# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 3 (106)**

30 июня 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 19.06.2024
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 69.
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

**№ 3 (106)**

30 June 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 19.06.2024
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 69.
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
Абдуллаева Э.Б. ..... 8
Абдуллина Г.Р. ..... 377, 416, 441
Абдуразакова Д.М. ..... 340
Абдурахманова П.Д. ..... 284
Абрамова Н.А. ..... 11
Азизова Н.И. ..... 245
Айкина Л.П. ..... 14
Александров А.В. ..... 16
Алиева М.Б. ..... 245
Алиева П.Ш. ..... 522, 525
Альрахаль Радуан ..... 276
Аметова Ф.И. ..... 110
Амосов Н.В. ..... 494
Андреева Е.Ю. ..... 492
Анпилогова Л.В. ..... 379
Антонова Е.В. ..... 47
Ануфриева Ю.В. ..... 19
Анюшенкова О.Н. ..... 22
Арсалиева Э.Х. ..... 466
Арсаханова М.А.-Х. ..... 468
Арслангереева Д.И. ..... 181
Асваров Н.А. ..... 183, 185
Афанасьева А.Г. ..... 364
Афонина Р.Н. ..... 24
Ахмедова Э.М. ..... 287
Ахтямов Р.Р. ..... 26
Ачмизова С.Я. ..... 188

**Б**

Бажукова О.А. ..... 312, 352
Байрамбеков М.М. ..... 181, 190
Бекова М.Р. ..... 325
Белоусова О.Г. ..... 512
Бердникова Э.Н. ..... 29
Беркутова О.В. ..... 152
Бесценная В.В. ..... 515
Биджиева С.Р. ..... 471
Бирюкова Ю.Н. ..... 31
Благодетелева Н.К. ..... 34
Бобылев А.С. ..... 287
Богославец Л.Г. ..... 37
Болотюк В.А. ..... 174
Болотюк Л.А. ..... 174
Борзова Т.А. ..... 42
Боцалгов С.-М.Х. ..... 248
Бугаева И.С. ..... 80
Бугреева А.С. ..... 45

**В**

Вавилова Е.О. ..... 504
Валиулина С.В. ..... 47
Ван Мэнмэн ..... 50
Ван Цяньцянь ..... 366
Ван Юньдун ..... 53
Васьбиева Д.Г. ..... 369
Везиров Т.Т. ..... 192
Винникова О.А. ..... 371
Виноградова М.В. ..... 56
Волчегорская Е.Ю. ..... 53

**Г**

Гаврилов О.В. ..... 113
Гаврилова К.А. ..... 300
Гадаборшева З.И. ..... 343
Гайрабеков Р.Х. ..... 343
Галеева Ф.Т. ..... 152
Гаммуева Г.С. ..... 517
Ганин В.Н. ..... 375
Гарипова Г.Р. ..... 58
Гасанова Д.И. ..... 240
Гасанова С.Х. ..... 121
Гасанова Ш.С. ..... 480
Гибадуллина Ю.М. ..... 62
Гильмуллина Н.И. ..... 377
Глушко И.В. ..... 66
Головина Е.В. ..... 379
Горбунов Н.А. ..... 165
Горбуров И.Д. ..... 383
Горностаева А.А. ..... 473
Горобец А.Ф. ..... 345
Горобец Л.Н. ..... 345
Гребенникова В.М. ..... 319
Грибкова О.В. ..... 250
Григораш А.В. ..... 95
Гринева Е.С. ..... 349
Гринько О.А. ..... 69
Гриценко А.А. ..... 482
Гу Цзюньлин ..... 290, 498
Гусева Н.В. ..... 293, 295
Гусева Р.Г. ..... 451

**Д**

Дай Жуйчэнь ..... 72
Даудова Д.М. ..... 195
Джамиева М.С. ..... 200
Дибиров И.А. ..... 529
Дибиров М.И. ..... 352
Дибиров Р.М. ..... 205
Дигтяр О.Ю. ..... 74
Донгак Ч.Б. ..... 385
Дронова С.Ю. ..... 168
Ду Канцзэ ..... 389
Дун Лихун ..... 527

**Е**

Еманова С.В. ..... 149
Емцева О.В. ..... 534
Епишева О.С. ..... 203

**Ж**

Жирякова А.В. ..... 208
Жукова Т.А. ..... 168
Жэнь Сытун ..... 445

**З**

Залуцкая С.Ю. ..... 108
Заречнев Д.О. ..... 146
Зекиева П.М. ..... 468
Земляницына Е.А. ..... 76
Золотарёва О.И. ..... 305
Зубков А.Д. ..... 78

**И**

Изимариева З.Н. ..... 58
Ильина Л.Е. ..... 418
Ильясов И.О. ..... 284
Исаева Э.Л. ..... 298
Ишмухаметова А.З. ..... 390

**К**

Казанцева Е.А. ..... 149
Казимагомедова Ф.И. ..... 475
Калугина О.А. ..... 393
Калугина Ю.В. ..... 58
Канбекова Р.В. ..... 358
Караханова Г.А. ..... 205
Картузова М.В. ..... 395
Касимов А.К. ..... 192
Квасова В.А. ..... 66
Кисельникова А.А. ..... 80
Ковалев К.В. ..... 398
Кожурова А.А. ..... 85
Коломиец О.М. ..... 198
Комарькова М.А. ..... 338
Комлева Е.В. ..... 390
Константинова Н.В. ..... 253
Корнеева Н.Ю. ..... 87
Косцова С.А. ..... 358
Котов С.В. ..... 208
Краснова Т.И. ..... 90
Крючева Я.В. ..... 128
Кувшинова Е.Е. ..... 92
Кудринская И.В. ..... 258
Кузина М.А. ..... 401
Кузмичева Н.В. ..... 95
Куренова Д.Г. ..... 403

**Л**

Лаврухина И.М. ..... 66
Ламухина Н.А. ..... 97
Ли Гуаньяо ..... 407
Ли Фанлей ..... 160
Линдо А.В. ..... 178
Лощилова А.А. ..... 266
Луговая А.А. ..... 412
Лукинова Н.Ф. ..... 300
Лукманова Р.Р. ..... 366
Лукьяненко К.А. ..... 345
Лю Таотао ..... 290
Лю Хуэй ..... 160
Любимова Н.И. ..... 303, 305

**М**

Ма Сюефэй ..... 210
Магомеддибирова З.А. ..... 307
Магомедова А.Х. ..... 310
Магомедова З.Ш. ..... 213
Маллаев Д.М. ..... 312, 352
Мальчукова Н.Н. ..... 56
Манкиева Э.Х. ..... 478
Маннапова Р.З. ..... 501
Маркина П.В. ..... 24
Масгутова М.Ф. ..... 490
Милованова М.В. ..... 453
Миночкина Г.А. ..... 349
Мирзоева Ф.Р. ..... 215
Мирюгина Н.А. ..... 276
Морозкина Е.А. ..... 414
Москалева Л.Ю. ..... 143
Мугадова С.Т. ..... 195
Муллагулова А.Р. ..... 416
Муллер О.Ю. ..... 261
Мунгиева Н.З. ..... 242
Мусаева З.И. ..... 284
Муталимова А.М. ..... 195
Мухортова Е.А. ..... 314

**Н**

Насипова С.Б. ..... 101
Ненюк Е.А. ..... 263
Непоклонова Е.О. ..... 103
Нестерова Т.Г. ..... 504
Нечина Е.Н. ..... 105
Никитина Н.И. ..... 319
Николина В.В. ..... 266
Никонова Н.И. ..... 108
Ницакова И.В. ..... 168
Ниязова А.А. ..... 110

**О**

Омарова З.С. ..... 531
Оржеховский А.С. ..... 228
Осипова И.А. ..... 218

**П**

Павловская О.Е. ..... 418
Панеш У.М. ..... 422
Паскевская Н.А. ..... 198
Перминова Г.В. ..... 425
Петров С.В. ..... 507
Пивнева С.В. ..... 5
Плиева А.О. ..... 237
Погребняк Ю.В. ..... 290
Поминова О.Л. ..... 113
Попова М.И. ..... 115
Потапова М.В. ..... 117
Прояева И.В. ..... 355
Пугоева А.О. ..... 325
Пышненко А.А. ..... 269

**Р**

Рагимханова Л.К. ..... 480
Рамазанова Д.А. ..... 121
Рамазанова Р.М. ..... 307
Рамазанова Э.А. ..... 190
Рандзалина А.С. ..... 124
Рашидханова П.Б. ..... 466
Ремизова В.Ф. ..... 504
Родина В.Л. ..... 273
Романенко Н.М. ..... 210, 220
Ростовцева П.П. ..... 293, 317
Руденко Е.Ю. ..... 319
Рупасова Я.Е. ..... 126
Ряго О.Н. ..... 220

**С**

Савватеева И.А. ..... 427
Сазонова Н.П. ..... 37
Саидова А.С. ..... 223
Сантуева Э.З. ..... 121
Сатина Т.В. ..... 509
Саттарова Л.С. ..... 358
Сафарова А.Д. ..... 355
Семенкова С.Н. ..... 128
Сибирякова С.Н. ..... 430
Сильчева А.Г. ..... 512
Симоненко О.Н. ..... 225
Скоморохова Т.С. ..... 14
Соколова Г.В. ..... 422
Соколова Е.Е. ..... 131
Соколова Н.И. ..... 322
Соловьева О.Н. ..... 432
Сорокопуд Ю.В. ..... 228
Станкевич П.В. ..... 124
Степина С.Д. ..... 276
Стручкова Е.А. ..... 85
Субботина Н.М. ..... 135
Сулейманова З.З. ..... 230, 233
Сулейманова Р.В. ..... 233
Сулейманова Т.Р. ..... 230
Сунь Вэньцзюнь ..... 434
Сысоева М.Н. ..... 131
Сюй Нин ..... 135

**Т**

Тагибова А.А. ..... 534
Танцура Т.А. ..... 141
Тихонова И.И. ..... 534
Троицкая Е.М. ..... 143
Тумакова Т.В. ..... 375

**У**

Уколова Л.И. ..... 534
Ускова О.А. ..... 482
Ушакова Д.Н. ..... 403

**Ф**

Фанарюк К.А. ..... 437
Федотова В.Е. ..... 11
Федулов Б.А. ..... 146
Фесенко О.П. ..... 515
Фирсова И.В. ..... 322

**Х**

Хайдарова А.Р. ..... 441
Халипаева И.А. ..... 538
Хаматханова Ж.М. ..... 235, 325
Хашегульгова Ж.А. ..... 237
Хлопова А.И. ..... 485
Хомутникова Е.А. ..... 149
Хугаев О.А. ..... 371
Хусаинова Г.Р. ..... 152

**Ц**

Цобор Н.К. ..... 168
Цурова Б.Я. ..... 237
Цыбенова О.А. ..... 443

**Ч**

Чалаева П.Ш. ..... 517
Чалова О.А. ..... 157
Чеерчиев М.Ч. ..... 541
Черницына С.Ю. ..... 328
Черноусова А.О. ..... 331
Чжан Сяоюй ..... 498
Чжан Янь ..... 160
Чжоу Цзянь ..... 445
Чжу Шуан ..... 414
Чи Чао ..... 448
Чигарев В.Н. ..... 451
Чипан А.А. ..... 162
Чудинский Р.М. ..... 165
Чукуева З.Н. ..... 538
Чупанов А.Х. ..... 213, 240

**Ш**

Шабаева Л.А. ..... 538
Шабашова Е.В. ..... 131
Шалина Д.Е. ..... 168
Шамне Н.Л. ..... 453, 519
Шаталов М.А. ..... 279
Шаталова Л.С. ..... 487
Шаталова Н.С. ..... 482, 487
Шахбанов Ш.Н. ..... 192
Шахманова А.Ш. ..... 200, 242
Швед Е.А. ..... 174
Шевчук М.В. ..... 282
Шеповский О.Е. ..... 519
Шишлова Е.Э. ..... 178
Шлейникова Е.Е. ..... 80
Шокарева Т.В. ..... 335

**Щ**

Щербакова Н.Н. ..... 455
Щетинин А.Н. ..... 117

**Э**

Эрзиев Р.Э. ..... 340

**Ю**

Юань Яньпин ..... 498
Юдина Н.В. ..... 393

**Я**

Явбатырова Б.Г. ..... 245
Якимов П.А. ..... 458
Ян Линь ..... 460
Ярошенко П.Н. ..... 464
Ярычев М.У. ..... 349
Ярычев Н.У. ..... 298

**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: 10.24412/1991-5497-2024-3106-5-7

***Abalyan Zh.A.,*** *teacher, Department of English Language and Professional Communication of Financial University (Moscow, Russia), E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*
***Pivneva S.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Social Technologies of Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

**POTENTIAL AND RISKS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT UNIVERSITIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES.** The article is dedicated to a relevant issue of using the power of artificial intelligence in the process of learning foreign languages for professional purposes in higher education by students of non-linguistic specialties. The article describes advantages and potential risks of using AI. Particular attention is paid to chatbot's ability to personalize educational content and programs to the needs and interests of students and adapt them according to their level of complexity. The article also draws attention to the disadvantages and risks of using AI in the educational process. The authors review the most popular AI platforms for learning English and gave a brief description of them. As a research task, the author attempted to determine the opinions of 2nd year students studying "Advertising and Public Relations" on the potential of artificial intelligence in the process of learning English, namely in terms of professional vocabulary and grammar practice, oral speech and written work, and also to find out the number of students using AI tools when doing English homework. The article describes the survey results and draws conclusions.

*Key words:* **artificial intelligence, GPT Chat, personalized learning**

***Ж.А. Абалян,*** *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*
***С.В. Пивнева,*** *канд. пед. наук, зав. каф. информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

## ПОТЕНЦИАЛ И РИСКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Статья посвящена актуальному вопросу использования возможностей искусственного интеллекта (ИИ) в процессе изучения иностранных языков в высшей школе студентами неязыковых специальностей. В работе описаны преимущества и потенциал ИИ. Особое внимание уделяется возможностям чат-ботов персонализировать учебный контент и программы к потребностям и интересам учащихся и адаптировать их по уровню сложности. Статья также обращает внимание на недостатки и риски применения ИИ в учебном процессе. Авторами рассмотрены наиболее популярные платформы ИИ для изучения английского языка, дана их краткая характеристика. В качестве исследовательской задачи предпринята попытка определить оценку учащимися 2 курса направления «Реклама и связи с общественностью» потенциала искусственного интеллекта в процессе изучения английского языка, а именно – в практике профессиональной лексики и грамматики, устной речи и письменных работ, а также выяснить в процентном отношении количество студентов, пользующихся инструментами ИИ при выполнении домашнего задания по дисциплине «Иностранный язык». В статье описаны результаты опроса и сделаны соответствующие выводы.

*Ключевые слова:* **искусственный интеллект, чат-бот, чат GPT, персонализированное обучение**

В эпоху расцвета современных технологий искусственный интеллект (ИИ) проникает во все сферы нашей жизни, включая образование. Актуальность темы исследования возможностей ИИ в области преподавания и изучения иностранных языков возрастает в связи со сдвигом образовательной парадигмы в сторону персонализированного подхода в высшем образовании. «Современные методики обучения английскому языку, использующие нейросети, предлагают уникальные возможности для преподавателей и студентов» [1, с. 41]. Студенты, относящиеся к поколению цифровых носителей (digital natives), развиваются и получают образование в высокотехничную эпоху, и использование новейших технологий – для них привычная и неотъемлемая часть повседневной жизни. Научная новизна статьи заключается в многоаспектности анализа потенциала и рисков использования ИИ в процессе преподавания иностранного языка в профессиональной сфере. Целью статьи является анализ возможностей ИИ в области изучения профессионально ориентированного английского языка и отношения учащихся к этому. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– рассмотреть и сравнить наиболее популярные чат-боты для изучения английского языка;

– выявить преимущества и риски использования ИИ в процессе иноязычной подготовки;

– определить отношение учащихся к использованию ИИ в учебном процессе и популярность чат-ботов у обучающихся при выполнении домашнего задания по дисциплине «Иностранный язык».

Теоретическая значимость работы состоит в исследовании современных инструментов ИИ, преимуществах и недостатках использования нейросетей в учебном процессе. Практическая значимость работы заключается в том, что в ней представлены результаты оценки обучающимися 2 курса направления «Реклама и связи с общественностью» потенциала ИИ для формирования различных навыков (письмо, устная речь, лексика и грамматика) при изучении английского языка в профессиональной сфере.

Одним из наиболее примечательных применений ИИ являются чат-боты – «диалоговая обучающая программа, способная на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающихся посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [2, с. 68].

К наиболее популярным чат-ботам для изучения английского языка относятся:

– Chat GPT – разработан OpenAI и обучен работе с широким спектром интернет-текстов, может понимать и генерировать разговорный английский. Чат

GPT предлагает большое количество возможностей для практики языка, среди которых можно выделить создание текстов и диалогов и упражнений к ним, идеи для обсуждений, работу с грамматическим и лексическим материалом, письменную и устную практику. «Преподаватели могут воспользоваться технологиями ИИ для автоматизации учебных курсов, создания цифровых портфолио с работами студентов, генерируя задания» [3, с. 6].

– Duolinguo – приложение, использующее геймификацию в процессе изучения иностранных языков, что делает обучение более увлекательным. Разговорные навыки в данном приложении можно практиковать с «Совой Дуолинго» – персонажем с искусственным интеллектом.

– Babbel – в отличие от Duolinguo делает акцент на коммуникативной практике, приближенной к реальным ситуациям. Также программа выполняет синхронный перевод с использованием технологии распознавания речи.

– Mondly вовлекает пользователей в интерактивные диалоги и ролевые упражнения. Содержит также полезные фразы и идиоматические выражения, обычно используемые носителями языка.

– Replica.ai – «данное приложение изначально создавалось как компьютеризированный клон пользователя. Считывая ответы и манеру речи, запоминая подробности его жизни, Replika создает виртуального двойника («реплику» пользователя, как следует из названия приложения)» [4, с. 61]. «Создатели Replika охарактеризовали его как «неравнодушного ИИ-компаньона». Целью этого чат-бота является психологическая помощь людям посредством разговоров» [5]. Но Replika AI предназначена не только для людей, которым нужна эмоциональная поддержка. Это также может быть ценным инструментом для изучающих язык. Общаясь с помощью Replika, пользователи могут практиковать свои навыки английского языка в естественной разговорной обстановке.

К преимуществам искусственного интеллекта в области изучения английского языка как иностранного можно отнести доступность: учащиеся имеют возможность практиковать английский язык при помощи нейросетей в любое удобное время и в любом месте. Также следует отметить возможность получения мгновенной обратной связи с исправлением ошибок, которые могут допустить обучающиеся, подробным объяснением правильного употребления грамматических оборотов или слов и возможность самостоятельной практики. Чат-боты во многом могут не просто дополнить учебный процесс, но и заменить студенту преподавателя, что может быть значительным преимуществом в больших языковых группах, где учитель не может уделить много времени каждому студенту. Чаты GPT являются безопасной средой для разговорной практики. Учащиеся отмечают, что им часто проще общаться с языковым помощником, чем с человеком, потому что они чувствуют себя увереннее и не боятся экспериментировать с языком и совершить ошибку. Это может повысить уверенность и мотивацию учащихся, поскольку они смогут практиковаться в разговорной речи без давления реального разговора.

Основным преимуществом искусственного интеллекта авторам статьи видится возможность персонализировать учебный процесс и контент к потребностям и особенностям учащихся. Важности и необходимости адаптировать обучение к образовательным целям и навыкам каждого студента посвящено огромное количество научных работ. Одним из ключевых принципов системы высшего образования в России была названа «гибкость». «Одной из основных задач высшей школы является реализация личностного потенциала каждого студента с учетом его индивидуальных способностей, навыков, интересов и мотивов» [6].

С появлением искусственного интеллекта у преподавателей появилось гораздо больше возможностей для персонализации учебного процесса. «В центре внимания персонализированной модели обучения находится учащийся, который проявляет инициативу по отношению к обучению, выбирает учебные цели и способы их достижения, планирует свою работу и несёт ответственность за результат, работая в зоне своего ближайшего развития. При этом ведущая мотивация – радость познания (а не долг, страх или награда)» [7, с. 134]. Так, чат-бот Twee.com может сгенерировать дополнительные упражнения для закрепления грамматического и лексического материала, а также задать необходимый уровень при создании этих упражнений. Программа позволяет мгновенно создавать тексты и диалоги на различные темы, а также вопросы и задания к ним с учетом уровня сложности, объема и/или слов, которые нужно в них включить. Кроме того, ИИ может выступать в роли языковых тренеров в вопросах произношения, интонации, ударения, предлагая персонализированные рекомендации и поддержку, когда учащиеся в этом нуждаются.

Современные студенты, большинство из которых является представителями поколения Z, выросли в цифровой среде, и использование современных технологий, гаджетов и ИИ в образовательной среде повышает уровень их заинтересованности и вовлеченности. Представителям цифрового поколения присуще клиповое мышление. По мнению Авраменко А.П., «клиповое мышление более быстрое, интуитивное, образное и разностороннее, но в то же время более поверхностное, подверженное внешнему влиянию» [8, с. 48].

С целью повышения эффективности учебного процесса стоит учитывать особенности клипового сознания современного студента при создании учебных материалов при помощи возможностей искусственного интеллекта. К основным рекомендациям можно отнести следующие:

– использование интернет-технологий для реализации микрообучения. «Микрообучение – это получение знаний и развитие навыков в небольших объемах (до 15 минут) на постоянной основе, что достигается посредством лаконичных объемов учебного материала» [8, с. 65];

– визуализация и наглядность;

– интерактивность и иммерсивность;

– обратная связь и саморефлексия.

Таким образом, использование ИИ отвечает потребностям обучающихся цифрового поколения и может стать инструментом для реализации подхода life-long learning (обучение в течение жизни) и самостоятельного, автономного обучения. Платформы для изучения языков, основанные на искусственном интеллекте, часто включают в себя такие функции, как чат-боты и симуляции виртуальной реальности, которые позволяют учащимся практиковать свой английский в реалистичных сценариях.

Костюкович Е.Ю. пишет, что «технологии ИИ позволяют формировать и развивать умения обучающихся: во-первых, к самостоятельной «добыче» новых знаний и получению новых навыков как через заучивание, так и через самостоятельное исследование или «открытие»; во-вторых, к применению данных умений в практической деятельности для решения жизненных и (или) профессиональных задач и вопросов; в-третьих, к использованию приобретенных компетенций для дальнейшего самообучения и саморазвития» [9, с. 492].

Основным недостатком использования чат-ботов в учебном процессе является угроза академического мошенничества. Кондрахина Н.Г. считает, что «чрезмерное и недобросовестное использование ИИ ослабляет навыки студентов по самостоятельному написанию текста и критическому осмыслению информации, глушит самобытность и оригинальность творческого мышления, тем более что и запрашиваемая информация, и «уникальная» письменная работа нужного объема, и структуры на заданную тему генерируются чат-ботом практически моментально» [10, с. 362]. В связи с появлением ИИ кажется нежелательным давать в качестве домашнего задания написание эссе, перевод текста с русского на английский и наоборот, составление диалогов с использованием новой лексики, так как оценка таких работ не всегда будет справедливой. Сравнительный анализ эссе, написанных дома и в аудитории, демонстрирует, что письменные работы, выполненные дома, отличаются более высоким уровнем языка и значительно меньшим количеством ошибок, чем те, что были написаны под наблюдением преподавателя. Допустимо использование ИИ для подготовки к письменным работам, генерации идей для устных комментариев, составления диалогов, которые учащийся позже будет готов устно презентовать по памяти, и так далее.

К другим недостаткам ИИ можно также отнести психологический фактор – отсутствие человеческого сочувствия и эмоций. Нейросеть умеет исправлять ошибки, комментировать их и давать объяснения, но не умеет передавать невербальные сигналы и не способна к парциальным оценкам (ободрение, одобрение), выраженным при помощи интонации, взгляда, жестов.

Что касается разговорной практики и развития навыков устной речи, у чат-ботов также существуют некоторые ограничения. Например, Chat GPT неспособен вести спонтанную беседу, общение возможно только по заранее подготовленному сценарию. Иногда он дает общие или повторяющиеся ответы, что может сделать практику менее интересной для обучающегося. Также учащиеся отмечают, что нейросеть часто может неправильно понять контекст разговора, такие ситуации приводят к путанице и коммуникативному сбою, что, в свою очередь, приводит к снижению мотивации у учащихся.

К рискам использования ИИ также относится вероятность получения некорректной информации по запросу. «Искусственный интеллект – это самообучающаяся система, и по мере того, как в систему попадает недостоверная информация, чат-бот всё чаще может генерировать некорректные ответы» [11, с. 238]. При переводе слов с русского на английский и наоборот некоторые чат-боты не всегда способны передать верное значение. Например, слово «преданный» может быть переведено как *betrayed,* в то время как требовалось слово *loyal*. Однако нейросеть выдает такие ошибки редко и, как правило, учитывает контекст и грамматику.

Кравцова А.Г. пишет, что «нейросеть на данный момент не способна составить конкуренцию реальным преподавателям, поскольку не может обеспечить такой же уровень личного взаимодействия и подстроиться под определенный культурный контекст» [12, с. 35].

Х. Ким, Й. Ча и Н. Ким в своей статье пишут о смешанных отзывах учащихся об использовании чат-ботов в разговорной практике. Они отмечают, что, по мнению некоторых исследователей, чат-боты наиболее эффективны для студентов с высоким уровнем и не подходят студентам, изучающим основы иностранного языка. «Это объясняется тем, что изначально они были разработаны для взаимодействия с носителями языка» [13, с. 714]. Однако, согласно Х. Ким, Й. Ча и Н. Ким, все учащиеся могут получить пользу от практики устной речи с чат-ботом независимо от их языкового уровня.

Золотарева С.А. отмечает, что «на смену внимательному и вдумчивому поиску приходит термин «интернет-серфинг», предполагающий поверхностное переключение с одного источника информации на другой, что может привести к потере навыков критического мышления, ухудшению памяти и внимания» [14, с. 106].

Однако, несмотря на ряд недостатков, возможности ИИ в обучении иностранному языку огромны, особенно в контексте персонализации обучения и самостоятельного обучения. Сами учащиеся отмечают имеющийся потенциал

ИИ в процессе обучения. Ниже приведены результаты опроса, проведенного в 4 группах. В опросе приняли участие 42 студента 2 курса, обучающиеся по направлению «Реклама и связи с общественностью».

Как Вы оцениваете потенциал чатов GPT для практики устной речи по английскому языку?

| Высоко | Средне | Низко |
|---|---|---|
| 28% | 57% | 15% |

Как Вы оцениваете потенциал чатов GPT для практики профессиональной лексики и грамматики по английскому языку?

| Высоко | Средне | Низко |
|---|---|---|
| 46% | 51% | 3% |

Как Вы оцениваете потенциал чатов GPT в написании эссе и деловых писем по английскому языку?

| Высоко | Средне | Низко |
|---|---|---|
| 58% | 34% | 8% |

Пользуетесь ли Вы чатом GPT при выполнении домашнего задания по английскому языку?

| Да | Нет |
|---|---|
| 41% | 59% |

Результаты опроса показывают, что выше всего потенциал чат-ботов учащиеся оценивают в области написания эссе и деловых писем, а также в практике освоения профессиональной лексики и грамматики. Отметку «низко» по этим двум вопросам поставили лишь 1% обучающихся. Что касается практики устной речи, то здесь наблюдаются более низкие показатели: всего 28% респондентов оценили потенциал ИИ в этой сфере как «высокий», однако «низко» оценили еще меньше студентов – 15%. Это объясняется тем, что машине сложнее всего заменить человека именно в разговорной практике, не всем комфортно и привычно общаться с мобильным приложением. Также результаты опроса показывают, что 41% учащихся уже используют потенциал чат-ботов при выполнении домашних заданий по английскому языку, что, с одной стороны, показывает довольно высокий интерес к подобным инструментам со стороны учащихся и, с другой, говорит о высоком риске списывания в процессе выполнения домашней работы.

Хотя чат-боты имеют много потенциальных преимуществ для изучения языка, среди которых возможность персонализации обучения, микрообучения, самостоятельного и автономного обучения, важно также отметить, что они не заменяют человеческое взаимодействие. Язык по своей сути социален, и взаимодействие с носителями языка имеет решающее значение для развития культурной осведомленности и коммуникативной компетентности. Чат-боты могут быть полезным инструментом для тренировки словарного запаса и базовых структур предложений, но они не могут полностью воспроизвести сложность и нюансы реальных разговоров. Анализ результатов опроса учащихся продемонстрировал довольно высокую оценку обучающихся потенциала использования ИИ в учебном процессе, а также подтвердил гипотезу о том, что около половины студентов уже пользуются возможностями нейросетей при выполнении домашнего задания по английскому языку в высшей школе. Также результаты опроса показывают, что обучающиеся в наименьшей степени готовы к взаимодействию с чат-ботами с целью развития разговорных навыков, что говорит о важности практики коммуникации в реальном общении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на имеющиеся недостатки, ИИ может совершить революцию в образовании, персонализируя процесс обучения, оценивания и обратной связи, а также улучшая создание и реализацию образовательного контента. Создание нейронных сетей и технологий искусственного интеллекта можно считать одним из ключевых достижений начала XXI века. Однако стоит подходить с осторожностью к вопросу применения ИИ в образования, используя его потенциал лишь как дополнение к традиционному обучению, а ни в коем случае как его замену.

Библиографический список


1. Арзютова С.Н. Использование chatgpt в обучении английскому языку. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2023; № 16: 37–45.
2. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы. В*естник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 1: 66–72.
3. Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 5–7.
4. Трегубова Н.Д., Пшегорницкая К.Ф. Проблема очеловечивания технологий искусственного интеллекта в условиях искусственной социальности: случай приложения Replika. *Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований*. 2022; № 3: 60–66.
5. Possati L.M. Psychoanalyzing artificial intelligence: the case of Replika. *AI & Soc*. 2023; № 38: 1725–1738.
6. Абалян Ж.А. Применение индивидуальных образовательных траекторий в условиях модели ротации станций при изучении английского языка в неязыковом ВУЗе. *Гуманизация образования*. 2022; № 1: 168–177.
7. Абалян Ж.А. Персонализированный подход в обучении. Ретроспективный анализ и обзор современных определений. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 249–252.
8. Авраменко А.П. *Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков:* учебное пособие. Москва: КДУ, Добросвет, 2022.
9. Костюкович Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 1: 492–496.
10. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 360–363.
11. Воевода Е.В., Шпынова А.И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 237–240.
12. Кравцова А.Г. ChatGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 33–35.
13. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*. 2021; Vol. 21: 712–734.
14. Золотарева С.А. Метод «перевернутого класса» как один из способов профилактики «цифровой деменции» у студентов в рамках дистанционного образования. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2022; Т. 21, № 2 (163): 104–111.


References


1. Arzyutova S.N. Ispol'zovanie chatgpt v obuchenii anglijskomu yazyku. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2023; № 16: 37-45.
2. Sysoev P.V., Filatov E.M. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimuschestva i spornye voprosy. V*estnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 1: 66-72.
3. Agal'cova D.V., Val'kova Yu.E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta dlya prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 5-7.
4. Tregubova N.D., Pshegornickaya K.F. Problema ochelovechivaniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v usloviyah iskusstvennoj social'nosti: sluchaj prilozheniya Replika. *Teleskop: zhurnal sociologicheskih i marketingovyh issledovanij*. 2022; № 3: 60-66.
5. Possati L.M. Psychoanalyzing artificial intelligence: the case of Replika. *AI & Soc*. 2023; № 38: 1725-1738.
6. Abalyan Zh.A. Primenenie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v usloviyah modeli rotacii stancij pri izuchenii anglijskogo yazyka v neyazykovom VUZe. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2022; № 1: 168-177.
7. Abalyan Zh.A. Personalizirovannyj podhod v obuchenii. Retrospektivnyj analiz i obzor sovremennyh opredelenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 249-252.
8. Avramenko A.P. *Iskusstvennyj intellekt v prepodavanii inostrannyh yazykov:* uchebnoe posobie. Moskva: KDU, Dobrosvet, 2022.
9. Kostyukovich E.Yu. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obuchenii anglijskomu yazyku v vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 1: 492-496.
10. Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta dlya prepodavaniya inostrannyh yazykov: novaya real'nost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 360-363.
11. Voevoda E.V., Shpynova A.I. Primenenie tehnologij iskusstvennogo intellekta pri izuchenii delovogo anglijskogo (na primere pis'mennyh zadanij). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 237-240.
12. Kravcova A.G. ChatGPT-3: perspektivy ispol'zovaniya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 33-35.
13. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*. 2021; Vol. 21: 712-734.
14. Zolotareva S.A. Metod "perevernutogo klassa" kak odin iz sposobov profilaktiki "cifrovoj demencii" u studentov v ramkah distancionnogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2022; T. 21, № 2 (163): 104-111.


*Статья поступила в редакцию 19.04.24*

УДК 377.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-8-11

***Abdullaeva E.B.,*** *Cand. of Sciences (Art Criticism), musicologist, Institute of Language, Literature and Art of Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: elklas@mail.ru*

**MAKHACHKALA MUSIC COLLEGE: FORMATION OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION IN THE 1920–1930S.** The process of forming a professional musical culture, which began in Dagestan in the 1920s, spanned several decades. It was during this period that the first results of a multifaceted policy of cultural construction were achieved. In the broad context of the problems, the central place is given to the development of music education. The article undertakes a cultural and historical analysis of the formation of music education in Dagestan. The inclusion of the educational and cultural development of Dagestan in the general flow of the country's humanitarian and educational vector is shown. Difficulties of a social and everyday nature in the process of developing the educational process with a general intensive focus on cultural development are noted. The names of outstanding organizers and teachers who made a significant contribution to the musical education of students and the formation of musical professionalism in Dagestan were named. The author comes to the conclusion that G.A. Gasanov, who led this important process, being the first head of a special educational institution, contributed to the formation of performing academic art, a school of composition and the foundations of musical science.

*Key words:* **education, Dagestan, Makhachkala Music College, G.A. Gasanov, A.A. Taho-Godi, leading teachers, folk music, academic music, national instruments, repertoire, developing school for performance**

***Э.Б. Абдуллаева,*** *канд. искусствоведения, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: elklas@mail.ru*

# МАХАЧКАЛИНСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ УЧИЛИЩЕ: СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920–1930-Е ГОДЫ

Процесс формирования профессиональной музыкальной культуры, начавшийся в Дагестане в 1920-е годы, охватил несколько десятилетий. Именно в этот период были достигнуты первые результаты многоплановой политики культурного строительства. В обширном контексте проблем центральное место отводилось развитию музыкального образования. В статье предпринят культурно-исторический анализ становления музыкального образования в Дагестане. Показана включенность образовательного и культурного развития Дагестана в общий поток гуманитарно-просветительского вектора страны. Отмечены сложности социально-бытового характера в процессе складывания образовательного процесса при общей интенсивной направленности развития культуры. Названы имена выдающихся организаторов и педагогов, внесших значимый вклад в музыкальное воспитание учащихся и формирование музыкального профессионализма в Дагестане. Автор приходит к выводам, что Г.А. Гасанов, возглавивший этот важный процесс, будучи первым руководителем специального учебного заведения, способствовал формированию исполнительского академического искусства, композиторской школы и основ музыкальной науки.

*Ключевые слова:* **образование, Дагестан, Махачкалинское музыкальное училище, Г.А. Гасанов, А.А. Тахо-Годи, ведущие педагоги, народная музыка, академическая музыка, национальные инструменты, репертуар, формирование школы исполнительства**

После установления советской власти в Дагестане к лету – осени 1920 года стали открываться первые классы музыки, музыкальные студии, певческие классы в Темир-хан-Шуре (Буйнакске) и Дербенте. На их базе шел процесс формирования музыкальных школ. Уже в январе 1921 года музыкальная студия в Темир-хан-Шуре обучала двести учеников и фактически выполняла функцию музыкальной школы. В школе могли обучаться музыке дети разных возрастов. Закладывание основ профессионального музыкального образования в республике связано с датой 1 апреля 1926 года, когда в Буйнакске был открыт Дагестанский музыкальный техникум – первое в Дагестане и на Северном Кавказе музыкального учреждения среднего звена. При нем также была сформирована музыкальная школа. Учебные заведения были призваны обучить одаренных детей и юношей музыке и подготовить из их числа необходимые для республики музыкальные кадры. На протяжении длительного периода учебный процесс этих двух учебных учреждений был взаимосвязан.

Актуальность исследования состоит в том, что при научно-историческом подходе выявляется необходимость и важность обнаружения и включения в научный обиход новых материалов и сведений по исследуемой проблеме. Анализ складывания предпосылок и особенностей формирования первого профессионального музыкального учебного заведения в республике вносит важные сведения в составление общей картины развития музыкального образования в Дагестане.

Объектом исследования стал опыт формирования музыкальной образовательной институции в республике. Предмет исследования связан с большим потенциалом музыкального образования и Махачкалинского музыкального училища как его центра развития исполнительской и композиторской «школ», региональных музыкальных академических традиций.

В статье поставлена следующая цель: посредством диахронического анализа исследовать сложный период складывания и становления одного из значимых направлений гуманитарного образования в республике. Поэтому определяющими задачами стало изучение вклада первых педагогов и основоположника профессиональной музыки и музыкального образования в Дагестане Г.А. Гасанова в эту важную миссию, проводимую при большой поддержке со стороны руководства Дагестана. Также важно было объективно представить все позитивные и негативные тенденции этого непростого процесса.

Теоретическое значение данного исследования заключается в возможности применения данного опыта для последующего диахронического и синхронического изучения процессов музыкального образования в разные социально-исторические периоды и в реалиях современности.

Практическое значение исследования состоит в возможности опоры на опыт и методы педагогов-основоположников, сформировавших важные направления в развитии музыкального образования и культуры и воспитавших плеяду успешных учеников.

Проводником государственных инициатив в культурные институции Дагестана был А.А. Тахо-Годи (1892–1937) – народный комиссар просвещения, ученый, обществовед, организатор народного образования, публицист, лингвист, педагог. При его непосредственном участии были сделаны первые шаги в основании системы образования, музыкального в том числе, становлении краеведения и музееведения, открытии научно-исследовательского учреждения в Дагестане.

Именно он порекомендовал кандидатуру Готфрида Алиевича Гасанова (1900–1965) в качестве организатора музыкального образования в Дагестане. Первым директором учебных заведений стал стипендиат Дагестана, молодой музыкант, в ту пору еще студент Ленинградской консерватории Г.А. Гасанов. В годы учебы он часто посещал родной край и принимал активное участие в культурной жизни республики, поддерживал тесные связи с его руководством. И поэтому неудивительно, что нарком просвещения А.А. Тахо-Годи предложил именно Г. Гасанову организацию первого в Дагестане и на Северном Кавказе музыкального училища. Предложение его заинтересовало, и по ходатайству правительства республики он досрочно (в январе 1926 года) сдал выпускные экзамены и полностью посвятил себя ответственной миссии.

В самом начале своей педагогической и организаторской деятельности Г. Гасанов проявил себя как сформировавшийся музыкант, специалист, осознающий сложность задач, поставленных перед ним. Обучение в Ленинградской консерватории по композиции (у профессора В.П. Калафати) и фортепиано (у профессора М.Н. Бариновой) сформировало профессиональный фундамент и основы профессиональной педагогической деятельности.

Приступая к работе в Дагестане, Г.А. Гасанов имел определенные педагогические установки и планы по организации музыкального образования в республике. Свое видение по этим вопросам он частично изложил в докладе, подготовленном для Наркомпроса и опубликованном на страницах журнала «Комуз» – еженедельного журнала театра, музыки и кино. Журнал регулярно издавался в 1926 году в Махачкале. В докладе говорится, что «в плане работ, рассчитанном на семь лет, а по некоторым специальностям – на пять лет обучения, техникумом предусмотрена не только организация музыкальной школы первой и второй ступеней обычного типа, но и организация отделения национальной музыки опытно-показательного характера, целью которого является воспитание образованных музыкантов в среде коренных горцев» [1, с. 2].

В процессе обучения Г.А. Гасанов как организатор, педагог и первый директор техникума стремился постепенно приобщать горцев к современной европейской музыкальной культуре и развивать их способности на основе многонациональной традиционной музыки Дагестана. Такое обучение дагестанской молодежи, по его мнению, было более понятным и плодотворным. Поэтому в планах работы училища предусматривалось «обучение народной манере пения, национальной форме хорового исполнительства, игре на национальных инструментах, создание национального оркестра, изучение музыкальной теории на

основе своих мотивов [1, с. 3]. Немало сил и организаторских способностей понадобилось Г.А. Гасанову для воплощения в жизнь своих педагогических принципов по подготовке национальных кадров. В ходе предварительной работы он отобрал тридцать способных детей из дагестанских селений и пригласил народного певца Хабиба из с. Араканы. В планах намечались обучение этих детей и организация ансамблевого и оркестрового исполнительства. Был собран необходимый инструментарий – сорок пять дагестанских народных инструментов для национального оркестра, намечен состав преподавателей для обучения на чагане, агач-кумузе, зурне, балабане, кшуле. Г.А. Гасанов организовал и сам принял участие в музыкальной экспедиции летом 1926 года в Аварский и Гунибский округа Дагестана. Также он привлек коллег к созданию учебно-педагогического репертуара. Г.А. Гасанов считал, что именно эти дети были самыми ценными кадрами учебного заведения, так как они, помимо музыкальной одаренности, владели языком, привыкли жить в горах и в дальнейшем могли быть направлены для работы в сфере музыкального образования в свои родные села.

