. ***Ihre Aufgaben bei uns:***

– *Sie erfassen Patientendaten und Auftragsdaten, damit unsere Labormitarbeiter die Labordiagnostik durchführen können*

– *Sie editieren Laborergebnisse von extern durchgeführten Laboranalysen und sorgen dafür, dass die Befunderstellung sichergestellt ist*

– *Sie beantworten Fragen und Anliegen von Einsendern/Auftraggebern*

– *Sie unterstützen bei der Bearbeitung von Kontrolllisten und Reklamationen*

– *Sie arbeiten eng mit anderen Labor-/Fachbereichen zusammen und unterstützen die Kollegen je nach Notwendigkeit*

Ihr Profil:

– *Sie verfügen über eine Ausbildung als medizinische/r Fachangestellte/r (MFA), Kauffrau/-mann im Gesundheitswesen oder besitzen eine vergleichbare Qualifikation mit Berufserfahrung in der Medizinbranche*

– *Sie haben ein großes medizinisches Interesse und eine hohe EDV-Affinität (MS Office)*

– *Sie jonglieren gerne mit Daten und sind detailorientiert*

– *Sie besitzen eine schnelle Auffassungsaufgabe, sind service- und kundenorientiert und arbeiten gerne im Team zusammen*

– *Sie haben die Bereitschaft, im Früh- und Spätdienst zu arbeiten*

– Verantwortungsbewusstsein und Belastbarkeit runden Ihr Profil ab

Interesse geweckt?

Dann freuen wir uns auf Ihre Bewerbung über den Button „Online bewerben". Bitte geben Sie in Ihren vollständigen Bewerbungsunterlagen auch Ihren frühestmöglichen Eintrittstermin und Ihre Gehaltsvorstellung an [6].

Использование подобным образом оформленных формулировок позволяет избежать громоздких текстов, в которых постоянно возникала бы необходимость тем или иным способом указывать на немаркированный характер описываемой вакантной должности.

Лексические способы передачи нейтрализации

Обозначив в заголовках нейтральные обозначения, в основном тексте используется их замещение посредством употребления личных местоимений (Sie, Du) и притяжательных местоимений (Ihr/Ihre, Dein/Deine) в разных падежах. При этом количество текстов, содержащих вежливое обращение Sie, насчитывает 70 примеров, например:

Hier ist Ihr Einsatz gefragt

– *Sie übernehmen die Bedarfsermittlung sowie die tägliche Kontrolle aller Materialbestände*

– *Sie übernehmen das Bestellwesen aller Materialien und der Apotheke*

– *Sie unterstützen die OP- und Funktionspflegekräfte bei den täglichen Abläufen im OP sowie in der Koordination der Patiententransporte*

– *Sie unterstützen den Einkauf bei der Logistik der täglichen Verbrauchsmaterialien*

Darum sind Sie unsere erste Wahl

– *Sie haben die Berufsausbildung zum/zur medizinischen Fachangestellten erfolgreich absolviert*

– *Sie konnten bereits erste Erfahrungen im Praxis- oder OP-Management sammeln*

– *Sie zeigen ein hohes Maß an Flexibilität und Belastbarkeit*

– *Sie sind aufgeschlossen, teamfähig und überzeugen durch eine ausgeprägte Fachkompetenz*

Sie haben vorab noch Fragen?

Frau Stefanie Kalde beantwortet sie Ihnen gern [6].

Местоимение du используется в 21 тексте объявлений. Целью использования данного местоимения, а также форм притяжательного местоимения Dein/Deine является желание составителей объявления сократить дистанцию между соискателем и работодателем, показать молодежный, современный характер организации и коллектива, например:

Das bieten wir Dir:

– *flexible Arbeitszeitmodelle (Homeoffice, Teilzeit)*

– *kurze Entscheidungswege und hohe Gestaltungsfreiräume*

– *wirtschaftlich solide Firmengruppe*

– *Kamera und deine Arbeitsmittel wählst du selbst*

– *Persönliche Fortbildungsmöglichkeiten*

– *Motiviertes Team*

– *Wir bezahlen deinen Drohnenführerschein*

Deine Aufgaben:

– *Gestaltung von Anzeigen in der Adobe CC*

– *Pflege unserer Social-Media-Profile*

– *Gestaltung von Offline-Werbemitteln (z. B. Banner, Schilder)*

– *Erstellung von Fotos für unsere Exposés*

– *Mit unseren Kunden führst du Interviews und holst Kundenbewertungen ein.*

– *Du arbeitest an Vermarktungskonzepten mit und unterstützt unseren Vertrieb beim Aufbau neuer Kundenkontakte* [6].

Альтернативные способы оформления нейтральных текстов объявлений о вакансии

В данном контексте следует отметить, что часть объявлений (9 примеров) построены таким образом, что в них абсолютно отсутствуют какие-либо указатели, например:

Aufgaben

– *Planung, Steuerung und Optimierung der globalen CRM-getriebenen, mehrstufigen Customer Journeys über alle Omnichannel-Touchpoints hinweg, inklusive der Budgetverwaltung und Umsatzverantwortung*

– *Konzeption und Umsetzung von integrierten und eigenständigen automatisierten und teilautomatisierten Dialog-Kampagnen zur Leadgenerierung, Bestandskundenentwicklung und Reaktivierung inaktiver Kunden entlang der CRM-Strategie*

– *Weiterentwicklung, Pflege und Prozess-Optimierung des dazugehörigen Redaktions-Tools*

– *Analyse und Reporting der Kampagnen anhand der festgelegten KPIs*

Anforderungen

– *Erfolgreich abgeschlossenes Studium der Betriebswirtschaftslehre oder eines vergleichbaren Studiengangs mit dem Schwerpunkt Marketing, Vertrieb oder Kommunikation*

– *Mehrjährige relevante Berufserfahrung (circa 3 Jahre) im Bereich CRM, Dialogmarketing und/oder digital Marketing oder in vergleichbarer Position in der Premium-Lifestyle-Branche*

– *Sicherer Umgang mit MS Office, Erfahrungen in der operativen Anwendung von CRM-Systemen und/oder E-Mail-Marketing von Vorteil*

– *Ausgeprägte Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie Durchsetzungsvermögen*

Unternehmensprofil

Unsere Philosophie: Die Funktion optimieren. Die Form kompromisslos auf das Wesentliche reduzieren. Das Bekannte überwinden, um immer wieder die neue, beste Lösung zu entdecken. Nur so entstehen einzigartige Designobjekte, die das Vorhersehbare hinter sich lassen, maximale Performance bieten und zu lebenslangen Begleitern werden [6].

Во многих текстах вакансий специально прописывается информация о нейтральном отношении ко всем без исключения соискателям, например:

1. GE Healthcare ist ein Arbeitgeber mit gleichen Chancen für alle. Wir leben Inklusion und Personalentscheidungen werden bei uns unabhängig von ethnischer Herkunft, Hautfarbe, Religion und Weltanschauung, Alter, Behinderung und anderer gesetzlich geschützter Persönlichkeitsrechte.

2. L'Oréal verpflichtet sich seinen Bewerberinnen und Bewerbern gegenüber zur Chancengleichheit. Wir wissen Inklusion und den individuellen Selbstausdruck am Arbeitsplatz wertzuschätzen, da Vielfalt unsere Teams stärkt und wir das Bild der Gesellschaft und somit unserer Konsumenten in unserem Unternehmen spiegeln möchten.

3. Wir bieten dir von Beginn an die Chance, neue Herausforderungen anzugehen und bei uns zu wachsen. Gleichstellung und Inklusion sind tief in unseren kulturellen Werten verankert und stellen für uns die Voraussetzung für Kreativität und nachhaltigen Geschäftserfolg dar. Mit unseren Initiativen und Mitarbeitenden-Communities zu Themen wie Vereinbarkeit von Familie und Beruf, internationales und interkulturelles Arbeiten, schaffen wir einen integrativen Arbeitsplatz und setzen uns für unsere Mitarbeitenden und die Talente von morgen ein [6].

Следует отметить, что авторы-составители текстов вакансий при создании максимально эффективных текстов часто отдельно отмечают специалистов с ограниченными возможностями, например:

1. *Die Inklusion von Menschen mit Behinderung entspricht unserem Selbstverständnis und wir begrüßen daher Ihre Bewerbung.*

2. *Schwerbehinderte Menschen werden bei gleicher Eignung bevorzugt berücksichtigt.*

3. *Wir freuen uns insbesondere über Onlinebewerbungen schwerbehinderter und ihnen gleichgestellter behinderter Menschen direkt auf diese Ausschreibung.*

4. *Menschen mit Behinderung werden bei gleicher Eignung und Qualifikation vorrangig berücksichtigt* [6].

Таким образом, при составлении текста объявления учитываются основные правила оформления нейтральности. Избегание прямого обозначения активного действующего лица позволяет не использовать формы, которые могли бы сделать тексты слишком сложными для понимания [7]. Важно обеспечить, чтобы тексты оставались разборчивыми, четкими и недвусмысленными [8]. Для этого могут быть использованы альтернативные способы выражения одного и того же содержания. Хорошей альтернативой становится оформление содержания текста вакансии синтаксическим способом (перечислением словосочетаний или предложений) и использование лексического способа (употребление личных местоимений). Приветствуются различные креативные решения, которые заключаются в поиске различных возможностей нейтрального употребления языка в текстах объявлений о вакансии и представляют собой перспективные способы оформления подобных текстов.

Библиографический список

1. Достовалова Е.К. Объявление о найме как особый жанр текста. *Филология и лингвистика: проблемы и перспективы*: материалы I Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца. 2011: 21–23. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/24/826/
2. Скорнякова Р.М. Гендерный аспект объявлений о трудоустройстве. *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2015; № 2-3 (62): 202–204.
3. Романова Е.В. Семантика и средства выражения толерантности в современном немецком языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018; № 10-2 (88): 341–345. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/semantika-i-sredstva-vyrazheniya-tolerantnosti-v-sovremennom-nemetskom-yazyke
4. Лукичева М.В. Поликорректность по немецки. *Педагогическое образование в России.* 2015; № 10: 151–156.
5. Greve M., Iding M., Schmusch B. *Geschlechtsspezifische Formulierungen in Stellenangeboten.* Available at: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/917/1598
6. *Электронные базы вакансий и резюме.* Available at: //jobboerse.arbeitsagentur.de, jobs.de, de.indeed.com
7. Антропова Н.А. К вопросу гендерно-корректного употребления немецкого языка. *Гуманитарный вектор*. 2016; № 3: 49–55.
8. *Geschlechterneutraler Sprachgebrauch im Europäischen Parlament.* Available at: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187092/GNL_Guidelines_DE-original.pdf

References

1. Dostovalova E.K. Ob`yavlenie o najme kak osobyj zhanr teksta. *Filologiya i lingvistika: problemy i perspektivy*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca. 2011: 21-23. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/24/826/
2. Skornyakova R.M. Gendernyj aspekt ob`yavlenij o trudoustrojstve. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 2-3 (62): 202-204.
3. Romanova E.V. Semantika i sredstva vyrazheniya tolerantnosti v sovremennom nemeckom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2018; № 10-2 (88): 341-345. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/semantika-i-sredstva-vyrazheniya-tolerantnosti-v-sovremennom-nemetskom-yazyke
4. Lukicheva M.V. Polikorrektnost' po nemecki. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2015; № 10: 151-156.
5. Greve M., Iding M., Schmusch B. *Geschlechtsspezifische Formulierungen in Stellenangeboten.* Available at: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/917/1598
6. *`Elektronnye bazy vakansij i rezyume.* Available at: //jobboerse.arbeitsagentur.de, jobs.de, de.indeed.com
7. Antropova N.A. K voprosu genderno-korrektnogo upotrebleniya nemeckogo yazyka. *Gumanitarnyj vektor*. 2016; № 3: 49-55.
8. *Geschlechterneutraler Sprachgebrauch im Europäischen Parlament.* Available at: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187092/GNL_Guidelines_DE-original.pdf

Статья поступила в редакцию 03.03.24

УДК 81`276.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-491-493

***Koshkarova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: koshkarovann@susu.ru*

COLOUR-NAMES IN MASS-MEDIA POLITICAL DISCOURSE: COGNITIVE, DISCURSIVE, LINGUISTIC, AND AXIOLOGICAL CHARACTERISTICS. The article deals with the analysis of colour-names in mass-media political discourse. Colour is not just a characteristic of an object; color symbolism is closely related to the history and culture of the language within which colour terms operate. Publications in Russian-language media serve as the material for the study. It is pointed out that the mass-media not only reflect the reality but also shape it. The paper focuses on the interpretative nature of mass-media political discourse. As a result of the analysis of colour-names employed in the mass-media political discourse, the author comes to the conclusion that the colour terms' semantics does not always correspond to the traditional semiotic and philosophical-worldview of the Russian-speaking world picture. It is indicated that color symbolism in political communication is determined primarily by the axiological attitudes and priorities of the political discourse actors. Prospects for research related to the study of the semantics of color names using the material of the English language are outlined.

Key words: **colour-names, mass-media political discourse, linguistic pragmatics, linguistic axiology, red line, black swan, green light, white flag**

***Н.Н. Кошкарова,** д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: koshkarovann@susu.ru*

КОЛОРАТИВЫ В МАСС-МЕДИЙНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Статья посвящена анализу колоративов в масс-медийном политическом дискурсе. Цвет – это не просто характеристика предмета; цветовой символизм тесным образом связан с историей и культурой того языка, в рамках которого функционируют цветообозначения. Материалом настоящего исследования послужили публикации в русскоязычных средствах массовой информации, которые не только отражают действительность, но и формируют ее. В работе сделан акцент на интерпретативном характере масс-медийного политического дискурса. В результате анализа колоративов, используемых в указанном типе интеракции, автор приходит к выводу, что их семантика не всегда соответствует традиционной семиотической и философско-мировоззренческой русскоязычной картине мира. Указывается, что цветовой символизм в политической коммуникации детерминирован прежде всего аксиологическими установками и приоритетами акторов указанного типа дискурса. Намечаются перспективы исследования, связанные с изучением семантики имен цвета на материале английского языка.

Ключевые слова: **колоратив, масс-медийный политический дискурс, лингвопрагматика, лингвоаксиология, красная линия, «черный лебедь», «зеленый свет», «белый флаг»**

Цвет представляет огромную ценность не только для великих живописцев, но и для обывателя, в чьей жизни цветовые обозначения могут выступать знаком предостережения об опасной ситуации, руководства к действию, указания на важные и существенные детали, способом передачи информации. Цвет, с одной стороны, является свойством предмета, а с другой стороны, связан с исторической, пространственной и культурной средой, в которую помещен этот предмет. Необходимо отметить, что цвет является знаком, имеющим символическую природу, которая варьируется от культуры к культуре, а цветовой символизм выполняет при этом не только выразительную, но и коммуникативную функции. Е.В. Омельяненко указывает, что «проблема значимости цвета рассматривалась как с научной точки зрения, так и с позиции эзотерики» [1, с. 9]. Действительно, природа и символика цвета могут изучаться представителями различных отраслей знания: физики, химии, физиологии, психологии, живописи. Цветовой символизм может изучаться и в лингвистическом аспекте, так как, во-первых, цвет и его различные оттенки имеют различные средства вербализации в языке; во-вторых, цвет представляет собой ценностную категорию, что делает возможным его ана-

лиз в рамках лингвоаксиологии как отрасли лингвистики; в-третьих, репрезентация цвета в языке всегда детерминирована лингвокультурными и когнитивно-дискурсивными особенностями той среды, в рамках которой цветовые обозначения возникают и функционируют.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью описания колоративов не просто как имен цвета, а как репрезентантов аксиологических установок и приоритетов акторов политической коммуникации. Целью настоящего исследования является анализ функционирования цветовых обозначений в российском политическом дискурсе. Настоящая цель реализуется в следующих задачах: 1) снятие терминологической многозначности в отношении терминов, обозначающих изучаемый тип лексики; 2) представление когнитивно-дискурсивных и лингвоаксиологических характеристик колоративов, функционирующих в рамках российского политического дискурса. Материал настоящего исследования представлен публикациями политического масс-медийного дискурса, который, с одной стороны, отображает происходящие в обществе события, а с другой стороны, интерпретирует их в соответствии с установками и приоритетами конкретного издания, отдельного журналиста, автора публикуемого материала. Научная новизна исследования заключается в том, что в работе сделан акцент на интерпретативном характере политического масс-медийного дискурса, что позволяет изучить лингвистические феномены на фоне широкого экстралингвистического контекста. Теоретическая значимость исследования определяется возможностью применения результатов анализа при изучении колоративов на материале других языков и типов дискурса. Практическая значимость исследования связана с возможностью применения итогов в ходе преподавания вузовских дисциплин и в практической деятельности всех тех, кто занимается политической деятельностью.

В лингвистике нет единого понимания того, каким термином обозначать лексику, которая является объектом настоящего исследования. Ученые, описывающие слова подобного рода, используют разные номинации: цветообозначение [2], цветонаименование [3], термин цвета [4], колороним [5] , колоратив [6]. В.Г. Кульпина говорит о таком направлении в науке об языке, как лингвистика цвета, отмечая антропо- и этноцентричность теории и практики изучения цветообозначений [7]. В своих последующих работах В.Г. Кульпина развивает идею о лингвистической цветологии [8]. Однако стоит сказать об основоположниках хроматической номенклатуры, которыми по праву считаются чешский и российский филолог В.И. Шерцль [9] и польский языковед Альфред Заремба [10]. Современные лингвисты анализируют различные аспекты цветообозначения: фразеологизмы с компонентом цветообозначения как отражение японской, английской и русской языковых картин мира [11]; структурно-семантические аспекты колоративной лексики на материале немецкого языка [12; 13]; лингвопрагматику цветовой идиоматики во внешнеполитическом дискурсе [14]; символику цвета в политическом костюме [15]. Однако время неумолимо движется вперед, и на авансцену политической коммуникации выходят новые социально-культурной реальности, новые феномены, которые нуждаются в тщательном лингвистическом изучении с опорой на широкие экстралингвистический и экстрадискурсивный контексты.

Красная линия (красная черта)

Одним из исторических символов русской культуры является красный цвет. Несмотря на общую этимологию прилагательных *красный* и *прекрасный*, в современном политическом дискурсе анализируемое прилагательное реализует семантику обострения цивилизационных противоречий России и Запада. Аксиомахия (ценностная война) проходит по многим направлениям: в политике, в культуре, в образовании. Ценностный раскол между Россией и «западными партнерами» может достигать своего рубежного значения, тогда в политике для описания такой ситуации используется термин *красная линия* (*красная черта*) – обозначение предела термина одной из сторон, нарушения позиции, вследствие чего безопасность может уже не быть гарантирована: *Москва не раз обозначала, что станет для нее красной линией – поставки Западом дальнобойных или более мощных средств поражения Украине, заявили в МИД России* [16]. *Россия считает «красной линией» в отношениях с Украиной создание угроз, которые могут исходить с территории этой страны, заявил президент Владимир Путин в ходе пленарного заседания инвестфорума «Россия зовет»* [17]. *США публично заявляют, что те, кто сотрудничает с Россией, об этом пожалеют, – указал Лавров. – Угрожая и оказывая давление, США, да и англичане тоже переходят все красные линии* [18]. Функционирование данного термина в масс-медийном политическом дискурсе созвучно с положением аксиологической лингвистики, когда транслируются определенные ценности и приоритеты, не всегда совпадающие с идеологией оппонента. Ценностные ориентиры российской политики в настоящее время не поддерживаются коллективным Западом, что влечет за собой противостояние России и стран Запада. Однако аксиологическое будущее всего мира и отдельно взятой страны связано с приоритетом общечеловеческих ценностей.

«Черный лебедь»

Наименование, заложенное в основе термина *черный лебедь*, имеет глубокие эстетико-хроматические основания. Черный цвет имеет референциальное значение, вызывающее отрицательные ассоциации или чувства. Семиотическая традиция толкования черного цвета заключается в том, что эстетическое и аксиологическое сообщение, им передаваемое, включает в себя естественно-научное понимание черного цвета, религиозный символизм, национальные коммуникативные практики. Автором концепции *черного лебедя* стал американский эссеист и писатель Нассим Николас Талеб, который в своей книге «Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости» использовал данную метафору для обозначения редких и неожиданных событий, которые могут иметь значительные последствия [19]. Такими «черными лебедями» могут выступать различного рода геополитические факторы, способные оказать влияние на все сферы жизни общества: *Еще одним фактором роста цен на нефть могут стать так называемые черные лебеди в виде размораживания существующих или появления новых конфликтов на карте мира, отметил Николай Дудченко* [20]. С лингвистической точки зрения в данном случае реализуется и жанр прогноза [21], который на основе анализа данных предлагает возможный пусть развития событий в будущем.

«Зеленый свет»

Лингвосемиотика зеленого цвета также реализует противоречивые смыслы: от положительных (природа, радость обновление жизни) до отрицательных (лукавство, нечистая сила, незрелость). Такая амбивалентность прослеживается и в масс-медийном политическом дискурсе, где фразеологизм *зеленый свет* вплетен в более широкое аксиологическое пространство геополитических событий и уже имеет значение не одобрение действий, а выполнение небезопасных действий в обход существующим нормам мирового правопорядка: «*Я не вижу никакого-либо стремления со стороны Ирана или какой-либо другой страны к масштабной войне в регионе. Проблема в том, что если эта сдержанность будет воспринята как слабость, как зеленый свет – делать все, что заблагорассудится в Газе – это будет большой ошибкой», – отметил глава российской дипломатии* [22]. *Предостережения президента США Джо Байдена Израилю от вторжения в город Рафах, на юге Газы, не являются откровенными, их следуют воспринимать как «зеленый свет» на проведение военной операции, считает член комиссии парламента Ирана по национальной безопасности и внешней политике Федахосейн Малеки* [23]. В целом необходимо сказать, что репрезентация палестино-израильского конфликта в русскоязычных СМИ характеризуется использованием большого количества метафорических моделей, что подчеркивает тезис о том, что в современных дискурсивных условиях и обстоятельствах язык не только отражают реальность, но и формирует ее.

«Белый флаг»

Реализация семантики белого цвета в масс-медийном политическом дискурсе противоречит его традиционной семиотической и ценностной составляющих в русскоязычной культуре. В России белый – это цвет надежды и жизни, однако в устойчивых словосочетаниях политической коммуникации формируется значение капитуляции, безоговорочной сдачи на милость противоборствующей стороне: *Согласно предварительному расследованию, которое Армия обороны Израиля допустила до публикации в СМИ, один из заложников размахивал самодельным белым флагом, а другой звал на помощь на иврите. Все трое были без рубашек и появились внезапно в разгар боевых действий. Заметив подозрительных людей, один из израильских солдат, наблюдавших за местностью, открыл по ним огонь, закричав: «Террористы!» Двое заложников были убиты сразу, а третьему, раненому, удалось укрыться в соседнем здании. Оттуда он продолжал просить помощи на иврите, что слышали другие военнослужащие. Однако был застрелен прежде, чем командир подразделения, узнавший об инциденте, распорядился прекратить огонь* [24]. В данном примере акцент сделан на то, что израильские солдаты не соблюдают международные договоренности, их поведение отличается жестокостью и нежеланием пойти на какие-либо уступки.

Таким образом, в результате анализа некоторых устойчивых выражений масс-медийного политического дискурса можно сделать вывод о том, что их семантика не всегда соответствует традиционной семиотической и философско-мировоззренческой русскоязычной картине мира. Цветовой символизм в политической коммуникации детерминирован прежде всего аксиологическими установками и приоритетами акторов указанного типа дискурса. Красный цвет реализует семантику обострения цивилизационных противоречий России и Запада; черный цвет ассоциируется с редкими и неожиданными событиями, которые могут иметь значительные последствия; зеленый цвет также амбивалентен по своей природе и означает выполнение небезопасных действий в обход существующим нормам мирового правопорядка; белый цвет репрезентирует международные конфликты и подчеркивает несоблюдение международных норм одной из сторон. К возможным перспективам исследования мы относим изучение семантики колоративов на материале английского языка и сравнение традиционных значением имен цвета с их реализацией в масс-медийном политическом дискурсе.

Библиографический список

1. Омельяненко Е.В. *Цветоведение и колористика*. Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2010.
2. Атаев Б.М., Исраилов М.А. Семантика цветообозначений в произведениях Расула Гамзатова. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДФИЦ РАН*. 2023; № 34: 6–11.

3. Атаджанян С.А. Исторический и когнитивный аспекты изучения цветонаименований. *Язык и культура*. 2013; № 6: 142–149.
4. Мичугина С.В. Трансдисциплинарный подход к изучению терминов цвета на примере английского *red. Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023; № 1 (49): 87–95.
5. Ерофеева Е.В., Речкалова Д.Н. Социокультурный аспект восприятия колоронимов во французской литературе. *Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире*. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2022.
6. Садриева К.Э. Семантика адъективных колоративов в художественной прозе А.И. Куприна и А.С. Серафимовича. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2016; Т. 15, № 3: 111–118.
7. Кульпина В.Г. *Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках*. Москва: Московский лицей, 2001.
8. Кульпина В.Г. *Лингвистическая цветология. От истории к современности цветовых концептосфер*. Москва: Макс-пресс, 2019.
9. Шерцль В.И. *Названия цветов и символическое значение их*. Воронеж: типография В.И. Исаева, 1884.
10. Zaręba A. *Nazwy barw w dialektach i historii języka polskiego. Z 2 mapami*. Wrocław: Wyd. Polskiej Akademii Nauk, 1954.
11. Завьялова Н.А. *Фразеологизмы с компонентом цветообозначения как отражение японской, английской и русской языковых картин мира*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2007.
12. Керимов Р.Д. Лингвосимволика цвета в немецкоязычной политической культуре. *Политическая лингвистика*. 2013; № 2 (44): 107–124.
13. Шапочкин Д.В. Цветообозначения в немецком политическом дискурсе. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования.* Humanitates. 2019; Т. 5, № 4 (20): 53–63.
14. Беляков М.В. Лингвопрагматика цветовой идиоматики во внешнеполитическом дискурсе. *Вестник Московского государственного областного университета.* Электронный журнал. 2022; № 2. Available at: https://doi.org/10.18384/2224-0209-2022-2-1111
15. Сливчикова Ю.В. Цвет в политическом костюме как инструмент манипулятивного воздействия в газетно-публицистическом дискурсе. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016; № 2: 71–76.
16. *МИД назвал, что станет красной линией для Москвы*. Available at: https://www.rbc.ru/politics/09/10/2022/6342624a9a7947d4a43a0d0c
17. *Путин назвал «красную линию» в отношениях с Украиной*. Available at: https://www.forbes.ru/society/447749-putin-nazval-krasnuu-liniu-v-otnoseniah-s-ukrainoj
18. *Лавров обвинил США в переходе всех красных линий*. Available at: https://lenta.ru/news/2023/01/23/red_lines/
19. Taleb Nassim Nicholas. *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. London: Penguin, 2010.
20. *Нефть ясности: рынок черного золота в 2024 году ждет сильная волатильность*. Available at: https://iz.ru/1626584/pavel-vikhrov/neft-iasnosti-rynok-chernogo-zolota-v-2024-godu-zhdet-silnaia-volatilnost
21. Рерих А.Е., Кошкарова Н.Н. Прогноз и ретропрогноз как жанры политической коммуникации. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2022; Т. 19, № 1: 22–28.
22. *Лавров: Не нужно воспринимать сдержанность Ирана по Газе как «зеленый свет» на любые действия*. Available at: https://rg.ru/2023/11/15/lavrov-ne-nuzhno-vosprinimat-sderzhannost-irana-po-gaze-za-zelenyj-svet-na-liubye-dejstviia.html
23. *Байден дал Израилю «зеленый свет» на вторжение в Рафах, считают в Иране*. Available at: https://ria.ru/20240213/rafakh-1927138389.html
24. *Почему израильские солдаты застрелили заложников под «белым флагом»*. Available at: https://rg.ru/2023/12/17/pochemu-izrailskie-soldaty-zastrelili-zalozhnikov-pod-belym-flagom.html

References

1. Omel'yanenko E.V. *Cvetovedenie i koloristika*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo YuFU, 2010.
2. Ataev B.M., Israilov M.A. Semantika cvetooboznachenij v proizvedeniyah Rasula Gamzatova. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy DFIC RAN*. 2023; № 34: 6-11.
3. Atadzhanyan S.A. Istoricheskij i kognitivnyj aspekty izucheniya cvetonaimenovanij. *Yazyk i kul'tura*. 2013; № 6: 142-149.
4. Michugina S.V. Transdisciplinarnyj podhod k izucheniyu terminov cveta na primere anglijskogo *red. Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2023; № 1 (49): 87-95.
5. Erofeeva E.V., Rechkalova D.N. Sociokul'turnyj aspekt vospriyatiya koloronimov vo francuzskoj literature. *Aktual'nye problemy professional'noj sfery v sovremennom mire*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2022.
6. Sadrieva K.`E. Semantika ad`ektivnyh kolorativov v hudozhestvennoj proze A.I. Kuprina i A.S. Serafimovicha. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2016; T. 15, № 3: 111-118.
7. Kul'pina V.G. *Lingvistika cveta*: *Terminy cveta v pol'skom i russkom yazykah*. Moskva: Moskovskij licej, 2001.
8. Kul'pina V.G. *Lingvisticheskaya cvetologiya. Ot istorii k sovremennosti cvetovyh konceptosfer*. Moskva: Maks-press, 2019.
9. Shercl' V.I. *Nazvaniya cvetov i simvolicheskoe znachenie ih*. Voronezh: tipografiya V.I. Isaeva, 1884.
10. Zaręba A. *Nazwy barw w dialektach i historii języka polskiego. Z 2 mapami*. Wrocław: Wyd. Polskiej Akademii Nauk, 1954.
11. Zav'yalova N.A. *Frazeologizmy s komponentom cvetooboznacheniya kak otrazhenie yaponskoj, anglijskoj i russkoj yazykovyh kartin mira*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2007.
12. Kerimov R.D. Lingvosimvolika cveta v nemeckoyazychnoj politicheskoj kul'ture. *Politicheskaya lingvistika*. 2013; № 2 (44): 107-124.
13. Shapochkin D.V. Cvetooboznacheniya v nemeckom politicheskom diskurse. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. Humanitates. 2019; T. 5, № 4 (20): 53-63.
14. Belyakov M.V. Lingvopragmatika cvetovoj idiomatiki vo vneshnepoliticheskom diskurse. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* `Elektronnyj zhurnal. 2022; № 2. Available at: https://doi.org/10.18384/2224-0209-2022-2-1111
15. Slivchikova Yu.V. Cvet v politicheskom kostyume kak instrument manipulyativnogo vozdejstviya v gazetno-publicisticheskom diskurse. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2016; № 2: 71-76.
16. *MID nazval, chto stanet krasnoj liniej dlya Moskvy*. Available at: https://www.rbc.ru/politics/09/10/2022/6342624a9a7947d4a43a0d0c
17. *Putin nazval «krasnuyu liniyu» v otnosheniyah s Ukrainoj*. Available at: https://www.forbes.ru/society/447749-putin-nazval-krasnuu-liniu-v-otnoseniah-s-ukrainoj
18. *Lavrov obvinil SShA v perehode vseh krasnyh linij*. Available at: https://lenta.ru/news/2023/01/23/red_lines/
19. Taleb Nassim Nicholas. *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. London: Penguin, 2010.
20. *Neft' yasnosti: rynok chernogo zolota v 2024 godu zhdet sil'naya volatil'nost'*. Available at: https://iz.ru/1626584/pavel-vikhrov/neft-iasnosti-rynok-chernogo-zolota-v-2024-godu-zhdet-silnaia-volatilnost
21. Rerih A.E., Koshkarova N.N. Prognoz i retroprognoz kak zhanry politicheskoj kommunikacii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2022; T. 19, № 1: 22-28.
22. *Lavrov: Ne nuzhno vosprinimat' sderzhannost' Irana po Gaze kak «zelenyj svet» na lyubye dejstviya*. Available at: https://rg.ru/2023/11/15/lavrov-ne-nuzhno-vosprinimat-sderzhannost-irana-po-gaze-za-zelenyj-svet-na-liubye-dejstviia.html
23. *Bajden dal Izrailyu «zelenyj svet» na vtorzhenie v Rafah, schitayut v Irane*. Available at: https://ria.ru/20240213/rafakh-1927138389.html
24. *Pochemu izrail'skie soldaty zastrelili zalozhnikov pod «belym flagom»*. Available at: https://rg.ru/2023/12/17/pochemu-izrailskie-soldaty-zastrelili-zalozhnikov-pod-belym-flagom.html

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-493-496

***Li Wenwen**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 18103654701wen@gmail.com*

PECULIARITIES OF THE DESCRIPTION OF MOSCOW AND MOSCOW SUBURBS BUILDINGS AND STRUCTURES IN ARTICLES BY N.M. KARAMZIN IN THE JOURNAL "VESTNIK EVROPY". The research examines N.M. Karamzin's articles published in the journal "Vestnik Evropy" in 1802-1803 and studies the peculiarities of the description of buildings and structures in Moscow and its neighbourhood. In particular, the analysis of the descriptions of palaces allows to establish that the author follows a certain scheme: palace appearance > interiors > space near the palace. A comparative analysis of the fragments describing palaces, monasteries and urban areas shows that when describing spatial objects, N.M. Karamzin implements one of two textual strategies. The first one consists in the fact that space can be "organized" around a certain "point" – the building about which the author seeks to tell the reader. The second strategy is used when describing "large" spaces, such as monasteries and urban areas: when telling about them, the writer pays special attention to the location of buildings in relation to each other and notes that, despite the fact that each building (or structure) has its own characteristic purpose, they are all regarded as integral parts of the overall complex.

Key words: **N.M. Karamzin, Moscow text, building, structure**

***Ли Вэнвэнь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 18103654701wen@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ МОСКОВСКИХ И ПОДМОСКОВНЫХ СТРОЕНИЙ И СООРУЖЕНИЙ В СТАТЬЯХ Н.М. КАРАМЗИНА В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК ЕВРОПЫ»

В данном исследовании рассматриваются статьи Н.М. Карамзина, опубликованные в журнале «Вестник Европы» в 1802–1803 годах, и изучаются особенности описания зданий и сооружений в Москве и ее окрестностях. В частности, анализ описаний дворцов позволяет установить, что автор следует определенной схеме: внешний вид дворца > интерьеры > пространство рядом с дворцом. Сравнительный анализ фрагментов, в которых рассказывается о дворцах, монастырях и городских районах, показывает, что, описывая пространственные объекты, Н.М. Карамзин реализует одну из двух текстовых стратегий. Первая состоит в том, что пространство может быть «организовано» вокруг определенной «точки» – здания, о котором автор стремится рассказать читателю. Вторая стратегия используется при описании «больших» пространств, таких как монастыри и городские районы: рассказывая о них, писатель уделяет особое внимание расположению зданий относительно друг друга и отмечает, что, несмотря на то, что каждое здание (или сооружение) имеет свое характерное назначение, все они оцениваются как неотъемлемые части общего комплекса.

Ключевые слова: **Н.М. Карамзин, московский текст, здание, сооружение**

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является разноаспектное изучение *текстов*, получивших в филологической науке название *городских*. В лингвистике термин *городской текст* не имеет общепринятого определения, при этом история вопроса рассматривается в ряде исследований. Так, важной для понимания того, что представляет собой *городской текст*, является статья Н.Л. Потаниной и М.А. Гололобова «Городской текст как теоретическая проблема»: в работе имеются сведения об истории и эволюции данного понятия. Авторы приходят к выводу, что изучение *городских текстов* в отечественной науке во многом определяется интересом ученых к описанию Санкт-Петербурга. Ключевыми в этом отношении являются работы Н.П. Анциферова, чье новаторское исследование «Душа Петербурга», написанное в 1922 г., вызвало большой интерес к изучению городской тематики, а также Ю.М. Лотмана и В.Н. Топорова. В частности, в 1984 г. в работах «Символика Петербурга и проблемы семиотики города» Ю.М. Лотмана и «Петербург и „Петербургский текст русской литературы“» В.Н. Топорова были осуществлены концептуальные исследования городских текстов в семиотическом аспекте. В.Н. Топоров ввёл в научный оборот понятие «Петербургский текст», имея в виду «некий синтетический сверхтекст, с которым связываются высшие смыслы и цели» [1, с. 23]. Под влиянием идей В.Н. Топорова Н.Е. Меднис в одной из своих работ формулирует определение городского текста, который «как правило, прилагается к текстам, центрически организованным и в силу этого обладающим сильно выраженным внутренним центростремительным движением» [2, с. 7]. По мнению Н.Е. Меднис, «наиболее проработанными в научном плане являются на данный момент сверхтексты, порожденные некими топологическими структурами – так называемые „городские тексты“, к числу коих принадлежат Петербургский текст русской литературы, отдельные „провинциальные тексты“ (Пермский, к примеру), а также тексты Венецианский, Римский и другие. В стадии систематизации материала предстает в данный момент Московский литературный ареал, пока не описанный в своей цельности» [2, с. 9]. Таким образом, изучение московского текста (согласно определению Г.П. Козубовской, «под московским текстом понимается совокупность мотивов, тем, образов, сюжетов, связанных с Москвой» [3, с. 76–77]) представляется актуальной филологической задачей.

Объектом исследования являются фрагменты статей Н.М. Карамзина, опубликованных в журнале «Вестник Европы» в 1802–1803 гг., в которых рассказывается о московских и подмосковных строениях и сооружениях.

Целью данного исследования является установление особенностей описания пространственных объектов в статьях Н.М. Карамзина. Для достижения этой цели нами были определены следующие исследовательские задачи: во-первых, проанализировать тексты Н.М. Карамзина, описывающие строения и сооружения Москвы и ее окрестностей; во-вторых, исследовать и выявить способы организации описания этих пространственных объектов.

В работе использованы описательные методы исследования: наблюдение и выявление свойств и характеристик зданий и сооружений, обобщение и классификация свойств и характеристик пространственных объектов, анализ и интерпретация фрагментов изучаемого московского текста.

Научная новизна исследования заключается в установлении особенностей описания пространственных объектов в статьях Н.М. Карамзина, определяемых необходимостью использования различных текстовых стратегий в зависимости от типа описываемого объекта; полученное знание дополняет уже имеющиеся сведения в области московской текстологии.

Теоретическая значимость заключается в выявлении особенностей и стратегий описания Н.М. Карамзиным зданий и сооружений Москвы и ее окрестностей в его статьях в журнале «Вестник Европы», обогащающих представления об описании городской архитектуры в московских текстах начала XIX века.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы при изучении московских текстов в качестве объекта сравнения с целью установления сходств и различий между московскими текстами, созданными разными авторами в разные эпохи.

Одним из авторов, в различных произведениях которого подробно изображается Москва, является Николай Михайлович Карамзин – выдающийся русский историк, публицист и писатель конца XVIII – начала XIX века. В частности, в 1802–1803 гг., будучи главным редактором московского журнала «Вестник Европы», он опубликовал в нем несколько статей об истории и современной жизни Москвы и Подмосковья. В этих статьях обнаруживаются подробные описания архитектуры и сооружений города и его окрестностей с указанием их исторического, культурного, социального и религиозного значения.

Архитектура – наиболее очевидный для восприятия элемент городского ландшафта, раскрывающий его историю, культурное наследие и особенности жизни его жителей. Н.М. Карамзин подчёркивает историческую ценность московских зданий и сооружений как ярких свидетельств русской истории и культуры.

Согласно «Русскому семантическому словарю», здания и сооружения, описанные Н.М. Карамзиным в статьях, можно отнести к следующим типам: 1) «дворцы, богатые постройки, помещения» [4, с. 71] (*дворец Алексея Михайловича, дворец Елисаветы Петровны, Писаревский дворец),* 2) «культовые сооружения, помещения, их части и архитектурные детали» [4, с. 66] (*Троице-Сергиева лавра, Успенский Собор*), 3) «военные, фортификационные сооружения, постройки» [4, с. 93] (*московский Кремль*), 4) «технические сооружения, подсобные служебные помещения, связанные с использованием воды, силы воды, водных ресурсов» [4, с. 79] (*водовод, колодец*).

Прежде всего, следует отметить, что одним из основных объектов описания у Н.М. Карамзина являются дворцы, такие как дворец Алексея Михайловича в селе Алексеевском и дворец Елисаветы (Елизаветы) Петровны в селе Тайнинском.

Во времена Н.М. Карамзина дворец Алексея Михайловича в качестве путевого дворца уже не использовался, что привело к его частичному разрушению («Стѣны разрушаются» [5, с. 208], «Онъ также разрушается и, какъ мнѣ сказывали, продается на свозъ» [5, с. 215]), что тем не менее не мешало ему вызывать интерес у посетителей: писатель осмотрел заброшенный дворец, чтобы составить представление об особенностях жизни царской семьи в XVII в. Н.М. Карамзин подробно описывает устройство дворца. Дворец находился на дороге из Троицкого монастыря в Москву: царь Алексей Михайлович заезжал в него после богомолья в Троице-Сергиеву лавру перед возвращением в Москву («старый дворецъ, гдѣ онъ всегда останавливался на возвратномъ пути изъ монастыря Троицкаго и располагалъ торжественный въѣздъ свой въ Москву» [5, с. 208]). Н.М. Карамзин отмечает, что дворец представляет собой старинную деревянную постройку («сіе почтенное зданіе, едва ли не старѣйшее изъ всѣхъ деревянныхъ домовъ въ Россіи» [5, с. 208]). Автор пишет о размерах строения: дворец в целом невысок, однако он довольно длинный, «занимаетъ въ длину саженъ тридцать» ([5, с. 208]).

Согласно Н.М. Карамзину, планировка дворца не является симметричной; отмечается, что у каждого члена царской семьи была своя отдельная комната во дворце. «На лѣвой сторонѣ отъ Москвы были комнаты Царя, на правой жили Царевны, а въ серединѣ Царица; въ первыхъ окна довольно велики, а въ другихъ гораздо менѣе и выше отъ земли» [5, с. 208]. Писатель детально описывает внутреннее устройство и убранство дворца: количество, расположение и назначение комнат, а также особенности отделки потолков, стен, дверей и окон.

Подробные описания Н.М. Карамзиным украшений и художественных ценностей дворца Алексея Михайловича демонстрируют художественный вкус царской семьи: «Печи вездѣ большія, съ разными, отчасти аллегорическими фигурами на изразцахъ. Внутреннія украшенія не могли истощить казны Царской: потолки и стѣны обиты выбѣленнымъ холстомъ, а двери (и то въ однѣхъ Царскихъ комнатахъ) краснымъ сукномъ съ широкими жестяными петлями; окна выкрашены зеленою краскою» [5, с. 208–209]. Изразцы с аллегорическими фигурами, потолки и стены, покрытые выбеленным холстом, окна, выкрашенные в зеленый цвет, – эти особенности декора характерны для эпохи возведения этого несохранившегося памятника русской национальной архитектуры. Примечательно, что, описывая дворец, автор моделирует виртуальную картину царского быта: описывает русского царя, который обедает со своими вельможами («Я воображалъ нашего добраго Рускаго Царя, сидящаго тутъ среди вельможъ своихъ, или, лучше сказать, передъ ними: тогда и самые важные бояре, приходя къ Государю, останавливались у дверей; а сиживали съ нимъ единственно за обѣдомъ, и то за другимъ столомъ» [5, с. 209]).

Далее Н.М. Карамзин изображает вид на внутренний сад, окружающий дворец, и моделирует еще одну виртуальную картину: он описывает бытовую жизнь царицы и царевен. «Передъ окнами растутъ двѣ березы, изъ которыхъ одна запустила корень свой подъ самый домъ; можетъ быть Царица Наталія Кириловна посадила ихъ! – Другая стѣна безъ оконъ, но съ дверьми въ садъ или въ огородъ, который безъ сомнѣнія украшался всего болѣе подсолнечниками (этотъ вкусъ видимъ еще и нынѣ въ провинціальныхъ купеческихъ огородахъ); теперь густѣютъ въ немъ однѣ рябины, малиновые и смородинные кусты, такіе старые, что Царевны могли еще брать съ нихъ ягоды» [5, с. 210–211]. Между дворцом и садом была только одна стена, и в ней была сделана дверь, чтобы царица и царевны могли приходить в сад собирать ягоды. Во дворце также имеются две бани, в которые царская семья нередко приезжала из Москвы, в том числе зимой («Тутъ видны развалины двухъ бань, въ которыя онѣ ѣзжали не рѣдко изъ самой Москвы, даже зимою» [5, с. 211]). Кроме того, во дворце имеется погреб, «гдѣ не только ледъ, но даже и снѣгъ не таетъ до глубокой осени; слѣдственно Царь могъ всегда пить здѣсь самой холодной медъ!» [5, с. 211] Рядом с дворцом находится церковь Алексеевская, построенная из камня: «Большая каменная церковь Алексѣевская сооружена также Царемъ Алексѣемъ Михайловичемъ. Дворецъ подлѣ нее» [5, с. 211].

Чуть менее подробно Н.М. Карамзин описывает планировку дворца Елисаветы (Елизаветы) Петровны и особенности ландшафта вокруг дворца. Дворец находится в непосредственной близости от дворца Государя Алексея Михайловича и со всех сторон окружен рекой Яузой: «Тутъ запруженная Яуза кажется большою рѣкою, и со всѣхъ сторонъ обтекаетъ дворецъ Елисаветы Петровны» [5, с. 215]. Н.М. Карамзин замечает, что во дворце частично украшены большие комнаты, залы, коридоры, позолоченные двери («есть большія комнаты, и видно, что нѣкоторыя были хорошо отдѣланы. <...> пустыя залы, коридоры, высокія лѣстницы, остатки богатыхъ украшеній, и (то всего важнѣе) вѣтеръ воетъ въ трубахъ, свиститъ въ разбитыя окончины и хлопаетъ дверми, съ которыхъ валится позолота» [5, с. 215]). Интерьер этого дворца выдержан в стиле московского барокко. На острове, на котором находится дворец, сохранились гниющие мосты: «Мосты сгнили, такъ, что я съ великимъ трудомъ могъ черезъ одинъ изъ нихъ перебраться» [5, с. 216]. В прошлом дворец представлял собой «самое огромное зданіе, теперь остается дикою пустынею» [5, с. 216]. Следует отметить, что особенностью описания дворца Елисаветы (Елизаветы) Петровны является использование слов, характеризующих пространственные объекты как необустроенные и/или подвергнувшиеся разрушениям (*разбитыя окончины, валится позолота, мосты сгнили, дикая пустыня*).

Сравнительный анализ фрагментов, в которых рассказывается о царских дворцах, показывает, что описание пространства у Н.М. Карамзина может быть «организовано» вокруг определенной «точки» – здания, о котором автор и стремится рассказать читателю. Иначе строится описание «больших» пространств – монастыря и района города.

Троице-Сергиева лавра занимает важное место в истории России («не только Россіяне, но и самые просвѣщенные иностранцы, знающіе нашу Исторію, любопытствуютъ видѣть мѣсто великихъ происшествій» [5, с. 207]). Монастырь был свидетелем многих важных событий в национальной истории. По свидетельству Н.М. Карамзина, Троице-Сергиева лавра была тесно связана с царской властью: «Цари Рускіе ѣзжали и ходили на богомолье, испрашивать побѣды или благодарить за нее Всевышняго, въ обители основанной святымъ мужемъ и Патріотомъ: сердце его, забывъ для себя все земное, желало еще благоденствія отечеству» [5, с. 207–208], «Цари бывали со всѣми Боярами ежегодно два или три раза въ Монастырѣ Троицкомъ. Царь Михаилъ Ѳеодоровичь всегда праздновалъ тамъ день Троицы и свои имянины въ Сентябрѣ мѣсяцѣ» [6, с. 254], «Всѣ Рускіе Государи старались отличить себя благочестіемъ; но едва ли кто нибудь изъ нихъ могъ сравняться въ усердной набожности съ Михаиломъ Ѳеодоровичемъ, который, по словамъ Олеарія, почти всегда молился въ церкви на колѣняхъ и падалъ ницъ передъ иконами» [6, с. 254–255].

Н.М. Карамзин даёт подробное описание монастыря. Лавра расположена в неприступном месте, как и другие подмосковные монастыри: «Лавра со всѣхъ сторонъ окружена горами, покрытыми нѣкогда дремучимъ лѣсомъ» [7, с. 287], «Глубокой ровъ, высокія стѣны», «монахи ограждали себя каменными стѣнами», «Всѣ старинные монастыри вокругъ Москвы построены на высокихъ мѣстахъ» [7, с. 288] – природные особенности ландшафта и монастырские защитные сооружения дополняли друг друга, превращая лавру в неприступную «крепость», которая обеспечивала безопасность монахов. Надежная оборона лавры была насущной необходимостью: путешественник упоминает «слѣды батарей, которыми Поляки громили Троицкія стѣны» [7, с. 288]. Автор указывает время возведения Троицкого Собора и упоминает его былое «великолепие», однако не даёт детального описания внешнего вида здания: «Соборъ Троицкій основанъ еще при Князѣ Василѣ Дмитріевичѣ, слѣдственно въ началѣ 15 вѣка; онъ въ свое время казался безъ сомнѣнія великолѣпнымъ, а теперь малѣйшая изъ приходскихъ церквей въ Москвѣ болѣе его» [7, с. 289]. Также говорится о «величественности» Успенского Собора, но не упоминаются другие его особенности: «Италіянскій Архитекторъ, именемъ Аристотель, родомъ изъ Болоньи, привезъ къ намъ вкусъ щастливаго вѣка Медицисовъ въ Княженіе Іоанна Васильевича и построилъ въ Москвѣ Соборъ Успенскій, служившій образцомъ для Успенскаго Собора Лавры, храма величественнаго» [7, с. 289].

Также Н.М. Карамзин рассказывает о «достопамятностях» церквей и ризницы: «Два образа, даръ Царей Іоанна и Годунова Троицкому Собору, осыпаны рѣдкой величины драгоцѣнными камнями» [7, с. 289], «Евангеліе Царевны Софіи и многія церковныя утвари, вышитыя самою Императрицею Анною, Которая отмѣнно любила женскія рукодѣлья. Елисавета Петровна подарила монастырю богатую служебную шапку и панагію, а Великая ЕКАТЕРИНА большіе золотые сосуды», «большимъ серебрянымъ паникадиламъ, подсвѣчникамъ и другимъ украшеніямъ здѣшнихъ церквей» [7, с. 290]. Перечисленные памятные предметы свидетельствуют о богатстве монастыря, которое автор связывает с именами русских государей и членов их семей. Тем самым он показывает особую значимость монастыря для русских людей, в том числе и монархов.

Помимо церковной утвари, среди предметов, обнаруживаемых в монастырских строениях, Н.М. Карамзин обращает внимание на оружие, позволявшее защищать лавру: «Я съ любопытствомъ взглянулъ на Троицкія пушки, бросавшія громъ на Поляковъ, и разсматривалъ остатки оружія, которымъ ихъ разили храбрые иноки. Здѣсь была особенная палата, наполненная бердышами, мечами и пищалями» [7, с. 296].

Также, как отмечает писатель, в монастыре имеется множество книг: «Въ Лаврѣ двѣ библіотеки: одна принадлежитъ Семинаріи, а другая монастырю; первая состоитъ изъ 6000 книгъ, иностранныхъ и Рускихъ, историческихъ, нравоучительныхъ, богословскихъ, и проч; а во второй однѣ церковныя книги и рукописи» [7, с. 296].

Н.М. Карамзин описывает маршрут своего путешествия по монастырю, указывая пространственные характеристики объектов относительно друг друга и путешественника: «Я обошелъ сперва вокругъ стѣны монастырской и готическихъ башенъ ея» [7, с. 288], «Входя во внутренность ограды, вы видите передъ собою монументы четырехъ вѣковъ» [7, с. 288-289], «Соборъ Троицкій основанъ еще при Князѣ Василѣ Дмитріевичѣ, слѣдственно въ началѣ 15 вѣка» [7, с. 289], «Изъявивъ Христіянское усердіе къ святынѣ Троицкаго монастыря, я съ любопытствомъ осматривалъ достопамятности церквей и ризницы» [7, с. 289], «Между колокольнею и Троицкимъ Соборомъ стоитъ каменный обелискъ» [7, с. 291], «Я съ любопытствомъ взглянулъ на Троицкія пушки» [7, с. 296], «Здѣсь была особенная палата, наполненная бердышами, мечами и пищалями» [7, с. 296], «Въ Лаврѣ двѣ библіотеки» [7, с. 296].

Кроме того, Н.М. Карамзин сообщает, что в монастыре имеется большой колокол: «большой колоколъ, въ 4000 пудъ вѣсомъ, первой въ Россіи и въ цѣломъ свѣтѣ» [7, с. 297]. Следует отметить, что писатель упоминает размеры и вес большого колокола, не указывая его точного местоположения.

Описывая Писаревский дворец, Н.М. Карамзин отмечает, что ранее на его месте находился каменный Троицкий дворец, а относительно нового дворца никаких сведений о его строительстве в монастыре не сохранилось: «Еще недавно сломанъ Троицкій каменный дворецъ Царя Іоанна Васильевича. Архитектура нынѣшняго дворца не показываетъ древности. Странно, что въ архивѣ монастырской не нашлось никакихъ записокъ о его построеніи» [7, с. 297]. Н.М. Карамзин описывает интерьеры Писаревского дворца достаточно подробно: «внутри же украшенъ лѣпною работою при Елисаветѣ Петровнѣ. Зала, расписанная бирюзовою краскою, представляетъ въ барельефахъ всѣ побѣды ПЕТРА Великаго, съ девизами не дурно вымышленными. Я съ большимъ удовольствіемъ смотрѣлъ на барельефы и читалъ надписи. Въ двухъ комнатахъ стоятъ алебастровыя изображенія всѣхъ нашихъ Князей и Государей съ самаго Рюрика, сдѣланныя съ медалей, которыя не весьма удачно изобрѣтены художникомъ» [7, с. 298]. Также автор рассказывает об организации пространства вокруг дворца: «Садъ подлѣ дворца, состоящій изъ алей сѣнистыхъ, вокругъ немалаго пруда, и большое зданіе, гдѣ живутъ семинаристы, называются также Писаревскими» [7, с. 299]. Таким образом, в описании дворца в Троице-Сергиевой лавре Н.М. Карамзин следует той же модели, что и при описании дворцов Алексея Михайловича и Елисаветы Петровны: внешний вид дворца > интерьеры > пространство рядом с дворцом.

В одной из статей Н.М. Карамзина обнаруживается описание ряда московских районов XVII века. Как пишет автор, во времена Олеария «Кремль считался только частію Китая-города. Олеарій пишетъ о великолѣпіи дворца, построеннаго въ Италіянскомъ вкусѣ Царемъ Михаиломъ для сына его, Алексѣя Михайловича; самъ же Царь жилъ для своего здоровья въ деревянномъ домѣ. Всѣ знатнѣйшіе Бояре имѣли домы въ Кремлѣ. Палаты Никона Патріарха были тамъ, послѣ дворца, огромнѣйшимъ зданіемъ» [6, с. 255]. Кремль в основном использовался в качестве царской и боярских резиденций. Немногие из старых русских бояр имели каменные дома: «при Годуновѣ жили они въ деревянныхъ, маленькихъ и темныхъ домикахъ. Горницы обивались иногда выбѣленною холстиною, и единственнымъ украшеніемъ ихъ были образа» [6, с. 261]. Другими московскими «районами» были Скородом и Стрелецкая слобода: а) «Въ Скородомѣ, окруженномъ деревянною стѣною съ башнями, жили мѣщане и подъячіе», «она состояла изъ однихъ деревянныхъ маленькихъ домовъ, которыхъ строеніе не требовало много времени» [6, с. 257], «Развѣ одно время разрушитъ ее, такъ же, какъ оно разрушило стѣну вокругъ Бѣлаго города и Землянаго: ибо и сей послѣдній былъ нѣкогда окруженъ башнями (деревянными)» [8, с. 285] (Н.М. Карамзин также называет Скородом Замляным городом); б) «Стрѣлецкая Слобода (за Москвою-рѣкою), также обнесенная деревянною стѣною, была построена вовремя Князя Василья Ивановича для иностранныхъ солдатъ, взятыхъ имъ въ Рускую

службу. Во время Годунова, Димитрія и Царя Михаила Ѳеодоровича жили тамъ Стрѣльцы и самые бѣднѣйшіе люди» [6, с. 257]. Таким образом, Н.М. Карамзин обращает внимание на преобладание в старой Москве деревянных строений небольшого размера и весьма скромно декорированных (исключение – кремлевские здания царей и высшего духовенства), но при этом упоминает о социальной дифференциации московских жителей: чем дальше от центра Москвы, тем ниже социальный статус москвичей.

Особым образом Н.М. Карамзин излагает историю проживания в Москве иностранцев. В период правления Великого князя Ивана Васильевича и его сына Василия Ивановича иностранцы стали приезжать на поселение в Москву, где им на окраине города были «отведены» «домики», построенные за счет государства. Через несколько лет иностранцы стали переселяться в Белый город: ими были построены «каменные дома» и церковь «близь нынѣшней Меншиковой башни». Затем Царь Алексей Михайлович запретил немцам жить в городе из-за жалоб духовенства («Нѣмцы живутъ въ ихъ приходахъ, покупаютъ самыя лучшія мѣста и строятъ большіе домы, съ которыхъ церкви не имѣютъ никакого дохода» [9, с. 97]). В связи с этим «иностранцы продали каменные домы свои въ городѣ, а деревянные перевезли на берегъ Яузы, <...> построили двѣ Лютеранскія и двѣ Реформатскія церкви (Англійскую и Голландскую), и скоро обратили Слободу въ маленькой особенной городокъ, который черезъ нѣсколько лѣтъ соединился оъ Москвою» [9, с. 99–100]. Таким образом, градостроение XVII в. во многом определялось социальными причинами, в частности – отношением властей к иностранцам.

В своих статьях Н.М. Карамзин уделяет особое внимание культовым сооружениям. Так, им подробно описана не только Троице-Сергиева лавра, но и московские церкви. Обращаясь к истории города, автор указывает, что во время правления царя Михаила Феодоровича в Москве построено было «удивительное» количество деревянных церквей, так как «всякой Бояринъ, всякой знатной или богатой человѣкъ того времени хотѣлъ имѣть собственную церковь свою. Онѣ были почти всѣ деревянныя и маленькія. Патріархъ Никонъ, видя частые въ Москвѣ пожары уговаривалъ набожныхъ и богатыхъ людей строить каменныя церкви, и множество деревянныхъ было при немъ сломано» [6, с. 252]. Н.М. Карамзин отмечает: «Олеарій говоритъ о пятидесяти церквахъ въ Кремлѣ; но вѣроятно, что онъ и придѣлы называетъ Храмами» [6, с. 252]. Автор сообщает, что внутреннее убранство русских церквей с округлыми сводами привлекало внимание иностранцев, при этом русские не могли удовлетворить их любопытство, с чем связаны эти архитектурные особенности («Иностранцы, замѣчая, что всѣ наши церкви внутри бываютъ съ круглыми сводами, хотѣли знать причину того, но не могли свѣдать ее» [6, с. 252]). Выбор месторасположения церквей в то время имел огромное значение, и зачастую они были тесно связаны с повседневной жизнью царских особ. «Большая каменная церковь Алексѣевская сооружена также Царемъ Алексѣемъ Михайловичемъ. Дворецъ подлѣ нее» [5, с. 211]. Именно это глубокое религиозное чувство особенно подчеркивает то уникальное место, которое религия занимает в истории и культуре русской царской семьи.

Также в статье Н.М. Карамзина описана инфраструктура Москвы и Подмосковья. Колодцы, снабжающие водой Москву, располагаются в селе Мытищи. Между дорогой в Троице-Сергиеву лавру и этими колодцами проходит длинная аллея («Выѣхавъ опять на большую Троицкую дорогу въ Мытищахъ, я ходилъ пѣшкомъ, сквозь длинную насаженную алею, къ тамошнимъ славнымъ колодцамъ, откуда проведена вода въ Москву» [5, с. 216–217]). «Ихъ числомъ 42; каждый представляетъ издали видъ маленькаго домика, и всѣ вмѣстѣ кажутся небольшимъ, прекраснымъ селеніемъ» [5, с. 217]. «Колодцы деревянные, кромѣ одного, каменнаго, называемаго громовымъ, для того, какъ увѣряютъ, что тутъ ударилъ нѣкогда громъ въ землю, и что изъ отверстія, имъ сдѣланнаго, потекла сама собою чистая вода» [5, с. 217]. Особое внимание Н.М. Карамзин обращает на то, что обустройство колодцев именно в этом месте связано с высоким качеством воды в местных источниках. Вода из этих колодцев транспортируется в Москву по трубам. Рядом с Троицкой дорогой проходит водовод: «Водоводъ идетъ мостомъ черезъ низкую долину, на каменныхъ аркахъ, и длиною будетъ саженъ въ 60» [5, с. 213]. Также автор указывает, что строительство еще не закончено: необходимо построить каналы для подведения воды из водовода к Москве («остается сдѣлать каналы внутри его» [5, с. 213]).

Таким образом, можно сделать вывод, что при описании московских и подмосковных строений и сооружений Н.М. Карамзин реализует одну из двух стратегий построения текстовых фрагментов, посвященных пространственным объектам: 1) основным объектом описания является какое-либо примечательное здание (*дворец Алексея Михайловича, дворец Елисаветы Петровны, Писаревский дворец*), которое автор описывает с точки зрения его местоположения, материалов постройки, размеров, формы, функции, затем подробно рассказывает о его внутреннем устройстве и убранстве, далее описывает пространство вокруг здания (в том числе окружающие его постройки); 2) объектом описания является комплекс зданий (или сооружений) в определенном пространстве (*Троице-Сергиева лавра, московский Кремль, водовод*), в котором автор подчеркивает расположение зданий (или сооружений) относительно друг друга; при этом каждое из них имеет свое предназначение (и оно упоминается автором, «переходящим» от одного здания к другому), но воспринимаются они как составляющие единого комплекса. Реализуя стратегию 2 типа, автор ограничивается краткой характеристикой объектов (материал, размер, функция). Примечательно, что обе стратегии могут использоваться в пространном описании одного объекта: повествуя о Троице-Сергиевой лавре (стратегия 2), автор подробно рассказывает о Писаревском дворце, его интерьере и организации пространства вокруг (стратегия 1).

Библиографический список

1. Топоров В.П. *Петербургский текст русской литературы.* Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2003.
2. *Меднис Н.Е. Сверхтексты в русской литературе.* Новосибирск: НГПУ, 2003.
3. Козубовская Г.П. Письма А.С. Пушкина и «Московский текст». *Культура и текст.* 1999; № 5: 60–80.
4. *Русский семантический словарь, Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений:* в 6 т. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2002; Т. 2.
5. Карамзин Н.М. Историческия воспоминания и замечания на пути к Троице. *Вестник Европы*. 1802; Ч. 4, № 15: 207–226.
6. Карамзин Н.М. Руская старина. *Вестник Европы.* 1803; Ч. 11, № 20: 251-271.
7. Карамзин Н.М. Историческия воспоминания, вместе с другими замечаниями, на пути к Троице и в сем монастыре (продолжение). *Вестник Европы.* 1802; Ч. 4, № 16: 287–304.
8. Карамзин Н.М. Записки стараго московскаго жителя: [Очерк об улучшениях в Москве]. *Вестник Европы.* 1803; Ч. 10, № 16: 276–286.
9. Карамзин Н.М. Руская старина (продолжение). *Вестник Европы.* 1803; Ч. 12, № 21/22: 94–103.

References

1. Toporov V.P. *Peterburgskiĭ tekst russkoĭ literatury.* Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPB, 2003.
2. Mednis N.E. *Sverhteksty v russkoj literature*. Novosibirsk: NGPU, 2003.
3. Kozubovskaya G.P. Pis'ma A.S. Pushkina i «Moskovskij tekst». *Kul'tura i tekst.* 1999; № 5: 60-80.
4. *Russkiĭ semanticheskiĭ slovar', Tolkovyĭ slovar', sistematizirovannyĭ po klassam slov i znachenij:* v 6 t. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2002; T. 2.
5. Karamzin N.M. Istoricheskiya vospominaniya i zamechaniya na puti k Troice. *Vestnik Evropy*. 1802; Ch. 4, № 15: 207-226.
6. Karamzin N.M. Ruskaya starina. *Vestnik Evropy.* 1803; Ch. 11, № 20: 251-271.
7. Karamzin N.M. Istoricheskiya vospominaniya, vmeste s drugimi zamechaniyami, na puti k Troice i v sem monastyre (prodolzhenie). *Vestnik Evropy.* 1802; Ch. 4, № 16: 287-304.
8. Karamzin N.M. Zapiski starago moskovskago zhitelya: [Ocherk ob uluchsheniyah v Moskve]. *Vestnik Evropy.* 1803; Ch. 10, № 16: 276-286.
9. Karamzin N.M. Ruskaya starina (prodolzhenie). *Vestnik Evropy.* 1803; Ch. 12, № 21/22: 94-103.

Статья поступила в редакцию 20.03.24

УДК 366.636 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-496-499

***Nacharova L.I.**, teaching assistant, Department of Foreign Languages and Communication Technologies, National University of Science and Technology (MISIS); postgraduate, Faculty of Journalism of Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: luda_konstant@mail.ru*

MESSENGERS: ARE THEY NEW MEDIA OR EVOLUTIONARY STAGE OF SOCIAL NETWORKS DEVELOPMENT? The article analyzes the role of messengers in the context of their relationship with social networks. New communication services and applications, such as messengers, have become an integral part of modern social networks, but they have also entered into direct competition with them. These services develop simultaneously and parallel to social networks, and an increasing number of Internet users are choosing them, thus increasing the importance of messengers in interpersonal communication systems and media development. The article discusses whether such services constitute a separate media channel or represent a stage in the evolution of social networks, as well as considers the key characteristics of messengers, their influence on public communication, and the dynamics of interaction in the online environment. By analyzing academic sources and data from sociological and statistical studies, a deep understanding of the role of messengers in modern internet culture is offered, and their place in

the evolution of social networks is discussed. This work contributes to the research by analyzing current data, developing theoretical models, and offering practical recommendations. It aims to stimulate further investigation in this area and enhance understanding of the dynamic changes in online communication.

Key words: **messengers, social networks, new media, online communication, private communication, media technologies, message exchange, personal communication**

***Л.И. Начарова**, асс., Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва; аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: luda_konstant@mail.ru*

МЕССЕНДЖЕРЫ: НОВЫЕ МЕДИА ИЛИ ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ?

Статья анализирует роль мессенджеров в контексте их взаимосвязи с социальными сетями. Новые сервисы и приложения в области коммуникации, такие как мессенджеры, не только стали неотъемлемой частью современной социальной сети, но и перешли в непосредственную конкуренцию с ними. Такие сервисы развиваются одновременно и параллельно с соцсетями, и все больше пользователей сети Интернет делают выбор в их пользу, что увеличивает значение мессенджеров как в системе межличностных коммуникаций, так и в развитии СМИ. В статье обсуждается, являются ли такие сервисы отдельным медиаканалом или представляют собой этап эволюции социальных сетей, а также рассматриваются ключевые характеристики мессенджеров, их влияние на общественную коммуникацию и динамику взаимодействия в онлайн-среде. Путем анализа академических источников и данных из социологических и статистических исследований предлагается глубокое понимание роли мессенджеров в современной интернет-культуре и обсуждается их место в эволюции социальных сетей. Данная работа вносит вклад в исследование путем анализа актуальных данных, разработки теоретических моделей и предложения практических рекомендаций и призвана стимулировать дальнейшее исследование в этой области и расширить понимание динамических изменений в онлайн-коммуникации.

Ключевые слова: **мессенджеры, социальные сети, новые медиа, онлайн-коммуникация, коммуникация, медиатехнологии, обмен сообщениями, личная коммуникация**

Современное информационное общество испытывает революционные изменения в коммуникационных практиках, в значительной степени обусловленные эволюцией социальных сетей и появлением новых медийных форматов [1]. Одним из ключевых аспектов этой трансформации являются мессенджеры – платформы, предоставляющие возможность мгновенного обмена сообщениями в режиме реального времени. Отправка текстовых сообщений, обмен мультимедийным контентом, создание групповых чатов и другие функции стали неотъемлемой частью повседневной коммуникации для миллионов пользователей по всему миру.

Целью данного исследования является анализ роли мессенджеров в современном информационном пространстве, а также определении их места и значимости по сравнению с традиционными формами коммуникации и социальными сетями. Объектом исследования в данной статье являются мессенджеры как вид коммуникационных технологий и их роль в современном обществе.

Задачи исследования включают:

– анализ тенденций использования мессенджеров;

– изучение влияния мессенджеров на коммуникационные привычки и социальные взаимодействия людей;

– оценка роли мессенджеров как новых медиа в информационной сфере и их влияния на формирование общественного мнения;

– сравнительный анализ актуальности и востребованности функций мессенджеров с возможностями социальных сетей.

Общий анализ этих аспектов может помочь понять эволюцию мессенджеров в качестве средства коммуникации и их роль в современном обществе. Актуальность этой проблемы очевидна в контексте быстрого распространения мессенджеров и их влияния на общественное мнение, социокультурные процессы и даже политические события. Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе тенденций развития мессенджеров и их влияния на коммуникационные практики, что в совокупности представляет собой относительно малоисследованную область в научной литературе.

Существует значительное количество исследований, посвященных социальным сетям и медийной экосистеме в целом. Однако относительно мало работ сосредоточено именно на роли мессенджеров в информационной среде. Некоторые из предшествующих исследований обращают внимание на технологические аспекты мессенджеров, другие – на социокультурные последствия их использования. Однако немногие предпринимают попытку совместного анализа этих аспектов. Данное исследование имеет важное значение как для теории, так и для практики в области медиа и коммуникаций. По мере того, как мессенджеры становятся все более неотъемлемой частью коммуникационной инфраструктуры, понимание их роли и влияния делается критически важным для разработки стратегий медиапрограмм и политических кампаний, а также для анализа социокультурных тенденций. Настоящая статья стремится соответствовать современным научным концепциям и подходам в области исследования социальных медиа, коммуникаций и технологической инновации. Исследование включает анализ существующих теорий, эмпирических и статистических данных, а также предлагает новый подход к пониманию роли мессенджеров в современном информационном пространстве.

Исторически человек, будучи, по словам Нила Фергюсона, исследователя социальных сетей, общественным животным [2], осуществлял общение посредством, в том числе, распространения важных сообщений среди участников социальных сетей, частью которых он был и является по сей день. Участники таких сообществ поддерживали между собой связь при помощи разных способов и медиаканалов. Таким образом, понятия социальных сетей и современных виртуальных мессенджеров тесно связаны между собой и сложно представляются друг без друга.

Мессенджеры и социальные сети представляют два различных типа платформ для онлайн-коммуникации, каждый из которых имеет свои характерные особенности.

Фокус на прямой коммуникации. Основное предназначение мессенджеров – обмен сообщениями между конкретными пользователями или группами пользователей. В то время как в социальных сетях акцент часто делается на публикации контента для всех подписчиков, мессенджеры обеспечивают приватные или полуприватные чаты для более адресного личного общения.

Размер сети и тип связей. В мессенджерах у пользователя обычно есть доступ к своим контактам или группам, но в сети общения они ограничены. В социальных сетях пользователи могут иметь более широкий круг связей и чаще всего могут подписываться на профили других пользователей, даже если они не являются друзьями в привычном понимании и не знают друг друга в реальной жизни.

Функциональность: Мессенджеры обычно ориентированы на текстовое общение, хотя многие из них также поддерживают передачу медиафайлов, голосовые и видеозвонки. С другой стороны, социальные сети предоставляют более широкий спектр функций, таких как публикация фотографий и видео, обмен новостями, организация событий и т. д.