Для решения поставленных Г.А. Гасановым задач необходим был и состав педагогов, которых на тот момент в республике не было, поэтому руководство Дагестана приглашало педагогов-музыкантов из центральных городов страны. Самое активное участие в организации учебного процесса в музыкальном техникуме приняли талантливые русские педагоги – пианистки Елена Алексеевна Юдина (нач. XX в. – даты жизни на найдены) и Ольга Викторовна Тимушева (нач. XX в. – даты жизни на найдены), скрипачи Владимир Эрнестович Клин (даты жизни не найдены) и Иван Васильевич Сафонов (1891–1955). Класс духовых инструментов вел Арон Яковлевич Клейзмер (1883–1921), класс вокала – Мария Осиповна Андреева-Петровская (1873–1952), класс фортепиано – блестящая пианистка, дагестанка, первая в Дагестане женщина-композитор Дженнет Магомедовна Далгат (1885–1938) и др.

Первоначально число учащихся в техникуме было невелико. Занятия велись в классе фортепиано с обучением элементарной теории музыки и сольфеджио. Эти предметы вели Г. Гасанов, Е. Юдина и О. Тимушева. Чуть позже, в 1926–1927 учебном году, наметился перевод техникума в Махачкалу. В этом виделись перспективы открытия классов скрипки, вокала, национальных инструментов и теоретического класса. Наркомпрос принял решение перевести учебное заведение в Махачкалу, в более крупный культурный центр, так как «ученики должны знать подлинный театр, слушать серьезную музыку, развивать свой вкус» [1, с. 4].

Готфрид Алиевич хорошо понимал специфику национальных условий, серьезно оценивал потребности и задачи, которые выдвигались ходом культурного развития Дагестана 1920-х годов. Не отрицая положительного значения раннего музыкального образования, он допустил возможность обучения в техникуме учащихся и без начального музыкального образования. Он считал, что «при наличии трудолюбия и способности можно без подготовки в объеме музыкальной школы добиться блестящих результатов» …, и «дело не столько в подготовке, сколько в наличии хороших музыкальных данных и желания учиться, проявлять работоспособность» [2, с. 48.]. Г.А. Гасанов всячески старался создавать благоприятные условия для учащихся, думал об организации их быта, питания, возможности для самоподготовки и т. д.

В начале 1927 года техникум был переведен в Махачкалу. Однако с переездом учебного заведения возникли большие трудности в его работе. Техникуму было предложено неприспособленное для обучения здание бывшей церковно-приходской школы, состоящее из трех классов и зала. Также не было общежития для детей, с которыми в Буйнакске уже была проведена определенная учебная работа, и достигнуты некоторые успехи. Поэтому перевезли лишь восемь наиболее одаренных детей. Но и этих учащихся разместили в общежитиях других техникумов. Таким образом, сложным, даже отрицательным моментом в деятельности техникума этого периода, сопровождавшим его на протяжении нескольких десятилетий, было недостающее количество учащихся из числа местных жителей, что не соответствовало основной задаче учреждения – подготовке национальных кадров.

Положительные моменты были связаны с ростом количества учащихся, правда, за счет жителей столицы республики. Их количество выросло с тридцати до шестидесяти человек. Увеличился и педагогический штат техникума. Его составил коллектив энтузиастов и единомышленников из местных и приглашенных педагогов.

Активную педагогическую и музыкально-просветительскую деятельность Ольги Викторовны Тимушевой и Елены Алексеевны Юдиной высоко ценил Готфрид Алиевич Гасанов. В училище они вели фортепианные классы и музыкально-теоретические дисциплины.

Ольга Викторовна была выпускницей педагогического факультета Московской консерватории и Института ритмического воспитания под руководством Н.Г. Александровой. Ее учителями были В.А. Цуккерман и М.С. Пекелис. О.В. Тимушева вела занятия по слушанию музыки, музыкальной грамоте и ритмике.

Елена Алексеевна Юдина – выпускница Ленинградской консерватории, прошедшая курс обучения в классе известного педагога Л. Николаева, была духовно близка Г. Гасанову. Общение с Еленой Алексеевной, изучение технических приемов, применяемых ею, обогатили его исполнительский опыт и помогли ему в формировании своего фортепианного мастерства. В лице Е. Юдиной он также нашел единомышленника. Она поддержала воспитательные принципы Г.А. Гасанова о важности связи профессионального образования с родной национальной почвой. Для воплощения своих идей Готфрид Алиевич предложил Елене Алексеевне написать пьесы для фортепиано. Миниатюры Е.А. Юдиной «Дагестанским детям» (Махачкала, 1927) были изданы музыкальным техникумом. В основу пьес положены аутентичные дагестанские мелодии [3]. Этот сборник стал первым в истории дагестанской нотной литературы изданием, основанным на национальном фольклоре, и первым опытом использования народных песен Дагестана для обучения детей в академическом формате. «В соответствии с педагогическим предназначением, – отмечает музыковед М.А. Якубов, – звуковая фактура этих пьес несложна, музыкальный язык также достаточно прост, формы элементарны. Все это обеспечивало доступность произведений для понимания и исполнения учащимися» [4, с. 148].

Большое значение для становления скрипичного класса имела педагогическая деятельность Владимира Эрнестовича Клина. Преподаватель скрипки В.Э. Клин был приглашен из Москвы. Он окончил Московскую консерваторию по классу скрипки И.В. Гржимали, преподавал в музыкальной школе в Смоленске. Работая в Махачкале, он требовал от своих учеников ответственного отношения к своим занятиям. Позже его педагогический опыт был продолжен другими педагогами скрипичного класса – И. Сафоновым, Х. Ханукаевым, Г. Тамлером.

В числе открытых классов был класс духовых инструментов под руководством Арона Яковлевича Клейзмера – выпускника Одесского музыкального училища. Он с 1910 года жил и работал в Дагестане. Имея опыт духового капельмейстера, он знал каждый духовой инструмент, и эти знания активно применял в своей педагогической деятельности. В техникуме он обучал игре на фаготе, флейте, гобое, валторне, трубе. Заслугой Арона Яковлевича являлось создание ученического симфонического оркестра, занятия в котором были хорошей практикой для будущих оркестрантов. Оркестр под его руководством был участником всех городских мероприятий. В числе его учеников сформировалось много талантливых, ярких музыкантов, среди которых был Н.С. Дагиров.

В числе первых педагогов по классу сольного пения была Мария Осиповна Андреева-Петровская. Окончив Московскую консерваторию, она успешно выступала во многих известных российских коллективах, таких как Частная русская опера, антреприза Е. Кабанова и К. Яковлева, побывала на гастролях в Париже (1910). Сценическими партнерами Андреевой-Петровской были знаменитый Ф. Шаляпин, Ц. Давыдова, И. Томарс [5, с. 35]. Ее педагогическая деятельность в училище, начавшаяся с самых первых лет его существования, продолжилась (с некоторым перерывом) вплоть до 1950-х годов. В первый же год своей работы силами педагогов и учащихся она поставила «Пастораль» из оперы П.И. Чайковского «Пиковая дама». За годы работы в училище воспитала целый ряд профессиональных музыкантов.

За три года интенсивной творческой и напряженной организационной деятельности Г.А. Гасанова и всего коллектива училища были достигнуты определенные успехи, но было и чувство неудовлетворенности результатами.

В деятельности музыкального учебного заведения наметились две взаимосвязанных тенденции – общепросветительская и специально профессиональная. Г.А. Гасанова настораживало чрезмерное усиление просветительства. Также в 1929 году планировалось объединить два учебных заведения: музыкальный техникум и театральную студию в театузтехникум, лишив тем самым молодого директора перспектив для налаживания нормальной работы. Этот период Г.А. Гасанов охарактеризовал как «безвременье». Осенью 1929 года, не видя перспектив дальнейшей работы в Дагестане, Г.А. Гасанов с группой ведущих педагогов ушел из училища и на пять лет покинул республику. В эти годы Г.А. Гасанов преподавал в училищах Самары и Ленинграда.

Сложившаяся ситуация горячо обсуждалась в прессе. Отмечались незначительные результаты работы и необходимость серьезной поддержки со стороны общественности и руководства республики [6]. Даже ставился вопрос о перепрофилировании учебного заведения либо его закрытии.

Проблемы техникума выносились на заседания партийных и правительственных организаций. Так, 18 июня 1930 года на коллегии Наркомпроса [7] по его работе было принято постановление, а в августе этого же года состояние подготовки музыкальных кадров обсуждалось в ВКП(б) Дагестана [8]. В мае 1930 года техникум обследовала рабочая бригада [9], а осенью здесь работала специальная комиссия [10]. Музыкальное образование обсуждалось на коллегии Наркомпроса от 14 февраля 1931 года [11].

Однако в правительственных кругах не было единого мнения о необходимости создания в республике именно музыкального образовательного центра. Обсуждались вопросы воспитания и приобщения дагестанской молодежи к европейским образцам искусства и обучения по классическим канонам. На уровне руководителя Наркомпроса высказывалось негативно отношение к западноевропейскому искусству. На одном из заседаний Комитета, где обсуждались вопросы музыкального образования, он заявил: «…Дагестану вовсе не нужна та музыка, которую культивируют приходящие учащиеся, на европейских инструментах» [12]. Разногласия царили и среди представителей педагогического коллектива учебного заведения. Некоторые из них считали обучение местной молодежи безнадежным делом. «Что вы с ними носитесь?, – обратились они к учителям, внимательно относившихся к горцам, – …никакого толку из них не будет» [6]. Часть педагогов и учащихся были убеждены, что «…музыкальному техникуму национальная музыка не нужна» [13].

За период «безвременья» была уничтожена сцена, заказанная в 1928 году Готфридом Гасановым, на которой помещалось два рояля, потери были в нотной библиотеке и коллекции инструментов. Рояль и два фортепиано были сданы в прокат кинотеатру и частным лицам. Помещение техникума нуждалось в срочном ремонте [14].

Однако здравый смысл возобладал, и техникум сохранил право на свое самостоятельное существование. В приведенных выше правительственных документах указывались ошибки в работе техникума, был предложен комплекс мер по их преодолению.

Положительным фактом в жизни учебного заведения можно считать назначение на должность директора Ивана Григорьевича Савченко (1904–1967). В 1932 году по приглашению Наркомпроса республики он приехал в Дагестан и принял руководство музыкальным заведением [15, с. 49]. С его приходом прекратилась постоянная смена в административном корпусе, почти двадцать лет Иван Григорьевич возглавлял Махачкалинское музыкальное училище.

1930-е годы в республике были отмечены стремительным ростом системы народного образования, разнообразием форм культурно-просветительской работы. В годы довоенных пятилеток национальные районы охватила сеть массовых библиотек, изб-читален, клубов, домов и дворцов культуры, стационарного и передвижного кино, театров. Сельские жители не только овладевали грамотностью, но и активно приобщались к различным видам искусства [16, с. 23].

1930-е годы «… явились началом решающего, переломного периода в истории становления профессиональной музыкальной культуры Дагестана…» [4, с. 147]. В это десятилетие развивалось сольной, ансамблевое и оркестровое исполнительство, шло формирование профессионализма европейского типа, складывалось композиторское творчество. Появился ряд профессиональных исполнительских коллективов: симфонический ансамбль (на его основе в последующие годы формировался симфонический оркестр дагестанского радио и телевидения); ансамбль народных инструментов дагестанского радио (будущий оркестр дагестанских народных инструментов); Государственный музыкально-этнографический ансамбль.

Для этих коллективов требовался национальный репертуар, для работы в профессиональных коллективах нужны были специализированные кадры, а не просто талантливые от природы музыканты. Понимая, что уровень, успешная деятельность композиторов, творческих коллективов зависят от степени их профессиональной подготовленности, руководство республики приняло решение не «… оставлять в пренебрежении исполнительские кадры для Дагестана…» [17], потребность в которых была велика. «…Даже в крупнейшем центре Махачкале нужда в мало-мальски приличных музыкантах чрезвычайно остра» [17].

Перед администрацией и педагогическим составом техникума стояла непростая задача обеспечения районов Дагестана и образованных первых профессиональных исполнительских коллективов грамотными, образованными музыкантами. Для этого необходимо было приобщить к учебе как можно больше талантливой молодежи. В начале 1930-х годов были предприняты шаги по вовлечению в музыкальное обучение ребят из различных районов республики. Педагоги во главе с директором Иваном Григорьевичем Савченко выезжали в горные районы для выявления наиболее одаренных подростков. Им удалось отобрать ребят, которые очень хотели приобщиться к миру искусств, овладеть музыкальными знаниями на профессиональной основе. В эти же годы в техникуме учились Наби Дагиров из с. Верхнее Казанище, Абдулла Магомедов из с. Вачи, Зейнал Яхьяев из с. Кака-Шура и другие [5, с. 59, 95, 139]. И все же в списках учащихся ребят из различных районов республики было не так много. У техникума по-прежнему не было своего общежития. Его администрация оказалась в сложной ситуации. С одной стороны, требовалось активно привлекать к учебе горскую молодежь, а с другой, она не имела возможности обеспечить пребывание своих потенциальных учеников в столице. Отсутствие общежития при Музыкальном техникуме создавало немалые трудности в развитии музыкального образования в Дагестане. Тогда же, в 1930-е годы, дирекция техникума каждый раз в своих отчетах, докладных обращала внимание партийных, правительственных, профсоюзных органов и на непригодность учебных помещений.

Стремясь поддержать развитие музыкальной культуры в национальном регионе, государство взяло на себя материальные расходы по содержанию учащихся из районов. Горские ребята были обеспечены всем необходимым: местом для проживания, мебелью, постельными принадлежностями, одеждой, обувью, учебными пособиями по специальным и общеобразовательным предметам, стипендией, питанием [18]. На администрацию техникума была возложена ответственность за образование, нравственное и художественно-эстетическое воспитание, расширение общего кругозора, за здоровье и даже санаторно-курортное лечение интернатских ребят.

Хотя средств выделялось не так много, а в отдельные годы из стипендий учащихся вычитались некоторые суммы, основные выплаты шли из бюджетных средств. В разные годы на государственном попечении находились в среднем 20–40 учащихся. Этого, конечно, было недостаточно, учитывая активность приобщения населения к различным видам художественной культуры. Другой немаловажной причиной незначительного числа обучавшихся студентов в музтехникуме были непрестижность профессии музыканта, недопонимание сути и сферы применения местным населением. Здесь требовалось время для осознания горцами широты возможностей музыкального искусства, время для приобщения его к слуховому восприятию европейских форм музыки и инструментария.

В 1935 году в Дагестан вернулся Г.А. Гасанов с супругой. А.Ф. Бойко вместе с Готфридом Алиевичем преподавала во 2-м Музыкальном училище в Ленинграде. В музыкальном техникуме она продолжила свою педагогическую деятельность, преподавая курс общего фортепиано на духовом отделении.

Благодаря стараниям директора Ивана Григорьевича в предвоенные годы педагогический состав пополнился приглашенными на работу П.И. Хворостухиным (пианист), Г.Ф. Тамлером (скрипка), Н.Ф. Марценко (музыкальная литература, баян), Е.Н. Бродской (вокал) [19], Х.М. Ханукаевым (скрипка, национальные инструменты). На старшем курсе техникума анализ форм, инструментоведение вел ленинградский композитор, музыковед Мирон Ильич Плоткин [15, с. 42]. К работе в техникуме была привлечена Ф.В. Молева, [20], имевшая большой опыт в качестве аккомпаниатора и в педагогической практике, берущей начало в дореволюционном Дагестане. После окончания техникума была оставлена в нем преподавателем по классу рояля Г.А. Афансьева [21].

Таким образом, опираясь на уже имевшийся «костяк» старых педагогов (В.Э. Клин, С.И. Иванову, А.Я Клейзмер, А.И. Земинского, Л.И. Дружинникова) и привлекая новые силы, И.Г. Савченко сумел сформировать достойный педагогический коллектив, который старался в меру своих сил способствовать дальнейшему развитию музыкального образования и искусства в Дагестане.

На протяжении всего довоенного периода Махачкалинский музыкальный техникум являлся главным центром республики, средоточием основных профессиональных сил, на которые возлагались большие задачи, с которыми связывались надежды на дальнейшее развитие дагестанского искусства.

Необходимо было продолжать традиции, заложенные Г. Гасановым, по разработке методик работы с учащимися-горцами на национальных инструментах, учебных пособий и планов, увеличению объема учебного репертуара, основанного на традиционном мелосе.

В 1934 году Хизгил Михайлович Ханукаев (1898–1972) был приглашен в Дагестанский музыкальный техникум преподавателем музыкально-теоретических дисциплин и класса скрипки. Его плодотворная деятельность в стенах музыкального техникума продолжалась до ухода на пенсию [22, с. 23]. Его деятельность в качестве педагога, обучившего многих талантливых оркестрантов на национальных инструментах, представляет особую ценность как вклад в подготовку национальных кадров. Им был организован класс национальных инструментов, в котором проходили обучение будущие чаганисты, кеманчисты, тариста, агач-кумузисты, исполнители на духовых и ударных народных инструментах [15, с. 42]. С приходом Х. Ханукаева Махачкалинский техникум стал «кузницей кадров» исполнителей на национальных инструментах. Понимая важность профессионального подхода к учебному процессу, в организованных им национальных классах он на протяжении многих лет занимался сбором музыкального фольклора народов Дагестан и изучением дагестанской народной музыки, активно работал над разработкой учебно-методических пособий.

Совместно с ленинградским музыковедом М.Н. Плоткиным Х.М. Ханукаев написал работу «Дагестанская народная музыка» [23]. В ней впервые систематизированы сведения о ладовом характере и музыкальной структуре песен дагестанских народов, дается характеристика инструментальной музыке и описаны разновидности и основные группы музыкальных инструментов.

Х.М. Ханукаев – автор многочисленных учебно-методических музыкальных пособий. «Большой интерес, в частности, – пишет С. Агабабов об одном из них, – представляет учебное пособие для тара в двух частях: 1 часть содержит упражнения, способствующие освоению техники игры на инструменте, аппликатуре и т. д., 2 часть – репертуарный материал – переложения произведений русской, западноевропейской классики, сочинения советских, дагестанских композиторов и народные песни» [15, с. 43]. По аналогии школы игры на скрипке он составил учебное пособие для чаганы с фортепиано, основанное на музыкальном фольклоре народов Дагестана. А в выполненный им сборник переложений для агач-кумуз вошли разнообразные пьесы для развития технических навыков исполнителя. Это были первые учебные пособия по обучению игры на национальных инструментах, созданные профессионально образованным музыкантом. Вспоминая 1930-е годы, один из учеников Х.М. Ханукаева отметил «…творческое горение педагога, чьи мысли были целиком обращены на решение задач культурного строительства в республике» [24].

Свой вклад в обучение на национальных инструментах внес Иван Григорьевич Савченко. Живя и работая в Дагестане, Иван Григорьевич проникся чувством большой любви к этому краю, его народам. Он создал «Школу игры для агач-кумуза» и учебник теории музыки и сольфеджио, цикл из 32 пьес для домры, мандолины, кеманчи и гобоя, используя знакомый для дагестанской молодежи песенно-танцевальный материал [15, с. 51].

В процессе педагогической работы преподаватели техникума вырабатывали собственную методику обучения, сочиняли педагогический репертуар. Накопленный опыт способствовал формированию профессиональной исполнительской школы на национальных инструментах, и большая заслуга в этом принадлежит Х. Ханукаеву, И. Савченко и М. Плоткину. В конце 1930-х годов в училище велось обучение по следующим специальностям: «Фортепиано», «Струнные, духовые, народные инструменты» и «Пение». За пятнадцать лет существования (1926–1930) в учебном заведении образовались исполнительские коллективы: хор, ансамбль баянистов, струнный квартет, симфонический и духовой оркестры.

Отмечая важность учебного заведения в деле подготовки «хорошо подкованных» профессиональных музыкальных кадров, в своей статье «Дагестанская музыка» Г. Гасанов особо выделил организацию работы духового отдела А. Клейзмера [25].

Одним из значимых мероприятий училища является создание студенческого симфонического оркестра, в котором учащиеся осваивали симфонический репертуар и овладевали важной формой исполнительства.

Весь предвоенный период существования учебного заведения можно охарактеризовать как поиск направлений его развития, структурных преобразований, частого пересмотра учебных программ.

Образовательная, концертная, музыкально-просветительская, научно-поисковая и издательская деятельность училища в 1920–1930-е годы в целом показывает картину активных устремлений руководства и преподавательского состава к созданию условий подготовки кадров специалистов, соответствующих требованиям новой – советской культуры. На протяжении первых десятилетий при всех сложностях и недочетах различного порядка складывались основы для практического воплощения принципов академического музыкального образования. В этот период из состава преподавателей и учащихся были созданы хоровые и инструментальные коллективы; велась на регулярной основе научно-экспедиционная работа по изучению традиционной музыки народов Дагестана; на базе музыкального училища были опубликованы первые научные и нотные издания на материале национального фольклора. Потенциал Махачкалинского музыкального училища стремился быть максимально реализованным в области образования и воспитания музыкантов-специалистов и в концертно-просветительской деятельности.

Проведенное автором исследование вносит вклад в изучение становления и развития специального музыкального образования в Дагестане в известном образовательном учреждении – Махачкалинском музыкальном училище им. Г.А. Гасанова, сохраняющем традиции академического образования на протяжении почти ста лет. Гипотезы и векторы исследования могут заинтересовать специалистов для дальнейшего изучения проблем музыкальной педагогики и музыкального образования.

Библиографический список


1. Гасанов Г.А. Дагестанский государственный музыкальный техникум. *Комуз.* 1926; № 1: 2–5.
2. Якубов М.А. *Отец дагестанской музыки.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1980.
3. Юдина Е.А. *Дагестанским детям: сборник пьес на мотивы дагестанских народных песен в 4 и в 2 руки для рояля.* Махачкала: Дагестанский государственный музыкальный техникум, 1927.
4. Якубов М.А. Музыкальная культура Дагестана. *Очерки истории советского искусства Дагестана 1917–1941.* Москва: Наука, 1987: 144–158.
5. Шабаева А. *Деятели музыкальной культуры Дагестана*: Справочник. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2006.
6. Гей И. Безобразия в теамузтехникуме. *Красный Дагестан.* 1930; 20 сентября.
7. *Центральный государственный архив Республики Дагестан* (ЦГА РД). Ф. Р. 17. Оп. 10. Д. 93. Л. 5.
8. *ЦГА РД*. Ф. Р. 117. Оп. 12. Д.173. Л. 153.
9. *ЦГА РД*. Ф. Р. 117. Оп.10. Д. 93. Л. 7.
10. *ЦГА РД*. Ф. Р. 117. Оп. 12. Д. 173. Л. 47.
11. *ЦГА РД*. Ф. Р. 117. Оп. 12. Д. 173. Л. 44.
12. *ЦГА РД*. Ф. Р. 117. Оп. 12. Д. 173. Л. 162.
13. *ЦГА РД*. Ф. Р. 117. Оп. 12. Д. 173. Л. 1.
14. *ЦГА РД*. Ф. Р. 117. Оп. 12. Д. 173. Л. 44, 47.
15. Агабабов С.А. *Деятели музыкального искусства Дагестана.* Махачкала: Дагкнигоиздат, 1960.
16. Каймаразов Г.Ш. *Культурное строительство в Дагестане (1920–1940 гг.).* Махачкала: Дагестанский филиал АН СССР, 1960.
17. *ЦГА РД*. Ф. Р. 117. Оп. 12. Д. 173. Л. 55.
18. *ЦГА РД*. Ф. Р. 716. Оп. 5. Д. 28. Л. 207–212.
19. *ЦГА РД*. Ф.Р. 716. Оп. 6. Д. 25. Л. 225.
20. *ЦГА РД*. Ф.Р. 716. Оп. 5. Д. 20. Л. 1 (об).
21. *ЦГА РД*. Ф. Р. 716. Оп. 5. Д. 20. Л. 1 (об).
22. Якубов М.А. Северокавказские эскизы (очерк о музыкальной жизни Северного Кавказа). *Советская музыка*. 1968; № 5: 23–35.
23. Хакукаев Х.М., Плоткин М.И. *Дагестанская народная музыка.* Махачкала: Даггиз, 1948.
24. Керимов С. Старейший музыкант. *Дагестанская правда.* 1968; 31 августа.
25. Гасанов Г.А. Дагестанская музыка. *Дагестанский альманах.* Пятигорск, 1937: 47–101.


References


1. Gasanov G.A. Dagestanskij gosudarstvennyj muzykal'nyj tehnikum. *Komuz.* 1926; № 1: 2-5.
2. Yakubov M.A. *Otec dagestanskoj muzyki.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980.
3. Yudina E.A. *Dagestanskim detyam: sbornik p'es na motivy dagestanskih narodnyh pesen v 4 i v 2 ruki dlya royalya.* Mahachkala: Dagestanskij gosudarstvennyj muzykal'nyj tehnikum, 1927.
4. Yakubov M.A. Muzykal'naya kul'tura Dagestana. *Ocherki istorii sovetskogo iskusstva Dagestana 1917-1941.* Moskva: Nauka, 1987: 144-158.
5. Shabaeva A. *Deyateli muzykal'noj kul'tury Dagestana*: Spravochnik. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2006.
6. Gej I. Bezobraziya v teamuztehnikume. *Krasnyj Dagestan.* 1930; 20 sentyabrya.
7. *Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Dagestan* (CGA RD). F. R. 17. Op. 10. D. 93. L. 5.
8. *CGA RD*. F. R. 117. Op. 12. D.173. L. 153.
9. *CGA RD*. F. R. 117. Op.10. D. 93. L. 7.
10. *CGA RD*. F. R. 117. Op. 12. D. 173. L. 47.
11. *CGA RD*. F. R. 117. Op. 12. D. 173. L. 44.
12. *CGA RD*. F. R. 117. Op. 12. D. 173. L. 162.
13. *CGA RD*. F. R. 117. Op. 12. D. 173. L. 1.
14. *CGA RD*. F. R. 117. Op. 12. D. 173. L. 44, 47.
15. Agababov S.A. *Deyateli muzykal'nogo iskusstva Dagestana.* Mahachkala: Dagknigoizdat, 1960.
16. Kajmarazov G.Sh. *Kul'turnoe stroitel'stvo v Dagestane (1920-1940 gg.).* Mahachkala: Dagestanskij filial AN SSSR, 1960.
17. *CGA RD*. F. R. 117. Op. 12. D. 173. L. 55.
18. *CGA RD*. F. R. 716. Op. 5. D. 28. L. 207-212.
19. *CGA RD*. F.R. 716. Op. 6. D. 25. L. 225.
20. *CGA RD*. F.R. 716. Op. 5. D. 20. L. 1 (ob).
21. *CGA RD*. F. R. 716. Op. 5. D. 20. L. 1 (ob).
22. Yakubov M.A. Severokavkazskie `eskizy (ocherk o muzykal'noj zhizni Severnogo Kavkaza). *Sovetskaya muzyka*. 1968; № 5: 23-35.
23. Hakukaev H.M., Plotkin M.I. *Dagestanskaya narodnaya muzyka.* Mahachkala: Daggiz, 1948.
24. Kerimov S. Starejshij muzykant. *Dagestanskaya pravda.* 1968; 31 avgusta.
25. Gasanov G.A. Dagestanskaya muzyka. *Dagestanskij al'manah.* Pyatigorsk, 1937: 47-101.


*Статья поступила в редакцию 19.04.24*

УДК 376.433 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-11-14

***Abramova N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Natalya.abramoff@mail.ru*
***Fedotova V.E.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Baalikka.vv@gmail.com*

**WORK FOR CORRECTION AND DEVELOPMENT OF PRONUNCIATION IN SPEECH OF CHILDREN OF EARLY AGE WITH CEREBRAL PALSY IN THE FAMILY.** The article emphasizes the importance of early age in children's development. At this age, there is a high rate of maturation of psychophysical functions. The significance of corrective and developmental work in shaping the pronunciation aspect of speech in young children with cerebral palsy in the family is noted.

Methodologies for assessing the level of formation of the pronunciation aspect of speech in young children with cerebral palsy have been selected and tested. The analysis of the research results showed a low level of formation of the pronunciation aspect of speech in this category of children. The results of the survey of parents to identify the level of pedagogical competence in the field of speech development of children with cerebral palsy are also described. The main components of the proposed model of corrective and developmental work in shaping the pronunciation aspect of speech in young children with cerebral palsy in the family are described: target, substantive, and result-oriented.

*Key words:* **children of early age with cerebral palsy, speech development, pronunciation side of speech, model of correctional-developmental work, pedagogical competence of parents**

***Н.А. Абрамова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: natalya.abramoff@mail.ru*
***В.Е. Федотова**, магистрант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: Baalikka.vv@gmail.com*

# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА В СЕМЬЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДЦП

В статье подчеркнута важность раннего возраста в развитии детей. В этом возрасте отмечается высокий темп созревания психофизических функций. Отмечается значимость коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с детским церебральным параличом в семье. Подобраны и апробированы методики выявления уровня сформированности произносительной стороны речи у детей раннего возраста с детским церебральным параличом. Анализ результатов исследования показал низкий уровень сформированности произносительной стороны речи у данной категории детей. Также описаны результаты анкетирования родителей по выявлению уровня педагогической компетентности в области речевого развития детей с детским церебральным параличом. Описаны основные компоненты предложенной модели коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с детским церебральным параличом в семье: целевого, содержательного и результативного.

*Ключевые слова:* **дети раннего возраста с детским церебральным параличом, речевое развитие, произносительная сторона речи, модель коррекционно-развивающей работы, педагогическая компетентность родителей**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современном образовании коррекционно-развивающая работа с детьми с детским церебральным параличом (ДЦП) остается актуальной. Рост выживаемости детей с тяжелыми перинатальными поражениями центральной нервной системы, особенно недоношенных новорожденных, а также увеличение уровня детской инвалидности, где ДЦП играет значительную роль, делают эту проблему все более актуальной в Российской Федерации и во всем мире. Прогнозы показывают, что это явление будет только усиливаться в будущем, что требует повышенного внимания и дальнейших улучшений в медицинской и педагогической практике для обеспечения детям наилучшего здоровья и благополучия [1, с. 116].

Целью исследования является разработка и реализация модели коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП в семье. Поставленной цели соответствуют следующие задачи: выявить уровень сформированности произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП; обосновать и экспериментально подтвердить эффективность разработанной модели коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП в семье.

При написании статьи были применены различные методы исследования, такие как анализ источников, сравнение, проведение педагогического эксперимента и обобщение. Научная новизна исследования состоит в том, что сконструирована модель коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП в семье и доказана ее эффективность. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что теоретически обосновывается и экспериментально подтверждается эффективность предложенной модели коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП в семье. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенной модели по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП в семье.

По мнению П.Я. Гальперина, «…в раннем возрасте у детей происходит интенсивное развитие мышления: они начинают устанавливать простейшие связи между словами, обобщать предметы по их сходным признакам. Дети начинают запоминать и правильно понимать содержание небольших рассказов, коротких сказок, могут повторять сложные слова и фразы после взрослых. При нормальном развитии речи период от полутора до трех лет является благоприятным временем для развития» [2, с. 41].

Садовникова Л.Г. отмечает, что к трем годам дети достигают важных стадий развития своей речи. Они уже начинают называть себя и могут давать критическую оценку своему поведению. В период от двух до трех лет дети начинают понимать сложные предложения, задавать вопросы «как?» и «почему?», выполнять инструкции, состоящие из нескольких частей. В этом возрасте словарный запас детей увеличивается в несколько раз, они узнают названия множества предметов, особенно тех, что окружают их непосредственно. Также в три года дети начинают активно использовать глаголы и прилагательные в своей речи. Важно отметить, что, несмотря на это, произношение слов детьми не всегда ясно и отчетливо, что иногда затрудняет их взаимодействие с окружающими взрослыми [3, с. 28].

Филичева Т.Б. и Соболев А.Р. определяют произносительную сторону речи как совокупность произношения звуков, интонации, слоговой структуры слов, ритмико-мелодических элементов и фонемообразования [4, с. 1].

Мастюкова Е.М. отмечает, что у детей с ДЦП наблюдаются нарушения двигательной функции, которые сочетаются со сниженной чувствительностью и трудностями в развитии речи. Особенно часто встречаются проблемы с артикуляцией, которые могут затруднять процессы сосания, глотания и формирования речи. Голосовая функция также может быть нарушена, часто ограничена, их крик может быть тихим, маломодулированным, часто с носовым оттенком, при этом гуление может не развиваться вовсе или быть крайне ограниченным. У них замедленно развиваются моторные и сенсорные функции, процессы интеграции задерживаются, включая зрительно-моторную координацию [5, с. 2].

Появление ребенка с ДЦП в семье приводит к изменениям в повседневной жизни всех членов семьи. Родители постоянно беспокоятся о будущем своего ребенка и обращаются к специалистам с множеством вопросов, особенно о его способности к развитию речи и самостоятельной жизни. Обучение родителей навыкам ухода за ребенком и способности развивать его физические и речевые способности оказывает им значительную поддержку. Помощь, предоставляемая родителям, должна быть индивидуальной, учитывающей характер нарушений, возраст ребенка и степень проявления нарушений и сохранных функций. Опыт работы с детьми с ДЦП показывает, что совместные усилия специалистов и родителей играют важную роль в преодолении и коррекции двигательных, речевых и психических нарушений [5, с. 305].

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в г. Якутске осуществляется на базе Служб ранней помощи, консультативных центров, а также отделений ранней помощи, функционирующих на базе ГБУ РС(Я) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья», ГБУ ДПО «Республиканский методический центр психолого-педагогического сопровождения», МБДОУ Д/с № 1 «Звездочка», МБДОУ ЦРР-Д/с № 2 «Оленёнок». Деятельность указанных служб ориентирована на выявление проблем детей раннего возраста с ОВЗ, развитие их физического и психического благополучия, их включение в общество, а также поддержку и сопровождение их семей. В программе дошкольного образования, утвержденной на федеральном уровне, особое внимание уделяется развитию устной речи у детей раннего возраста. На основе федеральной образовательной программы разработаны примерные адаптированные основные образовательные программы для дошкольников с особыми образовательными потребностями по различным категориям нарушений [6].

На базе МБДОУ детского сада № 1 «Звездочка» в городе Якутске Республики Саха (Якутия) и ГБУ ДПО «Республиканский методический центр психолого-педагогического сопровождения» были проведены исследования. В рамках эксперимента было задействовано 10 детей с ДЦП: по 5 детей в каждой из двух групп [7, с. 73].

Мы провели обследование сформированности произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП по методике «Система психолого-логопедического обследования детей с детским церебральным параличом в возрасте двух-трех лет» Архиповой Е.Ф. [8, с. 119], включающей 27 параметров, из которых мы отобрали следующие: исследование слухового восприятия, слоговой структуры, фонетического строя, мелодико-интонационной стороны речи и фонематического слуха, характеристика экспрессивной речи.

По результатам проведенного исследования нами выявлено, что в экспериментальной группе 4 детей (80%) находятся на низком уровне и 1 ребенок (20%)

имеет средний уровень сформированности произносительной стороны речи. В контрольной группе 2 детей (40%) имеют низкий уровень и 3 детей (60%) – средний уровень сформированности произносительной стороны речи. В результате исследования было выявлено, что у детей раннего возраста с ДЦП развитие произносительной стороны речи характеризуется различным сочетанием нарушений, включая фонетические и моторные аспекты, фонематические процессы, а также лексико-грамматическую структуру. Данные нарушения затрагивают все аспекты функционирования речевой системы на различных уровнях ее развития, в особенности на уровнях моторики, содержания и структуры языка.

Эффективность взаимодействия родителей с детьми раннего возраста зависит от уровня их квалификации и педагогической грамотности. Для оценки уровня педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ДЦП, мы использовали различные опросники и анкеты, такие как работы Варга А.Я., Столина В.В. [9, с. 173], Овчаровой Р.В., Николаевой И.А. [10, с. 41] и Ткачевой В.В. [11, с. 40], разработали собственный опросник, включающий вопросы, направленные на выявление трех основных компонентов педагогической компетентности: эмоционально-ценностного, когнитивного и коммуникативно-деятельностного.

В анкетировании приняли участие 10 родителей. В экспериментальной группе было выявлено, что 40% родителей (2) имеют низкий уровень сформированности педагогической компетентности, средний – 60% родителей(3). В контрольной группе – 20 родителей (1) показали низкий уровень педагогической компетентности, 80% родителей (4) – средний. Получив результаты анкетирования, мы выявили, что родители были нацелены на повышение уровня педагогической компетентности в области речевого развития детей, а именно – их произносительной стороны речи в домашних условиях с помощью команды специалистов.

На основе анализа результатов исследования мы разработали и реализовали модель коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи детей раннего возраста с ДЦП в семье, которая состоит из трех основных компонентов: целевого, содержательного и результативного. Целевой компонент раскрывает цели и принципы коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП в семье, а также содержит основные нормативно-правовые документы.

Содержательный компонент реализовывался по трем направлениям: диагностическому, коррекционно-развивающему и консультативному, каждый из которых включает в себя содержание, формы и методы логопедической работы с ребенком с ДЦП и его семьей. В него входят углубленное психолого-педагогическое обследование сформированности произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП, выявление уровня педагогической компетентности родителей; проведение очных коррекционно-развивающих занятий с ребенком и консультативных мероприятий с семьей. При организации коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ДЦП мы опирались на программу Мастюковой Е.М., Московкиной А.Г. «Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии» [5, с. 327]. В первую очередь в рамках работы в Службе ранней помощи мы учили детей с ДЦП умению манипулировать игрушками и предметами, а затем проводили игровые сеансы, так как развитие моторики способствует и предшествует развитию речи. При этом требовалось обязательное присутствие родителей. Рекомендации по методике и приемам обучения каждого ребенка с ДЦП учитель-логопед и родитель получали у врача или методиста лечебной гимнастики. Перед началом игровых сеансов учитель-логопед проводил артикуляционную и дыхательную гимнастику, а также стимулировал внимание и восприятие ребенка, помогая ему произносить доступные звуки, звукосочетания или простые слова. По завершении коррекционно-развивающего сеанса родителям давались рекомендации по проведению занятий по формированию произносительной стороны речи ребенка в домашних условиях.

Консультативное сопровождение осуществлялось путем организации различных видов консультаций для родителей, как очных, так и удаленных, с целью мотивировать их к активному участию в процессе коррекции и развития. Отзывы родителей с недостаточным уровнем развития когнитивных и коммуникативных навыков выявили необходимость в погружении в основные психолого-педагогические аспекты и умения в организации коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП. Длительность работы с родителями составила четыре с половиной месяца и была направлена на улучшение их уровня педагогической компетентности в указанных аспектах. В процессе работы использовались различные методы взаимодействия, включая обсуждение видеоматериалов занятий, обмен опытом и мнениями и др. [12, с. 279].

Результативный компонент содержал оценку результатов коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП в семье.

По итогам проведенного исследования мы получили результаты коррекционно-развивающей работы по формированию произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП экспериментальной группы в семье и выявлению уровня развития педагогической компетентности их родителей.

Таблица 1

Результаты работы по коррекции и развитию произносительных навыков у малышей с детским церебральным параличом (ДЦП) в раннем возрасте

| *№ п/п* | *Уровень сформированности произносительной стороны речи* | *Констатирующий этап* | *Контрольный этап* |
|---|---|---|---|
| | | *% (кол-во)* | |
| 1. | Низкий | 80% (5) | 40% (2) |
| 2. | Средний | 20% (1) | 60% (3) |
| 3. | Высокий | 0% (0) | 0% (0) |

Таблица 2

Результаты анализа уровня профессиональных навыков родителей, заботящихся о детях с детским церебральным параличом в младенческом возрасте

| *№ п/п* | *Уровень сформированности произносительной стороны речи* | *Констатирующий этап* | *Контрольный этап* |
|---|---|---|---|
| | | *% (кол-во)* | |
| 1. | Низкий | 20% (2) | 0% (0) |
| 2. | Средний | 80% (3) | 80% (3) |
| 3. | Высокий | 0% (0) | 20% (2) |

В заключение отметим, что данные, полученные в ходе исследования, подтвердили положительную динамику развития детей раннего возраста с ДЦП в области произносительной стороны речи, а также в формировании педагогической компетентности их родителей. Это свидетельствует о высокой эффективности предложенной модели и необходимости её дальнейшего использования.

Библиографический список


1. Алексеева Г.Ю., Шоломов И.И. Динамика показателей инвалидности у детей с заболеванием детским церебральным параличом в г. Саратове. *Саратовский научно-медицинский журнал.* 2010; № 6 (1): 114-117.
2. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи. *Доклады АПН РСФСР*. 1957; № 4.
3. Садовникова Л.Г. *Ваш ребёнок начинает говорить*. Санкт-Петербург: Тригон, 1996.
4. Филичева Т.Б., Соболева А.Р. *Развитие речи дошкольника:* методическое пособие с иллюстрациями. Екатеринбург: АРГО, 1996.
5. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 2003.
6. *Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/
7. Абрамова Н.А., Федотова В.Е. Выявление особенностей формирования произносительной стороны речи у детей раннего возраста с ДЦП. *Афанасьевские чтения. Инновации и традиции педагогической науки – 2023.* Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023: 69–75.
8. Архипова Е.Ф. *Логопедическая работа с детьми раннего возраста:* учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва: Астрель, 2007.
9. Рогов Е.И. *Настольная книга практического психолога:* учебное пособие. Москва: ВЛАДОС, 1999.
10. Овчарова Р.В., Николаева И.А. *Родительская толерантность как фактор развития личности ребенка.* Курган: Курганский государственный университет, 2019.
11. Ткачева В.В. *Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений.* Санкт-Петербург: Гном-Прес, 2000.
12. Абрамова Н.А., Софронова С.М. Роль логопеда в развитии речи детей раннего возраста с ОВЗ в системе комплексного сопровождения. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100). 277–279.


References


1. Alekseeva G.Yu., Sholomov I.I. Dinamika pokazatelej invalidnosti u detej s zabolevaniem detskim cerebral'nym paralichom v g. Saratove. *Saratovskij nauchno-medicinskij zhurnal.* 2010; № 6 (1): 114-117.
2. Gal'perin P.Ya. K voprosu o vnutrennej rechi. *Doklady APN RSFSR*. 1957; № 4.
3. Sadovnikova L.G. *Vash rebenok nachinaet govorit'*. Sankt-Peterburg: Trigon, 1996.