Аудитория и цель использования. Мессенджеры чаще всего используются для общения с конкретными людьми, в то время как социальные сети могут быть направлены на установление новых контактов, поддержание связей с широким кругом друзей и знакомых, а также для публичной активности и самовыражения.

Приватность и безопасность: Мессенджеры имеют имидж средств общения, которые обеспечивают более высокий уровень приватности и безопасности, так как сообщения обычно зашифрованы и доступны только участникам конкретного чата. В социальных сетях приватность может быть менее защищена, особенно при публикации контента для широкой аудитории. Согласно современным международным исследованиям [3], около двух третьих опрошенных интернет-пользователей обеспокоены безопасностью своих данных в Интернете, и это отражает важность фактора приватности и безопасности для людей при выборе средств для общения.

Вышеизложенные характеристики подчеркивают уникальные характеристики мессенджеров, что делает их предпочтительными для различных целей и ситуаций в онлайн-коммуникации. Особенно стоит подчеркнуть тот факт, что популярность мессенджеров в большой степени обусловлена тем, что они выполняют четкие задачи, которые в последнее время все больше ставится перед ними их пользователями. В своей книге «Закон успешных инноваций» Клейтон М. Кристенсен особо подчеркивает, что именно верная идентификация задач, которые стоят перед продуктом или услугой, является определяющей для последующего привлечения к ней внимания потенциальных пользователей и перспектив увеличения спроса на него [4]. Также стоит отметить, что, в отличие от социальных сетей, где взаимодействие происходит путем разрозненных сообщений благодаря группам людей, совместно или индивидуально занятых добровольно избранной ими взаимно поддерживающей деятельностью, которая не связана с четкими рыночными критериями [3], мессенджеры и каналы на них более адресны, и пользователи таких платформ самостоятельно, пользуясь свободой своего выбора и предпочтениями, выбирают тот контент, который они хотят получать.

Социальные сети же зачастую злоупотребляют рекламой или действуют согласно встроенным в них алгоритмам, выбирая для их участника информацию, которую он будет видеть за него, не всегда точно и уместно делая такой выбор.

Если обратиться к **акторно-сетевой теории** социологии, мессенджеры логично и последовательно приобретают все большее значение в жизни современного общества. Теория акторно-сетевых связей (Actor-Network Theory, ANT), также известная как социология перевода, зародилась в середине 1980-х годов в Париже с участием Бруно Латура, Мишеля Каллона и позднее Джона Лоу. ANT возникла в области исследований науки и технологий (Science and Technology Studies, STS), выделяясь тем, что принимает за основу принцип симбиозного отношения между человеческими и неживыми акторами, формируя социальную сеть элементов (материальных и нематериальных). Эта социотехническая сеть поддерживает горизонтальность отношений между технологией и обществом. Другими словами, теория акторно-сетевых связей утверждает, что люди и нелюди – акторы в сети – симметричны. По Лоу, актор не может рассматриваться просто как «объект», а как объединение гетерогенных элементов, составляющих сеть. Таким образом, каждый актор в себе является упрощенной сетью [5]. В этом смысле ANT стремится понять формирование сетей на основе их человеческих и неживых элементов, следуя за этими акторами, чтобы определить, как они связаны между собой с учетом влияющих факторов, как они ассоциируются с различными элементами, через которые они конструируют и объясняют мир. Следовательно, основой ANT является восприятие того, как люди и нелюди конфигурируются как акторы, собранные в стабильные гетерогенные сети с общими интересами. Отслеживая трансформацию гетерогенных сетей, ANT исследует, как они возникают, как сохраняются со временем и как конкурируют с другими сетями с различными выравненными интересами. В нашем случае мессенджеры являются местом для обсуждения новостей, обмена мнениями и создания контента. Кроме того, некоторые мессенджеры, такие как «Telegram» и «WhatsApp», также предлагают функции каналов и сторис (коротких видеосообщений), которые позволяют пользователям создавать и распространять контент для широкой аудитории, что подчеркивает их роль в распространении информации и создании контента [6]. Таким образом, можно с абсолютной уверенностью сказать, что мессенджеры стали полноправным актором в современной социальной жизни, занимая важное место в социальной среде, которую уже невозможно без них представить. Они играют большую и полноценную роль как в современном онлайн-обществе, так и виртуальной среде.

Несмотря на спорность данного высказывания, можно рискнуть и назвать мессенджеры новыми медиа. В традиционном понимании медиа охватывает различные средства массовой коммуникации, такие как газеты, телевидение, радио и Интернет. Мессенджеры, хотя и отличаются от традиционных форм медиа, все же выполняют сходные функции в смысле обмена информацией и коммуникации между людьми. К примеру, количество подписчиков страницы из крупнейших газет России «Ведомости» [7] уже значительно превышает ее ежедневный тираж [8]. Это также демонстрирует преимущества нового способа распространения (медиаканала) этого издания для ее пользователей (читателей данной газеты). В 2014 году компания «Meta» (запрещенная в России компания) выделила мессенджер компании «Facebook» (запрещенная в России компания) в отдельный сервис, отделив его от своей социальной сети. Также в том же году компания «Meta» приобрела мессенджер «WhatsApp», и с тех пор занимается его развитием параллельно социальным сетям «Facebook» и «Instagram» (запрещенные в России), понимая важность одновременного предложения как сервисов обмена сообщениями, так и социальных сетей, причем разделяя их аудиторию по различным интернет-каналам общения. Это решение также объясняет понимание тенденцию к увеличению внимания пользователей онлайн-среды к мессенджерам за счет уменьшения их внимания к традиционным медиа.

Таким образом, мессенджеры могут быть рассмотрены как новые медиа, поскольку они представляют собой средства массовой коммуникации, которые изменяют способы взаимодействия и обмена информацией в современном информационном обществе.

Существует несколько причин, почему мессенджеры становятся все более популярными по сравнению с социальными сетями:

Приватность. Мессенджеры обеспечивают более приватные и интимные формы общения, по сравнению с открытыми публичными профилями в социальных сетях. Пользователи могут обмениваться личными сообщениями и медиафайлами с ограниченным кругом людей, чувствуя себя более комфортно и защищенно.

Мгновенность и реальное время. Мессенджеры обеспечивают быстрый и непрерывный обмен сообщениями в режиме реального времени. Это делает их удобными для быстрой коммуникации, организации встреч и планирования событий.

Мобильность. Многие мессенджеры имеют мобильные приложения, что делает их доступными и удобными для использования на смартфонах и других мобильных устройствах. Это позволяет пользователям оставаться на связи в любое время и в любом месте. Также, что немаловажно, мессенджеры предоставляют бесплатную информацию без необходимости платить за подписку на новостные каналы.

Меньше шума и информационного перегруза. В социальных сетях часто возникает проблема информационного перегруза из-за большого количества контента, который появляется в ленте новостей. В мессенджерах пользователи имеют более непосредственный контроль над тем, с кем они общаются, и какая информация доходит до них.

Функциональность: Многие мессенджеры предлагают широкий спектр функций, таких как голосовые и видеозвонки, создание групповых чатов, возможность отправки стикеров и эмодзи (виртуальных картинок и иллюстраций, визуальных средств передачи информации), что делает общение более разнообразным и интересным.

Развитие технологий. С развитием технологий и появлением новых возможностей мессенджеры становятся все более функциональными и удобными для использования, что привлекает новых пользователей и удерживает существующих.

Все эти факторы способствуют росту популярности мессенджеров и делают их предпочтительным средством коммуникации для многих современных пользователей. Эту тенденцию можно увидеть, проанализировав международные **статистические источники**. Согласно международному статистическому сайту statista.com, по состоянию на январь 2024 года всего в мире было 5,35 миллиарда пользователей Интернета, что составляло 66,2% от общего числа населения планеты. Из этого общего числа пользователей Всемирной паутины, 5,04 миллиардов (или 62,3% населения мира) являлись пользователями социальных медиа [9]. В списке таких медиасетей, по данным на январь 2024 года, первые места удерживают социальные сети «Facebook» (3,049 млрд пользователей), и «Youtube» (2,491 млрд). Однако третье место занимает уже мессенджер «WhatsApp» (приблизительно 2 млрд пользователей). 6-е, 7-е и 8-е места в этом списке также занимают мессенджеры: китайский «WeChat» (1,336 млрд пользователей), «Facebook Messenger» (979 млрд) и динамично растущий в последние годы «Telegram» (800 млрд). Кроме того, интересной представляется статистика [10], демонстрирующая основные задачи, которые интернет-пользователи решают посредством Интернета. 56,6% респондентов используют его для того, чтобы поддерживать связь с семьей и друзьями, 52,3% просматривают видеоконтент (новости, развлекательные видео и т. д.), 51,9% – чтобы узнавать новости. Все эти задачи решаются мессенджерами и социальными сетями, причем непосредственное общение интересует большее количество опрошенных, и оно больше относится к функционалу сервисов прямого обмена сообщениями.

Таким образом, в результате проведенного исследования, мы можем заключить, что исследование мессенджеров и их влияния на современное информационное пространство обещает оставаться актуальной и перспективной областью научного исследования на обозримый период времени, поскольку эти технологии продолжают эволюционировать и оказывать влияние на общество. Данное исследование демонстрирует, что влияние и доля таких онлайн-сервисов и платформ будет сохранять свою актуальность в структуре современной социальной среды, виртуальной и реальной, и их влияние и значение в ней будет увеличиваться. В то же время проблема остается актуальной и неоднозначной. Несмотря на распространенность использования мессенджеров, их роль в обществе и медиаэкосистеме требует дальнейшего теоретического и практического исследования. Это связано с необходимостью адаптации существующих теорий коммуникации к новым реалиям и постоянно меняющейся технологической среде. Мы сможем наблюдать в ближайшее время, как пользователи сети Интернет будут отвечать на вопрос: что первичное: социальные сети ли прямой обмен сообщениями? В зависимости от их предпочтений оба сервиса будут видоизменяться, эволюционировать согласно мировым трендам и настроениям. Как продемонстрировано в статье, в настоящее время большинство мирового населения уже осуществляет общение посредством этих двух способов, и они становятся полноценными участниками социальной жизни, ее неотъемлемой частью и самостоятельными экосистемами, пересекающимися между собой. Также было выявлено, что новые медиа невозможно представить себе без виртуальных платформ общения, которые уже конкурируют, и зачастую побеждают традиционные медиа.

Библиографический список

1. Кирия И.В., Новикова А.А. *История и теория медиа: учебник для вузов*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
2. Ferguson N. *The Square and the Tower: Networks and Power, from the Freemasons to Facebook*. Penguin Books, 2018: 34–48.
3. *Электронный статистический ресурс*. Available at: https://www.statista.com/statistics/296700/ personal-data-security-perception-online
4. Christensen C.M., Hall T., Dillon K., Duncan D.S. *Competing Against Luck: The Story of Innovation and Customer Choice*. HarperBusiness, 2016: 6–11.
5. Вахштайн В. *Социологическое обозрение*. 2005; Т. 4, № 1: 94–115.
6. Soares C.D.M., Joia L.A., Altieri D., Regasso J.G.L. «What's up? Mobile instant messaging apps and the truckers' uprising in Brazil». *Technology in Society*. 2021; Vol. 6. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S016 0791X2 031280X
7. *Электронный новостной ресурс*. Available at: https://t.me/vedomosti

8. *Электронный ресурс*. Available at: https://agency-siam.ru/press/izd/vedomosti/?ysclid=lt4q18zkoz713181970
9. *Электронный статистический ресурс*. Available at: https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide
10. *Электронный статистический ресурс*. Available at: https://www.statista.com/statistics/1387375/ internet-using-global-reasons
11. *Электронный статистический ресурс*. Available at: https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users

References

1. Kiriya I.V., Novikova A.A. *Istoriya i teoriya media: uchebnik dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2020.
2. Ferguson N. *The Square and the Tower: Networks and Power, from the Freemasons to Facebook*. Penguin Books, 2018: 34-48.
3. *`Elektronnyj statisticheskij resurs*. Available at: https://www.statista.com/statistics/296700/ personal-data-security-perception-online
4. Christensen C.M., Hall T., Dillon K., Duncan D.S. *Competing Against Luck: The Story of Innovation and Customer Choice*. HarperBusiness, 2016: 6-11.
5. Vahshtajn V. *Sociologicheskoe obozrenie*. 2005; T. 4, № 1: 94-115.
6. Soares C.D.M., Joia L.A., Altieri D., Regasso J.G.L. «What's up? Mobile instant messaging apps and the truckers' uprising in Brazil». *Technology in Society*. 2021; Vol. 6. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S016 0791X2 031280X
7. *`Elektronnyj novostnoj resurs*. Available at: https://t.me/vedomosti
8. *`Elektronnyj resurs*. Available at: https://agency-siam.ru/press/izd/vedomosti/?ysclid=lt4q18zkoz713181970
9. *`Elektronnyj statisticheskij resurs*. Available at: https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide
10. *`Elektronnyj statisticheskij resurs*. Available at: https://www.statista.com/statistics/1387375/ internet-using-global-reasons
11. *`Elektronnyj statisticheskij resurs*. Available at: https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users

Статья поступила в редакцию 07.03.24

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-499-501

***Nugamanova I.I.**, postgraduate, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: ilzida.86@bk.ru*

ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF THE BASHKIR LEXEME *UK* 'ARROW'. The article examines the origin of the Bashkir lexeme *уҡ* 'arrow'. As a result of the analysis of etymological dictionaries, it is revealed that the lexeme *уҡ* is an heir to the Nostratic lexeme *Hoḳi* 'sharp', which gives rise to many related lexemes in Eurasian languages (Indo-European, Altaic, Uralic, Kartvelian, Dravidian). The origin of the original lexeme *Hoḳi* dates back to before 25 thousand BC. The original meaning of the lexeme *Hoḳi* was 'sharp'. The meaning of the original Nostratic lexeme *Hoḳi* was transferred to the name of an arrow by identity of function after the bow and arrow were invented (Mesolithic era, approximately 10,000-7000 BC). The lexeme has two important characteristics: stability of the semantic core and ambiguity. This indicates a high degree of linguocognitive significance of the lexeme. The novelty of this study lies in the identification of connections between the Bashkir lexeme *уҡ*, firstly, with the original Nostratic lexeme *Hoḳi*, and secondly, with Indo-European, Dravidian, Kartvelian and Uralic languages.

Key words: **lexeme, concept, Bashkir language, Turkic languages, nostratic language**

***И.И. Нугаманова**, аспирант, Стерлитамакский филиала УУНиТ, E-mail: ilzida.86@bk.ru*

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ БАШКИРСКОЙ ЛЕКСЕМЫ *УҠ 'СТРЕЛА'*

В статье рассматривается происхождение башкирской лексемы *уҡ 'стрела'*. В результате анализа этимологических словарей было выявлено, что лексема *уҡ* является наследником ностратической лексемы *Hoḳi 'острый'*, давшей начало многим родственным лексемам в евроазиатских языках (индоевропейских, алтайских, уральских, картвельских, дравидийских). Происхождение исходной лексемы *Hoḳi 'острый'* относится ко времени ранее 25 тыс. до н. э. Первоначальным значением лексемы *Hoḳi* было *'острый'*. Значение исходной ностратической лексемы *Hoḳi 'острый'* было перенесено на наименование стрелы по тождеству функции после того, как лук и стрелы были изобретены (эпоха мезолита, примерно 10 000–7000 лет до н. э.). Лексема обладает двумя важными характеристиками: стабильностью семантического ядра и многозначностью. Это говорит о высокой степени лингвокогнитивной значимости лексемы. Новизна данного исследования состоит в выявлении связей башкирской лексемы *уҡ 'стрела'*, во-первых, с исходной ностратической лексемой *Hoḳi* и, во-вторых, с индоевропейскими, дравидийскими, картвельскими и уральскими языками.

Ключевые слова: **лексема, концепт, башкирский язык, тюркские языки, ностратический язык**

Актуальность темы данной статьи обусловливается фактом высокого символического значения стрел для тюркских народов: археологи и историки обращают на это особенное внимание. При раскопках на территории Саяно-Алтая, Монголии, Забайкалья, Восточного Казахстана регулярно встречаются как наконечники стрел, так и изображения стрел на различных предметах: «Важная роль лука и стрел в военных действиях и охоте способствовала их знаковой функции в качестве символов или атрибутов власти, дипломатии, религиозных культов и обрядов в культурах древних и средневековых кочевников» [1, с. 102].

Известный востоковед Н.И. Веселовский разделял стрелы на «властные» и «курьерские». И те, и другие давали особые полномочия тем, кто их использовал, но разного уровня ответственности. Использование стрелы в обрядах Н.И. Веселовский связывал с охранительной функцией: «Стрела, как острый колющий предмет, подобно иголке, ножу, топору, сабле, мечу, копью, а также колючему растению, наводит страх на злого духа. В этом единственно и заключается свойство стрелы и ее значение в обрядах» [2, с. 288]. В связи с этим вопрос об этимологии наименования этого предмета представляется весьма важным.

Целью статьи является анализ происхождения лексемы *уҡ 'стрела'*. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: 1. Определить основное и дополнительные значения лексемы *уҡ 'стрела'* в башкирском языке. 2. Рассмотреть значения лексемы *уҡ 'стрела'* в других тюркских и монгольских языках. 3. Произвести этимологический анализ башкирской лексемы *уҡ 'стрела'*. Следует подчеркнуть, что, несмотря на чрезвычайную важность данной лексемы и вербализованного таким образом лингвоментального концепта, данная лексема, к сожалению, ранее не исследовалась отечественными лингвистами. Это, во-первых, создает лакунарность в изучении концепта *уҡ 'стрела'*, а во-вторых, предъявляет высокие требования к исследователю, поскольку опереться ему в изучении данной лексемы не на что – научной традиции пока не сложилось. Этот факт обусловливает высокую степень новизны исследования, результаты которого изложены в данной статье.

В связи с отсутствием специализированных исследований по данной теме вопрос о происхождении лексемы *уҡ 'стрела'* до сих пор остается до конца не выясненным. Данная статья проясняет этимологию лексемы *уҡ 'стрела'* на основании самых последних этимологических изысканий. Новизна исследования в том, что представленные в настоящей статье материалы убедительно доказывают, что общетюркская лексема *оқ* действительно является родственником лексемы *уҡ 'стрела'*, но у обеих этих лексем был общий прародитель, гораздо более древний, нежели предполагалось ранее, и именно от него башкирская лексема *уҡ* получила свое значение.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации широкого круга источников по данной проблеме, в том числе иноязычных (тюркские и индоевропейские языки). Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов на практике – исследователями-лингвистами и преподавателями языковедческих курсов (в особенности по тюркским языкам).

Прародительницей башкирской лексемы *уҡ 'стрела'* является общая пратюркская лексема *оқ (oq)*. Кроме основного значения 'стрела', в пратюркском языке она также имела значения 'перекладина для крыши; часть доли по наследству'. В современном башкирском языке лексема *уҡ 'стрела'* имеет также дополнительное значение «сразу же; же (утвердительная частица)» [3, с. 331]. Значение *'перекладина для крыши'*, очевидно, развилось по тождеству формы. Значение *'сразу же'* появилось вследствие тождества действия – скорость действия человека уподобляется быстроте стрелы. Что касается значения *'часть доли по наследству'*, то нам не удалось найти в специализированной литературе объяснения его возникновения. Мы можем лишь предположить, что, возможно, в древности во время процесса распределения наследства каким-то образом использовались стрелы. Например, в русских обрядах стрелы использовались довольно часто, даже в XIX в., например, вот описание свадебного обряда: «Сенник, где молодые спали, убирался таким образом: по всем четырем стенам этого помещения ставили иконы, во всех четырех углах втыкали по стреле, а на каждой

из них по соболю или по кунице с калачом» [4, с. 160]. Необходимо отдельно подчеркнуть, что речь идет именно о XIX столетии, то есть уже в глубоко христианскую эпоху, на пороге модерна. Использование стрел в обрядах сохранилось несмотря на то, что русская культура в тот момент уже была строго земледельческой на протяжении многих веков. Очевидно, что таким образом в русской культуре сохранилась память о своем кочевом индоевропейском прошлом. Тем более вероятно, что подобные обряды, посвященные исполнению последней воли умершего, существовали и в тюркских культурах.

Лексема имеет соответствия в других тюркских и монгольских языках: караханидский *oq*, турецкий *ok*, турецкий средневековый *oq*, татарский *uq*, узбекский *ụq*, уйгурский *oq*, азербайджанский *oχ*, туркменский *oq*, хакасский *ux*, шорский *oq*, ойратский *oq*, чувашский *oуъ*, якутский *ox*, тувинский *o'q*, киргизский *oq*, казахский *oq*, ногайский *oq*, башкирский *uq*, балкарский *oq*, гагаузский *oq*, караимский *oq*, каракалпакский *oq*, кумыкский *oq*. Примечательно, что во всех этих языках лексема имеет одно и то же значение – *стрела*, к которому часто прибавляются дополнительные значения. В частности, в турецком и уйгурском языках это слово может также означать '*ось / спица колеса*', '*соединительные балки у юрты*' (тур.), '*оросительная борозда на поле*] (тур. диалект.) [5, с. 437–438].

Э.В. Севортян составил компендиум из всех дополнительных значений лексемы *oк* в тюркских языках, который можно свести к следующему перечислению:

1) *жало* – татарский, ногайский;

2) *пуля* – туркменский, азербайджанский, киргизский, уйгурский;

3) *снаряд* – туркменский, алтайский, тувинский;

4) *ядро (пушечное)* – узбекский;

5) *ось, спица колеса* – туркменский, турецкий, азербайджанский, узбекский, уйгурский;

6) *дышло* – крымско-татарский, гагаузский;

7) *соединительная балка* – турецкий диалектный;

8) *вертикальная ось чигиря* – каракалпакский;

9) *пест в маслобойке* – узбекский;

10) *арык, оросительная канава* – турецкий диалектный.

Интересно также, что в двух языках – сагайском и якутском – это слово означает *'лук'*, а не стрелы, то есть налицо метатеза семантики, нечастое явление. Э.В. Севортян предположил, что дополнительные значения пратюркской лексемы *oк* развивались по трем механизмам, показанным на рис. 1.

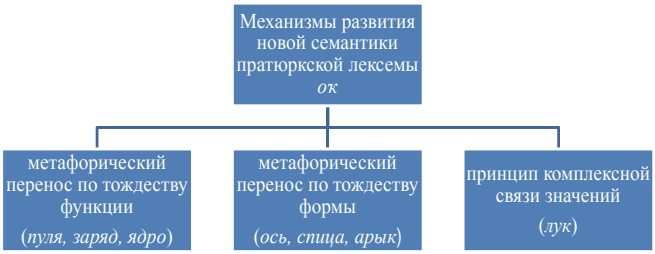


Рис. 1. Механизмы развития значения пратюркской лексемы ***oк***

Э.В. Севортян в 1970-х гг. в своем фундаментальном этимологическом словаре тюркских языков выводил этимологию лексемы *oк* из пратюркского слова '*oқ*', которое означало также *'жало'* [5, с. 437]. Ученый предположил, что механизмом создания лексемы стал метафорический перенос по тождеству функции, при этом исходной лексемой считал именно *oқ/жало*.

О глубокой укорененности лексемы *oқ* в тюркских языках говорит тот факт, что она вошла в фонд паремий – например, выражение *oqin ursuq-bertin* означает '*быть пораженным чем-либо до глубины души*' (буквально: '*поразить стрелой в самое сердце*') [6, с. 369]. И более того, лексема даже стала нарицательным зоонимом: *oq jılan* означает '*гадюка*', букв.: '*стрела-змея*'.

Последние этимологические изыскания показывают, что у лексемы *oқ* был еще более древний предок, который выявлен глоттохронологическим способом: лексема *Hoḳi* со значением *'острый'* [7]. Причем, эта лексема – ностратическая. Поскольку время распада ностратической языковой макросемьи, по разным данным, относится к 23 тыс. до н. э. [8] – 12 тыс. до н. э. [9; 10], это означает, что лексема *Hoḳi* возникла точно задолго до распада, то есть примерно до 20 тыс. до н. э. Подтверждением этому является распространенность лексемы во всех существующих евроазиатских языках. На рис. 2 схематично показаны родственные связи изучаемой лексемы с другими языками:

Как показывает схема, все языковые семьи, получившие развитие на территории Евразии, имеют лексем-наследников исходной лексемы *Hoḳi*. Исходная алтайская лексема *oǩ`à* стала прародительницей общетюркской лексемы *ok,* протомонгольской лексемы (h)oki, тунгусо-маньчжурской лексемы *ok-* и прото-японской лексемы *àkuàjaì.* Весьма распространена данная лексема и в индоевропейской языковой семье: исходная протоиндоевропейская лексема *ok(')- aḱ-, oḱ-* (разные варианты произношения) является предшественником [11; 12]:

– древнегреческой лексемы *ókri-s* '*острие, острый край, угол*'; причем эта лексема являлась в древнегреческом языке многозначной: производное *okrí-bās* означало '*возвышенное место, помост, трибуна*', а производное *óksos* – '*винный уксус*'; очевидно, что и первое, и второе значения были созданы путем

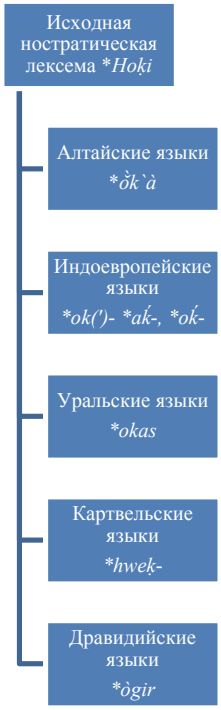


Рис. 2. Родственные связи лексемы ***oк*** с производными лексемами в других языковых семьях (лексемы даны в исходном виде) [11]

метафорического переноса – уксус обладает «острым» вкусом, на трибуне велись обычно «острые» дискуссии;

– латинской лексемы *ocris* '*каменистая гора*'; так же, как и в древнегреческом, в латинском лексема являлась многозначной: производное mediocris означало '*средний, не очень большой; незначительный; умеренный, скромный*', производное *ocrea* имело значение '*поножи*' (*часть доспеха*); эти значения также возникли в результате метафорического переноса;

– древнегерманской лексемы *áxwala-z / áxw-al-a-,* которая дала жизнь древнескандинавской лексеме *soð-ál-l 'вилка для мяса',* и древнеанглийской лексеме *awel 'шило'*;

– праиталийских лексем *ukar, ocar 'горный пик'*;

– кельтской лексемы *ochar 'угол, край'*, которая стала прародительницей кимрской лексеме *ochr, ochyr 'край'* и бретонской лексеме *higolen 'точильный камень'*;

– праславянской лексемы *osьla 'острый'*; интересно, что современное русское слово *«уксус»* также происходит от этой же исходной лексемы, но является заимствованием из древнегреческого языка, то есть при заимствовании произошло повторное освоение лексемы уже в другой морфологической форме и с другим значением;

– древнеармянской лексемы *asełn 'игла'*;

– тохарской (Б) лексемы *akwatse 'острый'*;

– древнеперсидской лексемы *ās 'жернов'*;

– балтийским лексемам *ač-r-u-, ač-tō (ač-men-es), ač-ak-ā 'острый'.*

Выявленные связи доказывают гипотезу о том, что лексема *oк* является одной из древнейших лексем, возникших на заре человечества, еще до разделения ностратического языка. Очевидно, что значение исходной ностратической лексемы *Hoḳi 'острый'* было перенесено на наименование стрелы по тождеству функции после того, как лук и стрелы были изобретены (эпоха мезолита, примерно 10 000-7000 лет до н.э.). То есть первоначальным значением лексемы *Hoḳi* было именно *«острый»,* а не *«стрела»*.

Необходимо отметить, что ареал распространения производных лексемы *Hoḳi* составляет примерно 30 млн км^2, а время ее бытования в языках насчитывает как минимум 25 000 лет. При этом основное значение исходной лексемы осталось прежним. Соответственно, важным свойством лексемы является удивительное, невероятное постоянство семантического ядра 'острый', которое осталось стабильным, вне зависимости от территории и периода развития производных лексем. Это свойство характеризует лексему как весьма удачную с точки зрения соотношения формы и содержания.

Кроме того, для лексемы характерна многозначность, причем значение переносится на другие реалии путем метафорического переноса с исходного значения 'острый'. Это говорит о высокой степени лингвокогнитивной значимости лексемы. Возможно, такая значимость имеет своей причиной высокую опасность для человека, исходящую от острых предметов.

Перспектива данного исследования состоит в выявлении лингвокультурного значения башкирской лексемы *уҡ 'стрела'* и родственных ей тюркских лексем для ранних тюркских культур – частота и контексты употребления.

Библиографический список

1. Худяков Ю.С. О символике стрел древних и средневековых кочевников Центральной Азии. *Этнографическое обозрение*. 2004; № 1: 102–111.
2. Веселовский Н.И. Роль стрелы в обрядах и ее символическое значение. *Записки Восточного отделения Русского археологического общества*. 1921; Т. XXV, Выпуск 1-4: 288.
3. Башҡорт теленең академик һүҙлеге = Академический словарь башкирского языка: ун томда. *Рәсәй фәндәр акад., Өфө гилми үҙәге, Тарих, тел һәм әҙәбиәт ин-ты*. Өфө: Китап, 2011–2018; Т. 9.
4. Забылин М. *Русский народ: Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия*. Москва: РИПОЛ классик, 1997.
5. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: общетюркие и межтюркие лексические основы на буквы … Москва: Наука, 1974; Т. 1.
6. *Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.
7. Starostin S., Dybo A., Mudrak O. "*ok" *Etymological dictionary of the Altaic languages* (Handbuch der Orientalistik; VIII. 8). Leiden, New York, Köln: E.J. Brill, 2003.
8. Зализняк А. *История русского языка*. Available at: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/431649/Ob_istorii_russkogo_yazyka
9. Старостин С.А. Nostratic and Sino-Caucasian. *Труды по языкознанию*. 2007.
10. Pagel M., Atkinson Q.D., Calude A.S., Meadea A. Ultraconserved words point to deep language ancestry across Eurasia. *PNAS*. 2013; № 110 (21): 8471–8476.
11. Pokorny J. *Indogermanisches-Etymologisches-Woerterbuch*. French & European Publications, Incorporated, 1959.
12. Долгопольский А.Б. *Индоевропейский словарь с ностратическими этимологиями = Indo-European dictionary with nostratic etymologies*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2013.

References

1. Hudyakov Yu.S. O simvolike strel drevnih i srednevekovyh kochevnikov Central'noj Azii. *`Etnograficheskoe obozrenie*. 2004; № 1: 102-111.
2. Veselovskij N.I. Rol' strely v obryadah i ee simvolicheskoe znachenie. *Zapiski Vostochnogo otdeleniya Russkogo arheologicheskogo obschestva*. 1921; T. XXV, Vypusk 1-4: 288.
3. Bashҡort telenең akademik hүҙlege = Akademicheskij slovar' bashkirskogo yazyka: un tomda. *Rəsəj fəndər akad., Өfə gilmi үҙəge, Tarih, tel həm əҙəbiət in-ty*. Өfe: Kitap, 2011-2018; T. 9.
4. Zabylin M. *Russkij narod: Ego obychai, obryady, predaniya, sueveriya i po`eziya*. Moskva: RIPOL klassik, 1997.
5. Sevortyan `E.V. `Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkie i mezhtyurkie leksicheskie osnovy na bukvy … Moskva: Nauka, 1974; T. 1.
6. *Drevnetyurkskij slovar'*. Leningrad: Nauka, 1969.
7. Starostin S., Dybo A., Mudrak O. "*ok" *Etymological dictionary of the Altaic languages* (Handbuch der Orientalistik; VIII. 8). Leiden, New York, Köln: E.J. Brill, 2003.
8. Zaliznyak A. *Istoriya russkogo yazyka*. Available at: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/431649/Ob_istorii_russkogo_yazyka
9. Starostin S.A. Nostratic and Sino-Caucasian. *Trudy po yazykoznaniyu*. 2007.
10. Pagel M., Atkinson Q.D., Calude A.S., Meadea A. Ultraconserved words point to deep language ancestry across Eurasia. *PNAS*. 2013; № 110 (21): 8471-8476.
11. Pokorny J. *Indogermanisches-Etymologisches-Woerterbuch*. French & European Publications, Incorporated, 1959.
12. Dolgopol'skij A.B. *Indoevropejskij slovar' s nostraticheskimi `etimologiyami = Indo-European dictionary with nostratic etymologies*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2013.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-501-504

***Pasternak P.D.**, teaching assistant, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: pd.pasternak@mpgu.su*

SPECIFICITY OF FUNCTIONING OF THE ADJECTIVES DERIVED FROM CHARACTONYMS OF AMERICAN AND BRITISH ORIGIN. The subject of the study is the specificity of implementing adjectives derived from literary proper nouns in a range of texts pertaining to different functional styles (belles-lettres and publicist styles). The topicality of the undertaken research is determined by the insufficient number of studies dealing with metaphorization, transonimization, derivative potential, collocability of literary anthroponyms. Another interesting focus of attention is a constantly changing repertoire of literary proper names and the dynamics of their actual usage in the English language. The major aim of the undertaken research is to reveal the distinctive features of the contemporary usage of the adjectives derived from American and British literary proper nouns. In the course of the research the following scientific methods are used: method of continuous sampling, comparative and contrastive methods, statistical method, descriptive method. The contemporary usage of forty-three derived adjectives is scrutinized: the most frequent affixes are determined (18 adjectives are formed with the help of *-ian*; 10 adjectives are affixed with *-ish*; 7 adjectives are built with *-esque*); the major functions of the derived adjectives are summed up as: linguistic compression of information, aesthetic-stylistic function, evaluative function, opinion-shaping function); the starting points and the maximum peaks in the usage of derived adjectives are highlighted.

Key words: **proper noun, charactonym, literary anthroponym, derivation, affix**

***П.Д. Пастернак,** acc., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: pd.pasternak@mpgu.su*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБРАЗОВАННЫХ В РЕЗУЛЬТАТЕ ДЕРИВАЦИИ ОТ ХАРАКТОНИМОВ АМЕРИКАНСКОГО И БРИТАНСКОГО ГЕНЕЗИСА

Предметом исследования являются особенности функционирования имен прилагательных, образованных при помощи словообразовательных аффиксов от характонимов, в художественных и публицистических текстах. Актуальность исследования определяется недостаточной разработанностью проблем метафоризации, трансонимизации, словообразовательного потенциала и становления синтагматических отношений у литературных антропонимов. Также обращает на себя внимание постоянно обновляющаяся гарнитура литературных антропонимов и вариабельность их востребованности в текстах разных функциональных стилей. Основная цель исследования формулируется следующим образом: выявление особенностей употребления имен прилагательных, образованных от наиболее значимых для британской и американской литературы характонимов путем аффиксации. В ходе исследования были задействованы метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный, статистический и описательный методы. Были проанализированы 43 прилагательных-деривата, образованные от характонимов британских и американских литературных произведений; определены частотные аффиксы: *-ian* (с 18 производными), *-ish* (с 10 дериватами), *-esque* (с 7 производными); выявлены основные функции производных прилагательных (языковая компрессия информации, эстетико-стилистическая функция, выражение авторской оценки и формирование читательского мнения); были установлены начальные точки функционирования прилагательных в английском языке и пики их употребления в нем.

Ключевые слова: **имя собственное, характоним, литературный антропоним, деривация, аффикс**

Общие проблемы ономастики разрабатывались в работах следующих отечественных ученых: Баротзода Ф.К. (2022), Бондалетов В.Д. (1983), Голомидова М.В.(1998), Дашеева В.В. (2015), Доржиева Г.С. (2012), Ермолович Д.И. (2004), Зубкова Л.Н. (2009), Исакова А.А. (2008), Никонов В.А. (1974), Подольская Н.В. (1988), Рассказов Ю.С. (2000), Ратникова И.Э. (2003), Рут М.Э. (2003), Сталтманэ В.Э. (1981), Суперанская А.В. (1973, 2007, 2009), Супрун В.И. (2011), Хвесько Т.В. (2008), Щетинин Л.М. (1968) и др. Отечественными лексикографами были подготовлены два издания «Словаря русской ономастической терминологии» – в 1978 и 1988 гг.

Личное, фамильное, прозвищное, псевдонимное имя человека, а также производные формы от имени собственного являются объектом изучения такого раздела ономастики, как антропонимика. Актуальность проведенного исследования обусловлена интересом к изучению антропонимов, обладающих способностью аккумулировать исторический, лингвокультурологический, социокультурный и этнокультурный виды опыта.

Разряд имен собственных включает имена существительные, предназначенные для «идентификации единичных объектов (одушевленных и неодушевленных), выражающие единичные понятия и общие представления об этих

объектах в языке, речи и культуре народа» [1, с. 21]. Международный комитет по ономастическим наукам (International Council of Onomastic Sciences) предлагает выделять 19 основных групп имен собственных; из них фокусом внимания настоящего исследования являются характонимы, или литературные антропонимы (с английскими эквивалентами charactonyms / character names) [2; 3, с. 95–96]. Характонимы не только содержат в себе объем информации, «декодирование которой важно для раскрытия и понимания идейно-эстетического содержания художественного текста», но и могут развивать новые значения путем метафоризации, включаться в состав фразеологических единиц, становиться вершинами слово-образовательных гнезд, инициировать процесс трансонимизации [4, с. 5–11].

Изучению особенностей функционирования имени собственного в художественных произведениях посвящена монография «Имя собственное в художественном тексте» Фоняковой О.И. (1990), диссертационные исследования Бурковой Т.А. (2010), Багировой Е.П. (2004), Васильева Н.В. (2005), Волковой К.Р. (2012), Вороновой И.Б. (2000), Гарагули С.И. (2009), Гришиной И.И. (2006), Кожина А.А. (2005), Кочневой Н.С. (2022), Лахно А.В. (2006), Лопатиной К.В. (2008), Максимчук Н.А. (2002), Масловой Э.Ф. (2012), Новиковой О.Н. (2012), Осипенко Е.А. (2004), Скуридиной С.А. (2020), Школьниковой М.В. (2010) и др.

Особую роль в систематизации характонимов составляют издания лексикографического толка, а именно: словари имен персонажей к произведениям конкретного автора. Английские литературные имена в произведениях Уильяма Шекспира упорядочены в следующих работах: F.G. Stokes (1949, 1989), P. Quennell, H. Johnson (1973, 1995, 2002, 2013); Вальтера Скотта – Ch. Heath (1841); Чарльза Диккенса – T.A. Fyfe (1913), D. Hawes (1997), Дэвида Герберта Лоуренса – G. Holderness (1976) и др.

Фрагментарная изученность тех гетерогенных процессов, в которых задействованы характонимы, свидетельствует о научной новизне настоящего исследования, которое ставит целью выявить особенности употребления имен прилагательных, образованных от наиболее значимых для британской и американской литературы характонимов путем аффиксации. Данная цель подразумевает решение ряда конкретных задач: определить семантический потенциал характонима, классифицировать прилагательные-дериваты на основании задействованного деривационного аффикса, выявить динамику употребления прилагательных дериватов в английском языке, охарактеризовать выполняемую ими функцию в текстах разной функциональной направленности.

В ходе исследования были задействованы следующие методы: метод сплошной выборки (при отборе эмпирического материала), сравнительно-сопоставительный и статистический методы (при классифицировании и отслеживании динамики использования лексических единиц в текстах), описательный метод.

Теоретическая значимость исследования состоит в определенном вкладе его результатов в изучение разновекторных процессов с участием онимов, в частности литературных имен, в современном английском языке.

Практическая значимость работы заключается в представлении нового взгляда на расширение функций литературных имен в современном английском языке и использовании полученных статистических данных в процессе преподавания ряда дисциплин в вузе: введения в языкознание, лексикологии, истории английского языка, стилистики.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в необходимости систематизации большего объема характонимов с целью дальнейшего изучения их функционирования в широком спектре функциональных стилей.

Источниками эмпирического материала послужили лексикографические источники (Гарагуля С.И. «Английские литературные имена: Лингвокультурологический словарь» (2020), онлайн-версии «Оксфордского словаря английского языка» и «Словаря издательства Мерриам-Вебстер»), американские и британские периодические издания, онлайн-сервис Ngram Viewer.

Словник словаря Гарагули С.И. содержит 160 общеизвестных характонимов; оптимальная словарная статья состоит из вокабулы, функционально-этимологической характеристики заголовочного слова, метафоризированного характонима, фразеологических единиц с характонимом в качестве стержневого элемента, производных слов (имён существительных, имён прилагательных, наречий и глаголов), трансонимизированных имен.

Например, характоним **Robison Crusoe/Робинзон Крузо** объясняется как «герой одноименного романа (1719) английского писателя Даниэля Дефо (Daniel Defoe, 1660–1731)», который провел 28 лет на необитаемом острове после кораблекрушения [4, с. 196–197].

Наряду с художественными произведениями Дж. Свифта, Т. Смоллета, Дж. Остин, Ш. Бронте, У. Теккерея, Ч. Диккенса, Р. Баллантайна, У. Коллинза, Р.Л. Стивенсона "Robison Crusoe" относится к романам с элементами колониальной тематики: образ дикаря-каннибала, спасенного Робинзоном Крузо и названного им Пятницей (**man Friday**), является основой противопоставления «свой – чужой», то есть «западный/цивилизованный – чужой/варварский» [5, с. 110–111].

Прототипом Робинзона Крузо послужил моряк-шотландец Александр Селкирк (Alexander Selkirk, 1676–1721), который в результате ссоры был высажен капитаном галлеона «Синк Порт» на необитаемый остров в 640 км от побережья Чили в октябре 1704 г. и спасен капитаном корабля «Герцог» через 4 года и 4 месяца [4, с. 197].

Метафоризированный характоним полисемантичен и служит для обозначения «человека, который по своей или не по своей воле попадает на какой-то малопригодный для жизни остров или в отдаленное место», «жертва кораблекрушения», «отшельник, одиночка» [4, с. 197–198].

Характоним становится стержневым элементом терминологического фразеологизма **Robinson Crusoe Economy** со значением «модель экономики с одним производителем и одним потребителем».

От характонима образовано имя существительное **Robinsonade** со значением «робинзонада, или художественное произведение, сюжетом которого служат приключения героя/героев, оторванных от цивилизации».

Результатами трансонимизации служат омонимичные названия двух островов: **Robinson Crusoe Island** – 1) топоним, обозначающий остров Робинзона Крузо архипелага Хуан-Фернандес (Juan Fernandez Islands); 2) топоним, обозначающий остров Робинзона Крузо архипелага Фиджи (Fijian Archipelago) [4, с. 198–199].

Из 160 заголовочных слов в лексикографическом издании «Английские литературные имена: Лингвокультурологический словарь» (2020) 43 литературных антропонима служат деривационной базой для производных имен прилагательных, представленных в табл. 1. Данные в столбцах 3 и 4 получены при помощи онлайн-сервиса Ngram Viewer: они позволяют определить год первого употребления единицы в массиве печатных источников, опубликованных с 1800 года, и проследить периоды максимальной и минимальной частотности использования языковой единицы.

Таблица 1

Производные прилагательные: классификация на основании словообразовательного аффикса и динамика употребления

Продуктивные аффиксы	Примеры прилагательных-дериватов	Год первого зафиксированного употребления	Год(ы) максимального числа употреблений
-esque	1. Draculesque	1930	2011
	2. Faginesque/faginesque	1911	2014
	3. Gatsbyesque	1918	2007
	4. Ramboesque	1920	2003
	5. Tarzanesque	1923	2003
	6. Tom Sawyeresque	1918	1991
	7. Walter Mittyesque	1947	2001
-ian	8. Ahabian	1850	1995
	9. Arthurian	1800	2002
	10. Beowulfian	1863	1925
	11. braggadocian	1804	1935
	12. Falstaffian	1800	1932
	13. Frankensteinian	1831	2018
	14. Gandalfian	1961	2005
	15. Gradgrindian	1913	1917, 1999
	16. Grandisonian	1810	1846
	17. Holmesian	1831	2017
	18. Jeevisian	1931	2006
	19. malapropian	1861	1952
	20. Merlinian	1800	1819
	21. Pecksniffian	1849	1925
	22. Pickwickian	1800	1899, 1925
	23. Ophelian	1844	2017
	24. Sherlockian	1811	1991
	25. Silas Marnerian	Нет данных	Нет данных
-ic	26.Hamletic	1859	1990
-ish	27. Eeyorish	1954	2011
	28. Frankensteinish	1864	2017
	29. Gradgrindish	1868	1920
	30. Grundyish	1866	1898
	31. John Bullish/johnbullish	1805	1845
	32. Micawberish	1845	1962
	33. Pollyannaish/pollyannaish	1884	2002
	34. Puckish/puckish	1800	2011
	35. Rip Van Winkleish	1841	1898
	36. Uriah Heepish	1871	1954
-ite	37. Daisy Millerite	Нет данных	Нет данных
	38. anti-Daisy Millerite	Нет данных	Нет данных
-like	39. Lady Macbeth-like	1892	1896, 2006
	40. Scroogelike	1876	1998
	41. Shylocklike	1825	1883
	42. Svengalilike	1920	2007
-ly	43. bigbrotherly	1884	2019

Данные таблицы позволяют сделать выводы о продуктивности аффиксов при образовании имен прилагательных от литературных антропонимов: наиболее задействованным оказывается суффикс **-ian** (с его помощью образовано 18

единиц); вторым по продуктивности является **-ish** (10 единиц); третьим активным суффиксом справедливо считать **-esque** (7 единиц). Суффиксы **-ic, -ite, -ly**, а также полуаффикс **-like** являются наименее продуктивными и образуют четыре и менее единиц.

Для избегания тавтологии прилагательные-дериваты чередуются с именами существительными, служащими их деривационными базами; так, характоним **Great Gatsby** и дериват **Gatsbyesque** задействованы несколько раз в статье, посвященной изысканным местам отдыха и развлечения в стиле «ревущих двадцатых» в США, из "Washington Post" от 07.05.2013: заголовок "Going '**Great Gatsby**' with food, drink and sights around D.C." сопровождается подзаголовком "Excited for Baz Luhrmann's tribute to the Jazz Age? Check out these **Gatsbyesque** haunts around town" [6]. Здесь следует отметить, что ряд дефиниций для соответствующих заголовочных слов являются недостаточно информативными, что смещает акцент на контекстуальное значение прилагательных-дериватов. Например, в «Словаре издательства Мерриам-Вебстер» Gatsbyesque определяется как "resembling or characteristic of the title character or the world of the novel *The Great Gatsby* by F. Scott Fitzgerald" без указания ведущих характеристик персонажа или эпохи [7].

На первый взгляд, прилагательное-дериват **Eeyorish**, аккумулирующее в себе значения «чрезмерно грустный, депрессивный, негативный, пессимистичный, подавленный, угрюмый», призвано разнообразить синонимический ряд с доминантным синонимом "sad", однако более внимательный анализ многократных его употреблений в прессе показывает многослойность самого концепта **Eeyorishness**. Специфический радостный пессимизм англичан трактуется как национальный аналог фатализма рядом исследователей: английское коммуникативное поведение характеризуется "polite moaning rule"/«правилом вежливых стонов» или акцентированием внимания собеседников на жизненных невзгодах [8, с. 246; 9]. В статье "Quotation of the Day: A Brexit No One Likes, but Many Can Live With" из "The New York Times" от 23.11.2018 о Брексите обсуждается именно коммуникативный пессимизм как одна из составляющих мировоззрения англичан: "We compromise in an **Eeyorish**, grumpy, vaguely stoical way. And we complain, constantly. But only to each other. We rarely address our complaints to anyone who might be in a position to resolve them. That's kind of what I was expecting with Brexit" [10].

В целях компрессии информации и передачи аксиологических нюансов прилагательные, образованные от литературных антропонимов, употребляются в других художественных произведениях, в рецензиях на художественные произведения, в публицистических текстах. Так, прилагательное **Beowulfian** задействовано в рецензии от 08.12.2002 на двадцать шестой роман Джона Макфи «Рыба-основатель», в котором сополагаются факты из личного опыта автора, из естествознания, из истории США: "For starters, McPhee's opening chapter deals with the epic, almost **Beowulfian** battle that began one May evening on the Delaware when his spinning rod – his lure a shad dart about 70 feet out on six-pound test line in a heavy current – is 'suddenly pulled by a great deal more than the current'" [10]. Беовулфская сцена сражения с американским шадом (Alosa sapidissima), идущим на нерест, носит эпический характер и открывает рецензируемое художественное произведение. Прилагательное **Scroogelike/Scrooge-like** моментально отсылает и к Рождеству, и к персонажу повести Чарльза Диккенса «Рождественская песнь в прозе» (1843). Заголовки двух статей из британской газеты "The Independent" построены на дихотомии «приподнятое настроение по случаю празднования Рождества vs. скупость»: "Amy Jenkins: Sorry to be **Scrooge-like**, but I'm relieved the festive season is over" (от 02.01.2010); "Government accused of **'Scrooge-like**' attitude to Christmas as jobseekers could face benefit sanctions for missing appointments on Christmas Eve" (от 16.12.2015) [11].

Наряду с морфологическим оформлением собственных имен словообразовательными аффиксами возможно использование характонимов атрибутивно; например, в документах "Bulletin of the United States Geological Survey" (1949) и "Military Situation in the Far East: Hearing Before the Committee on Armed Services" (1951) единица **humptydumpty** может интерпретироваться как образованная в результате конверсии (т. е. при помощи нулевой деривации): "This heavy drift has often a *humptydumpty* topography, and many little ponds are scattered over it. Large fresh bowlders lie scattered everywhere, and the drift has considerable relief, indicating some thickness"; "Mr. Chairman, I think you now have a *humptydumpty* issue before the committee, and there is nothing you can do to put the pieces back together again" [12]. Атрибутивное употребление (по модели $A_n + K_n$ с примыканием зависимого компонента (A = Adjunct)) литературных антропонимов характерно для названия редких медицинских синдромов (преимущественно психиатрических патологических состояний): **Alice-in-Wonderland Syndrome** (неврологическое состояние, проявляющееся в нарушении визуального восприятия человеком своего тела), **Don Juan Syndrome** (психологический комплекс мужчины, неспособного к длительным межличностным отношениям), **Dorian Gray Syndrome** (патологический страх перед старением, а также неприятие возрастных изменений в себе), **Huckleberry Finn Syndrome** (психологические состояние, связанное с ощущением внутренней пустоты и трактуемое как результат подросткового бунта), **Humpty Dumpty Syndrome** (прозопагнозия, или психическое расстройство, выражающееся в неспособности распознавать лица), **Jekyll and Hyde Syndrome** (диссоциативное расстройство идентичности, или расстройство множественных личностей), **Munchausen Syndrome** (психическое расстройство, при котором человек преувеличенно изображает или искусственно вызывает у себя симптомы болезни; также частотен в составе термина **Munchausen Syndrome by proxy**, т. е. делегированного синдрома Мюнхаузена, для обозначения расстройства у родителей, которые намеренно вызывают болезни у детей), **Othello Syndrome** (патологическая ревность), **Peter Pan Syndrome** (эмоциональная незрелость, проявляющаяся в неспособности принятия самостоятельных решений и брать ответственность на себя), **Rapunzel Syndrome** (трихофагия, или навязчивое поедание волос, ведущее к образованию волосяного кома в желудочно-кишечном тракте), **Rip Van Winkle Syndrome**, или **Sleeping Beauty Syndrome** (синдром Клейне-Левина, или неврологическое расстройство с периодическими эпизодами гиперсомнии), **Scarlet O'Hara Syndrome** (саморазрушительное поведение с выраженной прокрастинацией), **Sherlock Holmes Syndrome** (синдром Аспергера, характеризующийся серьезными трудностями в социальном взаимодействии и ограниченным кругом интересов), **Wendy Syndrome** (прогрессивное самоотречение, или постоянная потребность удовлетворить другого человека из-за боязни быть отвергнутым). Только два названия патологических расстройств личности строятся по модели атрибутивного словосочетания с управлением ($A_{n\ (case)} + K_n$): **Mad Hatter's Syndrome** (меркуриализм, или отравление парами ртути, ведущее к общей слабости, повышенной утомляемости и эмоциональной неустойчивости) и **Don Quixote's Psychosis** (симптомокомплекс, включающий склонность к идеализации, отрыв от реальности, гипертрофированный критицизм, обостренное чувство справедливости и др.).

Годы первого употребления чаще приходятся на XIX век: 27 производных прилагательных впервые фиксируются в XIX веке, 16 – в XX веке, что объясняется их соотнесенностью с классическими произведениями британских и американских писателей XVI–XIX веков (в редких случаях выборка производилась из авторских сказок и эпических поэм, недатируемых или датируемых более ранними веками). Пик употребительности преимущественно приходится на XX век; для некоторых прилагательных характерны несколько периодов (в XIX и XX веках) с высоким числом случаев употребления, что может объясняться обращением современных писателей и журналистов к известным образам с целью безошибочной интерпретации современных событий и вовлеченных в них людей. Отдельного комментария заслуживает прилагательное **bigbrotherly**, случаи употребления которого фиксируются с 1884 года в значении, не связанном с оруэллизмом, т. е. пропагандистским манипулированием фактами и искажением истины контролируемыми властями СМИ: "He has always kept a **bigbrotherly** eye on her, and it had been as natural as to appeal to 'Jacky' when she was in any sort of distress of difficulty as if they really had been brother or sister [12]; "I was fond of Glen, in a condescending, **bigbrotherly** way; he was five years behind me" [12].

Особенности функционирования прилагательных, образованных при помощи аналогичных аффиксов (-ean, -esque, -ian и др.) от фамилий авторов широко известных художественных произведений на английском и других языках – **Byronic** (< Byron), **Chaucaurean** (< Chaucer), **Dantesque** (< Dante), **Dickensian** (< Dickens), **Dostoevskian** (< Dostoevsky), **Faulknerian** (< Faulkner), **Frostian** (< Frost), **Joycean** (< Joyce), **Kafkaesque** (< Kafka), **Keatsian** (< Keats), **Orwellian** (< Orwell) и др., – имеют много общего с прилагательными, образованными от характонимов. Данные прилагательные получают регистрацию в лексикографических источниках и активно употребляются в периодических изданиях. Так, **Byronic** получает дефиницию "of or typical of Lord Byron, considered especially a romantic figure" и иллюстрируется примером употребления: "He spent a year wandering around Europe in a melancholy, almost **Byronic** sort of way"; **Dickensian** получает дефиницию "connected with or typical of the novels of Charles Dickens, which often describe bad social conditions" и иллюстрируется примером употребления: "a Dickensian slum"; **Kafkaesque** получает дефиницию "used to describe a situation that is confusing and frightening, especially one involving complicated official rules and systems that do not seem to make any sense" и иллюстрируется примером употребления: "My attempt to get a new passport turned into a **Kafkaesque** nightmare" [13]. Газетные заголовки в британской и американской прессе активно включают отфамильные прилагательные-дериваты с целью лаконичного и эмоционально окрашенного выражения к действительности: так, заголовок "The Guardian" от 07.10.2022 "Liz Truss, we see the **Dickensian** world you dream of – and we refuse to go there" сопровождается подзаголовком "The prime minister has a plan, but people know it will leave them poorer, colder and hungrier. So they are getting organised", в котором подчеркиваются основные характеристики диккенсовского мира Лиз Трасс, девятнадцатого премьер-министра Соединенного Королевства от консервативной партии – нищета, холод, голод [14].

Результаты исследования показали, что характонимы представляют собой значительный пласт словарного состава любого языка: одно широко известное художественное произведение является источником десяти и более распространенных литературных антропонимов. Характонимы интерпретируются как свернутые лингвокультурные тексты (в рамках концепции, разработанной С.И. Гарагулей), что позволяет рассматривать литературное имя не только как средство воплощения художественной и эстетической концепции автора, но и как отражение национального характера автора и(ли) целевого читателя [15]. Максимальная цепочка трансформаций литературного имени включает метафоризированное имя собственное, фразеологическую единицу с именем собственным в качестве стержневого компонента, производные лексические единицы (существительные, прилагательные, наречия, глаголы), трансонимизированные имена собственные.

Эмпирический материал проведенного исследования позволяет утверждать, что имена прилагательные, образованные при помощи аффиксов (-sque, -ian, -ic, -ish, -ite, -like, -ly) от характонимов британских и американских литературных произведений, представлены 43 единицами с разной частотностью употребления в англоязычных текстах. Наиболее продуктивными оказываются суффиксы: -ian (с 18 производными), -ish (с 10 дериватами), -esque (с 7 производными). Прилагательные, образованные от характонимов, выполняют следующие функции в художественном и публицистическом текстах: языковая компрессия информации, эстетико-стилистическая функция (в том числе элиминация тавтологии), выражение авторской оценки и формирование читательского мнения (в том числе через передачу аксиологических оттенков). Анализ динамики употребления анализируемых литературных антропонимов (преимущественно из произведений британских и американских писателей XVI–XIX веков) показал, что 27 из них впервые употребляется в текстах XIX века, 16 из них – в текстах XX века. Пик употребительности литературных антропонимов преимущественно приходится на XX век, что свидетельствует об актуальности обращения современных писателей и журналистов к известным образам из «сильных» текстов, прошедших испытание временем и присутствующие в национальной культуре на протяжении жизни двух поколений.

Библиографический список

1. Фонякова О.И. *Имя собственное в художественном тексте*. Ленинград: Ленинградский государственный университет, 1990.
2. *The International Council of Onomastic Sciences*. Available at: https://icosweb.net/
3. Мезенко А.М., Генкин А.Н., Деревяыго А.Н. *Теория имени собственного*: учебное пособие для студентов учреждений образования по специальности магистратуры «Языкознание». Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2022.
4. Гарагуля С.И. *Английские литературные имена: Лингвокультурологический словарь*. Москва: Издательство «Словари XXI века», 2020.
5. Кузина М.А. *Заимствования в современном английском языке в эпоху глобализации*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022.
6. *The Washington Post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/
7. *Dictionary by Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com
8. Бутенко Е.Ю. Лексикографический аспект концепта Eeyorishness (Пессимизм) в британской лингвокультуре. *Гуманитарный научный вестник*. 2020; № 5: 245–250.
9. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. London: Hodder and Stoughton Ltd, 2005.
10. *The New York Times*. Available at: https://www.nytimes.com/
11. *The Independent*. Available at: https://www.independent.co.uk/
12. *The Google Books Ngram Viewer*. Available at: https://books.google.com/ngrams/
13. Oxford Learner's Dictionaries. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
14. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/
15. Гарагуля С.И. *Антропонимическая прагматика и идентичность индивида: опыт системного описания личных имен в США*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2009.

References

1. Fonyakova O.I. *Imya sobstvennoe v hudozhestvennom tekste*. Leningrad: Leningradskij gosudarstvennyj universitet, 1990.
2. *The International Council of Onomastic Sciences*. Available at: https://icosweb.net/
3. Mezenko A.M., Genkin A.N., Derevyaygo A.N. *Teoriya imeni sobstvennogo*: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij obrazovaniya po special'nosti magistratury «Yazykoznanie». Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet im. P.M. Masherova, 2022.
4. Garagulya S.I. *Anglijskie literaturnye imena: Lingvokul'turologicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo «Slovari XXI veka», 2020.
5. Kuzina M.A. *Zaimstvovaniya v sovremennom anglijskom yazyke v `epohu globalizacii*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2022.
6. *The Washington Post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/
7. *Dictionary by Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com
8. Butenko E.Yu. Leksikograficheskij aspekt koncepta Eeyorishness (Pessimizm) v britanskoj lingvokul'ture. *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik*. 2020; № 5: 245-250.
9. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. London: Hodder and Stoughton Ltd, 2005.
10. *The New York Times*. Available at: https://www.nytimes.com/
11. *The Independent*. Available at: https://www.independent.co.uk/
12. *The Google Books Ngram Viewer*. Available at: https://books.google.com/ngrams/
13. Oxford Learner's Dictionaries. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
14. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/
15. Garagulya S.I. *Antroponimicheskaya pragmatika i identichnost' individa: opyt sistemnogo opisaniya lichnyh imen v SShA*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 811.134.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-504-506

***Petrov S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: SeVPetrov@fa.ru*

VERBS *AMAR* AND *QUERER* IN SPANISH: DIFFERENCES IN SEMANTICS AND SPECIFICS OF USING. The present study is an attempt at a comprehensive linguistic description of the verbs *amar* and *querer* in Spanish, implemented at different levels of analysis: conceptual, semasiological, pragmatic, and grammatical-syntactic. The choice of these verbs as the subject of research is because, in the Russian language, there are no special equivalents for each of these verbs, which causes difficulties in their use by students of Spanish as a foreign language. As a result of the analysis, the semasiological dominants of the conceptual field of the Spanish verbs *amar* and *querer* are identified, which makes it possible to differentiate their semantics and, therefore, to use them correctly in speech. In addition, the syntagmatic connections of these verbs are established, which are realized in the specifics of their lexical-grammatical distribution. Considering these features allows to avoid lexical and grammatical errors based on these verbs, and also helps to increase the efficiency of communication with native Spanish speakers.

Key words: **verb *amar*, verb querer, linguistic concept of love, cross-cultural communication, linguistic pragmatics, syntagmatics, Spanish**

***С.В. Петров**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: SeVPetrov@fa.ru*

ГЛАГОЛЫ AMAR И QUERER В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ: РАЗЛИЧИЯ В СЕМАНТИКЕ И ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ

Настоящее исследование представляет собой попытку комплексного лингвистического описания глаголов amar и querer в испанском языке, реализованного на разных уровнях анализа: концептуальном, семасиологическом, лингвопрагматическом и грамматико-синтаксическом. Выбор данных глаголов в качестве предмета исследования обусловлен тем, что в русском языке отсутствуют специальные эквиваленты для каждого их этих глаголов, что вызывает сложности в их употреблении изучающими испанский язык как иностранный. В результате проведенного анализа были выявлены семасиологические доминанты концептуального поля испанских глаголов amar и querer, позволяющие дифференцировать их семантику, а следовательно, правильно использовать их в речи. Кроме того, были установлены синтагматические связи указанных глаголов, реализующиеся в особенностях их лексико-грамматической сочетаемости. Знание данных особенностей дает возможность не допускать лексико-грамматических ошибок, связанных с употреблением данных глаголов, а также способствует повышению эффективности коммуникации с носителями испанского языка.

Ключевые слова: **глагол amar, глагол querer, концепт «любить», межкультурная коммуникация, лингвистическая прагматика, синтагматика, испанский язык**

Особенностью концептосферы «любовь, любить» в испанском языке является наличие нескольких лексических вариантов, репрезентирующих данный концепт: amor, cariño, amar, querer, tener cariño, estar enamorado, gustar, adorar и др. В этом списке наибольшую сложность в понимании для носителей русского языка представляют, пожалуй, глаголы amar и querer. Остальные понятия имеют более или менее точные эквиваленты в русском языке. Глаголы amar и querer, согласно двуязычным словарям, переводятся на русский язык одинаково – «любить». Обращение к толковым словарям испанского языка, например, к авторитетному ресурсу Королевской академии испанского языка Diccionario de la lengua española, также не позволяет провести четкую границу между этими понятиями, так как оба эти понятия определяются схожим образом:

Amar – tener amor [1].

Querer – amar, tener cariño [2].

Таким образом, возникает необходимость осмысления понятий, выражаемых этими глаголами, на концептуальном уровне с целью выявления семасиологических отличий между ними, а также установления синтагматических связей, которыми обладает каждый из анализируемых глаголов. В соответствии с данной целью задачами работы являются:

– описание семантического поля глаголов amar и querer;
– выделение семасиологической доминанты данных глаголов;
– определение синтагматических и лингвопрагматических особенностей глаголов amar и querer в испанском языке.

Концепт «Любовь» в испаноязычной картине мира исследован в работах Д.О. Березуцкой, И.В. Комаровой, Е.Б. Передерий, Г.Г. Ружниковой [3; 4; 5], однако по-прежнему остается не до конца разработанным вопрос о лингвопрагматических особенностях глаголов amar и querer, связанных с их употреблением и синтагматическими связями, чем и определяется актуальность настоящего исследования. Научная новизна работы заключается тем самым в представлении лингвопрагматического описания глаголов amar и querer в испанском языке.

Теоретическая значимость работы заключается в научном описании концептуальных, семасиологических и лингвопрагматических особенностей глаголов amar и querer в испанском языке, на основании которых можно провести дифференциацию понятий, обозначаемых данными глаголами. Знание этих особенностей позволяет избежать ошибок в понимании и употреблении этих глаголов при овладении испанским языком, а также в условиях межкультурной коммуникации, чем определяется практическая значимость исследования.

Материалом исследования послужили художественные тексты испанских и латиноамериканских авторов XXI в., а также тексты песен и интернет-источники на испанском языке.

Итак, как уже было отмечено выше, в испанском языке можно выделить 2 основных глагола «любить»: amar, восходящий к латинскому глаголу *amāre*, и querer, происходящий от другого латинского глагола – *quaerĕre*. Последний имел в латинском языке значение «искать, просить», в дальнейшем в ходе преобразования народной латыни в романские языки произошло переосмысление этого глагола. В современном испанском языке этот глагол имеет 2 основных значения – «хотеть» и «любить». Значение «хотеть» реализуется обычно в сочетании с глаголами, значение «любить» – в сочетании с существительными и местоимениями в функции прямого дополнения: Quiero descansar un poco (Я хочу немного отдохнуть). Te quiero mucho (‘Я тебя очень люблю’). Важно отметить, что выражение Te quiero не переводится на русский язык как «Я тебя хочу», глагол querer в испанском, в отличие от русского, не имеет явного сексуального смысла. Для выражения сексуального желания в испанском используются другие глаголы и обороты речи.

Несмотря на то, что глаголы amar и querer синонимичны, и оба имеют значение «любить», между ними прослеживается определенная семантическая и даже стилистическая разница, которая ясно ощущается носителями испанского языка. С точки зрения стилистики глагол amar занимает более высокий регистр, querer – более нейтральный. Вероятно, это связано с тем, что amar имел богатую литературную традицию: в значении «любить» он употреблялся многими древнеримскими поэтами и писателями. Латинский глагол *quaerĕre*, от которого происходит испанский глагол querer, не употреблялся в значении «любить» у античных авторов, это значение развилось позже. Если и допустить, что это значение существовало в народной латыни, подтвердить это не представляется возможным ввиду недостаточной письменной фиксации народного латинского языка.

Что касается различий в семантике глаголов amar и querer, то эти различия хорошо переданы в тексте песни мексиканского певца José José, которая так и называется – Amar y querer. В этой песне, в частности, есть следующие строки:

Casi todos sabemos querer Pero pocos sabemos amar.
Es que amar y querer no es igual,
Amar es sufrir, querer es gozar.
El que ama pretende servir,
El que ama su vida la da.
Y el quiere pretende vivir
Y nunca sufrir y nunca sufrir.
El que ama no puede pensar,
Todo lo da, todo lo da.
El que quiere pretende olvidar
Y nunca llorar y nunca llorar [6].

Уже в первых строчках песни автор подчеркивает, что почти все мы умеем испытывать то, что в испанском называется querer, и лишь немногие способны на то, что заключено в слове amar. (Casi todos sabemos querer, Pero pocos sabemos amar). Далее понятия «amar» и «querer» противопоставляются друг другу: amar – означает страдать (Amar es sufrir), быть готовым пожертвовать всем, в том числе своей жизнью (El que ama su vida la da), быть неспособным мыслить рационально (El que ama no puede pensar); понятие «querer», напротив, не предполагает страданий, слез (El que quiere pretende nunca llorar). Querer – значит жить и получать удовольствие от любви (querer es gozar). Тот, кто испытывает то, что называется el querer, может разлюбить и легко забыть любимого человека (El que quiere pretende olvidar).

Таким образом, понятие «amar» – это более высокое чувство, чем «querer», сопряженное со страданиями и самопожертвованием во имя любимого человека. Сказать Te amo – значит сказать не просто «я тебя люблю», но «страдаю от любви и готов ради любви на всё», в то время как, говоря Te quiero, дают понять объекту о своей любви, что им хорошо от этого чувства, и они уверены во взаимности.

Страдание как доминанта семантического поля «любовь» подчеркнуто также в следующем примере, взятом из произведения современного аргентинского писателя Тулио Стелла: Quien ama, sufre. Y algunos lo hacen bien, y otros mal. Nosotros lo hicimos mal (‘Тот, кто любит, страдает. И у одних это получается хорошо, а у других – плохо. У нас это получилось плохо’) [7].

Аналогичным образом описаны концептуальные различия между amar и querer на интернет-ресурсе под названием Diccionario Abierto y colaborativo («Коллективный открытый словарь»): El amor es incondicional, el querer esta sujeto a ciertas condiciones; te quiero mientras tu me quieras, te quiero si me das algo a cambio. El amor no pide nada de vuelta, ama sin importar si es correspondido (‘Понятие «amar» является безусловным, понятие «querer» привязано к определенным условиям: «Я тебя люблю, пока ты меня любишь, я тебя буду любить, если я получу что-то взамен’. «Amar» не предполагает ничего взамен. Тому, кто испытывает понятие «amor», все равно, взаимно его чувство или нет).

Далее в рассматриваемом фрагменте приводится пример, в котором становится очевидным противопоставление amar и querer: *Te quiero, más no me pidas que te ame por favor* (‘Я тебя люблю (te quiero), но не проси меня, пожалуйста, чтобы я испытывал к тебе что-то большее (que te ame)’) [8].

Тем самым понятие «amar» связано с определенными обязательствами и ответственностью, понятие «querer» – с некими условиями, на которых один человек готов любить другого, т. е. «querer» носит более утилитарный характер.

Одна из значительных трудностей, которые возникают при общении на иностранном языке, состоит в лексико-грамматической сочетаемости, от которой зависит то, какие слова могут вступать между собой в определенные семантические и грамматические связи, образуя словосочетания, а какие – нет [9, с. 215–216]. При овладении иностранным языком негативную роль в этом вопросе может играть лексико-грамматическая интерференция, вследствие которой определенные грамматические и лексико-семантические явления родного языка могут переноситься в иностранный язык, в системе которого данные явления невозможны [10]. В этой связи представляется важным уделить особое внимание изучению вопроса о лексико-грамматической сочетаемости глаголов amar и querer.

С точки зрения лексическо-грамматической сочетаемости глаголы amar и querer имеют следующие особенности: оба глагола могут употребляться как с одушевленными, так и с неодушевленными существительными, а также с личными местоимениями, выполняющими функцию прямого дополнения:

Yo *quiero el orden*. Me mueve ver lo guapo que es el mundo cuando cada uno está en su lugar («Я люблю порядок. Мне трогательно видеть, как прекрасен мир, когда все находится на своем месте») [11].

Rafael viene todos los años a mi casa. *Le quiero. Y quiero a sus hijos* (‘Каждый год Рафаэль приходит в мой дом. Я его люблю. И люблю его детей’) [12].

Gracias, pero *amo mi libertad*, solo se la entregaría a una persona y él no la quiere recibir (‘Спасибо, но я люблю свою свободу, я бы отдала ее только одному человеку, но он не хочет ее принять’) [13].

– Claudia, si *amas lo que haces*, lo que haces *te ama* a ti. Y las cosas salen bien (‘– Клаудия, если ты любишь то, что ты делаешь, то, что ты делаешь, любит тебя. И всё получается’) [14].

Quien *ama a un perro* no le hace daño (‘Тот, кто любит собаку, не причинит ей вреда’) [15].