4. Filicheva T.B., Soboleva A.R. *Razvitie rechi doshkol'nika:* metodicheskoe posobie s illyustraciyami. Ekaterinburg: ARGO, 1996.
5. Mastyukova E.M., Moskovkina A.G. *Semejnoe vospitanie detej s otkloneniyami v razvitii:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: VLADOS, 2003.
6. *Federal'naya adaptirovannaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya dlya obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/
7. Abramova N.A., Fedotova V.E. Vyyavlenie osobennostej formirovaniya proiznositel'noj storony rechi u detej rannego vozrasta s DCP. *Afanas'evskie chteniya. Innovacii i tradicii pedagogicheskoj nauki – 2023.* Kirov: Mezhregional'nyj centr innovacionnyh tehnologij v obrazovanii, 2023: 69-75.
8. Arhipova E.F. *Logopedicheskaya rabota s det'mi rannego vozrasta:* uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: Astrel', 2007.
9. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa:* uchebnoe posobie. Moskva: VLADOS, 1999.
10. Ovcharova R.V., Nikolaeva I.A. *Roditel'skaya tolerantnost' kak faktor razvitiya lichnosti rebenka.* Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2019.
11. Tkacheva V.V. *Psihokorrekcionnaya rabota s materyami, vospityvayuschimi detej s otkloneniyami v razvitii: praktikum po formirovaniyu adekvatnyh otnoshenij.* Sankt-Peterburg: Gnom-Pres, 2000.
12. Abramova N.A., Sofronova S.M. Rol' logopeda v razvitii rechi detej rannego vozrasta s OVZ v sisteme kompleksnogo soprovozhdeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100). 277-279.

*Статья поступила в редакцию 10.04.24*

УДК 377.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-14-16

***Aykina L.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ajk-lyubov@yandex.ru*
***Skomorokhova T.S.,*** *senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: t_skomorohova@mail.ru*

**ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS LEARNING MUSIC IN CONDITIONS OF WORK EXPERIENCE INTERNSHIP.** The article considers aspects of professional training of students in the field of higher music education in the context of work experience internship. The authors analyze pedagogical conditions for the development of creative thinking and professional skills of students, highlighting the role of practical training in enhancing cognitive activity through direct participation in the educational process. The article pays attention to the specifics of the cognitive activity of a future teacher and musician, emphasizing the role of independent work in the acquisition of professional competencies. Additionally, the versatility of a teacher's work in the context of additional education for children is being updated. The authors emphasize that the activity-based development of students in conditions of work experience internship contributes to reveal the creative abilities of students in their upcoming professional activities and allows them to update the knowledge, skills and abilities acquired during the educational process.

*Key words:* **cognitive activity, professional competencies, practical training, teaching methods, independent work, musical art, creative thinking**

***Л.П. Айкина****, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: ajk-lyubov@yandex.ru*
***Т.С. Скоморохова,*** *доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: t_skomorohova@mail.ru*

# АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматриваются аспекты профессиональной подготовки обучающихся в сфере высшего музыкального образования в условиях прохождения производственной практики. Авторами анализируются педагогические условия для развития творческого мышления, профессиональных навыков обучающихся, подчеркивается роль практической подготовки в активизации познавательной деятельности через непосредственное участие в учебном процессе. В статье уделяется внимание специфике познавательной деятельности будущего педагога-музыканта, подчеркивается роль самостоятельной работы в приобретении профессиональных компетенций; актуализируется многоплановость работы преподавателя в условиях дополнительного образования детей. Авторами подчеркивается, что деятельностное развитие студентов в условиях производственной практики способствует раскрытию творческих способностей обучающихся в их дальнейшей профессиональной деятельности, позволяет актуализировать знания, умения и навыки, приобретенные в учебном процессе.

*Ключевые слова:* **познавательная деятельность, профессиональные компетенции, практическая подготовка, методика обучения, самостоятельная работа, музыкальное искусство, творческое мышление**

Среди актуальных задач высшей школы сферы культуры особое место принадлежит поиску путей совершенствования профессиональной подготовки будущих музыкантов-преподавателей. Эффективность организации процесса обучения, по нашему мнению, следует определять по уровню их подготовленности, интереса к творчеству, сформированности профессиональных компетенций. «Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [1, с. 8].

В круг вопросов, привлекающих внимание исследователей в сфере музыкального искусства, входит широкий спектр теоретико-методологических вопросов, так или иначе влияющих на формирование личности будущего музыканта-исполнителя, включающий такие компоненты, как научно-исследовательская, музыкально-исполнительская, педагогическая деятельность и т. д. Такой интерес обусловлен тем, что задачей высшего образования в сфере музыкального искусства является не только оснащение обучающихся определенным объемом знаний, умений и навыков, но и компетенциями, позволяющими в дальнейшей практической деятельности использовать приобретенные знания в любых нестандартных ситуациях, проявлять творческое мышление, умение находить решение сложных педагогических задач [2]. Для контроля уровня сформированности профессиональных компетенций профильными кафедрами разработаны специальные задания, отражающие комплекс знаний, умений и навыков, которые должен продемонстрировать студент, завершивший прохождение практической подготовки.

В решении обозначенных вопросов особое место отводится производственной педагогической практике как одной из результативных видов практики, поскольку на ее базе моделируется будущая профессиональная деятельность. Цель производственной педагогической практики – обучение основам педагогического мастерства в подготовке к работе в учебных заведениях в сфере музыкального образования.

В системе профессиональной подготовки студентов-музыкантов производственная практика позволяет выполнить основные функции обучения: обучающую, развивающую и воспитательную.

Важной составляющей обучающей функции является углубленное приобретение и закрепление на практике теоретических знаний, полученных при изучении психолого-педагогических и специальных музыкальных дисциплин. Особое внимание в этом процессе уделяется формированию у практикантов навыков и умений решать педагогические задачи в условиях реальной профессиональной деятельности.

Развивающая функция направлена в первую очередь на формирование достаточно широкого круга интеллектуальных способностей обучающихся, включающего коммуникативные навыки, стремление к самообразованию, различные формы проявления творческого мышления и др.

Воспитательная функция, являясь не менее важной, нацелена на формирование мировоззрения будущего педагога, его личностной профессиональной позиции, внутренней мотивации к реализации в профессии.

Различные стороны поиска путей формирования творческой самостоятельности и активности личности рассматривались в работах Л.И. Анциферовой, А.Г. Васильевой, С.Н. Гадая, М.А. Галагузовой, Т.И. Дмитриенко, А.Н. Леонтьева, Н.А. Томина и др. Вопросам развития творческих способностей и самостоятельности как личностных качеств уделено внимание в трудах Т.В. Абрамовой, Е.В. Белоруссовой, Н.А. Митиной, О.Р. Михайловой, С.Н. Серикова, Г.М. Цыпина, Н.М. Яковлевой и др. Разработке и изучению диагностических материалов в оценке эффективности формирования самостоятельности, стремления к познавательной активности, творческого потенциала личности посвящены труды Т.Г. Богдановой, Ю.А. Егоровой, А.З. Иоголевича, Л.П. Русиновой, Н.С. Стерховой, А.Н. Лука и др.

Поиск путей развития познавательной деятельности – основы становления профессионала – продолжительный период привлекает внимание исследователей. Этот интерес только усиливается в настоящее время, поскольку единой позиции по этому вопросу пока не сформировано. С точки зрения нашего исследования важным являются выводы А.Б. Звоненко, которая определяет позна-

вательную деятельность в рамках организации образовательного процесса как «специально организованную, целенаправленную, регулируемую деятельность обучающегося по овладению учебно-познавательными компетенциями, результатом которой является не только учебно-познавательный (проблемно-творческий) продукт, но и личностные изменения (новообразования), способствующие дальнейшему саморазвитию, непрерывному образованию и самообразованию» [3, с. 165].

Цель исследования – определить пути активизации познавательной деятельности студентов-музыкантов в условиях производственной практики. Достижение цели предполагает решение следующих задач: проанализировать потенциал производственной практики с позиций активизации познавательной деятельности; рассмотреть педагогические условия производственной практики для успешной реализации потенциальных возможностей будущих педагогов-музыкантов; обозначить многоплановость работы преподавателя в условиях дополнительного образования детей в области музыкального образования.

Научная новизна обусловлена определением возможности применения механизмов активизации познавательной деятельности студентов-музыкантов в условиях практической подготовки.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование расширяет представление о возможностях производственной практики в подготовке студентов-музыкантов. Практическая значимость работы выражается в возможности применения условий производственной педагогической практики, необходимых для активизации познавательной деятельности студентов музыкального факультета вуза культуры.

Анализ существующего опыта производственной практики позволяет считать, что при ее оптимальной организации она может способствовать развитию профессионального мышления в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности. При этом у студентов-музыкантов активизируется творческое самовыражение через общение с детьми, вырабатываются навыки анализа результата учебного занятия, его планирования, умения контролировать ход педагогического действия и корректировки в связи с развитием реальной ситуации, навыки диагностики уровня сформированности творческих способностей детей и их творческого потенциала. Погружение студентов в практическую работу, то есть непосредственное включение в живой педагогический процесс, выявляет их профессиональные способности и возможности, формирует специфические умения. «Результаты педагогической практики позволяют не только выявить уровень профессиональной компетентности каждого студента, но и отражают качество реализации модели профессиональной подготовки в целом» [4].

Умение пользоваться знаниями на практике – это показатель ценностного аспекта обучения. Возможность реализации и совершенствования творческого мышления в практической деятельности формирует студента-музыканта как будущего специалиста, что, конечно, во многом это зависит как от его способностей, от природного потенциала, так и от влияния внешних причин.

Проблема заключается в создании необходимых условий для формирования профессиональной готовности, развития потенциальных возможностей в благоприятном социальном окружении, где будет потребность в творческом применении полученных знаний, умений и навыков.

В научно-педагогической литературе понятие «педагогические условия» не нашло окончательного определения. Достаточно большое количество исследователей уделили свое внимание поиску наиболее оптимальных условий организации образовательного процесса, определению их влияния на приобретение обучающимися тех или иных компетенций, влиянию педагогических условий на процесс формирования личности обучающихся. С позиций формирования готовности обучающихся к самостоятельной работе этому вопросу уделили внимание Т.В. Вакулова, А.В. Галыгина, Н.В. Гризодуб, Т.А. Ерина, И.Г. Калинина, Н.С. Ковалева, С.И. Нищетова, Н.А. Фролова и др. При этом ряд ученых (Н.Г. Баженова, И.В. Хлудеева и др.) особое внимание уделяют созданию педагогической среды, ориентированной на развитие обучающихся, которая базировалась бы на понимании того, что структура такой среды состоит из целого спектра составляющих, взаимодействующих на основе взаимодополняемости [5].

Среда, в которой студенты проходят практику, может либо сдерживать их волю, либо мотивировать к максимальной реализации своего творческого потенциала. Поскольку творчество представляет собой деятельность, создающую качественно новое, выходящее за пределы существующих стандартов, обучающиеся, занимаясь с детьми в условиях производственной педагогической практики на индивидуальных занятиях или коллективных, имеют возможность развивать и свои творческие способности, что в дальнейшем позволит их реализовывать в самостоятельной профессиональной деятельности.

Основным видом деятельности обучающихся в ходе практики является самостоятельная работа. Организация самостоятельной работы направляет на активизацию приобретения различных профессиональных компетенций, в том числе в области коммуникативных навыков будущего педагога-музыканта. В самостоятельной практической деятельности студенты-музыканты развивают профессиональные компетенции через познание сущности работы с детьми, их возрастных психофизиологических особенностей, объективных и субъективных факторов специфики организации педагогического процесса. Все это поможет музыкантам – будущим преподавателям избежать многих педагогических ошибок в дальнейшей профессиональной деятельности.

Каждый коллектив, в который приходят практиканты, имеет свои специфические черты, устоявшиеся традиции, свой план работы. Чем выше педагогический и исполнительский уровни коллектива, в котором студенты проходят практику, тем больше усилий они должны направить на то, чтобы самим соответствовать этим уровням, при этом важно, чтобы они сами стремились самостоятельно пополнять свои знания. Для того чтобы практиканты умели осмысливать и перерабатывать необходимую информацию, вносить собственное понимание поставленных в ней задач, они должны знать и владеть методами, приемами педагогического процесса. Знание методики поможет справиться с различными задачами, способствует самообразованию, совершенствованию навыков, полученных в процессе обучения в вузе. Приобретенные знания и умения дают возможность работать по специальности, но, не обновляя и не совершенствуя их, высоких результатов можно не достигнуть. Самообразование, являясь частью самостоятельной работы, воспитывая волю, развивает личность. Это в конечном счете активизирует в целом познавательную деятельность и на практике способствует развитию профессиональных интересов.

В ходе производственной практики в учебных заведениях дополнительного образования детей изначально не все студенты в полной мере понимают специфику работы преподавателя, которая заключается в ее многоплановости. Непросто сразу творчески себя реализовать в профессиональной работе без четкого понимания всей сложности педагогического процесса. Преподаватель-музыкант соединяет в своей работе разные виды деятельности, а именно – педагогическую, творческо-исполнительскую, воспитательную, организационную. Он обучает игре на музыкальном инструменте или вокалу, является руководителем (дирижером) детского творческого коллектива, организует концертную деятельность. Преподаватель занимается с детьми с разным уровнем развития творческих способностей, ему необходимо, укладываясь в ограниченное время занятий, развивать у них исполнительские навыки, подбирая наиболее оптимальные методы обучения, уметь найти правильный подход к каждому ребенку, учитывая его индивидуальные качества, решать разные вопросы в самых различных ситуациях. Преподаватель должен обладать высоким уровнем общей личностной культуры: проявлять эрудированность, коммуникабельность, инициативность, организованность, ответственность, творческое отношение к своей деятельности, креативность, музыкальность, артистизм, исполнительскую волю, творческое воображение, художественный вкус, стремиться к постоянному профессиональному росту [6].

В силу специфики преподавателя дополнительного образования детей студенты должны при прохождении практической подготовки приобрести умения обучать детей средствами различных форм занятий (индивидуальных, мелкогрупповых, групповых), выбирать педагогический и концертный репертуар, делать инструментовки, переложения, аранжировки, готовить партитуры и партии, организовывать концертную деятельность. И только при условии профессионального отношения к работе, овладевая педагогическими умениями и методикой обучения и воспитания детей, можно показать качественный результат творческой работы.

Для реализации творческих педагогических способностей на практике студентам-музыкантам следует развивать профессиональные умения и навыки, необходимые в учебно-творческой деятельности. Эти взаимодополняющие качества можно условно разделить на группы:

– конструктивные: способность самостоятельно работать со специальной и научно-методической литературой, подбирать учебный и концертный репертуар с учетом поставленных задач и условий работы, подготовка нотного материала;

– организационные: решать вопросы технического плана, уметь организовать концертное выступление;

– коммуникативные: уметь общаться с детьми разного возраста, корректно излагать требования, замечания и поощрения, аргументированно высказывать свое мнение. Конечно, этот перечень необходимых умений и навыков не исчерпывает всего, что требуется знать студентам.

Основное время производственной педагогической практики проходит на репетиционных занятиях. Содержание занятий предполагает различные виды работы: изучение репертуара, обсуждение исполнительской проблематики, проведение тематических уроков, выполнение различных форм проверки успеваемости детей. Все эти виды взаимосвязаны и могут сочетаться в различных вариантах.

Репетиция является важной формой учебно-воспитательной работы, это всегда творческий процесс, в котором решаются не только педагогические задачи, но и исполнительские, такие как постановка исполнительского аппарата, контроль за звукоизвлечением, выбор аппликатуры, штрихов, исполнительских приемов. Для демонстрации степени сформированности профессиональных компетенций студентам-музыкантам необходимо за время производственной педагогической практики накопить определенный репертуарный багаж, пополнить знания педагогического репертуара и умение использовать его в процессе обучения обучающихся, что в конечном счете является основой педагогического мастерства в профессиональной деятельности музыканта-преподавателя. Каждый урок на практике является одновременно формой обучения студента, комплексной проверкой его знаний и умений и одновременно стимулом для дальнейшего самообразования.

Деятельность студентов-музыкантов в роли преподавателя дополнительного образования детей в сфере музыкального искусства – это всегда трудоемкая

и ответственная работа, она требует творческой инициативы, характера и воли. Трудности, испытываемые практикантами в этом плане, направляют мышление, побуждают мыслить и искать, формируют умение выявлять и решать проблемы, связанные с процессом развития обучающихся.

Таким образом, условия производственной педагогической практики, являясь активной формой активизации познавательной деятельности студентов-музыкантов, создают необходимый подлинный материал, подлежащий в дальнейшем обобщению и совершенствованию, служат критерием проверки достоверности результатов знаний и умений, ориентируют студентов-музыкантов на будущую профессию. Практика предоставляет возможность использовать эти условия для воспитания навыков самостоятельной подготовки, которые необходимы для реализации в профессии, стимулирует стремление к совершенствованию, соединяет знания и накопленный практический опыт для раскрытия творческих индивидуальных способностей в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Компетентностный подход к образованию:* коллективная монография. Санкт-Петербург, 2004.
2. Скоморохова Т.С., Константинова Н.В., Виноградов В.А., Оркина И.Ф. Межпредметные связи как средство активизации творческой самостоятельности музыканта-инструменталиста. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 4 (71): 197–198.
3. Звоненко А.Б. Генезис понятия «учебно-познавательная деятельность». *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2021; № 2: 162–167.
4. Рачина Б.С. *Педагогическая практика: подготовка педагога-музыканта.* Санкт-Петербург: Планета музыки, 2015.
5. Баженова Н.Г., Хлудеева И.В. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2012; № 151: 218–224.
6. Зеленкова Е.В. Формирование личностно-профессиональных качеств музыкантов разных специальностей в процессе фортепианной подготовки. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; № 3 (52): 146–148.

References

1. *Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu:* kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg, 2004.
2. Skomorohova T.S., Konstantinova N.V., Vinogradov V.A., Orkina I.F. Mezhpredmetnye svyazi kak sredstvo aktivizacii tvorcheskoj samostoyatel'nosti muzykanta-instrumentalista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 4 (71): 197-198.
3. Zvonenko A.B. Genezis ponyatiya «uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost'». *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; № 2: 162-167.
4. Rachina B.S. *Pedagogicheskaya praktika: podgotovka pedagoga-muzykanta.* Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2015.
5. Bazhenova N.G., Hludeeva I.V. Pedagogicheskie usloviya, orientirovannye na razvitie: teoreticheskij aspekt. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* 2012; № 151: 218-224.
6. Zelenkova E.V. Formirovanie lichnostno-professional'nyh kachestv muzykantov raznyh special'nostej v processe fortepiannoj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; № 3 (52): 146-148.

*Статья поступила в редакцию 27.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-16-19

***Aleksandrov A.V.,*** *senior teacher, Department of English Language and professional communication, Financial University under the Government f the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: avaleksandrov@fa.ru*

**SPECIFICITY AND PROBLEMS OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.** Problems of teaching ESL students speaking at the current stage at non-linguistic universities in the Russian Federation are considered in the article. There also exist some certain arising problems that students have to face in the process of both development and activation of speaking skills in a foreign language. Special attention is paid to such psychological problems when teaching speaking a foreign language as: the lack of interest, a rather low level of motivation and self-confidence, feeling of stress, high rate of anxiety, slow reaction in communication. Some approaches, communication strategies used by English teachers for both the development of speaking skills among these students, based on research done into this field, have also been determined. It has been proven that speaking a foreign language is one of the most important types of speech activities in the XXI century of digitalization and communication in foreign languages. The focus is on some approaches, communication strategies, techniques and methods of teaching speaking a foreign language to non-linguistic students, such as: role-play, debate and discussions, panel discussions on specific topics in a foreign language, business games, simulations, flipped classroom, interviews of any kind, live footage of some important events.

*Key words:* **professionally oriented education, teaching to speak a foreign language, communicative approach, communicative strategies for students of non-linguistic specialties, flipped classroom**

***А.В. Александров,*** *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: avaleksandrov@fa.ru*

# СПЕЦИФИКА И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В данной статье рассматривается проблема обучения говорению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей на современном этапе в нелингвистических высших учебных заведениях Российской Федерации. Также прослеживаются конкретные проблемы, с которыми приходится сталкиваться (ESL) студентам в процессе развития и активизации умений говорения на иностранном языке. Особое внимание уделено таким психологическим проблемам при обучении говорению на иностранном языке, как недостаток заинтересованности, низкий уровень мотивации, уверенности в себе, беспокойство, стресс, высокий показатель тревожности, замедленная реакция при коммуникации. Определены некоторые подходы, коммуникативные стратегии, используемые преподавателями английского языка для развития умений и формирования навыков разговорной речи студентов на основе проводимых в этой области исследований. Доказано, что говорение на иностранном языке является одним из важнейших видов речевой деятельности в XXI веке цифровизации и коммуникации на иностранном языке. Основное внимание акцентируется на некоторых подходах, коммуникативных стратегиях, приёмах и методах обучения говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов, таких как ролевые игры (role play), дебаты и обсуждение (panel discussions) конкретных тем на иностранном языке, деловые игры, симуляции, «перевёрнутый класс» (flipped classroom), интервью.

*Ключевые слова:* **профессионально ориентированное обучение, обучение говорению на иностранном языке, коммуникативный подход, коммуникативные стратегии для студентов неязыковых специальностей, «перевёрнутый класс»**

Умение говорения на иностранном языке представляется одним из наиболее сложных и важных навыков, которые необходимо развивать, поскольку это средство общения со всем остальным миром. Поэтому большинство изучающих английский в качестве второго языка (ESL) стараются развивать свои разговорные навыки на английском языке, так как он является средством международного общения, академической мобильности студентов. Таким образом, в данной статье представлены определённые проблемы, с которыми сталкиваются студенты (ESL) при освоении навыков говорения на иностранном языке, а также рассматриваются специфические подходы преподавателей английского языка к обучению навыкам говорения. Некоторые из проблем, с которыми сталкиваются студенты (ESL), – это отсутствие заинтересованности, мотивации и уверенности в себе, беспокойство, замедленная реакция из-за ограниченного знания словарного запаса изучаемого языка. Следовательно, необходимо определить некоторые подходы, коммуникативные стратегии, используемые преподавателями английского языка для развития умений и формирования навыков разговорной речи среди этих студентов, на основе проводимых в этой области исследований. Некоторые из подходов преподавателей английского языка к обучению навыкам разговорной речи заключаются в использовании социальных сетей, ролевых (role play) и деловых игр (business games), дебатов, интервью, обсуждений и разнообразных тема-

тических игр в качестве учебной деятельности в аудитории и за её пределами [1]. Определив подходы, используемые другими преподавателями, можно выбрать те, которые представляются наиболее эффективными и могут быть применены на их собственных занятиях.

Поскольку современное общество движется быстрым темпом к всеобщей цифровизации, английский язык необходим для изучения многими людьми по всему миру. Таким образом, будущие поколения должны хорошо владеть английским языком, чтобы противостоять мировым вызовам XXI века. Навыки говорения являются одними из наиболее важных, которые необходимо приобрести, поскольку они служат, прежде всего, средством общения. Хотя навыки аудирования, говорения, чтения и письма имеют одинаковое значение, навыки говорения часто являются доминирующими над остальными навыками, другими словами, общение осуществляется в повседневной жизни как в формальных, так и в неформальных ситуациях.

Устное общение является основным компонентом гибких навыков (soft skills). В соответствии с этим можно прийти к выводу, что хорошие навыки устного общения улучшают мягкие навыки. Более того, общение является одним из элементов навыков говорения, поэтому важность этого навыка становится гораздо очевиднее. Таким образом, это является основной причиной для Министерства образования Российской Федерации обеспечить расширение возможностей для развития навыков говорения, необходимых в будущей профессиональной деятельности, указанных в образовательной политике, чтобы подготовить студентов – будущих профессионалов, владеющих необходимыми компетенциями говорения на иностранном языке в профессиональной сфере и в области научно-исследовательской деятельности [2]. Это делается, чтобы они могли успешно конкурировать, отвечая на глобальные вызовы XXI века.

Актуальность данного исследования состоит в рассмотрении и изучении традиционных и более современных принципов коммуникативной направленности в современном профессионально ориентированном обучении студентов неязыковых вузов говорению на иностранном языке, определении коммуникативных стратегий в плоскости их практического применения во время проведения лекционно-практических занятий, семинаров на современном этапе обучения преподавателем иностранного языка в нелингвистических вузах.

Целью данного исследования является всестороннее изучение и рассмотрение специфики и проблем профессионально ориентированного обучения говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов для того, чтобы предложить некоторые рекомендации по улучшению и совершенствованию данного процесса. Глубокое развитие педагогической мысли всегда приводит к поиску новейших, самых продуктивных и эффективных методик преподавания. Направления, которые признаются и более успешными, и более многообещающими, проявили себя в обучении профессионально ориентированному говорению студентов на иностранных языках. Одно из них – это интенсификация коммуникативной направленности в образовательном процессе в ходе обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. Целый ряд учёных был так или иначе основателем и приверженцем принципа коммуникативной направленности при обучении иностранным языкам. Среди них нужно особо выделить таких выдающихся учёных-лингвистов, как Г.А. Китайгородская, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, А.А. Леонтьев, Е.П. Шубин, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, В.Л. Скалкина, В.А. Смирнов, К.А. Николаев, О.А. Калугина, М.В. Мельничук, Н.Г. Кондрахина, Н.А. Кобрина, Т.А. Танцура и многих других. Этот метод представляет собой обучение как постоянный процесс коммуникации, в котором ведущую роль играют коммуникативные стратегии в текущем процессе профессионально направленного обучения иностранному языку, причём обучение говорению на иностранных языках является одной из приоритетных задач. Для достижения поставленной цели требуется выполнение следующих задач: глубокое изучение важнейшего опыта ведущих российских и зарубежных учёных – педагогов и психологов – в применении современных, новейших методов и приёмов при обучении говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов, анализ и систематизация проблем, возникающих у обучающихся в процессе обучения говорению на иностранном языке в рамках рабочей программы «Иностранный язык» в вузе, проведение опроса студентов методом анкетирования с целью выявления у них 0наиболее часто возникающих проблем при обучении говорению на иностранном языке, проведение эксперимента в группе студентов с высоким уровнем развития языковых компетенций, а также в контрольной группе студентов с недостаточно высоким уровнем языковой подготовки.

Е.И. Пассов определил ведущие принципы коммуникативно направленного обучения, которые точным образом отображают саму его суть в процессе освоения иностранных языков. Так, принцип языковой мыслительной деятельности означает то, что обучающийся находится в ситуации постоянной коммуникации, перманентного общения в обучении. Также выделяются принципы дифференцированного подхода в обучении, полной функциональности, определяющий организацию и выбор средств языка, ситуативной обусловленности, который делает данную ситуацию значимой единицей процесса обучения, принцип новизны, являющийся ключевым во всём процессе преподавания иностранных языков. Исходя из всех вышеперечисленных принципов можно заключить, что именно они и образуют наиболее стройную основу коммуникативной методики обучения говорению на иностранном языке [3].

В соответствии с программой изучения иностранных языков, принятой Министерством образования и науки Российской Федерации, главными, стратегическими целями обучения иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей выступают развитие и совершенствование коммуникативных компетенций, являющихся необходимыми для приобретения, анализа и синтеза информации на иностранном языке в научно-исследовательской и творческой деятельности студентов. Научно-методологические публикации в современной педагогической литературе указывают студентам на необходимость овладения не только коммуникативными компетенциями для иноязычного общения, но и лингвистическими, социокультурными и профессиональными компетенциями, как правило, напрямую связанными друг с другом.

Мотивация может быть определена как логически связанное соотношение задач и целей обучения с требованиями, возможностями и интересами самих студентов, делая возможным успешное достижение целей и задач профессионально ориентированного обучения говорению на иностранном языке посредством применения коммуникативного, профессионально ориентированного подходов. Она главным образом обнаруживается в общем восприятии, отношении студентов к самой динамике процесса обучения и во многом определяет их творческую активность в выбранном профиле научной дисциплины, в сфере их научных интересов.

Утверждённый государственный образовательный стандарт высшего образования в Российской Федерации требует учитывать профессионально ориентированную составляющую в процессе обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях, делая главный акцент на будущей ведущей профессиональной, научно-исследовательской деятельности выпускников. В то время как основной проблемой высшего профессионального образования представляется осуществление перехода обучающихся от непосредственной учебной деятельности в университете к будущей профессиональной сфере. Можно сказать, что такой переход, прежде всего, зависит от преобразования самой мотивационной составляющей в профессиональную составляющую [4]. Известно, что познавательные мотивы важны в непосредственной учебной деятельности, и возникает потребность в интеллектуальной деятельности и овладении новыми знаниями, следовательно, возникает проблема поэтапного перехода от познавательной мотивационной составляющей к профессиональной мотивации студентов.

Научная новизна данного исследования состоит в глубоком изучении опыта зарубежных и российских учёных, исследователей-лингвистов в области обучения студентов неязыковых вузов говорению на иностранном языке, возможных способов эффективного устранения наиболее часто возникающих проблем в этом процессе, в проведении эксперимента с целью выявления конкретного характера затруднений у студентов при развитии умений и формировании навыка говорения на иностранном языке. XXI век характеризуется переходом к новой, цифровой эре, в которой конкуренция при трудоустройстве будет всё более возрастать, на рынке труда будут востребованы высокопрофессиональные специалисты, обладающие необходимыми компетенциями для работы в высокотехнологичных областях производства, имеющие навыки решения проблем и наделенные способностью критического мышления. И основным основополагающим компонентом, определяющим эти требования, является общение, так как оно имеет решающее, жизненно важное значение в XXI веке. Знание принципов коммуникации – это требование любой компании, которая стремится сохранить прибыльность. Крайне важно, чтобы студенты имели способность выдвигать различные идеи, учитывая особенности типов личности, – специалисты без развитой коммуникативной компетентности не могут добиться успешного прогресса в своём профессиональном развитии.

Кроме этого, навыки социализации всегда являются преимуществом на рынке труда, поскольку они представляют собой способность успешно работать совместно, решить возникающие проблемы, мыслить критически и эффективно взаимодействовать друг с другом. Навык работать в команде в основном зависит от сформированных коммуникативных навыков, включая и устные, и письменные.

Практическая значимость настоящего исследования состоит в том, чтобы преподаватели чётко понимали современную структуру механизма обучения говорению на иностранном языке ESL-студентов, выбирая наиболее высокоэффективные методы и приёмы формирования навыка говорения на иностранном языке, во всех ситуациях не отступали от принципа коммуникативной направленности, учитывали профессионально ориентированную направленность обучения говорению, находили правильные решения возникающих проблем у студентов в процессе приобретения навыков говорения на иностранном языке. Важно подчеркнуть, что определённые базовые знания, включающие в себя полное понимание прочитанного текста, умение говорить на иностранном языке, написать деловое письмо на иностранном языке, навыки ведения корреспонденции, работодатели рассматривают в качестве чрезвычайно важных критериев при отборе новых сотрудников. Следовательно, создаётся чёткое понимание того, что именно область образования отвечает за формирование и подготовку высококлассных специалистов, которые способны общаться и говорить на иностранном

языке в профессиональной сфере. Это является основной причиной того, почему в настоящем времени является доминирующим подход к обучению, ориентированный на потребности студентов, а не традиционный подход, ориентированный только на преподавателя. Он больше не является единственным источником информации для обучающихся, а служит в качестве посредника, функция которого состоит в направлении самого процесса обучения. В основном студенты учатся самостоятельно, получая и изучая информацию из различных источников, а преподаватели выступают в роли наставников, инструкторов, помогая студентам во время их работы, включая и проектную деятельность. Кроме этого, студенты обучаются всем видам речевой деятельности на иностранном языке и оцениваются по всем видам речевой деятельности, включая творческое и критическое мышление, сотрудничество и общение с преподавателем. Из этого можно заключить, что навыки говорения на иностранном языке, безусловно, являются крайне важными факторами для формирования высокопрофессионального специалиста XXI века.

Теоретическая значимость проведённого исследования состоит в том, что, основываясь на проведённых исследованиях ведущих учёных-лингвистов в области обучения говорению на иностранном языке, был представлен анализ системы новейших приёмов и методов обучения говорению ESL-студентов, обозначены некоторые психологические причины возникновения определённых проблем, возникающих у студентов при профессионально ориентированном обучении говорению на иностранном языке, приведены рекомендации по использованию конкретных методов и приёмов развития умений и формированию навыка говорения на иностранном языке у ESL-студентов, которые могут применяться преподавателями иностранного языка в своей профессиональной деятельности. Использовались такие методы научного исследования, как глубокое изучение научной педагогической и психологической литературы; проведение опросов студентов с целью выявления настоящих проблем при изучении иностранного языка, непосредственно в контексте обучения говорению на иностранном языке с учётом профессионально ориентированной составляющей; проведение эксперимента в группах с хорошей и слабой языковой подготовкой, который выявил закономерность того, что чувства беспокойства, тревоги, стресса, паники и замедленной реакции проявляются на 70% чаще в группах студентов с недостаточно высоким уровнем развития языковых компетенций; анкетирование преподавателей иностранного языка на предмет частоты использования продуктивных и эффективных педагогических приёмов и методов обучения говорению на иностранном языке. В пределах данной научной работы объектом исследования являлась специфика профессионально ориентированного обучения говорению на иностранном языке студентов нелингвистических специальностей и, соответственно, возникающие проблемы в этом динамическом процессе.

Говоря об обучении студентов говорению на иностранном языке, нужно выделить некоторые специфические проблемы, возникающие в ходе процесса обучения. Наиболее часто фиксируемыми проблемными элементами при обучении студентов говорению на иностранном языке являются относительно низкий уровень мотивации, уверенности в себе и состояние тревожности. ESL-студентам достаточно сложно развить чувство уверенности в себе, укрепить свою мотивацию и понизить чувство тревоги в процессе развития навыков говорения на иностранном языке. Все эти составляющие очень часто тесно взаимосвязаны, так как состояние тревоги в конечном счёте снижает уровень уверенности в себе, что, в свою очередь, негативно отражается на уровне мотивации студентов, отсюда возникает страх говорить на иностранном языке на лекционно-практических занятиях и семинарах, что было доказано многими исследователями в области методики преподавания иностранных языков. Возникает вывод, что уровень тревожности выступает главным проблемным фактором на занятиях по обучению говорению студентов на иностранном языке. Каждый раз, когда студента поправляет преподаватель в ситуации непосредственного говорения, это обязательно приводит к ощущению тревоги у говорящего, переходящей в страх говорения на иностранном языке, что в некоторых случаях ведёт к полной неспособности осуществлять либо монологическое, либо диалогическое высказывание, принимать участие в обсуждении, деловой игре на иностранном языке. В этой ситуации представляется крайне важным для преподавателей зафиксировать отдельные ошибки письменно или на электронном носителе, не прерывая студента во время самого процесса говорения, а корректировать и комментировать допущенные ошибки по завершении высказывания [5].

Недостаточно большое количество часов аудиторных занятий по развитию умений и формированию навыка говорения на иностранном языке также является огромной проблемой в высшей школе. Как правило, два–четыре академических часа в неделю явно недостаточно для успешного, эффективного, продуктивного обучения говорению на иностранных языках студентов нелингвистических специальностей.

Ещё одной психологической проблемой является замедленная реакция у студентов нелингвистических специальностей в ходе самого процесса обучения говорению на иностранном языке. Они практически всегда испытывают чувство страха совершить ошибку на иностранном языке, осознавая, что к этому относятся негативно и с некоторым осуждением. Как следствие, им становится неловко выражать свои мысли, оценки, суждения, дополнения, что, непосредственно, мешает им пытаться говорить на иностранном языке. Таким образом, часто замедленная реакция служит непосредственной причиной их пассивности на практическом занятии по обучению говорению.

Следующей серьёзной проблемой у студентов неязыковых вузов является ярко проявляющаяся ограниченность словарного запаса, языковых средств изучаемого иностранного языка, именно по этой причине они испытывают постоянные затруднения в том, как выразить свои мысли, идеи, критические замечания, оценочные суждения, как правильно составить предложения на иностранном языке. Недостаточное владение словарным запасом изучаемого языка также может являться явным препятствием в активном, интенсивном обучении говорению.

Роль преподавателя в решении всех обозначенных проблем при обучении студентов непосредственно говорению на иностранном языке является самой важной. Поэтому педагогическая и психологическая задача каждого из преподавателей заключается в том, чтобы выявить причины и следствия низкой продуктивности, творческой настроенности, мотивационной составляющей обучающихся ESL-студентов. Необходимо создать дружелюбную, интересную, творческую атмосферу на занятии, не допуская возникновения стрессовых ситуаций, чтобы у обучающихся не возникало чувств страха и тревоги, замедленной реакции за спонтанно совершённые ошибки, тем самым активно вовлекая студентов в процесс обучения.

Многочисленные исследования в области методики преподавания иностранных языков в нелингвистических высших учебных заведениях убедительно доказывают, что преподаватель должен найти возможность выбрать лучшую методику обучения говорению на иностранном языке, которая является наиболее эффективной и продуктивной в каждой конкретной группе студентов. Существует целый ряд подходов, которые могут быть осуществлены преподавателем для развития и совершенствования навыка разговорной речи. Один из них – коммуникация в социальных сетях на иностранном языке, что может служить достаточно плодотворным инструментом при обучении говорению на английском языке. Одним из явных преимуществ этого подхода является совершенствование и развитие навыка говорения на иностранном языке, улучшение и коррекция произносительных навыков студентов, возможность напрямую общаться со сверстниками – носителями языка, повышение социокультурных компетенций, касающихся страны изучаемого языка, обсуждения различных повседневных тем, близких им, событий в спорте, в музыкальном мире, которым всегда интересуются студенты, туризма в различные страны и регионы и прочее. Такое непосредственное общение на иностранном языке позволяет обучающимся студентам в конечном итоге говорить более уверенно на изучаемом языке, поскольку здесь присутствует прямая мотивация говорения, кроме того, совершенствуется и развивается умение аудирования, понижается уровень неуверенности в себе, тревоги, стресса и страха говорить на иностранном языке.

Ещё одним интересным, увлекательным и довольно эффективным методом является так называемый flipped classroom – «перевёрнутый класс», который позволяет обеспечить улучшение и совершенствование навыка говорения на иностранном языке у студентов нелингвистических специальностей. «Перевёрнутый класс» предполагает, что основную, информационную часть материала студенты осваивают самостоятельно в СРС, а в аудитории происходит непосредственное обсуждение прочитанного и освоенного учебного материала, организуется обсуждение по данной тематике. При использовании этой технологии обучения студенты гораздо активнее вовлечены в процесс обучения говорению на иностранном языке, в отличие от групп, где данный подход не употребляется. Исследования показывают, что метод flipped classroom может успешно применяться с широким использованием социальных сетей.

Помимо вышеупомянутых приёмов, следуют особо выделить такую технологию, как дебаты, дискуссии и обсуждение конкретных тем из рабочей программы дисциплины на занятиях по развитию и совершенствованию навыка говорения на иностранном языке, которая, в том числе, стимулирует и развивает навыки критического мышления у студентов неязыковых вузов. На основании многих исследований можно утверждать, что такой вид активной деятельности помогает обучающимся преодолеть страх говорения на иностранном языке в группе, повышает мотивационную составляющую и придаёт с психологической точки зрения больше уверенности в себе. Студенты тщательным образом готовятся к дискуссии и обсуждению, составляют глоссарий по данной теме, активизируют употребление языковых клише, проявляют активность во время обсуждения, учатся выслушивать другую точку зрения, тем самым значительно расширяя свой словарный запас, совершенствуют умения и навык говорения на иностранном языке.

В заключение необходимо отметить, что обучение говорению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей является сложным, многоуровневым, многофакторным, динамическим процессом, который ставит целью развитие умений и формирование навыка говорения на иностранном языке. Добиться быстрых, эффективных и продуктивных результатов представляется, действительно, крайне сложной задачей в условиях ярко выраженного недостатка академических часов в нелингвистическом высшем учебном заведении, отведён-

ных на изучение иностранного языка. По результатам исследования, проведённого методом анкетирования среди студентов второго курса юридического факультета, говорение является самым сложным видом речевой деятельности для 67,7% респондентов. В этой связи перед преподавателем иностранного языка возникает целый ряд острых проблем, касающихся того, как в условиях дефицита академических часов наиболее рациональным способом активизировать и совершенствовать процесс обучения говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов. Результаты данного исследования выявили характерные проблемы, возникающие у студентов нелингвистических вузов в процессе обучения говорению на иностранном языке. Чаще всего таковыми являются следующие: 1) низкая уверенность в себе, 2) недостаточный уровень мотивации, 3) чувства стресса, беспокойства и тревоги, 4) замедленная реакция, 5) недостаточно ёмкий уровень словарного запаса у обучающихся. Из этого следует, что преподаватель иностранного языка обязан найти необходимые подходы, выбрать наиболее рациональные и эффективные методы и приёмы обучения говорению студентов неязыковых специальностей на иностранном языке. В плоскости практического применения необходимо выделить такие высокоэффективные приёмы обучения говорению на иностранном языке, как: 1) ролевые игры (role play), 2) дебаты и обсуждения, 3) panel discussions конкретных тем на иностранном языке, 4) деловые игры, 5) симуляции, 6) «перевёрнутый класс» – flipped classroom, 7) интервью, 8) освещение в живом эфире некоторых важных событий на иностранном языке. Определив наиболее эффективную стратегию и подходы к обучению говорению на иностранном языке, преподаватель имеет возможность их применения на своих занятиях, сочетая и комбинируя наиболее продуктивные.