Следует отметить, что в сочетании «querer + неодушевленное существительное» не всегда удается точно установить, в каком из значений употреблен глагол querer в предложении: в значении «любить» или «хотеть», при этом иногда даже контекст не помогает снять двусмысленность, возникающую вследствие полисемии этого глагола, как это можно наблюдать в приведенном ниже примере:

Mira, la justicia es la justicia. Y yo *quiero justicia*. Tú eres abogado y quiero contratarte. ¿Hace? (‘Слушай, справедливость есть справедливость. И я *хочу справедливости* / *Я люблю справедливость*. Ты адвокат и я хочу нанять тебя. Идет?’) [16].

Кроме того, важно подчеркнуть, что глагол querer не реализует значение «любить», употребляясь в сочетании с инфинитивом в рамках составного глагольного сказуемого, в этом случае querer будет иметь значение «хотеть», т. е. предложение Quiero escuchar música следует переводить как ‘Я хочу послушать

музыку', а не 'Я люблю слушать музыку'. Что касается глагола amar, то он, в отличие от querer, может сочетаться с глаголами, выражая значение «любить что-либо делать», однако такое сочетание не является общеупотребительным и характерно лишь для определенных региональных вариантов испанского языка, например, Аргентины:

Amo viajar porque en mis viajes me convierto en alumno ('Я люблю путешествовать, потому что, путешествуя, я становлюсь учеником') [17].

Esto es lo que soy. Esto es lo que me define. Esto es lo que más *amo hacer* en el mundo ('Это я. Это то, что меня определяет. Это то, что я люблю делать больше всего на свете') [18].

Вместо глаголов querer и amar в таких предложениях, как правило, употребляются глаголы gustar и encantar: Me gusta escuchar música ('Я люблю / Мне нравится слушать музыку'). Me encanta viajar ('Я люблю / я обожаю / мне очень нравится путешествовать').

На основании результатов проведенного анализа глаголов amar и querer в испанском языке можно сделать следующие выводы. Для выражения любви в испанском языке используются два основных глагола – amar и querer. Оба глагола переводятся на русский язык одинаково – «любить», однако каждый из названных глаголов имеет ряд характерных семасиологических и синтагматических особенностей. Основной доминантой семантического поля глагола amar является страдание, самопожертвование и обязательства перед любимым человеком. Глагол querer, напротив, не связан со страданием и обязательствами, а передает радостное чувство, которым наслаждается тот, кто его испытывает. Amar выражает продолжительное чувство, которое может длиться всю жизнь, querer не несет в себе такой коннотации и обозначает чувство, которое может закончиться, а потом забыться.

С точки зрения синтагматических связей оба глагола сочетаются с одушевленными и неодушевлёнными существительными и личными местоимениями в функции прямого дополнения, но не употребляются с глаголами для выражения значения «любить что-либо делать». Встречающиеся в художественной литературе контексты, в которых глагол amar может реализовывать указанное значение, относятся лишь к определенным диалектам испанского языка и не образуют языковой нормы. В рассматриваемом типе предложений вместо amar и querer следует употреблять глаголы gustar или encantar.

Библиографический список

1. *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. Available at: https://https://dle.rae.es/amar?m=form
2. *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. Available at: https://dle.rae.es/querer?m=form
3. Березуцкая Д.О., Комарова И.В. «Любовь» как лингвокультурный концепт в русской и испанской языковых картинах мира на базе анализа лексических единиц. *Заметки ученого*. 2023; № 5-1: 175–179.
4. Передерий Е.Б. Любовь по-испански. *Древняя и Новая Романия*. 2017; № 19: 113–123.
5. Ружникова Г.Г. Концепт «любовь» в сознании испаноговорящей личности. *Гуманитарные и социальные науки*. 2013; № 3: 117–123.
6. *José José. Amar y querer*. Available at: https://lyrsense.com/jose_jose/amar_y_querer_jj
7. Tulio S. *La familia Fortuna. El país del fugu.* Madrid: Lengua de Trapo, 2001.
8. *Diccionario Abierto y colaborativo*. Available at: https://www.significadode.org/amar%20y%20querer.htm
9. Петров С.В. Языковые клише в обучении русскому языку как иностранному. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; № 1 (34): 215–218.
10. Петров С.В. Лексико-семантическая интерференция с глаголами «путешествовать», «мечтать» в русском языке как иностранном. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; № 4-2 (94): 123–125.
11. Paloma P. *Cachorros de negro mirar.* Madrid: Fundamentos, 2001.
12. Prada R. de la Á., Narváez P. *Ágatha Ruiz de la Prada. Mi historia.* Madrid: La Esfera de los Libros, 2022.
13. Daniella L. *Carita de emperaora.* Chile, 2001.
14. Joaquín C. *La silueta del olvido.* Barcelona: Planeta, 2019.
15. Fidalgo Á. *Lo que tú digas.* Madrid: Kailas Editorial S.L., 2019.
16. Calderón R. *El jurado número 10.* Madrid: Martínez Roca, 2013.
17. Otaño H.C. «Santiago Artemis, el irreverente diseñador de la moda argentina que conquista el fashionismo global». *Infobae*. Buenos Aires, 2017; 27 mayo.
18. Santiago G. «Consejos, historias y guía para corredores novatos y experimentados». *Aprender a correr.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Debate, 2017.

References

1. *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. Available at: https://https://dle.rae.es/amar?m=for>
2. *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. Available at: https://dle.rae.es/querer?m=form
3. Berezuckaya D.O., Komarova I.V. «Lyubov'» kak lingvokul'turnyj koncept v russkoj i ispanskoj yazykovyh kartinah mira na baze analiza leksicheskih edinic. *Zametki uchenogo*. 2023; № 5-1: 175-179.
4. Perederij E.B. Lyubov' po-ispanski. *Drevnyaya i Novaya Romaniya*. 2017; № 19: 113-123.
5. Ruzhnikova G.G. Koncept «lyubov'» v soznanii ispanogovoryaschej lichnosti. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2013; № 3: 117-123.
6. *José José. Amar y querer*. Available at: https://lyrsense.com/jose_jose/amar_y_querer_jj
7. Tulio S. *La familia Fortuna. El país del fugu.* Madrid: Lengua de Trapo, 2001.
8. *Diccionario Abierto y colaborativo*. Available at: https://www.significadode.org/amar%20y%20querer.htm
9. Petrov S.V. Yazykovye klishe v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; № 1 (34): 215-218.
10. Petrov S.V. Leksiko-semanticheskaya interferenciya s glagolami «puteshestvovat'», «mechtat'» v russkom yazyke kak inostrannom. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; № 4-2 (94): 123-125.
11. Paloma P. *Cachorros de negro mirar.* Madrid: Fundamentos, 2001.
12. Prada R. de la Á., Narváez P. *Ágatha Ruiz de la Prada. Mi historia.* Madrid: La Esfera de los Libros, 2022.
13. Daniella L. *Carita de emperaora.* Chile, 2001.
14. Joaquín C. *La silueta del olvido.* Barcelona: Planeta, 2019.
15. Fidalgo Á. *Lo que tú digas.* Madrid: Kailas Editorial S.L., 2019.
16. Calderón R. *El jurado número 10.* Madrid: Martínez Roca, 2013.
17. Otaño H.C. «Santiago Artemis, el irreverente diseñador de la moda argentina que conquista el fashionismo global». *Infobae*. Buenos Aires, 2017; 27 mayo.
18. Santiago G. «Consejos, historias y guía para corredores novatos y experimentados». *Aprender a correr.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Debate, 2017.

Статья поступила в редакцию 14.03.24

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-506-509

***Semenova L.A.**, senior teacher, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute n.a. the Army General I.K. Yakovlev of the RF National Guard troops (Novosibirsk, Russia), E-mail: lastim123@gmail.com*

THE CONSTRUCTIONIST APPROACH TO STUDYING ENGLISH VERBAL COGNATE OBJECT STRUCTURES. The article analyzes the key features of constructions within the frame of Construction Grammar (CxG) using English verbal cognate object structures as a case study. The advantages of the Construction Grammar guidelines are outlined through the analysis of the functional, semantic, syntactic and pragmatic peculiarities of the language structures. Constructions are reviewed as idiomatic form-meaning pairings with the consideration of both linguistic and extralinguistic factors. The success of Construction Grammar in explaining and describing the specific parameters of grammar structures lies in its complicated multifaceted nature, making it possible to consider structural, as well as cognitive characteristics. The author makes a conclusion that a constructionist approach to language structures is an effective tool of studying non-conventional verbal structures. The paper examines the role of cognate object in revealing the semantic peculiarities of the verb and calls attention to its compensational function in this respect. It is stated that cognate objects help to add specifying slots in the argument structure.

Key words: **cognate object construction, Construction Grammar (CxG), polysemantic principle, variation, idiomaticity**

***Л.А. Семенова**, ст. преп., Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: lastim123@gmail.com*

КОНСТРУКЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ СТРУКТУР С РОДСТВЕННЫМ ДОПОЛНЕНИЕМ

В статье рассматриваются основные признаки конструкций в рамках конструкционной грамматики на примере английских глагольных структур с родственным дополнением. На основе анализа основных положений грамматики конструкций выделяются ее преимущества при рассмотрении функциональных, семантических, синтаксических и прагматических особенностей языковых структур. Конструкции рассматриваются как идиоматические единства формы и значения, требующие изучения как в свете лингвистических, так и экстралингвистических факторов. Эффективность методологии CxG в описании и трактовке параметров грамматических конструкций обусловлена ее многогранным характером, позволяющим учитывать, как структурные, так и когнитивные характеристики. Автор приходит к выводу о том, что применение конструкционного подхода целесообразно при анализе периферийных глагольных конструкций. В статье исследуется роль родственного дополнения в прототипически непереходной конструкции и отмечается его компенсаторная функция, способствующая раскрытию семантической структуры глагола. Подчеркивается, что родственное дополнение способствует заполнению дополнительных аргументных позиций конструкции.

Ключевые слова: **конструкция с родственным дополнением, грамматика конструкций, принцип полисемии, вариативность, идиоматичность**

Для современного этапа развития лингвистики характерно понимание того, что формирование смысла высказывания является многоаспектным процессом, обусловленном использованием слов в необходимой грамматической форме и определенном сочетании друг с другом в рамках соответствующей грамматической конструкции. Это отвечает интегративному принципу порождения высказывания вследствие взаимодействия грамматических и лексических значений слов. Процесс формирования высказывания зависит не только от лингвистических, но и экстралингвистических факторов, охватывающих категории мышления, когнитивные и психологические механизмы, особенности фоновых знаний и коммуникативной ситуации, которые, в свою очередь, находят отражение и в языковых конструкциях. Поиск «элементарных частиц языка» на протяжении длительного времени является одной из ключевых задач исследований в области языкознания, так как это может пролить свет на особенности таких процессов, как «обработка и хранение лингвистических форм в сознании человека, рождение/восприятие речи и лингвистическая креативность» [1, с. 13].

Актуальность исследования заключается в том, что конструкции постоянно являются объектом внимания лингвистов, изучающих изменения языковых структур в процессе их становления в системе языка. При анализе конструкций учитываются их семантические, синтаксические, фонетические и прагматические особенности. В условиях меняющейся и постоянно развивающейся полипарадигмальной лингвистической реальности на первый план выходят и когнитивные предпосылки структурных, семантических и функциональных характеристик языковых конструкций. Возникает необходимость исследования конструкции с учетом всего спектра ее языковых проявлений и определения ее места в системе языка. Все это становится возможным в рамках актуального для современной лингвистики конструкционного подхода, получившего свое активное развитие в конце XX века, с того момента, как основоположник теории Грамматики конструкций (CxG) Ч. Филлмор указал на способность языка объединять прагматические и семантические принципы интерпретации с синтаксическими конструкциями [2].

Цель работы состоит в рассмотрении структурно-семантических особенностей английской глагольной конструкции с родственным дополнением (КРД) через призму основных положений теории CxG. Поставленная цель определила решение следующих задач: провести анализ основных положений теории Грамматики конструкций и выявить ее преимущества при изучении синтаксических структур; определить характеристики КРД и установить роль родственного дополнения в данной конструкции.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые многоаспектный характер свойств КРД был рассмотрен с помощью приемов осмысления конструкции как языкового знака, анализ элементов которого не может осуществляться автономно.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в том, что полученные результаты способствуют дальнейшему изучению рекуррентных синтаксических конструкций в английском языке. Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее положений в разработке курсов по теоретической и практической грамматике для студентов филологических специальностей.

Ключевые положения теории CxG основаны на динамическом взаимодействии лексики и грамматики, структурной связанности конструкций, проявляющейся в определенных сочетаниях свойств входящих в нее компонентов, зачастую выходящих за рамки традиционного синтаксиса. В этой связи особый интерес представляют периферийные структуры, отражающие нестандартные сочетательные возможности компонентов конструкции, форма и значение которых не интерпретируются композиционально и требуют более гибкого рассмотрения с учетом тесного переплетения синтаксиса и семантики. Объектом данного исследования является английская глагольная структура с родственным дополнением. Анализ взаимодействия формы и значения в рамках данной окказиональной конструкции осуществляется на основе семантических методов и интерпретации корпусных данных с опорой на основные положения теории CxG. В качестве источника фактологической информации использованы корпусные данные Британского национального языкового корпуса (BNC) [3].

Согласно Ч. Филлмору, грамматическая конструкция – это базовая единица языка, синтаксическая форма которой связана с ее ключевым значением и обусловливает выбор тех или иных лексем в процессе порождения речи [4]. В рамках теории CxG язык рассматривается как совокупность конструкций и принципов, регулирующих процессы взаимодействия лингвистических структур. Все лингвистические уровни находятся в постоянном взаимодействии, что вызывает необходимость проведения языкового анализа не последовательно, а одновременно на синтаксическом, лексическом, семантическом и прагматическом уровнях. Описывая механизмы конструкционного подхода, Ч. Филлмор указывает на способность синтаксических структур встраиваться друг в друга и заимствовать характеристики друг друга, а также накладывать определенные ограничения на сочетаемость входящих в них компонентов [2].

Положения Ч. Филлмора и его последователей отражают центральную идею теории CxG: конструкция – это языковая единица, представляющая собой единое целое, включающее в себя отдельные компоненты, значение которых, как и значение всей конструкции, определяется особенностями всех уровней, свойственным всем ее элементам. Как отмечает Е.В. Рахилина, «единство конструкции как языкового знака» обусловлено тем, что «объяснение одного класса его свойств, т. е. ограничений одного уровня, невозможно без обращения к другим уровням». [1, с. 21]. Согласно А. Голдберг, «отдельной конструкцией может называться языковое выражение, аспекты плана содержания или плана выражения которого не выводятся напрямую из значений составных частей конструкции или из значений ранее установленных конструкций» [5, с. 4]. Конструкция трактуется как «единство значения и формы (“form-meaning correspondences”), существующее независимо от ее компонентов» [5, с. 1].

Интерес представляет тот факт, что конструкция как соотношение формы и значения рассматривалась еще в рамках трансформационных моделей Н. Хомского, которые представляли собой формальное описание принципов порождения высказывания [6]. Нельзя не заметить, что при всей популярности и обширности исследований в области генеративной лингвистики многие свойства конструкции не были отражены. Несмотря на то, что формальные модели (конструкции в трактовке Н. Хомского) отражают фундаментальные параметры языка и представляют собой основу для лингвистического анализа языковой фактологии в русле некоторых лингвистических теорий, формальное описание принципов порождения грамматически верных высказываний оказывается недостаточным. Сторонники когнитивной лингвистики отмечают тот факт, что Н. Хомский игнорирует очевидную связь между структурой языка и его функциями.

Преимущества CxG заключаются в том, что данный подход к языку исследует как ядерные, так и периферийные лингвистические структуры. CxG ставит под сомнение принципы формального синтаксиса, ориентирующегося на оперирование языковыми знаками без обращения к их значению. Генеративная грамматика подвергается критике в работе Дж. Лакоффа: он отмечает, что параметры языковой формы не могут быть независимы от ее значения [7, с. 596]. Подчеркивая тесную взаимосвязь синтаксиса и семантики, он предлагает когнитивную теорию грамматики, то есть «радиальную категорию грамматических конструкций, в которой каждая конструкция сопоставляет когнитивную модель (характеризующую значение) с соответствующими аспектами лингвистической формы» [7, с. 596]. Согласно данному подходу, языковая конструкция мотивируется структурой когнитивной модели и является отражением процесса прототипической категоризации, интегрирующей различные аспекты познания. В свете когнитивного подхода появляется больше возможностей для изучения периферийных конструкций, представляющих собой единства значения и формы, получивших нетрадиционное синтаксическое оформление в результате перекатегоризации глагола или других языковых компонентов структуры. Идеи когнитивной грамматики позволяют объяснить механизмы таких процессов, как концептуализация, категоризация и реализация в речи определенных грамматических конструкций, а также выявить предпосылки формирования ментальной совокупности языковых конструкций в ходе речемыслительной деятельности носителя языка [8; 9].

Несмотря на то, что конструкционный подход выявляет ряд недостатков теории Н. Хомского, трансформационные методы анализа языковых структур все еще в ходу в грамматике конструкций. Однако, как показывает практика, методы порождающей грамматики не всегда применимы и обоснованы. В современной парадигме знаний понимание грамматичности конструкций выходит за рамки грамматического строя языка: внимание лингвистов привлекает структурная свя-

занность конструкций, сочетательные и коллокационные способности как самих конструкций, так и их компонентов, валентность и ограничения на взаимную сочетаемость [10]. Помимо изучения соотношения формы и семантики, в фокусе теории оказываются и коммуникативная структура конструкции, ее стилистические и диалектические особенности [11].

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов CxG представлено в работе А. Голдберг, в основу которой легло следующее положение: глагол и аргументы конструкции находятся в равных условиях [5]. Языковая структура анализируется как глагольно-ориентированная, а не вербоцентричная модель. Все компоненты конструкции подчинены ее основному значению и приобретают равнозначный статус. Это составляет главное отличие CxG от большинства лингвистических теорий, исследующих грамматическую систему современных языков. В работе А. Голдберг поднимаются вопросы, выходящие за рамки грамматических интерпретаций, а также подчеркивается, что богатый творческий потенциал языка способствует свободной сочетаемости конструкций друг с другом [11].

Одно из положений рассматриваемой теории связано с вариативностью конструкций в естественных языках. Если в рамках генеративной грамматики периферийные языковые структуры, которые не соответствуют универсальным правилам и принципам, принятым в языке, не представляют большого интереса ввиду их низкой частотности, то в русле конструкционной грамматики они становятся объектом исследования, представляя собой дополнительное средство изучения ядерных конструкций.

Преимущество конструкционного подхода заключается в том, что он позволяет объяснить окказиональное функционирование лексических единиц. Так, непереходный глагол *sleep* в рамках конструкции с родственным дополнением (РД) употребляется с актантами, имеющими не соответствующую ему модель управления:

(1) Teenagers sleep the sleep of the dead [3].

Несмотря на то, что данная глагольная структура является периферийной, она регулярно воспроизводится в речи, что подтверждается данными, полученными в ходе анализа Британского национального языкового корпуса:

(2) They sleep the sleep of the innocent [3].

(3) Now you'll each sleep the sweet sleep of a child [3]!

(4) I sleep the good sleep of the worker on those nights [3].

Представленные примеры иллюстрируют окказиональные варианты объективации конструкции транзитивности, в которой нарушены семантические ограничения, накладываемые на тип глагола. Глагол sleep становится идиоматически переходным, вступая во взаимодействие с другими компонентами конструкции. Рекуррентность данных структур подчеркивается семантически – сема, репрезентирующая состояние, находит дополнительную объективацию за счет родственного дополнения, раскрывающего валентностный потенциал глагола [10]. Родственное дополнение вступает во взаимодействие с более широким спектром модификаторов, чем глагол, обогащая тем самым его семантическую валентность, что вносит определенный вклад в событийную структуру конструкции. В русле теории CxG мотивы подобных нарушений можно интерпретировать с помощью процесса принуждения или согласования (*coercion*), представляющего собой имплицитный вариант контекстуальной реинтерпретации, направленный на разрешение семантических конфликтов [12, с. 360]. При этом синтаксические и морфологические параметры отходят на второй план, а встраиваемые в конструкцию элементы получают директивное прочтение.

Иными словами, происходит раздвижение границ конструкции: от глагола, представляющего собой конденсированное обозначение целой ситуации, «отщепляется» соответствующее имя (РД), служащее средством описания характера события с помощью атрибута:

(5) He lives a life most men only dream of [3].

(6) Every living and breathing human lives a life that matters to them [3].

(7) Perhaps we could choose another direction and live another life [3].

Рассматриваемый вид дополнения используется с этимологически родственным ему переходным глаголом, который традиционно считается непереходным. Это свойство является примером несоответствия между формальной и семантической переходностью, проявляющейся в глагольных структурах с РД.

В фокусе грамматики конструкций оказываются полисемические отношения между конструкциями, семантические возможности которых перекликаются. Грамматические структуры образуют целые «семьи» конструкций, объединенных посредством таксонимических связей. Возникают новые связи между актуализациями языковых структур, а также между лексемами, заполняющими аргументные позиции в рамках конструкции. В процессе объективации когнитивного опыта носитель языка использует ряд конструкций, которые отличаются друг от друга, но имеют общие свойства. Согласно наблюдениям А. Голдберг, некоторые языковые структуры могут иметь полисемические связи с интегральной конструкцией, представляя собой ее семантические модификации [5, с. 77]. Активизации полисемических отношений способствует образование новых производных конструкций. В этой связи интерес представляют следующие примеры:

(8) The driver got out grinning sheepishly-but not for long [3].

(9) His opponent made a throwaway gesture with his hands, gave a sheepish grin which was more a grimace [3].

(10) He was squatting at our feet grinning his wide sheepish grin [3].

(11) A stocky, red-faced fellow grinned a gap-toothed smile [3].

В приведенных выше примерах продемонстрированы полисемические отношения между различными глагольными структурами, репрезентирующими функционально-семантическую специфику улыбки. Между конструкциями наблюдаются следующие связи: метафорическое расширение, полисемическая связь и частичное заимствование. В качестве базовой конструкции (host construction) выступает непереходный глагол в комбинации с наречием (*grin sheepishly*), в то время как остальные конструкции можно рассматривать как производные структуры, в которых произошел семантический сдвиг в сторону аргумента. В результате изменяется коммуникативный фокус и прагматический контур высказывания.

Особый интерес представляет конструкция, включающая в себя десемантизированный глагол (light verb construction). С одной стороны, она имеет определенные структурные сходства с КРД (ср.: *give a sheepish grin/ grin a sheepish grin*), с другой стороны, глагол *give* не передает семантики, заложенной в глаголе *grin*, и вся семантическая нагрузка падает на имя, представленное дополнением, а глагол выступает в качестве элемента, заполняющего соответствующий слот конструкции, выполняя таким образом преимущественно синтаксическую функцию и принимая на себя значение остальных компонентов. Глагол как бы встраивается в готовый шаблон, который при необходимости перестраивает семантику предиката. Наблюдается сложное переплетение взаимообусловленных грамматических и лексических значений всех элементов конструкции, связанных с глаголом синтаксически. Анализ грамматической структуры позволяет уйти от глаголоцентричного описания: на первый план выходит идея взаимосвязанности ограничений на разные элементы, которая ставит их в равные условия, в результате чего глагол лишается главенствующей роли. Общая семантика рассматриваемых конструкций и их успешность зависят от именной группы, которая описывает аргументную структуру с помощью атрибута, без которого было бы невозможно описать характер события. В результате вся конструкция рассматривается как единая смыслообразующая единица, отвечающая принципу идиоматичности.

Обратимся к такому постулату CxG, как семантическая идиоматичность конструкции: семантика конструкции не мотивирована ее компонентами. План содержания может приписываться не только отдельным словам, но и абстрактным конструкциям. В приведенных ниже примерах КРД представляет собой знак, который выражает единое значение, не являющееся суммой значений ее компонентов:

(12) Toru Hyuga *talked the talk* but he couldn't *walk the walk* [3].

(13) You don't think, after 25 years, I *can walk the walk* and *talk the talk* [3]?

Конструкции *walk the walk* (доводить дела до конца) и *talk the talk* (бросать слова на ветер) представляют собой конструкционные идиомы, обладающие такими специфическими особенностями, как модально-эмоциональная нагруженность (передача дополнительных коннотативных значений), ограничение в лексической наполненности, диалогичность (частое использование в разговорном дискурсе), идиоматичность. Подобные глагольные структуры с родственным дополнением передают дополнительную прагматическую информацию и являются периферийными в семье КРД, так как имеют больше структурно-семантических ограничений, чем более рекуррентные конструкции данного типа. Например, глагольные структуры типа «*laugh an infectious laugh*» также отвечают требованию идиоматичности, но имеют более вариативную семантику и большее количество коллакационных возможностей благодаря гибкости атрибутивной группы, модифицирующей предикат:

(14) Margaret laughed her billy goat laugh [3].

(15) He laughed his hacking tubercular laugh [3].

Таким образом, конструкции walk the walk, talk the talk выражают идею постоянства характеристик. Д.О. Добровольский отмечает особую эффективность конструкционного подхода при изучении периферийных языковых структур: «в целом грамматика конструкций оказывается весьма полезным направлением, когда перед исследователем стоит задача включить в круг рассмотрения нерегулярные или не вполне регулярные явления языка, которые плохо поддаются анализу в рамках традиционных подходов» [13, с. 14]. Теория CxG предоставляет ряд дополнительных возможностей для изучения регулярных конструкций, которые могут генерировать окказиональные языковые структуры при определенных условиях.

Важным для исследования является положение о том, что РД не может использоваться в речи без модификаторов. Это объясняется тем, что подобные «пустые» дополнения не уточняют семантику глагола. Главным мотивом употребления КРД в речи является добавление новой информации в семантическую структуру как глагола, так и всей конструкции. Согласно данной трактовке, функцией РД в предложении является расширение рамок конструкции за счет конкретизации глагольного значения. Данное уточнение происходит посредством добавления качественных и дескриптивных характеристик к семантике глагола с помощью РД:

(16) Janet had my breakfast laid out on the table and sat there grinning an insane grin at me [3].

Атрибут *insane* способствует описанию события, выраженного предикативной группой, и характеризует индивидуальные особенности и эмоциональное состояние участника ситуации.

Ряд ученых обращается к вопросу взаимозаменяемости КРД и глагольной структуры с соответствующим наречием, указывая на их тождественную семантическую природу [14, с. 673]:

(17) She spun around, grinning triumphantly at him [3].

(18) She grinned a triumphant grin [3].

В некоторых случаях введение РД в структуру необходимо для восполнения лексической лакуны в языке, связанной с отсутствием соответствующего наречия. Например, в приведенном ниже предложении прилагательное *long,* модифицирующее РД, не имеет адвербиального аналога **longly* и, соответственно, КРД не может быть заменено на аналогичную глагольную структуру с наречием:

(19) *He died a long and agonizing death* [3].

Обобщая сказанное, следует отметить, что CxG представляет собой перспективное направление в области изучения периферийных глагольных структур. В свете данной теории становится возможным исследование взаимодействия формы и значения языковой конструкции с учетом ее прагматических, семантических, синтаксических и лексических характеристик.

Изучение конструкции с родственным дополнением позволяет сделать вывод о том, что она представляет собой сложную полифункциональную синтаксическую единицу, семантическая структура которой носит многоплановый характер. Функциональная вариативность конструкции обусловлена богатым семантическим потенциалом имени существительного, выполняющего в конструкции роль родственного дополнения и способного активировать дополнительные связанные с ним ассоциативные значения. Анализ языкового материала показал, что своеобразие рассматриваемой конструкции связано с компенсаторной ролью родственного дополнения, посредством которого заполняются аргументные позиции конструкции. Роль глагола обусловлена его способностью к поликатегоризации, выражающейся в форме семантического сдвига и приобретения глаголом свойства транзитивности под влиянием общего значения конструкции и свойств ее отдельных элементов.

Работа рассматривает лишь некоторые аспекты проблемы. Особый интерес представляет включенность родственного дополнения в процесс лексической репрезентации знаний о мире: этот элемент вводится в конструкцию для уточнения, оценки и интерпретации полученной информации. Специфика родственного дополнения проявляется в расширении спектра возможностей для структурирования знания в рамках глагольной конструкции на ментальном и языковом уровне, что способствует многообразию вариантов репрезентации тех или иных характеристик события.

Конструкционный подход позволяет направлять исследование КРД в русло когнитивной грамматики, что составляет перспективу дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Рахилина Е.В. *Лингвистика конструкций*. Москва: Азбуковник, 2010.
2. Fillmore Ch.J., Kay P., O'Connor M.C. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone. *Language*. 1988; Vol. 64, № 3: 501–538.
3. *British National Corpus (BNC)*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
4. Fillmore Ch.J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*. 1985: 222–254.
5. Goldberg A. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. The University of Chicago Press, 1995.
6. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=53120
7. 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.
8. Diessel H., Dabrowska E., Divjak D. *Usage-based construction grammar. Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.
9. Kay P., Trousdale G., Hoffman T. *The Limits of Construction Grammar. The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
10. Колесов И.Ю. Концептуальные аспекты английских рекуррентных структур в сфере теории грамматики конструкций. *Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ*: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Барнаул, 2020: 247–251.
11. Goldberg A. Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*. 2003; № 7: 219–224.
12. De Swart H. Aspect Shift and Coercion. *Natural Language and Linguistic Theory. Springer*. 1998; № 16: 347–385.
13. Добровольский Д.О. Грамматика конструкций и фразеология. *Вопросы языкознания*. Москва: Наука, 2016; № 3: 7–21.
14. Huddleston R., Pullum G. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press, 2002.

References

1. Rahilina E.V. *Lingvistika konstrukcij*. Moskva: Azbukovnik, 2010.
2. Fillmore Ch.J., Kay P., O'Connor M.C. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone. *Language*. 1988; Vol. 64, № 3: 501-538.
3. *British National Corpus (BNC)*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
4. Fillmore Ch.J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*. 1985: 222-254.
5. Goldberg A. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. The University of Chicago Press, 1995.
6. Homskij N. *Aspekty teorii sintaksisa*. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=53120
7. 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.
8. Diessel H., Dabrowska E., Divjak D. *Usage-based construction grammar. Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.
9. Kay P., Trousdale G., Hoffman T. *The Limits of Construction Grammar. The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
10. Kolesov I.Yu. Konceptual'nye aspekty anglijskih rekurrentnyh struktur v sfere teorii grammatiki konstrukcij. *Fundamental'nye problemy gumanitarnyh nauk: opyt i perspektivy razvitiya issledovatel'skih proektov RFFI*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Barnaul, 2020: 247-251.
11. Goldberg A. Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*. 2003; № 7: 219-224.
12. De Swart H. Aspect Shift and Coercion. *Natural Language and Linguistic Theory. Springer*. 1998; № 16: 347-385.
13. Dobrovol'skij D.O. Grammatika konstrukcij i frazeologiya. *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 2016; № 3: 7-21.
14. Huddleston R., Pullum G. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press, 2002.

Статья поступила в редакцию 18.03.24

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-509-513

***Studenikina D.G.,** postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: studeni-kina@mail.ru*

SOCIAL ASPECT OF FORMATION OF ONOMASTICON IN THE TEXT OF DYSTOPIA. The article is dedicated to the study of proper names as linguistic units that form an idea of a social structure of space created by an author of a work of art. The main idea of this study is that works in the dystopian genre are a subtype of utopia and constitute texts of social fiction. This article is aimed at considering features of depiction of social order in literary texts of social fiction. Texts of this genre may contain lexical units that characterize the author's attitude to his contemporary society. Also, texts of social fiction are characterized by the author's word creation of new lexical units to describe literary reality, which more fully form the image of the author. In other words, idiostyle, which combines the author's position, his speech features, including those that are points of intersection of discourses relevant to the author. Thus, the space of artistic reality that the author creates is a repetition of known realities and the manifestation of creative phenomena. The subject of the article's research is to consider the formation and functioning of onomastic units that reflect features of the social structure in the text of social fiction.

Key words: **proper name, onym, anthroponym, social science fiction, literary nomination**

***Д.Г. Студеникина**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: studeni-kina@mail.ru*

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОНОМАСТИКОНА В ТЕКСТЕ АНТИУТОПИИ

Статья посвящена исследованию имен собственных как языковых единиц, которые формируют представление об общественном устройстве пространства, создаваемом автором художественного произведения. Основная мысль данного исследования заключается в том, что произведения в жанре антиутопии являются подтипом утопии и составляют тексты социальной фантастики. Данная статья направлена на рассмотрение особенностей изображения общественного устройства в художественных текстах социальной фантастики. Тексты этого жанра могут содержать в себе лексические единицы, характеризующие отношение автора к современному ему обществу. Также текстам социальной фантастики характерно авторское словотворчество – создание

новых лексических единиц для описания литературной реальности, которые более полно формируют образ автора, идиостиль, в котором сочетаются его позиция, речевые особенности, в том числе те, которые являются точками пересечения актуальных автору дискурсов. Таким образом, то пространство художественной реальности, которое создает автор, есть повторение известных реалий и проявление креативных феноменов. Предметом исследования статьи является рассмотрение формирования и функционирования ономастических единиц, которые отражают особенности общественного устройства в тексте социальной фантастики.

Ключевые слова: **имя собственное, оним, антропоним, социальная фантастика, художественная номинация**

Личное имя обладает знаковой природой, являясь «заменителем» его носителя в сознании людей. По мнению Суперанской А.В., четкое определение семантики имени собственного вызывает трудности, так как у имени связь с понятием устанавливается с помощью узнавания именуемого объекта [1, с. 125]. Для известного имени ядро значения может составлять его энциклопедическое значение.

В сократическом диалоге «Кратил» Платон рассуждает о «правильности» присвоения имени. Имена людей не могут быть идеальными, потому что не передают совокупность характеристик именуемого человека. В отличие от имен богов, которые отражают их функцию, например, имя музы *Οὐρανία (Урания*) имеет значение ‘небесная’, что отражает её покровительство устремлению в небо [2, с. 27]. Стоит отметить, что присвоение имени человеку всегда было важной частью жизни, а то или иное имя в сознании людей могло влиять на судьбу человека. С древних времен имена собственные обладали высокой степенью мотивированности благодаря четкой социальной регламентации и сакрализации имени [3, с. 8]. С развитием политических, религиозных институтов имена становились воплощением идей [там же, с. 12]. Например, обязательное включение имени *Амон* в имя фараона *(Аменхотеп, Тутанхамон),* связанное с культом солнца в Древнем Египте. Также можно вспомнить персидского царя Дария III, который стал так именоваться только после восшествия на престол – со сменой статуса произошла смена личного имени. Таким образом, присвоение личного имени связано с социальными процессами.

Художественный текст есть копия реального мира, транслируемая через личность автора. Процесс номинации в пространстве художественного текста реализует авторский замысел. Имя персонажа дает информацию о представлении социального устройства в понимании автора в актуальную ему эпоху. Имя *Татьяна* в «Евгении Онегине» – известный пример в литературе, когда социальный статус героини расходится с её именем, хотя во времена Пушкина имена являлись маркерами принадлежности к тому или иному социальному классу. Присвоение личного имени, свойственного крестьянскому сословию, делало героиню непохожей на других девушек её круга, в этом проявлялся замысел автора, так как данное имя было сигналом для современников Пушкина [4, с. 106]. Для современных же читателей этот замысел может быть неуловим.

Также известные имена героев художественных произведений, выступая в качестве маркера, характеризующего ситуацию, могут становиться нарицательными [5, с. 9]. Такой взгляд на ономастические единицы базируется на том, что они концептуализируют пространство художественного мира, дают информацию о нем. Один из примеров – говорящие имена в русской классике. Ироничная игра слов Маниловка-Заманиловка формировало мнение читателя о вымышленной деревне и ее хозяине. Имя хранит многие особенности художественного мира, которые транслирует автор.

Таким образом, ономастикон произведения формируется на основе индивидуально-речевого творчества автора, а также на основе авторского восприятия языковой ситуации в обществе, окружающем его и влияющим на него [5, с. 25]. Индивидуальные особенности языка автора формируют стилистику произведения, но то же время произведение «вмещено в контекст общего языка» [6, с. 82]. Именование в реальной жизни и в вымысле имеет разную мотивацию, но и в художественном тексте сохраняет функцию социальной метки. Художественный текст отражает существующие в обществе традиции именования.

Из этого следует, что имя собственное является «строительным» элементом в пространстве произведения. Одним из важнейших факторов, влияющих на семантизацию имени, является социальный фактор [1, с. 323]. Ономастические единицы участвуют в формировании социальной реальности текста антиутопии.

Актуальность данного исследования определяется тем, что текст антиутопии является некой авторской оценкой современного на момент создания текста общества, которая заключена в языковых средствах, описывающих социальное устройство вымышленной реальности. Цель исследования – рассмотреть функционирование ономастических единиц в романе «Мы» Е. Замятина в качестве элементов конструирования социальной реальности в тексте социальной фантастики, который требует от автора высокого уровня креативности в создании пространства произведения. Для достижения цели поставлены следующие задачи: выявить особенности изображения общества в тексте антиутопии, определить характерные для изображения художественного мира текста романа «Мы» референты, рассмотреть специфику присвоения имён собственных в тексте романа «Мы». Научная новизна статьи заключается в выявлении отношения автора к социальной ситуации не только с литературоведческих позиций, которые достаточно изучены, но и с точки зрения лингвокультурологического и социолингвистического подходов.

Особенность изображения социума в социальной фантастике

Художественная действительность, как правило, копирует реальную жизнь. Художественный текст отображает понимание автором окружающего мира, его индивидуальный, личный вариант действительности. В фантастических произведениях происходит конструирование новой реальности, а не ее копирование, хотя эта новизна и создается на основе известных образов. Так, принято считать, что роман Евгения Замятина «Мы» – гиперболическое изображение молодого социалистического общества, в котором жил автор во время создания текста романа.

Роман «Мы», впервые опубликованный в 1924 году, повлиял на формирование жанра антиутопий XX века, художественное пространство которых подчинено изображению социальных и политических противоречий. Целью антиутопического текста является презентация государственного устройства, общественного бытия, социальных и политических проблем. Так как в антиутопиях, как правило, создается новая реальность, которая не повторяет существующую, а является ее метафорической версией, авторы прибегают к словотворчеству для номинации элементов этой новой художественной реальности. В фантастических текстах номинирующие лексические единицы являются строительными материалами для конструируемой вселенной.

Произведения, подобные «Мы», противопоставлялись литературоведами «Утопии» Томаса Мора – произведении об идеальном гармоничном обществе. «Золотая книжечка, столь же полезная, сколь и забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» является эталоном произведений об устройстве общества и ядерным компонентом в понятии *утопия*. На утопию ориентируются и при интерпретации так называемых антиутопий. Цель антиутопии – изображение механизма управления государством и жизни людей. Антиутопия копирует утопию в основополагающих элементах, но различно отношение авторов к создаваемым мирам.

В основе утопии и антиутопии непременно находятся размышления о государственном и общественном устройстве. Рассмотрение острых социальных тем является характерной особенностью данного жанра. Но для любого авторского текста основой глубинной идеологии является интенция автора и его картина мира. Антиутопии создаются как реакция автора на существующую действительность. С помощью описания художественного мира обнаруживается отношение самого автора к общественному устройству в действительности. Можно вспомнить, что Томас Мор в первой части «Утопии» описал своё отношение к устройству европейских государств XVI века, которое принято называть феодальным. Для Мора современный ему феодализм неприемлем. Во второй же части он моделирует идеальное, по его мнению, общество. Данное произведение Мора является «первой всесторонне продуманной схемой социалистического общества» [7, с. 17].

«Утопия» не является художественным произведением в современном понимании, а, скорее, философским и политическим трактатом, но в нем можно обнаружить приемы, которые используют авторы фантастических произведений. Например, создание новой страны и авторских онимов для именования несуществующего. Полное латинское название произведения Libellus vere aureus, nec minus salutaris quam festivus, de optimo rei publicae statu deque nova insula Utopia. Таким образом, тот топоним, который используется для обозначения выдуманной страны Utopia (Утопия), является удобным сокращением всего названия. Также это сокращение чаще используется в качестве названия произведения. «Утопия» и написана на латыни, многие имена собственные в ней имеют греческое происхождение. Само название государства Утопия составлено из греческих слов: οὐ – отрицание, τόπος – место [8, с. 237]. Таким образом, Утопия – несуществующее место. Топоним *Утопия*, конечно, является самым известным окказионализмом Мора. Мор также создал номинации и объектам, находящимся в Утопии. Например, название города *Амаурот* происходит от греческого Ἀμαυρός – непознаваемый, темный [там же, с. 250]. А.И. Малеин считает, что определение темный намекает на Лондон. Также можно отметить гидроним *Анидра*, происходящий из греческих слов αν – отрицательная частица, ὕδωρ – вода, то есть ‘без воды’. А.И. Малеин указывает, что Мор подразумевает Темзу [там же, 251].

Рассматривая приведенные онимы, можно утверждать, что Мор создал новые номинативные единицы для именования объектов воображаемой действительности. Приведенные окказионализмы составлены с помощью древнегреческих слов и имели метафорическое значение. Скорее всего, образованные читатели Европы XVI века могли понять смысл данных онимов.

В изображении социального устройства в «Мы» обнаруживаются схожие с «Утопией» элементы. Общие черты можно обнаружить в следующих аспектах социального устройства:

1. Контроль количества населения

В Утопии контролируется количество жителей «во избежание <…> малолюдства городов или их излишнего роста» [9, с. 121]. «Каждое семейство <…> не должно заключать в себе меньше десяти и более шестнадцати взрослых» [там же, с. 121]. Количество детей не контролируется. В Едином Государстве романа «Мы» численность контролируется именно с помощью ограничения рождаемо-

сти. Общими чертами в обоих государствах является контроль над количеством жителей.

2. Отсутствие денег и частной собственности

Быт в Утопии построен таким образом, что все в изобилии, поэтому нет желания получить больше, чем нужно. «Золото и серебро <…> у них в позоре» [9, с. 134]. Жадность, желание иметь больше в Утопии считается пороком. В романе «Мы» никто не осмелится иметь что-то необычное, без необходимости для существования. Артефакты старинной роскоши – исключительно музейные экспонаты, свидетельства того, что древние люди не могли осознать всю пагубность желания владеть чем-то.

3. Унификация одежды

«Все утопийцы ходят одной и той же одежде, и притом грубой» [там же, с. 135]. В «Мы» каждый гражданин носит *юнифу* – униформу, которая имеет одинаковый крой и цвет.

4. Отношение к удовольствиям

Утопийцы «разделяют мнение, что не нужно запрещать ни один род удовольствия, лишь бы из него не вытекало какой-либо неприятности» [там же, с. 128] для веселого настроения жителей. В обществе романа «Мы» одним из инструментов контроля жителей является свободный выбор полового партнера, свидания с которым четко регламентируются системой – информацию о свиданиях необходимо вносить в «базу данных». Данное право «всех на всех» существует для того, чтобы жители не испытывали обиды и ревности. При этом чувство любви под запретом, а свободные свидания без специального уведомления считаются преступлением.

В «Утопии» невозможно представить, чтобы получение удовольствий повлекло нечто аморальное, в то время как в государстве, описанном в «Мы», с помощью удовольствий, практически принудительных, контролируют порядок и послушание.

Приведенное сравнение аспектов общественного устройства в текстах «Утопии» и «Мы» демонстрирует, что явления, изображаемые в утопии и антиутопии, схожи в своей основе. Но утопические идеи в антиутопии представляются в искаженном свете.

Для утопий характерно всеобщее **равенство**, которое в антиутопиях трансформируется в **обезличивание**. Для Мора социалистическое устройство общества было «утопией», чем-то желательным и фантастическим. Для Замятина оно было реальностью. Таким образом, схожие характеристики конструируемой действительности трактуются позитивно или негативно в зависимости от отношения к ним автора.

Если рассматривать произведение Мора, можно отметить, что в этом случае автор не воспринимает свое произведение как «поэтическое». Мор является философом, который разоблачает несовершенства настоящего мира и моделирует оптимальную ситуацию. Его «Утопия» есть рекомендация. Так сложилось, что художественные произведения в жанре научной и социальной фантастики не воспринимаются исключительно развлекательной литературой. От авторов этих произведений ожидаются футурологические прогнозы и размышления о настоящем мире, зашифрованные в художественные символы.

Примечательно, что для Мора существующий строй феодальной Европы был неприемлем. Написание «Утопии» было формой протеста против существующего порядка, моделированием общественного устройства, которое отвечало бы ценностям гуманизма. Жанр антиутопии также является протестом, демонстрацией гипотетического будущего, в котором гиперболизированы негативные черты современного автору общества. Таким образом, авторы текстов утопий и антиутопий преследуют одну цель – демонстрация неудовлетворенности существующим порядком, а антиутопия является подтипом утопии, использует в построении композиции форму утопии. Можно заключить, что антиутопия является более современной трансформацией утопии. Также тексты утопии и антиутопии являются пространствами создания новых лексических единиц, именующих объекты вымышленной реальности. Как правило, данные ономастические единицы формируют специфику общественного устройства в тексте социальной фантастики.

Социальный аспект номинаций атрибутов художественного мира в тексте антиутопии

Как уже было упомянуто, сюжетная основа текста утопий и антиутопий – подробное описание общества, поэтому конструирование социальной реальности является одной из главных задач автора. Художественное произведение является слепком социального контекста, в нём *«заключены символы всей языковой культуры его эпохи»* [6, с. 68]. Через созданную автором художественного произведения речь устанавливается его связь с актуальной социально-языковой ситуацией и социальным контекстом. Также, используя внелитературные формы языка, автор конструирует социокультурную реальность в произведении [там же, с. 82]. Репрезентация, например, какого-либо жаргона способствует ориентации читателя в социально-культурной и исторической ситуации. Для фантастической антиутопии также необходимо наличие социокультурных маркеров для формирования социального контекста. Но так как антиутопия описывает то, что не существует, автор создает собственные именования.

Художественный текст есть пространство, в котором реализуется индивидуальное словесное творчество, раскрывается творческий потенциал языковой личности автора [6, с. 91]. Описываемое в художественном тексте общество хоть и новое вымышленное явление, но оно остается фрагментом картины мира автора, продуктом его языковой личности. Поэтому процесс создания нового мира основывается на познаниях создателя, когнитивных образах, которые существуют в его сознании.

Каждое художественное произведение существует на пересечении социальных контекстов и индивидуальной авторской картины мира, соединение которых воплощается в различных дискурсах, в первую очередь в художественном дискурсе. Произведения жанра утопии или антиутопии претерпевают влияние социально-политического дискурса. Язык художественного текста может дать характеристику «литературной» речи, функционирующей в обществе на момент написания произведения [там же, с. 57].

Языковая личность автора формирует художественное пространство, исходя из дискурсов, в которых она функционирует. Художественные тексты описывают актуальные для автора дискурсивные темы. Выбор лексических средств для автора связан со стилистикой произведения, с той индивидуальной идеологией, на которую он опирается.

Для антиутопии присвоение имен адресовано той реальной окружающей действительности, которая побудила автора смоделировать ее гипотетичное развитие. В процессе формирования фантастической реальности номинативные единицы обладают важнейшими функциями. В названиях и именах заключено большинство информации о мире художественной реальности. Основная цель художественной реальности антиутопии заключается в изображении социального аспекта, а номинативные единицы служат этой цели.

Номинативные единицы характеризуют общественные аспекты существования персонажей. В «Мы» используются названия *Государственная газета, Единая Государственная Наука, Государственный Поэт*. Эти названия с повторяющимся определением заключают в себе информацию об обществе, в котором социальные институты, профессиональная деятельность, науки и искусства подчинены исключительно служению государству. Вся их деятельность регламентируется государством.

Изображаемое общество отличается рационализмом во всех сферах жизни. Основная сфера деятельности – точные и технические науки. Остальная деятельность направлена на поддержку государства и полезные для него науки. Функция поэта сводится к службе государству, поэтический текст направлен на фиксацию бюрократической стороны жизни общества: «*Приговор поэтизировал»* [10, с. 63]; «*А вот для вашего «Интеграла» я сочиняю… это – да!»* [там же, с. 77]; «*величественное целое <…> Институт Государственных Поэтов и Писателей. <…> как могло случиться, что древним не бросалась в глаза вся нелепость их литературы и поэзии. Огромнейшая великолепная сила художественного слова – тратилась совершенно зря. <…> всякий писал – о чем ему вздумается*» [там же, с. 82]. Сами же поэты обязательно имеют должность – Государственный Поэт.

В тексте романа можно обнаружить номинации, характеризующие повседневную жизнь, которые дают информацию о музыкальных предпочтениях жителей Единого Государства. Музыкальный завод – основной источник музыки, который ежедневно проигрывает Марш Единого Государства. Элементы этих номинаций – *завод* и *марш*. Данные единицы также поддерживают образ регламентированного и технологичного мира. *Завод* имеет значение *'предприятие', 'механизм'* [11, с. 344]. *Марш* имеет определения *«ритмическая ходьба», «передвижение войск», «произведение в чётком ритме»* [там же, с. 564]. Обычно марш не является повседневным выбором для прослушивания музыки. Марш, как и многие официальные гимны, имеет размер 2/4 или 4/4, четко соответствующий квадрату такта. Данный жанр музыки используется во время официальных мероприятий, например, связанных с военным парадом или с другим государственным мероприятием. Но в тексте романа марш является музыкальным жанром для повседневного прослушивания. С помощью номинаций *Музыкальный завод* и *Марш Единого Государства* устанавливается, что даже прослушивание музыки есть регламентированный и механизированный процесс.

Можно обратить внимание, что вышеперечисленные артефакты пространства романа «Мы» созданы посредством *гипонимии.* Для названий *Газета, Наука, Поэт* определение *Государственный/ая* создает гипонимичные значения относительно гиперонимов *газета, наука, поэт.* Также топоним *Единое Государство* создан с помощью гипонимии относительно понятия *государства* и является именованием для уникальной административной единицы в рамках произведения.

Ещё одно характерное для понимания устройства общества в «Мы» название – *юнифа.* Эта лексическая единица обозначает одежду, которую носят все жители Единого Государства. В тексте романа есть пояснение, что данное слово произошло *«от древнего Uniformes»* [10, с. 34]. Из этого следует, что одежда в конструируемом обществе *«едина по цвету, покрою и другим признакам»* [11, с. 1475]. Эта особенность одежды соответствует одному из условий антиутопии – обезличенность граждан в изображаемом обществе.

Так как общество в «Мы» имеет модель четкого механизма, жители сообщества воспринимаются не как люди, а как детали механизма, которые приводят его в действие. С этим механистическим восприятием людей, а также с их обезличиванием соотносится их название – не *люди,* а *нумера*.

Таким образом, в романе «Мы» создано общество, фундаментом которого являются рационализм, техническое строительство, обезличивание, «удаление»

человечности в гражданах. Выбор имен собственных для автора зачастую является способом реализации его внутреннего замысла. В художественном произведении присвоение имени собственного всегда мотивированно. В пространстве художественного текста ономастические единицы наиболее специфичны. Они, обладая различительной функцией, активизируют «экспрессивные свойства, обусловленные языковой системой и традициями их употребления в обществе определенной эпохи» [12, с. 68].

Имя собственное должно отражать «социально-стилистические оттенки» [там же, с. 68]. В антиутопии также важно соблюсти социальную направленность в выборе ономастических единиц. Многие названия в антиутопии именуют несуществующие объекты, которые автор должен сделать социально значимыми для создаваемой реальности и для читателя. Непосредственно личные имена персонажей в «Мы» наиболее интересны, так как являются принципиально новым способом именования людей. Личные имена в «Мы» добавляют сильные оттенки в характеристику социума нового мира и синтезируют его особенности.

Создание антропонимов при моделировании художественной реальности

Исследование имен собственных во многом является социолингвистическим [5, с. 3]. Процесс называния свойствен именно человеку общественному, а не естественному. Стремление человека дать названия окружающим людям, животным, предметам есть часть социальной жизни человека и социального взаимодействия. Имена и названия, связывая человеческое сознание с объектами действительности, являются неотъемлемой частью социокультурной жизни человека. Автор художественного текста, создающий новый мир, использует ономастические единицы как социокультурные маркеры.

Имена жителей Единого Государства похожи на серийный номер, они состоят из букв и чисел. Так выглядят имена основных персонажей «Мы»: **Д-503, О-90, 1-330, R-13, S-4711, Ю.** Такие имена, выглядящие как серийные номера, соответствуют технократичному обществу. Очевидно, что нумера разделяются на женские и мужские. Символы О, I, Ю имеют женские персонажи, Д, R, S – мужские. Женский нумер содержит букву, означающую гласный звук, мужской – согласный. Также эти имена коррелируются с характерами их обладателей – людьми-нумерами. Во вступительной статье к роману «Мы» И. Ерыкалова трактует такой выбор способа именования тем, что они являются знаками, которые символично указывают на функции персонажей и их характеристик в произведении [13, с. 21]. Буквенная часть имен объясняется схожестью с обозначением химических элементов. **I** – йод, защита от радиации, катализация обмена. Эта героиня открывает главному герою глаза на истинную сущность утопического мира, защищает его от пагубного воздействия официальной пропаганды, является элементом, который подводит сюжет к завязке. **O** олицетворяет жизненно важный кислород. **S** является сотрудником тайной полиции, его имя является намеком на серу – один из атрибутов ада. **R** и **U (Ю)** – токсичные радий и уран. Главный герой **Д-503** может символизировать диспрозий, который существует в природе только в соединении с другими элементами. Взаимодействия главного героя с другими персонажами разрывают его характер и толкают к действиям. Такая интерпретация причины присвоения буквенно-числовых имен вписывается в рационализм и научную точность, которая является основой общества в «Мы». Также это объяснение полностью отвечает аллегоричности образов, присущих жанру антиутопии.

В.В. Робустова предлагает объяснение того, почему в Едином Государстве для создания личных имен используются одновременно символы и кириллицы и латиницы – в этом обнаруживается взгляд автора на мир через призму «свой» и «чужой» [14, с. 86]. Данный взгляд подтверждается сюжетом, в ходе которого главный герой Д-503 и Ю-… остаются лояльны к Единому Государству в отличие от «чужих» 1-330, R-13, S-4711. Имя героини О-90 выражает принадлежность к обеим системам, что отобразилось в сюжете романа (в начале романа героиня благополучно существует в системе Единого Государства, затем вынуждена уйти к «чужим»).

Данная мысль подтверждается с помощью еще одного имени собственного в романе – Мефи – название подпольной антиправительственной организации, участниками которой и являются перечисленные персонажи с латинским символом в имени. Приведенное название связывается с образом Мефистофеля: *«Мефи? Это – древнее имя, это – тот, который <…> А мы, антихристиане»* [10, с. 156]. С помощью данной номинации выявляется враждебность к существующему порядку и главному герою.

В существующей действительности в естественных языках появление имени выступало как индивидуальный различитель, хотя в настоящее время одноименность стала обычным явлением [15, с. 12]. Сейчас трудно обнаружить носителя уникального имени. Фантастика же часто создает непривычные и уникальные имена, которые не повторяются в пространстве произведения. В художественной реальности текста «Мы», скорее всего, каждый нумер (человек) является носителем уникального имени-номера, так как из сюжета романа становится понятно, что в Едином Государстве осталось небольшое количество жителей, к тому же деторождение строго контролируется, а из букв и чисел возможно создать великое множество комбинаций. Логично предположить, что имена присваиваются в алфавитном порядке, числа также добавляются к имени по порядку. Если существует Д-503, то, возможно, когда-то существовал Д-1. Также в известных социально-исторических системах существовало сословное размежевание имен [там же, с. 15]. Способ формирования имени, предложенный Евгением Замятиным в «Мы», исключает сословное разделение носителей. Этот способ отвечает утопическому равенству, которое в антиутопии трансформируется в безликость, обесчеловечивание.

Можно предположить, что в Едином Государстве существует иерархичность в области деловых отношений, так как имеется ряд онимов, обозначающих название должности. Самая наивысшая руководящая должность в Едином Государстве – Благодетель. В тексте романа имеются описания Благодетеля, из которых можно сделать вывод, что он обычный человек, схожий с другими жителями Единого Государства: *«обыкновенный человеческий голос»* [10, с. 193]; *«Передо мною сидел лысый <…> человек, и на лысине – мелкие капельки пота»* [там же, с. 194].

Упоминается должность Второй Строитель. Можно предположить, что существует и Первый Строитель. Главный герой вспоминает своего школьного учителя, должность которого именовалась Законоучитель. Еще одна лексема для обозначения профессии – Хранители – аналог полиции. S-4711 является одним из Хранителей. Личные имена Благодетеля, Второго Строителя, Законоучителя не упомянуты. Очевидно, раз Д-503 и S-4711 имеют личные номерные имена, а их профессиональная деятельность четко определена, название должности не является заменой личного имени. Из этого можно сделать вывод, что названия должности определяют иерархию в данном обществе. Личные же имена не отражают социального статуса носителя. В то же время в идейной основе данного общества понятие социального статуса отсутствует, все нумера равны: *«Я лишь один из математиков Единого Государства»* [там же, с. 32]. *«Следовательно, быть оригинальным – это нарушить равенство»* [там же, с. 53].

Имена в антиутопии «Мы» формируют понимание социальной системы в фантастическом мире. Так как антиутопия в основополагающих принципах ориентируется на утопию, можно утверждать, что принцип присвоения имени, использованный в «Мы», гиперболизирует утопическую реальность. Наступление Утопии обрывает связи со старым миром, старые ценности утрачиваются [5, с. 29]. Антиутопия также презентует общество, в котором отвергнуты ценности старого мира. Измененная роль имени, потеря социально маркированного компонента иллюстрирует общественную трансформацию.

Традиционно в художественном тексте онимы являются социальными, историко-культурными маркерами, транслируют отношение автора. В тексте социально-фантастического жанра ономастические единицы также выполняют эти функции, но являются проявлением авторской креативности, так как в фантастических текстах часто создаются новые, незнакомые именования. Антиутопия моделирует гипотетическую социальную ситуацию, которая претендует на иносказательную и предсказательную.

На примере романа «Мы» Евгения Замятина было обнаружено, что антропонимы, топонимы, названия предметов быта участвуют в создании фантастического мира, помогают ориентироваться в новой, незнакомой реальности. Имена собственные являются для автора проводниками «идейно-художественного содержания» [16, с. 60]. Выбранный способ именования персонажей отвечает задачам антиутопии: всеобщее равенство с помощью лишения идентичности и абсолютный разрыв со старым миром и его ценностями. Таким образом, для автора антиутопии при конструировании художественной реальности возможно изображение общества тотального контроля с помощью ономастических единиц.

Библиографический список

1. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Издательство «Наука», 1973.
2. Платон. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: Мысль, 1990; Т. 4: 613–681.
3. Суперанская А.В. *Имя и эпоха. Историческая ономастика*. Москва: Наука, 1977: 7–26.
4. Колодин О.О. Имя как способ выражения авторской идеи в создании литературного персонажа. *Вестник ТГУ*. 2010; № 10: 106–110.
5. Фонякова О.И. *Имя собственное в художественном тексте*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1990.
6. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы*. Москва: Издательство «Наука», 1980.
7. Волгин В.П. *Историческое значение «Утопии». Т. Мор. Утопия.* Вступительная статья. Москва, Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1947: 5–33.
8. Малеин А.И. *Примечания. Т. Мор. Утопия.* Комментарии. Москва, Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1947: 237–266.
9. Мор. Т. *Утопия.* Перевод с латинского и комментарии А.И. Малеина. Москва. Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1947.
10. Замятин Е. *Мы*. Санкт-Петербург: Азбука, 2022.
11. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Астрель, АСТ, 2003.
12. Михайлов В.Н. О роли собственных имен в литературном творчестве (на материале антропонимов в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин»). *Вопросы русской литературы.* 1976; Т. 28, № 2: 67–76.
13. Ерыкалова И. *В стеклянном мире. Замятин Е. Мы*. Санкт-Петербург: Азбука, 2022.

14. Робустова В.В. Когнитивно-функциональные особенности ономастикона романа Е.И. Замятина «Мы». *Вестник Московского университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 19. 2016; № 3: 82–95.
15. Никонов В.А. *Имя и общество*. Москва: Издательство «Наука», 1974.
16. Косиченко Е.Ф. *Лингвосемиотическая концепция ономастикона: на материале художественных текстов.* Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2017.

References

1. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1973.
2. Platon. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: Mysl', 1990; T. 4: 613-681.
3. Superanskaya A.V. *Imya i `epoha. Istoricheskaya onomastika*. Moskva: Nauka, 1977: 7-26.
4. Kolodin O.O. Imya kak sposob vyrazheniya avtorskoj idei v sozdanii literaturnogo personazha. *Vestnik TGU*. 2010; № 10: 106-110.
5. Fonyakova O.I. *Imya sobstvennoe v hudozhestvennom tekste*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1990.
6. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj prozy*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1980.
7. Volgin V.P. *Istoricheskoe znachenie «Utopii». T. Mor. Utopiya*. Vstupitel'naya stat'ya. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1947: 5-33.
8. Malein A.I. *Primechaniya. T. Mor. Utopiya.* Kommentarii. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1947: 237-266.
9. Mor. T. *Utopiya*. Perevod s latinskogo i kommentarii A.I. Maleina. Moskva. Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1947.
10. Zamyatin E. *My*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2022.
11. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel', AST, 2003.
12. Mihajlov V.N. O roli sobstvennyh imen v literaturnom tvorchestve (na materiale antroponimov v romane A. S. Pushkina «Evgenij Onegin»). *Voprosy russkoj literatury.* 1976; T. 28, № 2: 67-76.
13. Erykalova I. *V steklyannom mire. Zamyatin E. My*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2022.
14. Robustova V.V. Kognitivno-funkcional'nye osobennosti onomastikona romana E.I. Zamyatina «My». *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 19. 2016; № 3: 82-95.
15. Nikonov V.A. *Imya i obschestvo*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1974.
16. Kosichenko E.F. *Lingvosemioticheskaya koncepciya onomastikona: na materiale hudozhestvennyh tekstov.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 18.03.24

УДК 811.111'276'25:336.74 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-513-515

Mihailova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: lastochkina1969@mail.ru*
Tarkhova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: luba-crim@mail.ru*

LINGUOCULTURAL FEATURES OF SUBSTITUTIONS OF MONETARY LEXICAL UNITS IN THE BIBLE AND QUR'AN. The study of monetary vocabulary in the linguocultural aspect in diachrony is associated with a problem of interaction between language and culture. Money is one of the factors that allows a nation to be economically independent and achieve material well-being. The question of the emergence of monetary units, their use in a particular state in certain historical periods of time allows to get an idea of the values of a particular society. The lexical units functioning in the Bible and the Qur'an contains cultural and historical information not only about the life of Christians and Muslims in general, but also information about their monetary system in particular, and forms the Christian and Muslim worldview. The objective of the research is to identify linguocultural features of the substitution of monetary vocabulary in the texts of the Bible and the Qur'an. The researchers consider words and phrases denoting the names of coins, monetary units and their amounts, which are used in the texts of the English-language canonical versions of the Bible and the Qur'an of the XVIIth and XVIIIth centuries (King James Version and George Sale's translation, respectively); their lexical meanings and notions are described and compared with monetary vocabulary used in the texts of the late (modern) English Bible and Qur'an of the XXIst century (Today's New International Version and translation by Abdullah Yusuf Ali); the ways and mechanisms of substitution of these linguistic units are identified and explained; the lingual and extralingual factors that influenced on such replacements are given. The proposed description is based on the methods of definitional, contextual, comparative and descriptive analysis. The authors have identified that language units representing the Roman, American and British monetary systems are used in the texts of the modern Bible. The names of the Arabic monetary units of the VIIth century are retained in the texts of the modern Qur'an. Vocabulary substitution is influenced by both lingual factors, such as the development, modernization and expansion of the English language, and extralingual factors, such as the development of the national economy and inflation.

Key words: **linguocultural aspect, monetary lexical unit, English Bible and Qur'an, biblical text, Quranic text, substitution, lingual factor, extralingual factor**

Е.В. Михайлова*, канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: lastochkina1969@mail.ru*
Л.А. Тархова*, канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: luba-crim@mail.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБСТИТУЦИЙ ДЕНЕЖНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВЕРСИЙ БИБЛИИ И КОРАНА

Лингвокультурологическое изучение денежной лексики в диахронии связано с проблемой взаимодействия языка, культуры и религии. Деньги являются одним из факторов, позволяющих нации быть экономически независимой и достигнуть материального благополучия. Вопрос о возникновении денежных единиц, их использовании в том или государстве в определенные исторические периоды времени, безусловно, позволяет получить представление о ценностях того или иного социума. Лексика, функционирующая в библейских и коранических текстах, хранит в себе культурно-историческую информацию не только о жизни христиан и мусульман в целом, но и информацию об их денежной системе, образует христианскую и мусульманскую картины мира. Цель исследования состоит в выявлении лингвокультурологических особенностей субституции денежной лексики в англоязычных библейских и коранических текстах. В статье рассматриваются слова и словосочетания, обозначающие названия монет, денежных единиц и их сумм, функционирующие в текстах англоязычных канонических версий Библии и Корана XVII и XVIII вв. (King James Version и перевод Джорджа Сейля соответственно); описываются их лексические значения и понятия; сопоставляются с денежной лексикой, используемой в англоязычных поздних (современных) библейских и коранических текстах XXI века (Today's New International Version и перевод Абдуллы Юсуфа Али); выявляются и объясняются пути и механизмы субституции этих языковых единиц; приводятся лингвальные и экстралингвальные факторы, повлиявшие на такие замены. Предложенная характеристика основывается на методах дефиниционного, контекстуального, сопоставительного и описательного анализа. Определено, что в современных библейских текстах используется лексика, представляющая римскую, американскую и британскую денежную систему. В современных коранических текстах сохраняются названия арабских денежных единиц VII столетия. На субституцию в таких текстах влияют как лингвальные факторы – формирование, модернизация и экспансия английского языка, так и экстралингвальные – развитие национальной экономики, инфляция.

Ключевые слова: **лингвокультурологический аспект, денежная единица, англоязычные версии Библии и Корана, библейский текст, коранический текст, субституция, лингвальный фактор, экстралингвальный фактор**

The material wealth of the nation and economy of the country depend on money. The history of money emergence and monetary relations give us an important information of the society values. The concept MONEY continues to be researched by linguists in various linguocultures. Money is a significant part of the modern society culture and sometimes is revered as a deity. As V.I. Karasik notes "a linguistic study of cultural concepts should be supplemented with the data from other disciplines – cultural studies, history, psychology, ethnography, political science, etc." [1, p. 87].

Being a multinational state Russia can develop its relations with both European and Eastern countries on the similarity of religious canons. The systems of Christian and Muslim countries are based on certain values contained in the New Testament and

the Qur'an. Christianity and Islam, the Bible and the Qur'an are unifying the peoples who profess these religions and study wisdom and moral law in their main sources. Information about history, ethnography, national psychology, national behavior, and other things making up the content and essence of the culture are contained in the Bible texts [2].

Few works are devoted to the lexical units denoting money and functioning in the Scriptures intended for all peoples. The **relevance** of this research is connected with necessity of performing a detailed comparative analysis of the substitutions of the names of monetary units in the texts of the English Bible and Quran Versions created in different centuries in order to form the Christian and Muslim worldview.

The **scientific novelty** of this research is a comprehensive study of lexical variations in the texts of the English versions of the Bible and the Quran over four centuries (XVII century – XXI century); for the first time, a comparative analysis of the substitutions of the lexical units denoting the names of coins, monetary units and their amounts with preservation of the basic notion of 'money' under the influence of both lingual and extralingual factors in the texts of two English Bible Versions and two English Quran Versions was carried out.

The **material** for the study is the texts of the English Bible and Qur'an Versions: King James Version (hereinafter – KJV) [3], Today's New International Version (TNIV) [4], as well as the English Qur'an Versions in the translations of George Sale (S) [5] and Abdullah Yusuf Ali (A) [6]. The features of the verbalization of monetary units and their amounts in the biblical and Quranic texts, depending on the Anglo-Saxon and Arabic societies culture, are the subject of analysis.

The **purpose** of this research is to define the peculiarities of the lexemes used in the canonical English Bible and Qur'an Versions, as well as the nature and substitution mechanism of these words in the modern editions of the Holy Scriptures under the influence of lingual and extralingual factors.

The **goal** determined the study objectives: to identify the emergence causes of the English Bible and Qur'an Versions; to describe the ancient monetary units which are mentioned in the texts; to determine the types and characteristics of substitutions of the monetary lexical units in English biblical and Quranic texts; to find out the cultural factors that influence upon the substitutions of the given theme vocabulary.

This work continues the research related to the study of the history of Bible translations into English. Hieromonk of the Kiev Pechersk Lavra Alexy (Vinogradov) studied the history of translations of the English-American Bible Versions, using both the Old English texts and the translations that appeared on the American continent at the beginning of the XIXth century [7].

The modern study of the English Bible Versions and the development of the English language on the material of their texts started in the linguocultural aspect, the range of publications between the Versions being four centuries [2]. The linguocultural analysis of the factors influencing on creation of the modern English Bible Versions allowed to reveal that "Biblical texts in English (Old Testament and New Testament) are adjusted synchronously with time and era in order to be understandable to the contemporary addressee at that time " [2, p. 34].

In recent years, interest in the study of monetary vocabulary in the linguocultural aspect has increased [8]. While describing the concept MONEY the cognitive approach was used, the semantic features of money-proverbs in the Russian and English languages were analyzed not only in terms of linguistics but also in terms of cultural linguistics [9], as well as modeling the structure of the semantic field of this concept was performed [10].

Nowadays the linguists study the translation of sacred texts in different languages, for example into the Bashkir and Tuvan languages, by the methods of linguoculturology because such type of the analysis helps to demonstrate " cultural dynamics and its reflection in a language: ancient texts are not only recoded by means of a new language, but are also adapted to the requirements of the historical period every time " [11, p. 62].

When comparing linguistic units divided into some thematic groups and taken from the texts of the Bible Versions, being translated into different languages, certain trends were noticed in the replacement of vocabulary in modern editions. It is decided to check if there is the same tendency in the English Qur'an Versions, since the texts of the Qur'an are recommended to be considered as an object of linguistic analysis and study " using both traditional and innovative research methodologies, including the latest achievements in the humanities and natural sciences " [12, p. 53].

The **research methodology** is complex. The method of definitional analysis is used to identify the correspondence between the meanings of compared lexical units. The method of contextual analysis is used when interpreting their meanings in different English Bible and Qur'an texts. It helps to detect the influence of the sociocultural factors on the choice of the vocabulary in the texts of the modern versions. The method of comparative analysis and the descriptive method are widely used in the work, and it suggests moving from peculiar observations to generalizations and conclusions.

Different Translations of the English Bible and Koran Version Used in This Research

The English Bible – KJV – was translated not from Latin (Vulgate), but from Greek (Septuagint) in 1611. The creation of this Bible Version was caused by the following factors: firstly, the desire to make a single, more authoritative translation; secondly, intention not to use the Latin texts associated with the separation from the Roman Church. It was written in literary, standard English and nowadays is recognized as canonical. The modern English Bible – TNIV – was published in 2008. The creators of this version made an accurate and readable translation in modern English, replaced archaisms and used words and word combinations to be more understandable to the contemporaries.

In 1734 George Sale, the initiator of the educational movement in England, published the first translation of the Koran from the Arabic language based mainly on the comments of the prominent Muslim theologians. This translation determined the level of study and understanding of the Quran in Europe. Sale's English translation was widely used over the following centuries. The Indian Muslim Abdullah Yusuf Ali translated the Koran into English in the XX century. This English Koran Version was canonized by the Kingdom of Saudi Arabia after deep research at the Quran Institute in Medina and the Islamic Al-Azhar Islamic Research Institute.

Since the English Bible Versions "contain information about the peoples not only of the biblical times but also that of the English people of the time when these Versions were created" [2, p. 9] there is an assumption that one can also find the information about the Arabic and Anglo-Saxon culture in the English Quranic texts. It is proved that " using the example of lexical borrowings in the text of the Koran, one can judge the cultural and economic contacts that existed in pre-Islamic and early Islamic Arabia, the peculiarities of the economies of individual regions of the peninsula" [12, p . 55].

Substitutions of Lexical Units Denoting Names of Coins, Monetary Units and Their Amounts in the Bible Texts

In the Bible texts the measures of weight are mentioned – *shekel, mine, talent*, etc.; the ancient Rome coins – *denarius, assarium, codrant*, etc.; the ancient Greek coins – *stater, drachma, didrachma, mite* as money [13, p. 102-104]. In the early English KJV Bible such words as *money* (Mtth.17:27), *penny* (Mtth.20:2), *farthing* (Mtth. 5:26), *mite* (Mk.12:42) are used to denote monetary units, and for the measure of weight the lexemes *talent* (Mtth. 18:24), (Mtth. 25:15) and *pound* (Lk.19: 13) are chosen. The lexical units *mite* and *farthing* mean the ancient and obsolete English copper coins. In the modern TNIV Bible, these tokens have undergone substitutions, respectively *coin, denarius, penny, dollar, a bag of gold* and *mina*. The lexical unit *penny* functioning in the texts of the British Version –KJV – denotes the monetary unit of the UK, previously equal to 1/240 pounds, and now 1/100 pounds. In the American Version – TNIV – this word was replaced by the language unit *dollar* denoting the USA monetary unit while retaining the notion of 'money':

KJV: *... servants, which owed him an hundred* ***pence****:*

TNIV: *... servants who owed him a few hundred* ***dollars*** / Mtth. 18: 28 /.

This substitution seems to be caused by the desire of the TNIV creators to modernize the Bible language, to make the texts more understandable for the readers by using the modern world realities, for example, *a dollar*, as a modern money unit, because for *a penny* is a common name for a one-cent coin in the USA. Moreover, in such a way it became possible to show an increase in inflation during that time – a change in the quantitative characteristics of the monetary amount in the direction of its increase (from *one hundred of pence* to *a few hundred dollars*).

In the British Version (KJV) the word talent is used in a phrase that represents a sum of money – five talents. The word talent introduces the notion of a large Roman currency and the weight of silver. This word was borrowed from the Latin language to denote any ancient measure of weight. 6000 silver coins made up one talent. At the modern current rate one talent is approximately 100$. In the times described in the Gospel it took about 24 years to work in order to earn one talent [14].

In the late International Version (TNIV) the vocabulary unit talent is replaced by the phrase bag of gold. The authors of the Version, in this case, present a bag of gold as an equivalent to one talent, so that contemporaries could understand what a huge monetary unit a talent was in those days. Thus, there is a substitution of a word with a phrase and a substitution of an undivided notion by a divided one (*'talent' – 'bag of gold'*):

KJV: *And unto one he gave five* ***talents*****,** ...

TNIV: *To one he gave five* ***bags of gold*** *...* / Mtth. 25:15 /.

The fact that money is deified in the modern world is reflected in the well-known phraseological word combination of the biblical origin – "*no man can serve two masters ... God and mammon*" functioning in its full form in the British KJV text. This phraseological unit is modified in the TNIV. The word man is replaced by the indefinite pronoun one. In this case, the gender language which is used in the texts of this version manifests itself. In the phraseological variant the differentiation of gender is lost. If the word man means both a person as a human being and an adult male person, then the word one means both a man and a woman. In this case the noun man is substituted by an indefinite pronoun – one, the word with an extended denotation.

In the KJV version the word mammon which introduces the notion of 'unjust wealth' is replaced (in the TNIV) with the lexical unit money which means everything that serves as a means of payment for goods and services, in the form of monetary units (metal and paper money). This word introduces the notion of 'money'. In this case, there is a substitution of the notion in the direction of its narrowing, the role of wealth is assigned to money. In this version of the phraseological unit the verb to serve is replaced by the phrase to be a loyal servant, introducing the clarifying notion of 'to serve equally'. Thus, the notion is replaced by a divided notion in the direction of its narrowing (not just to serve, but to serve equally). The lexical version of this phraseological unit functioning in the modern English Bible Version text is the expression *"no one can be a loyal servant to two masters ... both God and Money"*:

KJV: *No man can serve two masters ... Ye cannot* ***serve God and mammon****.*

TNIV: *No one can be a loyal servant to two masters, You cannot faithfully* ***serve both God and Money*** / Mtth. 6: 24 /.

Substitutions of Lexical Units Denoting Monetary Units in the Qur'an Texts

The Qur'an has three terms that are used to denote monetary equivalents: *dirham, dinar,* and *cantar*. All three terms were originally used to denote a measure of weight, later they began to be used as the names of coins. In the 7th century the Byzantine and Sassanid monetary systems operated simultaneously in the Territory of the Arab Caliphate emerged. The coins of mentioned above monetary systems eventually got the Arabic names: the gold Byzantine coin was called the dinar, and the Sasanian silver drachma – the dirham [15]. Ten dirhams were equal to one dinar.

In one of the verses of the Koran there is a mention of the currency unit of the dirham while describing the situation when Joseph's siblings driven by jealousy sold him to the caravan having received only a few such coins. In the early texts of the English Koran, Sale's translation, like in KJV Bible texts, the word *pence* being a plural form of the lexeme penny is used and determines the monetary value of any number of coins. In the late translation by Ali the language unit *penny* is replaced with the word *dirham* which is a small silver Arabic currency. Thus, there was a substitution with the word-historicism while keeping the notion of 'money': S: *And they sold him for a mean price, for a few* ***pence****, and valued him lightly.*

A: *The (brethren) sold him for a miserable price – for a few* ***dirhams*** *counted out: in such low estimation did they hold him!* / 12: 20 /.

The monetary unit *dinar* as well as the *dirham* is mentioned in the Qur'an only in one ayat, and the term *cantar* which means a measure of weight is mentioned in three ayats (3:14, 3:75, 4:20). The cantar in different countries had a different value from 45 to 320 kilograms. In his translation Sale uses the word-historicism *dinar*, and Ali, in his turn, replaces it with a word *combination a single silver coin*. The word is replaced and notion is substituted in the direction of its expansion since the word *coin* can mean not only *dinar*, but any *coin*.

The language unit *cantar* in the translation of Sale is represented by the word talent, which introduces the notion of a large Roman monetary unit and measure of weight. In the English Qur'an Version of Ali's translation the word *cantar* is represented by the phrase *a hoard of gold* meaning 'stock of gold':

S: *There is of those who have received the scriptures, unto whom if thou trust a* ***talent****, he will restore it unto thee; and there is also of them, unto whom if thou trust* ***a dinar****, he will not restore it ...*

A: *Among the People of the Book are some who, if entrusted with* ***a hoard of gold****, will [readily] pay it back; others, who, if entrusted with* ***a single silver coin****, will not repay it ....* / 3: 75 /.

The abundance of monetary units can be explained by the fact that the translators of the English Qur'an Versions belong to different ethnic groups and each of them tried to make the texts more understandable for English-speaking readers. The Englishman Sale translating the texts used the names of the monetary units of his country or of the Roman Empire of the Ist century, the historicisms. Ali born in Bombay, British India, being a Muslim speaking fluently both the Arabic and English languages tried to use the names of the Arabic currency units in order to represent, in such a way, the Arab Caliphate epoch of the VII th century, chose the words with a wide denotative meaning, perceived by the contemporaries.

Conclusion

Thus, the comparative analysis of substitutions of the lexical units denoting names of coins, monetary units and their amounts in the English Bible and Qur'an texts made it possible to notice a certain tendency and to identify the national specifics of cultural and economic changes manifested in them. In the English texts of the early Bible (King James Version) and Qur'an (George Sale's translation) Versions of the XVIIth and XVIIIth centuries, mainly, the vocabulary representing the British monetary system, the British currency units (penny, farthing, mite, pound), is used but in the modern Versions (Today's New International Version and the translation of Abdullah Yusuf Ali) they are replaced.

The names of the Roman coins (*denarius, assarium*), American currency (*dollar*), and British monetary units (*coin, penny*) in the least are mentioned in the TNIV texts. While translating Qur'an into English Abdullah Yusuf Ali tried to use the Arab money names being in circulation during the era of the Arab caliphate of the seventh century (*dirham, dinar, cantar*).

The language of the modern English biblical and Quranic texts is being modernized; the words denoting monetary units and amounts of them in the early and late translations are replaced by the influence of the lingual factors – development, expansion, and globalization of the English language – and the extralingual factors – development of the national economy (*penny – dollar; penny – dirham*) and inflation (*one hundred of pence – a few hundred dollars; talent – bag of gold*).

In the texts sometimes there are synonymous substitutions of the words with keeping the basic notion of 'money'. It can be assumed that the authors translating the Bible and Qur'an texts into other European languages also used (if we are talking about early translations) and use the language units denoting those banknotes that are in circulation in a particular country nowadays. The translation features of such kind of monetary vocabulary depend not only on the time when these Versions were created, but also on the nationality of the translators.

In the nearest future, due to such a phenomenon as the globalization of the language, in the English biblical and Quranic texts the universal names of the monetary units may appear, for example, *the euro* or *electronic dinar – E-dinar* – in all the Arab countries, especially when in 2000 an electronic payment system was launched and two companies were established for minting gold dinars (*E-dinar Ltd*.) and silver dirhams (*E-dinar FZ LLC*), understandable to all the readers of the world community countries.

All mentioned above changes on the level of the vocabulary in the texts of the modern English Bible and Qur'an Versions seem to be interesting for the following studies in other languages.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
2. Михайлова Е.В. *Язык Нового Завета и время: Англоязычные версии Библии:* монография. Севастополь: СевНТУ, 2009.
3. *King James Version.* New York: American Bible Society, 1945.
4. *Bibles*. Avalable at: http://www.chinesebibleonline.com/software/TNIVBible.pdf
5. Sale G. *The Koran (Al-Qur'an)*. London: Printed by C. Ackers, 1734.
6. Ali A. *The Holy Qur'an.* Translated by Abdullah Yusuf Ali. Worldsworth Editions, 2019: 537.
7. Виноградовъ А. *Исторія англійско-американской Библіи: а) ея алфавита, переводовъ, текста, канона, ревизій, изданій, б) съ очерком англо-американской церкви и ея секцій, миссіонерства, образовательныхъ и благотворительныхъ учрежденій, обществ, богословской литературы, и прочихъ предметовъ.* Санкт Петербургъ: Типографія брат. Пантелеевыхъ, 1890–1891.
8. Михайлова Е.В. Денежные единицы в англоязычных версиях Библии и Корана: лингвокультурологический аспект. *Исторические, культурные, межнациональные, религиозные и политические связи Крыма со Средиземноморским регионом и странами Востока:* материалы конференции. Москва: Пробел-2000, 2019; Т. 1: 186–191.
9. Денисенкова Ю.С. Концепт «деньги» в паремиологическом фонде русского и английского языков. *Филологические науки в МГИМО*. 2016; № 6: 28–36.
10. Пенягина Е.Б. Вариативность концепта «ДЕНЬГИ»: лингвистическое и когнитивное исследование. *Социо- и психолингвистические исследования.* 2021; № 9: 104–110.
11. Воробьев В.В., Фаткуллина Ф.Г., Саитбатталов И.Р. Лингвокультурологический аспект библейского перевода на тюркские языки (на материале башкирского и тувинского). *Новые исследования Тувы.* 2023; № 4: 61–69.
12. Редькин О.И., Берникова О.А. Коран как объект междисциплинарных исследований. *Ислам в современном мире.* 2020; 16 (4): 51–61.
13. Нюстрем Э. *Библейский энциклопедический словарь*. Перевод со шведского. Санкт Петербург: Библия для всех, 2001.
14. *Малый энциклопедический словарь.* Санкт Петербург: Издание Брокгауз-Ефрон, 1909; Т. 2: 1055.
15. Кункова В.И. Торговые отношения арабов до династии Аббасидов. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana):* журнал. 2011; № 1: 57–60.

References

1. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
2. Mihajlova E.V. *Yazyk Novogo Zaveta i vremya: Angloyazychnye versii Biblii:* monografiya. Sevastopol': SevNTU, 2009.
3. *King James Version.* New York: American Bible Society, 1945.
4. *Bibles*. Avalable at: http://www.chinesebibleonline.com/software/TNIVBible.pdf
5. Sale G. *The Koran (Al-Qur'an)*. London: Printed by C. Ackers, 1734.
6. Ali A. *The Holy Qur'an.* Translated by Abdullah Yusuf Ali. Worldsworth Editions, 2019: 537.
7. Vinogradov` A. *Istoriya anglijsko-amerikanskoj Biblii: a) eya alfavita, perevodov`, teksta, kanona, revizij, izdanij, b) s` ocherkom anglo-amerikanskoj cerkvi i eya sekcij, missionerstva, obrazovatel'nyh` i blagotvoritel'nyh` uchrezhdenij, obschestv, bogoslovskoj literatury, i prochih` predmetov`*. Sankt Peterburg`: Tipografiya brat. Panteleevyh`, 1890-1891.
8. Mihajlova E.V. Denezhnye edinicy v angloyazychnyh versiyah Biblii i Korana: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Istoricheskie, kul'turnye, mezhnacional'nye, religioznye i politicheskie svyazi Kryma so Sredizemnomorskim regionom i stranami Vostoka:* materialy konferencii. Moskva: Probel-2000, 2019; T. 1: 186-191.
9. Denisenkova Yu.S. Koncept «den'gi» v paremiologicheskom fonde russkogo i anglijskogo yazykov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2016; № 6: 28-36.
10. Penyagina E.B. Variativnost' koncepta «DEN''GI»: lingvisticheskoe i kognitivnoe issledovanie. *Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya.* 2021; № 9: 104-110.
11. Vorob'ev V.V., Fatkullina F.G., Saitbattalov I.R. Lingvokul'turologicheskij aspekt biblejskogo perevoda na tyurkskie yazyki (na materiale bashkirskogo i tuvinskogo). *Novye issledovaniya Tuvy.* 2023; № 4: 61-69.
12. Red'kin O.I., Bernikova O.A. Koran kak ob`ekt mezhdisciplinarnyh icsledovanij. *Islam v sovremennom mire.* 2020; 16 (4): 51-61.
13. Nyustrem `E. *Biblejskij `enciklopedicheskij slovar'*. Perevod so shvedskogo. Sankt Peterburg: Bibliya dlya vseh, 2001.
14. *Malyj `enciklopedicheskij slovar'*. Sankt Peterburg: Izdanie Brokgauz-Efron, 1909; T. 2: 1055.
15. Kunkova V.I. Torgovye otnosheniya arabov do dinastii Abbasidov. *Obschestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana):* zhurnal. 2011; № 1: 57-60.

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 8.81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-516-518

Torbik E.M., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Departmnet of the English Language and Professional Communication, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: elena_torbik@mail.ru*
Mikhaylova A.S.*, English teacher, Secondary school № 9 n.a. V.I. Nekrasov (Sosnovy Bor, Russia), E-mail: michalska424@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF REPRESENTATION OF PERSUASIVENESS IN THE NEW TESTAMENT BOOKS. The purpose of the study is to identify and analyze the linguistic and stylistic means of representing persuasiveness in the books of the New Testament. Communicative and pragmatic intentions of the inducer in the process of implementing a persuasive effect on the recipient are as follows: to influence the recipient's perception of reality by transforming their values, and to encourage the recipient to take actions, in particular to adopt Christianity and practise the key teachings of Jesus Christ. Some examples of argumentation (more often emotional) to enhance the persuasive effect of the speech of the inducer are demonstrated. Among lexical and semantic expressive means that contribute to persuasion, the following are analyzed: metonymy, metaphor, antithesis, allegory, personification, contrast of microcompositional and macrocompositional levels. Among syntactic expressive means, anaphora, polysyndeton, rhetorical questions, and anadiplosis are exemplified.

Key words: **religious discourse, persuasiveness, persuasive communication, argumentation**

Е.М. Торбик*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: elena_torbik@mail.ru*
А.С. Михайлова*, учитель английского языка, МБОУ «СОШ № 9 имени В.И. Некрасова», г. Сосновый Бор, E-mail: michalska424@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В КНИГАХ НОВОГО ЗАВЕТА

Цель исследования – выявить и проанализировать лингвостилистические средства репрезентации персуазивности в книгах Нового Завета. Авторами были определены следующие коммуникативно-прагматические интенции индуктора в процессе осуществления персуазивного воздействия на реципиента: повлиять на восприятие действительности реципиентом, трансформировав его ценности, и побудить реципиента к совершению действий, в частности к принятию христианской веры и следованию учения Иисуса Христа. Продемонстрированы примеры аргументации (чаще эмоциональной) для усиления персуазивного эффекта. Среди лексико-семантических средств выразительности, способствующих убеждению, были проанализированы следующие: метонимия, метафора, антитеза, аллегория, олицетворение, контраст микрокомпозиционного и макрокомпозиционного уровней; среди синтаксических средств выразительности – анафора и полисиндетон, риторические вопросы, анадиплозис.

Ключевые слова: **религиозный дискурс, персуазивность, персуазивная коммуникация, аргументация**

Наблюдая глубинные трансформации человеческого сознания в глобальном масштабе, характеризующиеся осознанным выбором индивида в пользу своего психологического здоровья и гармонии с окружением, можно говорить о том, что духовные, общечеловеческие и культурные ценности уже не противопоставляются капиталистическим. Эта динамика разжигается ситуацией неопределенности в мировом сообществе, возрождая и укореняя интеграцию религии в современные реалии, что инициирует социальное служение Церкви (если речи идет о православии), включая диаконию.

Персуазивность как объект лингвистического исследования представляет собой особый интерес вследствие малоизученности в контексте религиозного дискурса, чем определяется актуальность настоящего исследования, поднимающего вопрос силы слова в религии как одной из форм общественного сознания. В отечественной лингвистике интерес к исследованию персуазивности в различных типах институционального дискурса можно проследить в работах С.И. Виноградова [1], А.В. Голоднова [2], Е.А. Гончаровой [3], Т.Н. Ефименко и Ю.Е. Ивановой [4], О.И. Калинина [5], Э.В. Роот [6], А.Р. Рюковой и Е.А. Филимоновой [7], Н.В. Степановой [8], И.Ю. Чернявской и В.Е. Логиновой [9].

Целью работы является выявить и проанализировать лингвостилистические средства репрезентации персуазивности в книгах Нового Завета. В соответствии с поставленной целью задачами настоящего исследования являются следующие:

1. Привести теоретические обоснования убеждающего эффекта высказываний индуктора, производимого на реципиента;
2. Продемонстрировать интенции высказываний индуктора в процессе использования каждого конкретного лингвостилистического средства, способствующего убеждению.

Научная новизна исследования заключается в уточнении лингвостилистических средств осуществления персуазивного воздействия в религиозном дискурсе.

Изучение персуазивности в религиозном дискурсе имеет теоретическую значимость, поскольку вносит определенный вклад в развитие дискурсологии, аксиологической лингвистики и прагмалингвистики, уточняя лингвостилистические средства репрезентации персуазивности в книгах Нового Завета. Практическая значимость видится в возможности применения представленного материала в вузовских курсах стилистики текста, лингвокультурологии и др. дисциплин.

Многие лингвисты сходятся во мнении о том, что основной целью персуазивного воздействия является ответная реакция реципиента на осуществляемое персуазивное воздействие, которая может быть реализована в действии, в изменении мнения или вербализована. Так, В.Е. Чернявская и И.Ю. Логинова определяют две коммуникативно-прагматические интенции при осуществлении персуазивного воздействия: влияние на то, как воспринимает окружающую действительность реципиент, и побуждение реципиента к совершению необходимых индуктору действий [9, с. 65–66].

Определяя существование двух сценариев осуществления персуазивного воздействия (посредством рациональной аргументации или посредством воздействия на эмоциональное состояние реципиента, его чувства, настроения, переживания), В.Е. Чернявская и И.Ю. Логинова отмечают возможность повышения результативности достижения персуазивного эффекта при сочетании рационального и аффектно-чувственного обоснования [9, с. 66–67]. Й. Коппершмидт также считает аргументацию основополагающей базой персуазивной коммуникации [10, с. 121–122]. Он приводит следующие положения, представляющие условия, обеспечивающие успешность персуазивных речевых актов:

– индуктор и реципиент как коммуникативные партнёры находятся в равноправном положении;

– реципиент целенаправленно и с желанием пытается понять аргументацию индуктора;

– индуктор и реципиент соблюдают взаимоуважительную коммуникацию, подразумевающую отказ индуктора от использования «запрещенных» способов, таких как манипуляция, и принятие им решения реципиента с уважением [10, с. 161].

Персуазивность рассматривается нами как характеристика персуазивной коммуникации, характеризующейся аргументированием и осознанностью обеих сторон. Целью аргументации служит намерение трансформировать ценности реципиента и склонить его к принятию идей, что в последующем послужит толчком к совершению действий на основе новых установок.

Материалом исследования послужил перевод Нового Завета с греческого языка на английский авторизованной версии короля Иакова 1 Английского (Библия короля Иакова, 1611 г.).

Рассмотрим примеры аргументации в Евангелии от Матфея, где приводятся примеры чудес, совершенных Иисусом, об исцелении больных и немощных:

(1) And Jesus put forth his hand, and touched him, saying, I will; be thou clean. And immediately his leprosy was cleansed (Мф. 8:3).

(2) And he touched her hand, and the fever left her: and she arose, and ministered unto them (Мф. 8:15).

В следующих стихах рассказывается о том, как Христос исцеляет сотника за его веру, благодаря которой и вводит его в Царствие Небесное:

(3) And I say unto you, That ***many shall come from the east and west****, and shall sit down with Abraham, and Isaac, and Jacob, in the kingdom of heaven. But* ***the children of the kingdom*** *shall be cast out into outer darkness: there shall be weeping and gnashing of teeth* (Мф. 8:11, 12).

Выражения *many shall come from the east and west* и *the children of the kingdom* представляют собой метонимию. К «пришедшим с востока и запада» относятся язычники, которым Иисус подает надежду на спасение при условии, что они уверуют в него. Под «сынами царства» следует понимать тех, кто исповедуют веру в Иисуса, но совершают грешные поступки, из-за чего будут наказаны и изгнаны во мрак. Иными словами, прибегая к аргументации, а именно – к иллюстрации деяний Иисуса (примеры (1), (2), (3)) по исцелению страждущих, говорящий-индуктор убеждает людей в том, что спасение исходит от веры, и все, кто последуют Заповедям и явят веру, удостоятся Царствия Небесного наряду с Авраамом, Исааком и Иаковом, как и в следующем примере:

(4) And when he was come into the house, the blind men came to him: and Jesus saith unto them, Believe ye that I am able to do this? They said unto him, Yea, Lord. Then touched he their eyes, saying, According to your faith be it unto you (Мф. 9:28, 29).

В данных стихах Иисус увлекает за собой слепцов, чтобы показать незнающим твердость их веры. Он не зря спрашивает, верят ли они в то, что он способен их исцелить. Он убеждает людей в том, что исцеление возможно не столько бла-

годаря его милосердию, сколько их вере в него. В стихе (5) *"… and great multitudes followed him, and he healed them all."* (Мф. 12:15) делается акцент на то, что исцелены только те, кто последовал.

(6) And before him shall be gathered all nations: and he shall separate them one from another, as a shepherd divideth ***his sheep*** *from* ***the goats****: and he shall set the sheep on his right hand, but the goats on the left* (Мф. 25:32, 33).

Согласно Новому Завету в мире праведники живут бок о бок с порочными. Слова *«his sheep","the goats»* представляют собой прием зооморфной метафоры. Под «овцами» имеются в виду праведники, которые в силу своей кротости добры и терпеливы, даже будучи обижаемы другими. Этот образ символизирует правое дело. Даже сам Иисус именуется в Евангелии от Иоанна Агнцем Божиим, своими страданиями искупившем грехи людей. В свою очередь, грешников называют «козлами», потому что им свойственны такие пороки, как упрямство, спесивость и горделивость. В христианстве козел символизирует заблуждения. Данный пример иллюстрирует неотвратимость Судного дня, когда каждый человек узнает, что он получит за свои деяния и «заслуги». Заслуженно праведники будут находиться по правую сторону, ведь они никогда не знали левой стороны и наоборот. Поэтому, чтобы унаследовать Царство, людям стоит задумываться о праведности своих поступков.

Ряд лингвистических исследований обосновывает роль метафоры в оказании воздействия на реципиента, в частности убеждения [5; 11; 12; 13]. Так, в фактическом материале представлены прототипические ситуации и образы, доступные для восприятия даже невежественным человеком, поскольку они опираются на его жизненный опыт и базовые знания о мироздании. Такому человеку не просто под силу обнаружить сходство между представляемыми в Новом Завете ситуациями и образами и объективной действительностью, но и, более того, декодировать проекции одних ситуаций и образов на другие. Природоморфная метафора вообще и зооморфная, в частности, соответствует жизненному опыту реципиента и уместна в предлагаемом контексте. Посредством метафор в своем повествовании индуктор снижает сложность преподносимой информации, и аргументация качественно выигрывает по сравнению с использованием неметафорических выражений, что способствует когнитивному восприятию преподносимой информации. Таким образом, метафора как эффективный механизм концептуализации оказывает когнитивное и аффективное воздействие на реципиента, становясь действенной персуазивной силой [5, с. 85].

В стихах (7), где говорится о пророчестве Исаии, сбывающемся над людьми, используется другое стилистическое средство – антитеза, антонимический характер которой вербализует противоположные концепты – «вера» и «безверие», передающие такие человеческие качества, как доверие и закрытость.

(7) ***… by hearing ye shall hear, and shall not understand, and seeing ye shall see, and shall not perceive****: For this people's heart is waxed gross, and their ears are dull of hearing, and their eyes they have closed; lest at any time they should see with their eyes, and hear with their ears, and should understand with their heart, and should be converted, and I should heal them* (Мф. 13:14, 15). Использование антитезы в стихах «слухом услышите, и не уразумеете; и глазами смотреть будете, и не увидите» усиливает эмоциональность речи. Люди не понимают, потому что огрубело их сердце. Однако закрыли они глаза и уши по доброй воле, отчего остаются неизлечимыми и необращенными. Этими словами Иисус побуждает их обратиться ради исцеления. Но не для того, чтобы его восхваляли, а для того, чтобы каждый, последовавший за ним, имел шанс на спасение. Прагматическая установка этого высказывания заключается в убеждении реципиента посредством аффективного воздействия на него. Прагматическое содержание стихов (6), содержащих антитезу, заключается в интеграции:

– смыслового содержания антитезы, заключающегося в противопоставлении возможности и желания уверовать, услышать слово Божье и исцелиться, и сознательном, намеренном отказе раскаяться и уверовать ради спасения, оставаясь необращенными;

– побудительных намерений индуктора сподвигнуть реципиента этого высказывания обратиться к вере Иисуса через иллюстрацию результата сделанного выбора, переданного оценочными суждениями о слепоте, глухости неверующих и черствости их сердца.

В Новом Завете можно встретить и аллегорию:

(8) ***Wherefore if thy hand or thy foot offend thee, cut them off, and cast them from thee****: it is better for thee to enter into life halt or maimed, rather than having two hands or two feet to be cast into everlasting fire. And if thine eye offend thee, pluck it out, and cast it from thee: it is better for thee to enter into life with one eye, rather than having two eyes to be cast into hell fire* (Мф. 18:8, 9). Иносказательное преобразование смысла в этих стихах заключается в том, что всё мирское, вводящее человека в грех, каким бы дорогим оно ни было, должно быть оставлено, иначе душа будет потеряна. Моральный подтекст, заложенный в данном сюжете и образах, используется в пользу трансформации ценностей и установок реципиента, дабы склонить его к идее принятия христианской веры, праведной и кроткой: лучше попасть на небеса, оставив наслаждение вещами, которые приводят человека на путь соблазнов, за которым следует вечное наказание. Интенцией такого яркого стилистического приема является способствовать осознанию реципиентом необходимости следования смиренному пути и убеждению его в том, что, если поступать так, как советует Господь, ему удастся избежать наказания, а страдания нечестивых будут вечными.

Для Евангелия от Матфея также характерно множество примеров использования средств диалогизации текста, в частности личных местоимений, обращений с целью установления контакта с реципиентом:

(9) *For I long to see* ***you****, that I may impart unto* ***you*** *some spiritual gift, to the end ye may be established: That is, that I may be comforted together with* ***you*** *by the mutual faith both of* ***you*** *and me. Now I would not have* ***you*** *ignorant,* ***brethren****, that oftentimes I purposed to come unto* ***you****, (but was let hitherto,) that I might have some fruit among* ***you*** *also, even as among other Gentiles* (Рим. 1:11-13). В данном примере апостол Павел напрямую обращается к народу, называя их братьями. Он пришел, чтобы преподать людям духовное дарование, чтобы они приблизились к Христу. Диалогизация способствует сокращению дистанции между святыми и обычными людьми. Это также внушает народу веру в то, что они особенные, потому что удостоились такого общения и возможности быть исцеленными и спасенными благодаря своей вере.

К числу средств диалогизации и, как следствие, персуазивности, применяемых в книгах Нового Завета, относятся риторические вопросы. В посланиях к римлянам и коринфянам апостол Павел часто обращается к народу, используя риторические вопросы:

(10) *And thinkest thou this, O man, that judgest them which do such things, and doest the same, that thou shalt escape the judgment of God?* (Рим. 2:3).

(11) *Or despisest thou the riches of his goodness and forbearance and longsuffering; not knowing that the goodness of God leadeth thee to repentance?* (Рим. 2:4).

(12) *Thou therefore which teachest another, teachest thou not thysest?* (Рим. 2:21).

(13) *Do we provoke the Lord to jealousy? Are we stronger than he?* (1Кор. 10:22).

Через риторические вопросы реализуется прямая адресация к аудитории. Они нацелены на привлечение внимания реципиента и усиление впечатления от сказанного посредством персонализации высказываний, что способствует постепенному убеждению.

В стихах (14) *And not also so, but we glory in* ***tribulations also: knowing that tribulation worketh patience; and patience, experience; and experience, hope: and hope*** *maketh not ashamed; because the love of God is shed abroad in our hearts by the Holy Ghost which is given unto us* (Рим. 5:3-5) используется анадиплосис, создающий эффект градации. Не отвергать страданий и преодолевать препятствия – большая заслуга перед Богом, поэтому скорбь и терпение, прибавленные к надежде, умножают награду человека. Апостол Павел таким образом объясняет, что скорбь – это мера нашей надежды. Используя синтаксический параллелизм, апостол показывает взаимосвязь между терпением, опытом и надеждой, позволяя установить причинно-следственную связь между этими качествами, в то время как градация усиливает смысловое значение предыдущего качества, иллюстрируя путь/процесс, который делает человека сильнее перед лицом трудностей. Кроме того, синтаксический параллелизм придает речи мелодичность, что усиливает эмоциональность высказывания. Эмоциональные аргументы придают речи апостола Павла образность. Использованные средства, воздействующие на эмоциональную сферу реципиента, в совокупности способствуют созданию убеждающего эффекта.

Важность веры особенно отмечена в Послании к Евреям:

(15) ***Through faith*** *we understand that the worlds were framed by the word of God...* ***By faith*** *Abel offered unto God a more excellent sacrifice than Cain...* ***By faith*** *E'noch was translated that he should not see death…* ***By faith*** *Noah, being warned of God of things not seen as yet…* ***By faith*** *Abraham, when he was called…* ***By faith*** *he sojourned in the land of promise…* ***Through faith*** *also Sara herself received strength to conceive seed…* (Евр. 11:3-5, 7-9, 11).

Каждый стих начинается со слов *by (through) faith*, что является примером анафоры. В данных стихах упоминаются Авель, Енох, Ной, Авраам и Сарра, а также то, что дала им вера. Благодаря вере Авель и Енох угодили Богу. Благодаря вере Ной получил откровение, приготовил ковчег для спасения и стал наследником праведности, а Сарра, будучи бесплодной, благодаря вере смогла родить. Анафора, звучащая из уст апостола Павла, показывает людям, какие преимущества дает им вера, и акцентирует внимание аудитории на том, что все эти блага можно получить именно благодаря вере. С помощью анафоры индуктор в своей убеждающей речи делает смысловое и логическое выделение идей учения Иисуса Христа.

В Нагорной проповеди упоминалось о недостаточности соблюдения новых Заповедей без веры. В стихе (16) *Who also hath made us able ministers of the new testament; not of the letter, but of the spirit: for the* ***letter killeth, but the spirit giveth life*** (2Кор. 3:6) используется олицетворение. Отожествляя букву с законом, Дух с верой, апостол объясняет, что исполнение закона без веры в сердце не приближает к Богу.

В ходе исследования фактического материала мы пришли к выводу, что в Новом Завете человеку предоставляется выбор: следовать новому учению Иисуса Христа и быть спасённым либо жить грешной жизнью и в Судный день быть наказанным за свои деяния. Наличие двух опций вербализуется с помощью лексических единиц с положительной и отрицательной коннотацией. Они изображают атмосферу, в которой живет человек, его чувства и исход его жизни. Жизнь верующего человека описывается с помощью лексических единиц с

положительной коннотацией (*righteousness*, *peace*, *joy*, *hope*, *salvation*, *gifts of healing*, *mercies*, *comfort*, *gentleness*), грешная жизнь – с отрицательной коннотацией *(envying*, *strife*, *divisions*, *lasciviousness*, *wrath*, *heresies*, *hatred*, *revellings*). В стихах (17) *"Know ye not that the unrighteous shall not inherit the kingdom of God? Be not deceived:* ***neither*** *fornicators,* ***nor*** *idolaters,* ***nor*** *adulterers,* ***nor*** *effeminate,* ***nor*** *abusers of themselves with mankind,* ***nor*** *thieves,* ***nor*** *covetous,* ***nor*** *drunkards,* ***nor*** *revilers,* ***nor*** *extortioners, shall inherit the kingdom of God* (1Кор. 6:9, 10) апостол Павел, прибегая к полисиндетону, перечисляет людей, совершающих разные грехи и предупреждает, что они «Царства Божия не наследуют», раскрывая таким образом взаимосвязь формально-структурной стороны высказывания и его смыслового содержания. Союз *nor* лишь усиливает отрицание и подтверждает то, что пороки таких людей, не чтущих заповеди Иисуса, их безверие, пренебрежение общечеловеческими ценностями, ценностями праведного человека, отдаляют их души от спасения. Как в данной части текста, так и во всем тексте в целом мы наблюдаем контраст, с помощью которого в тексте выделяются ключевые принципы учения Иисуса Христа. Индуктор фокусирует внимание реципиента на противоположности того, какой жизненный путь будет выбран человеком верующим и неверующим. Контраст создает семантическую и структурную упорядоченность текста. В фактическом материале мы нашли примеры контраста микрокомпозиционного уровня, объединяющего как части предложения, так и фрагменты текста, а также примеры макрокомпозиционного противопоставления, которое охватывает целый текст Нового Завета.

В данной статье были проанализированы тексты книг Нового Завета на предмет обнаружения лингвостилистических средств персуазивности. Их можно разделить на лексико-семантические стилистические и синтаксические стилистические приемы.

Среди лексико-семантических средств выразительности, способствующих убеждению в принятии христианской веры, в следовании учению Иисуса Христа, в ходе исследования были выявлены следующие:

– метонимия и метафора, в частности зооморфная, придающие речи индуктора наглядности и образности, воздействующие на эмоциональную сферу реципиента;

– антитеза в функции противопоставления ключевых понятий;

– аллегория, внесшая моральный подтекст в преподносимые реципиентом образы;

– олицетворение;

– контрасты микрокомпозиционного уровня, вербализованные лексическими единицами с положительной и отрицательной коннотацией.

Новый Завет в целом, рассмотренный нами с позиции репрезентации персуазивности, характеризуется контрастностью на макрокомпозиционном уровне, с помощью которой в тексте выделяются ключевые принципы учения Иисуса Христа.

Среди синтаксических средств выразительности, способствующих убеждению, были выявлены следующие:

– параллельные конструкции, в частности анафора и полисиндетон, подчеркивающие равную значимость преподносимых аргументов;

– риторические вопросы, создающие эффект диалогизации речи совместно с личными местоимениями, способствующие интимизации высказываний, установлению контакта с реципиентом, сокращению дистанции между реципиентом и индуктором;

– анадиплозис с целью установления причинно-следственных связей между частями убеждающей речи и подкрепления аргументации позиции индуктора.

Выявленные в ходе исследования лингвостилистические средства, репрезентирующие персуазивность в книгах Нового Завета, усиливают воздействие основных мыслей индуктора (-ов) на аудиторию.

В результате исследования также был сделан вывод о важной роли аргументации в убеждении, в чем заключается теоретическая и практическая значимость итогов исследования. Книги Нового Завета изобилуют примерами эмоциональной аргументации, прибегающей к апелляции к жизненному опыту аудитории и призванной упростить речь и сделать ее более наглядной.

Перспективу исследования мы видим в рассмотрении средств персуазивности в священных книгах (переведенных на английский язык) других религий (Танах в иудаизме, Коран в исламе), а также в их сравнении со средствами, использованными в Ветхом и Новом Заветах.

Библиографический список

1. Виноградов С.И. Язык газеты в аспекте культуры речи. *Культура русской речи и эффективность общения*. Москва, 1996: 281–317.
2. Голоднов А.В. Персуазивная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. Санкт-Петербург, 2008; № 4 (18): 113–125.
3. Гончарова Е.А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы. *Studia Linguistica-10. Проблемы теории европейских языков*. Санкт-Петербург, 2001: 120–130.
4. Ефименко Т.Н., Иванова Ю.Е. Репрезентация персуазивности вербальными и невербальными языковыми средствами в презентационном дискурсе. *Вестник МГОУ.* Серия: Лингвистика. Москва, 2014: 25–31.
5. Калинин О.И. Зависимость персуазивности речевого сообщения от содержания метафорического переноса. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2020; 4: 82–92. *Available at:* https://doi.org/10.29025/2079-6021-2020-4-82-92
6. Роот Э.В. Языковая реализация персуазивности в дискурсе интервью (на материале англоязычной прессы). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2017: 144–146.
7. Рюкова А.Р., Филимонова Е.А. Языковые способы реализации персуазивности. *Вестник Башкирского университета*. Уфа, 2016: 431–434.
8. Степанова Н.В. Персуазивность vs эвазивность: стратегии в современном политическом интервью. *ДИСКУРС*. 2019; Т. 5, № 3: 79-89. DOI: 10.32603/2412-8562-2019-5-3-79-89
9. Чернявская В.Е., Логинова И.Ю. Программа политической партии как персуазивный текст. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2005: 64–75.
10. Kopperschmidt J. *Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der Persuasiven Kommunikation.* Berlin, 1973.
11. Самкова М.А. Прагматика метафоры и метонимии в медиатекстах. *Экология языка и коммуникативная практика.* Красноярск, 2019: 99–111.
12. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000)*. Екатеринбург, 2001.
13. Торбик Е.М., Михайлова А.С. Реализация персуазивности в религиозном дискурсе (на материале Нагорной проповеди). *Креативная лингвистика*. Астрахань, 2023; № 6: 52–57.

References

1. Vinogradov S.I. Yazyk gazety v aspekte kul'tury rechi. *Kul'tura russkoj rechi i `effektivnost' obscheniya*. Moskva, 1996: 281-317.
2. Golodnov A.V. Persuazivnaya strategiya tekstoobrazovaniya v ritoricheskom metadiskurse. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* Sankt-Peterburg, 2008; № 4 (18): 113-125.
3. Goncharova E.A. Persuazivnost' i sposoby ee yazykovoj realizacii v diskurse reklamy. *Studia Linguistica-10. Problemy teorii evropejskih yazykov*. Sankt-Peterburg, 2001: 120-130.
4. Efimenko T.N., Ivanova Yu.E. Reprezentaciya persuazivnosti verbal'nymi i neverbal'nymi yazykovymi sredstvami v prezentacionnom diskurse. *Vestnik MGOU*. Seriya: Lingvistika. Moskva, 2014: 25-31.
5. Kalinin O.I. Zavisimost' persuazivnosti rechevogo soobscheniya ot soderzhaniya metaforicheskogo perenosa. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2020; 4: 82-92. Available at: https://doi.org/10.29025/2079-6021-2020-4-82-92
6. Root `E.V. Yazykovaya realizaciya persuazivnosti v diskurse interv'yu (na materiale angloyazychnoj pressy). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2017: 144-146.
7. Ryukova A.R., Filimonova E.A. Yazykovye sposoby realizacii persuazivnosti. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. Ufa, 2016: 431-434.
8. Stepanova N.V. Persuazivnost' vs `evazivnost': strategii v sovremennom politicheskom interv'yu. *DISKURS*. 2019; T. 5, № 3: 79-89. DOI: 10.32603/2412-8562-2019-5-3-79-89
9. Chernyavskaya V.E., Loginova I.Yu. Programma politicheskoj partii kak persuazivnyj tekst. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2005: 64-75.
10. Kopperschmidt J. *Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der Persuasiven Kommunikation.* Berlin, 1973.
11. Samkova M.A. Pragmatika metafory i metonimii v mediatekstah. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. Krasnoyarsk, 2019: 99-111.
12. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoĭ metafory (1991-2000)*. Ekaterinburg, 2001.
13. Torbik E.M., Mihajlova A.S. Realizaciya persuazivnosti v religioznom diskurse (na materiale Nagornoj propovedi). *Kreativnaya lingvistika*. Astrahan', 2023; № 6: 52-57.

Статья поступила в редакцию 09.03.24

УДК 821.131.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-518-521

Ushakova A.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: alexush@yandex.ru*

MOTIVES OF EXPECTATION, ANXIETY AND FEAR IN THE COLLECTION OF DINO BUZZATI "SIXTY STORIES". The article studies of motives that are often found in the stories of Dino Buzzati. The purpose of the work is to study the specifics of the development of the motives of expectation, anxiety and fear in the collection "Sixty Stories". To explain the role of these motives, it is necessary to compare different and similar texts, so the main thing is the comparative method. The selected

motives are analyzed in relation to the motives of the way and movement. Expectation can be associated with both destructive and creative experiences. Anxiety arises in a situation of imminent danger (then anxiety can turn into fear) and in a situation of hope for the good (expectations may not be fulfilled). The researcher reveals the category of "unknown" in any example. Upon completion of the study, it is recognized that it is necessary to consider the three motives as a system necessary to uncover the theme of the absurdity of human existence.

Key words: **motive, absurdity, expectation, anxiety, fear, Dino Buzzati, "Sessanta racconti" ("Sixty Stories")**

***А.Н. Ушакова**, канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: alexush@yandex.ru*

МОТИВЫ ОЖИДАНИЯ, ТРЕВОГИ И СТРАХА В СБОРНИКЕ ДИНО БУЦЦАТИ «ШЕСТЬДЕСЯТ РАССКАЗОВ»

Статья посвящена исследованию мотивов, которые часто встречаются в рассказах Дино Буццати. Целью работы является изучение особенностей развития мотивов ожидания, тревоги и страха в сборнике «Шестьдесят рассказов». Для объяснения роли этих мотивов необходимо сопоставление разных и близких по темам текстов, поэтому главным является сравнительный метод. Выбранные мотивы анализируются в соотношении с мотивами дороги, движения. Ожидание может быть связано как с деструктивными переживаниями, так и с созидательными. Тревога возникает в ситуации опасности (тогда тревога может перерастать в страх) и в ситуации надежды на благо (ожидания могут не оправдаться). В любом примере присутствует категория «неведомого». По завершении исследования признается необходимость рассматривать три мотива как систему, необходимую для раскрытия темы абсурдности человеческого существования.

Ключевые слова: **мотив, абсурд, ожидание, тревога, страх, Дино Буццати, "Sessanta racconti" («Шестьдесят рассказов»)**

Дино Буццати – классик итальянской литературы XX века, известность которому принес роман Il deserto dei Tartari («Татарская пустыня»). Будучи журналистом, Дино Буццати отдает предпочтение жанру рассказа, отличающемуся динамичностью повествования и лаконичностью структуры. Объектом исследования являются мотивы ожидания, тревоги и страха, роль которых раскрывается на материале сборника Дино Буццати Sessanta racconti («Шестьдесят рассказов»), вышедшего в 1958 году и включившего произведения, опубликованные в трех предыдущих сборниках.

Целью исследования является анализ мотивов ожидания, тревоги и страха как системы. В связи с этим необходимо решить следующие задачи: сопоставить рассказы, посвященные разным темам; изучить особенности интерпретации отдельных мотивов.

Для анализа специфики функционирования заявленных мотивов наиболее значимым является сравнительный метод, позволяющий выявить закономерности.

Теоретическая значимость исследования заключается в актуализации системного принципа организации мотивной структуры. Практическая значимость работы объясняется возможностью использовать результаты исследования в лекционных и семинарских занятиях как по истории зарубежной литературы, так и по теории литературы.

В итальянских исследованиях распространенные мотивы в творчестве Дино Буццати преимущественно рассматриваются в контексте широких тем, не анализируются подробно в определенных текстах (Antonia Veronese Arslan, Mario B. Mignone). В отечественной итальянистике заявленная тема еще ждет раскрытия, чем обусловлена новизна работы. Актуальность темы объясняется значимостью абсурдистской эстетики, в которой категории ожидания, тревоги и страха играют важную роль. Написанные в середине прошлого века тексты Дино Буццати позволяют осознать специфику механического, бессмысленного существования, подчиненного привычке, обозначаемого термином «абсурд».

В сборнике «Шестьдесят рассказов» многие герои пребывают в ожидании неведомого. Мотив ожидания может быть связан не только с деструктивными переживаниями (тревогой, страхом), но и с надеждой, верой. О «тоске ожидания» (l'angoscia dell'attesa) как о постоянном мотиве Дино Буццати пишет Antonia Veronese Arslan. Речь идет о постоянном ожидании неизвестного события, касающегося любого человека:

<...> quell'evento imprecisato che può toccare in sorte ciascuno di noi («<…> неизвестное событие, которое может произойти с каждым») [1, с. 118]. «Сомнения, недоумение, двусмысленность» не отрицают существования реальности, даже признаваемой ненормальной (L'anormalità viene scoperta da Buzzati nella realtà, nella sua plusvalenza: dubbi, perplessità, ambiguità la complicano, non ne possono negare l'esistenza) [1, с. 115]. В этом, по замечанию исследователя, заключается отличие буццатиевской художественной системы от кафкианской. «Тоска» (l'angoscia) является одной из частых характеристик состояния героев Дино Буццати.

Мотив ожидания определяет повествовательную структуру рассказа Le mura di Anagoor («Стены Анагора»). Город Анагор огражден от всего мира высокими стенами, за которыми идет неведомая жизнь, представляющаяся всем находящимся у этих стен счастливой, потому что никто никогда не покидал города. Вокруг Анагора расставлены палатки, в которых томятся в ожидании те, кто желает попасть за стены. Никто не знает точно, чего ждет, но надеется на то счастье, которое позволяет жителям Анагора довольствоваться постоянным пребыванием в его стенах. Именно неясностью, неопределенностью цели объясняется настойчивость. Никто не знает, когда откроются ворота, которых так много, что уследить за всеми невозможно. Единственным знаком жизни за стенами является изредка появляющийся дым. И это подбадривает ждущих. Всем кажется, что остается еще немного времени до того мгновения, когда ворота отворятся. Привычка ждать у стен, несмотря на очевидную бессмысленность процесса, предпочтительнее самостоятельного движения, что связано с абсурдом как автоматическим повторением. Ожидающие открытия ворот, однако, не совсем бездействуют:

Battono affiché quelli di Anagoor, udendo i colpi, vengano ad aprire. È infatti generale persuasione che se non si bussa nessuno mai aprirà»» («Они стучат, чтобы в Анагоре, услышав удары, вышли и открыли. Действительно, распространено убеждение в том, что, если не стучать, никто никогда не откроет») [2, с. 330].

Это не мольба, а выпрашивание. Уверенность в этом контексте сродни самоуверенности, помогающей преодолевать приступы тревоги. Каждый пытается проявить свою волю, не доверяя провидению. Известно, что однажды самые незаметные ворота открылись тому, кто не ждал:

Quel giorno non c'era **nessuno ad aspettare**. Verso sera giunse un viadante che bussò. Egli **non sapeva** che fosse la città di Anagoor, **non si aspettava**, entrando, niente di speciale, chiedeva solo un rifugio per la notte. **Non sapeva** niente di niente, era là per puro caso. Forse solo per questo gli hanno aperto» («Тогда **никто не ждал** около них. Вечером пришел какой-то путник и постучал в них. **Он не знал**, что оказался у города Анагора, входя, **не ждал** ничего особенного, он просил только дать ему ночлег. Он абсолютно **ничего не знал**, оказался там по чистой случайности. Может быть, поэтому ему открыли») [2, с. 331].

Ожидание парализует, оказывается тщетным, но никто не готов это признать. Стремление к утопически прекрасному миру не оправдывается.

В рассказе I sette messaggeri («Семь гонцов») мотив ожидания также сопрягается с мотивами надежды и тревоги. К ним добавляется мотив дороги, движения. Утратив надежду на достижение границ исследуемого королевства, на постижимость реальности, признав абсолютную власть времени над собой, герой в финале признается в освобождении от заданной ранее цели:

Un'ansia inconsueta da qualche tempo si accende in me alla sera, e non è più rimpianto delle gioie lasciate, come accadeva nei primi tempi del viaggio; piuttosto è l'impazienza di conoscere le terre ignote a cui mi dirigo («Непонятная **тревога** с недавнего времени преследует меня по вечерам, и это больше не сожаление по утраченным радостям, которое беспокоило меня в первые дни путешествия; теперь это нетерпение узнать неизвестные земли, в которые я направляюсь») [2, с. 7].

Тревога может быть соотнесена с ностальгией. Это волнение, охватывающее человека, когда он вспоминает доброе прошлое и стремится к нему, осознавая, что лишен его радостей в настоящем. Тревога соотносится и со стремлением к неведомому, ожидающему в будущем. Таким образом, чувство тревоги сопряжено с категорией времени, причем с двумя типами времени: прошлым и будущим. Прошлое волнует, вызывая радость или мучения, будущее сулит нечто неопределенное, что является также мотивом для душевной неуверенности.

Мотив ожидания в деструктивном контексте обнаруживается в рассказе All'idrogeno («Водородная бомба»), действие которого происходит ночью. Героя пробуждают телефонные звонки. Первый звонок сразу кажется ему злым, сулящим несчастье (malaugurante, astioso). Ночная обстановка таинственна, следовательно, вызывает душевное напряжение: quel senso misterioso pieno di presagi!... («такое таинственное чувство, связанное с предзнаменованиями!...») [2, с. 244]. В первый раз герой слышит мужской голос, который кажется ему знакомым, но звонящий не представляется. Он говорит о слухах, долетевших до него, но, так и не задав определенного вопроса, извиняется и вешает трубку. Сразу за этим звонком следует другой. Женский голос герою удается определить, однако с секретаршей адвоката Луизой он не виделся несколько лет, что подчеркивает странность ее ночного звонка. Луиза сообщает, что ей приснился un sogno orrendo («кошмарный сон»), из-за которого она и позвонила герою. Содержание сна не раскрывается, но кошмар становится поводом для проверки состояния героя: услышав его голос, Луиза успокаивается. Герой размышляет о таинствен-

ности ночи и ее странном воздействии на человека. Это самое непостижимое для разума время, именно поэтому ночь вызывает страх. Героя беспокоят звонки, слухи и сны в силу неопределенности, дистанцированности от фактов вселяют тревогу. Ему, однако, удается успокоиться и лечь спать, но раздается звонок в дверь. Фольклорный третий раз оказывается решающим, но не для прояснения обстоятельств, а для возникновения определенного чувства тревоги. Герой слышит непонятный шум, выходит на площадку и становится свидетелем уже всеобщего волнения: … gli inquilini erano usciti e appoggiati alla ringhiera guardavano giù con **ansia**. Notai il pallore mortale delle facce, l'immobilità delle membra, che sembravano paralizzate dal **terrore** («… жильцы вышли, прижались к перилам, с **тревогой** смотрели вниз. Я отметил смертельную бледность, неподвижность, всех, казалось, парализовал **ужас**») [2, с. 247].

Герою сообщают, что тащат водородную бомбу. Знание в этом случае не отменяет тревоги, которая часто ассоциируется именно с отсутствием точного знания, с предположениями, неведением. Все знают о грядущей катастрофе: кто-то скорбит о маленьких детях, кто-то о запланированном на следующий день угощении. Тревога трансформируется в более определенное чувство – страх. Страх перед неведомым объясняется неизбежностью того, что должно произойти. Осознание неотвратимости трагедии может парализовать волю или, напротив, воодушевить на действия, борьбу. Новость о том, что на бомбе указан адрес не всего дома, а конкретного жильца, ненадолго преисполняет всех надеждой, которая определяется иронически:

Poi un dubbio, a gelare l'entusiasmo. Ciascuno pensò a sé, dialoghi affannosi, le scale erano tutte un frenetico vocìo. «Che nome è?» («Потом подозрение потушило восторг. Каждый подумал о себе, на лестнице послышались встревоженные, возбужденные голоса. «Какое имя?»») [2, с. 248].

Слово dubbio означает «сомнение», «подозрение», то есть указывает на состояние неуверенности, душевное напряжение, которое можно определить как тревогу, часто возникающую в ситуации внезапного ощущения собственной незащищенности. Адресатом оказывается герой, уже дважды по телефону предупрежденный о неведомой опасности. Теперь страх концентрируется вокруг одного человека, но эта ситуация вызывает всеобщее облегчение. Герой не выражает определенных чувств, а фиксирует то, что видит и слышит:

Mai vidi volti umani stravolti da una felicità così selvaggia («Я никогда не видел человеческие лица, искаженные такой дикой радостью») [2, с. 249].

В этом рассказе возникает еще один характерный для абсурдистского контекста мотив бессердечности, для объяснения которой пытаются привести разумные доводы.

К мотиву преодоления тревоги и страха писатель обращается в рассказе La notizia («Новость»). Новость о чем-то ужасном проникает в театр во время исполнения Восьмой симфонии Брамса ля-мажор, опуса 137. Дирижер Артуро Сарачино чувствует, как публика перестает его слушать, будучи охваченной волнением. Многие предпринимают попытку бегства. Сам дирижер перебирает возможные катастрофические варианты:

La guerra? L'invasione? Il preannuncio di un attacco atomico? <...> E sgusciando fra le note di Brahms, mille **pensieri angosciosi** e meschini lo assalirono («Война? Вторжение? Предупреждение об атомной атаке? <...> И между нотами Брамса мелькали **тысячи тревожных** и мелких **мыслей**») [2, с. 447].

В этом рассказе сначала работает традиционная схема: отсутствие определенности в знании обстоятельств становится поводом для тревоги. Герой испытывает приступ паники, хочет бежать вместе со всеми, но вскоре его начинает тошнить от собственной трусости:

"Che vigliacco" si ripeté Saracino, nauseato. <...> Improvvisamente capì che la salvezza, l'unica via di scampo, la sola utile e degna fuga era, per lui, come per tutti gli altri, stare fermo, non lasciarsi trascinare via, continuare il proprio lavoro fino in fondo («"Какой же трус", – проговорил Сарачино, чувствуя, как его тошнит от самого себя. <...> Неожиданно он понял, что спасение, единственный выход для него не бегство, а пребывание на месте, исполнение своих обязанностей») [2, с. 448].

Дирижеру удается воодушевить оркестр и вернуть внимание публики. Люди не осмеливаются двинуться с места, и держит их на месте «не страх, а стыд» (non più paura ma vergogna). Образ развевающихся знамен над серебряными трубами указывает на преодоление унизительного страха, победу человеческой воли и культуры над обыденностью.

Воля не всегда сопрягается со стремлением к конструктивному. В этом случае речь идет о воли к формальному соблюдению бессмысленных принципов. Мотив тревоги в рассказе Eppure battono alla porta («И все же стучат в дверь») соотносится с мотивом приличий, налагающих запрет на раскрытие истины. Все определяет стремление утаить тревогу, обнаружение которой будет не только дурным тоном, но и знаком слабости, признания нарушенного порядка. На вопрос дочери Джорджины о каменных львах в конце дубовой аллеи синьора Грон отвечает с cortese indifferenza («вежливым безразличием»). Сообщение дочери о львах в повозке крестьянина она сопровождает un sorriso di precauzione («улыбкой-предупреждением»). Разговор семьи Грон и ее друзей происходит по аккомпанемент шума дождя. Пришедший молодой синьор Массигер собирается сообщить нечто важное, но синьора Грон не позволяет ему это сделать. Слышится rombo sordo e inquietante («глухой и тревожный рев»). На него реагирует глава семьи, но его жена настаивает на том, что это гром. Когда молодой человек говорит о том, что река уже под домом, синьора демонстративно не соглашается. Персонажи начинают играть в карты, а шум становится слышнее. Обусловленное правилами приличия нежелание признать очевидную опасность, обнаружить тревогу, страх, предпринять что-то, приводит к поражению.

Мотив искусственных приличий возникает и в рассказе Qualcosa era successo («Что-то случилось»). Герой едет в поезде и замечает необычайное оживление людей за окнами. Его попутчики сначала не обнаруживают волнения, «кажутся спокойными» (sembravano tranquilli). Герой предполагает, что они что-то подозревают:

Sì, sì, anche loro erano inquieti, uno per uno, e non osavano parlare. <...> Ma di che avevano **paura**? («Да, да, каждый из них был обеспокоен, и они не осмеливались говорить. <...> Но чего они **боялись**?») [2, с. 218].

Поезд мчится без остановок. Все бегут на юг, а пассажиры упрямо движутся на север:

<…> ci precipitavamo verso la guerra, la rivoluzione, la pestilenza, il fuoco, che cosa poteva esserci mai? («<…> мы, мчались навстречу войне, революции, чуме, огню, чему-то еще?») [2, с. 218].

Никто не решается заговорить первым, выразить тревогу: «Ciascuno forse dubitava di sé <...> nell'incertezza se tutto quell'**allarme** fosse reale o semplicemente un'idea pazza, allucinazione, uno di quei pensieri assurdi che infatti nascono in treno quando si è un poco stanchi» («Каждый, должно быть, сомневался <...> была ли **тревога** реальна или все это было безумной идеей, галлюцинацией, одной из тех абсурдных мыслей, которые возникают в поезде, когда немного устанешь») [2, с. 218].

Герой отмечает, что с возрастающим чувством страха (la paura) сильнее ощущается необходимость проявлять сдержанность (quel ritegno). Все оказываются парализованными прежде всего страхом нарушить приличия: «Из-за желания соблюсти приличия <...> ни у кого из нас не хватило мужества прореагировать. Как же поезда похожи на жизнь!» [2, с. 220]. Тревога пассажиров не обнаруживается, в отличие от волнения людей за окнами северного экспресса, безостановочное движение которого объясняется прежде всего волей его пассажиров, верно соблюдающих правила. Дино Буццати по-журналистски откровенно раскрывает символизм созданного им образа, подчеркивая подлинность описываемых событий. Поезд реален, его пассажиры являются обычными людьми – заложниками приличий, препятствующих даже проявлению тревоги. Поезд – закрытая система, чье уверенное движение согласно расписанию не может подвергаться. Все внешние события для частной жизни человека зачастую не являются слышимыми, признаваемыми. Поезд прибывает на место назначения, но на перроне никого нет. Тревога вновь переходит в страх, материализующийся после одинокого громкого крика женщины:

"Aiuto! Aiuto!" urlava e il grido si ripercosse sotto le vitree volte con la vacua sonorità dei luoghi per sempre abbandonati [2, с. 220].

Поезд стремился в пустоту одиночества, отчаяния, безысходной тоски. Многих героев Дино Буццати характеризует одержимость на пути к цели, смысл которой вскоре оказывается сомнительным. Их настойчивость сопоставима с упрямством, которое, в свою очередь, соотносится с гордыней, неспособностью одновременно признать очевидное и противостоять общей пассивности.

Писателя интересует и мотив тревоги, возникающей при встрече в реальности с тайной. Рассказ Il mantello («Плащ») посвящен одной из важных для автора тем – войне. Молодой солдат Джованни неожиданно возвращается домой после двухлетнего пребывания на войне. Мать, проведшая много тоскливых ночей в мыслях о смертельно раненном сыне, встречаясь с ним, испытывает радость, однако отстраненный вид Джованни, его отказ снять плащ вызывают беспокойство. На улице сына ждет таинственный спутник в черном. Мать, увидев его, испытывает непонятный приступ тревоги. Вскоре она узнает, что к ней пришел убитый сын, которого великодушно отпустили попрощаться с нею. Тревога и страх сменяются чувством пустоты. Подлинным героем рассказа, по замечанию Mario B. Mignone, является не столько призрак молодого человека, сколько мать, с ее мучительным чувством тревоги, вызываемой тайной, которую она не в силах раскрыть из-за абсурдности ситуации (<...> col suo penoso senso di inquietudine per il mistero che non riesce a svelare) [3, с. 66]. Этот рассказ отличается тем трагизмом, который характеризует не интеллектуальное и не бытовое разочарование, а душевный кризис.

Неведомое вызывает тревогу персонажей рассказа Una goccia («Капля»). Каждую ночь по лестнице многоквартирного дома поднимается капля, и жильцы мучаются, прислушиваясь к ее движению:

Se la sente, non osa più allontanarsi, schiavo di **indecifrabili paure**. <… > E non poter far reclami, né tentare rimedi, né trovare una spiegazione che sciolga gli animi («Если жилец услышит ее, он не смеет уйти, подчиняясь **непонятным страхам**. <...> И невозможно пожаловаться, что-то изменить, найти объяснение, которое успокоило бы душу») [2, с. 144].

Самым страшным является то, что капля представляется рассказчику не символом, а самым обычным явлением. Чувство страха вызывает сама обыденность.

Исследование рассказов из сборника «Шестьдесят рассказов» позволило сделать следующие выводы. Постоянным мотивом является ожидание, которое интерпретируется как знак пограничного существования. Ожидание встречи с неведомым в рассказах «Стены Анагора», «Водородная бомба», «Семь гонцов» сопровождается тревогой. Если в рассказе «Водородная

бомба» происходит раскрытие истины, и тревога переходит в страх, то в рассказах «Стены Анагора» и «Семь гонцов» герои остаются в неведении до финала. Тревога выступает маркером предполагаемой или уже реальной опасности, знаком слабости человека перед неведомым или перед системой правил. Редкие герои пытаются противостоять парализующему страху, как дирижер в рассказе «Новость». В рассказах «Плащ» и «Капля» тревога вызывает у персонажей экзистенциальную тоску. Они не борются и не следуют формальным правилам, не молчаливо ждут, предчувствуя приобщение к тайне, а признают невозможность обрести покой, что соответствует абсурдистскому контексту. Анализ разных текстов подтвердил, что заявленные мотивы взаимосвязаны и часто наличие мотива ожидания обусловливает появление мотивов тревоги и страха. Мотивы ожидания, тревоги, страха образуют систему, способствующую развитию темы абсурдности человеческого существования.

Библиографический список

1. *Antonia Veronese Arslan Invito alla lettura di Dino Buzzati*. Milano: Mursia, 1974.
2. Buzzati D. *Sessanta racconti*. Milano: Oscar Mondadori, 2013.
3. Mario B. *Mignone Anormalità e angoscia nella narrativa di Dino Buzzati.* Ravenna: Longo Editore, 1981.

References

1. *Antonia Veronese Arslan Invito alla lettura di Dino Buzzati*. Milano: Mursia, 1974.
2. Buzzati D. *Sessanta racconti*. Milano: Oscar Mondadori, 2013.
3. Mario B. *Mignone Anormalità e angoscia nella narrativa di Dino Buzzati.* Ravenna: Longo Editore, 1981.

Статья поступила в редакцию 19.03.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-521-524

***Khromova D.A.,** teacher, Department of Verbal Arts, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: idianaalexandrova@yandex.ru*

THE MARI CULTURE IN THE MIRROR OF RUSSIAN PROSE (BY THE MATERIAL OF D. OSOKIN'S WORKS). The article examines the representation of the Mari culture in modern Russian prose. Based on the works of Denis Osokin "New Boots", "Heavenly Wives of the Meadow Mari", "Duck Throat", "Night Guard", united by a common theme, the key characteristics of the culture of the Mari ethnic group are identified, images associated with the constants of the Mari picture of the world are analyzed. Osokin includes the maximum tendency to give the reader a look at the world through the eyes of supporters of the Mari people. This author's narrative strategy is aimed, first of all, at protecting the vulnerability of the ethnic systems of small peoples. The recognizable dominants of the Mari traditional culture in these works are elements of national romanticism. As a result of the study, artistic principles and techniques for the formation and embodiment of the Mari culture in modern Russian literature are identified. It is concluded that there is a significant number of Russian-language works, in which motifs and images of the traditional culture of the titular peoples of Russia can be traced.

Key words: **prose by Denis Osokin, the Mari, representation of Mari culture, indigenous peoples of Russia, modern literature**

***Д.А. Хромова,** преп., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносов, г. Москва, E-mail: idianaalexandrova@yandex.ru*

МАРИЙСКАЯ КУЛЬТУРА В ЗЕРКАЛЕ РОССИЙСКОЙ ПРОЗЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. ОСОКИНА)

В данной статье рассматривается репрезентация марийской культуры в современной российской прозе. На материале произведений Дениса Осокина «Новые ботинки», «Небесные жёны луговых мари», «Утиное горло», «Ночной караул» обозначаются ключевые характеристики марийской идентичности, анализируются образы, связанные с константами марийской картины мира. Осокин прилагает максимум усилий, чтобы дать читателю возможность взглянуть на мир глазами представителя народа мари. Такая авторская повествовательная стратегия направлена в первую очередь на защиту хрупких этносистем малых народов. А узнаваемые доминанты традиционной культуры мари в этих произведениях привносят в литературный текст элементы национального романтизма. В результате исследования были определены художественные принципы и приемы формирования и воплощения марийской культуры в современной отечественной литературе. Сделан вывод о наличии значительного количества русскоязычных произведений, в которых прослеживаются мотивы и образы традиционной культуры титульных народов России.

Ключевые слова: **проза Дениса Осокина, марийцы, репрезентация марийской культуры, коренные народы России, современная литература**

Актуальность исследования обусловлена возросшим интересом российских авторов к культурному опыту малочисленных народов России, так, в частности, в последние годы появился ряд произведений, сфокусированных на марийском этносе либо использующих его как сюжетообразующий элемент.

Цель статьи – осмысление репрезентации марийской культуры в современной отечественной литературе русскоязычными (немарийскими) авторами на материале некоторых проведений Дениса Осокина. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– обозначить все специфичные элементы в текстах, репрезентирующие марийскую культуру;

– определить художественные принципы и приёмы формирования и воплощения (репрезентации) марийской культуры в произведениях Д. Осокина;

– отделить маркеры традиционной культуры от авторской стилизации с дальнейшей интерпретацией.

Научная новизна исследования заключается в том, что в рамках данной статьи, с одной стороны, впервые осуществляется попытка осмысления марийской темы в современной русскоязычной российской прозе в целом, с другой – впервые анализируются марийские циклы Осокина с точки зрения единой тематики.

В статье предпринята попытка комплексного (как литературоведческого, так и культурологического) анализа цикла одного автора с точки зрения воплощения инокультурных образов, что и определяет теоретическую значимость данного исследования.

Прикладная значимость статьи заключается в том, что результаты могут быть использованы в лекционных и специальных курсах по современной русской и марийской литературам.

Денис Осокин – российский поэт, прозаик и сценарист, лауреат литературной премии «Дебют», финалист премии имени Андрея Белого, Ю. Казакова, «Большой книги», Государственной премии Республики Татарстан им. Г. Тукая и других. Наибольшую известность ему принесла повесть «Овсянки» и цикл «Небесные жены луговых мари», экранизированные А. Федорченко. В 2018 г. республиканский театр кукол г. Йошкар-Олы поставил отмеченную впоследствии премией «Золотая маска» этнофутуристическую мистерию «Ночной караул» по одноименному рассказу Осокина. По признанию самого автора, марийская тема – «одна из давних и любимейших тем» [1], которой посвящено по меньшей мере четыре независимых друг от друга текста: «Небесные жёны луговых мари» (2013), «Новые ботинки» (2005), «Ночной караул» (2018) и «Утиное горло» (2013).

Уникальная во всех смыслах культура мари *(понятия «марийцы», «мари», «черемисы» являются синонимами – прим. Д.Х.)*, которые, несмотря на длительное соседство с другими народами (булгарами, татарами, чувашами, русскими и др.), сохранили самобытную культуру, язык и религию [2; 3; 4], вдохновила Осокина на написание ряда произведений (новелл и рассказов), опирающихся на фольклор и традиционные верования марийцев. Однако необходимо отметить, что в своих произведениях Осокин обращается не ко всему марийскому этносу, включающему в себя луговых, горных и уральских мари, а лишь к одной из его наиболее многочисленной групп – луговым мари.

Цикл новелл «Небесные жёны луговых мари» («Олык марий-влак кавасе ватышт») (названия даются в самом начале произведения в форме синхронного перевода) [5, с. 431–454], вероятно, один из самых неоднозначных циклов в творчестве Осокина. Произведение представлено тридцатью восьмью не связанными друг с другом новеллами, каждая из которых имеет своё уникальное заглавие, представленное марийским женским именем, начинающимся на букву «О» (например, Овдачи, Опи, Одоча и др.), и повествует о каком-то эпизоде из жизни героини. В то же время, несмотря на то, что большинство сюжетов внутри цикла отсылают читателя к марийской культуре (для этого автор использует

слова и названия на марийском языке, мифологию, описывает религиозные обряды), значительная часть сюжетных зарисовок является стилизацией автором финно-угорского фольклора [6] и не имеет никакого отношения к мари (например, эпизод с «поднятием» покойника для преследования отвергнувшей героя возлюбленной в новелле «Ошаляк» или посещение нечистью праздника кышал-пайрем в новелле «Ормарчи» и т. п).

Поэтому неудивительно, что после выхода одноименного фильма на писателя обрушился шквал критики со стороны марийской общественности: автора обвиняли в искаженном изображении жизни народа, «поклепе на нацию» [1]. Однако сам писатель с подобными обвинениями категорически не согласен, считая это проблемой личностного восприятия.

В то же время невозможно забыть о традиционных элементах национальной культуры марийцев, которые активно использует Денис Осокин в «Небесных жёнах». На уровне сюжета особенно ярко эти элементы представлены в новеллах «Осылай» (описание похоронного обряда на сороковой день), «Оропти» (встреча с лесным духом), «Очина» (интерпретация легенды о Чумбулате) и «Одоча» (взаимодействие со священными деревьями). Именно эти произведения представляют наибольший интерес в рамках данного исследования.

Описываемый обряд в новелле «Осылай» марийцы традиционно совершают на сороковой день после похорон, и заключается он главным образом в прощании близких с умершим, укреплении связи между миром живых и миром мертвых. Вугремчийше – главное действующее лицо этого обряда, в течение дня близкий покойному человек (родственник или друг) исполняет роль умершего: Вугремчийше провожают домой с кладбища (встречают у могилы и ведут в дом, где жил усопший), расспрашивают о загробной жизни, передают приветы другим почившим, интересуются их жизнью *после смерти*: «[Вугремчийше] рассказывает как живёт на том свете – как там наши мари-биляморские – у кого болит ухо а у кого завелась беззубая любовница – кому курить нечего а кто делает морды и корзинки – сколько у каждого гусей и ульев» (***здесь и далее сохранены авторская орфография и пунктуация** – Д. Х.*) [5, с. 447]. Среди встречающих не только родственники или друзья: к «провожатым» обычно присоединяются все случайные прохожие, а также те, у кого недавно кто-то умер или кто до сих пор переживает утрату. Дома Вугремчийше встречает остальная семья, устраивается застолье с поминальными блюдами, после чего «гостя» провожают обратно на кладбище, где он должен принять свой обычный облик. После этого обряда за умершим окончательно закрепляется статус жителя загробного мира.