Библиографический список


1. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2014; № 3: 76–80.
2. Соколова Е.Г. Применение аутентичных аудио-видеоматериалов в процессе формирования умений межкультурного и профессионального общения студентов неязыковых вузов. *Развивающие аспекты лингвистического образования*. Нижний Новгород: НГЛУ, 2016: 209–215.
3. Соловьёва О.Б. Принципы обучения профессионально ориентированному общению на английском языке студентов морских инженерных специальностей. *Вестник Волжской государственной академии водного транспорта*. 2016; № 49: 309–313.
4. Храмова Ю.Н. Пути внедрения инновационных технологий в учебный процесс при обучении иностранного языка. *Педагогический вестник*. 2018; № 1: 69–71.
5. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Применение компьютерных информационных технологий в обучении профессиональному языку студентов неязыкового вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-3: 316–319.
6. Деева И.Д. Игровое моделирование при обучении иноязычному диалогическому говорению студентов неязыковых вузов. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2019; № 2: 22–24.
7. Грищенко Н.А. Становление навыка говорения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов (английский язык). *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2020; № 2: 27.


References


1. Leont'ev A.A. Upravlenie usvoeniem inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; № 3: 76-80.
2. Sokolova E.G. Primenenie autentichnyh audio-videomaterialov v processe formirovaniya umenij mezhkul'turnogo i professional'nogo obscheniya studentov neyazykovyh vuzov. *Razvivayuschie aspekty lingvisticheskogo obrazovaniya*. Nizhnij Novgorod: NGLU, 2016: 209-215.
3. Solov'eva O.B. Principy obucheniya professional'no orientirovannomu obscheniyu na anglijskom yazyke studentov morskih inzhenernyh special'nostej. *Vestnik Volzhskoj gosudarstvennoj akademii vodnogo transporta*. 2016; № 49: 309-313.
4. Hramova Yu.N. Puti vnedreniya innovacionnyh tehnologij v uchebnyj process pri obuchenii inostrannogo yazyka. *Pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 1: 69-71.
5. Hramova Yu.N., Hajrullin R.D. Primenenie komp'yuternyh informacionnyh tehnologij v obuchenii professional'nomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-3: 316-319.
6. Deeva I.D. Igrovoe modelirovanie pri obuchenii inoyazychnomu dialogicheskomu govoreniyu studentov neyazykovyh vuzov. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 2: 22-24.
7. Grischenko N.A. Stanovlenie navyka govoreniya na inostrannom yazyke u studentov neyazykovyh vuzov (anglijskij yazyk). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 2: 27.


*Статья поступила в редакцию 19.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-19-21

***Anufrieva Yu.V.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: alex7@cn.ru*

**GAMIFICATION AS A TOOL TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION.** The article discusses a concept of gamification in the education system of schoolchildren, students and personnel management as a mechanism to increase motivation of the educational and labor process. The objectives of the research are to consider gamification as a way to motivate the education of schoolchildren, students and staff, to study methods of its implementation in the educational process, as well as in professional situations. The paper examines the opinions of experts on the importance of implementing gamification in the practice of education and business, representing various companies, including Russian Railways. Gamification can be used: in training, in sales, in the process of adapting new employees in the company (onboarding), in personnel selection (recruitment), in communication between employees, in the formation of corporate culture and values at different stages of training in the school–university–enterprise system, etc. The paper draws a connection between the implementation of gamification components and the process of forming value orientations.

*Key words:* **gamification, effectiveness of educational process, company efficiency, motivation of staff, motivation of students, involvement in work, advanced business practices, modern technologies in education, pedagogical conditions**

***Ю.В. Ануфриева,** д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск, E-mail: alex7@cn.ru*

# ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматривается понятие геймификации в системе образования школьников, студентов и управления персоналом как механизм повышения мотивации образовательного и трудового процесса. Задачами исследования является рассмотрение единства компонентов геймификации как способа повышения мотивации обучающихся в системе «школа – вуз – предприятие», изучение методов её реализации в ходе образовательного процесса, а также в профессиональных ситуациях. В работе рассматриваются мнения экспертов о значимости реализации геймификации в практике обучения и бизнеса, представляющих различные компании, в том числе компанию ОАО «РЖД». Геймификацию можно использовать в обучении, продажах, в процессе адаптации новых сотрудников в компании (онбординге), подборе персонала (рекрутменте), в коммуникациях между сотрудниками, в формировании корпоративной культуры и ценностей на разных этапах обучения в системе «школа – вуз – предприятие» и др. В работе проводится связь между реализацией компонентов геймификации с процессом формирования ценностных ориентаций и профессионального самоопределения обучающихся.

*Ключевые слова:* **геймификация, результативность образовательного процесса, эффективность компании, мотивация труда персонала, мотивация обучающихся, вовлеченность в работу, продвинутые бизнес-практики, современные технологии в образовании, педагогические условия**

Актуальность темы: в современном образовании развитие информационно-коммуникационных технологий способствует расширению спектра разнообразных игр для обучающихся.

Запросы нового поколения, направленные на ранее профессиональное самоопределение, требуют поиска мотивационных новых инструментов и технологий образовательного процесса на всех этапах подготовки кадров.

Цель и объект исследования: рассмотрение опыта активного применения геймификации в системе «школа – вуз – предприятие» как части педагогической терминологии, способствующей повышению вовлеченности школьников, студентов, персонала через игровые элементы в образовательную практику, содействующей созданию педагогических условий для улучшения способностей обучающихся в условиях информатизации образовательно-научной среды.

Основная задача исследования процесса геймификации состоит в применении основ психологии и педагогики игрового формата, нацеленного на достижение результативности и приносящего удовлетворение и интерес в процессе трудовой деятельности.

Научная новизна исследования заключается в необходимости актуализации ценностно-ориентированного подхода и сопровождения при реализации процесса геймификации в системе непрерывного образования в системе «школа – вуз – предприятие».

Теоретическая значимость. В начале 2000-х годов термин «геймификация» (англ. gamification) был введен Раджатом Пахарией, разработчиком компании, предоставляющей программное обеспечение для компаний. До 2010 года геймификация была непопулярна, что изменил канадский бизнес-консультант Гейб Зикерманн в 2012 году [1].

В научных работах А.В. Цветцих, А.В. Редькина и А.М. Бессмертного отмечается, что геймификация является эффективным приемом повышения мотивации обучающихся в силу того, что на данный момент не разработаны системы, которые объединяют соревновательный, игровой и визуализированный подходы для активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся. В образовательном и производственном процессах данные приемы используются недостаточно часто. Так, в работе Л.П. Варенина предлагается обратить внимание на возможность развития и раскрытия творческих способностей обучающихся посредством применения игровых технологий. Как отмечает автор, игра может выступать средством и формой самоконтроля в образовательном процессе [2, с. 315].

Геймификация может применяться в самых разных ситуациях – от сложных цифровых до случайных, неформальных и аналоговых. Педагог-наставник имеет возможность разрабатывать игровые задания различного масштаба, продолжительности и сложности [3].

По мнению известного ученого С.И. Никитина, геймификация скоро займет лидирующие позиции среди дополнительных образовательных технологий [4, с. 1161]. На различных этапах обучения можно выделить ряд значимых моментов организации геймификации в образовательном процессе:

1. Игровые моменты позволяют формировать мышление и развивать ловкость.
2. Поощрения за выполнение задания способствуют проявлению способностей обучающихся.
3. Педагог ускоряет усвоение материала учащимися через ситуативность и включение ролевых игр в образовательный процесс.
4. Разделение содержания учебно-методических материалов по уровням сложности предполагает преодоление препятствий [2].
5. Преимущество практических знаний над теоретическими при решении заданий.
6. Поощрение самостоятельности и получение собственного опыта.
7. Создание ситуации соперничества и противостояния обучающихся в процессе достижения целей.

Для повышения мотивации используют четыре основных компонента геймификации. По нашему мнению, представленные компоненты совпадают с подходами в исследовании процессов формирования уровней компетенций и ценностных ориентаций будущих специалистов, их профессионального самоопределения:

1. Первый компонент геймификации: оценка (механика) – осознание логики игры.

Этап присвоения (познавательный компонент): осознание общекультурных и профессиональных ценностей будущего специалиста; понимание взаимосвязи ценностных смыслов общечеловеческой культуры и экономических процессов.

2. Второй компонент: поощрение (награда) – мотивирует сам факт победы над другими игроками.

3. Третий компонент: измерение – постоянная обратная связь, рейтинги, очки, уровни результатов и др.

Этапы преобразования (эмоционально-волевой компонент): реализация ценностных ориентаций в общении, деятельности, поведении.

4. Четвертый компонент: поведение – повышает лояльность пользователей и помогает им получать удовольствие от процесса, реализовывать полученный опыт на практике.

Этап проектирования (профессиональный компонент): формирование личностных ценностных ориентиров по отношению к циклу изучаемых предметов, дисциплин, рабочим функциям [5].

Практическая значимость состоит в том, что подходы сочетания компонентов геймификации и этапов формирования ключевых профессиональных ориентаций активно применяются в системе непрерывной подготовки «школа – вуз – предприятие» в Центре довузовского образования Сибирского государственного университета путей сообщения (ЦДО СГУПС, г. Новосибирск). В течение трех лет в эксперименте принимали участие около 800 учащихся 10-х и 11-х классов.

Особого внимания требуют следующие мероприятия ЦДО СГУПС по внедрению в образовательный процесс компонентов геймификации для реализации новых технологий:

1. Профориентационный проект: «Своя игра – путь в «РЖД»» в рамках онлайн-переклички «Добро пожаловать в чат слушателей Центров профориентации ЗСЖД!», содержащий актуальные вопросы на специфические знания о железнодорожных профессиях. Участниками мероприятия за три года стали около 120 слушателей Центров профориентации.

2. Профильная смена «Перспектива 2.0» РЖД на базе СГУПС в формате квеста «Quest-station!». Во время весенних школьных каникул проводится профориентационая смена для слушателей Центров профориентации и опорных школ компании ОАО «РЖД». Основная цель – привлечение будущих абитуриентов на целевое обучение, знакомство с профессиями магистрали.

- Мероприятие проходит в формате квест-тура, когда участники перемещаются по различным «станциям», например, «Профессиональная», «Инновационная», «Научная», «Интерактивная», «Творческая», «Лидерская» и др. [6]. В первый день смены на станции «Университетская» проходит посвящение участников смены в будущие студенты. Ребята получают зачётные книжки профильной смены, где делаются отметки о прохождении станций. Получая обучение в течение нескольких дней, в конце каждого занятия или мастер-класса слушатели выполняют небольшие задания и получают оценку в свои зачетные книжки. Мероприятие включает посещение учебных аудиторий университета, научных лабораторий, экскурсий и концертной программы. Для участников смены организуются практикумы на тренажерах, где они могут выполнять роли дежурных по станциям, поездных диспетчеров и специалистов по путевому хозяйству.
- По мнению участников и сопровождающих педагогов, особенностью таких мероприятий является практико-ориентированное содержание программы на каждой станции, насыщенной интересным и современным контентом: проектная деятельность на базе научных лабораторий, экскурсия по университету, физический лекторий «Путешествие в мир физических явлений», соревнования по волейболу, конькам, интервьюирование.

В заключение профильной смены участники сдают зачет в форме викторины (автор учитель иностранного языка Макарова А.А.) на образовательной платформе quizizz.com. По статистике смен (с 2021–2023 гг.), 68% слушателей становятся студентами СГУПС и заключают договор на целевое обучение с компанией ОАО «РЖД».

Геймификация является отличным способом вовлечения учащихся, студентов, персонала компаний в обучение.

К примеру, при изучении в СГУПСе таких дисциплин, как «Экономика труда», «Корпоративная социальная ответственность», в учебно-методических комплексах включаются специальные учебные кейсы с учетом дифференцированного подхода от простого к сложному, рассматривающие различные производственные ситуации, способствующие повышению мотивации труда персонала компании ОАО «РЖД». Такой подход позволяет развивать основные когнитивные и коммуникативные компетенции будущих специалистов транспортного комплекса в сфере трудовых отношений [7].

В рамках научно-исследовательской работы одна из студенток ИЭФ университета впервые разработала интерактивную игру для повышения мотивационной активности студентов под названием «Бизнес-кейсы и геймификация». Цель проведения данной игры заключалась в закреплении новых знаний в сфере мотивации труда персонала. Игра была апробирована на студентах ИЭФ 1–4 курсов (150 человек) и состояла в следующем: аудитория делилась на 3 команды. Каждая команда представляла собой HR-отдел компании и получала задание от руководителя – повысить вовлеченность сотрудников в работу при помощи геймификации. На подготовку и решение проблемы компании было дано 5 минут. Игра проведена успешно, были предложены оригинальные и достаточно компетентные решения данных проблем.

В ходе исследования результативность проведенного исследования подтверждалась использованием различных научных методов: математического анализа (Ф. Вилкоксона), тестовых методик по изучению мотивации школьников, студентов, персонала компаний, анкетирования, бесед, педагогического эксперимента и др.

Таким образом, геймификация, реализуемая в ходе образовательного процесса, может быть очень полезна учителям и преподавателям, поскольку позволяет повысить уровень мотивации учащихся и студентов, развить научно-исследовательские навыки.

В бизнес практике на вопрос: «В чём заключается успех компании?», встречаются различные варианты ответов, к примеру: «качество продукции или услуг, «инновационные технологии», «сильный бренд», «лояльность клиентов». На самом деле успех любой компании – это правильно мотивированный и вовлеченный в трудовой процесс персонал.

Рассмотрим применение элементов геймификации как механизма нематериальной мотивации труда персонала на примере кейсов компаний и интервьюирования экспертов.

Одной из главных проблем многих компаний является низкая заинтересованность сотрудников в своей работе. По данным источника job-work-job.com, около 70% сотрудников по всему миру не увлечены своей работой, что приводит к снижению производительности и качества труда [8]. Успешное повышение вовлеченности персонала требует использования разнообразных подходов, и материальная мотивация сама по себе оказывается недостаточной. Особенно это справедливо для сотрудников, которым важна не только оплата труда, но и возможность самореализации. Для достижения желаемых результатов необходимо учитывать индивидуальные потребности и мотивы сотрудников, предлагая им возможность разнообразия и роста, а также создавая условия для самовыражения и достижения профессиональных целей. Сегодня все больше компаний обращают внимание на геймификацию как инструмент вовлечения персонала. Она дает возможность разнообразить рабочую рутину, добавив в привычные профессиональные задачи игровой элемент. Результаты исследования специалистами статистики агентства Anadea, использование различных игровых техник свидетельствуют, что в среднем вовлеченность сотрудников и обучающихся повышается на 48% в рабочие и учебные процессы [8].

Геймификацию можно использовать практически в любых компаниях и разных процессах, например, в продажах, в обучении, в онбординге (процессе адаптации новых сотрудников в компании), в рекрутменте (подборе персонала), в коммуникациях между сотрудниками, в формировании корпоративной культуры и др.

К примеру, Юрий Шеховцов (ИТ-директор компании «Норникель») в своем интервью отмечает: «Мы должны учесть особенности нового поколения, которое мыслит иначе. Элементы геймификации – это неотъемлемая часть будущего бизнеса, но она также обладает практическим значением: участие в курсах, новые идеи, сценарии, которые могут стать мощным стимулом для нашего персонала» [9].

Существует несколько типичных случаев, представленных в табл. 1, когда нужно задуматься о внедрении данного метода, но при этом все эти проблемы следует решать комплексно:

Для решения этих проблем существует множество методов геймификации, которые во многом зависят от изобретательности менеджеров HR-отдела (human resource – управление человеческими ресурсами) компании. Среди наиболее популярных методов стоит выделить метод достижений (ачивки), который позволяет поощрять успешных сотрудников бонусными очками, бейджами и специальными значками за успешное выполнение сложных задач. Кроме того, распространены инструменты как рейтинги, которые позволяют определить лучших сотрудников, наиболее успешно справляющихся с поставленными задачами.

Крупные компании уже давно используют игровые механики для мотивации сотрудников и решения различных бизнес-задач. Компания ОАО «РЖД» является наиболее ярким примером российской компании, предлагающей молодым работникам до 30 лет проведение мероприятия под названием «Единый день адаптации», направленного на раскрытие командной работы. Оно призвано помочь молодым специалистам, только что закончившим университет и работающим в компании первый год, сформировать целостное представление о принципах работы ОАО «РЖД», начиная от особенностей перевозочного процесса и заканчивая социальными гарантиями, предоставляемыми молодежи. Мероприятие состоит из трех блоков:

1. Деловая игра «Мой путь в РЖД» (разделение на пять команд: локомотивы, инфраструктура, управление движением, грузовые и пассажирские перевозки и взаимодействие между специалистами по ключевым направлениям работы РЖД).

Таблица 1

Внедрение методов геймификации
для решения профессиональных проблем

| *Необходимость повышения мотивации персонала в компании* | *Способ решения с использованием элементов геймификации* |
|---|---|
| Падает уровень лояльности и удовлетворенности сотрудников компании (eNPS) | Игровой контент для повышения уровня лояльности и удовлетворенности персонала |
| Сотрудники не задерживаются в компании | Кейсы, ориентированные на снижение текучести кадров |
| Новички слишком долго погружаются в рабочие задачи | Профессиональные ситуации, ориентированные на повышение скорости адаптации и эффективности обучения |
| Недостаток обмена знаниями и навыками между сотрудниками | Мотивационные ситуации на обмен профессиональным опытом друг с другом |
| Необходимы амбассадоры для работы с продвижением компании | Обучение персонала для участия в конференциях, публичном продвижении компании, профориентационных конкурсах |

2. Ярмарка корпоративных социальных услуг, где участники знакомятся с основными льготами и гарантиями, предоставляемыми работникам ОАО «РЖД».

3. «Круглый стол» с руководством дороги и региональных дирекций (обсуждение актуальных тем для молодежи, включая возможности развития внутри компании и участие в инфраструктурных проектах) [10].

Таким образом, выявлено, что существует множество аспектов, которые объясняют важность включения геймификации в арсенал образовательных инструментов.

Результаты математического анализа (по Вилкоксону) после реализации геймификации попадают в зону значимости и доказывают неслучайность полученных значений. Результативность влияния процесса геймификации на мотивацию обучающихся тесно связана с комплексностью применения ценностных и профессионально ориентированных компонентов содержания игровых технологий, которые способствуют снижению рисков их использования в образовательно-профессиональной среде.

В качестве результата исследования разработан и использован на практике учебно-методический комплекс на основе аксиологизации содержания образовательных ресурсов, способствующий формированию профессиональных компетенций специалистов в системе «школа – вуз – предприятие».

Следует отметить, что реализация стратегии игровых технологий в ближайшее время может стать эффективной альтернативой традиционным инструментам управления персоналом, образовательным процессом, так как она способна создавать уникальный опыт для обучающихся на различных этапах подготовки, придавать дополнительный смысл и направление их предпринимательской деятельности. Кроме того, геймификация способствует повышению учебной мотивации, успешному профессиональному самоопределению обучающихся, повышению мотивации и вовлеченности сотрудников в работу компании, а также улучшению производительности труда, что является важным фактором экономического роста в условиях социально-экономических преобразований в России.

Библиографический список


1. *Краткая история геймификации*. Available at: https://www.gamification-now.ru/blog/kratkaya-istoriya-geymifikacii
2. Варенина Л.П. Геймификация в образовании. *ИСОМ*. 2014; № 6: 314–316.
3. Бессмертный А.М., Гаенкова И.В. Игрофикация как образовательная парадигма обучения. *Известия ВГПУ*. 2016; № 6 (110): 15–22.
4. Никитин С.И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе. *Молодой ученый*. 2016; № 9: 1159–1162.
5. Ануфриева Ю.В. *Аксиологические основы научно-методической поддержки профессионального самоопределения будущих специалистов в системе «школа – вуз»*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Омск, 2019.
6. *Транссиб*. 2024; 05.04, № 11 (3593): 6.
7. Ануфриева Ю.В. *Основы формирования корпоративной социальной ответственности: Практикум*. Новосибирск, 2019.
8. *Влияние геймификации на бизнес: статистика от 2023 года*. Availaible at: https://blog.pryaniky.com/Vliyanie-gejmifikacii-biznes-statistika-2023/
9. *Норникель: интервью об опыте внедрения геймификации*. Availaible at: https://www.gamification-now.ru/cases/geymifikaciya-v-nornikele-monety-za-innovacii
10. Климкович Е.В. Развитие геймификации образования в процессе реализации программ высшего и дополнительного образования. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 8.


References


1. *Kratkaya istoriya gejmifikacii*. Available at: https://www.gamification-now.ru/blog/kratkaya-istoriya-geymifikacii
2. Varenina L.P. Gejmifikaciya v obrazovanii. *ISOM*. 2014; № 6: 314-316.
3. Bessmertnyj A.M., Gaenkova I.V. Igrofikaciya kak obrazovatel'naya paradigma obucheniya. *Izvestiya VGPU*. 2016; № 6 (110): 15-22.
4. Nikitin S.I. Gejmifikaciya, igrofikaciya, igraizaciya v obrazovatel'nom processe. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 9: 1159-1162.
5. Anufrieva Yu.V. *Aksiologicheskie osnovy nauchno-metodicheskoj podderzhki professional'nogo samoopredeleniya buduschih specialistov v sisteme «shkola – vuz»*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Omsk, 2019.
6. *Transsib*. 2024; 05.04, № 11 (3593): 6.
7. Anufrieva Yu.V. *Osnovy formirovaniya korporativnoj social'noj otvetstvennosti: Praktikum*. Novosibirsk, 2019.
8. *Vliyanie gejmifikacii na biznes: statistika ot 2023 goda*. Availaible at: https://blog.pryaniky.com/Vliyanie-gejmifikacii-biznes-statistika-2023/
9. *Nornikel': interv'yu ob opyte vnedreniya gejmifikacii*. Availaible at: https://www.gamification-now.ru/cases/geymifikaciya-v-nornikele-monety-za-innovacii
10. Klimkovich E.V. Razvitie gejmifikacii obrazovaniya v processe realizacii programm vysshego i dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 8.


*Статья поступила в редакцию 07.04.24*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-22-24

***Anyushenkova O.N.,*** *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

**EDUCATIONAL PROGRAM DESIGN IN FACE-TO-FACE AND ONLINE EDUCATION.** Educational Program Design or Instructional Design (ID) of traditional face-to-face or online academic courses or entire programs is emerging as a dynamic area of any learning process focused on developing effective learning experiences for students using current technological tools and new pedagogical strategies. The current practice of professional educational program designers demonstrates a high level of complexity and variability. Instructional design models serve as the foundation for all face-to-face or online learning programs and determine the order and access of students and teachers, the learning activities selected, and the level of student interaction with content, teachers, and peers. Therefore, it is important to select the most effective instructional design model that matches the learning strategy. Criteria for selecting the most appropriate model depends on the course/program objectives, the target learning audience, the iterative process of the model, and the ongoing support/collaboration of all stakeholders. The fundamentals of instructional design include a thorough understanding of various design methods, learning theories, and styles. It is an evolving and adapting field, with new approaches to designing effective and engaging learning experiences constantly being introduced. This paper presents and analyzes some existing instructional design models and offers examples of models for designing and organizing educational programs using digital technologies.

*Key words:* **instructional design, face-to-face and online learning, e-learning, learning programs, design models and methods**

***О.Н. Анюшенкова,*** *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

# ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОЧНОМ И ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Дизайн образовательных программ, или учебный дизайн (УД) традиционных очных или онлайн-академических курсов или целых программ превращается в динамичную область любого процесса обучения, ориентированную на разработку эффективного опыта обучения для учащихся с использованием современных технологических инструментов и новых педагогических стратегий. Современная практика профессиональных дизайнеров образовательных программ демонстрирует высокий уровень сложности и вариативности. Модели учебного дизайна служат основой для всех очных или онлайн-программ обучения и определяют порядок и доступ учащихся и преподавателей, выбранные учебные мероприятия и уровень взаимодействия учащихся с контентом, преподавателями и сверстниками. Поэтому важно выбрать наиболее эффективную модель учебного дизайна, соответствующую стратегии обучения. Критерии выбора наиболее адекватной модели зависят от целей учебного курса/программы, от целевой аудитории обучения, от итеративного процесса модели и постоянной поддержки/сотрудничества всех заинтересованных сторон. Основы учебного дизайна включают глубокое понимание различных методов проектирования, теорий обучения и стилей. Это развивающаяся и адаптирующая область, в которую постоянно внедряются новые подходы к разработке эффективного и увлекательного опыта обучения. В данной статье представлены и проанализированы некоторые существующие модели учебного дизайна для проектирования и организации образовательных программ с использованием цифровых технологий.

*Ключевые слова:* **учебный дизайн, очное и онлайн-обучение, электронное обучение, учебные программы, модели и методы проектирования**

Перед началом любой образовательной программы необходимо провести планирование курса обучения для определения его временных рамок, целей и задач. Также преподавателям необходимо выбрать модель учебного дизайна (УД) для формирования соответствующего учебного материала.

Учебный дизайн необходим для создания эффективных образовательных/обучающих мероприятий и служит ценным концептуальным инструментом для сопоставления надлежащего творческого процесса обучения с соответствующей образовательной ситуацией, а также он обеспечивает эффективную основу для проведения исследований и создания высококачественных очных или онлайн-образовательных материалов.

Актуальность данной работы заключается в том, что автор предлагает примеры моделей проектирования и организации образовательных программ с использованием цифровых технологий.

Целью данной статьи является представление современного состояния существующих моделей и основных принципов проектирования учебного дизайна для понимания всей философии использования и применения таких моделей при разработке образовательного процесса.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

– дать определение концептуального значения «учебный дизайн (УД)»;
– представить принципы УД;
– проанализировать наиболее традиционные стандарты идентификации образовательных программ для очного обучения и современные модели, связанные с разработкой электронных курсов, ориентированных на учащихся.

Новизна работы состоит в том, что ее результаты могут способствовать последующему дальнейшему изучению и практическому применению современных моделей учебного дизайна в высшем образовании.

Теоретическая значимость итогов работы состоит в том, что в ней представлены и проанализированы некоторые модели учебного дизайна, которые в современной литературе считаются основополагающими. Практическая значимость заключается в возможности применения продемонстрированных автором моделей дизайна в образовательном процессе.

До середины XX века образование в большей степени характеризовалось передающей и обучающей перспективой, но уже в конце прошлого века академическое сообщество пришло к выводу, что преподаватели должны адаптироваться к различным образовательным ситуациям и потребностям учащихся, отходя от подходов, ориентированных на преподавателя, и переходя к подходам, в большей степени ориентированным на учеников. Следовательно, в области образования первостепенное значение имеет разработка инструкций для очных и онлайн-курсов, внедрение инновационных стратегий, методов и техник обучения, основанных на новых теориях обучения, для эффективного проведения образовательного процесса в целом [1].

Учебный дизайн (УД) – это процесс, который определяется тремя факторами, а именно – ***когнитивной психологией, конструктивизмом и цифровыми технологиями.*** Целостная цель УД – облегчить обучение для достижения желаемых результатов, направленных на когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты развития учащихся.

***Модели учебного дизайна***

В литературе описано множество моделей УД, которые относятся либо к традиционному обучению, либо более специализированы для электронного обучения. Однако какую бы модель ни выбрали разработчики учебных программ, большинство из них следуют одним и тем же процедурам/этапам: ***анализа, проектирования, разработки, внедрения и оценки программы.*** Рассмотрим некоторые базовые модели, которые можно использовать как в очных (face-to-face (f-2-f)), так и в онлайн-программах.

***Модель ADDIE – Анализ, Дизайн/Проектирование, Разработка, Внедрение, Оценка (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation***)

Модель ***ADDIE*** представляет собой обобщенную структуру обучения принципам проектирования, особенно полезную для разработки программ профессионального развития и создания учебных материалов. Она была создана в США в середине 1970-х годов. Модель ADDIE не является стандартом УД, скорее, это «зонтичный» термин, обозначающий семейство моделей, имеющих общую структуру. Эта модель была одной из первых моделей проектирования и состоит из пяти отдельных и последовательных этапов:

***Анализ:*** представляется четкое описание и анализ целевой группы учащихся, их характеристик, особенностей и образовательных потребностей. Выявляются предварительные знания, навыки, опыт и среда обучения, а также определяются необходимые результаты обучения. На этом этапе разработчик фиксирует доступные ресурсы и устанавливает график плана действий по обучению.

***Дизайн/Проектирование:*** устанавливаются образовательные цели и подзадачи программы, способы достижения этих целей, конфигурация учебной среды, определяются стратегии обучения, способы оценки учащихся и наиболее эффективные методы достижения заранее определенных целей.

***Разработка***: предпринимается попытка сочетания элементов предыдущих этапов, и разрабатываются многообразные учебные материалы.

***Внедрение:*** реализуется программа обучения с использованием разработанного учебного материала, при этом упор делается на содержании, результатах, методах при необходимом педагогическом вмешательстве, взаимодействии и контроле обучения с обязательным предварительным ознакомлением обучающихся с выбранными электронными технологиями, принципам и порядком работы в системах управления обучением (Learning Management System (LMS)).

***Оценка:*** на этом этапе проводится формирующая и итоговая/суммирующая оценка учебного материала и всей программы. Формирующее оценивание применяется на каждом этапе программы для обеспечения постоянной обратной связи, полезной для образовательного процесса.

ADDIE считается универсальной, запоминающейся, управляемой, интуитивной, простой для понимания и использования моделью УД, которая широко

применяется для разработки эффективного обучения учащихся на разных уровнях по всем дисциплинам во всем мире.

Каждый этап должен быть завершен прежде, чем обучающиеся перейдут к следующему этапу. Эта циклическая модель УД считается простой в использовании и широко распространенной в целом для разработки уроков в контексте традиционного очного обучения, но также применяется в средах виртуального обучения и послужила основой для создания множества более поздних моделей.

Несмотря на то, что новые модели стремительно появляются, модель ADDIE предлагает четкие пути для проектирования и разработки эффективных программ f-2-f и онлайн-образовательных программ.

***Девять шагов обучения Ганье* (*R.M. Gagné, L.J. Briggs, & W.W. Wager)***

Робер Ганье считается одним из наиболее важных авторов систематического поэтапного подхода к планированию образования. В своей модели Ганье фокусируется на результатах обучения и организации конкретных образовательных мероприятий для достижения этих результатов. Девять предпосылок играют существенную роль в УД [2]:

***1. Привлечение внимания учащихся.*** Необходимо спровоцировать эмоциональный отклик учащихся с помощью различных приемов: вопросов, которые будоражат их воображение, рассказывания историй, повышения громкости голоса, жестов или даже показа короткого видеоролика по теме обучения.

***2. Информирование учащихся о целях.*** Крайне важно сформулировать учащимся четкие цели обучения и желаемые результаты, объясняя, чему они научатся к концу занятия, какую пользу полученные ими знания принесут не только им, но и их образовательной организации.

***3. Стимулирование воспоминания предыдущих знаний***. Этот принцип включает использование любых предыдущих знаний и опыта учащихся как основу для внедрения новых знаний и их развития. Его можно легко применить, проанализировав любое предыдущее обучение и установив связи между тем, что они изучают, и тем, что они уже изучили [3].

***4. Представление стимула.*** Включает в себя предложение контента в эффективной, логичной и простой для понимания форме. Этого можно достичь, разбивая информацию на небольшие фрагменты и используя различные средства и стили (например, устные инструкции, визуальные подсказки, активное обучение и т. д.), чтобы вовлечь учащихся с разными стилями и модальностями обучения (визуалов, аудиалов, кинестетиков).

***5. Обеспечение руководства по обучению***. Ожидается, что преподаватели будут включать практические примеры и альтернативные подходы для иллюстрации новой информации, такие как тематические/проектные исследования, кейсы, графики и т. д., поскольку они помогают мотивировать и вовлекать учащихся.

***6. Побуждение к выступлению.*** Важно вовлекать учащихся на протяжении всего занятия в различные виды деятельности, способствующие обучению, например, предлагая им продемонстрировать навыки или новый процесс, который они изучили, сценарии ролевых игр/решения кейсов или проблемных ситуаций.

***7. Обмен отзывами.*** На этом этапе преподаватели пытаются закрепить и подкрепить знания учащихся с помощью обратной связи.

***8. Оценка успеваемости.*** Преподаватель должен оценивать общую успеваемость учащихся, применяя тесты, короткие анкеты или даже эссе, которые могут стать хорошим способом проверки полученных знаний.

***9. Сохранения и передачи знаний.*** Весьма полезно повысить способность учащихся сохранять знания, используя стратегии удержания контента, которые помогают транслировать знания в режиме реального времени.

Применение модели Ганье – это способ обеспечить эффективную и систематическую учебную программу, поскольку она представляет конкретную структуру и целостный взгляд на преподавание. Эта модель предлагает хорошо организованную теоретическую основу, на которой можно построить весь педагогический процесс, она полностью связана с поведенческим подходом к обучению и до сих пор является одной из наиболее используемых моделей.

***Модель W. Dick, L. Carey, & J. Carey***

Модель систематического УД, предложенная авторами W. Dick, L. Carey, & J. Carey [4], впервые представленная в 1978 году, фокусируется на потребностях учащихся и оценивает их предыдущие уровни знаний. Она рассматривает обучение как интегрированную систему и подчеркивает взаимозависимость между содержанием обучения и преподаванием. Эта модель приемлема в высшем образовании и бизнесе, поскольку она во многом зависит от теоретических принципов обучения и применима также к УД в онлайн-образовании. Модель анализируется с позиции десяти компонентов, которые работают повторно и параллельно, а не линейно, и в этом заключается ее отличие от модели ADDIE.

***Этап 1:*** определение целей обучения на основе анализа потребностей в обучении.

***Этап 2:*** анализ режима обучения, определение цели и необходимых навыков, а также этапов обучения, всего процесса и результатов образовательного процесса.

***Этап 3:*** уточняются особые характеристики обучающихся, необходимые исходные знания, умственные способности, условия и характеристики образовательной среды.

***Этап 4:*** определяются конкретные цели обучения на основе потребностей учащихся, связаны с процедурами, упор делается на разработку онлайн-курса.

***Этап 5:*** дается описание критериев формирующей и итоговой/суммирующей оценки, остальных измеримых данных и ожидаемых результатов.

***Этап 6:*** формируется учебная деятельность согласно целям, выбору соответствующих стратегий обучения, системы распределения образовательного контента и способов доступа обучающихся к материалу.

***Этап 7:*** разрабатывается учебный материал, происходит выбор средств (печатных или цифровых) и оценка материала, определяются роли преподавателей.

***Этап 8:*** проводится формирующая оценка для выявления ошибок и недостатков с целью улучшения существующего учебного материала.

***Этап 9:*** этап объединения элементов, полученных в результате формирующей оценки и реконфигурации, для повышения эффективности программы.

***Этап 10:*** подведение итоговой оценки для определения степени успешности УД и ее эффективности.

***Модель G. Morrison, S. Ross, H. Kalman, & J. Kemp***

Эта модель представляет собой инновационный подход к проектированию учебных программ благодаря своей системной и нелинейной структуре и взаимосвязанному характеру ее компонентов [5]. Данная модель представляет собой продолжающийся процесс проектирования, поскольку она представлена концентрическими кругами. Зацикленность структуры модели достигается за счет проектирования ее девяти основных и взаимозависимых принципов, что обеспечивает значительную степень гибкости, поскольку отправной точкой может быть любой из девяти этапов при необязательном следовании последовательной процедуре. Дизайн начинается с внутреннего круга, определяющего дидактическую проблему, которую необходимо решить, и развивается слева направо и во внешних кругах.

***Девять взаимосвязанных этапов образовательного проектирования этой модели заключаются в следующем:***

– определение конкретных целей и выявление возможных проблем преподавания;

– определение характеристик учащихся, которые следует принимать во внимание;

– уточнение содержания курса и анализ предлагаемых компонентов относительно заявленных целей и задач курса;

– определение образовательных целей и желаемых результатов обучения;

– определение последовательной и логической структуры содержания для облегчения обучения;

– разработка образовательных стратегий для самостоятельного обучения и достижения желаемых результатов обучения;

– разработка образовательной коммуникации и подходящих способов ее доставки;

– разработка соответствующих инструментов оценивания прогресса учащихся для достижения целей обучения;

– выбор соответствующих образовательных ресурсов для поддержки преподавания и учебной деятельности.

Эта модель закладывает прочную основу для разработки программы, поскольку первым шагом является определение образовательной проблемы, которую необходимо решить. Она эффективна на уровне учебной деятельности, так как предлагает разнообразные варианты оформления, способствующие более глубокому пониманию предоставляемых знаний, анализирует образовательный процесс с точки зрения учащегося, что напрямую связано с межличностными отношениями и поэтому – с социально-когнитивным подходом к познанию, отсылающим к социальному конструктивизму Л.С. Выготского.

Все вышеупомянутые модели больше фокусируются на шагах, которые необходимо выполнить при планировании учебной программы. Однако они не ориентированы на использование цифровых технологий в образовательном процессе. Поэтому далее кратко рассмотрим модели УД, связанные с онлайн-средой обучения и использованием цифровых технологий.

***Модели онлайн-обучения***

В онлайн и электронном обучении УД может обеспечивать захватывающий опыт и разнообразные возможности взаимодействия, такие как взаимодействие учащихся с цифровыми материалами, другими учениками, преподавателем/инструктором и объектом обучения.

***Модель F. Alonso, G. Lopez, D. Manrique, & J.M. Vines***

F. Alonso, G. Lopez, D. Manrique & J.M. Vines предложили модель онлайн-обучения для смешанного подхода к обучению. Они описывают свою модель как «психолого-педагогическую модель обучения, основанную на структуре содержания, психологии обработки информации и социальном конструктивизме и определяющую смешанный подход к процессу обучения» [6].

Модель состоит из семи отдельных этапов: 1) анализ, 2) проектирование, 3) разработка, 4) реализация, 5) выполнение, 6) оценка и 7) обзор. Данная модель основана на модели ADDIE с добавлением двух дополнительных этапов: выполнения и обзора.

***Рубрика «Качественное онлайн-обучение и преподавание» (Quality Online Learning and Teaching Rubric (QOLT))***

Рубрика QOLT была впервые опубликована в 2010 году. Это программа, разработанная Университетской системой штата Калифорния. Она обеспечивает основу для разработки и проведения онлайн-курсов и служит инструментом поддержки и развития онлайн-обучения.

Согласно QOLT, эту рубрику можно использовать для разработки электронного обучения следующими способами: как инструмент «самооценки» программы, дающий советы преподавателям, касающиеся того, как пересмотреть онлайн-курс, чтобы гармонизировать его с рубрикой, и как компас для преподавателей и/или администрации при внесении изменений для облегчения обучения.

Руководящие принципы, предложенные в рубрике: 1) обзор и введение курса, 2) оценка обучения учащихся, 3) использование учебных материалов и ресурсов, 4) взаимодействие с учащимися и обучающимся сообществом, 5) содействие и обучение, 6) технологии преподавания и обучения, 7) поддержка и ресурсы учащихся, 8) доступность и общий дизайн, 9) краткое изложение и схема курса, и 10) готовность LMS.

***Учебная модель – Определить, Выбрать, Создать, Вовлечь и Оценить (Identify, Choose, Create, Engage, and Evaluate (ICCEE))***

Модель УД – ***ICCEE***, предложенная L.L. Chen, состоит из пяти этапов: Identify, Choose, Create, Engage, and Evaluate – «Определить», «Выбрать», «Создать», «Вовлечь» и «Оценить» [7].

***Этап 1:*** определяются: формат курсов и цели обучения, потребности и характеристики обучающихся, цифровые технологии, которые будут применяться для максимизации обучения; анализируется среда обучения, и подбираются соответствующие теории педагогического обучения.

***Этап 2:*** принимается решение об организации контента и цифровых материалов, выбираются эффективные технологические инструменты для облегчения различных действий в Интернете, а также соответствующие ресурсы для обучения.

***Этап 3:*** используются соответствующие методы обучения, формируется вспомогательный материал для обучаемых, определяется архитектура пространства онлайн-обучения через платформу, определяются виды деятельности и методы оценки, продвигаются методы интерактивного общения и создаются сообщества онлайн-обучения.

***Этап 4:*** онлайн-преподаватели сосредотачивают внимание на процессе проведения электронного обучения, обеспечивают вовлечение и участие учащихся в его процессе, а также обеспечивают своевременную обратную связь, информируя об их успеваемости.

***Этап 5:*** далее следует формирующая и суммирующая оценки обучаемых с помощью различных стратегий, а также оценивается эффективность образовательных методов и материалов.

Предложенная Ченом модель представляет собой хорошо продуманную структуру принципов УД, которая успешно объединяет элементы, взятые из традиционных очных и более современных моделей разработки учебных программ для онлайн-обучения. Это личностно ориентированная модель, учитывающая множество педагогических аспектов. Кроме того, она достаточно гибка, поскольку позволяет адаптироваться к потребностям онлайн-обучения.

Разработка учебных программ (или учебный дизайн) совершенно необходима для создания эффективных образовательных или обучающих мероприятий. Учебные программы служат ценными концептуальными инструментами для сопоставления надлежащего творческого процесса обучения с соответствующей проектной ситуацией, а также обеспечивают эффективную основу для проведения исследований и создания высококачественных образовательных материалов в очном или онлайн-обучении.

Дизайн-разработки учебных программ должны включать глубокое понимание различных методов проектирования, теорий и стилей обучения. Критерии выбора лучшей модели УД могут быть сложной задачей и зависят от целей учебного курса или программы, от целевой аудитории обучения и постоянной поддержки и сотрудничества все заинтересованных сторон. Очевидно, что это многообещающая область, в которую постоянно внедряются новые подходы к разработке эффективного и увлекательного опыта обучения с целью достижения оптимальных результатов образовательного процесса.