Сюжет новеллы «Оропти» строится вокруг встречи героини с лесной нечистью. Овда – лесной дух, мать лесных гадов, которая обычно изображается женщиной средних лет или пожилого возраста с сильно вытянутой грудью, закинутой на спину, с длинными, спутанными волосами и вывернутыми ступнями, но которая также может принимать и другие облики. Встреча с этим духом в равной степени сулит как неприятности, так и прибыль, если человек выполнит просьбу Овды. В новелле «Оропти» дух просит у героини разрешения на свидание с её супругом: «люблю я твоего мужа. можно мне с ним разок встретиться? <…> я к нему в твоём виде приду. будет в лесу охотиться – а я выйду. он полюбит меня один раз – а ты вечером подтверди что за ним в лес ходила. и больше уже не буду. ни разу не подойду» [5, с. 445], но Оропти отказывается: «у тебя полный живот бурундучат, ужей, слепых нерожденных поползней. как он после тебя в меня лазить станет?» [5, с. 445]. За отказ Овда наказывает героиню жестоким способом: зачаровывает гениталии героини. Желая избавить жену от страданий, муж Оропти отправляется в лес на свидание с лесным духом. Однако финал у новеллы трагичный: героиня отказывается понять поступок супруга и совершает самоубийство. Для Овды же игры с человеческими судьбами являются одним из любимых развлечений. В марийском фольклоре существует целый пласт легенд и преданий, посвященных этому духу, в которых прослеживается тяга Овды к вмешательству в жизни людей [7].

Интересную и неожиданную интерпретацию известной марийской легенды о Курык-кугузу (он же Чумбылат) Осокин предлагает в новелле «Очина». Согласно преданию, когда-то Чумбылат защищал марийцев от внешнего врага и продолжал это делать даже после ухода на вечный покой, пока однажды его не обидел марийский народ. С тех пор защитник навсегда скрылся в недрах горы у Немденской реки. Осокин предлагает продолжение этой легенды, основанное на народных верованиях о Чумбылате не как народном защитнике, а как о хозяине горы.

Сама новелла повествует о жизни двух сестёр, живущих вблизи Немденской горы, – Очины и Пайрамсуло. С раннего детства с Пайрамсуло – старшей сестрой – происходят странные происшествия, в результате которых она получает увечья (уродует лицо, теряет слух, начинает заикаться, подвергается сексуализированному насилию). А накануне свадьбы младшей сестры девушка погибает в лесу от лап медведя. После этого Очина становится одержима местью Курык-кугузу, которого считает виноватым в несчастьях и ранней гибели сестры, потому что на земле Немденской горы именно он ответственен за судьбы людей: «жизни вьёт как пояса для всех кто вокруг его горы поселился <…> когда еще при жизни Пайрамсуло на неё несчастья сыпались – ему не одну жертву на гору таскали – а вот лучше не стало [5, с. 448]. Поиски приводят Очину к медведю, который оказывается не только убийцей ее сестры, но и сыном хозяина горы: «стоят на пороге медведь и курык-кугуза. курык-кугуза в заячьем тулупе и хмурый. у медведя в когтях волос и одежды клочья. это мой сын. – показывает курык-кугуза на медведя» [5, с. 449]. Кугузу рассказывает Очине, что ее сестра не погибла, а живет с его младшим сыном: «а заяц который пайрамсуло тогда напугал – это мой младший сын – а теперь ее муж – сейчас они будут оба». Убедившись, что Пайрамсуло действительно живет счастливо с младшим сыном хозяина горы, Очина уходит за сестрой в мир Курык-кугузу.

Осокин мастерски переплетает народные верования с вековыми преданиями марийцев о сожительстве человека с диким зверем, духе-хранители марийской земли, сестринской любви и размытой границе между человеческим и потусторонним мирами.

Не обходит стороной писатель и важные религиозно-культурные элементы. В ряде новелл Осокин обращается к образам онапу (священных деревьев) и кусото (молельной рощи) [8; 9]. Деревья в представлении марийцев – живые существа, наделенные собственным духом и особо почитаемые мари: «большая рябина растущая на выезде из села унур всегда лишь хорошее делает. карты ей кланяются и срезают для себя палки – с этими палками не расстаются – когда ходят опираются на них. Женщины рябине овсяные блины носят – и нательные крестики – и заболевших детей. было время когда к ней и одочу носили. и всегда забирала болезнь унурская рябина» [5, с. 434]. Как видно из отрывка марийцы наделяют деревья антропоморфными чертами: эмоциями, чувствами и даже памятью. В новелле «Одоча» героиня неосознанно наносит обиду старой рябине своим неуважительным отношением, из-за чего начинает болеть непонятной болезнью, имеющей немедицинское происхождение (врачи не смогли найти причину). Так проявляется обида онапу. Осознав свою ошибку, девушка искренне раскаивается и просит прощения у унурской рябины. Описывая скорое выздоровление Одочи, автор дает понять, что онапу простило девушку.

Деревья-онапу – обязательная составляющая внутреннего устройства кусото (священной рощи), в которой, как правило, выделяют несколько главных деревьев, рядом с которыми проводят моления, подносят подношения: «а всего их здесь шесть: береза петро-ош-кугу-юмо – большого белого бога петра, липа мер-кугу-кече-юмо – большого общего солнечного бога, липа кюдырчанюмо – громовика, липа тюнямбал-серлагыш – хранителя вселенной, береза шӧршӧрвал-ер-юмо – бога молочного-сливочного озера, и вот она шестая – липа шочын-авы – матери рождения» [5, с. 442]. Однако Осокин ограничивается условным описанием священной рощи, не вдаваясь в детали её устройства и не обращаясь к крупным религиозным обрядам. Его героини посещают кусото по каким-то личным причинам (например, Опи – одна из героинь – идет в рощу с просьбой избавить её от многочисленных родинок на теле).

Весьма примечательно, что не дается подробного описания кусото и в рассказе «Новые ботинки» («У ботинке») – другом произведении Дениса Осокина, вдохновленном марийской темой, хотя рассказ посвящен карту Капитону – марийскому жрецу. В основе сюжета лежит, казалось бы, рядовое событие: покупка героем новой пары ботинок. Главный герой произведения – Капитон-кугыза – старший карт или кугу-онаенг (жрец) в Шиньше. Кроме него в селе живут и другие жрецы: Леонид-кугыза, «тоже жрец – тоже старший – но после Капитона» [5, с. 89], онаенг Михаил – старший сын Капитона, мельник Виталий Семёнович, «который тоже между прочим жрец» [5, с. 90]. В отличие от представителей других религиозных культов, марийские жрецы выполняют духовные обязанности только время от времени и лишь в особые дни облачаются в традиционные жреческие одежды: «белую рубашку отороченную красным – шапку белую жреческую» [5, с. 90]. Обычно это облачение используется для проведения молений в священной роще или религиозных съездов. Кугу-онаенг обладает непререкаемым авторитетом среди единоверцев, а все его поступки автоматически воспринимаются необходимыми в плане духовной жизни: так, жена жреца Михаила безропотно отдает ему кастрюлю с только что сваренной ухой, которую тот выливает на разных сторонах дороги, для себя объясняя это так: «её михаил тоже жрец – мало ли почему ему уху надо. открывает только мужу дверь» [5, с. 90].

За обувью Капитон едет в крупный поселок Морки. Вскоре после его отъезда оставшиеся карты начинают ощущать смутную тревогу: в какой-то момент мир обычный соприкасается с миром потусторонним, а покупка новых ботинок переходит из действа обыденного в магическое, и от успеха это предприятия зависит, придет ли весна. Чтобы помочь утверждению весны, онаенги Шиньши совершают различные ритуальные действия и молятся богам о благополучном возвращении старшего жреца домой с новой парой обуви.

В этом цикле Денис Осокин затрагивает и другую не менее важную тему, связанную с религиозным культом, – тему гонений традиционной веры марийцев. Для главного героя теперь это только воспоминания, хотя на самом деле еще совсем недавно они были его реальностью: «стоял в рощах десять лет назад в медицинском белом халате от родственницы-фельдшера – и младшие жрецы в них же стояли – не было когда-то отороченной рябиновыми жилами белой священной одежды» [5, с. 95], автор неслучайно делает на этом акцент – даже в период засилья антирелигиозных настроений марийцы не забывали своих истоков. О преданности своим корням говорит и мимолетное воспоминание Капитона о свадьбе, на которой его жена была в традиционном наряде: «и видит фотографию алёны-невесты в тяжелых нагрудниках с семейным серебром – с такими толстыми к свадьбе украшенными ногами» [5, с. 95]. Как и в более позднем цикле «Небесных жен луговых мари», в данном тексте присутствует описание священных деревьев, растущих в «марийском храме», – священной рощи кусото: «вот они – все старшие деревья. вот четыре высокие ноги-липы – вот пятая главная

нога-береза. вот дощечка у одной из лип – на дощечке написано “шочын-ава. онаенг леонид петров” – это липа матери рождения – у нее леонид-кугыза старший. а вот личное дерево капитона – старая очень ель. на влажных зеленых ветках – два полотенца» [5, с. 92]. Божества, воплощенные в деревьях, – не единственные представители высших сил в рассказе: с самого начала Капитона сопровождает важное марийское божество кугарня-пятница, которое следит за благополучным исходом поездки в Морки, ведь эта покупка проложит дорогу долгожданной весне. При этом образ пятницы нельзя назвать достаточно чутким, он словно смазан, размыт, писатель делится лишь одной значимой деталью, её постоянным атрибутом – ходулями: «за автобусом на сырых ходулях кугарня бежит – капитон ее не видит. большая пятница – кугарня – в роще села шиньша самый беспокойный и любопытный бог – в пестрой старой одежде. не то женщина – не то мужчина. Разный очень – или разная» [5, с. 89].

«Новые ботинки» – произведение, пожалуй, одно из самых созвучных с текстами марийских авторов. Этот рассказ, безусловно, представляет собой репрезентацию именно традиционной культуры народа мари, что уже несвойственно более позднему циклу «Небесные жёны».

Рассказы (или «книги», как называет их сам автор) «Ночной караул» и «Утиное горло», в отличие от предыдущих произведений, обращаются к несколько иному типу героя: теперь это скорее сторонний наблюдатель марийского быта и культуры, нежели её носитель, хотя Олёш из «Ночного караула», чьими глазами мы наблюдаем за происходящим в рассказе, вероятно, имеет марийские корни, но при этом полностью утратил связь с родной культурой.

Сюжет «Ночного караула» («Йуд орол») обращается к традиции марийских деревень совершать ежедневное дежурство для предотвращения ночных пожаров (это одна из сохранившихся форм взаимовыручки, или «вума» между соседними семейными коллективами). Это форма взаимопомощи была широко распространена на марийской земле и существует до сих пор. Действие происходит в вымершей деревне Маскародо, что в переводе с марийского означает «род медведя». Название было выбрано неслучайно: Осокин неоднократно посещал соседнюю деревню Колокудо (о ней тоже есть упоминание в тексте) и бывал в заброшенной Маскародо, перенеся названия в текст. Ночной караул – дежурство, которое по очереди переходило от семьи к семье, и хотя, чаще всего, дозор несла компания молодежи из разных домов, ответственность лежала именно на той семье, которая должна была дежурить ночью. Часто в ряды дозорных попадали подростки, для которых ночное бдение было сродни приключению: как правило, караульные «садились где-нибудь вплотную к деревне, при этом вне ее, чтобы никому не мешать, в месте, откуда всё хорошо было видно, жгли небольшой костер с чайником, большой нельзя, а то от пламени потеряешь зоркость, разговаривали и молчали, смеялись и пугали друг друга, а если кто в кого был влюблен – ну так они в темноте и за руки еще держались» [5, с. 523]. При обходе поселения дежурные соседних близко расположенных деревень могли встретиться, потому что у каждой, пусть даже небольшой деревни был свой караул. Для многих поколений мари йуд орол – такой же элемент национальной культуры, как священные рощи, марийские боги, традиционные праздники, национальная кухня, одежда и т. п. Недаром герой произведения Осокина Олёш говорит, что его воспитал этот ночной караул «просто – самим своим существованием. <…> а йуд орол был всегда – как палка, как собака, как день и ночь. и я ждал его. я его по-настоящему любил. а через него и с его помощью – по-настоящему любил весь мир и себя в нем [5, с. 523]. «Ночной караул» – самый поздний по времени написания текст Осокина, посвященный марийскому этносу, и единственное произведение, по которому был поставлен спектакль.

Рассказ «Утиное горло» («Лудо логар») был опубликован примерно в то же время, что и «Небесные жены луговых мари», и на фоне успеха последнего оставался многие годы незамеченным. Текст посвящен вполне обыденному явлению – попытке избавиться от алкоголизма нетрадиционным способом. Главный герой находит «человека умеющего затыкать утиное горло» [5, с. 415] и отправляется в Параньгу в надежде победить свой недуг, потому что за его плечами «уже стояла вся наша городская и республиканская наркология» [там же]. «Утиное горло» – это понятие, которое используют марийцы для обозначения тяжелой формы алкогольной зависимости, причиной которой обычно считается магическое проклятье: «лудо логар – это вот что. когда человек на своем пути принимается пить – и так что аж до последнего волоса соединяющего его с жизнью – и не останавливается пока не начнет обрываться и он» [5, с. 416] Для обряда обязательно используют горло утки, через которое в стакан наливают какой-либо алкогольный напиток. При этом подобное действие рассматривается марийцами не просто как колдовство, а относится к тяжелым грехам из-за использования священной для марийцев птицы в темном ритуале.

Однако для героя рассказа важен не сам ритуал-освобождение, не ради него он едет в Параньгу; он верит в помощь любимой земли, а Дина – женщина, умеющая затыкать утиное горло, – для него лишь проводник этой земли. Она же объясняет появление зависимости вселением злого духа – шайтана (т. е. не ритуалом утиного горла), которого герой получил из-за своей популярности: «марийцы вас многие знают, я и в газете про вас читала, вы много ходите, вот шайтана и нашли» [5, с. 417]. Благодаря многовековому соседству марийцев с тюркскими народами понятие «шайтан» вошло не только в активный словарный запас мари, но и закрепилось в образно-мифологической системе. После «лечения» герой описывает пережитое им в Динином доме как «что-то наподобие перезагрузки после отлова вирусов» [5, с. 417], на что Дина ему отвечает: «значит шайтанов много погибло. но ты себя береги» [там же].

Мироощущение Дины – пример работы мифического сознания, характерного для марийской картины мира. Метафизическое восприятие реальности противопоставляет героиню главному герою: его неомифологическому сознанию свойственен рационализм, скептицизм, ироничность, и только отчаяние, которому не в силах помочь современная медицина, заставляет его обратиться за «нерациональной помощью». В этом тексте Осокин в большей степени выражает свою авторскую позицию по отношению к национальной культуре и ее репрезентации культурными носителями: это позиция наблюдателя, человека XXI века, который воспринимает культурное наследие как дань прошлого, эхо минувшего, но относится к описываемому с нескрываемой авторской симпатией [10; 11].

Рассмотренные произведения – это не единственные тексты Дениса Осокина, посвященные марийской теме, но самые репрезентативные с точки зрения включения элементов национальной культуры. Поскольку сам писатель не является носителем марийской культуры, его произведения представляют собой синтез авторского вымысла и традиционной культуры, однако нельзя не отметить, что Осокин прилагает максимум усилий, чтобы дать читателю возможность взглянуть на мир глазами представителя народа мари. Такая авторская повествовательная стратегия направлена в первую очередь на защиту хрупких этносистем малых народов. А узнаваемые доминанты традиционной культуры мари в этих произведениях привносят в литературный текст элементы национального романтизма.

Библиографический список

1. Нигматуллин А. С людьми, пропагандирующими всякие антиказанские теории, не стану ни дружить, ни работать. *БИЗНЕС Online*. Деловая электронная газета. Available at: https://vk.com/away.php?utf=1&to=https%3A%2F%2Fm.business-gazeta.ru%2Farticle%2F439745%3Futm_source%3Dbo-amp-page%26_gl%3D1*1v0n318*_ga*YW1wLXUwem44cDhDdGoyNFdkZExlMW80LXc
2. Кудрявцева Р.А., Беляева Т.Н., Шкалина Г.Е. и др. *Аксиологическая парадигма марийской культуры XX–XXI веков*: коллективная монография. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2019.
3. Калиев Ю.А. *Мифологическое сознание мари: Феноменология традиционного мировосприятия*: монография. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2003.
4. Шкалина Г.Е. *Священный мир марийский*. Йошкар-Ола: Издательский дом «Марийское книжное издательство», 2019.
5. Осокин Д. *Огородные пугала с ноября по март*. Москва: АСТ, 2019.
6. Пьянзина В.А. Авторский миф как жанр современной литературы. *Universum*. 2017; № 9: 9–11.
7. Осипова В.В. Язычество у народа мари: история и современное состояние. Диссертация канд. исторических наук. Казань, 2014.
8. Милютина Е.Б. Священные рощи как природные памятники (по материалам Чендемеровского поселения Республики Марий Эл). *Богатство финно-угорских народов*: материалы IV Международного финно-угорского студенческого форума. Йошкар-Ола, 2017: 240–241.
9. Степанова И.А. *Кӱсото. Святая роща*. Йошкар-Ола, 2012.
10. Миронов Д.Д. Репрезентация и ее особенности в художественной культуре. *Вестник СПбГУКИ.* 2016; № 1: 31–34.
11. Султанов К.К. *От Дома к Миру: этнонациональная идентичность в литературе и межкультурном диалоге*. Москва: Наука, 2007.

References

1. Nigmatullin A. S lyud'mi, propagandiruyuschimi vsyakie antikazanskie teorii, ne stanu ni druzhit', ni rabotat'. *BIZNES Online*. Delovaya `elektronnaya gazeta. Available at: https://vk.com/away.php?utf=1&to=https%3A%2F%2Fm.business-gazeta.ru%2Farticle%2F439745%3Futm_source%3Dbo-amp-page%26_gl%3D1*1v0n318*_ga*YW1wLXUwem44cDhDdGoyNFdkZExlMW80LXc
2. Kudryavceva R.A., Belyaeva T.N., Shkalina G.E. i dr. *Aksiologicheskaya paradigma marijskoj kul'tury XX-XXI vekov*: kollektivnaya monografiya. Joshkar-Ola: Marijskij gosudarstvennyj universitet, 2019.
3. Kaliev Yu.A. *Mifologicheskoe soznanie mari: Fenomenologiya tradicionnogo mirovospriyatiya*: monografiya. Joshkar-Ola: Marijskij gosudarstvennyj universitet, 2003.
4. Shkalina G.E. *Svyaschennyj mir marijskij*. Joshkar-Ola: Izdatel'skij dom «Marijskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2019.
5. Osokin D. *Ogorodnye pugala s noyabrya po mart*. Moskva: AST, 2019.
6. P'yanzina V.A. Avtorskij mif kak zhanr sovremennoj literatury. *Universum*. 2017; № 9: 9-11.
7. Osipova V.V. Yazychestvo u naroda mari: istoriya i sovremennoe sostoyanie. Dissertaciya kand. istoricheskih nauk. Kazan', 2014.

8. Milyutina E.B. Svyaschennye roschi kak prirodnye pamyatniki (po materialam Chendemerovskogo poseleniya Respubliki Marij `El). *Bogatstvo finno-ugorskih narodov*: materialy IV Mezhdunarodnogo finno-ugorskogo studencheskogo foruma. Joshkar-Ola, 2017: 240-241.
9. Stepanova I.A. *Kÿsoto. Svyataya roscha*. Joshkar-Ola, 2012.
10. Mironov D.D. Reprezentaciya i ee osobennosti v hudozhestvennoj kul'ture. *Vestnik SPbGUKI.* 2016; № 1: 31-34.
11. Sultanov K.K. *Ot Doma k Miru: `etnonacional'naya identichnost' v literature i mezhkul'turnom dialoge*. Moskva: Nauka, 2007.

Статья поступила в редакцию 11.03.24

УДК 81`22 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-524-526

Чжу Цянь, *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: qianzhu0813@gmail.com*

THE CONCEPT "MONUMENT" IN THE ARTISTIC WORLDVIEW OF A.A. AKHMATOVA. The concept of "monument" plays a significant role in Russian literature, becoming an independent literary genre with unique poetic features, and is an essential part of understanding the Russian worldview. This article is based on the theory of linguoculturology and analyzes the representation of this concept in works by A.A. Akhmatova, the great Russian poetess. Methods of description, classification, and generalization are used to uncover the essence of this concept in Akhmatova's individual artistic worldview. In her poetic work, the poetess follows to the traditional cultural meaning of "monument", employing special figurative and expressive means to depict the subtle psychological nuances of national and feminine character, based on historical events, personal experiences, and individual traits, thereby enriching this concept in the Russian artistic worldview.

Key words: **concept of "monument", artistic worldview, A.A. Akhmatova, Russian linguocultural studies**

Чжу Цянь, *аспирант, Уфимский университет науки и технологий г. Уфа, E-mail: qianzhu0813@gmail.com*

КОНЦЕПТ «ПАМЯТНИК» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА А.А. АХМАТОВОЙ

Концепт **«**Памятник» в русской литературе играет важную роль, становясь самостоятельным литературным жанром, обладающим уникальными поэтическими особенностями, и является важной частью понимания русской картины мира. В данной статье анализируется репрезентация концепта «Памятник» в творчестве великого русского поэта А.А. Ахматовой на основе теории лингвокультурологии. Для раскрытия сущности данного понятия в индивидуальной художественной картине мира А. Ахматовой использованы методы описания, классификации и обобщения. В своих произведениях поэтесса следует традиционному культурному значению слова «памятник», используя особые изобразительно-выразительные средства для изображения тонких психологических нюансов национального и женского характера на основе исторических событий, личных переживаний и индивидуальных черт, тем самым обогащая данный концепт в русской художественной картины мира.

Ключевые слова: **концепт «памятник», художественная картина мира, А.А. Ахматова, русская лингвокультурология**

Художественная картина мира отражает социальные и природные образы в чувственной форме, представляет собой своеобразный синтез субъективного восприятия и объективного постижения мира. Л.К. Миниханова и Ф.Г. Фаткуллина рассматривают художественную картину мира как особое отражение индивидуальной личности, «для которого характерна многозначность, способность вызвать массу ассоциаций» [1, с. 1627]. В развитии лингвистики ученые начинают обращать внимание на объективность и многогранность художественных текстов, рассматривая концепты культуры как основные единицы художественной картины мира, более сложные, чем общие понятия. В поэтическом контексте слово больше не выступает как символ мысли, а становится бесконечным символом преодоления, отображая художественный мир автора. Тексты предоставляют новые перспективные взгляды на мир, влияют на убеждения индивида, а также отражают уникальность знаний. Через анализ художественных произведений мы можем лучше понять индивидуальную художественную картину мира автора, чем только его/ее взгляды на жизнь, а скорее всего, их понимание всего общества и внутреннего мира [2; 3].

Знаменитая русская поэтесса, жившая в бурной и преобразующейся стране XX века, Анна Ахматова часто придавала глубокое значение использованию отдельных слов в своем поэтическом творчестве. На материале произведений Ахматовой ученые уже изучали такие концепты, как «Память» (С.М. Карпенко), «Дом» (Л.А. Базылова), «Глаза» (Г.О. Папшева) и другие. В данной статье проанализировано понятие «памятник» в поэзии Ахматовой. Несмотря на то, что само слово *памятник* в стихах Ахматовой используется довольно редко, оно играет очень важную роль в творческом наследии поэтессы. Павловский А.И., например, подчеркивал, что в стихотворении Ахматовой «Реквием» развивается тема памятника, придавая ему более глубокий и трагический смысл: «Это – поистине памятник всем жертвам репрессий, замученным в 30-е годы и в другие страшные годы» [4]. Это переосмысление «памятника» не только уникально для русской литературы – оно включает в себя память о страданиях и угнетениях, а также включает размышления об истории и человеческой природе, что позволяет нам более полно понять поэтический мир поэта.

Целью настоящего исследования является анализ использования концепта «Памятник» в поэзии А.А. Ахматовой для выявления особенностей применения этого концепта в ее поэтическом творчестве.

Задачи исследования заключаются в следующем: 1) рассмотреть такие связанные понятия, как языковая и художественная картина мира; 2) проанализировать этимологию и лингвокультурное значение слова «памятник», а также выявить его смыслы в репрезентативных текстах; 3) исследовать разнообразия тем, связанных с концептом «памятник» и его синонимами в произведениях А.А. Ахматовой.

Научная новизна исследования заключается в том, что автор впервые подробно анализирует различные значения лингвокультурного кода «памятник» в творчестве А. Ахматовой, дополнительно демонстрируя богатство этого кода в ее личной картине мира.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что исследование концепта «Памятник» способствует пониманию его культурного значения в России, а также в том, как оно отражает отношение людей к памяти, истории и значимым событиям.

Практическая значимость данного исследования определяется тем, что материалы исследования могут служить в качестве материала при подготовке исследований по художественной картине мира, концептологии и лингвокультурологии.

Слово «Памятника» состоит из двух компонентов: «память» и «монумент». В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова оно определяется как: «(1) архитектурное или скульптурное сооружение в память или в честь какого-либо лица или события; 2) сооружение на могиле в память умершего; 3) остаток материальной культуры далекого прошлого; 4) произведение древней письменности; 5) в переносном значении. То, что поддерживает, заставляет хранить воспоминание о ком-либо или чем-либо, памятный след чьей-либо деятельности» [5, с. 28]. Памятник, таким образом, представляет собой форму материализации памяти, которая увековечивает определенные события, личности или идеи в общественном сознании. «Прототипами памятников были погребальные сооружения древнейших человеческих обществ – мегалиты и курганы, а также обелиски, пирамиды и т. д.» [6, с. 146]. С течением времени формы памятники становятся разнообразными и тесно связанными с религией, войнами, выдающимися личностями и т. д., такими как древнеримские колонны и арки, кресты, триумфальные арки, памятники народным героям и т. д. Строительство «памятников» также обладает национальной спецификой. В России культура мемориальной скульптуры получила беспрецедентное развитие, демонстрируя сильное чувство эпохи и национальной идентичности. Например: Александровская колонна, Могила Неизвестного Солдата, Медный всадник, Памятник Салавату Юлаеву и т. д. «Памятники» дают нам возможность узнать о людях или событиях, достойных памяти, видеть их, даже касаться их, что помогает нам глубже понять другую эпоху жизни. Мемориальная скульптура и ее культура играют важную роль в передаче и продолжении человеческого духа и цивилизации [7].

Явление «памятников» долгое время оставалось предметом исследования отечественных литературоведов, обладая высокой научной ценностью. Квинт Гораций Флакк считается основоположником концепции «литературного памятника». «В древнем Египте находятся истоки всех форм словесного памятника, включающего в себя «Памятники» Державина и Пушкина, поэтов Серебряного века и самой Ахматовой» [8, с.20]. В своем стихотворении «К. Мельпомене» Гораций писал: «*Воздвиг я памятник прочнее меди / И выше царских пирамид зданий*» [9]; он сравнивал памятник с чем-то более прочным, чем медь, и более возвышенным, чем царские пирамиды, подчеркивая, что время не сможет его разрушить, и заявляя о своем неумирающем праве. Его выдающийся вклад в развитие поэзии родины и признание своих достижений связали концепт «Памятник» с темами вечности, достижения и ценности, что способствовало переводам многих российских поэтов. Г. Р. Державин и другие поэты цитировали строки Го-

рация Exegi monumentum, используя образ памятника для описания собственных воспоминаний и вплетения сложных чувств и мыслей в свои произведения, демонстрируя эмоции, воспоминания, рост персонажей и создавая уникальный русский стиль. Таким образом, значение понятия «памятник» в художественном мире становилось всё более насыщенным и многогранным.

С XIX по XX века тематика творчества поэтов расширилась от сосредоточения на самом поэте, отношениях поэта и читателя до отношений с властью, размышлений о памятниках и личных раздумий. «Памятник» в стихах М.В. Ломоносова и Г.Р. Державина – это символ бессмертия, чудесный, вечный, прочнее металлов, выше пирамид, справедливый, символ души и чести. А.С. Пушкин создает «нерукотворный памятник» как глубокое выражение своей веры в собственное бессмертие, «памятник» включает в себя прославление и призыв к доброте, свободе, обращение к народу, а также является отражением размышлений о социальной реальности и критики. «Памятник» В.Я. Брюсова создан из гармоничных строф, он преодолевает классовые и национальные границы, устойчив к славе и клевете. В.В. Маяковский стремится создать «общий памятник» («во весь голос») для борьбы за социализм, где «памятник» становится результатом коллективных усилий и совместной борьбы, символизирует общие человеческие воспоминания и коллективную память, он уже не является статичным, индивидуализированным, холодным изображением из бронзы или мрамора, а становится знаком коллективной духовной силы и социального прогресса. В стихах В. Каменского: «*О, пусть/ Из мяса и песен мой памятник/ Только единой/ Любимой приснится*» [10, с. 90], «мясо» символизирует тело поэта, а «песни» – его стихи и творчество, вместе они составляют материальное и духовное измерение существования поэта. Такой памятник, воздвигнутый любящим человеком, может истинно отразить смысл и ценность жизни и творчества поэта, а не являться пустым символом похвалы и стремления.

«Памятник» необязательно должен быть величественным, возвышенным и вечным. Созданный С.А. Есениным памятник «из пробок вылаканных вин» резко контрастирует с традиционными мраморными или каменными памятниками, подчеркивая стремление и уважение поэта к безудержной радости и погружению в жизнь. «Памятник» Генриха Сапгира на самом деле представляет собой стул, чудовище, вселенную, окруженную гривой гения. Дискуссии и споры вокруг этого стула отражают разнообразие отношений людей к памятникам, которые могут быть как почтительными, так и ироничными. В стихотворении Иосифа Бродского «*К постыдному столетию – спиной./ К любви своей потерянной – лицом./ И грудь – велосипедным колесом./ А ягодицы – к морю полуправд*» [11, с. 12] преувеличенный образ «памятника» глубоко отражает размышления поэта о собственном существовании. «Памятник» Владимира Высоцкого олицетворяет абсурдность, его форма искажена и изменена: «*Не стряхнуть мне гранитного мяса/ И не вытащить из постамента/ Ахиллесову эту пяту,/ И железные рёбра каркаса/ Мёртво схвачены слоем цемента,/ Только судороги по хребту*» [12, с. 272].

Можно сказать, что эти «памятники» являются не только автопортретами поэтов в стихах, но и глубоко выражают их размышления о себе, жизни и обществе, демонстрируя их заботу и ответственность за судьбу как отдельных личностей, так и коллективов. Эти памятники символизируют славу, судьбу, поэзию, коллективную память и идеалы, способны преодолевать классовые и расовые барьеры, проникая сквозь время и пространство [13].

Анна Ахматова – глубокий, тонкий и жизненный писатель, способный использовать ясные материальные детали как знаки истинной глубины конкретного опыта или ситуации. Опираясь на собственный жизненный опыт и психологические переживания себя и своих соотечественников, она провела широкую и глубокую характеристику памятников, особенно в своем произведении «Реквием», которое стало инновацией и развитием темы памятника в поэзии: «*А если когда-нибудь в этой стране / Воздвигнуть задумают памятник мне, / ... / А здесь, где стояла я триста часов / И где для меня не открыли засов*» [14, с. 29]. Памятник в «Реквиеме» воздвигнут не ей, не поэту, а тем женщинам, что стояли в тюремных очередях. Человеческие страдания не должны быть забыты и стерты из истории: «*Только создав нечто более долговечное, чем короткая людская память, которая готова легко забыть обиды и боль*» [15]. Стихотворение «Памятник» – это символ страданий народа, посвященный душам, несправедливо подвергшимся мучениям. «Памятник» также является хроникой истории, где поэт в стихах запечатлел различные события: аресты, приговоры, очереди в тюрьму, став свидетельством определенного исторического периода. В общей языковой картине мира «памятник» служит для увековечивания памяти о человеке или событии. Однако в картине мира Анны Ахматовой «памятник» приобретает особое значение – это памятник страдающей матери, которая, осознавая рабство и беспомощность своего сына, стоит в отчаянных очередях, постепенно теряя рассудок от боли и безысходности. Он символизирует невыразимую боль материнских сердец, осознающих всю тяжесть и несправедливость, выпавшую на долю их детей.

«Памятник» символизирует переломный момент в истории. Ахматова видит Петроград как «невольный памятник», воссоздавая его образы: «*Заключены в столице дикой, Озера, степи, города / И зори родины великой*»; «*Мы сохранили для себя / Его дворцы, огонь и воду*» [16, с. 348], она живописно документирует облик Петербурга. «Памятник» здесь несет уважение и ностальгию по истории и культурному наследию города, а также бедствия и жертвы войны, указывая на то, что «иная близится пора». Ахматова называет Блока «памятником начала века» («Памяти Александра Блока»), его творчество становится выражением духа времени и искусства, вечным монументом, словом «памятник» она выражает уважение к Александру Блоку. В стихотворении «Прошло пять лет» она пишет: «*Как памятники выжженных селений, / Встают громады новых городов*» [17, с. 148], «памятники» символизируют переход от войны к миру, от бедствий к возрождению. «*Страна моя! / Но живы навсегда / В сокровищнице памяти народной / Войной испепеленные года*» [17, с. 149]. «Памятники» как символ памяти соединяют прошлое и будущее, напоминая о необходимости помнить исторические боли и уроки, в то же время обращаясь к перспективе мирного и надежного будущего.

В творчестве Анны Ахматовой слова «памятники» и его синонимы, такие как «могила», «надгробие», «кладбище», «камень», встречаются гораздо чаще, примерами могут служить «ленинградская могила», «безымянная могила», «соляный столп», «белый камень», «золотой мрамор» и т. д. Анализ этих образов раскрывает и расширяет понимание концепта «Памятник» в индивидуальной картине мира А. Ахматовой. Исследование их значения в поэзии Ахматовой проливает свет на различные аспекты:

1. **Перелом и наступление эпохи**. «*Сроки страшные близятся. / Скоро станет тесно от свежих могил*» [17, с. 198] – строки предвещают скорую смерть и трагедию, раскрывая неотвратимость и срочность изменения эпох. «Свежие могилы» символизируют не только индивидуальную смерть, но и окончание коллективного опыта, а также начало страданий новой эпохи. «*Когда погребают эпоху, / Надгробный псалом не звучит*» [18, с. 481], «погребают эпоху» – сильная метафора, выражает молчание и забвение в момент исторического перелома. Завершение старой эпохи не сопровождается традиционным трауром или славой, а является тишиной и забвением. Поэзия А. Ахматовой – не только взгляд в прошлое, но и глубокое размышление о будущем.

2. **Жертвы безымянных героев**. «*И ваши прославленные имена / На золотом мраморе пишет страна*» [18, с. 166] – автор подчёркивает, что государство увековечивает имена героев, вырезав их на прочном и проверенном временем мраморе, что является высшей почестью и вечной памятью. «Мрамор», как материал долговечный, становится символом величия их достижений и достоинства. Строки «*Безымянная здесь могила / ..... / Чтобы вся область получила / Имя «мученика сего»*» [16, с. 30] символизируют не только личные жертвы и мученичество, но и их незабвенную роль в истории. Через почитание безымянных героев мы не только оплакиваем прошлое, но и увековечиваем память тех, кто проявил величайшие человеческие качества, столкнувшись с крайними трудностями.

3. **О размышлениях о жизни**. «*Я места ищу для могилы, / Не знаешь ли, где светлей?*» [17, с. 75]. Поэт размышляет о мире после смерти и философски подходит к конечной точке человеческой жизни, «где светлей» – человечество испытывает страх перед неизвестностью смерти, а также стремление к мирному, светлому прибежищу. «Могила» – не просто место для отдыха, она символизирует окончание и назначение жизни человека, в строках «*Оставивши мне кличку, из которой / Я сделала, пожалуй, все, что можно. / Я не в свою, увы, могилу лягу*» [18, с. 109] отражается размышление поэта о собственной идентичности, судьбе и несоответствии, произошедшем в жизненном пути, выражая чувство безысходности и бессилия перед судьбой. «*Отдала тебе жизнь, но грусть / Я в могилу с собой возьму*» [17, с. 326]. Лирический герой принес в жертву любовь, отношения или некую веру, но внутренняя боль и горе остаются вечными, эта эмоциональная связь не исчезает даже на краю жизни, смерть – не только знак окончания жизни, но и путь к глубокому пониманию жизни, любви и горести.

4. **О счастье и любви**. «*Жена же Лотова оглянулась позади его и стала соляным столпом*» [17, с. 402]. Символически показывает последствия взгляда назад, желания недостижимого счастья и любви, превращаясь в столп соли, что становится вечным, неизменным символом памяти о счастье и любви. «*Лучше б мне искать тебя в могилах, Чем чтоб вовсе не было тебя*» [16, с. 122]; «*А быть может, и место найдешь, Ты – могилы моей безымянной*» [18, с.126] – даже перед лицом смерти и забвения главные герои все еще жаждут связи с любимым. Эта связь является не только подтверждением жизни, но и глубоким выражением вечной неизменности любви. «Могила» становится глубокой эмоциональной связью, преодолевающей границы жизни и смерти.

5. **О скорби и тоске матери и жены**. «*Семь тысяч и три километра… / Не услышишь, как мать зовет./ ..... / Над моей Ленинградской могилой/ Равнодушная бродит весна*» [17, с. 453]. Тоска и беспокойство матери о сыне во время войны ярко выражены в этих строках. Даже приход весны кажется равнодушным и жестоким для тех, кто переполнен болезненной скорбью и тоской. «*И в День Победы, нежный и туманный, / Когда заря, как зарево, красна,/ Вдовою у могилы безымянной/ Хлопочет запоздалая весна*» [18, с. 110]. «Безымянная могила» символизирует множество людей, погибших в войне, для вдовы, потерявшей мужа, «могила» становится символом скорби и памяти о любимом, отражая продолжение эмоциональной связи с ушедшим и неустанное воспоминание о нем. «*Эта женщина больна,/ Эта женщина одна./ Муж в могиле, сын в тюрьме,/ Помолитесь обо мне*» [14, с. 24]. Лирическая героиня испытывает двойную утрату: смерть мужа и заключение сына, что подчеркивает ее страдание, отчаяние и одиночество. Это не только изображение личной трагедии, но и отражение глубокого влияния войны на общество и семью.

6. **О силе и стойкости женщин**. «*Белым камнем тот день отмечу,/ Когда я о победе пела,/ Когда я победе навстречу,/ Обгоняя солнце, летела*»

[17, с. 78]. «Белый камень» не только символизирует победу и значимые моменты, но и является знаком пробуждения внутренней силы и важного перелома в жизни. Для лирического героя это олицетворение – возможность обрести надежду и силу даже после потери близких, друзей или найти силы, чтобы испытать все трудности войны, способность сохранять стойкость и оптимизм в дни суровых испытаний [19].

Суммируя все сказанное выше, можно сделать ряд заключений: концепт «Памятник» занимает важное место в русской литературе, обогащая традиционное представление о «памятнике» в общем лингвокультурном пространстве. Русские поэты создавали разнообразные «памятники», которые охватывают широкий спектр тем: от исторических памятников, отражающих героизм и жертвенность народа, до героических, наполненных глубоким уважением к их подвигам; от личных, несущих тоску по близким и безграничную скорбь по ушедшим жизням, до культурных и традиционных, связывающих поэтическое творчество и стремление к жизни, иллюстрируя символы русского национального духа. В языковой картине мира А. Ахматовой «памятник» символизирует эпохи, войны, самоотверженность, смерть, страдания, надежду и победу, в то же время включая в себя отношения между матерью и ребенком, мужчиной и женщиной, супругами, друзьями, придавая традиционно величественному и торжественному «памятнику» дополнительные оттенки нежности и грусти.

Библиографический список

1. Миниханова Л.К., Фаткуллина Ф.Г. Художественная картина мира как особый способ отражения действительности. *Вестник Башкирского университета*. 2012; № 3 (1): 626 –1627.
2. Фаткуллина Ф.Г. *Системность и антропоцентричность глагольной лексики (поле деструктивности):* монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2021,
3. Маслова В.А. *Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой*. Москва: Флинта; Наука, 2004.
4. Павловский А.И. *Анна Ахматова. Жизнь и творчество*. Available at: //http://ahmatova.lit-info.ru/ahmatova/about/pavlovskij-zhizn-i-tvorchestvo/glava-3-20-e-i-30-e-gody.htm
5. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1935–1940; Т. 4.
6. *Большая советская энциклопедия*. Москва, 1975; Т.19.
7. Фаткуллина Ф.Г. О культуроспецифичности языка. *Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе*: материалы V Международной научно-практической конференции. Уфа: УГНТУ, 2020: 156–159.
8. Ахматова А.А. *Собрание сочинений*. Москва: Эллис Лак 2005, 2005; Т. 8 дополнительный.
9. Гораций К. *Мельпомене*. Available at: //https://rustih.ru/goracij-k -melpomene-pamyatnik/?ysclid= lt1xbpl3y3129359427
10. Каменский В. *Стихотворения и поэмы*. Москва – Ленинград: Советский писатель, 1966.
11. Бродский И. *Назидание. Стихи 1962–1989*. Ленинград: Смарт, 1990.
12. Высоцкий В. *Собрание сочинений*: в 1 т. Москва: Альфа-книга, 2017.
13. Воробьев В.В., Фаткуллина Ф.Г., Кужугет Ш.Ю. Лингвокультурологическое описание пространственного кода культуры (на материале русского и тувинского языков). *Новые исследования Тувы*. 2023; № 4: 153–170.
14. Ахматова А. *Собрание сочинений*. Москва: Эллис Лак, 1998; Т. 3.
15. Хейт А. *Анна Ахматова. Поэтическое странствие*. Available at: http://ahmatova.lit-info.ru/ahmatova/about/hejt-poeticheskoe-stranstvie/glava-tretya-1924-1941.htm
16. Ахматова А.А. *Собрание сочинений*. Москва: Эллис Лак, 1999; Т. 2 (2).
17. Ахматова А.А. *Собрание сочинений*. Москва: Эллис Лак, 1998, Т. 1.
18. Ахматова А.А. *Собрание сочинений*. Москва: Эллис Лак, 1999; Т. 2 (1).
19. Фаткуллина Ф.Г. Лингвокультурология и лингвокультура: соотношение понятий. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; Т. 3, № 1: 102–113.

References

1. Minihanova L.K., Fatkullina F.G. Hudozhestvennaya kartina mira kak osobyj sposob otrazheniya dejstvitel'nosti. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; № 3 (1): 626 -1627.
2. Fatkullina F.G. *Sistemnost' i antropocentrichnost' glagol'noj leksiki (pole destruktivnosti):* monografiya. Ufa: RIC BashGU, 2021,
3. Maslova V.A. *Po`et i kul'tura: konceptosfera Mariny Cvetaevoj*. Moskva: Flinta; Nauka, 2004.
4. Pavlovskij A.I. *Anna Ahmatova. Zhizn' i tvorchestvo*. Available at: //http://ahmatova.lit-info.ru/ahmatova/about/pavlovskij-zhizn-i-tvorchestvo/glava-3-20-e-i-30-e-gody.htm
5. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1935-1940; T. 4.
6. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva, 1975; T.19.
7. Fatkullina F.G. O kul'turospecifichnosti yazyka. *Problemy sovremennoj filologii i aspekty prepodavaniya gumanitarnyh disciplin v tehnicheskom vuze*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: UGNTU, 2020: 156-159.
8. Ahmatova A.A. *Sobranie sochinenij*. Moskva: `Ellis Lak 2005, 2005; T. 8 dopolnitel'nyj.
9. Goracij K. *Mel'pomene*. Available at: //https://rustih.ru/goracij-k -melpomene-pamyatnik/?ysclid= lt1xbpl3y3129359427
10. Kamenskij V. *Stihotvoreniya i po`emy*. Moskva – Leningrad: Sovetskij pisatel', 1966.
11. Brodskij I. *Nazidanie. Stihi 1962-1989*. Leningrad: Smart, 1990.
12. Vysockij V. *Sobranie sochinenij*: v 1 t. Moskva: Al'fa-kniga, 2017.
13. Vorob'ev V.V., Fatkullina F.G., Kuzhuget Sh.Yu. Lingvokul'turologicheskoe opisanie prostranstvennogo koda kul'tury (na materiale russkogo i tuvinskogo yazykov). *Novye issledovaniya Tuvy*. 2023; № 4: 153-170.
14. Ahmatova A. *Sobranie sochinenij*. Moskva: `Ellis Lak, 1998; T. 3.
15. Hejt A. *Anna Ahmatova. Po`eticheskoe stranstvie*. Available at: http://ahmatova.lit-info.ru/ahmatova/about/hejt-poeticheskoe-stranstvie/glava-tretya-1924-1941.htm
16. Ahmatova A.A. *Sobranie sochinenij*. Moskva: `Ellis Lak, 1999; T. 2 (2).
17. Ahmatova A.A. *Sobranie sochinenij*. Moskva: `Ellis Lak, 1998, T. 1.
18. Ahmatova A.A. *Sobranie sochinenij*. Moskva: `Ellis Lak, 1999; T. 2 (1).
19. Fatkullina F.G. Lingvokul'turologiya i lingvokul'tura: sootnoshenie ponyatij. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2020; T. 3, № 1: 102-113.

Статья поступила в редакцию 12.03.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-526-529

Aliyeva P.Sh., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Foreign Languages Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: patimaalieva@yandex.ru*
Bogatyreva S.N., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: svetlana690204@mail.ru*

IDENTIFICATION OF CONSONANT SOUND CORRELATIONS IN SIMILAR WORDS IN ENGLISH AND RUSSIAN: ORTHOGRAPHIC AND PHONETIC ASPECTS. The study is devoted to the ratios of consonant sounds in similar words of English and Russian languages. The correlation of consonants in similar words attracts the attention of linguists, as the basis of such words reveals similarity or difference in the orthography and pronunciation of consonant sounds of different languages. The study of consonant relations in similar words of different languages is relevant and modern, as it allows us to understand more deeply the mechanisms of interaction between languages. The relevance of the study lies in the fact that knowledge of phonetic fundamentals and regularities of their functioning are the basis for perception and assimilation of English-language utterances and "pronunciation" of personal thoughts. Inaccuracies in pronunciation can lead to incorrect perception of foreign speech, therefore, for full mastery of English it is necessary to take into account the correctness of the pronunciation of the sounds of the corresponding language. The methods of spelling analysis and comparative analysis, analyzing lexical and phonetic characteristics of similar English and Russian words are used for data collection and processing. The results of the study show that most of the similar English and Russian words have correspondences in consonants related to the common features of the Latin and Russian alphabets. This study has practical implications for linguists, translators and language teachers; the results obtained can be used for more effective learning and teaching of English and Russian. The study will serve for more accurate translation and understanding of the meaning of words, will help to better understand the origin and formation of lexical units of English and Russian languages.

Key words: **consonant correspondences, similar words, orthographic correlations, pronunciation features, origin and formation of lexical units, orthographic and phonetic characteristics**

***П.Ш. Алиева**, канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», E-mail: patimaalieva@yandex.ru*
***С.Н. Богатырева**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», E-mail: svetlana690204@mail.ru*

ИДЕНТИФИКАЦИЯ СООТВЕТСТВИЙ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В СХОЖИХ СЛОВАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ: ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ И ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Представленная статья посвящена исследованию соотношений согласных звуков в схожих словах английского и русского языков. Соотношения согласных в схожих словах привлекает внимание лингвистов, так как в основе таких слов обнаруживается сходство или различие в орфографии и произношении согласных звуков различных языков. Изучение соотношений согласных в схожих словах различных языков является актуальным и современным, поскольку позволяет более глубоко понять механизмы взаимодействия между языками. Актуальность исследования также заключается в том, что знание фонетических основ и закономерностей их функционирования являются основой восприятия и усвоения англоязычных высказываний и «произнесения» персональных мыслей. Неточности в произношении могут привести к неправильному восприятию иностранной речи, поэтому для полного овладения английским языком необходимо учитывать корректность произносимых звуков соответствующего языка. Методы анализа орфографии и сравнительного анализа, анализ лексических и фонетических характеристик схожих английских и русских слов были использованы для сбора и обработки данных. Результаты исследования показали, что большинство схожих английских и русских слов имеют соответствия в согласных, связанные с общими особенностями латинского и русского алфавитов. Данное исследование имеет практическое значение для лингвистов, переводчиков и преподавателей языка, полученные результаты могут использоваться для более эффективного изучения и преподавания английского и русского языков. Исследование послужит более точному переводу и пониманию смысла слов, поможет лучше понять происхождение и формирование лексических единиц английского и русского языков.

Ключевые слова: **соотношения согласных, схожие слова, орфографические корреляции, особенности произношения, происхождение и формирование лексических единиц, орфографические и фонетические особенности**

Актуальность исследования: тематика предложенной работы вызывает интерес у многих специалистов-лингвистов, преподавателей английского языка, занимающихся обучением английскому произношению русскоязычных студентов. Изучение иностранного языка всегда связано с анализом базовых фонетических особенностей и характеристик. Данное исследование позволяет учесть типологические различия обоих языков, выявить теоретические трудности, с которыми русскоязычные студенты сталкиваются при изучении английского произношения, и разработать соответствующую последовательность звуков и необходимые упражнения [1–8]. Исследование базируется на материале норм современного британского варианта английского языка и современного русского языка. В работе помимо научных исследований по фонетике сопоставляемых языков также использовались словари для обеспечения точности и надежности результатов исследования. Орфоэпические словари английского языка, такие как English Pronunciation Dictionary Д. Джоунза [9] и Longman Pronunciation Dictionary Дж. Уэлза [10], являются важными инструментами для изучения фонетики и произношения английского языка и представляют собой авторитетные источники информации о принятых стандартах произношения в английском языке.

Цель исследования – изучение фонологических систем согласных звуков в схожих английских и русских слов.

Задачи исследования заключаются в сравнительном изучении системы аналогичных английских и русских слов с целью выявления основных схожих и различных характеристик согласных в сопоставляемых языках; системном выделении типологически похожих и специфических аспектов звуковой системы сопоставляемых языков, чтобы способствовать более эффективному преподаванию английского языка для русскоязычных студентов.

Научная новизна работы заключается в рассмотрении современного британского варианта английского языка, который всегда был и остается стандартной формой произношения, включая изменения в согласных звуках.

Теоретическая значимость состоит в том, что изучение фонетических структур английского и русского языков способствует развитию навыков произношения и способности уверенно выражать свои мысли на английском языке.

Практическая значимость заключается в том, что работа помогает преподавателям английского языка разработать эффективную методику обучения русскоговорящих студентов английскому произношению. Работа представляет интерес для специалистов-лингвистов и преподавателей, занимающихся обучением английскому языку, и может быть использована в качестве источника информации и дополнительного материала для учебных курсов.

Методы исследования: для исследования использовался комплексный подход, который позволил провести полный и всесторонний анализ идентификации соответствий согласных звуков в схожих словах английского и русского языков и состоял из теоретического, сравнительно-сопоставительного и контрастивного анализа, что позволило выявить особенности орфографического и фонетического аспектов согласных русского и английского языков.

Исследование базируется на научных трудах выдающихся российских и зарубежных ученых-филологов, лингвистов и фонетистов, таких как М.В. Панов [4], Г.П. Торсуев [5], А.Л. Трахтеров [6], Е.В. Кичигина [2], М.В. Короткая [3], А.В. Зырянова [1], I.C. Ward [9], A.C. Gimson [7], D. Jones [8], J.C. Wells [10], а также использованы английские орфоэпические словари английского языка Д. Джоунза [8] и Дж. Уэлза [10]. При анализе и синтезе в исследовании были учтены основные изменения в «Принятом произношении» (*Received Pronunciation (RP), стандартизированном варианте британского произношения английского языка*), которые оказывают значительное влияние на английское произношение. Исследования отечественных ученых представляют значимую базу для изучения русского фонетического аппарата и его сравнения с английским. Они описывают основные звуковые характеристики русского языка и его фонетическую систему, подробно изучают произношение отдельных звуков и фонем, исследуют основные фонетические характеристики английского языка, включая звуковую систему, интонацию и фонетический анализ, раскрывают основные теоретические аспекты изучения фонетики английского языка, включая звуковую систему, фонологию и фонетическую транскрипцию. Их работы позволяют нам понять основные отличия между русским и английским произношением и осознать проблемы, которые могут возникнуть при изучении английского языка для носителей русского.

Согласно Панову М.В., орфография в значительной степени облегчает процесс чтения, делая его быстрым и простым. Поэтому она заслуживает признательности всех читателей. Орфография не только способствует более быстрому чтению, но и позволяет сосредоточиться на содержании текста. Она дает возможность нам читать, не обращая внимания на то, как написан текст. Если бы не орфография, мы постоянно обращали бы внимание только на внешний вид слова, не замечая само слово [4, с. 12].

Работы Трахтерова А.Л. и Гимсона А.С. исследуют проблемы и особенности английского произношения. Они обращают внимание на ударение, интонацию, ритм и связь слов в английском языке, а также на произношение сложных и непривычных звуков для носителей других языков. Изучение их работ позволяет нам разобраться с основными аспектами английского произношения и избегать распространенных ошибок при его овладении [6; 7].

Джоунз Д. и Уэлз Дж. являются авторитетами в области фонетической транскрипции и описания произношения. Их работы базируются на многолетних исследованиях и опыте и предлагают эффективные инструменты для записи и анализа произношения. Они также описывают техники и методики, которые помогают улучшить произношение и развить навыки говорения [8; 10].

Исследования зарубежных лингвистов расширяют область знаний о произношении, рассматривают его вариации, социолингвистические аспекты произношения и влияние современной культуры на английскую речь. Их работы помогают нам понять, каким образом произношение в английском языке меняется со временем, под воздействием каких внешних факторов и как учитывать эти изменения при изучении языка [7–10]. Таким образом, анализ фундаментальных трудов отечественных и зарубежных ученых в области филологии, лингвистики и фонетики позволяет учитывать различные аспекты изучения фонетики английского и русского языков при исследовании соотношений согласных звуков в схожих словах английского и русского языков.

В большинстве случаев в основе схожих английских и русских слов согласные имеют соответствия, обычные для латинского и русского алфавитов, а именно: латинским ***b, c, d, f, h, k, l, v, n, p, q, r, s, t, v, z*** соответствуют русские ***б, к, д, ф, г, ч, л, м, н, п, к, р, с, т, в, з.*** Наряду с ними довольно часто (приблизительно 6% английских слов) встречаются иные соотношения согласных, связанные с особенностями орфографии разных языков. Важнейшие особенности орфографии согласных в английском языке заключаются в следующем. Ряд согласных звуков изображается на письме двумя буквами (диграфами): ***sh, ch, gh, kh, ph, rh, th, wh.*** В аналогичных словах в русском языке им соответствует одна буква (монограф). 1. Диграфу ***sh,*** существующему в английском языке и являющемуся средством графического изображения, в аналогичных словах в русском языке соответствует одна буква, например: *shah – шах, shawl – шаль, sheikh – шейх, sheriff – шериф, shilling – шиллинг, shock – шок, finish – финиш, marshal – мар-*

шал, bushel – бушель, bushman – бушмен. В слове *cashier – кассир* английскому языку ***sh*** соответствует ***cc*** в русском***.***

2. Диграфу ***ck,*** встречающемуся обычно после гласных в конце слова и в середине слова между двумя гласными, в русском языке обычно соответствует буква ***к,*** например: *attack – атака, сискоо – кукушка, dock – док, docker – докер, hammock – гамак, jack – джек, jacket – жакет, lackey – лакей, packet – пакет, picket – пикет, pickle – пикули, rocket – ракета.* В слове *hockey – хоккей* английскому диграфу соответствует русское буквосочетание ***кк.*** 3. Диграфу ***kh,*** который встречается в английском языке в немногих заимствованных словах, в русском языке соответствует буква х, например: *khaki – хаки, khan – хан, Kharkov – Харьковь.* 4. Диграфу ***ph,*** который встречается преимущественно в словах греческого происхождения, в русском языке соответствует монограф ***ф***, например: *фаза – phase, фраза – phrase, фантазия – fantasy, фонограф – phonograph, фосфор – phosphorus, фотография – photo, физика – physics, алфавит – alphabet, биография – biography, эмфатический – emphatic, графический – graphic, графит – graphite, иероглиф – hieroglyph, Иосиф – Joseph, лимфа – lymph, метафора – metaphor, морфий – morphine, периферия – periphery, сапфир – sapphire, сфера – sphere, триумф – triumph.* 5. Диграфу ***rh,*** который встречается (как и ***ph***) в словах греческого происхождения, в русском языке соответствует монограф ***р***, например: *rhapsody – рапсодия, rheostat – реостат, rhetoric – риторика, rheumatism – ревматизм, rhomb – ромб, rhythm – ритм.* 6. Диграфу ***wh*** в русском языке соответствует обычно монограф ***в***, реже – ***у***, например: *wharf – верфь, whig – виг, whisky – виски, Whitehall – Уайтхолл.* 7. Диграфы ***ch*** и ***th*** встречаются в английском языке довольно часто и в словах различного происхождения, вследствие чего в русском языке эти диграфы имеют разные соответствия. 8. В английском языке имеется монограф ***x*** с латинского алфавита. В схожих русских словах ему обычно соответствует ***кс*** и, реже – ***кз***, например: *аффикс-affix, аксиома – axiom, бокс – boxing, экзальтация – exaltation, экзотический – exotic, экзамен – exam.* Двойные согласные буквы встречаются в английском языке гораздо чаще, чем в русском. Во многих случае это связано с тем, что в английском языке двойные согласные буквы служат показателем краткости предыдущего гласного звука. Одинаковые согласные в приставочных дериватах латинского происхождения представляют собой результат совпадения или ассимиляции конечного согласного приставки и начального согласного исходного слова. В русском языке во многих аналогичных словах вместо двойных согласных пишется одна согласная буква: *агрегат – agregat, фланель – flannel, агрессор – aggressor, гамак – hammock, адрес – address, этикет – etiquette.* В некоторых случаях английским согласным в русских схожих словах соответствуют согласные не аналогичные, а близкие по месту образования. Вместо английского звонкого губно-губного ***б*** в аналогичных словах в русском языке иногда встречается губно-зубной ***в*** или, реже – глухой губно-губной ***п,*** например: *алфавит – alphabet, еврей – Hebrew, аравия – Arabia, епископ – bishop, варвар – barbarian, пекарь – baker.* Вместо английского глухого губно-губного ***р*** в аналогичных словах в русском языке иногда встречаются звонкий губно-губной ***б*** или глухой губно-зубной ***ф***, например: *арфа – harp, абрикос – apricot, Босфор – Bosporus, барвинок – periwinkle, дубликат – duplicate, кольраби – colerape, кубок – cup, ландшафт – landscape, скребок – scraper, фисташка – pistachio.* Вместо английского звонкого губно-зубного ***v*** в аналогичных словах в русском языке иногда встречается звонкий губно-губной ***б*** или, реже – глухой губно-зубной ***ф***, например: *вербена – verbena, серебро – silver, любить – love, губернатор – governor, бобр – beaver, фанера – veneer, фиалка – viola, фиолетовый – violet.* Вместо английского звонкого губно-губного согласного ***w*** в схожих словах в русском языке встречаем обычно звонкий губно-зубной согласный ***в***, например: *вальс – waltz, вигвам – wigwam, вино – wine, волк – wolf, волчий – wolfish, вольфрам – wolfram, вата – wad, вафля wafer, вагон – wagon, вода – water, вдова – widow, воля – will.* В редких случаях вместо w в русских словах выступает заднеязычный согласный ***г*** или заднеязычный гласный ***у,*** например: *гардероб – wardrobe, гарантировать – warrant, Уэльс – Wales, Уолл-Стрит – Wall Street.* Вместо английского звонкого ***d*** в аналогичных словах в русском языке иногда встречается глухое ***т,*** например: *танец – dance, танцор – dancer, граната – grenade, борт – board, карта – card, грунт – ground, салат – salad, эшафот – scaffold.* Иногда встречается обратное соответствие ***т – д***, *например: какаду – cockatoo, ридикюль – reticule, сидеть – sit, сиденье – seat, два – two, ноздря – nostril, съедобный – eatable.* В сочетаниях ***ti +*** гласная обычно в неударных слогах в конце слов) в словах латинского происхождения английской букве ***t*** в русском языке соответствует ***ц,*** например: *аукцион – auction, настурция – nasturtium, демонстрация – demonstration, пациент – patient.* Английскому диграфу ***th,*** встречающемуся преимущественно в словах германского и древнегреческого происхождения, в схожих словах в русском языке чаще всего соответствует переднеязычный согласный ***т,*** например: *автор – author, антология – anthology, авторитет – authority, театр – theater.* Значительно реже (лишь в некоторых словах древнегреческого происхождения) английскому диграфу ***th,*** соответствует в русском языке губно-зубной согласный ***ф,*** например: *апофеоз – apotheosis, мифический – mythical, арифметика –arithmetic, пифия – Pythia.* Буква ***s*** в английском языке служит не только для обозначения глухого переднеязычного согласного, но и для обозначения аналогичного по месту образования звонкого звука ***z***, который встречается обычно между гласными, перед немым ***e*** и в суффиксе ***-ism***. Буква ***z*** употребляется в английском языке сравнительно редко. Поэтому в аналогичных словах в русском языке вместо английской буквы ***s*** будет встречаться не только ***с***, но и ***з,*** например*: анализ – analysis, изолировать – isolate, кризис – crisis, изотерма – isotherm.* Иногда английской букве ***s*** в русском языке соответствует ***ш,*** например: *шторм – storm, шквал – squall, швед – Swede*. В некоторых словах английскому ***s*** соответствует звонкий переднеязычный шипящий ***ж, ц*** или ***ч,*** например: *биржа – bourse, Париж – Paris, цоколь – sockle, цикорий – succory, фальцет – falsetto, матрац – mattress, мачта – mast, почта – post.* Вместо английской буквы ***z*** в соответствующих русских словах встречаются иногда, кроме ***з,*** согласные ***ц, с*** и ***ж,*** например: *цинния – zinnia, маис – maize, дюжина – dozen.* Вместо английской буквы ***c*** перед переднеязычными гласными ***е, ш, у,*** в русском языке встречаются следующие буквы: *1)* ***ц*** *(чаще всего), например: акация – acacia, глицерин – glycerol, акцент – accent, галлюцинация – hallucination. 2)* ***к*** *(значительно реже и почти исключительно в словах древнегреческого происхождения), например: аскет – ascetic, кинематограф – cinema, кедр – cedar, кипарис – cypress. 3)* ***с, з, ш, ч*** *(еще реже), например: десант – descent, сервиз – service, шифр – cipher, виолончель – violoncello.*

3. ***Ч*** (главным образом в словах, заимствованных русским языком из английского), например: *линчевать – lynch, матч – match, сандвич – sandwich.* В некоторых схожих словах в русском языке английскому ***ch*** соответствует согласный ***к*** и очень редко – ***ц, дж, г, т,*** например: *бакалавр – bachelor, бриджи – breeches, пергамент – parchment, цикорий – chicory, март – March.* Вместо английской буквы ***g*** перед ***e, i, y*** (где она обычно обозначает переднеязычную аффрикату ***[дж]***, реже – переднеязычный звонкий шипящий ***[з]*** в схожих словах в русском языке встречаются: 1) ***ж*** (преимущественно в словах, пришедших в русский язык из французского языка, например: *ажиотаж – agiotage, оранжевый – orange, арбитраж – arbitrage, паж – page.* Английская буква ***g*** перед другими буквами обозначает обычно звонкий заднеязычный смычный согласный ***[g],*** которому в большинстве случаев в русских схожих словах соответствует ***г,*** а в некоторых – ***к*** или ***х,*** например: *Angora – Анкара, dragon – дракон, glue – клей, slag – шлак, sugar – сахар.* В отдельных схожих словах английскому ***g*** соответствуют русские согласные ***з*** *и* ***ж,*** *например: gold – золото, grain – зерно, asparagus – спаржа.* Английская буква ***J*** встречает в схожих словах в русском языке весьма разнообразные соответствия, зависящие главным образом от происхождения данного слова и путей проникновения его в русский язык. 1) ***дж*** – преимущественно в словах, заимствованных с английского или через английский язык, например: *Jack – Джек, James – Джеймс, jazz – джаз, jazz band – дзажбанд, John – Джон, jumper – джемпер, jungle – джунгли, junk – джонка, jute – джут, rajah – раджа;*

2) ***ж*** – преимущественно в словах, заимствованных с французского или через французский язык, в котором буква ***J*** обозначает звук ***ж***, например: *жакет – jacket, жалюзи – jalousie, жаргон – jargon, жасмин – jasmine, желе – jelly, жокей – jockey, журнал – Journal, жонглировать – juggle, жюри – jury, эжектор – ejector, прожектор – projector, пижама – pajamas;*

3) ***и*** – в начале слова, ***ъ*** – между согласным и гласным, нуль буквы – обычно перед йотированными гласными ***я, ю,*** реже – перед ***е,*** например: *июнь – June, инъекции – injections, июль – July, объект – object, йота – jot, субъект – subject.* Кроме указанных выше соответствий, встречаются также и другие, но достаточно редко: *гиацинт – hyacinth, шакал – jackal, майор – major, хунта – junta.*

Таким образом, исторический дискурс и актуальность исследования по соотношению согласных в схожих английских и русских словах позволяют нам лучше понять эволюцию и взаимодействие английского и русского языков. В основе схожих слов лежат общие соответствия согласных звуков, характерные для латинского и русского алфавитов. Однако, помимо этого, мы можем наблюдать и другие соотношения согласных, связанные с особенностями орфографии разных языков. Знание и понимание таких особенностей помогает обучающимся и говорящим на обоих языках совершенствовать свои навыки и избегать ошибок в переводе. Английский и русский языки проявляют развитую систему согласных звуков. Английский язык имеет 24 согласных фонемы и 20 гласных (включая 8 дифтонгов), тогда как русский язык имеет 37 согласных фонем на 6 гласных. Многие согласные звуки в обоих языках, как представителей индоевропейской языковой семьи, обладают определенной степенью схожести, хотя эта схожесть является приблизительной. Поэтому сравнение систем согласных фонем английского и русского языков должно базироваться на анализе их сходств и отличий. Различия в системах согласных являются важным аспектом языка и определяют его звуковую структуру.

Библиографический список

1. Зырянова А.В. *Теоретическая фонетика английского языка*: учебно-практическое пособие Челябинск, 2016.
2. Кичигина Е.В. *Английский язык*: учебное пособие по фонетике. Челябинск, 2002.
3. Короткая М.В. *Фонетика*. Практическое руководство для студентов первого курса. Гомель, 2013.
4. Панов М.В. *Русская фонетика*. Москва: Просвещение, 1967.
5. Торсуев Г.П. *Фонетика английского языка*. Москва, 1950.

6. Трахтеров А.Л. *Практический курс фонетики английского языка*. Москва, 1976.
7. Gimson A.C. *An Introduction to the Pronunciation of English*. New York: St. Martin's Press, 1970.
8. Ward I.C. *The Phonetics of English*. New York: D. Appleton & Co., 1929.
9. Jones D. *The Pronunciation of English*. Cambridge: The University Pr., 1909.
10. Wells J.C. *A Study of the Formants of the Pure Vowels of British English*. London: University College, 1962.

References

1. Zyryanova A.V. *Teoreticheskaya fonetika anglijskogo yazyka*: uchebno-prakticheskoe posobie Chelyabinsk, 2016.
2. Kichigina E.V. *Anglijskij yazyk*: uchebnoe posobie po fonetike. Chelyabinsk, 2002.
3. Korotkaya M.V. *Fonetika*. Prakticheskoe rukovodstvo dlya studentov pervogo kursa. Gomel', 2013.
4. Panov M.V. *Russkaya fonetika*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
5. Torsuev G.P. *Fonetika anglijskogo yazyka*. Moskva, 1950.
6. Trahterov A.Jl. *Prakticheskij kurs fonetiki anglijskogo yazyka*. Moskva, 1976.
7. Gimson A.C. *An Introduction to the Pronunciation of English*. New York: St. Martin's Press, 1970.
8. Ward I.C. *The Phonetics of English*. New York: D. Appleton & Co., 1929.
9. Jones D. *The Pronunciation of English*. Cambridge: The University Pr., 1909.
10. Wells J.C. *A Study of the Formants of the Pure Vowels of British English*. London: University College, 1962.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 821.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-529-531

***Auini Dorra,** postgraduate, Saint Petersburg Mining University of Empress Catherine II (Saint Petersburg, Russia), E-mail: s215009@stud.spmi.ru*

THE IMAGE OF RUSSIA IN THE WORK OF IRINA KNORRING. The paper explores the image of Russia in the work of Irina Knorring, a poet of the first wave of Russian emigration in France. Knorring and her family left Russia after the October Revolution, but memories of the abandoned homeland accompanied the poet until the end of his life. The theme of Russia was one of the key themes in the poetry of Irina Knorring. The image of Russia in Knorring's poetry is dual. Old Russia, the country where the poet's childhood passed – the magical, fairy-tale world of Pushkin's folk songs and fairy tales. This world is unusually beautiful, picturesque, mythological, similar to the Garden of Eden. This old Russia is gone irrevocably, and the new Russia is a dark, terrible country. By the change in the poet's creative intonation, you can trace her attitude to what is happening in Russia. While in the 20s Knorring still believes in the revival of the former Russia and the possibility of returning home, then later comes the realization of the irrevocable end of her former world. At the same time, it is important to emphasize that Irina Knorring's love for Russia remains unchanged.

Key words: **emigration of the first wave, literature of Russians abroad, poetry of Irina Knorring, image of Russia, artistic imagery, stylistic methods**

***Ауини Дорра**, аспирант, Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, г. Санкт-Петербург, E-mail: s215009@stud.spmi.ru*

ОБРАЗ РОССИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ИРИНЫ КНОРРИНГ

В работе исследуется образ России в творчестве Ирины Кнорринг, поэта первой волны русской эмиграции во Франции. Кнорринг и ее семья уехали из России после Октябрьской революции, но воспоминания о покинутой Родине сопровождали поэта до конца жизни. Тема России была одной из ключевых в поэзии Ирины Кнорринг. Образ России в поэзии Кнорринг – двойственный. Старая Россия, страна, в которой прошло детство поэта – волшебный, сказочный мир народных песен и сказок Пушкина. Этот мир необыкновенно красив, живописен, мифологичен, схож с Эдемским садом. Однако этого мира больше нет и не будет. Старая Россия ушла безвозвратно, а новая – это темная, страшная страна. По изменению творческой интонации поэта можно проследить ее отношение к происходящему в России. Если в 20-е годы Кнорринг еще верит в возрождение прежней России и возможность возвращения домой, то позднее приходит осознание безвозвратного конца ее прежнего мира. В то же время важно подчеркнуть, что любовь Ирины Кнорринг к России остается неизменной.

Ключевые слова: **эмиграция первой волны, литература русского Зарубежья, поэзия Ирины Кнорринг, образ России, художественная образность, стилистические приемы**

Актуальность исследования: при знакомстве с творческим наследием русского поэта-эмигранта Ирины Николаевны Кнорринг (1906–1943) можно выделить несколько ключевых тем, которые особенно ярко проявились в ее поэзии. Одна из них – это воспоминания о России. И.Н. Кнорринг является представителем младшего поколения первой русской волны эмиграции во Франции. Семья Кнорринг покинула Россию, когда Ирина была девочкой-подростком в возрасте 14 лет. Юношеские и зрелые годы Ирина Николаевна провела вдали от России. Тем не менее родители вывезли ее из страны уже в достаточно взрослом возрасте, и она хорошо запомнила Родину. Ирина Кнорринг сохранила о России самые яркие и теплые воспоминания. Тема России, покинутой земли, брошенного дома является главной темой ее творчества. В данной работе нами поставлена цель – проследить, как меняется интонация и образный ряд стихотворений Ирины Кнорринг о России с течением времени, в зависимости от обстоятельств ее жизни за границей, какие художественные приемы и языковые средства выразительности использует поэт для выражения своих чувств по отношению к покинутой родине [1–24].

И. Кнорринг размышляет о странничестве как смысле человеческой жизни. Развивая тему осмысления человеком самого себя, философ Д.Ю. Дорофеев пишет о том, что жизнь человека как непроизвольная самоорганизация осуществляется по принципу цикличности: «Этот принцип <…> проявляется в хронотопе оседлого образа жизни, но даже у странника <…> его присутствие можно найти хотя бы в регулярной смене дня и ночи» [5]. Философское осмысление человеческой жизни, по его мнению http://personalii.spmi.ru/ru/details/19900, начинается с решения вопроса, благодаря чему человек является человеком [5]. Тема неразрывной духовной связи с покинутой Родиной является одной из ключевых не только в творчестве И. Кнорринг, но и в целом у поэтов и писателей русского зарубежья [1]. Тем самым актуальность данной статьи заключается в том, что исследование наследия русских эмигрантов первой волны помогает понять влияние родной культуры на творчество поэтов в иноязычной среде.

Цель исследования – определить особенности репрезентации образа России в творчестве Ирины Кнорринг.

Задачи. 1. Представить краткий биографический обзор жизненного пути И.Н. Кнорринг. 2. Проанализировать ряд стихотворений И.Н. Кнорринг, посвященных России. 3. Выявить художественно-образные и стилистические особенности образа России в творчестве Ирины Кнорринг.

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе прослеживается трансформация образа России в творчестве И.Н. Кнорринг в соответствии с хронологией жизни поэта.

Теоретическая значимость состоит в том, в статье определены литературные приемы и стилистические особенности, используемые поэтом для описания России.

Практическая значимость заключается в том, результаты исследования могут быть использованы для изучения студентами по предмету «Русская литература», для организации факультативных курсов по литературе русского зарубежья в общеобразовательной школе.

Материалом данного исследования послужили стихотворения Ирины Кнорринг о России, написанные ею с 1920-х по 1940-е годы, а также дневники поэта. Исследование проводилось с использованием методов сравнительного, лингвостилистического и структурно-семантического анализов поэтических текстов.

Авторы работ, посвященных творчеству Ирины Кнорринг, – А.Л. Жовтис [7], И.М. Невзорова [15], В.А. Соколова [17; 18; 19] – подчеркивали духовное родство И.Н Кнорринг с покинутой родиной. Исследователи указывают на наличие явных культурных и творческих «рифм», которые связывают между собой творчество Кнорринг и наследие ее современников – русских поэтов, оставшихся в России (М.И. Цветаевой, А.А. Ахматовой, С.А. Есенина) [3; 23]. Обратим внимание на названия стихов И. Кнорринг о родине, 4 стихотворения имеют следующие заголовки (в порядке хронологии): «Россия» (1924), «В Россию» (1926), «Россия» (1926), «О России» (1933). Тема и названия текстов И. Кнорринг, с одной стороны, вписываются в традицию русской классической литературы, в первую очередь – корреспондируют со стихотворением А. Блока «Россия» (1908), а с другой – мож-

но сказать, что интертекстуальность становится «особым способом порождения текста и создания его смысла» [24].

Для цели нашего исследования важной является информация о рождении и воспитании Ирины Кнорринг. Семья Кнорринг восходит к поволжским немцам, которые приехали в Россию в XVIII веке по призыву императрицы Екатерины II. Немецкие мигранты отличались трудолюбием и инициативой. В 1845 г. запись о семье Кнорринг появилась в дворянской книге Симбирской губернии. Вскоре после этого Кнорринги переехали в Самарскую губернию, где в селе Елшанка дед Ирины начал строить родовое поместье [15].

Отец Ирины, Н.Н. Кнорринг, стремился сохранить для потомков историю своей семьи, рода и края, изучал и записывал истории немецких переселенцев [9]. Елшанка – «малая родина» Ирины, в которой прошли самые беспечные и счастливые годы ее детства. Позднее родители Ирины переехали в Харьков, но каждое лето проводили в родовом поместье в Елшанке. Маленькая Ирина научилась читать и писать четырех лет от роду. В восьмилетнем возрасте, в 1914 году, она поступила в Харьковскую женскую гимназию [9].

Благополучная жизнь семьи Кноррингов резко изменилась в 1917 году, когда в России началась революция. В тот же год одиннадцатилетняя Ирина начала свои дневниковые записи [10]. Это был последний счастливый год детства Ирины. Спустя три года она покинула Россию и больше никогда не видела родной страны. Первое время после эмиграции семья Кнорринг провела в Тунисе, в г. Бизерта [16]. Затем они переехали в Европу, во Францию.

Воспоминания о времени, проведенном в Елшанке, остались для Ирины Кнорринг самым светлым и ярким воспоминанием в жизни. Строки, посвященные детству, встречаются в стихах разных лет. Россия – центральный образ в творчестве Кнорринг. России посвящены многие стихотворения поэта.

В поэтическом творчестве И. Кнорринг сложилось два противоположных образа России: первый – образ прекрасной, полной сказочных тем и персонажей страны детства («рай»), второй – темный и ужасный образ большевистской России («ад»). Такой двойственный взгляд на Россию свойствен не только поэзии И.Н. Кнорринг – многие русские, которым пришлось покинуть Россию после 1917 года, испытывали схожие чувства по отношению к своей стране [4].

Несмотря на полное неприятие того, что происходило в России после революции, эмигранты не отрекались от страны своего детства, продолжали любить ее и переживали о судьбе соотечественников [2]. Как отмечает Е.А. Земская, эмигранты «первой русской волны» отличались от других, последующих эмигрантов тем, что планировали вернуться, когда восстановится нормальная жизнь в стране, и поэтому отличались особым вниманием к России и русскому языку [8]. Само существование литературы в изгнании, в отрыве от родины, от русской реальности, от языка ставилось под вопрос [20].

В 1924 году Ирина Кнорринг написала стихотворение «Россия», в котором воплотилось амбивалентное восприятие «старой» и «новой» страны. Картины родины в этом произведении – прямо противоположные.

Стихотворение из шести строф разделено по хронологии: первые три четверостишия посвящены ушедшей России; четвертое и пятое – России после переворота; шестое четверостишие – это та Россия, которую эмигранты увезли с собой, воспоминания о родине.

Первая часть стихотворения с кинематографической четкостью описывает Россию летнюю и Россию зимнюю, Россию сельскую и Россию городскую: «Россия – плетень да крапива,/ Ромашка и клевер душистый,/ Над озером вечер сонливый,/ Стволы тополей серебристых…. Россия – гамаши и боты, / Гимназии светлое зданье, / Оснеженных улиц пролёты/ И конок замёрзших сверканье». Эта ушедшая Россия неизменно прекрасна, это земля, где зимой и летом краски яркие и чистые, а воздух «прозрачный и ясный» [12]. Отметим, что для многих русских поэтов-эмигрантов образ оставленной родины связан именно с русской зимой [21].

В четвертой строфе картина резко меняется: на смену размеренной, благополучной жизни приходят «…базары и цены… голодные люди… крики сирены… залпы орудий». Из этой новой реальности необходимо бежать, спасаться, и в стихотворении описываются «Тревожные цепи вагонов/ У душных и тёмных вокзалов».

Финальная строфа констатирует: старой России больше нет, она стала мифом, воспоминанием: «Россия – слова, из которых/ Сплетаются милые сказки» [12].

Слово «Россия» повторяется в начале каждой строфы, а в последней строфе – дважды. Помимо строфической анафоры, применяется и синтаксическая анафора. Автор употребляет одинаковый состав предложений: «Россия – плетень да крапива»; «Россия – гамаши и боты», «Россия – базары и цены», «Россия – тоска, разговоры». Каждая строфа – отдельное повествовательное предложение. Законченная синтаксическая и тематическая целостность подчеркнута ритмико-синтаксическим параллелизмом. Анафорическое движение создает нарастающее эмоциональное напряжение. Финал стихотворения завершает повествование: все закончилось, Россия необратимо изменилась, остались только «слова» и «милые сказки» [12].

К стихотворению с таким же названием «Россия» (1926) Ирина Кнорринг предпосылает эпиграф из «Руслана и Людмилы» А.С. Пушкина: «Там чудеса, там леший бродит». Пушкинская тема была одной из распространенных в творчестве русских эмигрантов первой волны, поскольку Пушкин представлялся для них воплощением той, «старой России», прекрасной страны, еще не тронутой катастрофой 1917 года [21]. Тем самым И.Н. Кнорринг сразу создает у читателя соответствующее настроение: Россия, описанная в стихотворении – это не реальная страна, в которой свершилась и продолжает совершаться национальная трагедия, а страна сказки, воображаемая страна. Неслучайно стихотворение начинается буквально с подражания знаменитой пушкинской строке «Там чудеса, там леший бродит»: «Там лес, и степь, и тишина». В стихотворении И. Кнорринг также используется строфическая анафора: пять строф начинаются дейктическим наречием «там» (в России) и представляют собой «вариации на старое» (подзаголовок стихотворения): на авторский и пушкинский текст одновременно. Поэтический размер – четырехстопный ямб – также совпадает с размером пушкинского стиха.

Строки об озере, берега которого поросли ивами, о сказках старой няни – все это создает сказочное, народно-поэтическое звучание стихотворения. Сад у дома, где «листья медленно шуршат», предстает в образе потерянного рая, Эдемского сада. Для созвучия текста с русскими народными песнями Кнорринг вновь использует в данном стихотворении прием строфической анафоры за счет повтора союза «и»: «И липа белая цветет, / И пахнет ель смолою клейкой. / И бабьим голосом поет…» Стихотворение рисует прекрасный, гармоничный пейзаж: «И серо-дымчатые дали./ И медной денежкой луна / На темно-голубой эмали». Яркие, живые краски – это один из обязательных приемов, которыми Ирина Кнорринг изображает Россию своего детства [12]. Живописность, «картинность» описания старой России подчеркивается в последней строфе: «Такой мне встала на пути, / Такой в мои стихи пустые/ Сошла с билибинских картин/ Полузабытая Россия» [12]. Поэт упоминает художника Ивана Билибина, известного своими работами на былинно-мифологическую тему.

Воспоминаниям о детстве посвящено и стихотворение «В окно смеется синеватый день» (1927). Автор весенним днем на чужбине вспоминает родину и детские годы («Лиловая мохнатая сирень / Напоминает детство и Россию») [12]. В этом стихотворении Ирина Кнорринг использует прием олицетворения (день «смеется»). И снова Россия ассоциируется с яркими, нежными цветами – день «синеватый», сирень «лиловая». Автор использует цветовые эпитеты в рамках колоративной атрибутивной лексики, воссоздающей русские пейзажные зарисовки.

В стихотворении Кнорринг «Тишина» (1932) ярко описан контраст между «темными зданиями» в «мятущихся городах» и «тихой равниной» ее детства. И снова та, прежняя Россия, которой больше нет, предстает перед внутренним взором поэта, и ценность этого воспоминания противопоставлена тому, что происходит в настоящем. В данном стихотворении используется прием противопоставления: в начале поэт говорит о том, что не забудет «Ни темных встреч, ни расставаний», а в конце – о том, что «…больше ничего не надо – / Ни встреч, ни жалоб, ни стихов» [12]. Строфическая анафора с использованием союза «ни» подчеркивает контраст между настоящим и прошлым.

Но в то же время детские воспоминания глубоко трагичны. В раннем стихотворении «Дай мне песен родины далекой» (1922) поэт говорит: «У меня от родины осталось / Только детское воспоминанье». В данном произведении для выразительности использован рефрен, когда две строки из последней строфы полностью повторяют первую: «Дай мне песен родины далекой/…. / Чтобы не было так одиноко» [12].

Следует подчеркнуть, что 1917 год в представлении Ирины Кнорринг – это роковая граница, которая разделила Россию надвое. Первая Россия – это Россия ее детства, прекрасная и желанная, сияющая дивной красотой, которая недостижима для Ирины Кнорринг. Эту Россию поэт описывает яркими, светлыми, красочными стихами. И вторая Россия, послереволюционная – большевистская страна, погруженное в гражданскую войну государство, в котором невозможно жить. Образ этот также присутствует в творчестве Кнорринг, и парадоксальным образом она любит и эту новую, страшную Россию. В стихотворении, написанном в 1933 году, поэт использует прием риторического вопроса: «Зачем меня девочкой глупой, / От страшной, родимой земли, / От голода, тюрем и трупов / В двадцатом году увезли?!» [12]. В четырех строках создан поистине пугающий образ советской России: «голод, тюрьмы и трупы». Но все же поэт задает вопрос – «зачем…. увезли?!»

В первые годы пребывания в эмиграции повзрослевшая Ирина еще надеется вернуться на Родину. Многие русские эмигранты были исполнены подобного оптимизма, считали, что советская власть не продержится долго, и они смогут вернуться назад [14]. Стихотворение И.Н. Кнорринг 1924 года «Я девочкой уехала оттуда» – именно об этом: «Мы верим, ничего не замечая, / В свои мечты. И если я вернусь / Опять туда — не прежняя, чужая, – / И снова к темной двери постучусь…» [12]. Ирине всего 18 лет. Она надеется, что наступившее ужасное, темное время в России – ненадолго, что скоро власть зла рухнет и возвращение станет возможным. Она считает себя виноватой в том, что покинула родину и просит прощения у тех «разбитых, опаленных», кто остался на родине. Анафорические повторы подчеркивают трагичность стихотворения: «За много лет, бесцельно проведённых,/ За жалкие беспомощные стоны, /За шёпоты у маленькой иконы, /За тонкие, блестящие погоны, /За яркие цветы на пестрых склонах, / За белые дороги, за Сфаят» [12].

Именно в 1924 году было написано стихотворение «Я верю в Россию», которое по своей «звонкой» патетической интонации сильно отличается от основного массива текстов Ирины Кнорринг. Обычно такие оптимистичные «общественно-политические» настроения не свойственны поэту: «Я верю в Россию. Пройдут года, / Быть может, совсем немного, / И я, озираясь, вернусь туда / Далекой, ночной дорогой» [12]. Ирина Кнорринг верит, что «в далекой святой России» есть некие «скрытые силы», совершаются некие тайные подвиги, что зло вскоре

будет повержено, и Россия станет прежней. Троекратная анафора «Я верю в Россию» придает стихотворению интонацию молитвы или заклинания.

Однако уже к 30-м годам эмигранты первой волны, в том числе Ирина Кнорринг, начинают понимать: новая власть в России – надолго, прошлое не вернется. Наконец, приходит осознание самого страшного – что возвращение невозможно: «Ты мечтаешь: «Вот вернусь домой, / Будет чай с малиновым вареньем. / На террасе – дрогнувшие тени,/ Синий, вечереющий покой». Снова насыщенное ярким цветом, живое описание России прошлого: огни в тумане, синий вечер, бабочки – тихая идиллия. Финальная строфа стихотворения разбивает эти мечты как несбыточные: «– Глупый друг, ты упустил одно: / Что не будет главного – России». Это стихотворение датировано 1930 годом. Оно иллюстрирует принятие Ириной Кнорринг факта невозможности физического возвращения домой [12].

В 1940 году Ирина Кнорринг пишет стихотворение «Сбываются сны роковые», которому предпосылает в качестве эпиграфа собственные строки, написанные семью годами ранее: «Зачем меня девочкой глупой….». В стихотворении 1940 года поэт обреченно говорит о своей судьбе умереть в изгнании: «Сбываются сны роковые, / Так, видно, уж мне суждено/ Америка или Россия – / О Боже, не все ли равно?» [12]. Прием отсылки к собственным стихам используется для того, чтобы подвести итог своим размышлениям о Родине, о желанном, но невозможном возвращении.

Незадолго до смерти, в 1942 году, Ирина Кнорринг вспоминает о далекой страдающей родине в стихотворении «Умеренный, твердый, железный…». Это стихотворение говорит о «немецком мечтательном мальчике» – покоряющем мир жестоком завоевателе. «Зачем ему русские вьюги?/ Разрушенные города?» [12]. Это время Второй мировой войны, самое тяжелое время для советской России. Риторический вопрос используется как способ иллюстрации ужаса, жестокости и бессмысленности войны. Ирина Кнорринг до самого конца не переставала думать о Родине, даже когда надежды на возвращение уже не осталось.

Судьба Ирины Кнорринг типична для русских эмигрантов, покинувших Россию после революции 1917 года. Она уехала из России уже подростком, в 1920 году, и увезла с собой множество ясных и светлых воспоминаний о своем детстве. Эти воспоминания стали частью литературного наследия поэта. Образ России в стихах поэта – двойственный: с одной стороны, прошлое в России представляется сказочно прекрасным, с другой стороны – в настоящем страна переживает страшные, роковые времена. Ирина Кнорринг описывала Россию своего детства как потерянный рай, в который она мучительно хотела вернуться. Образ другой, большевистской России – ужасен, это образ страны, где царит смерть и беззаконие. Но и эта Россия была дорога Ирине Кнорринг. Даже после того, как невозможность возвращения стала фактом, она не переставала любить Россию и вспоминать о ней.

Библиографический список

1. Адамович Г.В., Кантор М.Л. *Якорь: Антология русской зарубежной поэзии*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2005.
2. Азаров Ю.А. *Диалог поверх барьеров = Dialogue over the barriers: литературная жизнь русского зарубежья: центры эмиграции, периодические издания, взаимосвязи (1918–1940)*. Москва: Совпадение, 2005.
3. Ауини Д. Проблема идентичности русских беженцев в Париже в 20-е годы XX века: на примере поэтического творчества Ирины Кнорринг. *Мир русского слова*. 2022; № 3: 2–10.
4. Вайль П.Л. *Карта Родины*. Москва: Corpus, 2021.
5. Дорофеев Д.Ю. Человеческая идентичность в диалоге Платона «Алкивиад I» (к вопросу об антропологической проблематике в древнегреческой философии). *Schole. Философское антиковедение и классическая традиция*. 2019; Т. 13, № 1: 251–268.
6. Дорофеев Д.Ю. Философская антропология подлинного и неподлинного: современная проблематизация человеческой личности и образа жизни. *Философия. Журнал высшей школы экономики*. 2022; № 6 (3): 127–154.
7. Жовтис А.Л. Жизнь и судьба Ирины Кнорринг. Кнорринг И.Н. *После всего: стихи 1920–1942*. Алма-Ата: Вариант, 1993.
8. Земская Е.А. Язык русского зарубежья: итоги и перспективы исследования. *Русский язык в научном освещении.* Москва, 2001; № 1: 114–130.
9. *Золотые миры*. Составитель Н.Н. Кнорринг. Избранное. Самара: Инсома-пресс, 2019; Т. 1.
10. Кнорринг И.Н. *Повесть из собственной жизни*: дневник: в 2-х т. Москва: Аграф, 2009–2013; Т. 2.
11. Кнорринг И.Н. *Повесть из собственной жизни*: дневник: в 2 т. Москва: Аграф, 2009–2013.
12. Кнорринг И.Н. *После всего: Стихи 1920–1942 гг.* Москва: Вариант, 1993.
13. Кнорринг Н.Н. *Сфаят: очерки из Морского корпуса в Африке*. Париж: Библиотека «Иллюстрированная России», 1935.
14. Ковалевский П.Е. Зарубежная Россия: *История и культурно-просветительная работа русского зарубежья за полвека (1920–1970)*: в 2 т. Paris: Libr. des cinq continents, 1971, 1973; Т. 3, дополнительный.
15. Невзорова И.М. *«Глубокая мысль моей души»*. Кнорринг И.Н. Повесть из собственной жизни: дневник: в 2 т. Москва: Аграф, 2009, 2013.
16. Панова М.А. История русской эмиграции «первой волны» в Тунисе. *Cahiers du monde russe*. 2005; № 46/3. Available at: http://journals.openedition.org/monderusse/8822
17. Соколова В.А. Литературные связи И.Н. Кнорринг и А.А. Ахматовой (восстановление связи с традицией через чтение-учебу). *Ежегодник Дома русского зарубежья им. А.И. Солженицына*. Москва, 2010.
18. Соколова В.А. Свобода и отчаяние в поэзии Ирины *Кнорринг. Знание. Понимание. Умение*. 2015; № 2: 338–343.
19. Соколова В.А. Эволюция тем России и скитаний в поэзии Ирины Кнорринг. *Историческое образование*. 2014; № 3 (3): 147–158.
20. Струве Г.П. *Русская литература в изгнании*. Париж: YMCA-Press; Москва: Русский Путь. 1996.
21. Хадынская А.А. «И Россия, как белая лира…»: образ оставленной родины в поэзии русской эмиграции первой волны. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2016; № 8: 157–163.
22. Челышев Е.П. Ветвь на общем стволе. О литературном наследии российской эмиграции. *Пространство и Время.* 2011; № 8: 107–114.
23. Щукина Д.А., Ауини Д. Лирика И.Н. Кнорринг и Анна Ахматовой: тематические переклички. *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты.* 2020; № 25-2: 55–57.
24. Щукина Д.А. Интертекстуальность заголовка художественного текста. *Сибирский филологический журнал*. 2023; № 4: 325–336.

References

1. Adamovich G.V., Kantor M.L. *Yakor': Antologiya russkoj zarubezhnoj po`ezii*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2005.
2. Azarov Yu.A. *Dialog poverh bar'erov = Dialogue over the barriers: literaturnaya zhizn' russkogo zarubezh'ya: centry `emigracii, periodicheskie izdaniya, vzaimosvyazi (1918-1940)*. Moskva: Sovpadenie, 2005.
3. Auini D. Problema identichnosti russkih bezhencev v Parizhe v 20-e gody XX veka: na primere po`eticheskogo tvorchestva Iriny Knorring. *Mir russkogo slova*. 2022; № 3: 2-10.
4. Vajl' P.L. *Karta Rodiny*. Moskva: Corpus, 2021.
5. Dorofeev D.Yu. Chelovecheskaya identichnost' v dialoge Platona «Alkiviad I» (k voprosu ob antropologicheskoj problematike v drevnegrecheskoj filosofii). *Schole. Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaya tradiciya*. 2019; T. 13, № 1: 251-268.
6. Dorofeev D.Yu. Filosofskaya antropologiya podlinnogo i nepodlinnogo: sovremennaya problematizaciya chelovecheskoj lichnosti i obraza zhizni. *Filosofiya. Zhurnal vysshej shkoly `ekonomiki*. 2022; № 6 (3): 127-154.
7. Zhovtis A.L. Zhizn' i sud'ba Iriny Knorring. Knorring I.N. *Posle vsego: stihi 1920-1942*. Alma-Ata: Variant, 1993.
8. Zemskaya E.A. Yazyk russkogo zarubezh'ya: itogi i perspektivy issledovaniya. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii.* Moskva, 2001; № 1: 114-130.
9. *Zolotye miry*. Sostavitel' N.N. Knorring. Izbrannoe. Samara: Insoma-press, 2019; T. 1.
10. Knorring I.N. *Povest' iz sobstvennoj zhizni*: dnevnik: v 2-h t. Moskva: Agraf, 2009-2013; T. 2.
11. Knorring I.N. *Povest' iz sobstvennoj zhizni*: dnevnik: v 2 t. Moskva: Agraf, 2009-2013.
12. Knorring I.N. *Posle vsego: Stihi 1920-1942 gg*. Moskva: Variant, 1993.
13. Knorring N.N. *Sfayat: ocherki iz Morskogo korpusa v Afrike*. Parizh: Biblioteka «Illyustrirovannaya Rossii», 1935.
14. Kovalevskij P.E. -Zarubezhnaya Rossiya: Istoriya i kul'turno-prosvetitel'naya rabota russkogo zarubezh'ya za polveka (19201970): v 2 t. Paris: Libr. des cinq continents, 1971, 1973; T. 3, dopolnitel'nyj.
15. Nevzorova I.M. *«Glubokaya mysl' moej dushi»*. Knorring I.N. Povest' iz sobstvennoj zhizni: dnevnik: v 2 t. Moskva: Agraf, 2009, 2013.
16. Panova M.A. Istoriya russkoj `emigracii «pervoj volny» v Tunise. *Cahiers du monde russe*. 2005; № 46/3. Available at: http://journals.openedition.org/monderusse/8822
17. Sokolova V.A. Literaturnye svyazi I.N. Knorring i A.A. Ahmatovoj (vosstanovlenie svyazi s tradiciej cherez chtenie-uchebu). *Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ya im. A.I. Solzhenicyna*. Moskva, 2010.
18. Sokolova V.A. Svoboda i otchayanie v po`ezii Iriny *Knorring. Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2015; № 2: 338-343.
19. Sokolova V.A. `Evolyuciya tem Rossii i skitanij v po`ezii Iriny Knorring. *Istoricheskoe obrazovanie*. 2014; № 3 (3): 147-158.
20. Struve G.P. *Russkaya literatura v izgnanii*. Parizh: YMCA-Press; Moskva: Russkij Put'. 1996.
21. Hadynskaya A.A. «I Rossiya, kak belaya lira…»: obraz ostavlennoj rodiny v po`ezii russkoj `emigracii pervoj volny. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2016; № 8: 157-163.
22. Chelyshev E.P. Vetv' na obschem stvole. O literaturnom nasledii rossijskoj `emigracii. *Prostranstvo i Vremya*. 2011; № 8: 107-114.
23. Schukina D.A., Auini D. Lirika I.N. Knorring i Anna Ahmatovoj: tematicheskie pereklichki. *Lingvoritoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty.* 2020; № 25-2: 55-57.
24. Schukina D.A. Intertekstual'nost' zagolovka hudozhestvennogo teksta. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2023; № 4: 325-336.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-532-534

Bogatyreva S.N., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Foreign Languages Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: svetlana690204@mail.ru*
Aliyeva P.Sh., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Foreign Languages Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: patimaalieva@yandex.ru*

COMPARATIVE REVIEW OF LETTER DENOTATIONS OF VOWELS IN SIMILAR ENGLISH AND RUSSIAN WORDS. The study of the relationship between orthography and phonetics, comparison of letter designations of vowel sounds in English and Russian words is the main purpose of this research paper. The work presents spelling rules that will help English language learners to master phonetics more easily and increase the reception of English vocabulary. In order to achieve the goal of the study, the research works that touched upon the topic of orthography and phonetics of Russian and English are analyzed, and a comparative analysis of the rules of spelling and sound side of languages and their interrelation is carried out. The article also touches upon some issues of historical development of writing in Indo-European languages. The relevance of the scientific article is the application of the research results is of practical importance in translating texts and compiling dictionaries. The development of rules and regularities of letter designation of vowel sounds helps to maintain accuracy and translate texts more accurately. The study found different relations between vowel sounds in English and Russian words.

Key words: **vowel sounds, orthography, letter marking of sounds, related languages, French loanwords, words of Latin and ancient Greek origin, linguistic systems**

С.Н. Богатырева*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: svetlana690204@mail.ru*
П.Ш. Алиева*, канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», E-mail: patimaalieva@yandex.ru*

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БУКВЕННЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В СХОЖИХ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ СЛОВАХ

Исследование взаимосвязи орфографии и фонетики, сравнение буквенных обозначений гласных звуков в схожих английских и русских словах является основной целью данной научной статьи. В работе представлены правила орфографии, которые помогут изучающим английский язык легче освоить фонетику и повысить рецепцию лексики английского языка. Для достижения цели исследования был проведен анализ научных работ, которые затрагивают тему орфографии и фонетики русского и английского языка, а также был проведен сравнительный анализ правил орфографии и звуковой стороны языков и их взаимосвязи. Статья рассматривает также некоторые вопросы исторического развития письменности в индоевропейских языках. Актуальность работы заключается в том, что применение результатов исследования имеет практическое значение при переводе текстов и составлении словарей. Разработка правил и закономерностей буквенного обозначения гласных звуков помогает сохранять точность и переводить тексты более приближенно к оригиналу. В исследовании были обнаружены различные соотношения между гласными звуками в английских и русских словах.

Ключевые слова: **гласные звуки, орфография, буквенное обозначение звуков, родственные языки, французские заимствования, слова латинского и древнегреческого происхождения, лингвистические системы**

Существенное внимание в лингвистике уделяется связи между орфографией и фонетикой в различных языках. Орфографическая система каждого языка основана на различных принципах, которые определяют отношение между написанием слов и их звуковым составом. Эти принципы включают фонетический, морфологический и исторический подходы. Фонетический принцип подразумевает, что написание слов полностью соответствует их звуковому произношению. В таких языках, как латинский, слова записываются так, как они звучат.

Актуальность работы заключается в том, что исследования в области буквенного обозначения гласных звуков позволяют выявить схожие и различные механизмы звукописи в русском и английском языках. Русский язык использует кириллический алфавит, состоящую из 33 букв, в то время как английский язык применяет латинский алфавит, состоящий из 26 букв, соответственно, способность передать один и тот же звук при помощи разных букв или буквосочетаний отличается. Исследования, сравнивающие схожие английские и русские слова, помогают понять эти различия и обнаружить общие закономерности. Кроме того, исследования также могут пролить свет на исторический аспект, показывая, каким образом эволюционировала звукопись в индоевропейских языках. Примером таких исследований может служить сравнение гласных в русских и английских словах с одинаковым корнем. Сравнение изменений в звукописи и произношении в разных периодах истории языков позволяет увидеть, каким образом они развивались и разделились. Более того, исследования в этой области могут быть полезны для создания межъязыковых словарей. Такие словари позволяют пользователям легче найти соответствующие слова и выражения в другом языке. При составлении таких словарей знание правил и закономерностей буквенного обозначения гласных звуков может помочь сократить время и усилия, необходимые для поиска и перевода слов. Подобные исследования позволяют углубить наше понимание языка и его эволюции, а также облегчить коммуникацию между разными языками и культурами.

Цель исследования состоит в выявлении связи между орфографией и фонетикой, а также в сравнении буквенных обозначений гласных звуков в английском и русском языках.

Задачей работы является представление правил и закономерностей орфографии, которые помогут изучающим английский язык легче освоить фонетику и запомнить лексику.

Научная новизна: рассмотрены малоизученные ранее аспекты выявления связи между орфографией и фонетикой, а также в сравнении буквенных обозначений гласных звуков в английском и русском языках.

Теоретическая значимость состоит в том, что при переводе текстов с одного языка на другой важно сохранить смысл и точность оригинала. Важность этих исследований становится особенно явной в контексте перевода и лингвистической эквивалентности. Данная статья вносит вклад в решение данной проблемы.

Практическая значимость заключается в том, что исследования в области буквенного обозначения гласных звуков в схожих словах помогают установить соответствие между звуками разных языков и найти наиболее точное переводное выражение.

Основные методы исследования включают в себя анализ и обзор научных работ на заданную тему, сравнительный анализ правил и закономерностей орфографии, а также анализ звуковой стороны языка и связи с написанием слов.

Вопросы компаративного характера, связанные с русским и английским языками, а также проблемы в сравнении визуального и аудиального представления слова являются активной темой исследований в области лингвистики. Данный дискурс отличается широким кругом отечественных исследователей, таких как Петрова М.А., Соколова М.А.., Соловова Е.Н., Дикушина О.И., а также многих зарубежных лингвистов: Furness, E.L., Jones, D., Gimson, A. Ch. и др. [1–8].

В работе Н.Д. Гальсковой рассматривается интересная проблематика, связанная с механизмом внутренней речи и внутреннего плана будущего текста. Автор отмечает сходство в функционировании этого механизма в письменном и устном высказывании, где происходят аналогичные переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. В процессе письма наблюдается переход от слов, произносимых вслух или про себя, к слову, которое становится видимым на бумаге или экране. При говорении происходит переход от внутренне произносимого слова к слову, которое произносится вслух. Данное исследование позволяет лучше понять природу внутренней речи и ее влияние на процессы языковой коммуникации [4, с. 43].

В основополагающем труде «Фонетика английского языка» Георгий Петрович Торсуев, советский лингвист, доктор филологических наук, анализирует фонетические особенности английского и русского языков. Он отмечает, что английский язык содержит значительно больше гласных фонем, чем русский, что приводит к ограниченному аллофоническому варьированию. В отличие от английского, русский язык имеет меньшее количество гласных фонем, что позволяет им иметь более широкий диапазон аллофонических вариантов. По словам Торсуева Г.П., большое количество гласных фонем в английском языке при большой возможности сочетания с согласными может привести к нейтрализации фонем и образованию множества омофонических форм в коротких словах [9, с. 142].

В научном исследовании Щукиной О.В. поднимается важный вопрос о фонетической интерференции между английским и русским языками, особенно в контексте сравнения состава гласных фонем. Исследователь отмечает, что, не-

смотря на фонетический статус отдельных элементов английской системы, ясно, что богатство системы гласных в изучаемом языке сталкивается с относительной ограниченностью русской системы. В результате изучающие английский язык студенты могут нейтрализовать ранее существовавшие противопоставления в гласных фонемах английского языка [10].

Британский лингвист Джонс Д. в своем труде Guide to Better English Spelling затрагивает важную тему о гласных фонемах в английском языке. Автор указывает на наличие двадцати гласных фонем, включающих семь кратких и тринадцать долгих фонем. Среди долгих фонем особое внимание уделяется пяти относительно чистым звукам, в то время как остальные долгие фонемы являются комбинациями различных глайдов. Это предложение касается отличных особенностей произношения этих фонем: [u], [i] и [ə].

Книга Гимсона А.Ч. «Введение в произношение английского языка» является значимым исследованием, посвященным общему британскому произношению. Оно предлагает подробное описание этой разновидности искусства произношения, а также обширные главы об истории английского языка и формировании стандарта. Книга также объясняет важную переходную фазу с использования Received Pronunciation (РП) к общему британскому произношению (GB). Однако не менее ценным является веб-сайт к книге, предлагающий дополнительные материалы и интерактивные упражнения, полезные как обучающимся, так и преподавателям английского языка [11, с. 16].

Данные исследования имеют большое значение для лингвистики, строительства межъязыковых словарей, сравнительной фонологии и общего понимания происхождения и развития языка.

В контексте сопоставительной лингвистики исследования по теме «Буквенное обозначение гласных звуков в схожих английских и русских словах» были осуществлены посредством следующих методов:

1. Компаративный анализ: сравнение структур и морфологических особенностей английских и русских слов, включая анализ буквенного описания гласных звуков. Сравнивая слова с аналогичным значением в обоих языках, были обнаружены общие и различные буквенные сочетания, обозначающие гласные звуки.

2. Фонологический анализ: исследование систем звуков английского и русского языков, включая сравнительный анализ фонологических правил, определяющих буквенное обозначение гласных звуков. Анализируя звуковые корреляции и соответствия между английскими и русскими словами, были выделены и сравнены шаблоны, используемые обоими языками для обозначения гласных.

3. Корпусный анализ англо-русских словарей для определения наиболее распространенных особенностей в использовании буквенного обозначения гласных в схожих английских и русских словах.

Схожие слова, имеющие в основе согласные, встречаются довольно часто и составляют около 4% англо-русского словаря [2]. В некоторых случаях разные гласные являются единственным расхождением в графике схожих слов, например:

Английское слово	***Русское слово***	***Английское слово***	***Русское слово***
bacon	бекон	magnet	магнит
beacon	бакен	meeting	митинг
Bulgaria	Болгария	malaria	малярия
bureau	бюро	out	аут
Burma	Бирма	papyrus	папирус
caisson	кессон	peak	пик
captain	капитан	pioneer	пионер
cat	кот	plateau	плато
clover	клевер	polyglot	полиглот
cocoa	какао	portrait	портрет
cocoon	кокон	refrain	рефрен
couplet	куплет	relay	реле
coupon	купон	report	рапорт
cream	крем	rum	ром
doublet	дублет	simoom	самум

В большинстве случаев указанные расхождения встречаются не изолировано, а сопровождаются различиями в исходах слов, суффиксах, иногда также некоторыми различиями в согласных основы, например:

Русское слово	***Английское слово***	***Русское слово***	***Английское слово***
Англия	England	дюжина	dozen
амнистия	amnesty	дрейф	drifting
аплодировать	applaud	инжинер	engineer
аплодисменты	applause	Европа	Europe
автор	author	феерверг	fireworks
автомат	machine	флейта	flute
автомобиль	automobile	фураж	farage
барбарис	barberry	фрахт	freight
бассейн	pool	гирлянда	garland
батальон	battalion	граната	grenade
батарея	battery	Гренландия	Greenland
борода	beard	гамак	hammock
бородатый	bearded	гавань	haven
бурильщик	driller	идиллия	idyll
бутылка	bottle	Япония	Japan
брешь	gap	японец	Japanese
Британия	Britannia	джонка	junk
Бретань	Brittany	котенок	kitty
каблограмма	cable	лагуна	lagoon
кофеин	caffeine	лавр	laurel
кекс	cake	лига	league
карьера	career	линза	lens
шофер	chauffeur	морской	marine
какаду	cockatoo	мергель	marl

Как показывают приведенные выше примеры, соотношения неидентичных гласных в схожих словах в английском и русском языке весьма разнообразны. Здесь отразились и специфические особенности английской и русской орфографии, например наличие в английском алфавите буквы ***y***, аналогичной ***i,*** или отсутствие букв, аналогичных русской ***а,*** употребляющихся в русском языке для изображения йотированных гласных в таких словах, как *Syria – Сирия, June – июнь, idea – идея* и т. д., и весьма древние соотношения гласных в схожих словах (*cat – кот, son –сын, milk – молоко, silk – шелк* и т. д.) и влияние орфографии того языка, откуда слово заимствовано, например, *bureau, caisson, memoirs, tourist* (*из* французского языка).

*И*з всех соотношений не совпадающих гласных в схожих словах в английском и русском языке наибольшее внимание следует обратить на следующие:

1. Буква ***y*** встречается в английском языке, как правило, в конце слова (буква ***i*** в этой позиции почти исключительно в словах, заимствованных из итальянского языка, например: macaroni – макароны), а в середине слова – обычно в словах древнегреческого происхождения, например: *lily – лилия, history – история, hydra – гидра, system – система, dynamo – динамо, synonym – синоним.*

2. Сочетания ***ou*** *(русск.* ***у****),* ***ai*** *(русск.* ***е****),* ***oi*** *(русск.* ***уа****)* встречаются преимущественно в заимствованиях французского языка, например: *бульвар – boulevard, куплет – couplet, курьер – courier, кессон – caisson, портрет – portrait, туалет – toilet, мемуары – memoirs, буржуазия – bourgeoisie* и т. д.

3. Сочетаниям ***au, eu*** в словах латинского и древнегреческого происхождения в русском языке чаще всего соответствуют сочетания ***ав, ев*** и реже – сочетание ***ей*** и другие, например: *август – August, автор – author, автомобиль – automobile, автономия – autonomy, мавзолей – mausoleum, евгеника – eugenics, аудиенция – audience, пауза – pause, евкалипт – eucalyptus, евфемизм – euphemism, неврастения – neurasthenia, невралгия – neuralgia, невроз – neurosis, псевдомим –pseudonym, нейтральный – neutral, лейкоцит – leukocyte, феодальный – feudal.*

В сочетаниях ***qu (gu, cu)*** английской букве, обозначающей не гласный звук, а согласный ***w***, в русском языке соответствует:

1. Буква ***в,*** например:

Русское слово	***Английское слово***
квадрант	quadrant
квадратный	square
квакер	Quaker
квалифицировать	qualify
кварта	quart
квартал	quarter
кварц	quartz
аквариум	aquarium
экватор	equator
эквивалент	equivalent
сквер	square
секвойа	sequoia
гвардеец	guardsman
пингвин	penguin
бисквит	biscuit

2. Отсутствие буквы, например: *банкет – banquet, брикет – briquette, паркет –parquet, экипаж – equipage, гид – guide, гарантировать – guarantee, гильотина- guillotine.*

Важно отметить, что в некоторых словах, преимущественно в поздних заимствованиях из английского, гласные в русском языке скорее отражают произношение английского слова, чем орфографию, например.

Русское слово	***Английское слово***
айсберг	iceberg
аут	out
гарпун	harpoon
грейпфрут	grapefruit
грум	groom
киль	keel
комбайн	combine
лидер	leader
митинг	meeting

Наряду с обычными для латинского и русского алфавитов соответствиями гласных ***(а – a, я; е – e, э; і – и; о – o; и – y, ю*)** в схожих английских и русских словах встречаются в ряде случаев и иные соотношения гласных.

Исследования гласных звуков в английских и русских словах позволили выявить разнообразные соотношения неидентичных гласных. Важными факторами, оказывающими влияние на буквенное обозначение гласных, являются специфические особенности орфографии английского и русского языков, а также древние соотношения в схожих словах и влияние орфографии языка-донора при заимствовании.

Анализ показал, что различные буквы и сочетания букв употребляются для обозначения гласных звуков в различных позициях слова, а также в зависимости от происхождения и родственных языков. Некоторые буквы, такие как ***y, i,*** обычно встречаются в конце слов, в то время как другие, например, ***ou, ai, oi,*** связаны с французскими заимствованиями. Сочетания ***au, eu*** наиболее часто соответствуют ***ав, ев*** в русском языке и присутствуют в словах, имеющих латинское или древнегреческое происхождение.

В дальнейших исследованиях можно обратить внимание на буквенное обозначение согласных звуков в схожих английских и русских словах. Исследование с использованием методов компаративного, фонологического и корпусного анализов позволит выявить особенности исключений и закономерностей в буквенном обозначении согласных звуков и сравнение их в схожих словах английского и русского языков. Это позволит расширить наши знания об орфографическом и фонологическом взаимодействии между двумя языками и лингвистическими системами в целом.

Библиографический список

1. *Англо-русский словарь*. Avaialble at: https://wordcards.ru/
2. Валгина Н.С. *Современный русский язык*: учебник. Москва, 2012
3. Васильев В.А. *Фонетика английского языка. Нормативный курс*. Ленинград, 2016.
4. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*: пособие для учителя. Москва, 2000.
5. Дикушина О.И. *Фонетика английского языка. Теоретический курс*. Москва: Издательство «Просвещение», 2014.
6. Петрова М.А. *Русский язык Лексика. Фонетика. Словообразование*. Москва, 2015.
7. Соколова М.А., Гинтовт К.П., Тихонова И.С., Тихонова Р.М. *Теоретическая фонетика английского языка*. Москва, 2016.
8. Соловова Е.Н *Методика обучения иностранным языкам (базовый курс)*: учебное пособие. Москва, 2002.
9. Торсуев Г.П. *Фонетика английского языка*. Москва, 1950.
10. Щукина О.В. *Особенности фонетической интерференции на фоне сопоставления состава гласных фонем в английском и русском языках*. Available at: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-165-167_0.pdf
11. Gimson A.Ch. *An introduction to the pronunciation of English*. London 1980.

References

1. *Anglo-russkij slovar'*. Avaialble at: https://wordcards.ru/
2. Valgina N.S. *Sovremennyj russkij yazyk*: uchebnik. Moskva, 2012
3. Vasil'ev V.A. *Fonetika anglijskogo yazyka. Normativnyj kurs*. Leningrad, 2016.
4. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*: posobie dlya uchitelya. Moskva, 2000.
5. Dikushina O.I. *Fonetika anglijskogo yazyka. Teoreticheskij kurs*. Moskva: Izdatel'stvo "Prosveschenie", 2014.
6. Petrova M.A. *Russkij yazyk Leksika. Fonetika. Slovoobrazovanie*. Moskva, 2015.
7. Sokolova M.A., Gintovt K.P., Tihonova I.S., Tihonova R.M. *Teoreticheskaya fonetika anglijskogo yazyka*. Moskva, 2016.
8. Solovova E.N *Metodika obucheniya inostrannym yazykam (bazovyj kurs)*: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
9. Torsuev G.P. *Fonetika anglijskogo yazyka*. Moskva, 1950.
10. Schukina O.V. *Osobennosti foneticheskoj interferencii na fone sopostavleniya sostava glasnyh fonem v anglijskom i russkom yazykah*. Available at: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-165-167_0.pdf
11. Gimson A.Ch. *An introduction to the pronunciation of English*. London 1980.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-534-537

Magomedov D.M., *research fellow, Institute of Language, Literature and Art. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

FORMS OF EXPRESSION OF THE SUBJECT AND COMPLEMENT IN THE AVAR LANGUAGE. The article analyzes the ways of expressing the subject and the complement in the Avar language. Special attention is paid to the nominative case, which is the form of the subject in a sentence with a transitive predicate. In the Avar language, the verb refers to the name in the nominative case, which emphasizes its role in the structure of the sentence. The ergative case, in turn, does not reflect the content of the verb as a category, but rather indicates the relationship between the subject and the object of action. Thus, in the intransitive construction of the Avar language, the agreement of the predicate with the subject in class and number becomes the main way of expressing their relations and visual representation of the sentence structure. The form of expression of the subject in the Avar language depends on the construction of the sentence as a whole. Among the case forms of the complement, the following can be distinguished: nominative, ergative, dative, possessive and locative. In the Avar language, the subject coincides with the subject only in the nominative language, while in ergative constructions its function may be closer to the indirect object. This underscores the importance of adequate analysis of syntactic structures in different languages and the peculiarities of their grammatical systems.

Key words: **subject, complement, principal parts of sentence, ergative construction, nominative construction, categories of class and numbers, phrase**

Д.М. Магомедов, *науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО И ДОПОЛНЕНИЯ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье анализируются способы выражения подлежащего и дополнения в аварском языке. Особое внимание уделяется именительному падежу, который является формой подлежащего в предложении с переходным сказуемым. В аварском языке глагол относится к имени в именительном падеже, что подчеркивает его роль в структуре предложения. Эргативный падеж, в свою очередь, не отражает содержание глагола как категории, а скорее, указывает на отношения между субъектом и объектом действия. Таким образом, в непереходной конструкции аварского языка согласование сказуемого с подлежа-

щим в классе и числе становится основным способом выражения их отношений и наглядного представления структуры предложения. Форма выражения подлежащего в аварском языке зависит от конструкции предложения в целом. Среди падежных форм дополнения можно выделить следующие: номинатив, эргатив, датив, посессив и локатив. В аварском языке субъект совпадает с подлежащим только в номинативе, в то время как в эргативных конструкциях его функция может быть ближе к косвенному дополнению. Это подчеркивает важность адекватного анализа синтаксических структур в разных языках и особенностей их грамматических систем.

Ключевые слова: **подлежащее, дополнение, главные члены предложения, эргативная конструкция, номинативная конструкция, категории класса и числа, словосочетание**

Исследование форм выражения подлежащего и дополнения в аварском языке имеет высокую актуальность из-за недостаточной разработанности критериев выделения членов предложения в этом языке. Анализ теоретической литературы показал отсутствие комплексного исследования семантики моделей простого предложения, основанного на изучении различных уровней ее представления.

Целью такого исследования является описание форм, которыми подлежащее и дополнение выражаются в аварском языке. Раскрытие этих форм позволит лучше понять структуру предложения в аварском языке, его особенности и специфику выражения смысла на различных уровнях предложения. Такой анализ не только поможет заполнить пробелы в исследованиях аварского языка, но и обогатит общее понимание языковой структуры и семантики.

Для достижения поставленной цели по изучению простого предложения в аварском языке решаются следующие задачи: анализ синтаксической структуры простого предложения, рассмотрение морфологических и синтаксических особенностей аварского языка в контексте построения предложений, а также исследование морфологических маркеров, указывающих на члены предложения (субъект, объект, сказуемое и др.).

Научная новизна представленной статьи проявляется в развитии системного подхода к изучению семантики простого предложения, который реализуется через комплексный анализ. Этот подход ориентирован на дальнейшее углубление понимания структуры и функционирования простого предложения в контексте дагестанских языков.

Теоретическая значимость работы заключается в ее способности внести вклад в синтаксическое исследование не только конкретного языка (в данном случае аварского), но и других дагестанских языков в целом. Анализ структуры простого предложения, представленный в статье, является основой для сопоставительного и типологического исследования, что позволяет выявить общие закономерности и особенности функционирования синтаксических конструкций в различных языках региона. Такой подход способствует углубленному пониманию синтаксических систем и может иметь широкое применение в лингвистических исследованиях, а также в области обучения и перевода.

Статья имеет большую практическую значимость, которая состоит в том, что основные выводы исследования могут служить основой для создания курсов, посвященных изучению синтаксису простого предложения. Преподаватели смогут использовать основные положения и выводы статьи для разработки уроков, презентаций и других учебных материалов. Таким образом, основные положения и выводы статьи не только способны улучшить понимание языковой грамматики, но и помочь преподавателям и учителям в их повседневной практике обучения.

В аварском языке морфологические формы слов определяют их роль в предложении. Это характерное свойство для многих языков, включая другие языки согласно типу эргативности, которая определяет форму слова в зависимости от его роли в предложении (например, субъект или объект) [1–12].

В аварском языке номинативный падеж используется для подлежащего. Падежные формы дополнения могут включать в себя номинатив, эргатив, датив, посессив и локатив. Все эти формы обусловлены характером глагола-сказуемого и имеют одинаковый синтаксический статус, поскольку все они выполняют функции дополнения. Каждый из этих именных членов обладает собственным семантическим своеобразием, что определяет их использование в различных контекстах [3, с. 142].

Подлежащее и дополнение имеют общие черты, их различия заключаются в том, что они выполняют разные функции в предложении (например, обозначение субъекта действия и объекта действия) и находятся в различных падежах, указывающих на разные аспекты их роли в предложении. Подлежащее и сказуемое являются двумя основными компонентами предложения, которые устанавливают его основную смысловую связь. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены, поскольку подлежащее определяет, о чем идет речь в предложении, а сказуемое выражает действие или состояние, относящееся к этому подлежащему.

В контексте морфологически оформленной предикативной связи подлежащее обычно выражается именной словоформой в номинативном падеже, так как номинатив является формой, которая применяется для именования субъекта или дополнения, и в данном случае подлежащее выступает в качестве субъекта. Таким образом, подлежащее и дополнение могут иметь разные морфологические формы и выражаться в разных падежах в зависимости от их синтаксической роли в предложении. В контексте грамматического анализа подлежащее часто рассматривается как один из основных компонентов, вокруг которого строится структура предложения. Подлежащее играет ключевую роль не только в определении смысла предложения, но и в его синтаксической организации.

Как известно, в аварском языке присутствует эргативная конструкция, где подлежащее выражает агенс (того, кто совершает действие), а не пациенс (того, к кому направлено действие), как это обычно бывает в языках с номинативно-аккузативной системой. В эргативных языках подлежащее у глагола в переходных конструкциях (т. е. где действие направлено на объект) выражается в форме эргатива, а не в форме номинатива.

В аварском языке при эргативной конструкции подлежащим будет являться тот член предложения, который обозначает субъект действия, т. е. тот, кто совершает действие. Это отличает его от подлежащего в номинативной конструкции. Категория субъекта действия, как отмечают сторонники этой точки зрения, оказывает влияние на формирование подлежащего как члена предложения. И.И. Мещанинов указывал, что «в синтаксических построениях предложений выступают его ведущие члены, в состав которых входит также и подлежащее. Оно выделяется в эргативном предложении своим особым обозначением, придаваемым ему этой синтаксической системой. Получаемая подлежащим грамматическая форма выражает не его синтаксическое положение члена предложения, а передаваемое в нем содержание субъекта. Он устанавливается в его действии и в испытываемом им состоянии. Их различное содержание отражается на грамматической форме члена предложения, что в эргативной его передаче не соответствует одному только синтаксическому членению предложения».

В.З. Панфилов выделяет два уровня анализа синтаксической структуры предложения – синтаксический и логико-грамматический. Синтаксический уровень описывает формальные связи между словами в предложении, тогда как логико-грамматический уровень касается семантических и логических отношений между частями предложения [11, с. 221].

В аварском языке отличие в структуре на уровне синтаксиса и характеристики соответствующих категорий проявляется в том, что подлежащее и дополнение как синтаксические единицы предложения часто не совпадают с логико-грамматическими субъектом и объектом как структурными компонентами предложения на уровне логико-грамматики. Эргатив, как правило, относится к косвенным падежам, и его использование в языке может быть полифункциональным. В контексте его использования выделяются основные семантические функции, такие как субъект и объект действия (агенс и пациенс). Эргатив также может выполнять основные синтаксические функции, такие как функция подлежащего и косвенного дополнения (комплемента). Однако в аварском языке основной синтаксической функцией эргатива является косвенное дополнение. Это означает, что в аварском языке эргатив используется преимущественно в роли дополнения, выражая объект действия или состояния, в отличие от других языков, где он может использоваться и в качестве подлежащего.

В аварском языке при непереходной конструкции сказуемое выражено непереходным глаголом, а подлежащее – именем в номинативе. Эти конструкции характеризуются тем, что действие или состояние, описываемые глаголом, не передаются на какой-либо объект. Субъект и подлежащее в таких предложениях часто совпадают. Например: *эбел й-ачIана* «мать пришла» *вас в-ачIачIана* «мальчик пришел», *бакъ б-аккана* «солнце взошло». Здесь глаголы *й-ачIана* «пришла», *в-ачIачIана* «пришел», *б-аккана* «взошло» не требуют объекта, они лишь указывают на действие, совершенное субъектом, и не переносят его на другой объект.

В аварском языке имя в номинативе в предложениях с глаголом переходной семантики является формой выражения подлежащего, например: *Васас матIу б-екана* «мальчик сломал зеркало», где имя в номинативе матIу «зеркало» координируется префиксальным классно-числовым показателем переходного глагола *б-екана* «сломал». А имя же в номинативе *васас* «мальчик» (букв.: «мальчиком») не находит своего отражения в глаголе переходной семантики *б-екана* «сломал». Изменения в классе и числе косвенного объекта не влияют на форму сказуемого, но изменения в форме подлежащего приводят к соответствующим изменениям в форме сказуемого. Например: *Ясалъ матIу б-екана* «девочка сломала зеркало». *Васас матIал р-екана* «мальчик сломал зеркала».

Различие между подлежащим и другими второстепенными членами предложения, которые могут выражать субъектный признак или иметь имплицитный оттенок субъектной семантики, можно выявить с помощью логического анализа и постановки вопросов. Субъектное значение подлежащего уникально тем, что его обычно нельзя преобразовать в грамматическое подлежащее. Другие второстепенные члены предложения могут также нести субъектный признак или иметь связанный с ним оттенок смысла, но они не могут заменить подлежащее в его грамматической функции. Таким образом, определение подлежащего в предложении важно не только для понимания его синтаксической структуры, но и для выделения субъектного значения и его отличия от других элементов предложения [7, с. 42].

Например, в предложении *АхIамдида ралъад б-ихьана* «Ахмед увидел море» к слову *ралъад* (номинатив) «море» ставится вопрос *щиб?* «что?», а к другому именному члену предложения *АхIамдида* (локатив) – *лъида?* «кто?» (букв.: «кем?»). Тем не менее, оба компонента (*АхIамдида* и *ралъад*) являются именны-

ми членами предложения, то есть обозначают существительные и могут считаться одноуровневыми в рамках данного предложения.

Это предложение представляет собой техническое описание грамматических особенностей языка. В нём говорится о том, что слово *ралъад* (номинатив) «море» является подлежащим, то есть субъектом предложения, а слово *Ахlамдида* – дополнением, то есть объектом. Глагол *б-ихьана* «увидел» обладает переходной семантикой, что означает, что он требует объекта действия *ралъад*. Подлежащее *ралъад* и дополнение *Ахlамдида* взаимно предполагают друг друга, то есть в данном контексте одно без другого не может существовать.

В аварском языке установилась традиция рассматривать подлежащее как эквивалент субъекта действия. Однако при этом подлежащее никак не координируется с глаголом-сказуемым, что ставит под сомнение статус подлежащего [4, с. 104]. Имя в номинативе, обозначаемое эргативным падежом, координирует с глаголом-сказуемым переходной семантики, например: *Васас matly б-екана* «мальчик разбил зеркало» (букв.: «мальчиком зеркало разбито»). Имя в эргативе *васас* является дополнением и здесь соответствует субъекту действия. А имя в номинативе *matly* выступает подлежащим, так как оно координируется префиксальным классно-числовым показателем глагола-сказуемого переходной семантики *б-екана*. Здесь имя в номинативе *matly* выступает в роли объекта действия.

В эргативных языках существует тенденция к тому, что подлежащее в переходных конструкциях (где действие направлено от агента к пациенсу) оформляется эргативным падежом (*Васас*), а объект (пациенс) – абсолютивным падежом (*matly*).

В трехчленном предложении *Васас matly б-екана* «мальчик разбил зеркало» (букв.: «мальчиком зеркало разбито») *matly* выступает в роли подлежащего. В то же время в двучленном предложении *matly б-екана* слово *matly* является субъектом действия. Следовательно, слово *matly* координируется с префиксальным классно-числовым показателем глагола-сказуемого *б-екана* «разбил», это характеризует его как агенс, то есть субъект, осуществляющий действие.

Структура предложений может различаться в различных языках из-за грамматических особенностей каждого из них. Например, в русском языке подлежащее и сказуемое имеют определенные грамматические характеристики. Например, подлежащее обычно стоит в именительном падеже, а сказуемое соответствует ему по лицу, числу и времени.

В аварском языке особое значение имеет форма эргатива, которая не дает именному члену возможности выступать в роли подлежащего в предложении. Это интересное явление, которое подчеркивает разнообразие языковых структур и синтаксических особенностей различных языков.

О роли эргативного падежа З.Г. Абдуллаев писал, что данный падеж может рассматриваться как выразитель грамматического подлежащего только в том случае, если он имеет согласование суффиксов с глаголом-сказуемым по лицу или классу. Если эргативный падеж не имеет такого согласования с глаголом-сказуемым, то он не может считаться выразителем грамматического подлежащего и играет роль второстепенного члена предложения [2, с. 198–199].

Эргативная конструкция является одним из важных языковых явлений, которое имеет место в различных языках мира. Эргативность определяет специфический способ морфологического оформления подлежащего и объекта в предложении, а именно – когда подлежащее в абсолютивной форме, а объект (если он есть) получает эргативную форму. Это отличается от номинативно-аккузативной системы, которая преобладает в западных языках.

З.Г. Абдуллаев определяет эргативную конструкцию по наличию личного или классного суффиксального согласования глагола-сказуемого с подлежащим. Это свойство присутствует в даргинском и лакском языках. В этих языках, по мнению Абдуллаева, подлежащее обладает определенной морфологической формой, которая соответствует наличию суффиксов согласования [1, с. 91].

Таким образом, по мнению З.Г. Абдуллаева, эргативная конструкция определяется наличием определенного типа морфологического согласования между подлежащим и глаголом-сказуемым, и это различается в разных языках в зависимости от их лингвистических характеристик. Разумеется, что различия в языковых структурах могут привести к различным подходам к классификации конструкций, в том числе и к эргативной. Некоторые лингвистические признаки, такие как согласование глагола с подлежащим, могут быть важными в одних языках, но не в других. Поэтому необходимо учитывать специфику каждого языка при анализе его синтаксических конструкций. В случае аварского языка, где глагол-сказуемое координируется с подлежащим посредством классно-числовых показателей, это может быть важным фактором для определения эргативной конструкции. Поэтому важно проводить более детальное исследование, чтобы установить, соответствуют ли критерии З.Г. Абдуллаева языковым особенностям каждого конкретного языка, включая аварский. Предложения, в которых именные компоненты выражают семантическое отношение «производитель действия – объект действия», могут быть названы конструкциями с агентно-пациенсной структурой или конструкциями с актантно-пациенсной структурой. Эти конструкции характеризуются тем, что один из именных компонентов (агент) выполняет действие, а другой компонент (пациенс) подвергается этому действию.

В предложениях типа *Васас хур бекьана* «Мальчик вспахал поле» (букв.: «мальчиком поле вспахано»; *Ясалъ matly бекана* «Девочка разбила зеркало» (букв.: «девочкой зеркало разбито» имена, обозначающие производителя действия (*васас. ясалъ*), занимает позицию косвенного дополнения, а имя, обозначающее объект действия (*хур, matly*), занимает позицию дополнения.

Это связано с семантической ролью данных существительных (*васас. ясалъ*), которые выполняют действие, поэтому они считаются косвенными участниками этого действия. С другой стороны, *хур, matly* являются объектами, непосредственно затрагиваемыми или изменяемыми действиями [5, с. 38].

Как известно, в языках, где присутствует выражение семантического отношения «обладатель – обладаемое», обычно имеются отношения принадлежности. В аварском языке возвратное местоимение *жив* «сам» используется в позиции дополнения для указания на то, что действие совершается самим обладателем, то есть возвратно, что является формальным показателем принадлежности предмета или свойства, например: *Дос жиндиего тlагъур босана* «Он купил себе шапку»; *Долъие жиндирго лъимер бокьула* «Она любит своего ребенка» и т. д.

Функционально-семантический подход к описанию синтаксических явлений в языке действительно является одним из наиболее плодотворных подходов. Он основывается на анализе функций, которые выполняют слова и конструкции в предложении, а также на связанных с ними семантических отношениях. Этот подход позволяет глубоко понять, как устроена структура предложения и какие смысловые оттенки несут различные его элементы. Однако при развитии функционально-семантического подхода становится ясным, что существуют проблемы, касающиеся структуры синтаксических конструкций и членов предложения. Возможно, это связано с тем, что грамматические конструкции и члены предложения часто обладают сложной структурой и выполняют множество различных функций в контексте коммуникации.

Исследование данных проблем может потребовать дополнительных методов анализа, возможно, включая синтаксические и грамматические подходы [6, с. 104]. Здесь возможны различия в грамматическом значении подлежащего в сравнении с косвенными способами выражения субъекта в предложении. Поэтому возникла необходимость в более детальном анализе грамматического значения подлежащего в определенных контекстах или конструкциях. Таким образом, подлежащее в предложении является одним из главных членов и играет ключевую роль в передаче смысла. Подлежащее часто противопоставляется другим выразителям субъекта, таким как дополнение или обстоятельство, как по грамматическому значению, так и по роли в структурной организации предложения. В то же время структурная организация предложения определяется синтаксическими корреляциями, то есть взаимосвязями между различными частями предложения, которые обеспечивают его согласованность и ясность в выражении мысли.

В аварском языке подлежащее входит в предикативную основу, но не является носителем предикативности. Это может означать, что в аварском языке структура предложения может отличаться от более распространенных типов, где подлежащее играет основную роль в выражении смысла. Таким образом, грамматические особенности аварского языка связаны с тем, что здесь подлежащее может быть только именем в номинативе. Это означает, что в предложении подлежащее занимает особое положение и определяет форму глагола. В этом контексте классное и числовое спряжение глагола, а также координация между сказуемым, подлежащим и прямым дополнением являются важными грамматическими характеристиками для определения структуры предложения в аварском языке [8, с. 125].

В синтаксическом анализе одной из ключевых задач является определение и классификация членов предложения, то есть различных составляющих, которые входят в его структуру и выполняют определенные синтаксические функции. В различных языках могут существовать различия в способах выражения этих членов предложения.

В аварском языке, как и во многих других языках, члены предложения могут быть выражены как одним словом, так и целыми группами слов. Эти слова и словосочетания выполняют различные функции в предложении, такие как подлежащее, сказуемое, дополнение, определение и т. д. Следовательно, в аварском языке члены предложения могут быть выражены как отдельными словами, так и группами слов, и определение их функций является важным этапом синтаксического анализа. Так, например, в предложении *Васас столалда тlаса тlехь босана* «Мальчик со стола взял книгу» (букв.: «мальчиком книга взята со стола»), состоящем из пяти слов, действительно четыре члена предложения. Это происходит потому, что один из членов предложения *столалда тlаса* выражен не одним, а двумя словами – именем в локативе I серии *столалда* и послелогом *тlаса*.

В аварском языке, как и во многих других языках, члены предложения могут быть выражены как одним словом, так и целыми группами слов. Эти слова и словосочетания выполняют различные синтаксические функции и образуют основу для построения синтаксической структуры предложения. Понятие различных падежей подлежащего в аварском языке, выделенное И.И. Мещаниновым, отражает особенности этого языка в организации синтаксических конструкций. По его классификации, в аварском языке выделяются пять разных падежей подлежащего: номинатив, эргатив, датив, посессив и локатив [10, с. 48–49].

Номинативный падеж соответствует стандартному подлежащему в русском языке, выражает субъект действия или состояния, не требует специальных морфологических или синтаксических маркеров.

Эргативный падеж употребляется, когда подлежащее выполняет функцию агента в действии, то есть совершает действие или проявляет активность. Этот падеж часто используется в языках с эргативно-абсолютивной морфологией, где формы глаголов отличаются в зависимости от того, является ли субъект агентом или пациенсом.

Дативный падеж указывает на адресата, получателя действия или того, к кому направлено действие. Посессивный падеж выражает принадлежность, причастность к кому-либо или чему-либо. Локативный падеж указывает на место нахождения субъекта или направление движения [9, с. 309]. Хотя все эти падежи тесно связаны с лексико-грамматическими формами глагола и могут изменяться в зависимости от значения глагола и контекста, они не всегда могут быть квалифицированы как формы подлежащего в традиционном понимании этого термина. Например, в эргативных языках подлежащее в эргативном падеже играет роль агента, но оно необязательно является субъектом в традиционном понимании, так как субъект может быть выражен в абсолютивном падеже. Таким образом, подход Мещанинова предлагает более гибкую интерпретацию роли падежей в аварском языке, отражая их функциональные аспекты в контексте предложения.

В современной специальной литературе отмечается, что подлежащее в аварском языке рассматривается как комплексное понятие. Это подчеркивает его многогранную роль не только в синтаксической структуре предложения, но и в когнитивной сфере языка. Подлежащее не только выполняет функцию разграничения семантических ролей в предложении, но и связано с определенными значениями, которые относятся к различным когнитивным аспектам. Например, оно может содержать информацию, которая уже известна или дана в контексте, в то время как прямое дополнение может представлять новую информацию. Таким образом, исследование роли подлежащего в аварском языке позволяет понять его значимость не только на уровне синтаксической структуры, но и в контексте когнитивных процессов, что важно для более глубокого анализа и понимания этого языка. Кроме того, подлежащее сопряжено с именами, обозначающими одушевленных участников, особенно людей, является важным для понимания семантических и прагматических аспектов языка. Действительно, такие свойства указывают на более широкие когнитивные сферы, чем просто грамматическая структура предложения. Возможно, эта сопряженность связана с тем, что в языке отражается не только структура и форма выражения мысли, но и социокультурные и психологические аспекты. Использование определенных форм подлежащего в контексте с именами участников речевого акта может указывать на отношения между говорящими, на эмоциональную окраску высказывания. Подлежащее и субъект могут различаться, особенно в контексте эргативных конструкций, где субъект проявляет активное действие, а подлежащее отличается от агента. В аварском языке субъект совпадает с подлежащим только в номинативе, в то время как в эргативных конструкциях его функция может быть ближе к косвенному дополнению. Это подчеркивает важность адекватного анализа синтаксических структур в разных языках и особенностей их грамматических систем.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. К некоторым понятиям теории эргативности. *Известия Северо-Кавказского научного центра высшей школы. Общественные науки*. 1990; № 2: 88–92.
2. Абдуллаев З.Г. Эргативная конструкция предложения в горских письменных языках Дагестана. *Эргативная конструкция предложения в языках различных типов*. Ленинград, 1967: 198–199.
3. Бокарев А.А. *Синтаксис аварского языка*. Москва – Ленинград, 1949.
4. Магомедов Д.М. Соотношение сложных слов и словосочетаний в аварском языке. Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи: тезисы докладов IV Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2014: 103–105.
5. Магомедов Д.М., Дибиров И.А. Синтаксическая структура пословиц и поговорок в аварском. *Путь в науку – 2015*: материалы ежегодной студенческой научно-практической конференции. Махачкала, 2015: 33–41.
6. Магомедов Д.М., Магомедтагирова И.Г. Синтаксические функции локатива III серии в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2015; № 56: 102–106.
7. Магомедов М.И. Дефиниция понятий «подлежащее» и «субъект» в аварском языке. *Дагестанский лингвистический сборник*. Москва, 1995: 39–44.
8. Магомедов М.И. Подлежащее и дополнение в аварском языке. *Кавказский вестник*. Тбилиси, 2000; № 2: 124–127.
9. Магомедов М.И. Понятие подлежащего и эргативность в аварском языке. *Иберийско-кавказские языки: структура, история, функционирование*: III Международный симпозиум. Тбилиси, 2011: 307–310.
10. Мещанинов И.И. *Эргативная конструкция в языках различных типов*. Ленинград, 1967.
11. Панфилов В.З. *Взаимоотношение языка и мышления*. Москва: Наука, 1971.
12. Исламова У.А. *Простое предложение в аварском языке в сопоставлении с английским*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1999.

References

1. Abdullaev Z.G. K nekotorym ponyatiyam teorii `ergativnosti. *Izvestiya Severo-Kavkazskogo nauchnogo centra vysshej shkoly. Obschestvennye nauki*. 1990; № 2: 88-92.
2. Abdullaev Z.G. `Ergativnaya konstrukciya predlozheniya v gorskih pis'mennyh yazykah Dagestana. *`Ergativnaya konstrukciya predlozheniya v yazykah razlichnyh tipov*. Leningrad, 1967: 198-199.
3. Bokarev A.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1949.
4. Magomedov D.M. Sootnoshenie slozhnyh slov i slovosochetanij v avarskom yazyke. Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi: tezisy dokladov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2014: 103-105.
5. Magomedov D.M., Dibirov I.A. Sintaksicheskaya struktura poslovic i pogovorok v avarskom. *Put' v nauku – 2015*: materialy ezhegodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2015: 33-41.
6. Magomedov D.M., Magomedtagirova I.G. Sintaksicheskie funkcii lokativa III serii v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2015; № 56: 102-106.
7. Magomedov M.I. Definiciya ponyatij «podlezhaschee» i «sub`ekt» v avarskom yazyke. *Dagestanskij lingvisticheskij sbornik*. Moskva, 1995: 39-44.
8. Magomedov M.I. Podlezhaschee i dopolnenie v avarskom yazyke. *Kavkazskij vestnik*. Tbilisi, 2000; № 2: 124-127.
9. Magomedov M.I. Ponyatie podlezhaschego i `ergativnost' v avarskom yazyke. *Iberijsko-kavkazskie yazyki: struktura, istoriya, funkcionirovanie*: III Mezhdunarodnyj simpozium. Tbilisi, 2011: 307-310.
10. Meschaninov I.I. *`Ergativnaya konstrukciya v yazykah razlichnyh tipov*. Leningrad, 1967.
11. Panfilov V.Z. *Vzaimootnoshenie yazyka i myshleniya*. Moskva: Nauka, 1971.
12. Islamova U.A. *Prostoe predlozhenie v avarskom yazyke v sopostavlenii s anglijskim*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1999.