Библиографический список


1. Анюшенкова О.Н. Стратегии адаптации высшего образования к цифровой экономике. Самоуправление. 2022; № 4 (132): 179–182.
2. Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W., *Principles of instructional design*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 1992.
3. Karpova T.A., Voskovskaya A.S., Anyushenkova O.N., Digtyar O.Yu., Bottigliero F. Establishing interdisciplinary logical connections at the non-linguistic higher school in the process of the foreign language teaching. Espacios. 2020; T. 41, № 11: 5.
4. Dick W., Carey L., Carey J. *The systematic design of instruction*. New York (US): Pearson, 2014.
5. Morrison G., Ross S., Kalman H., Kemp J. *Designing effective instruction.* New York, NY: John Wiley & Sons, 2013.
6. Alonso F., Lopez G., Manrique D., Vines J.M. “An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach,” *British Journal of educational technology.* 2005; Vol. 36, № 2: 217–235.
7. Chen L.L. A Model for Effective Online Instructional Design. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*. 2016; Vol. 6, № 2: 2303–2308.


References


1. Anyushenkova O.N. Strategii adaptacii vysshego obrazovaniya k cifrovoj `ekonomike. *Samoupravlenie*. 2022; № 4 (132): 179-182.
2. Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W., *Principles of instructional design*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 1992.
3. Karpova T.A., Voskovskaya A.S., Anyushenkova O.N., Digtyar O.Yu., Bottigliero F. Establishing interdisciplinary logical connections at the non-linguistic higher school in the process of the foreign language teaching. *Espacios.* 2020; T. 41, № 11: 5.
4. Dick W., Carey L., Carey J. *The systematic design of instruction*. New York (US): Pearson, 2014.
5. Morrison G., Ross S., Kalman H., Kemp J. *Designing effective instruction.* New York, NY: John Wiley & Sons, 2013.
6. Alonso F., Lopez G., Manrique D., Vines J.M. “An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach,” *British Journal of educational technology.* 2005; Vol. 36, № 2: 217-235.
7. Chen L.L. A Model for Effective Online Instructional Design. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*. 2016; Vol. 6, № 2: 2303-2308.


*Статья поступила в редакцию 25.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-24-26

***Afonina R.N.**, Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ARN1960@yandex.ru*
***Markina P.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Dean of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: markina_pv@altspu.ru*

**PEDAGOGICAL MENTORING IN CAREER GUIDANCE WORK WITH SCHOOLCHILDREN.** The article examines the experience of the Altai State Pedagogical University in organizing pedagogical mentoring in the career guidance work of students of the Institute of Philology and Intercultural Communication. The activities carried out within the framework of career guidance are aimed at developing the motivation of schoolchildren to study at a pedagogical university, socialization, and contribute to the manifestation of cognitive, scientific, cultural and professional interests. The built-up system of long-term work allows both schoolchildren and students to acquire new knowledge and skills, find like-minded people among peers and mentors, and improve their professional level. The most important is the educational segment, which not only orients students to a high score on admission, but also reveals giftedness. The educational component consists in the fact that in the course of project activities, the subjects of interaction try on a future profession, which allows everyone to prioritize their personal educational route and make the acquisition of necessary competencies visible to themselves.

*Key words:* **career guidance work, students, teachers, competencies, experience, philological project, education, the best career guidance practices**

***Р.Н. Афонина,** канд. с.-х. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ARN1960@yandex.ru*
***П.В. Маркина,** канд. филол. наук, директор Института филологии и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: markina_pv@altspu.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ

В статье рассматривается опыт Алтайского государственного педагогического университета по организации педагогического наставничества в профориентационной работе студентов Института филологии и межкультурной коммуникации. Мероприятия, проводимые в рамках профориентационной работы, направлены на развитие мотивации школьников к обучению в педагогическом университете, социализацию, способствуют проявлению познавательных, научных, культурных и профессиональных интересов. Выстроенная система многолетней работы позволяет как школьникам, так и студентам приобрести новые знания и умения, найти единомышленников среди сверстников и наставников, повысить профессиональной уровень. Наиважнейшим становится образовательный сегмент, который не только ориентирует школьников на высокий балл при поступлении, но и выявляет одаренность. Воспитательная составляющая заключается в том, что в ходе проектной деятельности субъекты взаимодействия примеряют на себя будущую профессию, что позволяет каждому расставить приоритеты в личном образовательном маршруте и сделать для себя зримыми приобретение необходимых компетенций.

*Ключевые слова:* **профориентационная работа, студенты, педагоги, компетенции, опыт, филологический проект, воспитание, лучшие профориентационные практики**

Актуальность: прошедший год в России был посвящен педагогу и наставнику как профессионалу и мастеру своего дела, волонтеру, тьютору, помогающему в профессиональном становлении начинающему специалисту. Педагоги-наставники – это огромный контингент профессионального сообщества, который активно делится опытом своей работы с коллегами и учениками и способствует их профессиональному становлению и развитию [1].

В профориентационной практике имеет место как традиционное наставничество, осуществляемое опытными педагогами, так и реверсное наставничество, реализуемое студентами. Наставничество осуществляется опытными педагогами по актуальным направлениям содержания и методики обучения [2]. Реверсное наставничество организовывается студентами при использовании современных информационных технологий, позволяющих интенсифицировать воспитательно-образовательный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам.

Цель исследования – анализ опыта Алтайского государственного педагогического университета по организации педагогического наставничества в профориентационной работе студентов Института филологии и межкультурной коммуникации. Для достижения поставленной цели необходимо решить соответствующие задачи: 1) описать систему работы школы словесности, 2) рассмотреть концепцию выездных интерактивных филологических мероприятий, 3) представить результаты работы проекта платформы «Россия – страна возможностей».

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в описании разных форм профориентационной работы, через которые могут решаться те или иные задачи, а практическая значимость результатов исследования видится в возможности использования представленных практик в профориентационной деятельности, в том числе и в сферах других направлений.

Традиция наставничества в АлтГПУ существует с момента его образования уже более 90 лет. С течением времени активно развивается успешное традиционное наставничество и появляются новые формы, в их числе – реверсивное наставничество. В большей мере формированию опыта субъективирования у наставника способствуют гуманитарные технологии, партнёрские взаимоотношения субъектов образовательного процесса, наличие внутренней мотивации, самоорганизация и рефлексия [3].

В Институте филологии и межкультурной коммуникации АлтГПУ накоплен значительный опыт работы педагогов-наставников со студентами и учителями по проведению профориентационной работы, новыми форматами которой являются как проводимые на базе института занятия, так и выездные мероприятия для сельских школьников, живущих в удаленных районах края. В аналитическом осмыслении этого опыта и заключается научная новизна исследования.

Педагогами-наставниками, преподавателями института разработаны и реализуются проекты «Школа словесности», «Выездная школа словесности», предметные олимпиады для школьников. Назовем и студенческую экспедицию «Школа-практикум для юных журналистов Алтайского края и Республики Алтай».

С 2012 года во время школьных каникул (осенних, зимних, весенних) институт организует и проводит для учащихся 10-11 классов занятия в Школе словесности. Был опыт приглашения и девятиклассников. Для обучения в этой Школе подают заявки учащиеся городских и сельских школ Алтайского края, близлежащих регионов, например Республики Алтай, Кемеровской области, Казахстана. На сегодняшний день некоторые выпускники Школы словесности не только успешно окончили университет и магистратуру с красными дипломами, но и успели защитить кандидатские диссертации или сами стать руководителями Школы.

Обозначенный формат работы предполагает знакомство школьников с учебой в университете, с инфраструктурой вуза, посещение корпусов и общежитий. Происходит общение со студентами и преподавателями, членами приемной комиссии, неформальный разговор на волнующие темы. Ещё один важный аспект – встречи с единомышленниками. Подготовка к ЕГЭ по профилирующим предметам и отдых, например, Рождественский бал и пр., получение информации об олимпиадах, дающих дополнительные баллы, и обмен контактами – все эти составляющие позволяют Школе словесности успешно функционировать на протяжении стольких лет. В период коронавируса Школа переходила в онлайн-формат, но при первой возможности вернулась к очным встречам, это говорит о том, что живое общение важно.

Иногородним участникам предоставляется проживание и питание в санатории-профилактории «Мечта», которым могут пользоваться студенты и преподаватели университета. Словно в зеркале, школьники и студенты видят себя в прошлом или будущем, что позволяет помочь друг другу. Для тех, кто не имеет возможности приехать в постпандемийный период, опробован формат дистанционного подключения к занятиям и тестированиям. Дана возможность получения любой консультации, связанной с подготовкой по профилирующим предметам, будущим поступлением и обучением. Все формы работы для участников бесплатные.

С одной стороны, школа словесности – это интерактивные каникулы, встречи и новые знакомства, возможность в неформальной обстановке избавиться от стресса, связанного с предстоящей сдачей ЕГЭ, с другой – это погружение в профессию: лекции и мастер-классы по лингвистике и литературоведению от педагогов разных кафедр, знакомство со студенческими сообществами, отрядами и первый опыт научной деятельности. И самое главное – в организацию вовлекаются студенты.

На подготовительном этапе работы проведения Школы словесности составляется расписание, определяются лекторы и аудитории, назначаются тьюторы, формируется команда информационного сопровождения. В расписании Школы словесности планируются консультации и тестирование по типу ЕГЭ (русский язык, литература, обществознание), интеллектуальные игры и экскурсии, открытые лекции, круглые столы, филологические квесты, литературные гостиные, встречи с преподавателями и представителями студенческих объединений университета.

Все занятия проводятся на базе института, который становится площадкой для познавательных занятий, новых знаний, интересных встреч, открытий для сегодняшних школьников – будущих студентов. Все участники получают сертификаты. До начала работы Школы команда информационного сопровождения знакомит ее участников с лекторами – преподавателями, тьюторами, информирует о направлениях подготовки в институте, рассказывает о достижениях его студентов и выпускников, помогает разобраться в нормативных документах предстоящей приемной кампании.

Образовательная составляющая мероприятий – наиважнейший сегмент, так как подготовка по русскому языку, литературе, обществознанию преследует цель не просто сдать ЕГЭ, но и набрать наиболее высокие баллы, которые позволят поступить на бюджетной основе в вуз. К тому же решаются задачи выявления филологических талантов, привлечение учащихся к другим конкурсам и олимпиадам по русскому языку и литературе, к научным исследованиям и филологическим проектам.

Для школьников, проживающих в отдаленных районах края, организуется проведение выездных занятий Школы словесности. Даты проведения таких занятий согласуются с муниципальными отделами просвещения. Занятия обычно проводятся на базе сельских школ по запланированному расписанию: это лекции, консультации, мастер-классы, интерактивные формы работы, когда юный филолог может попробовать себя в роли лингвиста-эксперта, оценивающего товарный знак, или исследователя-текстолога, пытающегося разделить верно слова в древнерусском тексте «Слова о полку Игореве». В проведении выездных занятий вместе с преподавателями-наставниками принимают активное участие студенты как лекторы, тьюторы, организаторы мастер-классов и корреспонденты.

В институте ежегодно проводится Международная олимпиада для школьников по русскому языку, Краевой конкурс проектов школьников и учащихся колледжей «Язык молодежных СМИ», Краевая олимпиада для школьников по культурологии, конкурс научных работ и проектов, а также Международная конференция молодых ученых с возможностью публикации статей в журнале «Пятый этаж» (РИНЦ). Ежегодно школьники выступают с докладами на секционных заседаниях по русскому языку, литературе и культурологии. Для реализации конкурсов разработаны положения об их проведении, направляются информационные письма в школы Алтайского края. Проводится торжественное открытие и закрытие конкурсов, награждение победителей, рассылаются сертификаты участникам и письма благодарности руководителям и учителям. Студенты института, будущие учителя Алтайского края, вовлечены в работу, и всю ее специфику знают изнутри

(это позволяет впоследствии им рекомендовать своим ученикам участие в Школе словесности и других мероприятиях).

Команда студентов института, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Филологическое образование и дополнительное образование (молодежная журналистика)» под руководством педагога-наставника выполняла грант Президентской платформы «Россия – страна возможностей». Программа проекта предполагала организацию студенческой экспедиции «Школа-практикум для юных журналистов Алтайского края и Республики Алтай «Культура малых народов в культуре России»».

Студенты проводили мастер-классы для учащихся школ по трём направлениям: написание и редактура текстов, съёмка и обработка фотографий, видеосъёмка и монтаж. Студенты, проводившие мастер-классы по написанию и редактированию текстов, предлагали схемы построения статей, которые школьники с лёгкостью смогут использовать в своей деятельности, демонстрировали собственный опыт. Опираясь на понимание того, что русский язык невероятно богат, студенты доказывали школьникам, что посредством текстов можно описывать любые обстоятельства и события так же ярко и полно, как на фото и видео.

Студенты, участвующие в проведении мастер-классов по фотосъёмке и обработке фотографий, демонстрировали технику по базовым настройкам фотоаппарата и материал для последующей обработки изображений на базе «Точек роста» тех школ, которые поселила выездная команда. Представление информации в простой и наглядной форме способствовало формированию элементарных умений по фототехнике у школьников, которые они демонстрировали при выполнении заданий.

Во время проведения мастер-классов по видеотехнике студенты стремились показать школьникам важность запечатления моментов и научить, как правильно это сделать. Динамичность, высокий, эмоциональный фон и демонстрация видеосюжетов позволили сделать занятие увлекательным. На этапе рефлексии выполнения проекта студенты озвучили, что у них получилось достичь всех поставленных целей и мотивировать школьников к организации и развитию медиапространства в образовательных учреждениях.

Воспитательная составляющая такой работы со студентами заключается в ориентировании их на сферу педагогической деятельности. Зачастую абитуриенты не всегда осмысленно и целенаправленно выбирают педагогические направления, есть обучающиеся, которые хотели бы пройти в другое место, как им казалось, потому что быть филологом можно, но учителем нет. Опыт общения со школьниками, когда студенты рассказывают о том, что им самим интересно, позволяет не только по-новому посмотреть на профессию педагога, но и попробовать себя в новой сфере, например, в преподавании русского языка иностранным обучающимся (к примеру, поехать в Монголию волонтером для обучения школьников в языковых лагерях и пр.).

Мероприятия, проводимые в рамках профориентационной работы института, направлены на развитие мотивации школьников к обучению в педагогическом университете, социализацию, развитие познавательных, научных, культурных и профессиональных интересов. Система деятельности базируется на взаимодействии разных субъектов образовательного процесса. Необходимость общения студентов по рабочим вопросам с преподавателями или с родителями школьников способствует формированию новых навыков у будущего учителя.

В современной научной парадигме предпринята попытка осмысления профориентационной работы как одного из основных направлений деятельности педагогического вуза [4]. Можно говорить о государственном запросе на мотивированного на работу в школе учителя, Министерством просвещения Российской Федерации перед высшими учебными заведениями поставлена задача ранней профориентации на педагогическую деятельность через систему психолого-педагогических классов [5]. Несомненно, что лучшие практики профориентационной работы педагогических университетов России должны быть проанализированы, осмыслены и тиражированы на территории всей страны и конкретного региона.

Обобщая вышеизложенное, сформулируем основные общие выводы по результатам исследования: следует сказать, что используемые в профориентационной работе формы и методы позволяют как школьникам, так и студентам приобрести новые знания и умения, найти единомышленников среди сверстников и наставников, повысить профессиональной уровень. Вместе с этим большое значение для современной учебно-воспитательной и профориентационной работы имеет организация коммуникации и обмен опытом. Включение студентов в активную профориентационную работу способствует формированию опыта профессиональной деятельности, развитию умений и навыков просветительского и культурного волонтерства студентов – будущих учителей, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки «Русский язык и литература» и «Филологическое образование и дополнительное образование (молодежная журналистика)».

Можно говорить о том, что достижению сформулированной нами цели способствовало решение соответствующих ей задач, в перспективе дальнейших исследований видится проведение мониторинговой аналитической работы по выявлению в вузах России лучших практик профориентационной работы в перспективе получения педагогического образования будущим учителем-филологом.

Таким образом, наставническая, совместная деятельность преподавателей педагогического университета и студентов активно реализуется в профориентационной работе. Наставническая деятельность способствует развитию профессиональных и универсальных компетенций участников педагогического взаимодействия, совершенствованию коммуникативных, организаторских, социальных и управленческих навыков, инициативности и креативности.

Библиографический список


1. Ан С.А., Афонина Р.Н. Наставничество в работе экспериментальной площадки педагогического университета и средней общеобразовательной школы. *Перспективы науки*. 2023; № 8 (167): 126–128.
2. *Педагогика и психология сегодня*. Ставрополь: Логос, 2014; Кн. 3.
3. *Философия сознания в образах и понятиях.* Барнаул: БГПУ, 2015.
4. Кириллова О.А., Евдокимова В.Е. Профориентационная работа как одно из основных направлений деятельности педагогического вуза. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2023; № 5: 21–25.
5. *Концепция профильных психолого-педагогических классов*. Москва, 2021.


References


1. An S.A., Afonina R.N. Nastavnichestvo v rabote `eksperimental'noj ploschadki pedagogicheskogo universiteta i srednej obscheobrazovatel'noj shkoly. *Perspektivy nauki*. 2023; № 8 (167): 126-128.
2. *Pedagogika i psihologiya segodnya*. Stavropol': Logos, 2014; Kn. 3.
3. *Filosofiya soznaniya v obrazah i ponyatiyah.* Barnaul: BGPU, 2015.
4. Kirillova O.A., Evdokimova V.E. Proforientacionnaya rabota kak odno iz osnovnyh napravlenij deyatel'nosti pedagogicheskogo vuza. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2023; № 5: 21-25.
5. *Koncepciya profil'nyh psihologo-pedagogicheskih klassov*. Moskva, 2021.


*Статья поступила в редакцию 29.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-26-29

***Akhtyamov R.R.**, postgraduate, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: zmnation5555@rambler.ru*

**SOME APPROACHES TO FORMING PROFESSIONAL WORLDVIEW OF A FUTURE LAWYER.** The article studies problems of forming professional worldview in law students. A comparative analysis of various scientific points of view indicates a lack of scientific elaboration of this topic, which indicates the need for further research. The article defines the basic components in the structure of professional worldview, the subject development of which entails an increase in the level of readiness to perform professional legal tasks. The qualitative criteria of the professional worldview of future lawyers are highlighted. The assumption is made of the advantages of departmental educational institutions in the formation of the professional worldview of future lawyers with a developed material base, well-equipped training grounds, the ability to interact with carriers of practical experience (veterans). The evidence is presented that such universities are closest to the realization of this task at the stage of training their cadets and students. The article suggests specific steps to intensify the learning process aimed at shaping the professional worldview of future lawyers. Diagnostic criteria for the development of a professional worldview are proposed, which will become the basis for creating a model for the formation of a professional worldview based on a personality-developing approach.

*Key words:* **professional worldview of lawyer, law, legal awareness, law, humanism, culture, values, beliefs, principles, training ground**

***Р.Р. Ахтямов**, аспирант, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: zmnation5555@rambler.ru*

# НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Настоящая статья посвящена проблемам формирования профессионального мировоззрения студентов юридических вузов. Сравнительный анализ различных научных точек зрения свидетельствует о недостаточности научной проработанности данной темы, что говорит о необходимости дальнейших исследований. В статье определены базовые компоненты в структуре профессионального мировоззрения, предметное развитие которых влечет повышение уровня готовности к выполнению профессиональных юридических задач. Выделены качественные критерии профессионального мировоззрения будущих юристов. Сделано предположение о преимуществах ведомственных учебных заведений в формировании профессионального мировоззрения будущих юристов, обладающих развитой материальной базой, хорошо оснащенными учебными полигонами, возможностью взаимодействия с носителями практического опыта (ветеранами). Представлены доказательства, что такие вузы наиболее близки к реализации этой задачи на этапе обучения своих курсантов и слушателей. В статье предлагаются конкретные шаги по интенсификации процесса обучения, направленного на формирование профессионального мировоззрения будущих юристов. Предлагаются диагностирующие критерии развитости профессионального мировоззрения, что станет основой создания модели формирования профессионального мировоззрения на основе личностно развивающего подхода.

*Ключевые слова:* **профессиональное мировоззрение юриста, право, правосознание, закон, гуманизм, культура, ценности, убеждения, принципы, учебный полигон**

Для современного общества характерно интенсивное появление новых правоотношений, которые, несомненно, нужно регулировать в правовом поле. Именно поэтому состояние правовой системы России сегодня характеризуется достаточно оперативными изменениями норм права для целей удовлетворения потребностей общества в законодательном урегулировании новых общественных отношений.

Особенностью профессиональной деятельности юриста является необходимость познания достаточно большого объема нормативно-правовых актов, часто из различных отраслей права, понимания механизмов и правил взаимодействия этих норм, влияния их друг на друга. Очевидно, что юрист в силу профессии должен своевременно изучить соответствующие нормы права, понять их влияние на социум, оценить их эффективность и недостатки. В конечном счете он должен сформировать личное, целостное восприятие этих норм. Помимо этого, юрист должен сформировать и свое личное отношение к новым регулируемым правоотношениям. Только это позволит ему в дальнейшем применять данные нормы в профессиональной деятельности.

Полагаем, что квалифицированный юрист должен обладать такими необходимыми качествами, которые позволят ему оценивать правовые нормы не только по их юридической значимости, но и по социальным, политическим, экономическим и иным критериям. Видеть норму права в ее взаимосвязи с интересами общества и государства. Для этого юрист, несомненно, должен обладать соответствующим профессиональным мировоззрением.

Вполне естественно, что государство хотело бы видеть такого профессионала уже по окончании соответствующего высшего учебного заведения. А значит, возникает педагогическая проблема формирования такого мировоззрения на этапе обучения в вузе. В связи с этим образовательные организации должны создавать необходимые условия для закладывания основ личностно-профессионального мировоззрения, что является несомненно актуальной педагогической задачей и определяет актуальность настоящей работы.

Цель научного исследования: выделить базовые компоненты в структуре профессионального мировоззрения будущих юристов, предметное развитие которых влечет повышение уровня готовности к выполнению профессиональных юридических задач.

Задачи исследования:

– проанализировать различные научные точки по теме исследования с целью определения базовых компонентов в структуре профессионального мировоззрения, предметное развитие которых влечет повышение уровня готовности к выполнению профессиональных юридических задач;

– выделить качественные критерии профессионального мировоззрения будущих юристов;

– рассмотреть роль использования хорошо оснащенных учебных полигонов, а также возможность взаимодействия с носителями практического опыта (ветеранами) как средство интенсификации процесса обучения, направленного на формирование профессионального мировоззрения будущих юристов;

– предложить диагностирующие критерии развитости профессионального мировоззрения, что станет основой создания модели формирования профессионального мировоззрения на основе личностно-развивающего подхода.

Объект исследования: базовые компоненты в структуре профессионального мировоззрения, предметное развитие которых влечет повышение уровня готовности к выполнению профессиональных юридических задач.

Методы исследования: при подготовке статьи автором изучался имеющийся педагогический опыт по теме исследования, проводился анализ литературных источников, контент-анализ, изучение образовательной практики, систематизация и обобщение полученных выводов.

Научная новизна исследования обусловлена недостаточной научной проработанностью вопросов формирования профессионального мировоззрения будущих юристов, отсутствием диагностирующих критериев развитости профессионального мировоззрения.

Теоретическая значимость исследования обусловлена систематизацией педагогического знания о профессиональном мировоззрении юристов, необходимостью создания модели формирования профессионального мировоззрения на основе личностно-развивающего подхода.

Практическая значимость исследования определяется тем, предложенные базовые компоненты в структуре профессионального мировоззрения будущих юристов, а также выделенные диагностирующие критерии позволят в значительной мере интенсифицировать процесс обучения, направленный на формирование профессионального мировоззрения будущих юристов.

Особенностью современного юридического образования является его академичность. Учебный материал по различным юридическим дисциплинам излагается в идеальной форме, будь то примеры конкретного уголовного дела или материалы гражданского иска. Учебные юридические задачи, как правило, предполагают конкретное и однозначное решение и часто обусловлены примитивными условиями. Такой подход позволяет получить «идеальные» знания.

Однако реальная юридическая практика несколько иная. Она запутана, неоднозначна, казуальна, часто включает в себя вопросы различных отраслей права. Даже самое простое, на первый взгляд, одноэпизодное дело может вылиться в уголовное дело в отношении группы лиц. Гражданский иск может при внимательном рассмотрении затрагивать несколько смежных норм. Здесь критерием профессионализма юриста будет являться его способность увидеть эту сложность, распутать и доказать иные эпизоды или обстоятельства дела.

Современная юридическая практика многосубъектна, так как в ней задействовано множество граждан, должностных лиц (экспертов), прокуроров, судей, адвокатов, потерпевших и обвиняемых, в том числе и юридических лиц. И в этом многообразии мнений, суждений, которые юрист обязан изучить и учитывать, он должен соблюсти не только принципы законности, но и сохранить абсолютную уверенность в правильности своих суждений и решений. Он должен понимать всю полноту ответственности, которую государство возлагает на него, доверяя решение судеб людей. Естественно, что такой юрист должен обладать не закрытой формой мышления, а быть готовым самообразовываться, быстро адаптироваться к изменениям законодательства, обладать рефлексивными качествами [1]. Здесь, конечно, хотелось бы сказать, что такой юрист должен обладать жизненным и профессиональным опытом, но, к сожалению, мы не можем оперировать такими категориями ввиду отсутствия такового у молодых людей. А значит, педагогическая задача формирования таких качеств сегодня особенно актуальна. Для решения этой педагогической проблемы необходима организация целенаправленного и грамотно организованного процесса обучения, использующего все имеющиеся современные средства педагогики.

В то же время анализ литературы убеждает нас в том, что единого подхода к определению структуры профессионального мировоззрения, да и собственно определения данному понятию, еще не найдено. Существует достаточно множество точек зрения на этот счет.

Так, наиболее часто употребляемым и обсуждаемым в научной литературе определением профессионального мировоззрения является мнение Т.С. Туркиной. Она определяет профессиональное мировоззрение как совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и убеждений, влияющих на профессиональное становление индивида, способствующих формированию готовности индивида к обучению через всю жизнь, вырабатывающих способность индивида к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда [7]. Безусловно, есть ряд точек зрения, когда авторы определяют профессиональное мировоззрение через личностные характеристики индивида или через видение картины мира через призму профессиональной деятельности [6; 8]. Т.Н. Громова определяет юридическое мировоззрение как комплексную систему чувств, ценностей и рациональных представлений об обществе, основанную на определяющей роли права и законности в социальной жизни [3].

Анализ научных точек зрения позволяет нам сделать вывод о том, что профессиональное мировоззрение – это, прежде всего, особая способность формировать свое мышление и отношение к различным профессиональным ситуациям на основе объективного отражения мира, в свободе от академического опыта, сформированного в ходе обучения, которое преобразуется в систему жизненных и профессиональных ориентиров и убеждений. Здесь нельзя не отметить уро-

вень сформированности профессионального мировоззрения, которые выделяет И.Я. Лернер – это устойчивость системы ценностей (способность применения мировоззренческих знаний, убеждений, принципов в конфликтных, проблемных ситуациях) [5].

Для юриста такая устойчивость ценностей, убеждений и принципов особенна важна. Особенность этой профессии в том, что преимущественно юрист служит обществу и государству. Поэтому именно критерий служения должен подавлять такие проявления, как желание (отомстить, присвоить, наказать и т. п.).

В структуре профессионального мировоззрения будущего юриста можно выделить качественные критерии, которые можно разделить по такому основанию, как последовательность формирования:

1. Глубокое понимание главенства закона. Предполагает единообразие в трактовке норм права и равенства всех участников правоотношений перед законом.

2. Объективность и справедливость любого судопроизводства. Будущий юрист должен всецело стремиться быть беспристрастным и объективным в решении профессиональных задач.

3. Сформированное правосознание и глубокое уважение к закону. Прежде всего, это осознание юристом своих прав и обязанностей перед законом, государством и обществом. Полагаем, что это является основой профессионального мировоззрения будущего юриста.

4. Ценность прав и свобод человека и гражданина. Права и свободы не отчуждаемы, а значит, юрист должен гарантировать в своей профессиональной деятельности неприкасаемость этих фундаментальных понятий, обеспечивая защиту этих прав.

5. Профессиональная этика. Учитывая то, что профессия юриста характеризуется высокой вероятностью стрессов, конфликтных ситуаций, соблюдение этических норм особенно важно.

6. Коллегиальность и сотрудничество. Юридическая практика невозможна без различных подразделений и служб, которые добиваются высоких результатов только благодаря постоянному в высокой степени эффективному взаимодействию.

7. Гуманизм также является неотъемлемой частью мировоззрения юристов. Работая с различными слоями населения, особенно незащищенными, они должны с особой степенью осторожности и вниманием учитывать интересы этих слоев.

8. Культура. Будущий юрист должен обладать не только профессиональной культурой, но и уважать культурные ценности и традиции общества и населения, с которым он работает. В условиях многонациональности нашей страны это особенно важно.

9. Готовность к самообразованию. Будущий юрист должен быстро адаптироваться к изменениям законодательства, обладать рефлексивными качествами, постоянно находиться в состоянии стремления к повышению профессионального уровня.

10. Сформированная устойчивая система ценностей, убеждений и принципов, созданная на основе практического и профессионального опыта.

Совокупность выделенных критериев можно представить в графическом виде, который отображает значимость практики в становлении профессионального мировоззрения будущего юриста (рис. 1).

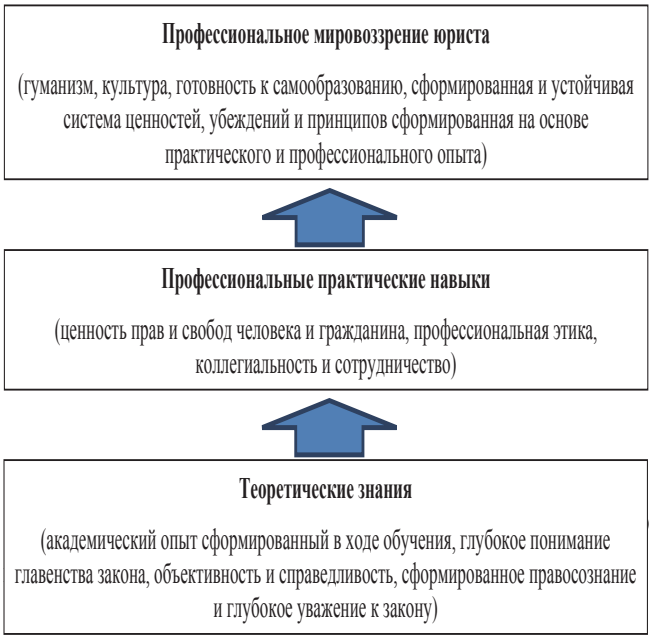



Рис. 1. Критерии формирования профессионального мировоззрения будущего юриста

Несомненно, повторяя тезис о том, что именно практическая деятельность, максимально приближенная к реальной профессиональной деятельности, является механизмом формирования будущего профессионального мировоззрения, мы должны сделать вывод о том, что преимущественно ведомственные учебные заведения наиболее близки к реализации этой задачи на этапе обучения своих курсантов и слушателей.

Это обусловлено постоянной вовлеченностью в профессию, начиная с первых курсов. Это и ношение формы, где у обучаемых вырабатываются стойкие нормы и правила поведения, и задействование на различных общественных мероприятиях, мероприятиях по поддержанию общественного порядка и безопасности, где обучаемые вовлечены в работу с населением. Нельзя не отметить и возможности взаимодействия с носителями профессионального опыта. Встречи с ветеранами позволяют формировать уважение к профессии, обмениваться опытом, проводить аналогии с существующей практикой и ее изменениями во времени, а также с учетом экономических и политических изменений в стране.

Но наиболее значимым критерием в возможности формировать профессиональное мировоззрение у обучаемых ведомственных вузов является наличие значительной материальной базы. Особенно следует выделить наличие учебных полигонов для отработки практических навыков по различным отраслям права.

Учебный полигон – это, прежде всего, подготовка к будущему прохождению практики. Это соединение воедино теоретического и приобретаемого эмпирического опыта в результате того, что обучаемый может реально «потрогать руками» в ходе своего обучения. Примерами могут служить различные виды полигонов. Например, учебное помещение (квартира) с воспроизведенной реальной обстановкой, в которой обучаемый должен произвести обыск. Эту задачу можно сколь угодно усложнять, добавив в нее граждан, проживающих в этом жилище, можно «усугубить» ситуацию, обыграв конфликт между сотрудником правоохранительных органов и гражданами в ходе обыска, можно создать тайники, которые должен отыскать в ходе проводимого обыска обучаемый. Существует возможность отработки служебных ситуаций применительно к профессии участкового, инспектора по делам несовершеннолетних, эксперта-криминалиста, сотрудника ГИБДД и т. п.

Следует отметить, что учебные полигоны не являются чем-то новым и реализующимися исключительно в ведомственных учебных заведениях. Примеров множество, полигоны создаются и для формирования навыков проведения археологической работы, навыков полета на самолетах, поездок на железнодорожном транспорте и т. п.

Иными словами, учебный полигон – это специально выделенное учебное помещение, оснащенное необходимыми средствами обучения для освоения конкретной учебной дисциплины, позволяющее сформировать первичные профессиональные умения и навыки обучающегося, отработать практические профессиональные навыки по конкретной профессии, подготовить обучающегося к производственной практике и, безусловно, стать одним из средств формирования профессионального мировоззрения. В данном контексте использование возможностей полигона – это вариант реализации контекстного обучения, которое определяется как обучение, в котором динамически моделируется содержание профессионального труда, создающее условия для превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста, где в основу контекстного обучения заложено понятие «контекста», под которым понимается «ситуация», то есть система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность [2].

Полагаем, что это позволит синтезировать методы и подходы к формированию мировоззрения будущих юристов, что станет основой создания модели формирования профессионального мировоззрения на основе личностно-развивающего подхода, базирующегося на диагностирующих критериях развитости такого мировоззрения. Предполагаем, что такими критериями будут являться:

- развитость когнитивной сферы;
- сформированность нелинейного мышления;
- сформированность мировоззренческой сферы;
- готовность решать проблемы на теоретическом, прикладном уровне;
- готовность решать проблемы на уровне мировоззренческих проблем;
- готовность к самообучению и саморазвитию;
- готовность к совместному поиску решений в проблемной ситуации;
- готовность действовать в соответствии с установленными правилами;
- сформированные навыки рефлексии;
- сформированные навыки демократического оппонирования;
- сформированные навыки процедур демократического взаимодействия;
- сформированная шкала ценностей, убеждений, принципов и ориентиров.

Таким образом, формирование профессионального мировоззрения будущего юриста следует признать актуальной и значимой педагогической задачей, стоящей перед высшим образованием. Полагаем, что организацию педагогического процесса по формированию профессионального мировоззрения необходимо рассматривать как комплексный педагогический процесс, являющийся обязательной составляющей профессиональной подготовки в системе юридических вузов.

Библиографический список

1. Glendon M.A., Sheridan L.A., William P. Legal education. *Encyclopedia Britannica*. Available at: https://www.britannica.com/topic/ legal-education.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г., Калашников В.Г. *Психология и педагогика контекстного образования*. Москва: Нестор-История, 2018.
3. Громова Т.Н. Социально-исторические предпосылки формирования юридического мировоззрения. *Современные исследования социальных проблем*. 2015; № 5 (49): 155.
4. Зозуля А.А. Юридическое мировоззрение как атрибут и компонент правосознания. *Юридические исследования*. 2022; № 5: 88–96.
5. Лернер И.Я. Понятийный состав проблемы формирования коммунистического мировоззрения учащихся. *Проблемы формирования коммунистического мировоззрения учащихся 7–10 классов*. Москва, 1973.
6. Лопушенко А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающихся. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2009; № 4: 186.
7. Туркина Т.С. *Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2012.
8. Шакин Д.А. Профессиональное мировоззрение vs мировоззрение профессионала. *Современные проблемы науки и образования*. Available at: http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=30512.

References

1. Glendon M.A., Sheridan L.A., William P. Legal education. *Encyclopedia Britannica*. Available at: https://www.britannica.com/topic/ legal-education.
2. Verbickij A.A., Larionova O.G., Kalashnikov V.G. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya*. Moskva: Nestor-Istoriya, 2018.
3. Gromova T.N. Social'no-istoricheskie predposylki formirovaniya yuridicheskogo mirovozzreniya. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2015; № 5 (49): 155.
4. Zozulya A.A. Yuridicheskoe mirovozzrenie kak atribut i komponent pravosoznaniya. *Yuridicheskie issledovaniya*. 2022; № 5: 88-96.
5. Lerner I.Ya. Ponyatijnyj sostav problemy formirovaniya kommunisticheskogo mirovozzreniya uchaschihsya. *Problemy formirovaniya kommunisticheskogo mirovozzreniya uchaschihsya 7-10 klassov*. Moskva, 1973.
6. Lopushenko A.Ya. Suschnost', soderzhanie i struktura professional'nogo mirovozzreniya obuchayuschihsya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2009; № 4: 186.
7. Turkina T.S. *Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya u studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2012.
8. Shakin D.A. Professional'noe mirovozzrenie vs mirovozzrenie professionala. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Available at: http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=30512.

*Статья поступила в редакцию 20.03.24*

УДК 659 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-29-31

***Berdnikova E.N.,*** *Cand. of Sciences (Cultural Studies), Senior Lecturer, Head of Department of Media Communication Technologies, Saint Petersburg State Institute of Cinema and Television (Saint Petersburg, Russia), E-mail: berdnikova.elina@yandex.ru*

**MEDIACOMMUNICATION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SPECIALIST IN THE FIELD OF FILM INDUSTRY PROMOTION.** The article describes the role of modern media in the work of the film industry, as well as the change of the communicative paradigm in promotion from text to visual. It is the visual field of modern social networks that forms the cultural identity of society, as well as contributes to the emergence of new social roles of users involved in both the creation and distribution of content. The article highlights the variety of tools available in the arsenal of social media – from targeted advertising and integration into organic content to influencer marketing and interactive campaigns. Ultimately, the work focuses on the fact that understanding the specifics of each social platform, the art of establishing interactions with the audience and creating engaging content are determining factors in the desire of film production organizations to achieve rapid and significant results in their marketing efforts. The text highlights the way the visual content of social networks currently contributes to the formation of cultural identity of various groups in society.

*Key words:* **film industry, social media, promotion, media culture, media space, consumer behavior**

***Э.Н. Бердникова,*** *канд. культурологии, доц., зав. каф. медиакоммуникационных технологий Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, E-mail: berdnikova.elina@yandex.ru*

# МЕДИАКОММУНИКАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ КИНОИНДУСТРИИ

В данной статье описывается роль современных медиа в работе киноиндустрии, а также смена коммуникативной парадигмы в продвижении с текстовой на визуальную. Именно визуальное поле современных социальных сетей формирует культурную идентичность общества, а также содействует появлению новых социальных ролей пользователей, задействованных как в создании, так и в распространении контента. Статья освещает многообразие инструментов, доступных в арсенале социальных медиа – от целевой рекламы и интеграции в органический контент до инфлюенсер-маркетинга и интерактивных кампаний. В конечном счете в статье делается акцент на том, что понимание специфики каждой социальной платформы, искусство налаживания взаимодействий с аудиторией и создание вовлекающего контента являются определяющими факторами в стремлении кинопроизводственных организаций достичь быстрых и значительных результатов в своих маркетинговых усилиях.

*Ключевые слова:* **кинокомпания, киноиндустрия, социальные медиа, продвижение, медиакультура, медиапространство, потребительское поведение**

Современное общество характеризуется прогрессирующим ускорением и глобализацией коммуникаций в социальной сфере. Средства массовой информации и социальные сети актуализируют проблемы всего общества, а человек ежедневно потребляет огромное количество разной информации. Медиасреда влияет на людей, и это воздействие в XXI веке просто неизбежно. Сегодня нашу жизнь уже невозможно представить без социальных сетей и современных медиа [1, с. 80]. Поведение потребителей контента сильно изменилось – киноиндустрии, которая традиционно работала в офлайне, пришлось перестраивать все свои процессы под онлайн. В связи с этим приоритетными направлениями развития области информационных и цифровых технологий сегодня считаются искусственный интеллект (ИИ), машинное обучение, распространение 5G, виртуальная и дополненная реальность, «большие данные», облачные хранилища, стриминг и/или потоковое мультимедиа (англ. streaming media) [2], а для контекста киноиндустрии – это онлайн-кинотеатры.

Актуальность работы определяется важностью влияния медиасреды на современное общество, а также прогрессирующим ускорением и глобализацией коммуникаций в социальной сфере. Средства массовой информации и социальные сети актуализируют проблемы всего общества, а человек ежедневно потребляет огромное количество разной информации. В процессе исследования было выяснено, что визуальный контекст является актуальным на сегодняшний день, так как современной медиакультуре присущи следующие черты: информационная емкость, оперативность транслирование смыслов и образов и, наконец, доступность в их декодировании. В этом плане кино – одно из самых популярных в мире средств массовой коммуникации и развлечений. Киноиндустрия предлагает широкий спектр жанров и может рассказывать истории, передавать эмоции, находить новые способы выражения и исследовать различные аспекты жизни человека и общества. В медиапространстве массово распространяются визуальные образы, производство и потребление их становится все более доступным и демократичным, визуальные коммуникации, в свою очередь, оказывают значительное влияние на формирование потребительского поведения, мышления и совершение целевых действий, благодаря чему происходит заполнение контента, производимого разными медиа, визуальными нарративами [3, с. 120].

Цель и объект исследования. Недостаточная осведомленность кинопроизводителей различного уровня о новых трендах и тенденциях визуализации киноконтента в социальных сетях приводят к тому, что вся кинопродукция в Интернете выглядит одинаково и не имеет своей идентичности. Многие компании осознают

значимость визуальных элементов, но им не хватает потенциала и прочих ресурсов, чтобы достичь необходимого уровня в выстраивании коммуникации с клиентами через визуал. Цель исследования – проанализировать социальные сети, в которых преобладает визуальный контент, и определить основные тенденции визуализации в современных медиа. Объектом исследования являются современные медиа как ресурс продвижения киноиндустрии.