Статья поступила в редакцию 06.03.24

УДК 821.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-537-540

Novikova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

BINARY OPPOSITIONS AS THE MAIN STYLISTIC DEVICE OF ARTISTIC INTERPRETATION OF REALITY IN JULI ZEH'S NOVEL "UNTERLEUTEN". In modern German literature, the topic of German unification and its consequences is one of the most popular. Juli Zeh, author of the novel "Unterleuten", is a recognized master of socio-psychological prose. The article examines the principle of binary oppositions as the main stylistic device for creating an artistic picture of the world of social and psychological contradictions and conflicts that the country has not overcome in the two decades after unification. The principle of binary, dichotomy seems to be the most organic way of depiction, since it is set by the very theme of the novel. The author considers the oppositions "past – present", "city – village", "old people – young generation" as the ideological and compositional basis of the novel. The article also pays special attention to polyphony in the novel, as a means of depicting the main conflict in the work. Julia Tse's socio-psychological novel develops the tradition of German realist literature at a new stage. Perhaps the writer can be counted among the cohort of young "new realists." At the center of her work are not the events, but the person inside these events, his thoughts and experiences, his reaction to what is happening around him. Reality in the novel is the sum total of human problems, troubles, likes and dislikes – in a word, what life is made of.

Key words: **modern literature of Germany, socio-psychological novel, modern history of Germany, principle of binary oppositions, stylistic and compositional features, polyphony**

Н.Н. Новикова*, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

БИНАРНЫЕ ОППОЗИЦИИ КАК ОСНОВНОЙ СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В РОМАНЕ ЮЛИ ЦЕ UNTERLEUTEN

В современной литературе ФРГ тема объединения Германии и ее последствий является одной из популярнейших. Юли Це, автор исследуемого романа – признанный мастер социально-психологической прозы. В статье рассматривается принцип бинарных оппозиций как основной стилистический прием создания художественной картины мира социальных и психологических противоречий и конфликтов, непреодоленных страной за два десятка лет после объединения. Принцип бинарности, дихотомии представляется наиболее органичным способом изображения, поскольку он задан самой темой романа. Автор рассматривает оппозиции «прошлое – настоящее», «город – деревня», «старики – молодое поколение» как идейно-композиционную основу романа. В статье уделяется особое внимание также полифонии в романе как стилистическому средству изображения основного конфликта в произведении. Социально-психологический роман Юли Це развивает традицию немецкой реалистической литературы на новом этапе. Возможно, писательницу можно причислить к когорте молодых «новых реалистов». В центре ее произведения не события, а человек внутри этих событий, его мысли и переживания, его реакция на происходящее вокруг. Реальность в романе – сумма человеческих проблем, неприятностей, симпатий и антипатий – словом, того, из чего и складывается жизнь.

Ключевые слова: **современная литература ФРГ, социально-психологический роман, новейшая история Германии, принцип бинарных оппозиций, стилистические и композиционные особенности, полифония**

Социально-психологический роман Юли Це развивает традицию немецкой реалистической литературы на новом этапе [1]. Бинарность как принцип организации художественного пространства в литературе привлекает внимание множества исследователей. Существует ряд работ, где рассматривается принцип бинарной оппозиции в русской литературе, в частности исследования А. Платонова [2], Ю. Полякова [3], А. Кима [4] и других авторов, в то время как его значение в современной немецкой беллетристике не привлекало внимание исследователей. Недостаточная изученность данной проблемы обусловливает ее актуальность, тем более что автор анализируемого романа входит, по признанию критики, в когорту самых популярных на сегодня писателей Германии. Социально-психологический роман «Унтерлёйтен» находится, по версии издательства «Амазон», в списке лучших романов.

Цель данной работы заключается в исследовании композиционных и стилистических особенностей указанного романа. Автор анализирует художественный стиль и авторские особенности вербализации основных бинарных оппозиций: «настоящее – прошлое», (как вариация – «старшее и молодое поколения»), «город – деревня».

Задачи, которые ставит перед собой автор, формулируются следующим образом:

– выявить и проанализировать существенные общекультурные бинарные оппозиции в романе «Унтерлёйтен»;

– определить основные принципы идейно-художественной концепции мира в романе;

– выявить значение бинарности в композиции романа для раскрытия социально-критической направленности романа.

Методы исследования, применявшиеся в ходе работы: изучение литературоведческих исследований по означенной тематике, знакомство с широким кругом произведений социально-психологического жанра в современной немецкой литературе, рассмотрение особенностей текста романа и выявление его стилистических особенностей.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней анализируется актуальное художественное произведение, посвященное внутриполитическим и психологическим проблемам Германии спустя десятилетия после объединения, и исследуются его художественно-стилистические особенности.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуальности разрабатываемой тематики и возможности использования выводов работы в ходе иных исследовательских работ в данной области.

Практическая значимость работы заключается в том, что она знакомит с малоизученным явлением в современной немецкой литературе и позволяет сформировать более полное представление о нем.

Бинарность трактуется в современной философии как «универсальное средство познания мира» [5]. В литературоведении для ее обозначения употребляются разные определения: «бинарность», «дихотомизм», «двоичный код», «биполярность», «антиномичность» и другие. Несмотря на то, что в ряде работ подчеркивается неполное совпадение терминов [6], в данной статье мы употребляем понятия «биполярность», «антиномичность» и «дихотомизм» как синонимы одного явления, поскольку видим в них больше сходств, нежели различий.

В различных гуманитарных науках исследователи отмечают значение принципа бинарности, органичного для человеческого мировосприятия. Как подчеркивает Ю. Лотман, «…в основе внутренней организации элементов текста, как правило, лежит принцип бинарной семантической оппозиции: мир будет членится на богатых и бедных, своих и чужих, православных и еретиков, просвещенных и непросвещенных, людей Природы и людей Общества, врагов и друзей» [7].

В романе современной немецкой писательницы Юли Це (род. в 1974 г.) «Унтерлёйтен» принцип бинарных оппозиций является основным структурообразующим принципом. В своем творчестве, а на сегодняшний день Юли Це является автором нескольких полновесных романов, писательница продолжает традицию немецкой социально-психологической прозы, причем автор пробует себя в различных видах. Жанр одного из первых романов Ю. Це, принесшего ей огромную популярность, «Corpus delicti. Процесс», определяется как дистопия, ведь очевидно, что именно в антиутопии (как и дистопии) в полной мере раскрывается общественно-критическая направленность. Автор продолжает в своем творчестве традицию реалистической литературы на новом этапе ее развития, пытаясь ответить на вопросы, волнующие немецкое общество XXI века, одновременно подводя своеобразный итог предшествующему историческому этапу.

В современной немецкой литературе вряд ли найдется произведение на актуальную тематику, где прямо или косвенно не затрагивалась бы тема объединения Германии. Роман «Унтерлёйтен» (Unterleuten) 2016 года – пример современной прозы, где основу сюжета образует осмысление этого исторического события спустя двадцать лет (действие отнесено к 2010 году). Несмотря на популярность автора и многочисленные хвалебные отклики на книгу, бинарность как способ композиционного построения романа и его идейно-художественной составляющей ранее не рассматривалась. Концепция реальности в свете бинарных оппозиций раскрывает авторскую концепцию картины мира.

Для художественного осмысления политических и нравственных противоречий, времени перелома в жизни страны принцип бинарности естествен, поскольку роман посвящен одной из «больных» тем немецкой истории – политические, экономические и психологические последствия объединения Германии.

Название романа – использование полисемантического слова Унтерлёйтен – своего рода каламбур: так называется некая вымышленная деревня в земле Бранденбург, но одновременно это слово может быть понято как «среди людей», то есть в гуще человеческих страстей, конфликтов и заблуждений.

В романе писательница анализирует события современности, используя систему контрастных, антиномических пар. Система смысловых, бинарных оппозиций подчиняет всю структуру повествования. Антиномичность художественного мира романа диктует сам материал – полная непреодоленных противоречий реальность современной Германии. Небольшая деревня в Бранденбурге прежде входила в состав ГДР, позже испытала на себе все проблемы, коснувшиеся восточных земель. Двадцать лет после объединения привели к большим сдвигам, но не к настоящему единству, повседневная жизнь демонстрирует, что нация, как и прежде, расколота.

Толчком, триггером для сюжетообразующего конфликта служит сообщение о планах строительства в окрестностях деревни парка ветряков, которые должны снабжать Берлин «зеленой» энергией. Жители получат солидную финансовую выгоду от этого проекта, но одновременно он угрожает существованию редких птиц в регионе. Заповедник – единственно ценное предприятие в вымирающей деревне и предмет забот многих местных жителей. Этот проект приводит к расколу в деревенской общине, где и без того всегда кипели нешуточные страсти в глубине внешне спокойного существования.

Композиция романа строится на основе принципов полифонии. В каждой из 62 глав романа повествование ведет от первого лица один из одиннадцати персонажей. В полифонии текста автор сталкивает множество часто противоречивых точек зрения. Каждый голос привносит новые оттенки толкования событий и идей, причем новое мнение не перечеркивает старые, в художественной ткани романа они сопоставляются либо противопоставляются, но ни одно из них не является доминирующим. Оценки действий и личностей персонажей, которые уже готов дать читатель, вдруг меняются, порой даже на свою противоположность, поскольку право голоса получает иной герой. Повествование сливается в многослойный полилог действующих лиц, автора и читателя, воспроизводя сложный образ действительности. Персонажи в романе группируются по принципу их принадлежности к одному или же другому полюсу, политически они представляют противоречия между ГДР и ФРГ, исторически – между прошлым и настоящим, географически – между Востоком и Западом.

В художественной реальности романа можно выделить следующие общекультурные бинарные оппозиции: «прошлое и настоящее», «старшее и молодое поколения», «город и деревня», Восток и Запад. Все они встраиваются в основную, структурообразующую антиномию – тогда и сейчас, «старое – новое» (как вариант «старик – молодой человек»).

Основная дихотомия, внутри которой разворачивается центральный конфликт, – «прошлое – настоящее». Полюса ее неразрывно связаны, ибо, по словам великой русской поэтессы: «Как в прошедшем грядущее зреет, Так в грядущем прошлое тлеет…» [8, с. 358].

В художественном пространстве, организованном по принципу смысловых оппозиций, присутствуют два полюса, но нет среднего, «нулевого» члена, что типично для бинарности. По мнению одного из исследователей, «как правило, в любой конфликтной бинарности неизбежно обнаруживается ценностный вектор, маркирующий оппозицию: от настоящего к будущему, от настоящего к прошлому, от «низа» к «верху», от сиюминутного к вечному, от быта к бытию. Такой вектор является знаком приоритетных ценностных ориентаций в художественном мире писателя» [9, с. 4]. В анализируемом романе такой ценностный вектор если и предполагается, то не обнаруживается явно, прошлое – не синоним плохого, а настоящее – необязательно благо.

Поверхностная оценка прошлого несет негативный оттенок. Место действия герои с более или менее явной иронией называют «кусок экс-ГДР», «полуГДР». Прошлое присутствует в сегодняшнем дне, исторически ушедшая страна дает о себе знать на каждом шагу. Уличное освещение в деревне родом из исчезнувшей двадцать лет назад страны; ремонтируя дом, одна из героинь пытается «отскрести от стен и пола погибшую ГДР» и радуется, постепенно «изгоняя» атмосферу демократической республики. Бинарность «прошлое – настоящее», прежде всего, выявляется на уровне персонажей. Если видение прошлого резко разнится у приверженцев старого порядка и сторонников нового, то в оценке настоящего, идеологической и моральной составляющей современного строя они единодушны.

Один из героев называет новое время «западной оккупацией» и считает объединение Германии принудительным. Диктат командной социалистической системы, принудительная коллективизация, неумелое руководство партийных органов наталкивались на внутреннее сопротивление, но не лучшим вариантом представляется и «прекрасный новый мир, пришедший в деревню и в республику» [1, с. 93]. Эта отнюдь не случайная аллюзия напрямую связывает новую реальность и утопию Хаксли. Неолиберальная идеология, пришедшая на смену коммунистической, не освободила человека.

Zu Zeiten der Stasi wurde weniger beobachtet, abgehört, gedroht und gefeuert als heute, und trotzdem nannte sich das neue System Demokratie («Во времена Штази меньше следили, прослушивали, угрожали и вышвыривали на улицу чем сейчас, и тем не менее новую систему называют демократией) [1, с. 92–93]. И уже многим стало ясно: то, что люди считали индивидуальной свободой, в действительности обернулось полным подчинением.

Одна из смысловых оппозиций, имеющая большое значение в романе, – это противопоставление города и деревни. Новые веяния, по мнению сельчан, пришли из города. Как говорит один из центральных персонажей, «люди города» во все времена приносили несчастья деревне, пытаясь руководить тем, о чем не имели ни малейшего понятия, не умея отличить пшеницу от овса. Мир создан городами, они управляют им, преувеличивая собственную значимость. Город рисуется враждебным и противоестественным организмом:

Größenwahnsinnige Arbeitgeber, unfreundliche Verkäuferinnen, Dauerbaustellen auf Hauptverkaufsstraßen, stundenlange Parkplatzsuche, Kinderwagen in überfüllten U-Bahnen. Überall Werbung, die den Verstand beleidigte…» («Работодатели с манией величия, озлобленные продавщицы, строительные площадки на центральных торговых улицах, бесконечные поиски места для парковки, детские коляски в переполненных вагонах метро. Везде – реклама, от которой можно сойти с ума) [1, с. 170].

Особая группа персонажей в романе – это «приехавшие», люди города, мечтающие найти покой в деревенской идиллии. Один из них, известный журналист, родина которого – город, а точнее – Schreibtisch mit Monitor und fußläufigem Zugang zu Dönerbude, Tabakladen und Kneipe… («письменный стол с компьютером, а в шаговой доступности – ларек с шаурмой, табачный магазин и пивная») [1, с. 119]. Это «люди без воспоминаний», не несущие деревне ничего хорошего, поскольку мечта бывших столичных жителей – маленький Берлин на лоне природы, только без непонятных им сельчан.

Для жителей деревни Унтерлёйтен пространство жизни – это родина, даже мировоззрение.

Unterleuten bedeutete Freiheit, Symbol der Freiheit war ein unverstellter Horizont («Деревушка Унтерлёйтен означала свободу, а символом свободы был открытый, не застроенный горизонт») [1, с. 170].

Но деревня – это не просто комплекс строений, в первую очередь это земля, на которой и ради которой они работали. Деревня и земля-кормилица здесь синонимичны:

Dafür hat er ein Leben lang gekämpft, erst gegen die Kommunisten, dann gegen die Kapitalisten. Dabei hatte es immer nur einen wahren Diktator gegeben: das Land. Es wollte gepflegt, bewirtschaftet und beschützt werden, vor dem Wetter, vor gierigen Vogelschwärmen, Ungeziefer und Spekulanten («За это он боролся всю жизнь, сначала против коммунистов, потом против капиталистов, зная единственного диктатора – это была земля. Она должна быть по-хозяйски ухожена, защищена от непогоды, жадных птичьих стай, насекомых и спекулянтов) [1, с. 461]. Так говорит один из персонажей произведения. Новая аграрная стратегия и «зеленая политика» людей города уничтожат родину этих людей. Мировоззренческое противостояние вырастает в личный конфликт, итогом которого станет крушение судеб, семейные драмы, преступления и самоубийство.

Антиномия «старшее поколение – молодёжь» – одна из самых значительных в романе. На стороне старшего поколения различные идеологические установки, но они представляют единое нравственное пространство и общность судьбы: все это – люди, «не вписавшиеся» в новую реальность. Молодое поколение отвергает их, прежде незыблемые ценности. Молодые верят, что wer E-Mails schreiben konnte, im Urlaub nach Thailand fuhr und den entfesselten Kapitalismus als alternativlos betrachtete, habe das 21. Jahrhundert verstanden («…тот, кто умеет писать СМС-ки, ездит в отпуск в Тайланд и считает …капитализм безальтернативным, понял 21 век) [1, с. 93].

Когда один из персонажей пытается представить себе новое поколение, «он видит целую армию молодых людей с поднятой вверх правой рукой, не для гитлеровского приветствия, а чтобы запечатлеть свое лицо смартфоном) [1, с. 461]. Яркая метафора порождает однозначные ассоциации: поднятая рука в знак поклонения новому идолу молодого поколения. Этот идол – личность, стремящаяся к максимальной личной свободе и не несущая никакой ответственности перед обществом.

Изменилась не только система нравственных ценностей, но и традиционные представления о гендерных ролях: целое поколение существ, «более или менее относящихся к мужскому полу» [1, с. 481], вообще не понимает, что означает слово «взрослый», даже если они состоятельны и общественно успешны.

Конфликты в романе – амбивалентны, поскольку автор находится в максимальной отстраненности, не солидаризируясь с позицией ни одного из героев. Многоголосье рассказчиков, отсутствие, как это обычно бывает в романах такого жанра, авторской оценки создает эффект авторского не-присутствия в действии. Благодаря такому стилю изложения читатель не найдет в романе ни злодеев, ни праведников. Герои – это люди со своими страстями и слабостями.

Роман «Унтерлёйтен» находит свое тематическое продолжение в следующих произведениях писательницы: «Между мирами» (Zwischen Welten) 2023 года, созданный в соавторстве с Симоном Урбаном, и роман «О людях» (Über Menschen), который увидел свет в 2021 году.

Библиографический список

1. Zeh J. *Unterleuten. Luchterhand Literaturverlag*. München, 2016.
2. Бугакова Н.Б. Лексическая объективизация бинарной оппозиции «земля-небо» в художественной модели мира А. Платонова. *Актуальные проблемы современной филологии и журналистики*. 2022; № 3 (46): 32–37.
3. Хэ Ц. Принцип бинарых оппозиций как идейно-композиционная основа политической повести Ю. Полякова «Демгородок». *Филология и культура*. 2022; № 4 (70): 139–143.
4. Хайрутдинова А.Р. *Бинарные оппозиции как способ концептуализации художественной картины мира А.А. Кима*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2012.
5. Руднев В.П. *Словарь культуры 20 века. Ключевые понятия и тексты*. Москва, 1999.
6. Писарь Н.В. К вопросу об определении понятия «дихотомия» в лингвистике. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2016; № 3: 12–18.
7. Лотман Ю.М. *Об искусстве*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1998.
8. Ахматова А.А. «*Поэма без героя». Стихотворения и поэмы*. Ленинград: Советский писатель – Ленинградское отделение, 1977.
9. Коваленко А.Г. Антиномизм и бинарный архетип в структуре художественного конфликта. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: литературоведение, журналистика. 2003–2004, № 7–8: 5–14.

References

1. Zeh J. *Unterleuten. Luchterhand Literaturverlag*. München, 2016.
2. Bugakova N.B. Leksicheskaya ob`ektivizaciya binarnoj oppozicii «zemlya-nebo» v hudozhestvennoj modeli mira A. Platonova. *Aktual'nye problemy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2022; № 3 (46): 32-37.
3. H`e C. Princip binaryh oppozicij kak idejno-kompozicionnaya osnova politicheskoj povesti Yu. Polyakova «Demgorodok». *Filologiya i kul'tura*. 2022; № 4 (70): 139-143.
4. Hajrutdinova A.R. *Binarnye oppozicii kak sposob konceptualizacii hudozhestvennoj kartiny mira A.A. Kima*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2012.
5. Rudnev V.P. *Slovar' kul'tury 20 veka. Klyuchevye ponyatiya i teksty*. Moskva, 1999.

6. Pisar' N.V. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «dihotomiya» v lingvistike. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2016; № 3: 12-18.
7. Lotman Yu.M. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 1998.
8. Ahmatova A.A. «*Po`ema bez geroya*». *Stihotvoreniya i po`emy*. Leningrad: Sovetskij pisatel' – Leningradskoe otdelenie, 1977.
9. Kovalenko A.G. Antinomizm i binarnyj arhetip v strukture hudozhestvennogo konflikta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: literaturovedenie, zhurnalistika. 2003-2004, № 7-8: 5-14.

Статья поступила в редакцию 14.03.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-540-542

Gorina I.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Nikulnikova Ya.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yanagornik@bk.ru*

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL TRANSFORMATIONS IN THE SYSTEM OF COMPLEX SENTENCES IN MODERN RUSSIAN. The article provides some data on the consistency, categorical features and functioning of the structural components of a complex sentence with a subordinate and asyndeton during transformational transitions into an adjunctive connection, explains the mechanisms of transformations, describes techniques and methods of linguistic modeling of linguistic signs reflecting structural changes in functions and system relations in connotative schemes. Special attention is paid to an analysis of specialized explicated means of expressing categories subordination and attachment in modern syntax. The paper provides examples of practical use of transformed models in structures of a complex sentence, indicating possible options for operations with connection components, and also demonstrates ways to solve communicative problems by transforming individual parameters. According to the purpose, the study refers to theoretical descriptions made from the standpoint of a structural and semantic approach to linguistic phenomena covering dynamic and transformational processes in language. The research reveals the fact of the use of specific lexical, grammatical and extralinguistic means determining the functioning of attachment in the language system.

Key words: **subordination, non-conjunctional connection, affiliation relations, transformation, modeling, processality, connotations**

И.И. Горина, *д-р филол. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Я.С. Никульникова, *канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г .Армавир, E-mail: yanagornik@bk.ru*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СИСТЕМЕ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье приводятся сведения о системности, категориальных признаках и функционировании структурных компонентов сложного предложения с подчинительной и бессоюзной связью при трансформационных переходах в присоединительную связь, объясняются механизмы трансформаций, описываются приемы и методы лингвистического моделирования языковых знаков, отображающих структурные изменения функций и системных отношений в коннотативных схемах; особое внимание уделяется анализу специализированных эксплицированных средств выражения категорий подчинения и присоединения в современном синтаксисе. В работе приводятся примеры практического использования в структурах сложного предложения трансформированных моделей, указывающих на возможные варианты операций с компонентами присоединения, а также демонстрируются способы решения коммуникативных задач путем трансформации отдельных параметров. По целеустановке исследование относится к теоретическим описаниям, выполненным с позиций структурно-семантического подхода к языковым явлениям, охватывающим динамические и трансформационные процессы в языке, и доказательно устанавливается факт участия в них специфических лексических, грамматических и экстралингвистические средств, определяющих функционирование присоединения в системе языка.

Ключевые слова: **подчинение, бессоюзная связь, отношения присоединения, трансформация, моделирование, процессуальность, коннотации**

Объектом настоящего исследования является «присоединение» как одна из форм трансформационных моделей синтаксического и структурного взаимодействия компонентов языка при построении законченной единицы коммуникации – сложного предложения.

Предметом изучения являются трансформационные процессы, которые демонстрируют возможности языковой системы отображать при тех или иных условиях коммуникаций без искажения базового смысла принципиально новые структурно-семантические формы коннотаций.

Методологический подход к рассматриваемой научной проблеме лежит в плоскости научных представлений о материальности, объективности, динамичности и вариативности языковых систем. Закономерности трансформаций в этих системах обусловлены определенными правилами, которые имеют строгую регламентацию и не выходят обычно за пределы традиционно применяемых схем речевых отношений между коммуникантами.

Актуальность рассматриваемых динамических процессов в структурном присоединении лежит в плоскости генеративной и трансформационной грамматики и распространяется на природу связей в сложном предложении.

Наше намерение исследовать трансформационные изменения при структурных переходах от одного типа сложного предложения к другому показательно для случаев акцентного выделения специфически выраженных компонентов сложных конструкций, что и определяет цель настоящего изыскания.

Задачей исследования является анализ трансформационных процессов в синтаксической системе сложных предложений, позволяющих установить возможности её динамических преобразований в диапазоне от бессоюзной, сочинительной, подчинительной до присоединительной связи.

Мы отмечаем, что переходные явления (трансформации) в синтаксисе затрагивают специфические формы сочинительной, подчинительной и бессоюзной связи, когда категориальные признаки, присущие таким структурам, нивелируется и преобразуются в функционально тождественную интегрированную семантическую структуру – «присоединение».

Присоединительные отношения обладают такими признаками категориальности, которые не могут не рассматриваться без учета внешних обстоятельств и должны быть выделены в отдельную интегрированную систему. Мы можем также допустить, что этот процесс может развиваться в обратном направлении: интегрированная присоединительная структура распадется, и тогда мы сталкиваемся с наличием и воспроизводством в языковой системе дифференцированных структур иного типа.

Теоретическое значение исследования определяется важностью для современной лингвистики описания трансформационных процессов с точки зрения воспроизводства разных типов отношений в структурах сложных предложений.

Научная новизна заключается в следующих положениях:

1. Проанализирована ситуативная семантика и структурные условия трансформированных форм сложных предложений.

2. Сопоставлены реальные виды трансформационных связей в сложных предложениях с позиции сравнения моделируемых конструкций с предложениями, демонстрирующими отношения присоединения.

Практическое значение проведённого исследования заключается в возможности использования его результатов в лекционных и практических занятиях по синтаксису сложного предложения в вузе, а также в разработках спецкурсов и спецсеминаров по исследуемой теме.

Система языка понимается нами как динамическая общность взаимодействующих языковых знаков, функционирующих в режиме видимых, обусловленных и субъективных изменений.

Антиномия «устойчивости» и «изменяемости» в языке предполагает, что исследование трансформаций единиц языка и их связей следует искать в единстве их преобразований в статике и динамике.

Любая система должна характеризоваться значимостью, спецификой функций и способами взаимодействий компонентов. Система языка не является исключением из этих правил. Взаимодействие единиц языка в коммуникации определено системными связями. Означивание единиц языка как полновесных коммуникативных составляющих осуществляется только внутри определенной системы. Эти положения согласуются с утверждениями исследователей, которые дают точное определение системности в языке, заключающееся в том, что она может быть представлена как упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих единиц (элементов) языка, выступающих в виде целостного образования [1, с. 33]. Все то, что воспроизводится в языке в соответствии с гармонизацией человеческих отношений, связано с определенным структурированным порядком взаимодействий и их обусловленностью.

Трансформации в языковой системе носят прогрессивный характер и проявляются как необходимая потребность в совершенствовании самой системы в условиях исторических изменений общества, хотя такие преобразования все-таки имеют свойственные для любой системы ограничения.

Если рассматривать структурное взаимодействие семантики, прагматики и коммуникации в присоединительных конструкциях как некоторое диалектическое единство, то исследователь неизбежно приходит к выводам о том, что сама организация связей в присоединении системна и обусловлена, а связанные таким образом её компоненты представляют собой лингвистическое образование, подчиненное вполне определенным правилам и нормам существования материальных систем.

В числе таких правил и норм мы можем отметить следующие моменты:

а) критерий целостности системы, который обусловливает взаимосвязанность и взаимодействие элементов системы в рамках локальной временной задачи коммуникации;

б) критерий локализации, указывающий на статические параметры стабилизации системы, что определяет условия, при которых в системе не наблюдается явлений, способствующих разрушению вертикальной структуры присоединительных отношений (парадигмы); такой критерий устанавливает правила доминирования (иерархии) взаимодействия компонентов системы, упорядоченности уровней организации присоединительных отношений;

в) динамический критерий характеризует подвижность элементов языка в пределах системы присоединения; он не обусловливает принципы самоорганизации и самосохранения языковой системы, но с помощью его можно выделить те речевые элементы, которые намеренно были подвержены дифференциации и интеграции и могут быть рассмотрены как результат трансформационных действий, инициируемых и программируемых извне (экстралингвистический фактор).

В синтактике существует общее понятие «трансформация», которое часто используется в «порождающей грамматике» [2; 3; 4]. Отмечается, что благодаря трансформациям в процессах соединения компонентов могут наблюдаться четыре основных типа операций во взаимодействующих компонентах языка: «добавление», «опущение (стирание)», «перестановка» и «замена» речевых знаков. В терминологических обоснованиях [5] дается следующее факториальное определение сущности подобных динамических изменений: трансформация – один из методов порождения вторичных языковых структур, состоящий в закономерном изменении основных моделей (или ядерных структур).

Очевидно, что метод трансформационного моделирования, используемый в лингвистике для обоснования выдвигаемых предположений о текущем состоянии языковой системы, может быть применен и для случаев анализа синтаксических операций, обусловливающих функционирование присоединение в структурах сложного предложения.

Для объективного исследования таких создаваемых синтаксических структур необходимо использовать базовые положения современных теорий переходности, синкретизма и функционально-семантического поля [6, с. 35–36]. Следует согласиться с мнением ученых, который утверждают, что при анализе присоединения как процесса ясны лишь крайние случаи его существования, в то время как промежуточные явления находятся в зоне неопределенных синтагматических отношений.

Таким образом, присоединение видится нам как переходный тип отношений, который в общем виде характеризуется особым способом связи синтагм и предложений и который основан на принципе субъективного введения в речь некоторого момента осознания предыдущего высказывания. Такой момент выражается интонационной паузой. В большинстве случаев эффект осознания основан на эмоциональном компоненте добавления, уточнения.

Присоединительными можно назвать такие конструкции, в которых присоединяемые части не образуют одну смысловую плоскость, то есть логически не объединяются и не имеют одного смыслового ядра, но структурно (синтаксически) все-таки соединены в целостное сложное, исходя из прагматической потребности коммуникантов.

Сама присоединительная связь обусловлена специфической функциональной направленностью в определенных диапазонах, касающихся как семантической, так и структурной стороны процесса: с одной стороны, это наблюдается как союзное присоединение в пределах структуры простого предложения, а с другой стороны, представляется как сегментирование (парцелляция) простого предложения.

В сложном предложении присоединяемый компонент (предложение) входит в его структуру, и это явление рассматривается как особый тип конструкции, характеризующейся новыми отношения между частями сложного предложения, основанными на процессе интеграции в одно единое целое.

Коммуникативный синтаксис привнес в процесс присоединения понимание периферийности, то есть такого состояния структуры, в которой вынесение в конец синтагмы добавляемого компонента, относящегося к сфере экспрессивного синтаксиса, синтаксиса речи, соотносится с пониманием «актуального членения предложения».

Такой подход предполагает новый взгляд на статус присоединительных отношений и выведение их за пределы системы собственно сочинительных и подчинительных структур. Сама попытка рассмотрения всех существующих в русском языке конструкций лишь через оппозицию сочинительной и подчинительной связи неизбежно приводит к тому, что обнаруживаются связи нового формата.

Современный деятельностный подход к изучению явлений трансформации языковых единиц связан с конкретными субъективными установками на исследование синтаксической системы языка как структурно-семантического образования.

Трансформация синтаксической системы в связи с этим может быть обусловлена следующими факторами:

1. Приобретениями ею новых качеств (минимальное условие системного существования).
2. Разрушением или преобразованием системы в иную (максимальное условие).

Любое искусственное внедрение в эту систему новых коммуникативно и прагматически обусловленных элементов речевого воздействия и изменений иного рода в их структуре влечет за собой не столько изменение синтаксиса (структуры), но, главное, – глубинное форматирование итогового смысла (семантики, прагматики, коммуникации).

Структурно-семантическое направление в современных научных исследованиях трансформации синтаксических единиц в основном обусловлено двумя подходами: в одних случаях значительное внимание уделяется структурным схемам трансформации языковых единиц, в других – семантике. Безусловно, научная мысль имеет тенденцию к гармонизации и синтезу этих начал, к дополнению их иными факторами: прагматическими, функциональными, когнитивными.

В сложном предложении изменения в синтагматических отношениях зависимости/независимости ведет к нарушению типологических связей сочинения – подчинения. Это структурное изменение связано с функциональной актуализацией одного из компонентов сложного предложения, который как коммуникативно значимый элемент присоединяется к главному и целенаправленно выносится в конец синтагмы.

Мы полагаем, что сложное предложение с присоединительной связью является переходной структурой между сложносочиненным и сложноподчиненным предложением, а присоединяемое предложение носит характер дополнительной информации и не прогнозируется содержанием основной части. Это такие конструкции, в которых фразы часто не умещаются сразу в одну смысловую плоскость, но образуют ассоциативную цепь присоединения [8, с. 177].

Присоединение – это определенным образом трансформированная связь сочинения и подчинения. Существуют мнения, которые определяют присоединительную и бессоюзную связь тесно взаимосвязанными, и тогда бессоюзие рассматривается как средство выражения присоединительности – связь двух предложений, объединенных в одно сложное [9]. Здесь интонация меняет смысловой фон взаимоотношения объединенных предложений:

Осень и зиму он не любил: они приносили ему много душевных страданий; Я слышал скрип полозьев во дворе: слух мой стал необычайно чутким.

В таких структурах второе предложение содержит добавку, уточнение, пояснение к сказанному в первой части бессоюзного предложения.

В сложном предложении с присоединительной связью мы наблюдаем своеобразную паузу, которая делает такую конструкцию прерывистой, но на основе присоединительной интонации развилась достаточно большая группа специализированных союзных средств, которые и формируют эту синкретичную сложную конструкцию трансформированного типа: *притом, к тому же, вдобавок, вместе с тем, причем, помимо того, сверх того, в довершение всего, в том числе, в частности, прежде всего, в особенности, точнее* и другие. Эти средства связи называются присоединительными союзами (скрепами). Например:

Лошади тронулись, пошли месить дорогу, вдобавок повозку качало, как на волнах; Вместо сахара подавался к чаю сотовый мед в глиняной миске, причем мед всегда был жидкий, но вкусный; У Ивана явилось какое-то нереальное чувство, точно он переживает сцену из романа.

В собственно присоединительных конструкциях присоединяемое предложение чаще всего имеет значение уточнения информации с точки зрения степени её важности или достоверности:

Он выполнил задание, более того, вместе с партизанами до прихода немцев смог уйти в подполье; Отношения с Ермоловым в эти годы были мучительными, вернее их просто не было; Его охватило негодование, точнее он не мог успокоиться из-за нелепого разговора, случившегося накануне.

Своеобразный трансформационный изоморфизм конструкций с присоединением, формирующийся на базе сложносочиненных структур (с союзом *да и),* сложноподчиненных, бессоюзных и собственно присоединительных конструкций, обусловлен прерывистым характером смысловой связи, непрямым соотношением частей сложного предложения, поскольку присоединение – это всегда добавка к законченной мысли, вносящая избыточную информацию с различными оттенками значения.

Так, многие исследователи (Е.С. Скобликова, С.Е. Крючков, Г.И. Кустова, Е.Г. Сидорова и др.) [10–13] выделяют присоединительные отношения и в собственно сложноподчиненных предложениях. Это происходит тогда, когда семантика придаточного присоединительного управляется словом *что* в разных падежных формах. Например:

Вода нарастающим потоком мчалась вниз по долине, что и могло привести к затоплению, вероятно, всего леса; Он почувствовал во всем своем слабом теле холодок, что всегда бывало с ним в минуту опасности.

В роли подчинительных присоединительных скреп в сложноподчиненном предложении могут использоваться наречные слова *почему, отчего, зачем*. Эти союзные средства в языке приобретают способность замещать и трансформировать содержание либо всего главного предложения, либо какой-то отдельной группы его членов. Своеобразие значения всех этих союзных средств состоит в том, что они приобретают свойство не только быть заместительными средствами содержания, но и необходимыми добавочными сигналами уточняющей информации.

Придаточным предложениям, подверженным таким трансформационным изменениям, характерны значения обусловленности, временной последовательности, эмоциональной реакции на событие, о котором говорится в главной части. Характерно также указание на повторный характер информации, содержащейся в первой части, на ту или иную оценку ситуации в содержании главного предложения. Например:

Старого товарища по учебе не было дома, почему и пришлось оставить ему записку; Мне необходимо было кое-что купить в городе, зачем я и выехал спешно.

Изоморфизм присоединительных конструкций, соотносительных со сложносочиненными, сложноподчиненными и бессоюзными предложениями, обусловлен бесспорной актуализацией присоединяемой части, так как с точки зрения актуального членения мы делаем логическую и акцентологическую паузу перед добавляемой информацией. Именно добавляемые сведения важны для субъекта речи, и именно он выделяет их, используя специализированные присоединительные скрепы, которые более семантичны, чем собственно союзы. В самой морфологической структуре многих скреп имеется суффикс *-ее,* обусловленный образовательными связями таких скреп с наречными формами сравнительной степени: *точнее, скорее, более того, вернее всего* и другие. Развитие большого корпуса вторичных присоединительных средств связи позволило выделить сложные предложения с присоединением в самостоятельный тип конструкций. Например:

Она наотрез отказалась возвращаться в родное село, более того, ей совершенно не хотелось встречаться там со своими родственниками.

Исходя из четырех основных критериев трансформационных изменений в языке, предложенных Н. Хомским, мы продемонстрировали два из них: добавление и замену символов.

Третий критерий, связанный с опущением (стиранием) формализованных (эксплицитных) средств, наблюдается в слабой бессоюзной синтаксической конструкции. Здесь превалирующее значение отдается интонации, формирующей уточняющее присоединительное значение во втором условно подчиненном компоненте. В связи с этим мы считаем бессоюзное сложное предложение с уточняющими отношениями трансформированной слабой структурой, в которой опущена (формально не выражена) союзная присоединительная скрепа, легко восстанавливаемая путем обратной трансформации. Сравните:

Солнце отражалось в воде, и казалось, будто светит не одно солнце, а два: одно было сверху, а другое сияло откуда-то снизу.

Изменим конструкцию:

Солнце отражалось в воде, и казалось, будто светит не одно солнце, а два, причем одно было сверху, а другое сияло откуда-то снизу.

Или: *Мороз в Сибири хоть и силен, да не страшен, он переносится сравнительно легко, так как воздух сух, а ветра обычно нет.*

Изменим конструкцию:

Мороз в Сибири хоть и силен, да не страшен, к тому же он переносится сравнительно легко, так как воздух сух, а ветра обычно нет.

Трансформационные процессы в сложных синтаксических конструкциях позволили выделить присоединение как обособленный вид связи, сформировавший синкретичный тип сложного предложения.

Сущность присоединения как синтаксического процесса определяется нами следующим образом: союзным средствам приписываются дополнительные функциональные возможности, которые не только сигнализируют о прерывистом характере связи, но и свидетельствуют о возможностях организации многоаспектности высказывания: тем самым подчеркивается связь между темой и ремой высказывания – единицами актуального, а не формально-грамматического членения предложения.

Акцент на присоединяемый компонент обусловлен модальностью всего сложного предложения, поскольку содержание предшествующего предложения вызывает ассоциативное дополнение присоединяемой части. Синтаксическая организация сложного предложения с присоединительной связью всегда характеризуется послевременностью присоединяемого компонента, обусловленного коммуникативно-функциональной необходимостью.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Место переходных явлений в системе языка (на материале частей речи). *Переходность и синкретизм в языке и речи*: межвузовский сборник трудов. Москва, 1991.
2. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. Перевод В.А. Звегинцева. Благовещенск, 1999.
3. Хомский Н. *Синтаксические структуры*. Перевод К.И. Бабицкого. Благовещенск, 1999.
4. Хомский Н. *Язык и мышление*. Перевод Б.Ю. Городецкого. Благовещенск, 1999
5. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: КомКнига, 2007.
6. Щерба Л.В. *Избранные работы по русскому языку.* Москва: Учпедгиз, 1957.
7. Ломов А.М. *Словарь-справочник по синтаксису современного русского языка*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
8. Лекант П.А. *Синтаксис простого предложения в современном русском.* Москва: Высшая школа, 2004.
9. Современный русский язык. Анализ языковых единиц: в 3 ч. *Синтаксис.* Москва: Просвещение: Владос, 1995; Ч. 3.
10. Скобликова Е.С. *Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения (теоретический курс)*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
11. Крючков С.Е. О присоединительных связях в современном русском языке. *Вопросы синтаксиса современного русского языка*. Москва: Учпедгиз, 1950: 397–411.
12. Кустова Г.И., Мишина К.И., Федосеев В.А. *Синтаксис современного русского языка*. Москва: Академия, 2007.
13. Сидорова Е.Г. Место присоединительных предикативных конструкций в синтаксической системе современного русского языка. Вопросы филологии. Спецвыпуск. *Язык, культура, общество*: материалы VI Международной научной конференции. Москва, 2011: 18–19.

References

1. Babajceva V.V. Mesto perehodnyh yavlenij v sisteme yazyka (na materiale chastej rechi). *Perehodnost' i sinkretizm v yazyke i rechi*: mezhvuzovskij sbornik trudov. Moskva, 1991.
2. Homskij N. *Aspekty teorii sintaksisa*. Perevod V.A. Zveginceva. Blagoveschensk, 1999.
3. Homskij N. *Sintaksicheskie struktury*. Perevod K.I. Babickogo. Blagoveschensk, 1999.
4. Homskij N. *Yazyk i myshlenie*. Perevod B.Yu. Gorodeckogo. Blagoveschensk, 1999
5. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: KomKniga, 2007.
6. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku.* Moskva: Uchpedgiz, 1957.
7. Lomov A.M. *Slovar'-spravochnik po sintaksisu sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
8. Lekant P.A. *Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennom russkom.* Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
9. Sovremennyj russkij yazyk. Analiz yazykovyh edinic: v 3 ch. *Sintaksis.* Moskva: Prosveschenie: Vlados, 1995; Ch. 3.
10. Skoblikova E.S. *Sovremennyj russkij yazyk. Sintaksis slozhnogo predlozheniya (teoreticheskij kurs)*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
11. Kryuchkov S.E. O prisoedinitel'nyh svyazyah v sovremennom russkom yazyke. *Voprosy sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva: Uchpedgiz, 1950: 397-411.
12. Kustova G.I., Mishina K.I., Fedoseev V.A. *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Akademiya, 2007.
13. Sidorova E.G. Mesto prisoedinitel'nyh predikativnyh konstrukcij v sintaksicheskoj sisteme sovremennogo russkogo yazyka. Voprosy filologii. Specvypusk. *Yazyk, kul'tura, obschestvo*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2011: 18-19.

Статья поступила в редакцию 27.03.24

УДК 821.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-542-544

Mankieva E.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Acting Head of Department of Russian and Foreign Literature, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: aset.mankieva@mail.ru*

FEMALE IMAGES IN THE FOLKLORE OF THE INGUSH AND CHECHENS. Within the framework of the North Caucasian science of folklore, the article examines gender archetypal images found in the oral folk art of the Ingush and Chechens. The research material is a collection of fairy tales, stories and legends, published by A.O. Malsagov and I.A. Dakkhilgov in 1986 in Grozny. It is revealed that the key place among female images is occupied by the "ancestress of the people", "primordial woman", "smart daughter-in-law", "Georgian queen Tamara", as well as women from the people, whose names and

deeds formed the basis of toponymic names. An important place in the folklore collection under study is also occupied by toponymic, geographical legends, which are based on various historical events related to the dramatic fate of the Vainakh women. Among them there are "The mountain of three sisters", "Two brothers and their mother", "*Maiden Spit* Spring", "Land for beauty", etc. In the context of intercultural communication, it is also worth noting the images of representatives of neighboring peoples captured in the folklore of the Ingush and Chechens. The study revealed the following gender archetypes: "mythological ancestor of the people", "sorceress-witch", "smart daughter-in-law". In the course of the work, such a peripheral image as the "Georgian Queen Tamar" is also identified, and various "feminitives" are noted, which make up the basis for the names of geographical localities, such works testify to the breadth of the folklore consciousness of the North Caucasian peoples.

Key words: **Ingush and Chechen folklore, fairy tales and legends, gender, archetype, female images**

Э.Х. Манкиева, *д-р филол. наук, и. о. зав. каф. русской и зарубежной литературы, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: aset.mankieva@mail.ru*

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ФОЛЬКЛОРЕ ИНГУШЕЙ И ЧЕЧЕНЦЕВ

В рамках северокавказской науки о фольклоре в статье рассматриваются гендерные архетипические образы, встречающиеся в устном народном творчестве ингушей и чеченцев. Материалом исследования является сборник сказок, сказаний и преданий, изданный А.О. Мальсаговым и И.А. Дакхильговым в 1986 г. в г. Грозный. Выявлено, что ключевое место среди женских образов занимают «прародительница народа», «первозданная женщина», «умная невестка», «грузинская царица Тамара», а также женщины из народа, чьи имена и деяния сформировали основу топонимических названий. Немаловажное место в исследуемом фольклорном сборнике занимают также и топонимические, географические предания, в основу которых положены различные исторические события, связанные с драматической судьбой вайнахских женщин. Среди них – «Гора трех сестер», «Двое братьев и их мать», «Родник "Девичья коса"», «Земля за красавицу» и др. В контексте межкультурной коммуникации следует также отметить образы представительниц соседних народов, запечатленные в фольклоре ингушей и чеченцев. Исследование позволило выявить следующие гендерные архетипы: «мифологическая прародительница народа», «волшебница-ведунья», «умная невестка». В ходе работы выявлен и такой периферийный образ, как «грузинская царица Тамар», а также отмечены различные «феминитивы», положенные в основу наименований географических местностей. Такого рода произведения свидетельствуют о широте фольклорного сознания северокавказских народов.

Ключевые слова: **ингушский и чеченский фольклор, сказки и предания, гендер, архетип, женские образы**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью анализа истоков и сущности того громадного миротворческого потенциала, который заложен на гендерных мотивах северокавказского фольклора. Этот опыт может стать интеллектуально-этическим фундаментом для построения здоровой, продуктивной, созидательной коммуникации в полиэтническом, полиязычном и поликонфессиональном обществе. Актуальность определяется и другими факторами социокультурного характера: необходимостью преодоления дискриминационных стереотипов, усвоения положительного опыта в решении гендерных проблем, гармонизацией взаимоотношений между мужчинами и женщинами, прошлым и настоящим, Западом и Востоком [1–11].

Цель настоящей работы – проследить наиболее общие закономерности формирования и эволюции женских образов в фольклоре ингушей и чеченцев.

Задачи исследования: проанализировать гендерные архетипы, их потенциал, характер бытования в фольклоре указанных народов, дать представление о широте фольклорного сознания северокавказских народов в контексте межкультурной коммуникации.

В качестве главных методов исследования были использованы следующие: конкретно-исторический, сравнительно-описательный, метод контекстного анализа, системно-структурный, семиотический, аксиологический, герменевтико-интерпретационный, а также метод гендерной экспертизы текста.

Материалом исследования является сборник сказок, сказаний и преданий, изданный А.О. Мальсаговым и И.А. Дакхильговым в 1986 г. в Грозном.

Теоретическая значимость определяется актуальностью исследования гендерных архетипов как конструктивной основы для создания целостного представления о широте фольклорного сознания северокавказских народов. Теоретические положения статьи также могут быть использованы в системе гендерной компаративистики при сравнительно-сопоставительном изучении фольклоров народов Северного Кавказа.

Практическая значимость работы заключается в возможности создания современных методик изучения и преподавания ингушского и чеченского фольклора на основе методологических подходов, заложенных в данной статье.

Цивилизационная история человечества – это история вековечного процесса столкновений и примирений, непрерывных экономических и культурных контактов, напряженного поиска межэтнических компромиссов, обмена материальными и духовными ценностями. Все подобные культурные контакты обладают своей индивидуальностью, обусловленной историческими условиями, географическим фактором, «темпераментом» соседствующих племен, народов, наций. В последнее время приобрели актуальность исследования фольклора сквозь призму еще одного фактора – гендерного (Саутиева Ф.Б., Харсиев Б.М.-Г., Бахаева Л.М., Дадаева А.Р., Токтарова Т.Ж. и др.).

Три года тому назад коллективом отечественных ученых во главе с Х.Г. Тхагапсоевым была издана научная монография с примечательным названием «Детерминация гендера этническим фактором» [10]. В ней авторы, обращаясь к гуманитариям Северного Кавказа, выражают надежду, что «идея формирования и развития этнической гендерологии найдет отклик и поддержку в нашем научно-гуманитарном сообществе, во всем спектре наук, занятых изучением этносоциального бытия – от этнографии и культурологии до социологии, социальной психологии и философии» [10, с. 118].

Поддерживая высказанную идею, в данной статье мы обратились к сборнику «Сказки, сказания и предания чеченцев и ингушей» (1986) с целью исследовать содержащийся в нем гендерный дискурс. Начнем с нартского эпоса. Как отмечают авторы предисловия к сборнику И.А. Дахкильгов и А.О. Мальсагов, «свидетельством большой фольклорной общности многих народов Кавказа является наличие у них нартского эпоса, имеющего у каждого народа свои особенности» [8, с. 8].

Важное место в нарт-орстхойском эпосе чеченцев и ингушей занимает персонаж по имени Села Сата – прародительница нартского племени, яркая представительница эпохи матриархата. «Сказание о Села Сате» можно назвать одновременно космогоническим и антропологическим мифом, поскольку в нем рассказывается о происхождении небесных тел и людей. Большую роль в рождении первой женщины сыграли космические стихийные силы: Села Сата является дочерью грома и молнии. Кроме мотива о чудесном рождении в сказании присутствуют элементы этиологии, ориентированные на объяснение причинно-следственных связей между различными предметами и их происхождением. К примеру, Млечный путь, называемый «Ча Токхадаь мотт», в переводе на русский язык означает «Место, по которому пронесена солома». По преданию, мифологическая героиня несла охапку соломы для брачной постели, но по пути роняла соломинки, которые и образовали удлиненное созвездие в виде блестящей небесной тропинки.

Вайнахские народы на своей астрономической карте также различают созвездие под названием «Сата-боджал» («Треугольный хлеб Саты»). Предание гласит, что Села Сата приготовила из теста треугольную лепешку и положила ее на горячую золу с тлеющими угольками. Два угла ее хлеба подгорели, а третий приобрел золотистый оттенок. «Хлебная» история напрямую отражает иллюминационные особенности созвездия «Сата-боджал», у которого две звезды затемнены, а третья всегда ярко светит.

Не менее ярким образом вайнахской женщины эпохи матриархата является Жера-Баба, что в переводе на русский язык означает «Старуха-Вдова». Полагаем, что «вдовьим» социальным статусом образа древние сказители намеренно подчеркнули свойства ее «женской самодостаточности», «независимости от мужчины-партнера». Гендерный типаж «Жера-Бабы» является универсальным в мировом фольклоре, и он всесторонне описан в книге Клариссы Эстес «Бегущая с волками» [11, с. 54]. Это тип первозданной женщины, обладающей сильной интуицией, дарованными свыше знаниями, мудростью, желанием и возможностью помогать своим соплеменникам.

В сказании «Разгром нартов» описывается драматический период во взаимоотношениях нартов и людей. Потомки Адама никак не могли одолеть враждебно к ним настроенных нартов. Тогда Жера-Баба дала им следующий совет: «Три дня и три ночи кормите жеребца жареным просом, не давая ему воды, а затем отпустите его вблизи укрепления нартов» [8, с. 296]. По сюжету жеребец, томимый жаждой, ударом копыта обнаружил подземный «водопровод» нартов, который тут же был наглухо перекрыт людьми. В условиях безводного пространства нарты ослабели и вскоре вымерли.

Составители «Словаря терминов межкультурной коммуникации» рассматривают в названной книге понятие «андроцентризм языка», трактуя его как «неравномерную представленность в языке лиц разного пола» [5, с. 23]. Поддерживая данную теорию, мы бы хотели заметить, что не только язык, но и фоль-

клорная система почти всех народов мира в целом андроцентрична, ориентирована на мужчину и склонна отражать мужскую картину мира. В особенности это касается северокавказских народов, которые, безусловно, принадлежат к «маскулинному» типу этноколлектива с ярко выраженным андроцентричным основанием. Ярким примером тому является тот факт, что даже в гендерно маркированных фольклорных текстах очень часто акцент от женских образов смещается к мужским или же женские добродетели повторяются в молодых, подрастающих мужчинах в усовершенствованной версии.

Подтверждением сказанному является сказка «Князь и Жера-Баба» [8]. По сюжету у Жера-Бабы умер муж, и она осталась с семью сыновьями. Благодаря находчивой матери-ведунье, способной на большие подвиги, ее дети не пошли по миру из-за потери кормильца. Ведунья, прослышав о том, что сармаки украли дочь князя, а князь за ее возвращение домой готов отдать полцарства, поговорила со своими сыновьями, настроив их на подвиги, выявила их скрытые резервы мужества и чудесных трансфизических возможностей. В результате оказалось, что самый младший сын «может пройти по следу, который в прошлом году оставил муравей», второй сын способен «незаметно для кобылы вытащить из ее чрева жеребенка», третий «может обогнать любого человека или зверя на земле», четвертый признался, что он «смог бы одной рукой охватить, а другой отбросить шестьдесят три человека» [8, с. 85]. Пятый «мог бы играть в поднебесье», шестой умел «прыгать на сорок пять локтей в высоту», отличительной чертой седьмого сына была «невероятная меткость» [8, с. 86].

Организационные способности мудрой матери, сумевшей объединить «таланты» всех семи сыновей, увенчались успехом – княжеская дочь была отбита у недругов и благополучно возвращена в отчий дом. «Князь отдал все свои богатства Жера-Бабе и ее сыновьям» [8, с. 87] – этими словами завершается сказка, философская идея которой заключается в том, что любая мать обладает большим творческим потенциалом, который при надлежащей семейной культуре может быть благополучно транслирован следующим поколениям.

В фольклоре ингушей и чеченцев встречается немало социально-бытовых сказок, где восхваляется сила женского ума. Такого рода сказки чаще всего строятся по схеме «задана загадка» – «стандартный мужской ум не способен ее разгадать» – «разгадывает женщина». Именно по такой структуре сложена сказка «Умная жена» [8, с. 341]. В сказке описывается семья, состоящая из отца, сына и молоденькой снохи. Старик-аксакал каждый раз говорил иносказаниями, которые его сыну не были понятны, но их легко расшифровывала молодая женщина. К примеру, когда отец и сын отправились в дальнюю дорогу строить для одного богача боевую башню, родитель попросил сына «укоротить ему дорогу» и «предоставить ему коня». Сыну был неведом иносказательный язык отца. Сноха же сразу поняла и провела аналогии: «укоротить дорогу» означало «по дороге рассказывать ему увлекательные истории», «достать ему коня» означало «дать ему в руки посох, чтоб легче было передвигаться». И в дальнейшем при любой угрозе жизни членам семьи талант логического анализа невестки оказывался спасительным.

Перечислим другие гендерно маркированные сказки и сказания чеченцев и ингушей с «говорящими» названиями: «Дочь князя Айзан и Муса», «Гомбот и его жена», «Зулай», «Девочка и гам», «Нежно любимая Альбика», «Сказание о девушке-нарт», «Сирая вдова и нарт-орсхойцы», «Сестра семерых братьев», «Джунид и его невеста», «Как женщины одолели врагов», «Девушка ищет суженого», «Как девушка обманула разбойников».

Немаловажное место в исследуемом фольклорном сборнике занимают также и топонимические, географические предания, в основу которых положены различные исторические события, связанные с драматической судьбой вайнахских женщин. Среди них – «Гора трех сестер», «Двое братьев и их мать», «Родник “Девичья коса”», «Земля за красавицу» и другие. В контексте межкультурной коммуникации следует также отметить образы представительниц соседних народов, запечатленные в фольклоре ингушей и чеченцев. К примеру, в 1970-е годы XX века И. Дахгильгов записал у этнофоров два исторических предания – «О царице Тамар» и «Похороны Тамар». Как отмечается в одном из текстов, «грузинская девушка Тамар славилась умом, благородством и богатствами» [8, с. 361]. Такого рода произведения свидетельствуют о широте фольклорного сознания северокавказских народов.

Важнейшей составной частью русского художественного кавказоведения является гендерный дискурс, позволяющий крупным планом увидеть фактически закрытый мир женской субкультуры Юга России. О том, что женщина Кавказа – «femina incognita», свидетельствует большое количество трудов, где горянка изображается как некая усредненная «восточная женщина» с соответствующей наружностью и внутренним миром. В этом отношении важную идентификационную роль сыграли произведения названных русских классиков, практически каждый из которых является не «кабинетным писателем», а очевидцем, живым свидетелем истинной картины вещей на Северном Кавказе позапрошлого столетия.

Известия русских авторов являются одним из важнейших источников истории и культуры народов Северного Кавказа. Их познавательная ценность обусловлена тем, что в XIX веке у большинства горских народов еще не было своей письменности и своей профессиональной литературы, потому произведения русской романтической и реалистической школ являются уникальным источником этнокультурных знаний и средством самопознания для народов Юга России. По трудам русских классиков можно восстановить и акцентировать огромную миротворческую роль «невидимой гвардии белых платков» – женщин-горянок и женщин-славянок, которые интуитивно всегда находились «поверх конфликта» и стремились налаживать мир между народами. Резюмируя, можно отметить, что при всей выраженной андроцентричности чечено-ингушского фольклора значительный ее сегмент занимают сказки, сказания и предания, посвященные женщине. Проведенные нами исследования позволили выявить следующие гендерные архетипы: «мифологическая прародительница народа», «волшебница-ведунья», «умная невестка». В ходе работы выявлен и такой периферийный образ, как «грузинская царица Тамар», а также отмечены различные «феминитивы», положенные в основу наименований географических местностей: гор, скал, холмов, родников на территории Чечни и Ингушетии.

Библиографический список

1. Бахаева Л.М. Языковой образ женщин в народных песнях чеченцев и ингушей: гендерный аспект. *Рефлексия: научно-исследовательский журнал*. 2017; № 4: 28–34.
2. Бахаева Л.М., Дадаева А.Р. Языковое представление женщин в фольклоре: гендерный аспект (на материале исторических песен немецкого и чеченского языков). *Вестник Калмыцкого университета*. 2021; № 1 (49): 48–53.
3. Дахкильгов И.А. *Мифы и легенды вайнахов*. Грозный, 1991.
4. *Детерминация гендера этническим фактором: кавказский дискурс*: коллективная монография. Москва: Издательство «Спутник +», 2019.
5. Жукова И.Н. *Словарь терминов межкультурной коммуникации*. Москва, 2013.
6. *Ингушские сказки, сказания и предания*. Составитель И.А. Дахкильгов. Нальчик, 2002.
7. Саутиева Ф.Б. Устное народное творчество Ингушетии: история развития и специфика национального своеобразия. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 113–114.
8. *Сказки, сказания и предания чеченцев и ингушей*. Составители И.А. Дахгильгов, А.О. Мальсагов. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1986.
9. Токтарова Т.Ж. Гендерные особенности фольклорных текстов. *Успехи современного естествознания*. 2014; № 12-5: 669–671.
10. Харсиев Б.М.-Г. Образ женщины в фольклоре ингушей. *Наследие веков*. 2019; № 5: 124–129.
11. Эстес К.П. *Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях*. Перевод с английского. Москва: Издательский дом «София», 2006.

References

1. Bahaeva L.M. Yazykovoj obraz zhenschin v narodnyh pesnyah chechencev i ingushej: gendernyj aspekt. *Refleksiya: nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; № 4: 28-34.
2. Bahaeva L.M., Dadaeva A.R. Yazykovoe predstavlenie zhenschin v fol'klore: gendernyj aspekt (na materiale istoricheskih pesen nemeckogo i chechenskogo yazykov). *Vestnik Kalmyckogo universiteta*. 2021; № 1 (49): 48-53.
3. Dahkil'gov I.A. *Mify i legendy vajnahov*. Groznyj, 1991.
4. *Determinaciya gendera `etnicheskim faktorom: kavkazskij diskurs*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Sputnik +», 2019.
5. Zhukova I.N. *Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2013.
6. *Ingushskie skazki, skazaniya i predaniya*. Sostavitel' I.A. Dahkil'gov. Nal'chik, 2002.
7. Sautieva F.B. Ustnoe narodnoe tvorchestvo Ingushetii: istoriya razvitiya i specifika nacional'nogo svoeobraziya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 113-114.
8. *Skazki, skazaniya i predaniya chechencev i ingushej*. Sostaviteli I.A. Dahgil'gov, A.O. Mal'sagov. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1986.
9. Toktarova T.Zh. Gendernye osobennosti fol'klornyh tekstov. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2014; № 12-5: 669-671.
10. Harsiev B.M.-G. Obraz zhenschiny v fol'klore ingushej. *Nasledie vekov*. 2019; № 5: 124-129.
11. `Estes K.P. *Beguschaya s volkami. Zhenskij arhetip v mifah i skazaniyah*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'skij dom «Sofiya», 2006.

Статья поступила в редакцию 25.03.24

УДК 83’373.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-545-547

M Fazil M Sabit, *postgraduate, State Institute of Russian Language n.a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: sabit.behgam@bk.ru*

NAMES OF VILLAGES DERIVED FROM NAMES OF PEOPLE IN THE SHCHELKOVO DISTRICT OF THE MOSCOW REGION AND THE PAGMAN DISTRICT OF KABUL DISTRICT. The article contains names of villages in Shchelkovsky District of Moscow Oblast and Paghmana District in Kabul. These names are a unique reflection of the linguistic culture of two peoples speaking unrelated languages of interest. The novelty of the work is due to the fact that similar comparative studies on Afghan and Russian toponyms have not yet been carried out. Significant results of the study include the identification of distinctive motives in the names of Afghan and Russian villages, which include motives associated with the clan structure of certain layers of Afghan society, as well as motives associated with the consolidation in toponymy of the names of certain individuals who contributed to the development and improvement of those or other populated areas. In Russian practice, names are based, as a rule, on the names and surnames of the alleged first settlers and former owners of villages and hamlets.

Key words: **Shchelkovsky District, Paghman District, names of villages, names of people**

М Фазил М Сабит, *аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва, E-mail: sabit.behgam@bk.ru*

ОТАНТРОПОНИМИЧНЫЕ НАЗВАНИЯ ДЕРЕВЕНЬ В ГОРОДСКОМ ОКРУГЕ ЩЕЛКОВО МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ И РАЙОНЕ ПАГМАН ОКРУГА КАБУЛ

В статье сопоставляются названия деревень Щелковского района Московского области и района Пагмана в Кабуле. Данные названия представляют собой особый интерес как отражение лингвокультур двух народов, говорящих на неродственных языках. Новизна работы связана с тем, что подобные сопоставительные исследования по афганским и русским топонимам еще не осуществлялись. К значимым результатам исследования относится выделение отличительных характеристик в названиях афганских и русских деревень: мотивы, связанные с клановой структурой определенных слоев афганского общества, а также факторы, касающиеся закрепления в топонимике имен определенных личностей, внесших свой вклад в развитие и благоустройство тех или иных населенных пунктов. В русской практике названия основываются, как правило, на фамилиях и именах предполагаемых первопоселенцев и бывших владельцев сел и деревень.

Ключевые слова: **Щелковский район, район Пагман, топонимы, комонимы, антропонимы**

В последнее время все большую популярность приобретают сопоставительные исследования, посвященные поискам сходных и различающихся элементов в группах, объединенных одной темой. Особую, довольно слабо изученную сферу в данной области представляет исследование номинативных практик, бытующих в лингвокультурах разных народов. Ярчайшими отражениями подобных практик являются акты номинации, в результате которых получают свои названия различные территориальные образования, в том числе и населенные пункты, деревни. В этом аспекте особый интерес представляет собой сопоставительное исследование топонимов в отдельно взятых районах России и Афганистана, в качестве примера которых рассматривается район Пагман округа Кабул и городской округ Щелково (б. Щелковский район) Московской области.

Актуальность данной работы обусловлена растущими и крепнущими связями между Россией и Афганистаном, а также объективно ощущаемой необходимостью во всестороннем описании и изучении историко-культурных, лингвокультурных и топонимических традиций двух стран, нашедших отражение в двух отдельно взятых регионах.

Цель нашей статьи заключается в проведении сопоставительного анализа названий деревень Московской области округа Щелково и названий деревень района Пагман, входящего в округ Кабул.

Для достижения нашей цели предполагается решение следующих задач: 1) собрать и классифицировать названия деревень, встречающихся в городском округе Щелково; 2) собрать и классифицировать названия деревень, встречающихся в районе Пагман; 3) выявить и классифицировать принципы формирования топонимических групп, наблюдающихся среди названий деревень городского округа Щелково; 4) выявить и классифицировать принципы формирования топонимических групп, наблюдающихся среди названий деревень района Пагман; 5) сопоставить системные отношения, наблюдающиеся среди топонимических групп данных административных территорий; 6) выявить сходства и различия, наблюдаемые между топонимическими группами, относящимися к разным территориям.

Отсутствием работ, посвященных системному сопоставлению афганских и русских топонимов, представленных в отдельно взятых регионах, обусловлена научная новизна нашего исследования.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие теории топонимической этимологии и лингвокультурологии. В работе представлен особый взгляд на сходства и отличия способов формирования топонимических микросистем Подмосковья и округа Кабул.

Практическая значимость данной работы заключается в возможности применения результатов исследования в различных курсах и спецкурсах по теории топонимики, лингвострановедения. Материалы статьи могут быть использованы для создания словарей по топонимике, путеводителей и справочников по достопримечательностям Подмосковья и округа Кабул.

Среди общих замечаний, касающихся городского округа Щелково и района Пагман, следует отметить, что территория городского округа Щелково чуть больше, чем территория района Пагман, а население примерно в пять раз больше населения района Пагман. Данные регионы выбраны нами в силу наличия у них сходных характеристик, к основополагающим из которых относится древность заселения и расположенность рядом со столицей государства. Перейдем далее к анализу топонимического материала, который, на наш взгляд, можно разбить на несколько категорий.

К первой категории – названия деревень, образованные от личных имен и фамилий – относятся 38 названий русских деревень, собранных нами, и 24 названия афганских деревень: ***Аксиньино*** – от личного имени *Оксён* или от фамилии *Аксиньин* [1, с. 12]; *Булаково* – название дано по личному имени *Булак* или фамилии *Булаков* [2, с. 54]; *Вторая Алексеевка* – возможно, названий образовано от имени *Алексей* [3, с. 61]; *Головино* – происходит от неканонического имени *Голова* или фамилии *Головин* [4, с. 92]; *Горбуны* – название образовано от неканонического имени *Горбун* [5, с. 238]; *Ерёмино* – название дано по личному имени *Еремей* или по фамилии *Еремин* [6, с. 249]; *Кишкино* – название образовано от неканонического имени *Кишка* или фамилии *Кишкин* [7, с. 125]; *Коняево* – название образовано от имени *Коняй* (*Коняйко*) или фамилии *Коняев* [8, с. 20–23] и др. Названия, принадлежащие к первому типу, как правило, восходят к именам, фамилиям или прозвищам первых поселенцев – таких имен среди деревень городского округа Щелково большинство.

Ко второму типу относятся топонимы, образованные от имен и фамилий владельцев. Например, ***Алмазово*** – названо по фамилии владельца селения Семена Ерофеевича *Алмазова* [9, с. 13]; *Васильевское* – название образовано от фамилии владельца *Васильев* [10, с. 59]; *Глазуны* – возможно, село названо по имени владельцев – представителей известной дворянской фамилии Глазуновых [11, с. 65]; *Загорянский* – дачный поселок, получил название по фамилии владельцев земли дворян Ивана и Александра Николаевичей Кисель-Загорянских [12, с. 53]; *Большие Жеребцы* – название деревни, скорее всего, происходит от имени собственного *Жеребец*, которое раньше было распространенным дополнением к фамилии и имени бояр [13, с. 76]. Необходимо отметить, что далеко не по каждому селу можно сделать вывод о том, к «владельческому» или «первопоселенческому» типу оно относится. В качестве примера можно привести деревню *Афанасово*, входившую ранее во Владимирскую губернию, название которой по разным данным образовано либо от имени *Афанас (Афанасий)*, либо от фамилии владельца *Афонасов* [1, с. 97].

Время основания рассмотренных нами деревень городского округа Щелково находится в промежутке между XV–XX вв., наибольшее количество возникло в XIX в. Большая часть деревень образована по типу существительных среднего рода с суффиксами *-ово* (*Щелково*, *Алмазово*, *Степаньково* и др.) или *-ино* (*Оболдино*, *Шевелкино* и др.), часть названий образована по типу существительных множественного числа (*Глазуны*, *Жеребцы* и др.). Примечательно, что наименования по образцу среднего рода являются приметой, сложившейся именно к XX в., на что в своей статье обращал внимание И.А. Дамбуев: «В топонимии всех проанализированных регионов за последние полтора столетия наблюдается последовательное уменьшение доли названий деревень с исходами *-ова*, *-ева*, *-ина* и увеличение на *-ово*, *-ево*, *-ино*. При этом в разных регионах данный процесс происходит с разной скоростью» [14, с. 207]. Если в Калужской и Московской областях названия деревень с исходами *-ова*, *-ева*, *-ина* отсутствуют или единичны, то в Курганской и Свердловской областях они почти не уступают и даже преобладают в количественном отношении над названиями деревень с исходами *-ово*, *-ево*, *-ино*» [там же, с. 695–696].

Рассмотрим далее афганские названия, относящиеся к типу, именуемому нами «владельческо-поселенческим». Обращает на себя внимание то, что ос-

нованы они были, как правило, в Средние века и в полной мере к отантропонимическому типу можно отнести только названия деревень, содержащие элемент *-хил* (خیل). *Хил* (خیل)– «группа, толпа людей, племя, и еще для группы птиц тоже используются» [15, с. 128]. Как правило, словообразовательные схемы с элементом *-хил* (خیل) используются в наименованиях деревень, также некоторые люди выбирают себе фамилии, содержащие этот элемент. Например, у человека с именем *Ахмед*, если он выходец из деревни سید خیل – *Саид Хил,* полное имя будет выглядеть как احمد سید خیلی – *Саид хили Ахмед*. На наш взгляд, в названиях, содержащих элемент *-хил,* заложены, как правило, остатки клановой структуры населения, связанные больше с таджикским населением.

Например, если брать пуштунское население, то там чаще присутствует элемент (زی) *-зай*: (صدوزی) *Садозай, Садо* – это имя, а *зай* – это суфикс, (احمد زی) *Ахмадзай*, которое также содержит имя *Ахмад* и суффикс *–зай-*. Мы обращаемся именно к элементу *-хил (*خیل*)* в связи с тем, что именно он распространен среди деревень района Пагман, и именно названия, содержащие этот элемент, могут считаться полноценными афганскими отантропонимическими названиями: *Эляс Хил* (*الیاس خیل*), *Эляс* – это имя человека, *Хил* – ‘группа’ [16, с. 132]. По такому же принципу образованы названия типа *Мия Хил (میا خیل*), *Иса Хил* (عیسی خیل), *Мохаммад Хил* (محمد خیل) [17, с. 175]; *Паында Хил* (پاینده خیل) [17, с. 213], *Саид Хил* (سعید خیل) [18, с. 54]; все имена данной группы указывают на наличие некой общности, имеющей клановую структуру и сформировавшейся в рамках данной деревни. Можно с уверенностью сказать, что в деревне, названной с использованием такого принципа, будут проживать люди с именами, составляющими первую часть названия данных деревень. В отдельных случаях вместо собственного имени в названиях подобного типа могут быть представлены слова, указывающие на определенный религиозно-общественный статус носителя данного имени – например, *Хаджи Хил* (حاجی خیل), содержащего номинацию *Хаджи* (*حاجی*), посредством которой именуется человек, совершивший *хадж* (паломничество в Мекку) [19, с. 181].

К данной группе примыкают наименования со словом (خان) *хан*, обозначающим тюрко-монгольский титул, посредством которого именуется азиатский владетель: «Царям и знати не надо давать многообразных цветистых имен, как то делают другие народы, в особенности мусульмане. Тому, кто на царском троне сидит, один только титул приличествует (خان ویا کان) – *Хан,* или *Каан*» [20, с. 203]. В Афганистане элемент *хан (خان)* используется как некое подобие префикса, который входит в качестве второго компонента в имена богатых людей Афганистана и их потомков – например, *Ахмет Хан (*احمد خان*)*. К названиям деревень, образованным с использованием данного компонента, в районе Пагман относится только одно название: *Сатар Хан* (ستار خان) – данное название образовано от собственного имени *Сатар* (ستار). Человек, который его носил, был богатым человеком, поэтому название деревни включает в качестве одного из компонентов его имя [21, с. 189]. По данному образцу названы и другие деревни, расположенные за пределами района Пагман и населенные, как правило, таджиками: *Хан Баба (خان بابا)*, *Хан Калан* (خان کلان), *Азим Хан* (عظیم خان) и т. д. Названия данных деревень можно рассматривать как некий аналог русских названий владельческого типа с той лишь разницей, что люди, чьи имена являются частью подобных названий, не были владельцами деревень, а были богатыми людьми, проживавшими здесь.