Задачи исследования связаны с обоснованием актуальности темы, её теоретической и практической разработанности в сфере экономики, маркетинга, менеджмента и педагогики, рассмотрением маркетингового потенциала социальных сетей как инструмента продвижения индустрии кино, проведением анализа основных инструментов визуального маркетинга, определением его эффективности в продвижении в современных медиа и оценкой результатов и эффективности внедрения трендов визуализации.

Научная новизна исследования состоит в поиске инновационных подходов к продвижению в секторе киноиндустрии в пределах страны. Прогресс и улучшение жизненных стандартов в современном обществе, а также повышение производительности в обширном спектре общественных направлений непосредственно связаны с интенсивностью применения и освоения информационных технологий.

Практическая значимость исследования состоит в аналитической деятельности, которая связана с изучением и обобщением информации о визуальных коммуникациях современных организаций киноиндустрии, а также в поиске и систематизации информации о визуальных трендах в социальных медиа с помощью анализа российского и зарубежного опыта выстраивания организациями визуальных коммуникаций и выявлении трендов визуализации в современных медиа.

Понятие «современные медиа» и вопросы актуальности информационных платформ продолжают быть предметом горячих дискуссий среди экспертов в области медиакоммуникаций, журналистики и маркетинга в течение уже долгого времени. Различные научные школы вкладывают разный смысл в понятие «инновационные информационные каналы». Некоторые исследователи ассоциируют это понятие исключительно с традиционными СМИ, которые перенесли свою деятельность в интернет-пространство, создав уникальные веб-сайты или профили в сетевых сообществах. В то время как другие учёные утверждают, что в эру слияния и взаимодействия средств информации в цифровом пространстве под «новыми медиа» можно понимать также соцсети, мессенджеры и даже независимые информационные каналы, например, в Телеграм. Среди сторонников первого подхода выделяются такие исследователи, как А. Корякина, В. Вартанова и др. Продвинутые положения по отношению к социальным сетям как к части новых медиа выдвигали ученые О.Г. Филатова, Р.А. Дукин, И.А. Быкова. Например, Р.А. Дукин анализировал воздействие технологий на понимание медийного явления с социологической точки зрения. Аспект влияния новых медийных форматов на политическую обстановку изучали М.Р. Проскуряков, А.А. Лисенкова, М.Г. Шилина, Й. Вирт, А.А. Мельникова, И.Ю. Шведов. Вопросы медиа как социокультурного института разбирали М.Т. Гандалоева и Т.П. Дорощук, а роль медиа во взаимодействии с аудиторией – Е.А. Воинова, А.А. Дорофеева, Г.В. Лазутина.

Медийное пространство нашего времени представляет собой динамическое поле массовой информации, расширяющееся и самостоятельно укладывающееся в рамки установленных коммуникационных принципов. Мы живем в эпоху непрерывно изменяющихся систем передачи информации, эру избытка коммуникативных проявлений, насыщенности не только значением, но и многообразием форм, в которых эти значения реализуются и делятся. Именно это явление охарактеризовал Д. Кин как коммуникационное изобилие – новое состояние социума, возникшее благодаря прорывам в сферах обработки и распространения данных, оживляя дискуссии о границах между общественным и личным [4]. Аналитики Е.А. Воинова и Е.В. Сивякова отмечают, что социальные платформы, поисковые системы и платформы новостей размывают линии различия между новостным содержимым и другими типами информации за счет предоставления обществу спонтанного доступа к информации [5]. Эти условия влекут за собой массовое информационное потребление с помощью простых действий, таких как прокрутка контента и выражение эмоций в сети; эти новые способы взаимодействия заставляют СМИ адаптировать свой материал к форматам социальных сетей. Так как «социальные сети обусловили потребление информации при помощи скролла, свайпа и эмоционального высказывания», то и средства массовой информации «стали адаптировать свой контент под форматы соцсетей» [5, с. 104].

В медийном пространстве существует сектор экономики и искусства, занимающийся производством, распространением и эксплуатацией фильмов и других аудиовизуальных произведений. Киноиндустрия включает в себя различные аспекты производства фильмов, такие как написание сценариев, подготовка мест съемок, кинематография, монтаж, дубляж, музыка и визуальные эффекты, а также маркетинг, прокат и распространение фильмов. Киноиндустрия относится к отраслям креативной экономики. В таком контексте одной из сложностей стала гибридизация медийных ролей и создание коммуникаций, ориентированных больше на выражение мнения, чем на дискуссию. В отклике на эти новые вызовы коммуникативной сферы появился подкаст как уникальный медиатекст, сочетающий несколько новаторских качеств: первоначально он базируется на рассказывающем стиле нарратива, что способствует решению информационных и коммуникативных задач; затем отражает поиск новых методов презентации содержания, опираясь на знакомые аудиоформаты, доступные широкой аудитории; подкаст также приближен к естественным формам межличностного общения и способствует формированию коммуникативного сообщества; наконец, благодаря цифровой природе подкастов слушатели могут самостоятельно регулировать свое участие в медиапотоке, выбирая удобное для них время прослушивания.

В основе социальных сетей заложены потребности и интересы, объединяющие разных потребителей определенного контента. Все пользователи создают личные профили, в соцсетях они обычно называются аккаунтами, могут вступать в определенные комьюнити или создавать свои. На сегодняшний день в Интернете существует множество социальных медиа, сайтов, приложений, агрегаторов. Обычно их классифицируют так:

– коммуникационные – позволяют пользователям преодолевать пространственно-временные барьеры и реализовывать потребность в коммуникации;

– блоговые – социальные сети, где можно вести тематический блог, формируя вокруг себя собственную лояльную аудиторию;

– профессиональные – порталы и агрегаторы по поиску заказчиков, установлению профессиональных связей, поиску работы и деловому общению;

– новостные медиа, основная функция которых – информирование пользователей.

Активность и вовлеченность пользователей в новых медиа побуждает бренды уделять особое внимание возможностям продвижения в соцсетях средствами цифрового маркетинга. Для бизнеса стало особенно важно освоение маркетингового потенциала социальных медиа, так как потребительский интерес все больше смещается в их сторону, и развитие информационно-коммуникационных технологий также подталкивает к освоению маркетинговых инструментов социальных сетей [6]. Социальные сети дают брендам множество возможностей для продвижения. Ежедневно маркетологи крупнейших брендов и компаний создают новые инфопродукты, впервые применяют какие-либо технологии, стремясь быть новаторами в своей сфере, тем самым привлечь внимание аудитории к своему продукту. Благодаря динамичному развитию социальных сетей с каждым продуктом у кинокомпаний появляются новые механизмы и каналы для взаимодействия с потребителями.

Контент – это текстовый, графический либо мультимедийный комплекс, который мы видим на сайте, в аккаунте, в приложении бренда, отвечающий интересам целевой группы. Контент бывает нескольких видов: развлекательный, информационный и продающий, бренды сами выбирают специфику контента в своих медиа, в идеале, чтобы аудитория не теряла интереса к брендам, контент должен чередоваться как по модальности, так и по формату. Учесть все тонкости создания инфопродуктов и организации продаж в социальных медиа специалистам помогает грамотно составленный контент-план. Важным моментом при выстраивании коммуникации с аудиторией является этический аспект, контент, производимый от лица бренда, не должен противоречить основной миссии бренда, а также каким-либо образом задевать или дискредитировать аудиторию, которая в последнее время стала особенно чувствительной к потребляемой информации.

Социальные медиа развиваются быстрыми темпами, следовательно, специалистам достаточно непросто предугадать новые обновления и возможности, которые предоставят новые медиа через какое-то время. Нельзя отрицать перспективы продвижения в соцсетях, но следует отметить, что его маркетинговый потенциал будет раскрыт полностью при учете необходимости коммуникационной активности брендов. Из экономической теории следует, что конечная цель маркетинговых стратегий – долгосрочный прогноз мероприятий, способствующих достижению устойчивых конкурентных преимуществ компании. Следовательно, основой маркетинговой стратегии являются следующие позиции: во-первых, анализ исходного состояния, а во-вторых, разработка комплекса мероприятий для достижения итоговой цели. Все активно принимающие участие в бизнес-процессах стороны осознают, что при отсутствии системы активных коммуникаций, ориентированных на массовые контакты с аудиторией, эффективности маркетинговой стратегии добиться не получится. Именно поэтому специалистам по продвижению необходимо работать в социальных сетях и развивать там аккаунты кинокомпаний. В современном медиапространстве социальные сети являются глобальной коммуникационной платформой, на «площади» которой осуществляются конкурентные сценарии представителей самых разных интересов. Наиболее эффективным и перспективным инструментом в условиях оптимизации всех бизнес-процессов под онлайн является маркетинг в социальных сетях [7, с. 200].

Во-первых, благодаря технологиям маркетинга в социальных сетях появляется возможность привлечь новую аудиторию. В теории SMM есть такое понятие, как «холодная» аудитория, характеризующее людей, которые не знают о существовании организации или ее услуг и не вступали во взаимодействие. Именно маркетинг в социальных сетях способствует привлечению и впоследствии удержанию потенциальных зрителей. Этот фактор очень полезен для роста и масштабирования работы организации, так как подписчики из социальных сетей, скорее всего, в ближайшем будущем могут стать лояльными потребителями.

Если кинопродукт еще находится на стадии запуска или выхода на рынок, социальные сети – самая оптимальная стартовая площадка для формирования интереса к фильму. Самой главной проблемой привлечения пользователей в соцсетях является завоевание и удержание потребительского интереса именно к вашей услуге в потоке однообразных услуг от подобных организаций. Чтобы ре-

шить эту задачу, специалистам маркетологам и SMM необходимо использовать весь инструментарий площадок продвижения, а также следовать всем текущим визуальным и аудиовизуальным трендам.

Во-вторых, продвижение компаний в Интернете значительно укрепляет отношения с потребителями. Маркетинг в социальных сетях способствует установлению прочных связей с пользователями, доверительных отношений и повышает узнаваемость бренда в киноиндустрии. Социальные сети также очень удобны для аналитики, мониторинга данных о своей аудитории, так как механизмы соцсетей помимо того, что сами проводят сбор данных пользователей, взаимодействовавших с контентом, также позволяют проводить различные опросы и эксперименты со своей аудиторией. Следовательно, маркетинг в социальных сетях – это не просто продвижение товара, но и объемная работа по сегментированию и изучению рынка сбыта. Одним из лучших механизмов продвижения как организации, так и личного бренда в социальных сетях является создание тематических сообществ, например, ВКонтакте. Комьюнити можно использовать как новостную и развлекательную площадку, все зависит от специфики продвигаемой компании, контент для сообщества также может быть самым разнообразным, отличительная черта – создание круга единомышленников, объединенных общим интересом. SMM дает возможность использовать маркетинговый потенциал для увеличения лояльной аудитории, то есть людей, поддерживающих и разделяющих позицию организации, режиссера, продюсера.

В-третьих, продвижение в социальных сетях дает возможности генерации большего количества потенциальных клиентов и конверсий. Успех рекламных кампаний зачастую зависит от правильного определения целевых групп, распознавания их интересов, потребностей и попадание характеристиками создаваемого продукта в них. Запуская воронки продаж в социальных сетях, организация обращает на себя внимание потенциальных зрителей, тем самым увеличивая число конверсий. Для того чтобы эта функция работала более эффективно, необходимо продвигать услуги киноиндустрии комплексно, умело сочетать платные и бесплатные инструменты SMM.

Визуальный контент, видеомаркетинг, активный постинг, конкурсы, гивы, посевы, чат-боты и рассылки – одни из самых популярных стратегий привлечения и вовлечения аудитории. При проведении вышеописанных активностей можно значительно увеличить базу потенциальных зрителей, собрать данные пользователей с целью проведения последующих исследований. Так как все совершаемые пользователями действия происходят в Интернете, фиксируются программами искусственного интеллекта и собираются в Big Data, маркетинг в соцсетях можно считать быстрым, измеримым и простым способом создания базы потенциальных клиентов. Полученные данные впоследствии могут быть использованы для применения уже других, более сложных алгоритмов; например, настраивания таргетированной рекламы, в основе которой лежат различные признаки целевой аудитории. Все это дает бизнесу множество возможностей для конверсии, так как привлекательный контент либо таргетированная реклама в социальных сетях в конечном счете приведет подписчиков на сайт компании и, возможно, превратит их в постоянных клиентов.

Еще одним важным преимуществом маркетинга в социальных сетях и Big Data является отслеживание конкурентов и внедрение каких-либо инструментов продвижения, ранее увиденным у конкурентов. Наконец, последнее преимущество продвижения в социальных сетях – малозатратность. SMM – самый экономичный и оптимальный способ для продвижения стартапов, малого и среднего бизнеса, но это не исключает необходимости представителям крупных кинокомпаний также вести свои аккаунты. В случае грамотного распределения ресурсов, в том числе интеллектуальных, шансы на получение прибыли от инвестиций в продвижение через социальные сети велики. В отличие от традиционных маркетинговых исследований, проводимых с ограниченным количеством респондентов, технологии больших данных позволяют создавать модели сотен тысяч или даже миллионов пользователей.

Маркетинг в социальных сетях изучается и активно используется уже более десяти лет, следовательно, можно сделать вывод, что SMM внедрился в медиапространство и способствовал развитию брендов уже достаточно продолжительное время. Так как социальные сети ежедневно претерпевают технологические изменения, появляется больше маркетинговых инструментов для продвижения брендов, запускаются новые тренды как ведения и оформления аккаунтов, так и представления контента.

Подводя итоги, отметим, что именно социальные медиа являются источником основной информации, на основе которой компании могут получать маркетинговые данные. На сегодняшний день новыми медиа можно считать цифровые платформы, сервисы и системы, предназначенные для взаимодействия пользователей в Интернете, благодаря публикации личного, коммерческого или общественно значимого контента в различных формах, направленного конкретному лицу или неограниченному количеству лиц с целью получения обратной связи. Необходимо понимать, что на развитие медиасферы влияют политические, экономические и географические аспекты, а также культурные традиции, что дает право говорить о видовой уникальности современных медиасистем. Для современных медиа характерными признаками являются интерактивность, мультимедийность, конвергентнсть, доступность, дигитализация. Кроме того, сегодня уже нельзя отрицать их огромной роли в продвижении компаний и брендов, так как ни один бренд в настоящее время не обходится без аккаунта в социальных сетях. Понимая маркетинговый потенциал каждой площадки и используя его, компании могут выйти из точки безубыточности, быстрее достигать поставленных целей. Основными показателями маркетингового потенциала современных медиа являются рациональность затрат, возможность наблюдения за деятельностью конкурентов, генерация конверсий и пользователей, привлечение новых клиентов и поддержание лояльности имеющейся аудитории.

Библиографический список


1. Бердникова Э.Н., Рыжова Э.Н. Трансформация понятия «медиа» как информационной системы в контексте цифровизации социума. *Наука и школа*. 2023; № 5: 76–88.
2. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Королева Н.Ю. Виртуальная реальность: генезис понятия и тенденции использования в образовании. *Информатика и образование*. 2020; № 10 (319): 6-16.
3. Бердникова Э.Н. Визуальные формы контента в профессиональной подготовке студентов направления «реклама и связи с общественностью» в условиях информатизации. *Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития*: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2023: 119–121.
4. Кин Дж. Демократия и декаданс медиа. Перевод с английского Д. Кралечкина. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015.
5. Воинова Е.А., Сивякова Е.В. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой медиасреды. *Социально-гуманитарные знания*. 2018; № 12: 104–120.
6. Науменко Ю.В. Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегия формирования. *Проблемы современного образования*. 2012; № 6: 151–176. Available at: http://pmedu.ru/res/2012_6_11.pdf
7. Григорьев Н.Ю., Чвякин В.А. Продвижение бренда в социальных сетях средствами цифрового маркетинга. *Экономика: вчера, сегодня, завтра*. 2019; Т. 9, № 6-1: 192–201.


References


1. Berdnikova `E.N., Ryzhova `E.N. Transformaciya ponyatiya «media» kak informacionnoj sistemy v kontekste cifrovizacii sociuma. *Nauka i shkola*. 2023; № 5: 76-88.
2. Karakozov S.D., Ryzhova N.I., Koroleva N.Yu. Virtual'naya real'nost': genezis ponyatiya i tendencii ispol'zovaniya v obrazovanii. *Informatika i obrazovanie*. 2020; № 10 (319): 6-16.
3. Berdnikova `E.N. Vizual'nye formy kontenta v professional'noj podgotovke studentov napravleniya «reklama i svyazi s obschestvennost'yu» v usloviyah informatizacii. *Distancionnoe obuchenie v vysshem obrazovanii: opyt, problemy i perspektivy razvitiya*: materialy XVI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gumanitarnyj universitet profsoyuzov, 2023: 119-121.
4. Kin Dzh. Demokratiya i dekadans media. Perevod s anglijskogo D. Kralechkina. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2015.
5. Voinova E.A., Sivyakova E.V. Podkast kak novyj format publichnoj kommunikacii v usloviyah cifrovoj mediasredy. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2018; № 12: 104-120.
6. Naumenko Yu.V. Social'no-kul'turnye fenomeny «zdorov'e» i «zdorovyj obraz zhizni»: suschnost' i strategiya formirovaniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012; № 6: 151-176. Available at: http://pmedu.ru/res/2012_6_11.pdf
7. Grigor'ev N.Yu., Chvyakin V.A. Prodvizhenie brenda v social'nyh setyah sredstvami cifrovogo marketinga. *`Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*. 2019; T. 9, № 6-1: 192-201.


*Статья поступила в редакцию 28.03.24*

УДК 378.09:81'25

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-31-34

***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*

**TEMPERAMENTAL CHARACTERISTICS OF OLDER ADOLESCENTS IN SOCIAL INTERACTION AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF RESILIENCY.** The scientific article is devoted to an urgent topic that has reached a new level of research. It requires a special pedagogical approach to the formation of resistance depending on the temperamental characteristics of older adolescents in social interaction. Social interaction, being a key aspect of human life, has been

analyzed. In social interaction, the combination of temperamental characteristics plays an important role and influences successful resistance. The factor of social interaction that is attractive to researchers. It is considered to be the types of temperament. The mental properties of temperament reflect individual differences in reactions to different situations. They significantly affect the ability to interact and cooperate with the environment. The article provides examples of interactions between an older teenager and a parent. In an analytical and empirical way, the success of establishing social ties in the team of older adolescents in an educational institution was revealed.

*Key words:* **temperament, mental properties of temperament types, social interaction, environment, personality qualities, temperament types**

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

# ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ

Научная статья посвящена актуальной теме, вышедшей на новый уровень исследования и требующей особого педагогического подхода к формированию резильентности в зависимости от темпераментальных характеристик старших подростков в социальном взаимодействии. Рассмотрено и проанализировано социальное взаимодействие, являющееся ключевым аспектом человеческой жизни. В социальном взаимодействии сочетание темпераментальных характеристик играет важную роль и влияет на успешную резильентность. Выделен фактор социального взаимодействия, привлекательный для исследователей, – это типы темперамента. Психические свойства темперамента отражают индивидуальные различия в реакциях на различные ситуации, существенно влияющие на способность взаимодействовать и сотрудничать с окружением. В статье приводятся примеры взаимодействий старший подросток – родитель. Аналитическим и эмпирическим путем выявлена успешность налаживания социальных связей в коллективе старших подростков в условиях образовательного учреждения.

*Ключевые слова:* **темперамент, психические свойства типов темперамента, социальное взаимодействие, окружающая среда, качества личности, типы темперамента**

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в процессе развития старший подросток (от 14-15 до 17 лет) подвержен различным воздействиям окружающей среды, вступая в новую социальную ситуацию развития, нацеленную на будущий выбор образа жизни, профессии, референтных групп сверстников и взрослых. Данные воздействия (отрицательные или положительные) можно преодолеть и/или принять при помощи выработанных когнитивных навыков, обусловленных набором определенных качеств и особенностей нервной системы, способствующих формированию резильентности в этом возрасте. Причем резильентность у старших подростков обусловлена необходимостью знаний о своих возрастных особенностях и различиях, так как в этом возрасте завершается своеобразное стремительное изменение организма. В психолого-педагогической литературе старший подросток (от 14-15 до 17 лет) относится к подростковому возрасту [1], который научается перейти с детства в завершающийся период, характеризуемый юношеским возрастом [2].

Цель исследования состоит в обосновании темпераментальных характеристик старших подростков в социальном взаимодействии.

Основные задачи статьи: конкретизировать типы темперамента, проанализировать особенности темпераментальных характеристик старших подростков.

Методы научного исследования: анализ научных изысканий о темпераментальных характеристиках и особенностях развития старших подростков.

Научная новизна статьи определена неоднозначным характером рассматриваемой проблемы изучения развития старших подростков в социальном взаимодействии при формировании резильентности.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании знаний о темпераментальных особенностях старших подростков в социальном взаимодействии.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения полученных результатов в педагогическую практику.

На заседании Консультативного комитета 45-й сессии комиссии по народонаселению и развитию подростковый возраст был определён как период жизни, затрагивающий людей в возрасте от 10 до 19 лет. Л. Антробас, британский психолог, утверждает, что в современном XXI веке подростковый возраст следует считать от 10 до 24 лет, так как в современном обществе подросток практически утратил способность быстро решать задачи, способствующие переходу к взрослой жизни, ясного понимания самого себя, здоровой самооценки и отрыву от родительской опеки. Возраст 18 лет становится временем, когда он должен принять вызов гормональных перемен и стать эмоционально созревшим и резильентным [3].

В период обучения в школе у старших подростков продолжается совершенствование нервной системы, мозга и мозговой активности. Их мозг по весу и объёму мало чем отличается от мозга взрослого человека. Однако в связи с усложнением условий жизни происходят такие заметные качественные изменения, как формирование лобной, височной и теменной долей. Установление новых связей между различными отделами нервной системы протекают достаточно интенсивно. Значительно увеличивается количество ассоциативных волокон, соединяющих отдельные части мозга в единую мозговую систему. Возрастает контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями. У старших подростков усиливается роль второй сигнальной системы, словесные раздражители начинают приобретать все более значимую роль. Это находит отражение в их сознательном отношении к словесным указаниям, советам авторитетных людей, в умении осмысливать свое поведение, сознательно регулировать его, опосредованно и обобщенно познавать действительность и научиться преодолевать жизненные трудности [1].

Специалист по психологии старшеклассников И.С. Кон отмечает, что старшие подростки сталкиваются с одинаковыми проблемами и взрослеют по-разному. Это относится к закону неравномерности созревания и развития, характеризующемуся как межиндивидуальная (разный темп подросткового созревания) и внутрииндивидуальная (разновременность физического, сексуального, когнитивного, духовного, социального и нравственного развития) [2].

Формирование резильентности старших подростков определяется рядом факторов, разделенных на ключевые группы: индивидуальные, семейные и социальные. Основной группой следует определить индивидуальные факторы, такие как темперамент, когнитивные способности и саморегуляция [4]. Темпераментальные характеристики являются основными в социальном взаимодействии и во взаимоотношениях между старшими подростками.

Одним из первых, кто ввел термин темперамент, является древнегреческий врач Гиппократ, обосновавший различия между людьми и их моделями. В переводе с латинского термин temperans – «умеренный» понимается как надлежащее соотношение частей в личности. В литературе имеется сходное по значению греческое слово κρᾶσις – «слияние, смешивание» частей [5]. Преобладание в организме одного из четырех элементов, характеризующих типы темпераментов – сангвинического, холерического, меланхолического и флегматического, по мнению Гиппократа, оказывает влияние на поведении.

Физиолог И.П. Павлов предположил, что особенности высшей нервной деятельности заложены в основе темперамента человека, помогают наладить процесс его социального взаимодействия. Подробный анализ темперамента возможен при тщательном изучении характеристик особенностей его психических свойств [6]. На сегодняшний день в научной психолого-педагогической литературе описаны разнообразные представления о темпераменте и его проявления в социальном взаимодействии. Подробно оно раскрыто в виде конфигурации важных черт (качеств) личности, обусловленных привычками в общении, модели действий и наборе определенных установок, ценностей и потенциала личности [7].

К.К. Платонов (1984) предполагает, что темпераментальные характеристики качеств личности, формируемые в процессе жизнедеятельности на основе генетически обусловленного типа нервной системы, определяют стиль ее деятельности. По мнению Пола Экмана (Этап, 1984), темперамент – это резильентная, ярко выраженная черта эмоциональной жизни [8]. Темпераментальные характеристики в подростковом возрасте наиболее резильентны в сравнении с иными психологическими и/или психическими особенностями. Лишь немногие являются чистыми представителями определенного типа, у большинства наблюдаются сочетание отдельных свойств одного темперамента с некоторыми свойствами другого в подростковом возрасте. Каждый тип темперамента имеет набор уникальных качеств и недостатков, сильные и слабые стороны и разнонаправленные проблемы [9].

В социальном взаимодействии сочетание темпераментальных характеристик играет важную роль и влияет на успешную резильентность. В подростковой среде нет одинаковых старших подростков, каждый по-своему уникален, с ярко выраженными особенностями резильентности, с набором качеств и характеристик, присущих определенному типу темперамента:

– *холерический*. Представители этого типа отличаются эмоциональной травмируемостью, отрицательно относятся к антипатичным людям, фрустрированы, с проявляющейся агрессией, в любой ситуации ведут себя вызывающе, проявляют демонстративную акцентуированность, более ригидны и менее пластичны, с затрудненным переключением внимания, экстравертированностью, плохо уживаются с меланхоликами и представителями такого же, как у них самих, темпераментальными свойствами;

– *сангвинический*. Характеризуется высоким эмоциональным контактом, уравновешен, внушаем больше, чем все остальные типы, проявляет агрессивность в состоянии фрустрации, отличается живостью, экстравертированностью, открытостью;

– *флегматический*. Отражает высокую активность, в которой существенно доминирует малая реактивность, эмоциональность и чувствительность. Его отличительными чертами являются терпение, самоконтроль и выносливость, интровертированность;

– *меланхолический*. Обусловлен низкой реактивностью и высокой чувствительностью, отвлекаемостью и неустойчивостью внимания, замедленным темпом психических процессов. Большинство людей с таким типом интровертированы.

Итак, в социальных взаимоотношениях старший подросток не предстает с чистым типом темперамента, поскольку в создавшихся условиях проявляется в определенном фенотипе. Эмпирическим путем определено, что отдельно взятый подросток имеет набор психических свойств всех четырех типов темперамента, но их концентрация и его резильентность в социальном взаимодействии отличается. Особенности темпераментных фенотипов влияют на восприятие и интерпретацию социальной информации и подростковой среды. Например, подростки с высоким показателем невротичности наиболее сензитивны к социальным сигналам и способны распознать нейтральные или двусмысленные жизненные ситуации как угрожающие. Отрицательное реагирование подростков и их самоустранение в тяжёлых жизненных ситуациях происходит в результате внутренней установки в качестве защитной реакции. Подростки с ярко выраженной экстравертностью и резильентностью стремятся к социальному вознаграждению, похвале и повышенному вниманию к себе, ведущим к центрированному социальному взаимодействию. Анализ результатов диагностических методик показал, что психические свойства темперамента, выявленные у подростков, обусловлены генетическими и биологическими факторами, не исключая стихийного влияния подростковой среды и взрослого окружения.

Различия в типах темперамента и поведение подростков в социальном взаимодействии влияют на семейные взаимоотношения. Они по своему развитию, с одной стороны, легко адаптируются к семейному распорядку и здоровому взаимодействию, ладят с братьями и сестрами, с другой стороны, гиперактивны или напряжены, поэтому взаимодействовать с ними может быть сложно.

В социальном взаимодействии центральное место отводится семейным ситуациям, способствующим стрессорности и конфликтности членов семьи, – родители и дети. Комбинация типов темперамента родителей и детей оказывает влияние на семейное и социальное взаимодействие. Например, родитель с низким темпом психических реакций, активностью и реактивностью предрасположен к сильным раздражениям на действия очень активного подростка, что при одновременной повышенной активности и темпа психических реакций родителя и подростка способствует возникновению конфликтных ситуаций. Знания об особенностях психических свойств темперамента помогут родителям понять влияние типов темперамента в ходе социального взаимодействия. Ярко выраженная поведенческая проблема в реальности может выступать несоответствием между комбинациями психических свойств типов темпераментом подростков.

В научной литературе на новый уровень выходит исследование резильентности старшеклассников (подростков) и ее зависимость от темпераментальных характеристик в процессе социального взаимодействия между сверстниками [9]. В этом возрасте старшему подростку важны самообладание, высокая реактивность, умение точно, правильно и быстро реагировать на внезапно возникшие экстремальные и жизненно трудные ситуации. Структура его поведения в ходе социального взаимодействия обусловлена не только направленностью, но и темпераментальными характеристиками, наряду с другими индивидуально-психологическими особенностями, в которых проявляются сила, уравновешенность и подвижность нервных процессов. Исследуя старшего подростка, необходимо обратить внимание на его принадлежность к определенному типу высшей нервной деятельности, который содержит информацию об особенностях поведенческой реакции в ответ на внешние и внутренние раздражители. Ему свойственны индивидуальные черты поведения, убеждения, развиваемые на протяжении всей жизни, способствующие формированию его характера, способности адаптирования к изменяющимся окружающим условиям. Преобладание уравновешенности, эмоциональной резильентности, играющими важную роль в конструктивном выстраивании действий в ситуации взаимоотношений с окружающими, определены в процессе эмпирического исследования с помощью методики Г.Ю. Айзенка.

В результате диагностического исследования определено, что 36,0% из числа старших подростков являются холериками-экстравертами, которым свойственно проявление несдержанности, иногда агрессивности; импульсивности; нестабильности и цикличности; работоспособности и настроенности на взаимодействия. В стрессовых ситуациях склонны к истерическим психопатическим реакциям. Но они оптимистичны, активны, адаптивны, что выступает положительным ресурсом их личности. 18,0% из числа обследованных с ярко выраженным типом меланхоликов-интравертов предрасположены к размышлениям и выраженным интеллектуальным способностям. Однако они нестабильны, тревожны, пессимистичны, в значительной степени внешне сдержанны, хотя внутри чувствительны и эмоциональны, нерезильентны. В стрессовых ситуациях такие подростки характеризуются склонностью к внутренней тревоге, депрессивным состояниям, срывам и снижению результатов деятельности. Среди старших подростков выявлен 31,0% с преобладающим типом сангвиников-экстравертов. Они составили группу резильентных старших подростков, направленных на внешний мир, общительных, как правило, они веселы, жизнерадостны, склонны к лидерству. 15,0% опрошенных подростков являются флегматиками-интравертами. Лица, относящиеся к данному типу темперамента, спокойны, стабильны и надежны во взаимоотношениях, но отличаются медлительностью, пассивны, невозмутимы, им свойственна способность к эмоционально сдержанному настроению.

Результаты позволили сделать вывод о том, что больше половины старших подростков относятся к нерезильентным типам, личностные качества которых и поведение в социальном взаимодействии позволяют определить их как неуспешных и несамостоятельных к разнообразной деятельности. В повседневном поведении при «безнасильственном» общении, как правило, подростки отличаются повышенной восприимчивостью, впечатлительностью и высокой эмоциональностью. Любой успех вызывает у них состояние радости, но любая ошибка может вызвать нерезильентность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, неадаптированность и неудовлетворенность, уклонение от принятия жизненных трудностей. В социальном взаимодействии они предрасположены остро реагировать на недостатки, особенно на отрицательное отношение к себе. Все эти проявления требуют особого педагогического подхода, чуткости со стороны учителя, классного руководителя и администрации.

Таким образом, в статье определена взаимозависимость резильентности и темпераментальных характеристик, способствующая успешности в социальном взаимодействии старших подростков. Обосновано влияние типов темперамента на их способность эффективно общаться в подростковом окружении. Аналитическим и эмпирическим путем выявлено, что экстравертные старшие подростки более успешны в налаживании социальных связей, находят общий язык с разнонаправленными социальными группами, быстро устанавливают контакт с незнакомыми им людьми. В достижении успеха и эффективной коммуникации в социальном взаимодействии в подростковом возрасте важно учитывать формирование резильентности старших подростков, не придерживаться предубежденного мнения о лучших или худших сторонах типах их темперамента, так как индивидуальный тип темперамента и его психические свойства имеют достоинства и недостатки, проявляющиеся в процессе социального взаимодействия.

Библиографический список


1. Бирюкова Ю.Н. *Формирование здорового образа жизни у учащихся общеобразовательной школы на основе здоровьесберегающих технологий*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Краснодар, 2004.
2. *Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности):* учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1979.
3. Кузёмина Е.Ф., Попова Ю.Н. Человек на пределе человеческого. *Общество: философия, история, культура.* 2016; № 5: 23–25.
4. Бирюкова Ю.Н., Бакулина А.Д., Иванова И.Г. Требования к профессионально важным качествам современного менеджера. *Педагогический научный журнал.* 2023; Т. 6, № 2: 152–157.
5. Мерлин В.С. *Психология индивидуальности*: избранные психологические труды. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2009.
6. Выготский Л.С. *История развития высших психических функций*: собрание сочинений: в 6 т. Москва, 1983; Т. 3: 21–89.
7. Попова Ю.Н., Карабин К.В., Кузёмина Е.Ф., Кабанова С.В. Психофизиологические особенности военнослужащих. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017; Т. 6, № 4 (21): 361–363.
8. Попова Ю.Н., Юркова Ю.В. Саморегуляция в системе профессионально важных качеств офицера в военно-профессиональной деятельности. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 11: 54–59.
9. Юнг К.Г. *Психологические типы*. Санкт-Петербург: Азбука, 2001.


References


1. Biryukova Yu.N. *Formirovanie zdorovogo obraza zhizni u uchaschihsya obscheobrazovatel'noj shkoly na osnove zdorov'esberegayuschih tehnologij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2004.
2. *Psihologiya yunosheskogo vozrasta: (Problemy formirovaniya lichnosti):* uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov. Moskva: Prosveschenie, 1979.
3. Kuzemina E.F., Popova Yu.N. Chelovek na predele chelovecheskogo. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 5: 23-25.
4. Biryukova Yu.N., Bakulina A.D., Ivanova I.G. Trebovaniya k professional'no vazhnym kachestvam sovremennogo menedzhera. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal.* 2023; T. 6, № 2: 152-157.

5. Merlin V.S. *Psihologiya individual'nosti*: izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2009.
6. Vygotskij L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskih funkcij*: sobranie sochinenij: v 6 t. Moskva, 1983; T. 3: 21-89.
7. Popova Yu.N., Karabin K.V., Kuzemina E.F., Kabanova S.V. Psihofiziologicheskie osobennosti voennosluzhaschih. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2017; T. 6, № 4 (21): 361-363.
8. Popova Yu.N., Yurkova Yu.V. Samoregulyaciya v sisteme professional'no vazhnyh kachestv oficera v voenno-professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 11: 54-59.
9. Yung K.G. *Psihologicheskie tipy*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2001.

*Статья поступила в редакцию 29.03.24*

УДК 811.111(045) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-34-37

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

**DEVELOPMENT OF SKILLS AND ABILITIES OF PUBLIC SPEAKING IN ENGLISH WITH THE USE OF TRAINING TECHNOLOGIES.** The article discusses features of speaking to a large audience in English in order to teach appropriate skills to future specialists. Public speaking is necessary throughout our lives. But not everyone can easily and naturally make a speech in front of an audience, especially if it is to be made in a foreign language. The author speaks about the importance of mastering such skills in the modern context of global communication. The ability to make a speech in front of an audience is an integral part of the professional training of a future specialist. According to the author, public speaking is a form of discourse implemented in the public sphere, in which various actors of society (citizens, politicians, experts, the media, etc.) participate in order to exchange opinions, ideas, information and resolve topical issues and problems. The article discusses the main aspects of public speaking in English. The paper provides practical recommendations for mastering successful public speaking skills among students. An analysis of public speeches in English is provided.

*Key words:* **public speaking, foreign language, training**

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

# РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются особенности выступлений перед большой аудиторией на английском языке с целью обучения соответствующим навыкам будущих специалистов. Публичные выступления необходимы на протяжении всей нашей жизни. Но не каждый может легко и непринужденно выступить с речью перед аудиторией, особенно если она на иностранном языке. Автор говорит о важности овладения такими навыками в современном контексте глобальной коммуникации. Умение выступать с речью перед аудиторией является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего специалиста. По мнению автора, публичное выступление – это такая форма дискурса, реализуемая в публичной сфере, в которой участвуют различные акторы общества (граждане, политики, эксперты, СМИ и др.) с целью обмена мнениями, идеями, информацией и разрешения актуальных вопросов и проблем. В статье рассматриваются основные аспекты речи на публике на английском языке. В работе даются практические рекомендации по разработке и развитию навыков успешных публичных выступлений у обучающихся. Приводится разбор и анализ публичных выступлений на английском языке.

*Ключевые слова:* **публичное выступление, иностранный язык, тренинг**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Монолог, обращенный к многочисленной аудитории, обладающий целью убедить последнюю в чем-либо, называется ораторской речью. Подобный стиль на протяжении всего периода существования человечества был в центре внимания ученых. И сегодня он не утратил своей актуальности. Исследованием вопроса занимались В.Н. Андреев, Г.З. Апресян, В.В. Виноградов, Т.М. Жуковская, И.А. Зимняя, Н.Н. Кохтев, А.А. Леонтьев, А.К. Михальская, Е.А. Ножин, Ю.В. Рождественский, Е.Н. Сагайдачная, О.Б. Сиротинина, И.С. Тихонова, Е.Л. Фрейдина, Л.С. Чикилева, Н.М. Шанский. Развитие форм речевой деятельности в рамках коммуникации и анализ последовательной и разумной беседы как набора текстов определенной тематики стали основанием для изучения направлений ораторского искусства. Выступление перед многочисленной аудиторией признается ключевой формой речевого взаимодействия.

Объект исследования – умения и навыки выступления перед большой аудиторией на английском языке на основе тренинговых технологий.

Цель исследования заключается в анализе навыков и умений произнесения речи на английском языке перед многочисленной аудиторией на основе тренинговых технологий.

В задачи представленной работы вынесены вопросы развития компетенций произнесения речи на английском языке перед большой аудиторией, базирующихся на многообразии средств и способов формирования у человека определенных компетенций.

Исследование проводилось с применением методов дискурс-анализа, использованием словарных определений и непрерывной выборки в рамках поиска информации для исследования.

Научная новизна исследования заключается в рекомендации использования предложенных автором тренинговых технологий в развитии навыков и умений публичного выступления на английском языке.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно ликвидирует недочеты современной лингвистики в рамках исследования выступлений на иностранном языке перед большой аудиторией; практическая значимость – в допустимости внедрения ее итогов в практику риторики и обучения словесному мастерству в различных образовательных организациях.

Не вызывает сомнения факт того, что под публичным выступлением (отчет, доклад, лекция, подробный ответ и т. д.) понимается монологическая устная речь, направленная на слушателей. Цель такой речи – изложение актуальной информации для формирования отклика публики на озвученную проблематику.

Монолог как предмет изучения интересовал таких ученых, как В.П. Глухов, Д.Д. Дмитриева, Л.Р. Дускаева, Н.В. Изотова, П.А. Лекант, В.Л. Темкина и др. Исследователи-лингвисты изучали монолог как инструмент коммуникационного процесса.

Представители научной общественности (В.П. Глухов, Л.Р. Дускаева, Н.В. Изотова, П.А. Лекант, И.В. Родина, В.Л. Темкина и др.) сходятся во мнении наличия в речевом общении двух сторон – рассказчика и адресата. В этой связи характер участия определяет типы речи – монолог и диалог.

По мнению И.В. Родиной, «монолог – развернутое высказывание одного лица, завершенное в смысловом отношении» [1]. Монолог в видении В.П. Глухова представляется разновидностью структурированного сообщения лица. Цель речи – ознакомить с определенными данными [2]. Л.Р. Дускаева считает монолог формой речи, направленной на собеседника или самого себя. При этом данная форма не предусматривает высказывания другого лица [3]. Обозначенные определения характеризуются схожими особенностями: один выступающий, информационная ценность. Определения отводят в монологической речи говорящему активную роль. При этом непринципиально наличие адресата, вероятна ситуация его невовлеченности в речевую деятельность, допустимо отсутствие проявлений обратной связи.

Характеристики монолога широко представлены в трудах по лингвистике. Особо выделяются следующие элементы: структурированность и детальность композиции, основная мысль (идея, тема), завершенность, целостность. В разнообразных областях монолог проявляется разными жанрами (устными, письменными) [3]. Монологическая речь встречается в различных сферах жизни человека.

Говоря об особенностях монолога, В.Л. Темкина указывает на его обстоятельность (чаще задействуется речевая информация), произвольность (не зависит от оппонента). Цель монолога заключается в стремлении представить суть в мысли или цепочке мыслей посредством использования правильных и уместных форм языка. Важна организованность речи, где под планирование наряду со всей речью попадают и отдельные высказывания. Языковой формой такого плана может быть, как письменное (конспекта или плана), так и устное (сохраняется в уме) высказывание [3].

Итак, монолог – это речь, характеризующаяся разноплановостью, направленностью на слушателя, наличием особенностей выстраивания композиции.

Именно в этом моменте вероятно возникновение у говорящего трудностей. Только в случае соблюдения говорящим требований, предъявляемых к монологу в рамках публичного выступления, складываются условия достижения требуемой цели коммуникации.

Исходя из проанализированных источников, отметим, что публичное выступление трактуется в широком и узком смыслах. В первом случае публичное выступление – это вербализованная деятельность, производимая в присутствии одного и более лиц [4]. В узком смысле публичное выступление – это речевая деятельность, строящаяся на определенных правилах, релевантных для публичных институтов и акторов, целью которой является влияние говорящего («индивидуального речедеятеля» [5]) на слушающего (собирательного члена коммуникации) [6].