Своеобразие афганской топонимике придают названия, образованные от имен людей, с элементом *Кала (*قلعه*)* ‘замок, здание, сочетающее в себе жилые и оборонительно-фортификационные задачи’ [22, с 362]. Также элемент *Кала* имеет значение ‘здания с высокими и прочными стенами оборонного и военного назначения, в которых хранились особые вещи и люди’ [23, с. 35]. К данному типу относится наименование *Кала Малик* (قلعه ملک), в числе которого представлено имя *Малик*, имеющее также значение ‘главный человек в деревне’. Раньше в Афганистане в каждом деревни был один *Малик (*ملک*)*. Примечательно, что деревни с таким названием (*Кала Малик*) (قلعه ملک) есть в Иране и в Азарбайджане [21, с. 281], что делает данное название неким общим персидским признаком. К данному типу в рассматриваемом нами районе Пагман можно отнести следующие наименования: *Калае Абдул Рауф* (قلعه عبدالروف) – название включает в себя элемент *Абдул Рауф (*عبدالروف*)*; *Кала Рашид* (قلعه رشید) – содержит в качестве одного из компонентов имя *Рашид* (*رشید*) [там же, с. 318]; *Кала Джафар* (قلعه جعفر) – в качестве одного из компонентов есть имя *Джафар* (جعفر) [24, с. 325]; *Кала Хаким* (قلعه حکیم) – в качестве второго компонента номинация включает в себя имя *Хаким* (حکیم), имеющее также значение ‘умный, образованный человек’ [25, с. 336]. В некоторых случаях подобные названия могут присоединять определения, и тогда слово *Кала* (قلعه) ‘крепость’ становится опорным. В качестве примера можно привести название *Кала Кохна* (قلعه کهنه), которое можно перевести как ‘старый дом’ (*Кохна* имеет значение ‘старый’) [15, с. 32]. Если рассматривать аналоги подобной практики, сложившиеся в русской лингвокультуре, то в качестве примера можно привести названия в большинстве своем исчезнувших к настоящему моменту городов-крепостей Древней Руси, многие из которых, по некоторым версиям, образованы от имен забытых к настоящему моменту первопоселенцев: *Буславль*, *Добрятин*, *Колтеск*, *Любуцк* и др. (см. подробнее [5]) – общим форматом, придающим значение крепости, являются суффиксы относительности **-ск-* и притяжательности **-j-*, а также значимое отсутствие с последующей семантической компрессией элемента *-город*. В Щелковском районе к названиям подобного типа относится элемент, которое «происходит от имени-прозвища *Могута* – «сильный, здоровый» [26, с. 54].

В некоторых случаях названия деревень образуются путем использования в качестве топонима полного имени лица, каким-то образом связанного с этим местом. В качестве примера можно привести названия, содержащие элемент *ходжа* (خواجه): «*Ходжа* или *хводжа* (خوجه ویا خواجه) – титул персидского происхождения, употреблявшийся и употребляемый на Ближнем Востоке, в Центральной Азии, Южной Азии, Юго-Восточной Азии и мусульманских странах Европы. Общее значение термина ‘почтенный человек, высокопоставленный человек, сановник’, однако особенности значения в различных странах, у различных народов и в разные периоды времени достаточно сильно различались [27, с. 108]. В Персии титул *ходжа* (خواجه) первоначально относился к уважаемым, заслуженным, достигшим почтенного возраста сановникам и учёным. При Газневидах термин утратил былое значение и стал иметь значение ‘человек, занимающий высокую административную должность’. В Османской империи слово *ходжа* (خواجه) имело значение ‘врач, учёный’, а также ‘евнух’ [там же, с. 176]. В Афганистане *ходжа* (خواجه) также имеет значение ‘сановник’, и его родство связано с пророком Мохаммедом. С использованием данного элемента и данной схемы образованы следующие названия деревень: *Ходжа Мусафер* (خواجه مسافر) – в данной схеме задействован элемент *Мусафер* (مسافر) – это имя человека, имеющего значение ‘путник’. Этим словом назывался тот, кто выехал на расстояние 90 км от окраины своего населенного пункта. Возможно, эта деревня была основана человеком, выезжавшим и остановившимся на таком расстоянии от другого населенного пункта [28, с. 352]. Распространенность данной схемы в названиях афганских деревень нуждается в дальнейшем пояснении, но, на наш взгляд, в данном названии отражена та же схема, что и в названиях русских деревень, основанных переселенцами с других деревень, типа *Выселки* или *Самодуровка. Ходжа Лакан* (خواجه لقان) – селение названо в честь человека, которого звали *Ходжа Лакан*, построившего в данной деревне мечеть [28, с. 148.]. Необходимо отметить, что в названиях афганских деревень довольно часто увековечиваются имена неких чем-либо отличившихся местных жителей, например, построивших мечеть. С использованием такого принципа названа уже упомянутая нами деревня *Ходжа Лакан* (خواجه لقان) или *Чандал Бай* (چندل بای) [16, с. 63]. В качестве еще одного примера наименования деревни в честь чем-то прославившего ее человека можно привести название *Рахмат Абад* (رحمت آباد), состоящее из имени человека *Рахмат* (رحمت), или *Абад* (*آباد*), имеющее значение ‘построит’. Деревня названа в честь этого человека за то, что он построил в своей деревне школу [23, с. 153].

Имена для некоторых людей избирались из-за их высокой распространенности. В качестве примера можно привести имя *Саид (*سعید*)*, имеющее три разных значения: 1) *Саид* (سعید) ‘счастливый, успешный’; 2) *Саиид* (سید) ‘растущий, идущий вверх’; 3) *Сайд* (صید) ‘охотник’. Данный омокомплекс используется для составления двусоставных имен: *Садуддин* (سعدالدین), *Сайдулла* (سیدالله), *Саадуллах* (سعدالله), *Сайдали* (سیدعلی), *Саиджон* (سعید جان), *Саидхан* (سعید خان), *Амирсаид* (*امیر سعید*) и мн. др. Парным женским именем по отношению к этому омокомплексу является имя *Саида*. Другое возможное значение данного имени – ‘предводитель’. Имя *Саид* является довольно распространенным среди мусульман: *Сейидами* в мусульманском мире называют потомков *Фатимы* – одной из дочерей пророка *Мухаммеда* [29, с. 94]. Имя *Саид* (سعید) из-за своей высокой распространенности также может входить в состав названий деревень. В качестве примера деревень с таким названием, расположенных в районе Пагман, можно привести деревню *Танги Саидан* (*تنگی سعیدان*), включающую элемент *Танги* (*تنگی*) ‘переулок’, *Саидан* (*سعیدان*), название которой образовано от множественного числа имени *Саид* (سعید) [24, с. 97]. Таким образом, мы можем констатировать то, что названия деревень в рассматриваемом нами районе Пагман чаще всего образуются не от имен неких полулегендарных основателей деревень или владельцев, но от имен тех, кто прославился либо своим богатством, либо какими-то своими достижениями в благоустройстве села.

В заключение отметим, что между практикой именований деревень, отраженной в названиях городского округа Щелково (б. Щелковского района) Московской области в России, и практикой именований, отраженных в названиях деревень района Пагман округа Кабул в Афганистане, обнаруживается ряд различий как языкового, так и лингвокультурологического характера. Русские названия, как правило, образованы от имен либо полулегендарных основателей, либо от имен владельцев тех или иных деревень. Они образовались по типу существительных среднего рода с суффиксами *–ово-* или *-ино-* или по образцу существительных множественного числа (*Глазуны*, *Жеребцы* и др.). В районе Пагман названия образуются от имен людей с меморизацией видных односельчан, выделяющихся своим богатством, положением в обществе либо созидательной деятельностью, проявляющейся в строительстве мечетей, мостов, школ и т. д. Названия образуются с участием компонентов как уникальных для топонимики (*Кала, Хил*) (*قلعه، خیل*), так и участвующих в создании других групп ономастических явлений (*خواجهХоджа, حاجیХаджи, سعیدСаид*). В названии могут содержаться также маркеры характерной для местного социума клановой структуры общества. В афганских деревнях, наделенных теми или иными названиями, могут проживать представители определенной клановой структуры, объединенной титульным именем, ставшим названием деревни. Цели и задачи нашей работы достигнуты полностью: проведен сопоставительный анализ названий деревень городского округа Щелково в Московской области и района Пагман округа Кабул; собран и классифицирован материал по топонимике рассматриваемых нами российского и афганского регионов; выявлены основные группы топонимов, основанные на разных принципах именования; выявлены сходные и отличительные черты, свойственные топонимиконам обоих регионов. Наша статья является первым сопоставительным исследованием афганских и русских названий деревень на примерах номинаций в отдельно взятых регионах – данным фактом обусловлена научная новизна нашего исследования. К перспективам исследованиям стоит отнести рассмотрение данных имен либо в контексте названий других населенных пунктов Афганистана, относящихся к данному уровню, либо в контексте названий населенных пунктов, в которых проживает таджикское население, расположенных как в Афганистане, так и за его пределами.

Библиографический список

1. Поспелов Е.М. *Топонимический словарь Московской области. Селения и реки Подмосковья*. Москва, 2000.
2. Вагнер Б.Б. О происхождении названий исчезнувших городов-крепостей Подмосковья. *Вестник МГПУ*. Серия: Естественные науки. Междисциплинарные исследования. 2016.
3. Холмогоровы В.И. и Г.И. Исторические материалы о церквах и селах Московской епархии XVI–XVIII вв. Москва, 1891–1892; Выпуск 1–10.
4. Морошкин М.Я. *Славянский именослов, или собрание славянских личных имен в алфавитном порядке.* Санкт-Петербург, 1867.
5. Писцовые книги Московского государства. *Писцовые книги XVI века.* Отд.1. СПб. 1872, 1877; Указатель. Санкт-Петербург, 1895; Т. I.
6. Веселовский С.Б. О происхождении названий некоторых древнейших селений Подмосковья. *Подмосковье*. Москва, 1955.
7. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва, 1964–1973; Т. 1–4.
8. Топоров В.Н. "Baltica" Подмосковья. *Балто-славянский сборник*. Москва, 1972.
9. Седов В.В. Гидронимические пласты и археологические культуры Центра. *Вопросы географии*. Москва, 1974; Сборник 94.
10. Веселовский С.Б. *Ономастикон. Древнерусские имена, прозвища*. Москва, 1974.
11. Горбаневский М.Б. Опыт составления топонимического словаря Московской области. Основной принцип номинации в ойконимии Московской области. *Проблемы восточнославянской топонимии*. Москва, 1979.
12. Дьяконов И.М. *Восточный Иран до Кира. – История Иранского государства и культуры (к 2500-летию Иранского государства)*. Москва, 1971.
13. Веселовский С.Б., Перцов В.Н. *Исторические карты Подмосковья*. Москва, 1993.
14. Дамбуев И.А. Тенденции нормализации топонимов на -ова/-ово, -ева/-ево, -ина/-ино. *Неофилология*. 2020; Т. 6, № 24.
15. Забелин Н.Ю. *Московская городская топонимия структурно-семантический анализ.* 2007. Available at: https://www.dissercat.com/content/moskovskaya-gorodskaya-toponimiya-strukturno-semanticheskii-analiz-toponimicheskoi-sistemy
16. پوهاند غلام جیلانی عارض احمد یار؛ کابل دیروز کابل امروز و کابل فردای مبهم؛ سال .1998Available at: http://www.afghandata.org:8080/xmlui/handle/azu/5696
17. ۱۳۳۵ دایرة المعارف افغانستان از نشرات انجمن آریانا (مهتمم محمد حکیم ناصح قاموس جغرافیایی). Available at:https://noorlib.ir/en/book/info/112087/%D9%82%D8%A7%D9%85%D9%88%D8%B3%D8%AC%D8%BA%D8%B1%D8%A7%D9%81%DB%8C%D8%A7%DB%8C%DB%8C%D8%A7%D9%81%D8%BA%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D9%86
18. Кургун В.Г. *История Афганистана XX века*. Москва, 1999.
19. Смолицкая Г.П. *Занимательная топонимика*. Москва: Просвещение, 1990.
20. Елизаренкова Т.Я. *Грамматика ведийского языка*. Москва, 1982.
21. .پښتو آریانا دایرت المعارف ت ۱ کابل. 1950. Available at: https://catalog.libfl.ru/Record/BJVVV_1398427
22. .تاریخ سیاسی فراه و جنوب غرب افغانستان 1973. Available at: https://archive.org/details/dli.pahar
23.) پروفیسور دوکتور محمد حسین یمین. افغانستان تاریخی: فلسفه نامگذاری شهرها, شهرک ها, کوه ها و دریاها. کابل.,, 1380. 311 ص.) 2001. Available at: https://archive.org/details/Afghanistan_in_the_course_of_history_Ghubar/Part_1of9/
24. (.میر غلام محمد غبار . افغانستان در مسیر تاریخ. جلد دوم, سال چاپ 1380, 812 ص. 2001. Available at: https://archive.org/details/Afghanistan_dar_Masir_Tarikh/A_DAR_M_TA_JELD2/
25. *Исповедные ведомости церквей Богородского уезда. 1832 г.* ЦИАМ ф.203. оп. 747 д. 1195.
26. *Топографическая карта Московской губернии*. 1: 45 000. Москва, 1856.
27. Давыдов А.Д. *Афганская деревня*. Москва, 1969.
28. .احمد علی کهذاد تاریخ جغرافیایی افغانستان. 1955. Available at: https://books.google.ru/books?id=AhzjAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs_navlinks_s
29. Тельпов Р.Е., М Фазил М Сабит. Ирархия названий внутригородских обьектов Кабула и Москвы в сопоставительном аспекте. *Современная российская аксиосфера: семантика и прагматика идентичности*: II Международная научная конференция. Москва, 2022.

References

1. Pospelov E.M. *Toponimicheskij slovar' Moskovskoj oblasti. Seleniya i reki Podmoskov'ya*. Moskva, 2000.
2. Vagner B.B. O proishozhdenii nazvanij ischeznuvshih gorodov-krepostej Podmoskov'ya. *Vestnik MGPU*. Seriya: Estestvennye nauki. Mezhdisciplinarnye issledovaniya. 2016.
3. Holmogorovy V.I. i G.I. Istoricheskie materialy o cerkvah i selah Moskovskoj eparhii XVI-XVIII vv. Moskva, 1891-1892; Vypusk 1-10.
4. Moroshkin M.Ya. *Slavyanskij imenoslov, ili sobranie slavyanskih lichnyh imen v alfavitnom poryadke.* Sankt-Peterburg, 1867.
5. Piscovye knigi Moskovskogo gosudarstva. *Piscovye knigi XVI veka.* Otd.1. SPb. 1872, 1877; Ukazatel'. Sankt-Peterburg, 1895; T. I.
6. Veselovskij S.B. O proishozhdenii nazvanij nekotoryh drevnejshih selenij Podmoskov'ya. *Podmoskov'e*. Moskva, 1955.
7. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1964-1973; T. 1-4.
8. Toporov V.N. "Baltica" Podmoskov'ya. *Balto-slavyanskij sbornik*. Moskva, 1972.
9. Sedov V.V. Gidronimicheskie plasty i arheologicheskie kul'tury Centra. *Voprosy geografii*. Moskva, 1974; Sbornik 94.
10. Veselovskij S.B. *Onomastikon. Drevnerusskie imena, prozvischa*. Moskva, 1974.
11. Gorbanevskij M.B. Opyt sostavleniya toponimicheskogo slovarya Moskovskoj oblasti. Osnovnoj princip nominacii v ojkonimii Moskovskoj oblasti. *Problemy vostochnoslavyanskoj toponimii*. Moskva, 1979.
12. D'yakonov I.M. *Vostochnyj Iran do Kira. – Istoriya Iranskogo gosudarstva i kul'tury (k 2500-letiyu Iranskogo gosudarstva)*. Moskva, 1971.
13. Veselovskij S.B., Percov V.N. *Istoricheskie karty Podmoskov'ya*. Moskva, 1993.
14. Dambuev I.A. Tendencii normalizacii toponimov na -ova/-ovo, -eva/-evo, -ina/-ino. *Neofilologiya*. 2020; T. 6, № 24.
15. Zabelin N.Yu. *Moskovskaya gorodskaya toponimiya strukturno-semanticheskij analiz.* 2007. Available at: https://www.dissercat.com/content/moskovskaya-gorodskaya-toponimiya-strukturno-semanticheskii-analiz-toponimicheskoi-sistemy
16. پوهاند غلام جیلانی عارض احمد یار؛ کابل دیروز کابل امروز و کابل فردای مبهم؛ سال .1998Available at: http://www.afghandata.org:8080/xmlui/handle/azu/5696
17. ۱۳۳۵ دایرة المعارف افغانستان از نشرات انجمن آریانا (مهتمم محمد حکیم ناصح قاموس جغرافیایی). Available at:https://noorlib.ir/en/book/info/112087/%D9%82%D8%A7%D9%85%D9%88%D8%B3%D8%AC%D8%BA%D8%B1%D8%A7%D9%81%DB%8C%D8%A7%DB%8C%DB%8C%D8%A7%D9%81%D8%BA%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D9%86
18. Kurgun V.G. *Istoriya Afganistana XX veka*. Moskva, 1999.
19. Smolickaya G.P. *Zanimatel'naya toponimika*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
20. Elizarenkova T.Ya. *Grammatika vedijskogo yazyka*. Moskva, 1982.
21. .پښتو آریانا دایرت المعارف ت ۱ کابل. 1950. Available at: https://catalog.libfl.ru/Record/BJVVV_1398427
22. .تاریخ سیاسی فراه و جنوب غرب افغانستان 1973. Available at: https://archive.org/details/dli.pahar
23.) پروفیسور دوکتور محمد حسین یمین. افغانستان تاریخی: فلسفه نامگذاری شهرها, شهرک ها, کوه ها و دریاها. کابل.,, 1380. 311 ص.) 2001. Available at: https://archive.org/details/Afghanistan_in_the_course_of_history_Ghubar/Part_1of9/
24. (.میر غلام محمد غبار . افغانستان در مسیر تاریخ. جلد دوم, سال چاپ 1380, 812 ص. 2001. Available at: https://archive.org/details/Afghanistan_dar_Masir_Tarikh/A_DAR_M_TA_JELD2/
25. *Ispovednye vedomosti cerkvej Bogorodskogo uezda. 1832 g.* CIAM f.203. op. 747 d. 1195.
26. *Topograficheskaya karta Moskovskoj gubernii*. 1: 45 000. Moskva, 1856.
27. Davydov A.D. *Afganskaya derevnya*. Moskva, 1969.
28. .احمد علی کهذاد تاریخ جغرافیایی افغانستان. 1955. Available at: https://books.google.ru/books?id=AhzjAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs_navlinks_s
29. Tel'pov R.E., M Fazil M Sabit. Irarhiya nazvanij vnutrigorodskih ob'ektov Kabula i Moskvy v sopostavitel'nom aspekte. *Sovremennaya rossijskaya aksiosfera: semantika i pragmatika identichnosti*: II Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. Moskva, 2022.

Статья поступила в редакцию 20.03.24

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ж.А. Абалян
ЭЛЕКТРОННАЯ ПЛАТФОРМА ВЗНАНИЯ, ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И CHAT GPT КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ В ВУЗЕ.....5

Т.С. Абрамова, Е.П. Никифорова
ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ).....8

Н.А. Аксёнова
ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ КАК ВЕДУЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ.....10

Е.Н. Алексеева
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....13

С.М. Андрюшечкин
КОНЦЕПЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ.....16

Ю.В. Ахметшина
МЕТОДИКА ПРАКТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....18

А.С. Бганба
ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ (В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ АБХАЗИИ) 20

Ю.Н. Бирюкова, Ю.Г. Лесных
К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ. ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 23

Т.А. Борзова
РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....26

Ван Ювэй
«СЕКВЕНЦИИ» ЛУЧАНО БЕРИО: НОВЫЕ АСПЕКТЫ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ.....28

В.А. Волобуев, В.А. Есаков
ИСКУССТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ЛИЧНОСТИ 30

А.Ш. Габдуллина
РАЗВИТИЕ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ГЕЙМИФИКАЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....33

Н.М. Глушкова, Т.Н. Любимова
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ 35

В.Н. Гурьянчик, А.Ю. Верескова
ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ 41

О.Ю. Дементьева, Чжан Синь
РУССКИЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ, ВКЛЮЧАЮЩИЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ БЕЗ ПРИСТАВОК, В «ЗЕРКАЛЕ» КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....43

И.С. Деркачев, В.И. Тарлавский
ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ...47

К.Р. Корякина, А.А. Сидорова, О.Н. Дмитриева,
ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ ГЕЙМИФИКАЦИИ.....51

А.Д. Зубков
УЧЁТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 55

С.В. Кибакин
ФАКТОРЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ 57

А.И. Климина, В.А. Климин
ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....59

А.А. Кожурова, Л.И. Находкина
РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....62

Н.А. Козловцева
МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ VR ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ.....65

Н.Ю. Корнеева
ФОРМИРОВАНИЕ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 67

А.А. Кузнецов
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 69

Ю.Н. Куличенко, Е.М. Королевская
МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ.....71

И.М. Купчигина, С.В. Шмидт
АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА.....73

А.А. Конович, С.В. Мурзин
СОБЫТИЙНАЯ РЕЖИССУРА КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ 75

Е.Н. Нечина
ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ПРИМЕРЕ ПОСОБИЙ ПО ГРАММАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА 77

А.В. Иванова, С.И. Осипова
ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 79

Г.М. Парникова, Т.И. Николаева
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ).....82

Л.И. Трубникова, С.В. Савельева, И.Х. Валеева
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА.....85

Н.В. Семёнова, Цзинь Пин
ОТБОР И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 88

Т.С. Скоморохова, Н.В. Кузмичева
МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....92

А.В. Степанова, В.Ю. Хартунг, С.В. Мангушев
РОЛЬ НАВЫКА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ РАЗДЕЛА «ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА» ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....94

Т.А. Усманова
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ РЕФЕРИРОВАНИЮ УСТНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ СООБЩЕНИЙ 97

А.А. Фомина
ВКЛАД БИБЛИОТЕК В ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ 101

А.С. Хабибова, Е.А. Хижняк, Д.С. Матюнина
СОЗДАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОГО ДИЗАЙНА 103

Е.Э. Шишлова
САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 106

А.Н. Щетинин
О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....109

А.Д. Аветисян
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ – ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ 111

А.Д. Аветисян
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ.....113

О.А. Арутюнян, Ж.В. Богатырева
ГЕРМЕНЕВТИКА В ПЕДАГОГИКЕ.....115

Н.А. Асваров
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ 117

Н.А. Асваров
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН.....119

Ж.Б. Багичева, Д.И. Гасанова
РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 122

Ю.З. Богданова
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА МАСТЕРСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....124

Е.В. Везетиу
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 127

Т.Г. Везиров
МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПО РАЗРАБОТКЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ 129

Е.В. Вовк
РОЛЬ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 131

Д.И. Гасанова, П.В. Валиева
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 133

Н.В. Горбунова
СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В АСПИРАНТУРЕ 135

А.Е. Земсков, В.А. Кайванов
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 137

О.О. Куликова
К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙСОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА СЕМИНАРАХ В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....140

О.О. Куликова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОСВОЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ 143

Ли Ин
ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ «XUETANGX» И «ICOURSE INTERNATIONAL»).....145

М.В. Николаева
КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....147

Е.Ю. Пономарева
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 151

Н.О. Попавлова, М.М. Керимов, Л.У. Курбанова
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....153

З.А. Румянцева, О.Е. Орехова
МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....156

И.И. Макашина
СПЕЦИФИКА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЭРГАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ.....158

И.И. Макашина
СОСТОЯНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....160

А.Н. Томилин, Л.П. Ильченко, Н.С. Касимова
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....163

Л.И. Нехвядович, Ш.С. Турганбаева, И.В. Черняева
АКВАРЕЛЬ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: ОПЫТ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА ТОККОЖИ КОЖАГУЛОВА.....166

Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова
ВЫЗОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ....169

Т.В. Анисимова
ЭТАПЫ ОСВОЕНИЯ РИТОРИКИ В ПРОЦЕССЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ.....173

В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьев, С.М. Куницына
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА НАУЧНОЙ РАБОТЫ.....175

И.Е. Балыкова
КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 179

А.Ю. Белецкая
СТИЛИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....181

В.Д. Васильева
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ.....184

О.Ю. Дигтяр
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ.....186

Е.Л. Антифеева, В.А. Доронин, А.В. Коцкович
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ 188

С.Р. Унежева, С.А. Хафизова, Т.А. Жукова, И.И. Климова, С.Ю. Дронова
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....192

Т.В. Ермолова, Т.В. Федосеева
О СОДЕРЖАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ 197

Л.С. Есина
ВНЕДРЕНИЕ ЧАТ-БОТОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 201

Т.А. Жукова, В.И. Богословский, И.И. Климова
ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....204

Л.С. Зникина
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: КОНТЕКСТ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ И СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....207

Э.М. Киселёва, В.Ю. Абрамова, А.Б. Шангин
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....210

Б.М. Штейн, И.Ш. Кондыбаева
МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ.....214

Н.Ю. Литвинова
ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПСИХОЛОГА В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ.....217

Л.Г. Медведев, С.П. Ломов
К ПРОБЛЕМЕ СОВРЕМЕННОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....219

В.Д. Максимова
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....223

О.П. Морозова
ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....226

Т.В. Вилейто, Э.М. Ребко
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ФАКУЛЬТЕТА (НА ПРИМЕРЕ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА).....230

Т.В. Сатина, Е. Чимпоеш
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТУРИЗМА (НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И КИТАЯ) 233

Д.Р. Сидоренков, Т.А. Жукова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....235

Е.Р. Сизова, В.В. Белобородова
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ АНАЛИТИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА 237

А.П. Федоров
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В РОССИИ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ....240

И.В. Фирсова
МЕТОДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ 242

Чжао Сяолинь
СТРАТЕГИИ ДИАЛОГА В ТРАНСФОРМАЦИЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ.....244

Т.В. Шорина
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ 247

Р.М. Эхаева, Н.У. Ярычев
КОМПЛЕКСНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ 249

Д.В. Горобец
ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ ЭФФЕКТИВНОГО КОНТРАКТА 251

Т.В. Груднинская
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 253

Н.К. Карпова, В.И. Мареев, Н.П. Петрова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ОБОРОННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РОССИИ 256

Ю.В. Макаренко, И.В. Осадчая
КЕЙС-МЕТОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....259

Е.Б. Манахова
УЧЕТ ДЕВИАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 262

Н.З. Мунгиева, А.Х. Чупанов
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА 264

Е.А. Мухортова
РАЗВИТИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕНЕДЖЕРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....266

А.К. Принципалова
ИНТЕГРАЦИЯ МОЛОДЕЖНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.....269

Е.Н. Прокофьева
ЭКОСИСТЕМНОСТЬ КАК ГЛОБАЛЬНЫЙ ТРЕНД НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАНИЯ 271

О.А. Рудакова
АКМЕ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....273

Л.А. Саенко, И.С. Гришина, М.Р. Аскерова
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НАКОПЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА У ПОДРОСТКОВ 275

Н.М. Симеонова
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ПРИ ПОМОЩИ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ 278

М.Х. Хайбулаев
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....280

А.Х. Чупанов, М.А. Абдурахманова
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ.....285

И.Н. Соловьева, К.И. Сорокина
ОСОБЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ СМЫСЛОВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ У НАРОДНОГО ПЕВЦА В КЛАССЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 287

Т.П. Аванесова, А.Н. Печников, М.Л. Сомко
ТИПОЛОГИЗАЦИЯ СВОЙСТВ ПАТРИОТИЗМА НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ТЕОРИИ ИМЕНОВАНИЯ....289

Е.М. Дорофеев, Е.В. Хекерт, А.Н. Печников
МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....294

Н.А. Абдуллаева, М.М. Байрамбеков
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ХОДЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 298

Х.А. Алижанова, М.А. Абдулаева
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 300

С.Я. Ачмизова
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 302

М.М. Байрамбеков, Э.А. Рамазанова
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....304

Н.А. Глузман
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕСТВА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ....307

М.Г. Голубчикова, О.А. Кучина, М.С. Селимханов
СИСТЕМА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....310

Г.А. Караханова, А.Ш. Шахманова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ....313

Ф.Х. Киргуева, Э.С. Ушаридзе
РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 316

О.М. Коломиец
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РОССИИ 318

Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова
ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ: ДЕТЕРМИНАНТЫ И ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ....320

С.В. Котов, А.М. Ташлык
ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ И 3D-ПЕЧАТИ В ПРЕДМЕТ «ТЕХНОЛОГИЯ»....324

К.М. Куликова
РАЗРАБОТКА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА» В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....327

А.К. Курбанмагомедов, М.Г. Мухидинов, Г.А. Магомедов
ЦИФРОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ....332

Р.С. Лыженкова
ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ....335

Е.В. Макарова, И.В. Переверзев, В.А. Еськов
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» С МОДУЛЕМ «ОСНОВЫ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ» СТУДЕНТАМ ВУЗОВ....337

Е.И. Зритнева, М.М. Найманова
ТЕХНОЛОГИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ 340

П.В. Разбегаев
ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ 342

Н.Б. Ромаева, С.В. Кузьмина
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 344

Д.А. Салманова, З.З. Сулейманова
СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 347

Н.И. Соколова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ 350

З.З. Сулейманова, Р.В. Сулейманова
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, ОСВАИВАЮЩИХ ТВОРЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ....353

А.Ш. Шахманова, З.Ш. Магомедова
ВОЗМОЖНОСТИ УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОДЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 355

А.А. Петрусевич
ХАРАКТЕРИСТИКА СОБЕННОСТЕЙ КОМАНДНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 357

А.М. Жукова
УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 360

Е.В. Богданова, Л.А. Степанова
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ....362

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.В. Рылова, Т.Н. Внучкова, Н.М. Абиева
ИНТЕГРАЦИЯ ПОЛИЦЕЙСКОГО И КРИМИНАЛЬНОГО ДИСКУРСОВ КАК ОСОБЕННОСТЬ ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ....366

М.И. Андреева, В.А. Аматыч
МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ИСТОРИИ БОЛЕЗНИ ПАЦИЕНТА: ЛЕКСИКА, СЕМАНТИКА И КОНТЕКСТ 369

Ж.Б. Галаева, Н.М. Барахоева
УСТАРЕВШАЯ ЛЕКСИКА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА....371

Д.Н. Билалова
СЛОВОСЛОЖЕНИЕ КАК СПОСОБ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ РУССКОГО, БАШКИРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ....374

Чэнь Сюесун
ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СЕМАНТИКИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПАРЕМИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ «ДОМ») 377

Е.Н. Рымарева, Е.С. Долгина
СОВРЕМЕННАЯ ВОЕННАЯ ЖУРНАЛИСТИКА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ СТАНДАРТЫ 380

О.А. Калугина
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА» В ДИСКУРСЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ....382

Э. Камалидин кызы
ЯЗЫК И СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ «ВКОНТАКТЕ» И «WECHAT» 384

И.В. Клюева
ОППОЗИЦИЯ «ЖИЗНЬ/СМЕРТЬ» В ТВОРЧЕСТВЕ И.Ф. АННЕНСКОГО И Р.М. РИЛЬКЕ 386

А.А. Кочмарик
СТРУКТУРА РОМАНА М. ПИСЬМЕНЮК “ЛАБИРИНТ ИЗ ЧЕРЁМУХИ” 389

Н.Н. Кузнецова, В.В. Межебовская
СРЕДСТВА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ 391

Ф.Г. Фаткуллина, А.А. Латыпова
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АФОРИСТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ ИЗ ДНЕВНИКОВ КОРНЕЯ ЧУКОВСКОГО И МУСТАЯ КАРИМА....394

Ли Синь
АНАЛИЗ РЕЛИГИОЗНОЙ МЫСЛИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО НА ОСНОВЕ НИГИЛИСТИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ 396

А.А. Магомедова, Д.Ф. Керимова
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ В ДАГЕСТАНСКОЙ ПЕРИОДИКЕ 398

Р.З. Маннапова
АФФИКСАЦИЯ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАДУАЛЬНОСТИ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ....401

Л.В. Миляева, О.Ю. Короткая
СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ 403

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
АКУСТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В МИФОЛОГИИ КОМИ 406

Л.Н. Ребрина, Аль-Хафаджи Лайт Хаммед Мохаммед Али
ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ИРАКА В РЕГИОНАЛЬНЫХ ГЕРМАНСКИХ СМИ: ПЕРИФЕРИЙНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ 408

Т.В. Сатина, И.Р. Акбердин
ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА АНГЛИЙСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР....413

С.Н. Сибирякова, И.В. Пьянзина
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОРЯДКА СЛОВ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 415

Е.В. Терентьева, Цинь Шань
ТРАНСФЕР РЕАЛЬНОСТИ В МЕДИАПРОСТРАНСТВО, МИКРОМИНИАТЮРИЗАЦИЯ ФОРМАТОВ И КОНВЕРГЕНЦИЯ МЕДИА В ПОСТИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ: ИССЛЕДОВАНИЕ КИТАЙСКИХ ВИДЕОПЛАТФОРМ....417

А.З. Ишмухаметова, И.В. Турецкова
ПАССИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ВЕЖЛИВОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....419

А.И. Ускова, А.Е. Голукович
АНГЛИЙСКАЯ ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ.....421

И.В. Фотиева, К.А. Кирилин, А.О. Брагина
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СМИ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ: ФОРМЫ, МЕТОДЫ, СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ.....424

Г.Б. Хайбуллина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СТЕПЕНИ ИНТЕНСИВНОСТИ КАЧЕСТВЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФАРИТА ИСАНГУЛОВА.....427

Хамити Инкар
КОНЦЕПТЫ «ПУТЬ» И «ДАО ЛУ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.....428

Чан Цзинюй
ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ РУССКОЙ «ЛИТЕРАТУРНОЙ ГАЗЕТЫ».....432

Ю.И. Чаптыкова
ТАХПАХИ ВОЕННЫХ ЛЕТ (ИЗ АРХИВА РОДА КУРБИЖЕКОВЫХ).....435

О.Ю. Черных, Я.О. Хисматулова
АКТУАЛИЗАЦИЯ И ДЕКОНСТРУКЦИЯ ГЕНДЕРНОГО СТЕРЕОТИПА ФЕМИНИННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....437

М.Н. Шарафутдинова
АНГЛИЦИЗМЫ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА).....440

Е.И. Давыдова, Ю.В. Клюкина, А.А. Шиповская, Н.А. Камнева, О.А. Никишова
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КОШКА» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ.....443

И.А. Шмуль
ИНФИНИТИВ ИЛИ ГЕРУНДИЙ: ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СЛУЧАЕВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОСЛЕ ГЛАГОЛОВ ВИДОВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕЙСТВИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....447

Ю.В. Шуйская, М.В. Калашникова
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА ВОИНА В РЕКЛАМНЫХ ПЛАКАТАХ 2020-Х ГГ.....451

М.В. Грудина, Э.Г. Щебельская
ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ФРЕЙМА «ТАМОЖЕННЫЕ ПЛАТЕЖИ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....453

Ян Цзинь
ОБРАЗ ГЕРОЯ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР.....457

Янь Кай
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ).....460

Р.О. Абдулхалимова, М.Ш. Рамазанова, П.М. Рамазанова
ХАРАКТЕРИСТИКА ВОКАЛИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ.....464

А.И. Хлопова
СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТИ «HAUS» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....467

Т.Р. Талипова, Г.Р. Абдуллина
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ С БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА НА ТУРЕЦКИЙ В РОМАНЕ ЗАЙНАБ БИИШЕВОЙ «УНИЖЕННЫЕ».....469

А.Т. Акамов, И.Х. Алхлавова, А.М. Бекеева
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ МОТИВЫ В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ Б. МАГОМЕДОВА «МУКИ РАЯ».....471

А.Г. Гашимова, С.Н. Абдуллаева
РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОСВЕЩЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН.....475

Л.В. Анпилогова, Е.В. Головина
ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО КОНТЕНТА ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА LABEL FRANCE.....477

М.И. Дойникова
АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ФЕДЕРАЛЬНОГО КАНЦЛЕРА ОЛАФА ШОЛЬЦА.....480

М.А. Дубова, В.О. Вахрамеева
ЭМОТИВНЫЕ СМЫСЛЫ В СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ ПЕРСОНАЖА (ПО РОМАНУ Б. ПИЛЬНЯКА «ВОЛГА ВПАДАЕТ В КАСПИЙСКОЕ МОРЕ»).....483

Ю.В. Иванова
ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ КОГНИТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА «ВОЗРАСТ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА.....485

Н.В. Кожанова
СПОСОБЫ ОФОРМЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ НЕЙТРАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТАХ ОБЪЯВЛЕНИЙ О ВАКАНСИИ.....489

Н.Н. Кошкарова
КОЛОРАТИВЫ В МАСС-МЕДИЙНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....491

Ли Вэнвэнь
ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ МОСКОВСКИХ И ПОДМОСКОВНЫХ СТРОЕНИЙ И СООРУЖЕНИЙ В СТАТЬЯХ Н.М. КАРАМЗИНА В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК ЕВРОПЫ».....493

Л.И. Начарова
МЕССЕНДЖЕРЫ: НОВЫЕ МЕДИА ИЛИ ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ?.....496

И.И. Нугаманова
ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ БАШКИРСКОЙ ЛЕКСЕМЫ *УК 'СТРЕЛА'*.....499

П.Д. Пастернак
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБРАЗОВАННЫХ В РЕЗУЛЬТАТЕ ДЕРИВАЦИИ ОТ ХАРАКТОНИМОВ АМЕРИКАНСКОГО И БРИТАНСКОГО ГЕНЕЗИСА.....501

С.В. Петров
ГЛАГОЛЫ AMAR И QUERER В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ: РАЗЛИЧИЯ В СЕМАНТИКЕ И ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ.....504

Л.А. Семенова
КОНСТРУКЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ СТРУКТУР С РОДСТВЕННЫМ ДОПОЛНЕНИЕМ.....506

Д.Г. Студеникина
СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОНОМАСТИКОНА В ТЕКСТЕ АНТИУТОПИИ.....509

Е.В. Михайлова, Л.А. Тархова
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБСТИТУЦИЙ ДЕНЕЖНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВЕРСИЙ БИБЛИИ И КОРАНА.....513

Е.М. Торбик, А.С. Михайлова
СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В КНИГАХ НОВОГО ЗАВЕТА.....516

А.Н. Ушакова
МОТИВЫ ОЖИДАНИЯ, ТРЕВОГИ И СТРАХА В СБОРНИКЕ ДИНО БУЦЦАТИ «ШЕСТЬДЕСЯТ РАССКАЗОВ».....518

Д.А. Хромова
МАРИЙСКАЯ КУЛЬТУРА В ЗЕРКАЛЕ РОССИЙСКОЙ ПРОЗЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. ОСОКИНА).....521

Чжу Цянь
КОНЦЕПТ «ПАМЯТНИК» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА А.А. АХМАТОВОЙ.....524

П.Ш. Алиева, С.Н. Богатырева
ИДЕНТИФИКАЦИЯ СООТВЕТСТВИЙ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В СХОЖИХ СЛОВАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ: ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ И ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....526

Ауини Дорра
ОБРАЗ РОССИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ИРИНЫ КНОРРИНГ.....529

С.Н. Богатырева, П.Ш. Алиева
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БУКВЕННЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В СХОЖИХ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ СЛОВАХ.....532

Д.М. Магомедов
ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО И ДОПОЛНЕНИЯ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....534

Н.Н. Новикова
БИНАРНЫЕ ОППОЗИЦИИ КАК ОСНОВНОЙ СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В РОМАНЕ ЮЛИ ЦЕ UNTERLEUTEN.....537

И.И. Горина, Я.С. Никульникова
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СИСТЕМЕ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....540

Э.Х. Манкиева
ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ФОЛЬКЛОРЕ ИНГУШЕЙ И ЧЕЧЕНЦЕВ.....542

М Фазил М Сабит
ОТАНТРОПОНИМИЧНЫЕ НАЗВАНИЯ ДЕРЕВЕНЬ В ГОРОДСКОМ ОКРУГЕ ЩЕЛКОВО МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ И РАЙОНЕ ПАГМАН ОКРУГА КАБУЛ.....545

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Abalyan Zh.A.
E-PLATFORM VZNANIYA, VR AND GPT CHAT AS TOOLS FOR IMPLEMNTING PERSONOLIZED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN PROFESSIONAL SPHERE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.....5

Abramova T.S., Nikiforova E.P.
THE HISTORICAL ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 8

Aksenova N.A.
GENERAL ACADEMIC SKILLS AS THE LEADING COMPONENTS OF FUNCTIONAL LITERACY OF HIGH SCHOOL STUDENTS 10

Alekseeva E.N.
INNOVATIVE APPROACHES TO METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS 13

Andryushechkin S.M.
THE CONCEPTION OF A DIDACTIC COMPLEX AS A THEORETICAL BASIS FOR CREATING A SYSTEM OF LEARNING TOOLS 16

Akhmetshina Yu.V.
THE METHODOLOGY OF PRACTICAL USING THE FLIPPED CLASSROOM IN ENGLISH LESSONS 18

Bganba A.S.
FEATURES OF COMMUNICATIVE COOPERATION OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES (IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ABKHAZIA).....20

Biryukova Yu.N., Lesnykh Yu.G.
TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE PHENOMENON OF RESILIENCY. APPROACHES AND PERSPECTIVES 23

Borzova T.A.
IMPLEMENTATION OF THE CONTENT POTENTIAL OF THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD” IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION IN HIGHER SCHOOL.....26

Wang Youwei
SEQUENCES BY LUCIANO BERIO: NEW ASPECTS OF EXPRESSION 28

Volobuev V.A., Esakov V.A.
ART AS A FACTOR TO FORM AN AESTHETIC TASTE OF A PERSON 30

Gabullina A.Sh.
DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH GAMIFICATION: PSYCHOLOGICAL ASPECTS.....33

Glushkova N.M., Lyubimova T.N.
METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR INCREASING STUDENTS’ MOTIVATION IN PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 35

Guryanchik V.N., Vereskova A.Yu.
CREATIVITY AS THE BASIS OF SUBJECTIVE WELL-BEING: A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL REVIEW OF RESEARCH.....41

Dementieva O.Yu., Zhang Xin
RUSSIAN DESCRIPTIVE PREDICATES, CONTAINING VERBS OF MOTION WITHOUT PREFIXES, IN THE “MIRROR” OF THE CHINESE LANGUAGE.....43

Derkachev I.S., Tarlavsky V.I.
PERSONALIZATION OF SCHOOL CAREER GUIDANCE BY MEANS OF DIGITALIZATION: DEVELOPMENT PROSPECTS 47

Koriakina K.R., Sidorova A.A., Dmitrieva O.N.
LEARNING ENGLISH USING MOBILE APPS WITH GAMIFICATION ELEMENTS.....51

Zubkov A.D.
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES IN DESIGNING INDIVIDUAL TRAJECTORY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN UNIVERSITY 55

Kibakin S.V.
FACTORS AND TECHNIQUES FOR FORMING LEARNING MOTIVATION OF COLLEGE STUDENTS IN HISTORY CLASSES.....57

Klimina A.I., Klimin V.A.
EFFECTIVE STRATEGIES FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNSELING OF PARENTS 59

Kozhurova A.A., Nakhodkina L.I.
DEVELOPMENT OF BASIC RESEARCH SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....62

Kozlovtseva N.A.
METHODS OF USING VR IN ORGANIZING CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MULTICULTURAL GROUPS.....65

Korneeva N.Yu.
FORMATION OF SOFT SKILLS IN FUTURE VOCATIONAL TEACHERS 67

Kuznetsov A.A.
FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 69

Kulichenko Yu.N., Korolevskaya E.M.
MIND MAPS AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ECOLOGY STUDENTS 71

Kupchigina I.M., Shmidt S.V.
THE RELEVANCE OF THE FORMATION OF CIVIC-PATRIOTIC CULTURE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY 73

Konovich A.A., Murzin S.V.
EVENT DIRECTING AS AN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF HISTORICAL MEMORY 75

Nechina E.N.
CHANGING THE CONTENT OF EDUCATIONAL MATERIALS ON THE EXAMPLE OF GRAMMAR MANUALS AS A MEANS OF FOSTERING PATRIOTISM 77

Ivanova A.V., Osipova S.I.
INTEGRATED CLASSES IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS THE WAY OF FORMING ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN 79

Parnikova G.M., Nikolaeva T.I.
FEATURES OF TRAINING PHYSICS TEACHERS IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 82

Trubnikova L.I., Savelyeva S.V., Valeeva I.Kh.
FEATURES OF EDUCATIONAL LITERATURE IN CONDITIONS OF A MILITARY UNIVERSITY.....85

Semenova N.V., Jin Ping
ON SELECTION AND PRESENTATION OF GASTRONOMIC VOCABULARY IN LEXICAL MINIMA OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....88

Skomorokhova T.S., Kuzmicheva N.V.
METHODS AND TECHNIQUES OF PROBLEM-BASED LEARNING FOR CHILDREN IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION 92

Stepanova A.V., Hartung V.Yu., Mangushev S.V.
THE ROLE OF THE PROBABILITY PROGNISIS MECHANISM IN COMPLETING TASKS FROM THE “GRAMMAR AND VOCABULARY” PART IN THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH.....94

Usmanova T.A.
METHODOLOGY FOR TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES TO SUMMARIZE ORAL FOREIGN LANGUAGE MESSAGES 97

Fomina A.A.
THE CONTRIBUTION OF LIBRARIES TO ENVIRONMENTAL EDUCATION 101

Khabibova A.S., Khizhnyak E.A., Matyunina D.S.
BUILDING A MULTIMEDIA PORTFOLIO AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVITY IN STUDENTS WHO MAJOR IN COMMUNICATION DESIGN.....103

Shishlova E.E.
SELF-EFFICACY OF A HIGHER SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF SOCIOCULTURAL MODERNIZATION OF EDUCATION.....106

Shchetinin A.N.
ABOUT TEACHING THE COURSE “PROBABILITY THEORY” AT A TECHNICAL UNIVERSITY.....109

Avetisyan A.D.
ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: THE FINAL STAGE OF A TRAINING PROCESS FOR INVESTIGATORS 111

Avetisyan A.D.
COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF TRAINING CADETS IN THE PREPARATION OF INVESTIGATORS OF INTERNAL AFFAIRS BODIES 113

Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V.
HERMENEUTICS IN PEDAGOGY.....115

Asvarov N.A.
DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF CIVIC AND PATRIOTIC VALUES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE MODERN SCHOOL SPACE.....117

Asvarov N.A.
FORMATION OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF ETHNOCULTURAL TOURISM WITH REGARD TO THE REPUBLIC OF DAGESTA.....119

Bagicheva Zh.B., Gasanova D.I.
IMPLEMENTATION OF PERSONALIZED EDUCATION TECHNOLOGIES IN THE RUSSIAN NATIONAL EDUCATIONAL PRACTICE OF HIGHER EDUCATION.....122

Bogdanova Yu.Z.
COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A BASIS OF MASTERY IN A TEACHER’S WORK 124

Vezetiu E.V.
RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A HIGHER SCHOOL TEACHER 127

Vezirov T.G.
METHODOLOGICAL ACTIVITY OF A UNIVERSITY TEACHER ON THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE FORMS OF TEACHING MASTER’S STUDENTS 129

Vovk E.V.
THE ROLE OF STUDENTS’ SCIENTIFIC ACTIVITY IN IMPROVING THE FUNCTIONALITY OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION.....131

Gasanova D.I., Valieva P.V.
THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING REFLEXIVE TECHNOLOGIES IN TEACHER EDUCATION.....133

Gorbunova N.V.
THE ESSENCE AND FEATURES OF THE MANAGEMENT OF STUDENTS’ PREPARATION FOR POSTGRADUATE STUDIES.....135

Zemskov A.E., Kayvanov V.A.
DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PERSONAL EXPERIENCE OF ADOLESCENTS IN VOLUNTEER ACTIVITIES.....137

Kulikova O.O.
ON THE ISSUE OF THE EFFECTIVENESS OF CASE STUDY METHODS IN IMPROVING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY AT SEMINARS AT A FINANCIAL UNIVERSITY 140

Kulikova O.O.
ROLE PLAY GAMING AS A WAY TO IMPROVE STUDENTS' MOTIVATION TO MASTER ECONOMIC ENGLISH....143

Li Ying
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE LEARNING PROCESS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES (ON THE EXAMPLE OF "XUETANGX" AND "ICOURSE INTERNATIONAL")....145

Nikolaeva M.V.
CULTURAL COMMUNICATION AS AN ESSENTIAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING....147

Ponomareva E.Yu.
ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES WITHIN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT....151

Popavlova N.O., Kerimov M.M., Kurbanova L.U.
ON THE COMMUNICATIVE AND COGNITIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS....153

Rumyantseva Z.A., Orekhova O.E.
METHODS OF ACTIVATING THE EDUCATIONAL PROCESS OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES....156

Makashina I.I.
THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS' SUBJECTIVITY IN THE ERGATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENTS....158

Makashina I.I.
THE STATE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE....160

Tomilin A.N., Ilchenko L.P., Kasimova N.S.
ABOUT SOME PROBLEMS AND TRENDS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS....163

Nekhvyadovich L.I., Turganbaeva Sh.S., Chernyaeva I.V.
WATERCOLOR IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF CREATIVE TRAINING: THE EXPERIENCE OF ARTIST-TEACHER TOKKOZHI KOZHAGULOV....166

Agaltsova D.V., Valkova Yu.E.
THE CHALLENGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO THE TRADITIONAL EDUCATION SYSTEM....169

Anisimova T.V.
THE STAGES OF MASTERING RHETORIC IN THE PROCESS OF ONLINE COURSES....173

Afanasiev V.V., Afanasiev I.V., Kunitsyna S.M.
RESEARCH METHOD AS A TOOLKIT AND INDICATOR OF THE QUALITY OF SCIENTIFIC WORK....175

Balykova I.E.
CRITERIA FOR THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES OF A FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION....179

Beletskaya A.Yu.
STYLISTIC COMPETENCE AS A COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE....181

Vasilyeva V.D.
SOCIO-PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY: MODULAR STRUCTURING....184

Digtyar O.Yu.
DISTANCE LEARNING: THE SPECIFICS OF ORGANISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION....186

Antifeeva E.L., Doronin V.A., Kotskovich A.V.
RESEARCH WORK OF STUDENTS WHEN STUDYING A COURSE OF GENERAL PHYSICS....188

Unezheva S.R., Khafizova S.A., Zhukova T.A., Klimova I.I., Dronova S.Yu.
NEW CHALLENGES TO MULTICULTURAL EDUCATION DEVELOPMENT IN RUSSIA....192

Ermolova T.V., Fedoseeva T.V.
ABOUT THE CONTENT OF LEXICAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES....197

Esina L.S.
IMPLEMENTING CHAT BOTS IN TEACHING AND STUDYING FOREIGN LANGUAGES....201

Zhukova T.A., Bogoslovskiy V.I., Klimova I.I.
FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF NEUROPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE STUDENTS' POLYCULTURAL TRAINING....204

Znikina L.S.
ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF THE VALUE ORIENTATION OF MODERN YOUTH: THE CONTEXT OF GENERATIONAL THEORY AND A SYNERGISTIC APPROACH....207

Kiseleva E.M., Abramova V.Yu., Shangin A.B
METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF HEALTH-SAVING COMPETENCE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY....210

Shtein B.M., Kondybaeva I.Sh.
METHODS OF SOLVING EXPERIMENTAL PROBLEMS IN PHYSICS AT HOME....214

Litvinova N.Yu.
EXPERIENCE IN DEVELOPING GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A PSYCHLOGIST IN INDUSTRIAL PRATICE....217

Medvedev L.G., Lomov S.P.
ON THE PROBLEM OF MODERN EDUCATION IN ACADEMIC ARTS....219

Maximova V.D.
MULTIMEDIA RESOURCES AS AN INTERACTIVE TOOL IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION....223

Morozova O.P.
PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF SENIOR SCHOOLCHILDREN IN THE SCHOOL-UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE....226

Vileito T.V., Rebko E.M.
DESIGN AND TESTING OF AN EXPERIMENTAL MODEL OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE FACULTY (USING THE EXAMPLE OF HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)....230

Satina T.V., impoes E.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF TOURISM (WITH REGARD TO COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND CHINA)....233

Sidorenkov D.R., Zhukova T.A.
THE USE OF METHODS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE PROCESS OF IMPROVING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LINGUISTIC STUDENTS....235

Sizova E.R., Beloborodova V.V.
FEATURES OF THE METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF META-SUBJECT ANALYTICAL AND PERFORMING SKILLS AMONG STUDENTS OF A MUSIC UNIVERSITY....237

Fedorov A.P.
THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN RUSSIA AND THE WAYS TO SOLVE IT....240

Firsova I.V.
METHODS OF EDUCATIONAL KINESIOLOGY AS A WAY OF INCREASING EFFECTIVENESS AT ENGLISH LESSONS AT A UNIVERSITY....242

Zhao Xiaolin
DIALOGUE STRATEGIES IN TRANSFORMATIONS OF CHINESE MUSIC EDUCATION AT THE TURN OF THE XX–XXI CENTURIES....244

Shorina T.V.
PROSPECTS FOR PROJECT-BASED LEARNING AT A UNIVERSITY IN THE DIGITAL AGE....247

Ekhaeva R.M., Yarychev N.U.
THE COMPLEX CONCEPT OF EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS....249

Gorobets D.V.
INDICATORS OF THE EFFECTIVENESS OF SCIENTIFIC ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHING STAFF AS ONE OF THE ELEMENTS OF AN EFFECTIVE CONTRACT....251

Grudninskaya T.V.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN TEACHERS OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION....253

Karpova N.K., Mareev V.I., Petrova N.P.
USING THE PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP RESOURCE IN TRAINING PERSONNEL FOR THE RUSSIAN DEFENSE INDUSTRY....256

Makarenko Yu.V., Osadchaya I.V.
A CASE METHOD IN THE PROCESS OF FORMING RESEARCH COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS....259

Manakhova E.B.
ACCOUNTING FOR DEVIANCE IN TRAINING THE LANGUAGE OF SPECIALTY WITH BACHELORS....262

Mungieva N.Z., Chupanov A.Kh.
FEATURES OF ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF A UNIVERSITY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT....264

Mukhortova E.A.
DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL LITERACY IN TRAINING PROFESSIONAL LANGUAGE WITH MANAGERS....266

Printsipalova A.K.
INTEGRATING YOUTH ENGLISH-LANGUAGE INTERNET SLANG INTO THE EDUCATIONAL PROCESS....269

Prokofieva E.N.
ECOSYSTEM AS A GLOBAL TREND IN THE EDUCATION MARKET....271

Rudakova O.A.
ACME TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER OF A SECONDARY SCHOOL....273

Saenko L.A., Grishina I.S., Askerova M.R.
FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE FORMATION AND ACCUMULATION OF SOCIAL AND PERSONAL EXPERIENCE IN ADOLESCENTS....275

Simeonova N.M.
DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY WITH THE HELP OF VIDEO MATERIALS....278

Khaibulaev M.Kh.
FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY....280

Chupanov A.Kh., Abdurakhmanova M.A.
THE MAIN TRENDS OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN RUSSIAN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE ECONOMY....285

Solovyova I.N., Sorokina K.I.
FEATURES OF ACHIEVEMENT OF MEANINGFUL INTONATION IN A FOLK SINGER IN A VOCAL TRAINING CLASS....287

Avanesova T.P., Pechnikov A.N., Somko M.L.
TYPOLOGIZATION OF THE PROPERTY OF PATRIOTISM BASED ON THE DATA OF THE THEORY OF NAMING....289

Dorofeyev E.M., Heckert E.V., Pechnikov A.N.
THE MUSEUM AS A MEANS OF FORMING PATRIOTISM AMONG THE CADETS OF THE MARITIME EDUCATIONAL ORGANIZATION....294

Abdullayeva N.A., Bayrambekov M.M.
SOME ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF LABOR EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES....298

Alizhanova Kh.A., Abdulayeva M.A.
THE EDUCATIVE WORK ORGANIZATION SPECIFICS IN INSTITUTIONS IMPLEMENTING SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION PROGRAMS....300

Achmizova S.Ya.
PROSPECTS FOR APPLICATION OF ONLINE-PLATFORMS IN COMPUTERIZATION OF MODERN EDUCATION....302

Bayrambekov M.M., Ramazanova E.A.
ACTIVATION OF COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES....304

Gluzman N.A.
DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY AS A CONCEPTUAL BASIS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS....307

Golubchikova M.G., Kuchina O.A., Selimkhanov M.S.
SYSTEM OF TEACHER'S WORK FOR DEVELOPING COLLEGE STUDENTS' INDEPENDENCE IN RESEARCH ACTIVITIES....310

Karakhanova G.A., Shakhmanova A.Sh.
INFORMATION AND TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES USE AS A MEANS FOR OPTIMIZING SCHOOLCHILDREN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES....313

Kirgueva F.Kh., Usharidze E.S.
DRAWING AS A MEANS OF FORMING THE CREATIVE IMAGINATION OF PRESCHOOL CHILDREN....316

Kolomiets O.M.
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN MODERN CONDITIONS OF RUSSIA'S DEVELOPMENT....318

Sorokopud Yu.V., Kolomiets O.M., Kanyuk A.S., Sokolova N.I
THE GENESIS OF THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: DETERMINANTS AND LEADING DEVELOPMENT TRENDS....320

Kotov S.V., Tashlyk A.M.
EDUCATIONAL AND RESEARCH CONCEPT FOR INTEGRATING COMPUTER MODELING AND 3D PRINTING INTO THE SUBJECT OF "TECHNOLOGY"....324

Kulikova K.M.
DEVELOPMENT OF OPTIONAL COURSE "FUNDAMENTALS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE" WITHIN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....327

Kurbanmagomedov A.K., Mukhidinov M.G., Magomedov G.A.
DIGITAL TRANSFORMATIONS OF A MODERN TEACHER....332

Lyzhenkova R.S.
STUDYING THE IDEAS OF STUDENTS ABOUT THE INDEPENDENCE OF HEALTH CARE IN MIXED EDUCATION....335

Makarova E.V., Pereverzev I.V., Eskov V.A.
TRAINING OF TEACHING STAFF TO TEACH THE COURSE "LIFE SAFETY" WITH THE MODULE "MILITARY TRAINING FUNDAMENTALS" TO UNIVERSITIES STUDENTS....337

Zritneva E.I., Naimanova M.M.
TECHNOLOGIES OF MENTORING STUDENTS IN THEIR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT....340

Razbegaev P.V.
THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA....342

Romaeva N.B., Kuzmina S.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION....344

Salmanova D.A., Suleymanova Z.Z.
THE SPECIFICS OF THE PROCESS OF DEVELOPING A PROFESSIONAL IMAGE IN STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES....347

Sokolova N.I.
USING AI IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES....350

Suleymanova Z.Z., Suleymanova R.V.
FEATURES OF ORGANIZING EXTRACURRICULAR WORK FOR STUDENTS MASTERING CREATIVE SPECIALTIES....353

Shakhmanova A.Sh., Magomedova Z.Sh.
OPPORTUNITIES FOR REGULAR ACTIVITIES IN THE COURSE OF PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN....355

Petrusevich A.A.
FEATURES OF TEAM AND COLLECTIVE ACTIVITY....357

Zhukova A.M.
THE LEVELS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND MORAL POSITION OF FUTURE TEACHERS....360

Bogdanova E.V., Stepanova L.A.
DIDACTIC IDEAS OF K.D. USHINSKY AS THE BASIS OF EDUCATION IN A MODERN SCHOOL....362

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Rylova E.V., Vnuchkova T.N., Abieva N.M.
INTEGRATION OF POLICE AND CRIMINAL DISCOURSES AS A FEATURE OF THE LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF AN EMPLOYEE OF THE INTERNAL AFFAIRS AGENCIES....366

Andreeva M.I., Amatych V.A.
MEDICAL TERMINOLOGY OF CASE RECORDS: LEXIS, SEMANTICS AND CONTEXT....369

Galaeva Zh.B., Barakhoeva N.M.
OUTDATED VOCABULARY OF THE SOCIO-POLITICAL SPHERE OF THE INGUSH LANGUAGE....371

Bilalova D.N.
WORD COMPOSITION AS A WAY OF TERMINOLOGY FORMATION IN RUSSIAN, BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES....374

Chen Xuesong
SOME FEATURES OF EXPLICATION OF AXIOLOGICAL SEMANTICS IN RUSSIAN PROVERBS WITH A SEMANTIC UNIT DOM ('A HOUSE')....377

Rymareva E.N., Dolgina E.S.
MODERN MILITARY JOURNALISM: PROFESSIONAL AND ETHICAL STANDARDS....380

Kalugina O.A.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT DIGITAL ECONOMY IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA....382

Kamalidin K.E.
LANGUAGE AND COMMUNICATION STYLE IN SOCIAL NETWORKS VKONTAKTE AND WECHAT....384

Klyueva I.V.
OPPOSITION "LIFE/DEATH" IN THE WORK OF I.F. ANNENSKY AND R.M. RILKE....386

Kochmarik A.A.
THE STRUCTURE OF A NOVEL BY M. PISMENIUK "THE BIRD CHERRY LABYRINTH"....389

Kuznetsova N.N., Mezhebovskaya V.V.
MEANS OF THE WORD-FORMATION LEVEL IN A POETIC TEXT....391

Fatkullina F.G., Latypova A.A.
LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF APHORISTICAL EXPRESSIONS FROM THE DIARIES OF KORNEY CHUKOVSKY AND MUSTAY KARIM....394

Li Xin
ANALYZING F.M. DOSTOEVSKY'S RELIGIOUS THOUGHT FROM A NIHILISTIC PERSPECTIVE....396

Magomedova A.A., Kerimova D.F.
STYLISTIC FEATURES OF POLITICAL PUBLICATIONS IN DAGESTAN PERIODICALS....398

Mannapova R.Z.
AFFIXATION AS A WAY OF REPRESENTATION OF GRADUALITY IN THE BASHKIR LANGUAGE....401

Milyaeva L.V., Korotkaya O.Yu.
MEANS OF EXPRESSIVENESS IN MODERN RUSSIAN AND ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE OF ELECTRONIC MASS MEDIA....403

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
ACOUSTIC PICTURE OF THE WORLD IN KOMI MYTHOLOGY....406

Rebrina L.N., Al-Khafaji Laith Ahmed Mohammed Ali
FORMATION OF THE IMAGE OF IRAQ IN THE REGIONAL GERMAN MEDIA: PERIPHERAL CONCEPTUAL METAPHORS....408

Satina T.V., Akberdin I.R.
CHARACTERISTIC FEATURES OF THE SPEECH ETIQUETTE OF THE ENGLISH AND FRENCH LINGUISTIC CULTURES....413

Sibirykova S.N., Pyanzina I.V.
ON THE SPECIFICS OF MINOR SENTENCE MEMBERS' WORD ORDER IN THE GERMAN LANGUAGE....415

Terentyeva E.V., Qin Shan
THE TRANSFER OF REALITY INTO THE MEDIA SPACE, THE MICROMINIATURIZATION OF FORMATS AND THE CONVERGENCE OF MEDIA IN THE POST-INFORMATION AGE: RESEARCH ON CHINESE VIDEO PLATFORMS....417

Ishmukhametova A.Z., Turetskova I.V.
PASSIVE CONSTRUCTIONS AS A MEANS OF EXPRESSING LINGUISTIC POLITENESS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION....419

Uskova A.I., Golukovich A.E.
ENGLISH OCCACIONAL COLOR TERMS IN ADVERTISING TEXT....421

Fotieva I.V., Kirilin K.A., Bragina A.O.
INTERACTION OF MEDIA AND SOCIAL NETWORKS: FORMS, METHODS, SOCIO-CULTURAL SIGNIFICANCE....424

Khaibullina G.B.
THE USE OF LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE DEGREE OF INTENSITY OF QUALITY IN WORKS OF FARIT ISANGULOV 427

Hamiti Yingkaer
THE CONCEPTS OF "PATH" AND "TAO LU" IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CULTURES 428

Chang Jingyu
DIALOGUE TRADITION OF THE RUSSIAN LITERARY GAZETTE 432

Chaptykova Yu.I.
TAKHPAKHS OF THE WAR YEARS (FROM THE KURBIZHEKOV FAMILY'S ARCHIVE) 435

Chernykh O.Yu., Khismatulova Ya.O.
ACTUALISATION AND DECONSTRUCTION OF THE GENDER STEREOTYPE OF FEMININITY IN CONTEMPORARY BRITISH FILM DISCOURSE 437

Sharafutdinova M.N.
ANGLICISM IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES (BASED ON THE MATERIAL OF THE BASHKIR LANGUAGE) 440

Davydova E.I., Klyukina Yu.V., Shipovskaya A.A., Kamneva N.A., Nikishova O.A.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT "CAT" IN RUSSIAN PRECEDENT TEXTS OF COMIC GENRES 443

Shmul I.A.
INFINITIVE OR GERUND: DIFFERENTIATION OF CASES OF USE AFTER ASPECTUAL VERBS (BASED ON ENGLISH LANGUAGE SOURCES) 447

Shujskaya Yu.V., Kalashnikova M.V.
VISUALIZATION OF THE IMAGE OF A WARRIOR IN ADVERTISING POSTERS OF THE 2020S 451

Grudina M.V., Shchebelskaya E.G.
LINGUISTIC AND COGNITIVE PECULIARITIES OF THE "CUSTOMS PAYMENTS" FRAME PRESENTATION IN ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES 453

Yang Jin
THE IMAGE OF A HERO IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF REPRESENTATIVES OF THE RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES 457

Yan Kai
LINGUISTIC AND CULTURAL METHOD IN THE FORMATION OF A BILINGUAL CULTURAL AND LINGUISTIC PERSONALITY (TO POSE A PROBLEM) 460

Abdulkhalimova R.O., Ramazanova M.Sh., Ramazanova P.M.
CHARACTERISTICS OF THE VOCAL SYSTEM OF DAGESTAN LANGUAGES IN COMPARISON WITH RUSSIAN 464

Khlopova A.I.
CONTENT OF THE VALUE "HAUS" IN GERMAN LINGUOCULTURE 467

Talipova T.R., Abdullina G.R.
ARTISTIC MEANS OF EXPRESSION IN TRANSLATION OF ZAINAB BIISHEVA'S NOVEL "THE HUMILIATED" FROM BASHKIR INTO TURKISH 469

Akamov A.T., Alhlavova I.Kh., Bekeeva A.M.
ARTISTIC ORIGINALITY AND RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL MOTIVES IN B. MAGOMEDOV'S DRAMATIC POEM "THE TORMENTS OF PARADISE" 471

Gashimova A.G., Abdullaeva S.N.
THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN THE COVERAGE OF THE ACTIVITIES OF PUBLIC AUTHORITIES OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN 475

Anpilogova L.V., Golovina E.V.
TECHNIQUES FOR EFFECTIVE PERCEPTION OF THE MUSICAL CONTENT OF THE PUBLICATIONS OF THE LABEL FRANCE MAGAZINE 477

Doynikova M.I.
SPEECH PORTRAIT ANALYSIS OF FEDERAL CHANCELLER OLAF SCHOLZ 480

Dubova M.A., Vakhrameeva V.O.
EMOTIVE MESSAGES IN THE CONTENT STRUCTURE OF CHARACTERS OF B. PILNYAK'S NOVEL "THE VOLGA FALLS INTO THE CASPIAN SEA" 483

Ivanova Yu.V.
PECULIARITIES OF NOMINATION OF COGNITIVE FEATURES OF THE CONCEPT "AGE" IN THE WORKS BY CHARLES DICKENS 485

Kozhanova N.V.
THE MEANS OF FORMALISATION OF LANGUAGE NEUTRALITY IN GERMAN ELECTRONIC JOB VACANCY TEXTS 489

Koshkarova N.N.
COLOUR-NAMES IN MASS-MEDIA POLITICAL DISCOURSE: COGNITIVE, DISCURSIVE, LINGUISTIC, AND AXIOLOGICAL CHARACTERISTICS 491

Li Wenwen
PECULIARITIES OF THE DESCRIPTION OF MOSCOW AND MOSCOW SUBURBS BUILDINGS AND STRUCTURES IN ARTICLES BY N.M. KARAMZIN IN THE JOURNAL "VESTNIK EVROPY" 493

Nacharova L.I.
MESSENGERS: ARE THEY NEW MEDIA OR EVOLUTIONARY STAGE OF SOCIAL NETWORKS DEVELOPMENT? 496

Nugamanova I.I.
ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF THE BASHKIR LEXEME UҠ 'ARROW' 499

Pasternak P.D.
SPECIFICITY OF FUNCTIONING OF THE ADJECTIVES DERIVED FROM CHARACTONYMS OF AMERICAN AND BRITISH ORIGIN 501

Petrov S.V.
VERBS AMAR AND QUERER IN SPANISH: DIFFERENCES IN SEMANTICS AND SPECIFICS OF USING 504

Semenova L.A.
THE CONSTRUCTIONIST APPROACH TO STUDYING ENGLISH VERBAL COGNATE OBJECT STRUCTURES 506

Studenikina D.G.
SOCIAL ASPECT OF FORMATION OF ONOMASTICON IN THE TEXT OF DYSTOPIA 509

Mihailova E.V., Tarkhova L.A.
LINGUOCULTURAL FEATURES OF SUBSTITUTIONS OF MONETARY LEXICAL UNITS IN THE BIBLE AND QUR'AN 513

Torbik E.M., Mikhaylova A.S.
THE SPECIFICS OF REPRESENTATION OF PERSUASIVENESS IN THE NEW TESTAMENT BOOKS 516

Ushakova A.N.
MOTIVES OF EXPECTATION, ANXIETY AND FEAR IN THE COLLECTION OF DINO BUZZATI "SIXTY STORIES" 518

Khromova D.A.
THE MARI CULTURE IN THE MIRROR OF RUSSIAN PROSE (BY THE MATERIAL OF D. OSOKIN'S WORKS) 521

Чжу Цянь
THE CONCEPT "MONUMENT" IN THE ARTISTIC WORLDVIEW OF A.A. AKHMATOVA 524

Aliyeva P.Sh., Bogatyreva S.N.
IDENTIFICATION OF CONSONANT SOUND CORRELATIONS IN SIMILAR WORDS IN ENGLISH AND RUSSIAN: ORTHOGRAPHIC AND PHONETIC ASPECTS 526

Auini Dorra
THE IMAGE OF RUSSIA IN THE WORK OF IRINA KNORRING 529

Bogatyreva S.N., Aliyeva P.Sh.
COMPARATIVE REVIEW OF LETTER DENOTATIONS OF VOWELS IN SIMILAR ENGLISH AND RUSSIAN WORDS 532

Magomedov D.M.
FORMS OF EXPRESSION OF THE SUBJECT AND COMPLEMENT IN THE AVAR LANGUAGE 534

Novikova N.N.
BINARY OPPOSITIONS AS THE MAIN STYLISTIC DEVICE OF ARTISTIC INTERPRETATION OF REALITY IN JULI ZEH'S NOVEL "UNTERLEUTEN" 537

Gorina I.I., Nikulnikova Ya.S.
STRUCTURAL AND FUNCTIONAL TRANSFORMATIONS IN THE SYSTEM OF COMPLEX SENTENCES IN MODERN RUSSIAN 540

Mankieva E.Kh.
FEMALE IMAGES IN THE FOLKLORE OF THE INGUSH AND CHECHENS 542

M Fazil M Sabit
NAMES OF VILLAGES DERIVED FROM NAMES OF PEOPLE IN THE SHCHELKOVO DISTRICT OF THE MOSCOW REGION AND THE PAGMAN DISTRICT OF KABUL DISTRICT 545

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