Основными свойствами публичного выступления можно обозначить:

1) адресацию множественному реципиенту;

2) ориентацию на аудиторию (учет потребностей и интересов целевой группы);

3) особый социальный статус спикера, способного предложить темы обсуждения и воздействовать на публику;

4) тематика выступлений обладает актуальностью для общественности;

5) информативность;

6) простота восприятия для всех слушателей;

7) устная речь, совмещающая заранее подготовленный текст и экспромт;

8) социальное воздействие выступления на публику (параллельная проекция и становление традиций и ценностей культуры и общества).

Рассмотрим иноязычный компонент публичного выступления.

Общение, вне зависимости от выбранного языка, должно быть эффективным. В этом помогает говорение, признаваемое одним из четырех базовых навыков. В данной связи значительное число исследователей утверждает о необходимости ассимилирования искусства публичного выступления с иными навыками. Современные методики демонстрируют положительные результаты только на фоне системного задействования современных методик. Итогом подобного подхода становится улучшение коммуникативных способностей студентов. Современные методики обучения иностранным языкам, базирующиеся на традиционных методиках, включают в процесс новые методы преподавания. В рамках изучения английского языка используются новые технологии и сетевые коммуникационные инструменты. Все это стимулирует интерес студентов к изучению языка. Благодаря новинкам активно формируются способности свободного говорения и создаются условия преодоления коммуникативного барьера.

Общий смысл тренинга стоит понимать, как деятельность в рамках учебного процесса, базирующуюся на взаимодействии между участниками с использованием информационно-коммуникационной системы. Целью обозначенной деятельности становится опыт, который можно получить за небольшой промежуток времени. Кроме опыта приобретаются языковые и коммуникативные компетенции, в которых выражается итоговая цель обучения.

Понятие «тренинг» обладает английскими корнями, образуется от слова training от train, что переводится как обучать, воспитывать. В системе образования данное понятие отражает интерактивную методику обучения в группах. Ориентировано подобное обучение на развитие обучающихся, как персональное, так и профессиональное. Методика базируется на проработке алгоритмов, вариантов операций, в рамках действий по решения задач профессионального и личностного характера. При этом базовым условием называется необходимость организации психологически комфортной среды. Со стороны каждого обучающегося ожидается инициативность и паритетное участие [7].

Изучение научных публикаций значительного числа авторов позволило прийти к выводу о единообразном видении интегральной связи интерактивных занятий и тренинга. Обозначенная связь в рамках методики преподавания ориентирована на активное взаимодействие обучающихся с тренером и между собой.

Стоит помнить, что интерактивное обучение представляется обучением через диалог, где преподаватель общается с учащимися посредством интерактивных технологий [8].

В рамках интерактивных технологий процесс взаимодействия охватывает всех слушателей и педагога. Значит, все вовлеченные привносят в учебный процесс собственный вклад, в результате чего осуществляется обмен идеями и компетенциями. Подобным образом формируется психолого-педагогическая реальность общения в рамках образовательного процесса. Ее характеристиками становятся процессы свободного общения слушателей, равенство партнеров по диалогу, формирование совместных знаний, доступность взаимного анализа и контроля [9].

Учитывая изложенное, можно обозначить цель тренинговых технологий, выражаемую в стремлении к получению за короткий промежуток времени высокого уровня предусмотренных знаний, умений и навыков, необходимых для роста показателей эффективности слушателя.

Тренинговые технологии в рамках учебного процесса характеризуются двумя особенностями, признаваемыми противоречивыми. Говоря о первой, стоит обозначить большую привлекательность и востребованность тренинговых технологий на курсах повышения квалификации. Для учебных программ, предполагающих длительность обучения, они менее востребованы. Это можно объяснить серьезными требованиями к использованию обозначенных технологий: формирование учебных групп с малым количеством слушателей; использование специализированных образовательных инструментов и наличие внушительного объема практических ситуаций по вопросам обучения. Вторая особенность заключается не столько в росте спроса на тренинговые технологии, отмечаемые в последнее время, но в проявлении определенного отрицательного эффекта. Здесь стоит указать на: 1) утрату границ разных видов тренинга, где процесс не предполагает использование соответствующих методик и имеющейся теоретической базы, что неизменно оставит итоги обучения или тренинга недостигнутыми; 2) ведение тренинга требует качественной разработки, преподаватель (тренер) должен быть психологически подготовленным, обладать высокой квалификацией, чем часто пренебрегают [7].

Профессиональное организационное обучение – сфера активного использования тренинговых технологий. Виды курсов группируются в соответствии со следующими критериями: ориентированность, сфера деятельности, приемы и цели занятий. Выделяют:

1) выработку профессиональных компетенций;

2) развитие и совершенствование личностных компетенций;

3) формирование коммуникативных навыков и опыта коллективной работы;

4) выработку социальных компетенций и развитие личности [10].

В сфере профессионального обучения предпочтительными являются тренинги по выработке и становлению навыков и умений профессиональной направленности. В программе обучения занятия, ориентированные на рост профессиональной продуктивности; различные бизнес-тренинги; тренинги по выработке структурированных знаний и отработке алгоритмов в сфере деятельности слушателя.

Занятия выстраиваются на базе наиболее популярных инновационных видов тренинговых технологий: коучинг, метод кейсов, мозговой штурм, веб-квесты, сторителлинг.

Педагогическая практика сегодня признает мозговой штурм и метод кейсов полноценной педагогической технологией. Эти инновационные формы рассматриваемого обучения используются весьма интенсивно. Коучинг и сторителлинг менее востребованы.

В рамках развития навыков и умений иноязычного публичного выступления подробно опишем возможности использования видеоконференций TED Talks.

Ресурс TED (Technology Entertainment Design). Явление под патронажем некоммерческого фонда родом из Америки, организующего научные форумы по различным направлениям. Предназначение фонда – продвижение важных, ключевых идей. TED открывает перед студентами дверь в мир аутентичного и современного языка, позволяет углубиться в иноязычную среду международных конференций, соприкоснуться со специфической культурой поведения.

Преимущества выступлений TED исключительны. Они демонстрируют колоссальные возможности обучения в четырех типах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Проявляются преимущества в сфере увеличения словарного запаса слушателей и усваивания навыков выступления перед большой аудиторией. На конференциях предлагаются к рассмотрению актуальные проблемы человеческой жизни. Это факт является отличным аргументом в пользу заинтересованности студентов в познании нового.

Видео TED Talks характеризуются показателями, соответствующими принципам результативного усвоения навыков аудиального восприятия иноязычной речи. TED Talks, если рассматривать явление в контексте обучения аудированию на занятиях по иностранному языку, характеризуется рядом достоинств:

1) видео оригинальные;

2) видеозаписи лекций актуальной тематики, что обусловливает легкость выбора оптимального материала, мотивируют студентов к обучению английскому языку, создают оптимальные условия вовлеченности стимулирования первичных элементов аудирования: восприятие речи, усвоение, прогнозирование, проговаривание;

3) зрительный образ выступающего помогает пониманию его речи на слух;

4) видеоматериалы обладают скриптами и текстовым переводом;

5) видеоконтент доступен для ознакомления и скачивания. Видеоматериал конференций, расположенный на сайте, можно подобрать в соответствии с определенными критериями: продолжительность ролика, тема, выбор докладчика, дата проведения мероприятия;

6) актуальность языкового материала;

7) информационная ценность – смысловая нагрузка аудиоматериала обусловливает результативность восприятия текста на слух.

8) качество звукового и визуального компонента [11].

TED Talks предлагает обучающимся условия и инструменты совершенствования коммуникативных умений, мотивируя к выработке личного взгляда и передаче собственных мыслей. Коммуникативная ценность речевого материала формируется посредством отбора реальных проблем (вопросы, аспекты) содержания речи [12]. Задача обучающего – правильный отбор варианта диалога: прогнозирование, дискуссия по итогам ознакомления с презентацией, воображаемое интервьюирование после завершения лекции (составление собственных вопросов), замечания по содержанию, подготовка собственного выступления по итогам прослушанного.

TED Talks воспринимается генератором идей, моделью, по которой можно учиться выстраивать выступления на публике. Использование ресурса TED

в рамках изучения иностранных языков признается методически обоснованным. Его применение ориентированно на помощь студентам, испытывающих затруднения в организации и проведении выступлений на публике. Ресурс помогает справляться со страхом большому количеству людей. Опыт признается успешным. Стоит признать, что подобранные для выступления на TED участники реально являются экспертами публичных выступлений. Погружение в реальную обстановку конференций TED становится подспорьем для учащихся на пути развития способностей ведения выступлений перед большой аудиторией. Эксперты убеждены: «залог эффективности презентации (публичного выступления) – это то, что вы должны представить те мысли, которые ваша аудитория должна запомнить, интересным и, по возможности, полным энтузиазма, способом» [13].

Анализ проведен на базе трех выступлений конференции TED, по вопросам иноязычного обучения: Learning a language? Speak it like you're playing a video game Марианны Паскаль [14], 5 techniques to speak any language Сида Ефромовича [15] и Breaking the language barrier Тима Донера [15]. Рассмотренный материал помог выявить определенные особенности, повлиявшие на структуру выступлений выбранного вида:

1. С позиции коммуникативной цели материал носит информационный характер (информируют о вариантах совершенствования знаний, навыков иноязычного общения и преодоления языкового барьера), выглядит убеждающим (имеется аргументация предлагаемых тезисов) и развлекательным (присутствует юмористическая составляющая).

2. Стиль изложения – научно-популярный (выявлены компоненты повествовательные и объяснительные, направленные на слушателей, лексика конкретна, выражения образные, обладают эмоционально-оценочным характером, присутствует упрощенный синтаксис и пр.).

3. Область использования – социально-бытовая или профессиональная.

4. Материалы отвечают условиям конференции TED по временному лимиту (шесть–двадцать пять минут).

Композиция отобранных выступлений единообразна. Выделяются такие элементы, как вступление, основная часть с несколькими аргументами, заключение.

Вступление характеризуется интерактивной функцией. Цель выступающих заключается в создании персонального профессионального образа, которому присуще авторитетное мнение, заслуживающее доверия (акцент на длительный опыт преподавания, численность освоенных языков, ссылка на информационные источники, подтверждающие достижения лектора). Вступление содержит какой-либо тезис, например: «How well somebody communicates in English has very little to do with their English level and has a lot to do with their attitude towards English» [14] или «There were these five techniques that I used that made the language learning process so much easier» [15].

В основной части – несколько аргументов, три-четыре. Последние могут как усиливать представленный взгляд, так и разъяснять обозначенную тему. Выбранный материал демонстрирует выбор принципа хронологической последовательности (примеры из практики обучения иностранным языкам) и принципа перечисления компонентов целого (методики стимуляции иноязычного говорения). Присутствует логическое изложение аргументов, очевидна их связь, органична интеграция в основную архитектуру повествования, не выявлено внутренних противоречий.

Заключение доклада проникнуто базовым тезисом, обобщающим предложенный материал («if I can impart you with anything today, it's this: you can translate words easily but you can't quite translate meaning» [16]), или подталкивает аудиторию к действию («when you speak, don't focus on yourself. Focus on the other person and the result you want to achieve» [14]).

Важно, что выступление сопровождается продуктивным взаимодействием со слушателями в формате озвучивания вопросов и побуждения к выполнению простых заданий по предложенной теме.

Современное общество неотделимо от высокоскоростных цифровых технологий. В этих условиях признается стратегическая важность эффективного разговорного взаимодействия. Работодатель заинтересован в наличии у молодых специалистов отличных показателей коммуникабельности, умений корректно и убедительно выстраивать мысли, не бояться публичных выступлений. Сегодня умением доносить до большой аудитории самый разный материал профессионального характера, убедительно озвучивать итоги исследований и непосредственной деятельности должны обладать не только представители академического персонала и студенчества, но и топ-менеджеры, руководители и персонал компаний. Но обесценить яркое содержание способно безликое исполнение, где профессионализм говорящего незаметен под очевидной скованностью, нервозностью и страхом, который он демонстрирует перед слушателями.

Публичное выступление – это всегда речь подготовленная. Причем аудитория может быть, как хорошо знакомая (одногруппники), так и абсолютно новой и масштабной (научно-практическая конференция).

Развитие и становление техники иноязычных публичных выступлений у студентов сопряжены с рядом трудностей. Серьезность проблемы очевидна для неязыковых вузов. Преодолеть затруднения призваны обучающие программы с комплексными методиками улучшения навыков устного общения и повышения уверенности в собственных силах каждого студента. Преодолению языкового барьера у учащихся способствует анализ используемого в ходе обучения лингвистического материала и планирования практического занятия. Важно выработать правильный подход к психологическому составляющему взаимодействия всех участников. Методические материалы должны отбираться в рамках определенных критериев и структур, ориентированных на становление навыков выступлений перед большими аудиториями. Анализ обозначенных факторов явно демонстрирует, что внедрение тренинговых технологий позволяет эффективно сформировать навыки публичного иноязычного выступления.

Библиографический список


1. Родина И.В., Промах Л.В. *Культура русской деловой речи и деловая риторика*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.
2. Глухов В.П. *Психолингвистика:* учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
3. Дускаева Л.Р. и др. *Стилистика и литературное редактирование*: в 2 т. Том 2: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019; Т. 2.
4. Клюев Ю.В. Уровни, модели, элементы публичного дискурса: коммуникативный подход. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008; № 4-2: 331–338.
5. Воронцова Т.А. О соотношении понятий публичный дискурс – язык СМИ – публичная речь. *Вестник Удмуртского университета*. Серия История и филология. 2008; № 3: 17–22.
6. Косоруков А.А. *Публичная сфера и цифровое управление современным государством*: монография. Москва: МАКС Пресс, 2019.
7. Вачков И.В. *Основы технологии группового тренинга* Москва: БИНОМ, 2012.
8. Мащенко М.В. Использование тренинговых технологий для повышения познавательной активности учащихся при обучении информатике и ИКТ. *Актуальные вопросы использования инновационных технологий в образовательном процессе*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил: НТГСПА, 2011: 144–150.
9. Вачков И.В. *Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы*. Москва: Эксмо, 2007.
10. Черепанов А.В. *Тренинг-технологии как метод управления человеческими ресурсами в условиях экономики знаний*: монография. Новосибирск: Золотой колос, 2017.
11. Муфазалова Ю.С. Обучение аудированию с использованием видеоматериалов TED TALKS. *Современные проблемы гуманитарных и общественных наук*. 2020; № 5 (32): 109–116.
12. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Москва, 2010.
13. Wallwork A. *English for Presentations at International Conferences*. Springer, 2010.
14. Pascal M. *Learning a language? Speak it like you're playing a video game*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Ge7c7otG2mk
15. Efromovich S. *5 techniques to speak any language*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=-WLHr1_EVtQ
16. Doner T. *Breaking the language barrier*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=xNmf-G81Irs


References


1. Rodina I.V., Promah L.V. *Kul'tura russkoj delovoj rechi i delovaya ritorika*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018.
2. Gluhov V.P. *Psiholingvistika:* uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
3. Duskaeva L.R. i dr. *Stilistika i literaturnoe redaktirovanie*: v 2 t. Tom 2: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019; T. 2.
4. Klyuev Yu.V. Urovni, modeli, `elementy publichnogo diskursa: kommunikativnyj podhod. *Vestnik `Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2008; № 4-2: 331-338.
5. Voroncova T.A. O sootnoshenii ponyatij publichnyj diskurs – yazyk SMI – publichnaya rech'. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya Istoriya i filologiya. 2008; № 3: 17-22.
6. Kosorukov A.A. *Publichnaya sfera i cifrovoe upravlenie sovremennym gosudarstvom*: monografiya. Moskva: MAKS Press, 2019.
7. Vachkov I.V. *Osnovy tehnologii gruppovogo treninga* Moskva: BINOM, 2012.
8. Maschenko M.V. Ispol'zovanie treningovyh tehnologij dlya povysheniya poznavatel'noj aktivnosti uchaschihsya pri obuchenii informatike i IKT. *Aktual'nye voprosy ispol'zovaniya innovacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Tagil: NTGSPA, 2011: 144-150.
9. Vachkov I.V. *Psihologiya treningovoj raboty: soderzhatel'nye, organizacionnye i metodicheskie aspekty vedeniya treningovoj gruppy*. Moskva: `Eksmo, 2007.
10. Cherepanov A.V. *Trening-tehnologii kak metod upravleniya chelovecheskimi resursami v usloviyah `ekonomiki znanij*: monografiya. Novosibirsk: Zolotoj kolos, 2017.
11. Mufazalova Yu.S. Obuchenie audirovaniyu s ispol'zovaniem videomaterialov TED TALKS. *Sovremennye problemy gumanitarnyh i obschestvennyh nauk*. 2020; № 5 (32): 109-116.

12. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya*. Moskva, 2010.
13. Wallwork A. *English for Presentations at International Conferences*. Springer, 2010.
14. Pascal M. *Learning a language? Speak it like you're playing a video game*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Ge7c7otG2mk
15. Efromovich S. *5 techniques to speak any language*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=-WLHr1_EVtQ
16. Doner T. *Breaking the language barrier*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=xNmf-G81Irs

*Статья поступила в редакцию 01.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-37-41

***Bogoslavets L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Sazonova N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natik46@ yandex.ru*

**CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION.** The article is observes the use of basic approaches to the concept of corporate social responsibility (hereinafter CSR) in the system of activities of a preschool educational organization. Characteristics and indicators of CSR levels in the system of managerial activity of the head are analyzed. The article clarifies tasks of each of the stages of the implementation of CSR practices and identifies the priority areas of this work in a preschool institution. The authors of the article present the results of the conducted research on the application of CSR practices, the topics of the training modules of the developed Program of online seminars for heads of pre-school educational institutions. The article analyzes the degree of difficulties of managers in implementing the CSR concept, characterizes the levels of readiness of heads of preschool educational institutions to implement the CSR principles. The prospects for further research of the problem are outlined.

*Key words:* **corporate social responsibility, managers, preschool educational organization, management, forms and practices of CSR, program, online seminar**

***Л.Г. Богославец**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Н.П. Сазонова,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: natik46@ yandex.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОРА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Статья посвящена использованию основных подходов к концепции корпоративной социальной ответственности (далее – КСО) в системе деятельности дошкольной образовательной организации (далее – ДОО); анализируются характеристики и показатели уровней КСО в системе управленческой деятельности руководителя. В статье уточняются задачи каждого из этапов реализации практик КСО; определяются приоритетные направления этой работы в дошкольном учреждении. Авторами статьи приводятся результаты проведенного исследования по применению практик КСО, представлена тематика обучающих модулей разработанной Программы онлайн-семинаров для руководителей ДОО. Авторами проанализирована степень затруднений руководителей при реализации концепции КСО, характеризуются уровни готовности заведующих ДОО к внедрению принципов КСО. Намечены перспективы дальнейших исследований поставленной проблемы.

*Ключевые слова:* **корпоративная социальная ответственность, руководители, дошкольная образовательная организация, управление, формы и практики КСО, программа, онлайн-семинар**

Актуальность темы определяется тем, что в настоящий период модернизации дошкольного образования значимым вопросом реализации стратегического менеджмента выступает процесс интеграции основных подходов КСО в организационную структуру деятельности ДОО. Реализация Положений концепции КСО создает основу качества того управленческого механизма, который позволяет реализовывать этот процесс интеграции и проявления меры и типов ответственности, педагогической культуры, демократического стиля управления в организации. Одним из важных факторов актуализации данной проблемы выступает повышение качества деятельности ДОО, формирование ее конкурентных преимуществ в социуме, стабильное функционирование на основе использования практик КСО в стратегии ее развития.

Анализируя теоретическую литературу и фактическое состояние управленческой деятельности заведующих ДОО по данной проблеме, следует отметить, что в период динамических изменений в сфере дошкольного образования актуализировались тенденции в стратегическом управлении ДОО, направленные на социально-коллективную роль, составляющие корпоративную основу деятельности учреждения, его ответственность перед социальными заказчиками [1; 7; 9].

Целью проведенного авторами статьи исследования выступает поиск приоритетных направлений внедрения и использования ответственных практик КСО в условиях деятельности дошкольных образовательных организаций.

Достижению обозначенной цели способствовало решение следующих задач:

– уточнить содержание понятия КСО, основные уровни ее проявления в образовательной организации;

– выявить уровень готовности к реализации практик КСО у руководителей дошкольных образовательных организаций;

– провести оценку использования практик КСО в экспериментальной ДОО;

– определить эффективный управленческий инструментарий, способствующий формированию практик корпоративной социальной ответственности и ее приоритетные направления в условиях ДОО;

– разработать и внедрить программу онлайн-семинаров для руководителей ДОО по использованию практик КСО;

– определить перспективы дальнейшего исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе полученных результатов обоснованы составляющие показатели устойчивого развития ДОО, интегративно сочетающие регулятивы использования концепции КСО в системе дошкольного образования, предложена методика оценки влияния практик КСО в отношении персонала ДОО, включающая совокупность способов и эффектов управления рисками в деятельности руководителя как на уровне стабильного функционирования, так и перевода учреждения в режим развития. В статье представлен инструментарий исследования на основе анкетного опроса педагогов по выявлению и оценке практик КСО в коллективе; обозначено содержание модулей Программы онлайн-семинаров для руководителей ДОО по изучаемой тематике.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнено содержание направлений, принципов, уровней внедрения форм и практик КСО; теоретически обоснованы подходы КСО в системе управленческой деятельности руководителя на этапах планирования и развития социально ответственной организации.

Актуальность темы, раскрываемой в данной статье, ее практическая значимость определяется возможностью применения практик КСО, проведения оценки степени их влияния на уровень конкурентоспособности организации, ее устойчивого развития, что формирует информационно-аналитический базис для принятия эффективных управленческих решений по выработке стратегий и тактик дальнейшего развития ДОО.

Теоретическо-практические аспекты внедрения КСО, анализ нормативных документов, положений концепции социально ориентированного и стратегического управления, способствующих устойчивому развитию деятельности учреждений, представлены в исследованиях С.Г. Божука, В.Я. Горфинкеля, В.В. Кулибановой, Э.М. Короткова, В. Муруговой и др. [2–6].

Э.М. Коротков отмечает, что «руководитель и сотрудники социально ориентированной организации озабочены тем, какое воздействие она окажет на социальное окружение, на общественное мнение различной целевой аудитории, например, забота администрации о комфортных рабочих местах для сотрудников, персонала, об их здоровье и образовании, организации совместных корпоративных мероприятий различной тематической направленности, что способствует формированию приверженности сотрудников к своей организации, позволяет повысить качество ее деятельности» [5, с. 58].

Л.М. Никитина, Д.В. Борзаков под КСО понимают «концепцию, согласно которой «организация, помимо соблюдения законов и производства качественного продукта или услуги, добровольно принимает на себя дополнительные обязательства перед обществом и своими работниками следовать высоким

стандартам поведения в соответствии с этическими нормами, инвестировать в устойчивое развитие общества в местах его оперирования» [8, с. 68]. Такое понимание корпоративно-социальной ответственности в рамках определений исследователей предполагает признание общественной роли любой организации как морального агента, способного не только воспринимать и учитывать ценности общества и педагогической профессии, но и активно принимать участие в их формировании. В системе деятельности ДОО – это успешная социализация подрастающего поколения, трансляция положительного имиджа и деловой репутации в разных целевых аудиториях; социальная ответственность за результаты деятельности; корпоративная этика и поведение; реализация и планирование системы ответственности; профессиональное обучение персонала; создание оптимальных условий труда; внедрение инновационных проектов, обновленное содержание целостного образовательного процесса, конструктивное взаимодействие с родителями (законными представителями) воспитанников; повышение эффективности использования профессионального мастерства и ресурсов персонала. Режим устойчивого развития ДОО при применении форм и практик КСО аккумулирует два взаимосвязанных понятия:

– потребности, включающие приоритетную миссию и цель, необходимые для жизнедеятельности организации;

– ограничения, обусловленные социальным заказом общества, педагогическими инновациями, современными технологиями, предусматривающими способность организации удовлетворять существующие и возможные образовательные потребности воспитанников и их родителей (законных представителей) [5].

Формы и практики КСО представляют собой важнейший инструмент устойчивого развития деятельности ДОО и призваны способствовать:

– повышению осведомленности общества, социальных заказчиков, участников образовательных отношений в вопросах организации воспитания подрастающего поколения, трансляции традиционных культурных ценностей;

– пониманию педагогической общественностью принципов и перспектив реализации устойчивого развития, стабильного функционирования системы дошкольного образования;

– совершенствованию качества подготовки руководителей, методистов, делопроизводителей к разным аспектам управления ДОО;

– демонстрации социально ответственной деловой репутации, имиджа ДОО как организации-работодателя на рынке труда среди разных целевых аудиторий (родители, общественность, СМИ, потенциальные социальные партнеры и др.).

В структуре управленческой деятельности руководителя и реализации его стиля управления сформулируем несколько задач для обоснования и использования форм и практик КСО в ДОО:

– создавать оптимальные условия для более успешного управления и качественного развития деятельности организации;

– повышать роль корпоративной социальной ответственности педагогического коллектива и персонала учреждения;

– формировать среди членов коллектива общественно ценностную и гражданскую позицию при дессиминации социально значимых инициатив, конкурсов, проектов.

Анализ научно-теоретической литературы свидетельствует, что корпоративная социальная ответственность базируется на нескольких основополагающих принципах:

1. Открытость: КСО – это практики, которые должны быть у всех на виду в коллективе, информация о том, что именно делает организация в рамках КСО; ее публичность и распространение, открытость информации на официальном сайте учреждения.

2. Системность: действенность практик КСО в организации обеспечивают решение управленческих задач и вопросов при подготовке локальных актов, приказов, которые касаются всех участников образовательных отношений.

3. Честность: действия педагогического коллектива, персонала, ориентированные на зону социальной ответственности, должны быть максимально прозрачными, конкретными, ответственными и профессиональными.

4. Регулярность. КСО – зона ответственности организации, требующая ее целенаправленной, систематической, содержательной и комплексной образовательной работы с детьми, научно-методической деятельности с педагогами; бессистемность и хаотичность ее деятельности приводит к неудовлетворительным результатам [5; 7].

В.Я. Горфинкель отмечает, что «эволюция концепции КСО может быть реализована в условиях деятельности образовательной организации при интеграции ее уровней:

– инициатива персонала организации;

– комплекс социальных норм, правил и стандартов профессиональной этики;

– элемент управления рисками в условиях стратегического управления;

– корпоративная идентичность и часть культуры организации;

– составляющая социального партнерства и волонтерской деятельности» [3].




Рис. 1. Характеристики уровней развития концепции КСО в системе деятельности ДОО

Обозначим уровни, определяющие содержательные характеристики развития концепции КСО и ее практик с учетом специфики деятельности ДОО (рис. 1).

Изучение фактического состояния управления деятельностью ДОО с учетом перехода в режим развития в городе Барнауле Алтайского края свидетельствует, что большинство руководителей (заведующих, методистов, старших воспитателей) не владеют механизмом управления во взаимосвязи с подходами и практиками КСО. В ходе исследования нами было проведено анкетирование руководителей ДОО города Барнаула в количестве 25 человек.

Анализ анкетирования показал, что руководители не владеют основными понятиями и подходами КСО в системе деятельности учреждения – 90%; затрудняются создать корпоративную культуру при изменении организационной структуры дошкольного учреждения – 75%; при оплате труда сотрудников недостаточно разрабатывают и применяют справедливую систему стимулирующих надбавок – 62%; не учитывают высокую текучесть кадров в системе управления – 45%; недостаточно делегируют полномочия членам коллектива при принятии управленческого решения – 55%; отмечают недостаточную систему коммуникаций, обратной связи в ДОО при сборе и обмене информацией в коллективе – 73%; не умеют применять ответственные практики КСО в отношении персонала, социальных заказчиков и партнеров – 85%; недостаточно мотивируют персонал, педагогов к участию в социально значимых проектах, наставничестве, волонтерском движении – 62%; не внедряют интерактивные технологии методического сопровождения профессионального развития и обучения персонала – 65%; показали разную степень затруднений при проведении оценки эффективности видов социальной ответственности в ДОО – 92%.

При оценке проявления и использования практик КСО в условиях деятельности ДОО нами были выделены оптимальный, достаточный и недостаточный уровни. Дадим их краткую характеристику.

Оптимальный уровень: руководитель ориентирует сотрудников на повышение эффективности работы с дошкольниками, развитие организации при использовании практик КСО, планирует систему ответственности; проявляет мобильность и адаптивность к изменениям, анализирует профессиональные ситуации, обеспечивает обратную связь в коллективе. Руководитель формирует команду единомышленников, делегирует полномочия, заботится об охране и условиях труда, грамотно использует систему оплаты в стимулировании активной деятельности сотрудников. Внутри ДОО фиксируется низкая текучесть педагогических кадров.

Достаточный уровень: руководитель оказывает спонтанное воздействие при использовании практик КСО; способен к умножению конструктивных корпоративных идей, однако затрудняется в распределении системы ответственности в коллективе, в том числе при делегировании полномочий среди сотрудников. Руководитель использует технологии командообразования, заботится об охране и условиях труда; принимает на себя некоторую долю ответственности, но недостаточно использует стимулирующий фактор в работе сотрудников. Не проявляет высокой заинтересованности в профессиональном обучении и развитии персонала. Внутри ДОО фиксируются случаи текучести кадров и увольнение сотрудников по собственному желанию.

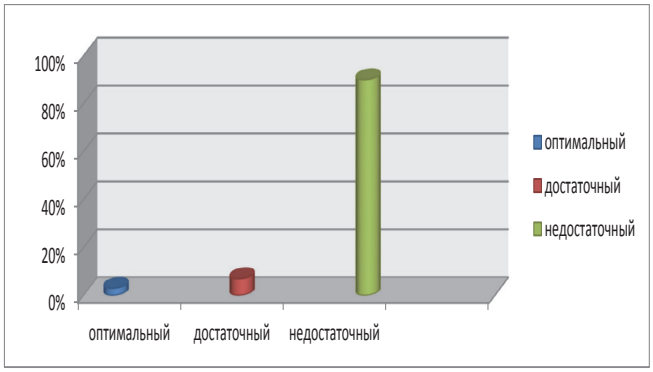



Рис. 2. Уровни готовности руководителей к реализации практик КСО в ДОО, констатирующий этап

Недостаточный уровень: руководитель не умеет использовать практики КСО в учреждении, не учитывает систему ответственности в коллективе, не ориентирует его на процессы устойчивого развития; ДОО действует в режиме функционирования. В практике управленческой деятельности не использует технологии тимбилдинга и допускает серьезные ошибки при оценке качества работы персонала, не учитывает эффективность сотрудников при использовании стимульного фонда оплаты труда. Практически отсутствует системная обратная связь во взаимодействии «администрация – педагоги – сотрудники – родители – социальные партнеры». Внутри ДОО высокая текучесть кадров.

Обозначенные уровни характеризуют готовность руководителей к внедрению практик КСО в условиях ДОО. Под уровнем готовности к данному виду деятельности мы понимаем совокупность умений в систематической управленческой деятельности, развитость личностных и деловых качеств, мотивацию к реализации конструктивных практик КСО, понимание своей рабочей роли, профессиональные знания и способности в сфере менеджмента.

На начальном (констатирующем) этапе исследования нами были проанализированы умения руководителей разрабатывать, применять, реализовывать и оценивать практики КСО в системе деятельности ДОО. Результат оценки преимущественно соответствуют недостаточному уровню готовности руководителей к реализации практик КСО в ДОО (рис. 2).

Таблица 1

Риски реализации стратегического управления ДОО на основе подхода КСО

| Риск | Способы управления на основе подходов КСО |
|---|---|
| Некачественное или неполное исполнение целей, инициатив деятельности ДОО | Подготовка проведения процедуры самообследования деятельности и внутренней системы оценки качества дошкольного образования в ДОО.<br>Разработка политики качества в соответствии с миссией и целью деятельности ДОО |
| Неполное проведение ресурсного анализа (кадровый, финансовый, материально-технический, научно-методический) | Ежегодный анализ реализации миссии и целей ДОО, проведение проблемного анализа деятельности дошкольного учреждения.<br>Четкая регламентация процедуры внутренней системы оценки качества дошкольного образования и самообследования деятельности учреждения.<br>Усиление и обновление инфраструктуры ДОО с учетом требований ФГОС и ФОП ДО.<br>Обеспечение научно-методического сопровождения профессиональной коллектива по всем направлениям работы.<br>Обогащение методического кабинета, развивающей предметно-пространственной среды в ДОО.<br>Ежеквартальный анализ финансово-хозяйственной деятельности и выполнения муниципального задания ДОО |
| Невысокая квалификация кадрового состава в сфере использования практик КСО | Обучение членов коллектива – специалистов, персонала в рамках реализации внутрифирменного повышения квалификации.<br>Конструирование модулей онлайн-Программы обучения заведующих ДОО по внедрению практик КСО, повышающих уровень готовности к этой деятельности |
| Недостаточная сформированность командных ресурсов; несогласованность этических норм в структуре КСО;<br>низкая адаптивность к изменениям;<br>отсутствие планирования «зоны ответственности» и контроля над ее выполнением | Использование технологии тимбилдинга в формировании единого рабочего коллектива в ДОО.<br>Разработка Кодекса деловой и профессиональной этики учреждения.<br>Формирование в коллективе эффективной команды профессионалов.<br>Сотрудничество, осуществляемое в творческих проектных группах, направленных на инновационные изменения и внедрение концепции КСО.<br>Создание традиций, устоев в ДОО, ценности взаимоотношений на принципах КСО |
| Скачкообразность, эпизодичность в использовании практик КСО | Утверждение единой концепции КСО в деятельности дошкольного учреждения.<br>Усиление корпоративных идей в коллективе, организация корпоративных мероприятий.<br>Справедливая система оценки труда сотрудников |
| Объективные и субъективности сложности в привлечении социальных партнеров, инвесторов в сферу ДО | Составление договоров, соглашений о взаимовыгодном сотрудничестве с социальными партнерами ДОО.<br>Проектирование на уровне государства, региона моделей социального партнерства предприятий, кампаний, учреждений и ДОО.<br>Создание стажировочной площадки в целях апробации моделей реализации социального партнерства на основе принципов КСО |

Таблица 2

Оценка проявления и использования практик корпоративной социальной ответственности, констатирующий этап

| № | Утверждение | ✓ Степень согласия с утверждением практик КСО в ДОО | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 балл | 2 балла | 3 балла | 4 балла | 5 балла |
| 1. | Оплата труда в ДОО своевременная при учете справедливых стимулирующих надбавок | | | ✓ | | |
| 2. | Обучение и развитие профессиональных навыков педагогов и персонала ДОО организовано на достаточном уровне | | ✓ | | | |
| 3. | В коллективе благоприятный микроклимат | | | ✓ | | |
| 4. | Регулярно организуются корпоративные, спортивные мероприятия в коллективе сотрудников | | ✓ | | | |
| 5. | Планируется распределение системы ответственности персонала, заведующим делегируются полномочия | | | ✓ | | |
| 6. | В коллективе прослеживается командная работа, систематически используются технологии тимбилдинга | | | ✓ | | |
| 7. | Коллектив ориентирован на использование практик КСО | | ✓ | | | |
| 8. | В коллективе обеспечивается качество дошкольного образования в реализации ФГОС и ФОП ДО | | | ✓ | | |
| 9. | Высокий рейтинг учреждения | | ✓ | | | |
| 10. | В ДОО стабильный коллектив сотрудников | | ✓ | | | |

Таким образом, реализация концепции КСО не может использоваться под влиянием стихийных управленческих действий при применении традиционных или инновационных регулятивов ответственности как одного из факторов и показателей устойчивого развития деятельности ДОО. Обозначим возможные риски и способы в процессе реализации управленческого цикла на основе подходов КСО (табл. 1).

Эффективность устранения обозначенных возможных рисков, внедрение стратегических инициатив в структуре усиления концепции КСО обеспечивается разработкой управленческой, оперативной тактики в перспективном и текущем планировании деятельности ДОО. В организации этого процесса следует разработать ряд локальных актов (приказов, положений, социально значимых проектов: «В коллективе ДОО – молодые педагоги», «Родительский всеобуч «Мы – вместе»», консультационный пункт «Забота» для родителей (законных представителей) воспитанников, не посещающих ДОО, «Реверсивное наставничество», «Детское волонтерство», «Мы – единая команда» и др.). Признаки социально ответственного поведения членов коллектива ДОО проявляются, прежде всего, во внешней социальной активности организации: взаимодействии с социальными партнерами, в организации творческих выставок поделок и подарков для различных слоев населения (ветеранов войны, героев СВО, приютов для животных «Бусинка», «Ласка» и др.); проведение флэшмобов «Сирень Победы», «Чистый ручеек», «Очистим территорию от мусора», «Цветочные клумбы», «Наши бабушки и дедушки», «Я – в истории моего города», «Культурный код моей малой Родины».

Используя методику В.Я. Горфинкеля [3], в коллективах МБДОУ «Детский сад № 56» и МБДОУ ЦРР «Детский сад № 16» города Барнаула была проведена оценка проявления и использования практик корпоративной социальной ответственности в системе деятельности этих ДОО. В опросе приняли участие 115 человек – руководители, педагоги ДОО. Результаты данного этапа исследования представлены в табл. 2.

Обобщая полученные результаты опроса педагогов дошкольного образования, представленных в табл. 2, следует отметить, что оценка влияния практик КСО на уровень развития ДОО, качества ее деятельности фиксирует низкий диапазон – от 2 до 3 баллов. Этот факт детерминирует актуальность разработки и реализации Программы онлайн-семинаров по формированию знаний, умений руководителей в сфере внедрения практик корпоративной социальной ответственности в дошкольном образовательном учреждении [10].

На формирующем этапе исследования в процессе поиска конструктивных методов и средств совершенствования профессиональных компетенций руководителей была разработана Программа онлайн-семинаров. В нее были включены содержательные модули:

Модуль 1. Индикаторы и показатели устойчивого развития деятельности ДОО в новых социокультурных условиях.

Модуль 2. Типология ответственности в структуре КСО.

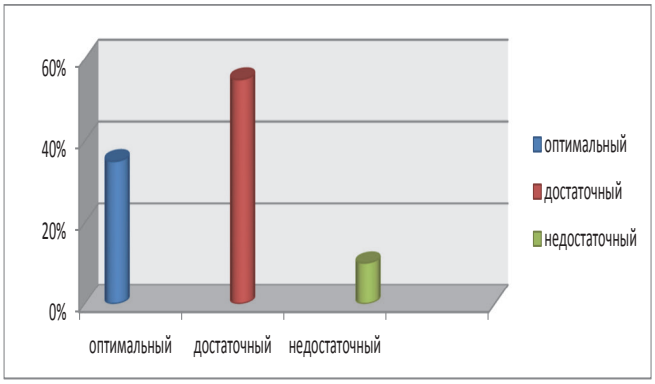



Рис. 3. Уровни готовности руководителей к реализации практик КСО в ДОО, контрольный этап

Таблица 3

Оценка проявления и использования практик корпоративной социальной ответственности в экспериментальных ДОО, контрольный этап

| № | Утверждение | ✓ Степень согласия с утверждением практик КСО в ДОО | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 балл | 2 балла | 3 балла | 4 балла | 5 балла |
| 1. | Своевременная оплата труда в ДОО при учете справедливых стимулирующих надбавок | | | | ✓ | |
| 2. | Обучение и развитие профессиональных навыков педагогов и персонала ДОО организовано на достаточном уровне | | | | ✓ | |
| 3. | Благоприятный микроклимат в коллективе | | | | | ✓ |
| 4. | Регулярно организуются корпоративные, спортивные мероприятия в коллективе сотрудников | | | | | ✓ |
| 5. | Планируется распределение системы ответственности персонала, заведующим делегируются полномочия | | | | ✓ | |
| 6. | В коллективе прослеживается командная работа, систематически используются технологии тимбилдинга | | | | | ✓ |
| 7. | Коллектив ориентирован на использование практик КСО | | | | ✓ | |
| 8. | В коллективе обеспечивается качество дошкольного образования в реализации ФГОС и ФОП ДО | | | | | ✓ |
| 9. | Высокий рейтинг учреждения | | | | ✓ | |
| 10. | В ДОО стабильный коллектив сотрудников | | | | | ✓ |

Модуль 3. Основные подходы, формы и практики КСО в дошкольной образовательной организации.

Модуль 4. Кейсы для руководителей и старших воспитателей по решению задач реализации практики КСО.

Продолжительность Программы включает 10 онлайн-семинаров, которые реализовывались на базе ДОО в течение учебного года с сентября 2022 по май 2023 года. Участниками онлайн-программы выступили 25 руководителей ДОО. Проверка эффективности действия Программы онлайн-семинаров проводилась на контрольном этапе исследования. Результаты представлены на рис. 3.

Полученные результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о позитивной динамике в уровнях сформированности готовности руководителей проектировать, планировать и использовать практики КСО в управленческой деятельности. Недостаточный уровень зафиксирован у 10% руководителей; достаточный показали 55%, 35% оказались на оптимальном уровне владения компетенциями изучаемой готовности.

Также на контрольном этапе исследования в коллективах экспериментальных ДОО (МБДОУ «Детский сад №56», МБДОУ ЦРР «Детский сад №16») была проведена повторная оценка проявления и использования практик КСО после участия руководителей в Программе онлайн-семинаров. Результаты представлены в табл. 3.

Показатели оценки использования практик КСО, ориентированных на режим развития ДОО, включал диапазон от 1 до 5 баллов. Из 115 опрошенных респондентов, участвующих в педагогическом эксперименте, высоко оценили проявление и использование в коллективах экспериментальных ДОО практик КСО на конец 2022–2023 гг. учебного года – 68%.

Сравнительное соотношение степени затруднений руководителей ДОО в использовании практик КСО на констатирующем и контрольном этапах исследования (до и после реализации Программы онлайн-семинаров) представлена на рис. 4.

Результаты, представленные на рис. 4, свидетельствуют о том, что после проведения Программы онлайн-семинаров у 25 руководителей ДОО города Барнаула Алтайского края, включенных в экспериментальную деятельность, снизилась степень затруднений по основным показателям использования практик КСО, подлежащим оценке. На констатирующем этапе степень затруднения соответствовала в среднем 67%, на контрольном этапе зафиксирован показатель проявления затруднений руководителей в среднем 16%.

На основании результатов проведенного исследования уточнены и обоснованы приоритетные направления использования практик КСО в системе деятельности ДОО. К этим направлениям считаем необходимым отнести следующие:

– социально ответственные и добросовестные практики в отношении персонала дошкольной образовательной организации;

– социально ответственные и деловые практики во взаимодействии с родителями (законными представителями), общественностью, партнерами, СМИ;

– участие в социально значимых проектах, акциях, движении наставничества, волонтерства вне дошкольной образовательной организации;

– ответственные практики в охране окружающей среды;

– практики создания комфортных и качественных условий деятельности персонала;

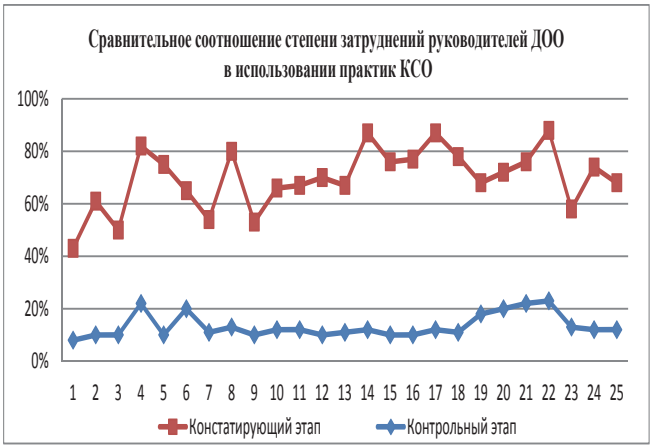



Рис. 4. Степень осознания затруднений руководителями ДОО использования практик КСО, констатирующий, контрольный этапы

– экономическая ответственность перед участниками образовательных отношений и партнерами ДОО.

Основные направления концепции КСО включают социально ответственные практики в управленческой деятельности руководителей, реализация которых переводит ДОО в режим развития, позволяет быть социально ответственной организацией.

Проведенное исследование подтвердило эффективность выявленных приоритетных направлений внедрения и использования ответственных практик КСО в условиях деятельности дошкольных образовательных организаций.

Формирование компетенций руководителей ДОО, необходимых для реализации практик КСО в управленческой деятельности, получает свои эффекты при реализации Программы онлайн-семинаров. Программа способствует совершенствованию уровня знаний и компетенций руководителей при применении принципов и практик КСО в практической управленческой деятельности.

Повышение квалификации руководителей ставит своими задачами освоение системных знаний о корпоративной социальной ответственности и ее проявлении в социуме; приобретение руководителями практических умений и готовности реализовывать и развивать известные практики КСО во взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений, широкой профессионально-педагогической общественностью, социальными партнерами, семьями воспитанников ДОО

Перспективами дальнейших исследований данной проблематики представляется разработка курсов повышения квалификации руководителей ДОО на региональном уровне, подготовка методических материалов и рекомендаций, поиск содержательных направлений формирования корпоративной идентичности ДОО, конструирование моделей КСО (корпоративная социальная добросовестность, корпоративное гражданство и др.).

Библиографический список

1. Шварко Л.И., Богославец Л.Г. *Корпоративная социальная ответственность и организация социального партнерства в образовании*: учебное пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2021.
2. Божук С.Г. *Корпоративная социальная ответственность*: учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2016.
3. Горфинкель В.Я., Родионова Н.В. *Корпоративная социальная ответственность*: учебник и практикум для академического баклавариата. Москва: Юрайт, 2019.
4. Кулибанова В.В. *Корпоративная социальная ответственность*. учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2016.
5. Коротков Э.М., Александрова О.А., Антонов С.А. *Корпоративная социальная ответственность*: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2014.
6. Муругова В. *Концепция формирования социальной ответственности студенчества*. Москва: Машиностроение, 2019.
7. Вацковский А.С. *Корпоративная социальная ответственность как фактор конкурентоспособности вуза.* Москва: Синергия, 2019.
8. Никитина Л.М., Борзаков Д.В. *Корпоративная социальная ответственность*. Москва: Феникс, 2015.
9. Богославец Л.Г., Майер А.А. Внутрифирменное повышение квалификации специалистов дошкольного образовательного учреждения. *Детский сад: теория и практика*. 2012; № 4: 85–91.
10. Вощенко Ю.С., Сазонова Н.П. Формирование у будущего руководителя дошкольной образовательной организации умений в области делопроизводства. *Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования*: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Барнаул – Липецк, 2022: 137–142. Available at: http://library.altspu.ru/dc/pdf/podaneva5.pdf

References

1. Shvarko L.I., Bogoslavec L.G. *Korporativnaya social'naya otvetstvennost' i organizaciya social'nogo partnerstva v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Barnaul: AltGPU, 2021.
2. Bozhuk S.G. *Korporativnaya social'naya otvetstvennost'*: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2016.
3. Gorfinkel' V.Ya., Rodionova N.V. *Korporativnaya social'naya otvetstvennost'*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo baklavariata. Moskva: Yurajt, 2019.
4. Kulibanova V.V. *Korporativnaya social'naya otvetstvennost'*. uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2016.
5. Korotkov `E.M., Aleksandrova O.A., Antonov S.A. *Korporativnaya social'naya otvetstvennost'*: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2014.
6. Murugova V. *Koncepciya formirovaniya social'noj otvetstvennosti studenchestva*. Moskva: Mashinostroenie, 2019.
7. Vackovskij A.S. *Korporativnaya social'naya otvetstvennost' kak faktor konkurentosposobnosti vuza.* Moskva: Sinergiya, 2019.
8. Nikitina L.M., Borzakov D.V. *Korporativnaya social'naya otvetstvennost'*. Moskva: Feniks, 2015.
9. Bogoslavec L.G., Majer A.A. Vnutrifirmennoe povyshenie kvalifikacii specialistov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Detskij sad: teoriya i praktika*. 2012; № 4: 85-91.
10. Voschenko Yu.S., Sazonova N.P. Formirovanie u buduschego rukovoditelya doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii umenij v oblasti deloproizvodstva. *Sovremennye orientiry i problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya*: sbornik statej III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Barnaul – Lipeck, 2022: 137-142. Available at: http://library.altspu.ru/dc/pdf/podaneva5.pdf

*Статья поступила в редакцию 03.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-42-45

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

**DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD" AS A BASIC EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN HIGH SCHOOL.** The article examines the role of the discipline "Fundamentals of Russian Statehood" in modern higher education. The author examines the educational potential of this course and suggests directions for teachers to realize this potential during the educational process at a university. The article emphasizes the importance of developing students' civic identity, patriotism and respect for state symbols and institutions of Russia. The content of the course and its potential for the development of value guidelines and worldview of modern Russian youth are analyzed. Particular attention is paid to the content of each section of the discipline under consideration on the effective use of educational opportunities in the educational process of universities. The article is of interest to university teachers, educational instructors, as well as researchers studying issues of civic-patriotic education of students.

*Key words:* **higher education, upbringing, educational potential, educational opportunities, civic identity, patriotism**

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

# ДИСЦИПЛИНА «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» КАК БАЗОВЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается роль дисциплины «Основы российской государственности» (ОРГ) в воспитательном процессе современного высшего образования. Автор рассматривает воспитательный потенциал данного курса и предлагает направления деятельности преподавателей по реализации этого потенциала в ходе образовательного процесса в вузе. В статье подчеркивается важность формирования у студентов гражданской идентичности, патриотизма и уважения к государственным символам и институтам России. Анализируется содержание курса и его потенциал для развития ценностных ориентиров и мировоззрения современной российской молодежи. Особое внимание уделяется содержательному наполнению каждого из разделов рассматриваемой дисциплины по эффективному использованию воспитательных возможностей в образовательном процессе вузов. Статья представляет интерес для преподавателей высшей школы, работников системы воспитания в вузах, а также исследователей, изучающих вопросы гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи.

*Ключевые слова:* **высшее образование, воспитание, воспитательный потенциал, воспитательные возможности, гражданская идентичность, патриотизм**

Актуальность исследования состоит в том, что в условиях современных вызовов важно сохранять национальную идентичность и культурное многообразие российского общества. Это особенно важно в контексте многообразной информационной среды и широких возможностей виртуальных сетей. В эпоху высоких технологий и глобализации существует риск потери у молодежи чувства гражданской и национальной идентичности. Поэтому необходимо уделять пристальное внимание формированию активной гражданской позиции, осознанию своей принадлежности к гражданскому обществу, пониманию исторических корней и традиций российской государственности, собственной правовой культуры и правосознанию через знания об основах конституционного строя, системе государственной власти, правах и обязанностях граждан. Дисциплина «ОРГ» носит межпредметный характер, что позволяет студентам проследить взаимосвязи между различными аспектами государственности и общественной жизнью. Такой комплексный подход актуален для формирования у обучающихся системного и целостного восприятия учебного материала. Студенты получают возможность рассмотреть процессы и явления не изолированно, а в их взаимодействии, что способствует более глубокому пониманию сущности российской государственности и ее роли в жизни общества. Межпредметная интеграция помогает избежать фрагментарности знаний, позволяя увидеть общую картину и выстроить логические связи между различными элементами изучаемой дисциплины.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить и обосновать воспитательный потенциал дисциплины «ОРГ» для современного высшего образования и раскрыть ее роль в формировании гражданской идентичности студенческой молодежи. Для достижения данной цели автором работы ставятся следующие задачи:

1. Проанализировать значимость патриотического воспитания в современных условиях развития общества, глобализации и информационной среды.
2. Изучить содержание и структуру дисциплины «ОРГ», ее междисциплинарные связи с другими областями знаний.
3. Выявить ключевые воспитательные аспекты дисциплины, ее потенциал в формировании патриотизма, гражданственности, правовой культуры и ценностных ориентиров у студентов.

Научная новизна данной работы заключается в комплексном анализе воспитательной роли дисциплины «ОРГ» в современных условиях, систематизации подходов к реализации этого потенциала и обоснование необходимости интегративного подхода в ее преподавании для достижения комплексного восприятия студентами проблематики государственности и общественной жизни.

Теоретическая значимость работы связана с развитием теории воспитания в высшем образовании, обоснованием роли гуманитарных дисциплин в формировании личности студентов, а также разработкой концептуальных основ междисциплинарного подхода.

Практическая значимость проведенного исследования многогранна и предполагает комплекс мер по внедрению его результатов в образовательный процесс высшей школы. В первую очередь необходима разработка методических рекомендаций для эффективного использования воспитательного потенциала дисциплины «Основы российской государственности». Также требуется создание учебно-методического сопровождения преподавания данного курса, ориентированного на решение воспитательных задач: рабочие программы, учебники, кейсы, методические пособия и др.

В эпоху стремительной глобализации, когда мир становится все более взаимосвязанным и открытым, вопросы воспитания молодежи приобретают особую актуальность. Процессы интеграции культур, размывание национальных границ и традиций ставят новые вызовы перед обществом и системой образования. В этих условиях воспитание патриотизма и любви к Родине выступает ключевым фактором сохранения национальной идентичности, укрепления гражданского самосознания и духовного единства народа. Глобализация несет в себе как позитивный потенциал обогащения культур, так и риски утраты самобытности, подмены традиционных ценностей заимствованными образцами. Именно поэтому воспитательная работа среди молодежи сегодня имеет первостепенное значение. Она призвана формировать у подрастающего поколения чувства причастности к истории и культуре своей страны, гордость за ее достижения, стремление приумножать ее богатство и могущество.

В условиях глобальной информационной среды, активного обмена идеями и ценностями между народами роль воспитания подрастающего поколения как никогда высока. Оно служит гарантом целостности и процветания российской нации, залогом ее достойного будущего.

Однако воспитательная функция высших учебных заведений длительное время не рассматривалась как приоритетная задача. В первоначальной редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 20.12.2012 г. образование определялось как «целенаправленный процесс воспитания и обучения». Однако сам термин «воспитание» не был раскрыт. Существенные изменения были внесены в 2020 году Федеральным законом от 31.07.2020 № 304-ФЗ. В новой редакции закона появилось понятие «воспитание», которое трактуется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1]. Закон также подчеркивает важность формирования у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и героев России, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению. Акцентируется необходимость воспитания взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде. Таким образом, в действующей редакции закона «Об образовании в Российской Федерации» воспитательная функция образовательных организаций получила четкое закрепление и определение, подчеркнув ее ключевую роль в формировании личности обучающихся.

В соответствии с новым определением понятия «воспитание» в указанном законе, целый ряд дисциплин учебного плана должен быть ориентирован на

реализацию деятельности по воспитанию обучающихся. Исходя из смыслового наполнения этого понятия, данная задача может быть выполнена при изучении таких дисциплин, как история, социология, правоведение, культурология, экология, философия, русский язык и культура речи, этика, мировая культура и искусство и других. Посредством содержания различных гуманитарных и социальных дисциплин возможно формирование у студентов таких качеств, как патриотизм, гражданственность, уважение к культурному наследию, бережное отношение к природе и окружающей среде, что соответствует целям воспитания, обозначенным в федеральном законе. Поэтому вузы должны уделять особое внимание воспитательному потенциалу учебных дисциплин при разработке образовательных программ.

К сожалению, до сих пор многие студенты воспринимают социально-гуманитарные дисциплины как ненужную нагрузку, неспособную помочь им в будущей профессиональной деятельности и карьере. Подобного мнения нередко придерживаются и некоторые вузы, существенно сокращая количество часов на изучение гуманитарных дисциплин в учебных планах, а в некоторых случаях и вовсе их упраздняя. В результате такого подхода формируются специалисты, получившие качественную профессиональную подготовку, но при этом «невоспитанные» в нравственном и гражданском планах. Они оказываются равнодушными к судьбе своей страны, лишенными сформированной гражданской позиции и нравственных ориентиров. Такие люди не идентифицируют себя с культурой и народом, средой, в которой они живут. Они обучены профессии, но не жизни ради других, сопереживанию, милосердию, чувству долга, уважению к старшим.

Таким образом, игнорирование воспитательной составляющей в процессе обучения в вузе приводит к формированию узких профессионалов, лишенных качеств, необходимых для гармоничного развития личности и полноценной реализации в обществе. Это противоречит целям образования, закрепленным в законодательстве, и может иметь негативные последствия для развития страны.

Социология дает знания о тенденциях изменения современного общества и основных факторах, влияющих на эти изменения. Понимание социальных процессов и тенденций крайне важно для современного молодого человека, так как позволяет ему лучше ориентироваться в динамично меняющемся мире, осознавать свою роль и место в обществе.

История представляет собой науку, которая путем тщательного изучения фактов и событий прошлого помогает нам получить глубокое понимание происходящих в настоящем процессов и сформировать осознанный подход к управлению развитием общества в будущем. В профессиональной сфере знания истории способствуют формированию гражданской позиции, чувства патриотизма и уважения к своей стране. Они мотивируют будущих специалистов трудиться во благо Родины, развивать ее социально-экономический потенциал, бережно относиться к ее природным богатствам и ресурсам. Утрата исторической памяти может привести к исчезновению нации, искажению ее идентичности и самобытности, потере национального самосознания. Поэтому сохранение и передача исторического знания являются критически важными для дальнейшего процветания любого народа.

Философия – это любовь к мудрости, знаниям. Она дает возможность понять себя и других людей, учит рассуждать и мыслить, позволяет рефлексировать об окружающем мире. К сожалению, утилитарно ориентированный тип личности, порожденный потребительским обществом, не видит практического применения философии и задается вопросом: зачем ее изучать, если это не нужно? Философия должна акцентировать внимание на изучении проблем бытия и предлагать варианты их решения.

Курс экологии предназначен для формирования у студентов целостного понимания живой природы и роли человека в ней. Одной из ключевых целей его изучения является осмысление причин, приведших к глобальному экологическому кризису, а также освоение принципов обеспечения экологической безопасности. Полученные знания позволят обучающимся выработать системное видение взаимосвязей между деятельностью человека и состоянием окружающей среды, что критически важно для предотвращения дальнейшей деградации природных экосистем и сохранения благоприятных условий для жизни на нашей планете.

«Русский язык и культура речи» является одной из ключевых дисциплин, направленных на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, что подчеркивается в соответствующем Указе Президента РФ [2]. Основная задача этой дисциплины заключается в защите и поддержке русского языка как государствообразующего, обеспечении соблюдения норм современного русского литературного языка, недопущении использования нецензурной лексики и противодействии излишнему употреблению иностранных слов. Изучение русского языка и культуры речи формирует национальную идентичность, способствует воспитанию национального характера, закладывает основы любви к Родине и чувства патриотизма. Таким образом, эта дисциплина играет важнейшую роль в сохранении и развитии российских духовно-нравственных традиций.

Этика – наука о морали, формирующая знания человека о нравственных ценностях. Основными категориями этики являются смысл жизни, добро и зло, долг, честь, совесть, любовь, дружба, свобода и ответственность. Задача этой дисциплины – дать молодому поколению правильные установки относительно этих основных категорий, объяснить важность любви и дружбы в жизни человека, дать знания о свободе и ответственности. Этика – это одна из древнейших наук, изучающая эволюцию понимания морали и нравственности в различных исторических эпохах и культурах. Ее главная задача – помочь человеку осознать истинный смысл и ценность человеческой жизни, принять существующие границы свободы, а также усвоить «золотое правило» нравственности – относиться к другим так, как ты хотел бы, чтобы относились к тебе. Этика учит размышлять над высшими духовными и моральными ценностями, руководствоваться в своих поступках гуманистическими принципами, уважать достоинство каждого человека. Освоение этических знаний способствует формированию зрелой нравственной личности, готовой нести ответственность за свои решения и действия перед обществом и своей совестью.

Безусловно, цели и задачи учебных дисциплин в вузе сами по себе не могут в полной мере обеспечить полноценное воспитание личности студента. Для эффективного решения этой задачи необходимо качественное содержательное наполнение курсов, а также современные, актуальные методы подачи материала. Огромную роль в подготовке обучающихся играют профессионализм преподавателя, его личностные качества, способность не только служить примером для подражания, но и доступно разъяснять суть рассматриваемых проблем, высказывать гипотезы и предлагать возможные пути их решения. Только при наличии содержательного, хорошо структурированного учебного контента в сочетании с педагогическим мастерством наставника можно добиться воспитания гармонично развитой личности выпускника.

Воспитание является неотъемлемой частью процесса социализации личности. Его можно охарактеризовать как целенаправленный, управляемый и контролируемый аспект, который являет собой осознанную и преднамеренную функцию социальных институтов, ответственных за передачу социальных норм и культурных ценностей новым поколениям. В отличие от стихийной социализации, воспитание представляет собой систематическую и последовательную деятельность, нацеленную на формирование у индивидов определенных качеств, взглядов, убеждений и моделей поведения в соответствии с доминирующими в обществе идеалами и ожиданиями. Институты воспитания, такие как семья, образовательные учреждения, религиозные и общественные организации, сознательно транслируют молодежи ключевые социальные установки и культурное наследие [3].

В соответствии с поручениями Президента Российской Федерации [4], Министерство образования и науки России разработало и направило во все российские вузы для ознакомления проект концепции учебно-методического комплекса (УМК) модуля дисциплины «Основы российской государственности» [5]. Начиная с 1 сентября 2023 года, данный курс был введен в образовательный процесс во всех вузах России с целью формирования и развития патриотических и гражданских ценностей и позиций среди российской молодежи.

Введение данного курса в образовательный процесс всех вузов страны приветствовался педагогами, т. к. данная дисциплина носит тот междисциплинарный характер, который охватывает различные области знаний и учебные дисциплины [6; 7]. Она объединяет элементы истории России, политологии, правоведения, культурологии и других гуманитарных наук. Такой междисциплинарный подход позволяет сформировать у студентов целостное понимание российской государственности, ее исторических корней, политических и правовых основ, культурных традиций. Изучение этой дисциплины способствует развитию патриотических и гражданских ценностей молодежи, формированию чувства национальной идентичности и причастности к судьбе своей страны.

Структура новой учебной дисциплины имеет логичный характер, охватывающий постепенный переход от общих вопросов образования Российского государства до последних свершений в мире науки и технологий.

1 раздел – «Что такое Россия?» – освещает основные аспекты страны, такие как ее географическое положение, ресурсы, население, культуру, регионы и выдающихся исторических деятелей. Он дает объективную информацию о России и ее современном состоянии, ключевых испытаниях и победах.

2 раздел – «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации» – рассматривает понятие мировоззрения, его значение для человека, общества и государства. Также изучаются ценностные принципы российской цивилизации, такие как единство многообразия, суверенитет, согласие, любовь, созидание и развитие.

3 раздел – «Российское государство-цивилизация» – посвящен историческим, географическим и институциональным основам формирования российской цивилизации как уникального явления.

4 раздел – «Политическое устройство России» – объективно представляет государственные и общественные институты страны, их историю и причинно-следственные связи в период социальных трансформаций. Раскрываются основы конституционного строя и уровни организации власти в России.

Заключительный, 5 раздел – «Вызовы будущего и развитие страны» – посвящен сценариям перспективного развития России с учетом глобальных трендов, рисков и вызовов. Рассматривается роль гражданина в этих сценариях, а также понятия российской гражданственности и неразрывной связи личного благополучия с благосостоянием Родины [5].

Воспитательный потенциал содержания курса «ОРГ» видится автору в следующем:

В 1 разделе – «Что такое Россия» – рассматриваются такие важные аспекты, как географическое положение и природные богатства России, ее многонаци-

ональный и многоконфессиональный состав, культурное наследие и традиции. Изучение данного раздела позволяет студентам лучше понять уникальность и самобытность России как страны с богатой историей и культурой. Это способствует формированию чувства гордости за свою Родину, осознанию ее места и роли в мировом сообществе. Кроме того, акцент на многонациональности и поликультурности российского общества воспитывает в молодежи уважение к различным народам, их традициям и обычаям, развивает толерантность и межнациональное согласие. В целом раздел «Что такое Россия» закладывает фундамент патриотического воспитания, любви к Отечеству, стремления сохранять и приумножать его культурные и исторические ценности. Это формирует активную гражданскую позицию молодых людей.

2 раздел – «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации» – посвящен, во-первых, изучению мировоззренческих основ российской цивилизации, способствует формированию у студентов целостного понимания исторически сложившейся системы ценностей, убеждений и идеалов российского общества. Это помогает воспитать уважение к культурным традициям и духовному наследию Отечества. Во-вторых, знакомство с такими ценностными принципами, как единство многообразия, согласие и сотрудничество, созидание и развитие, любовь и ответственность, закладывает прочный фундамент патриотизма, гражданственности и нравственности. В-третьих, осмысление места и роли России в мировом сообществе через призму ее исторического суверенитета и цивилизационной самобытности способствует развитию чувства национальной гордости и достоинства. В-четвертых, анализ мифов, убеждений и стратегий различных общественно-политических сил учит критически мыслить, отделять факты от вымысла, самостоятельно вырабатывать собственную мировоззренческую позицию.

Следовательно, этот раздел вносит существенный вклад в духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание молодежи, формируя целостное видение национальной идентичности и ценностных оснований российской цивилизации.

3 раздел – «Российское государство-цивилизация» – посвящен изучению истоков формирования российской цивилизации, ее географических, исторических и институциональных основ, способствует воспитанию патриотизма, уважения к прошлому своей страны и осознанию ее места в мировом сообществе. Знакомство с процессом становления государственности России, эволюцией ее политического и общественного устройства помогает студентам лучше понять причинно-следственные связи современных реалий, сформировать целостное представление о пути, пройденном страной. Осмысление цивилизационной уникальности и самобытности России, ее особого геополитического положения вызывает чувство гордости у молодежи и укрепляет национальное самосознание. Кроме того, рассмотрение исторических вызовов и испытаний, с которыми сталкивалась российская цивилизация на разных этапах своего существования, воспитывает мужество, стойкость духа и веру в неисчерпаемые возможности страны.

Из этого следует, что данный раздел курса «ОРГ» является мощным инструментом патриотического, исторического и гражданского воспитания, прививая молодым людям чувство глубокого уважения к государствообразующей роли России и ее цивилизационному наследию.

4 раздел – «Политическое устройство России» – посвящен: 1. Изучению конституционных основ Российского государства способствует формированию правовой культуры и уважения к закону у студентов. Это воспитывает ответственность и активную гражданскую позицию. 2. Осмыслению истории развития и трансформации политических институтов в России, что позволяет лучше понять современную систему власти и повышает политическую грамотность молодежи. 3. Анализу деятельности органов государственной власти различных уровней, что воспитывает понимание важности государственного управления для благополучия общества. 4. Изучению функций и полномочий государственных органов, формирующих у студентов правовое сознание и уважение к институтам власти. 5. Рассмотрению принципов федерализма и разграничения полномочий между центром и регионами, что воспитывает толерантность и уважение к многонациональному составу России. 6. Ознакомлению с реальными достижениями и проблемами политической системы современной России, закладываеющими основы критического мышления и стремления к совершенствованию общественных институтов.

Итак, данный раздел способствует правовому, политическому и гражданскому воспитанию молодежи, формируя уважение к государственным устоям, политическую грамотность и активную жизненную позицию.

5 раздел – «Вызовы будущего и развитие страны» – также имеет значительный воспитательный потенциал в рамках курса «Основы российской государственности». В нем происходит изучение глобальных трендов и вызовов современности воспитывает у студентов широкий кругозор и стратегическое мышление, необходимые для осмысления перспектив развития России; анализ потенциала страны в контексте грядущих перемен формирует оптимистичный и конструктивный взгляд на будущее, веру в свои силы и возможности Отечества; рассмотрение национальных проектов и программ социально-экономического развития воспитывает гражданскую ответственность и причастность к преобразованиям в стране; обсуждение возможных сценариев будущего России побуждает молодежь задумываться о своей роли и вкладе в это будущее, определять жизненные цели и приоритеты; изучение концепций и стратегий обеспечения национальной безопасности формирует патриотизм, готовность защищать интересы Родины; представление о возможностях технологического прорыва и инновационного развития воспитывает мотивацию к получению современных знаний и навыков.

Таким образом, данный раздел ориентирует молодежь на осознание своей причастности к судьбе страны, воспитывает ответственность за ее настоящее и будущее, формирует стремление внести посильный вклад в процветание Отечества.

Высшие учебные заведения считаются одними из ключевых институтов социализации молодежи, обладающих потенциалом за период 4–6 лет обучения сформировать личность, подготовленную к жизни в современных реалиях и способную отвечать на актуальные вызовы [8; 9; 10]. Вузы могут эффективно выполнять воспитательные функции при наличии высококвалифицированного персонала, стабильного состава научно-преподавательских кадров, мотивированных к работе с молодыми людьми.

Университеты и институты играют важную роль в процессе социализации студентов, способствуя не только получению профессиональных знаний и навыков, но и формированию системы ценностей, гражданской позиции, критического мышления. Высококомпетентный преподавательский состав, увлеченный своим делом и стремящийся к развитию молодежи, является залогом успешной подготовки всесторонне развитых, социально ответственных специалистов, готовых внести вклад в развитие общества. При этом преподаватели должны не только транслировать опыт и знания, но и сами являться личностями с высокими моральными качествами, чувством патриотизма и осознанием своей миссии.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что поставленная цель была успешно реализована, а сформулированные задачи получили всестороннее раскрытие и обоснование в ходе написания данной научной статьи. Воспитание, действительно, является целенаправленным и управляемым процессом, и дисциплина «ОРГ» обладает значительным потенциалом для его реализации, опираясь на ряд принципиальных моментов.

Во-первых, культуроцентричность курса, которая рассматривает российскую государственность через призму национальной культуры и ценностей, формируя уважение к культурному наследию страны.

Во-вторых, междисциплинарный характер дисциплины, объединяющий знания из философии, социологии, логики, истории, этики, культурологии и других областей, что способствует формированию мировоззренческой основы, гражданской позиции, личностных качеств и креативного мышления.

В-третьих, курс затрагивает актуальные проблемы и задачи современного общества, раскрывает идеалы его развития, угрозы национальной безопасности, что помогает студентам осознать важность гражданской ответственности.

В-четвертых, проектная деятельность, индивидуальная и командная работа в рамках дисциплины развивают нестандартное мышление и творческий подход к решению задач.

В-пятых, изучение уникальности национальной культуры, особого исторического пути России, ее великих достижений и героев воспитывает патриотизм и уважение к Отечеству.

Таким образом, благодаря своему содержанию курс «ОРГ» создает благоприятные условия для целенаправленного воспитания молодежи в духе гражданственности, патриотизма и уважения к культурным традициям России.

Библиографический список


1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, 2022. Available at: https://www.consultant.ru/ document /cons_doc_ LAW_140174/
2. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809, 2022. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
3. Ковалёва А.И. Динамика воспитательной функции высшей школы в России. *Знание. Понимание. Умение*. 2021; № 4: 33.
4. *Перечень поручений по итогам заседания госсовета* (утвержден Президентом РФ 29 января 2023 Г. № ПР-173ГС). Available at: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1606107/
5. *Проект концепции учебно-методического комплекса*. Документ зарегистрирован № МН-11/1516-ПК от 21.04.2023 (Минобр). URL: https: //fgosvo.ru /uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023. (дата обращения: 23.04.2024).
6. 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.
7. 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.

8. 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.
9. Куликов С.П., Новиков С.В. Особенности патриотического воспитания студентов в отечественных вузах. *Московский экономический журнал*. 2019; № 11: 87.
10. 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.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ, 2022. Available at: https://www.consultant.ru/ document /cons_doc_ LAW_140174/
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809, 2022. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
3. Kovaleva A.I. Dinamika vospitatel'noj funkcii vysshej shkoly v Rossii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2021; № 4: 33.
4. *Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya gossoveta* (utverzhden Prezidentom RF 29 yanvarya 2023 G. № PR-173GS). Available at: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1606107/
5. *Proekt koncepcii uchebno-metodicheskogo kompleksa*. Dokument zaregistrirovan № MN-11/1516-PK ot 21.04.2023 (Minobr). URL: https: //fgosvo.ru /uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023. (data obrascheniya: 23.04.2024).
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Kulikov S.P., Novikov S.V. Osobennosti patrioticheskogo vospitaniya studentov v otechestvennyh vuzah. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2019; № 11: 87.
10. 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.

*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-45-47

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

**IMPLEMENTATION OF EFFECTIVE TEACHER TO STUDENT FEEDBACK IN HIGHER EDUCATION**. Feedback plays an important role in teaching and learning a foreign language, helping teachers to explain the material more effectively, master and apply modern teaching methods, as well as allowing students to improve the quality of mastering academic disciplines. Feedback is the response of a teacher to the information provided by students on the completed academic assignments. Feedback reflects the degree to which students have mastered the academic material being studied. Feedback performs the functions of maintaining and strengthening motivation to learn, as well as informing students and teachers about the effectiveness of the overall learning process. Being an important component of the learning process, feedback allows students to identify academic success or problematic aspects. The relevance of the work proposed for consideration lies in the fact that studying the role of feedback in education, analyzing the requirements imposed by students to the feedback format, and taking these requirements into account by teachers will increase the effectiveness of feedback, fully realize its functions in strengthening students' motivation to learn, increasing their confidence in the success of mastering the discipline, as well as contribute to the professional growth of teachers.

*Key words:* **effective feedback, higher education, academic achievements, learning process**

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

# РЕАЛИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ОТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К СТУДЕНТУ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обратная связь играет важную роль в преподавании и обучении иностранному языку, помогая преподавателям более эффективно объяснять материал, осваивать и применять современные методики обучения, а учащимся – повышать качество освоения учебных дисциплин. Обратная связь является ответной реакцией преподавателя на информацию, предоставленную учащимся по проделанной учебной работе, и отражает степень освоения ими изучаемого материала. Выполняя функции информирования учащихся и преподавателей об эффективности процесса обучения, обратная связь способствует поддержанию и усилению мотивации к обучению, повышению академической успеваемости. Являясь важной составляющей учебного процесса, обратная связь позволяет отмечать успех в обучении и определять проблемные аспекты. Изучение роли обратной связи в сфере высшего профессионального образования, анализ пожеланий и требований, которые учащиеся предъявляют к формату и содержанию обратной связи от преподавателя, а также учет этих требований преподавателями в процессе обучения позволит повысить эффективность обратной связи, в полной мере реализовать ее функции в усилении мотивированности учащихся к обучению, повышении их уверенности в успешности освоения изучаемой дисциплины, а также способствовать профессиональному росту преподавателей.

*Ключевые слова:* **эффективность обратной связи, высшее профессиональное образование, академическая успеваемость, процесс обучения**

Обратная связь в образовании рассматривается как педагогический инструмент для получения и предоставления информации, определения и формирования траектории обучения. Концепция обратной связи в системе высшего профессионального образования определяется исследователями как неотъемлемый компонент парадигмы эффективного учебного процесса. Соответствие обратной связи таким требованиям, как качество и своевременность предоставляемой информации, позволяет преподавателям разрабатывать и использовать педагогические методы и приемы, направленные на повышение качества обучения, удовлетворенность студентов образовательным процессом, усиление мотивации к учебе, достижение высоких академических результатов. Актуальность предлагаемой к рассмотрению работы состоит в том, что изучение роли обратной связи в образовании, анализ требований, предъявляемых учащимися к формату обратной связи, и учет этих требований преподавателями позволит повысить эффективность обратной связи, в полной мере реализовать ее функции в усилении мотивированности учащихся к обучению, повышении их уверенности в успешности освоения изучаемой дисциплины, а также способствовать профессиональному росту преподавателей. Цель и объект данного исследования состоит в изучении и анализе отношения учащихся к обратной связи, получаемой от преподавателей и других студентов (peer feedback), а также требований, предъявляемых к эффективной обратной связи, определении ее формата, позволяющего максимально использовать ее потенциальные возможности. Задачи исследования состояли в выявлении отношения учащихся к обратной связи, фиксировании требований и пожеланий к формату и содержанию обратной связи, анализу соответствия обратной связи, используемой преподавателями, запросам учащихся. Научная новизна исследования заключается в сопоставлении и анализе результатов теоретического и эмпирического исследования, проведенного в рамках изучения роли обратной связи в преподавании дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» студентам бакалавриата третьего года обучения. Теоретическая значимость заключается в выявлении, анализе и обобщении характеристик обратной связи, определяющих ее эффективность как педагогического инструмента. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в практике преподавательской деятельности при обучении иностранному языку для профессиональных целей. В ходе проведенного исследования использовались триангуляционные методы, такие как практическое наблюдение, теоретический анализ, индуктивное моделирование, что позволило получить достоверные и надежные результаты, снизить уровень субъективности в оценивании результатов и формулировании выводов.

В системе высшего образования обратная связь, получаемая учащимися от преподавателя в формате письменных или устных комментариев, оценок за работу на занятиях и по результатам выполнения контрольных заданий, дает возможность обучающимся понять текущую учебную ситуацию, получить информацию о достижениях или трудностях, возникших в ходе обучения, определить и скорректировать траекторию дальнейшего освоения учебной дисциплины. Раскрывая понятие концепции обратной связи в работе «Сила обратной связи», Д. Хэтти и Х. Тимперли определяют ее как систему когнитивного последовательного взаимодействия между отправителем и получателем информации, включающую анализ и интерпретацию данной информации обеими сторонами [1]. Д. Хэтти подчеркивает, что эффективность такого коммуникативного взаимодействия достигается благодаря двустороннему процессу обмена информацией: от преподавателя к студенту и от студента к преподавателю [2]. В отсутствии обратной связи коммуникация между учащимися и обучающими будет непродуктивной. Согласно Д. Хэтти, обратная связь оказывает значительное влияние на процесс обучения в целом, а также на достижение поставленных учебных целей и академических результатов. Обратную связь необходимо использовать как инструмент реализации учебного плана [2]. Рассматривая концепцию когнитивного обучения иностранным языкам, Лукьяненко О.Д. обосновывает важную роль обратной связи тем, что учащийся, получая информацию из внешней среды, преобразует ее в знание [3]. Процесс обучения становится более эффективным, когда учащийся имеет ясное представление о личных академических достижениях, их соответствии программным задачам и критериям, а также о способах решения возникающих трудностей [4].

Обратная связь должна быть представлена в формате целенаправленного диалога между преподавателем и учащимся, в котором учащиеся должны быть готовы не только к обсуждению проблем, возникающих в ходе освоения учебной дисциплины, но и уметь сообщать преподавателю о своих учебных задачах и целях [5]. Данный подход позволит развивать у учащихся навыки активного и продуктивного взаимодействия и коммуникации, поиска решений, готовности к непрерывному обучению на протяжении жизни [5].

В современной системе высшего профессионального образования, требующей от преподавателя и учащихся сотрудничества, направленного на формирование и развитие профессиональных навыков и компетенций, обратная связь может рассматриваться как критически важный элемент, соединяющий преподавание и обучение [6]. В контексте учебных занятий обратная связь может предоставляться как планово, реализованной в формате оценки результатов текущего или промежуточного тестирования, так и спонтанно – непосредственно после ответа учащегося на занятии. В зависимости от выполняемого задания, задач учебного занятия и конкретной учебной ситуации преподаватель может использовать разнообразные средства формулирования обратной связи. Это могут быть письменные или устные комментарии и замечания, оценки и баллы, мимика и жесты. Определяя важную методическую роль обратной связи как педагогического инструмента, исследователи подчеркивают значимость диалогового формата реализации обратной связи [7]. В парадигме классической модели образования обратная связь рассматривается как процесс, контролируемый и реализуемый преподавателем, в котором учащемуся отводится пассивная роль реципиента информации. В отличие от классической, современная система образования является студентоцентричной, отражающей потребности и желания учащихся, требующей от преподавателя понимания этих потребностей и адаптации педагогических приемов и практик к изменяющимся академическим условиям. Преподавателям необходимо изменить свое отношение к студентам как получателям информации, предоставить им больше самостоятельности и ответственности, определяя их как активных участников образовательного процесса, которые должны уметь формулировать и аргументированно и продуктивно выражать свое отношение к учебному процессу.

Как отмечается рядом исследователей, анализ концепции обратной связи, предоставляемой преподавателями студентам, показывает, что данный педагогический инструмент недостаточно эффективен, так как у преподавателя нет полного понимания того, как полученная в виде обратной связи информация интерпретируется и используется учащимися для лучшего освоения изучаемого материала, повышения академической успеваемости и мотивации на достижение учебных задач [3; 5; 6]. Также следует отметить незначительное количество исследований в области отношения самих учащихся к обратной связи, их понимания процесса обмена данной информацией, ее применения для улучшения обучения. Задача системы образования заключается в создании таких условий, в которых учащиеся имели бы желание и возможности учиться. Если рассматривать преподавателя как фасилитатора учебного процесса, то обратная связь, получаемая от студентов, выступает ключевым фактором, способствующим повышению эффективности и улучшению процесса обучения. В отсутствии такой информации и интерактивности в обучении преподавателю зачастую невозможно понять запросы учащихся, адаптировать методические подходы и приемы для удовлетворения изменяющихся потребностей, повышения заинтересованности и вовлеченности студентов. Согласно Хэтти, преподавание и обучение становятся «видимыми» посредством качественного обмена информацией между учащимися и преподавателями, давая возможность обеим сторонам повысить свою эффективность и получить высокие результаты [2]. Обратная связь позволяет учащимся лучше понять цели и задачи обучения, повысить заинтересованность, снизить психологическое и эмоциональное напряжение. Неудовлетворенность студентов получаемой от педагогов обратной связью негативно отражается на успеваемости в частности и отношению к образовательной организации в целом.

Ряд научных работ, посвященных анализу удовлетворенности учащихся обратной связью, получаемой от преподавателей, определяют основные характеристики обратной связи, такие как значимость, качество и своевременность предоставления [7]. Вместе с тем данные исследования не дают ответ на вопрос о причинах неудовлетворенности учащихся обратной связью. Попытка проанализировать факторы, определяющие эффективность обратной связи, была проведена в сотрудничестве со студентами третьего курса бакалавриата «Прикладная информатика» в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». К участию в исследовании были приглашены 34 студента и 7 преподавателей. Приглашения отправлялись по электронной почте через независимый почтовый сервис, чтобы достичь максимально возможной объективности полученных данных, понизить степень предвзятости и субъективности в оценке данных, повысить обоснованность результатов исследования. Сбор данных проводился посредством двусторонних бесед с участниками, а также с помощью малых фокус-групп, включающих максимум трех участников. В работе использовались открытые вопросы и определенные темы для обсуждения, позволяющие участникам свободно выражать свои мнения и взгляды по вопросам обратной связи. Полученные данные анализировались и систематизировались с целью выявления закономерностей и обоснования теоретических предположений. Основные выводы по результатам исследования подтверждают значимость трех основных факторов, определяющих эффективность обратной связи: своевременность предоставления, ценность и качество.

По мнению преподавателей, которые приняли участие в исследовании, эффективность воздействия обратной связи определяется в большей степени своевременностью ее предоставления. Студенты должны получать комментарии преподавателя одновременно с объявлением оценок за работу, так как любые задержки существенно снижают качество и значимость информации. Обратная связь в формате итогового или корректирующего оценивания дается в соответствии с требованиями и стандартами, установленными в университете. Нижеперечисленные критерии используются преподавателями для оценивания работы студентов в течение семестра:

– аккуратность посещения занятий, в том числе отсутствие опозданий, наличие учебных материалов, внимательность во время занятий;
– активность на занятиях, участие в парной и групповой работе, выполнение заданий на занятии;
– выполнение тестовых заданий и опросов;
– подготовка домашних заданий;
– участие в дополнительных внеаудиторных мероприятиях.

Четкое определение и заблаговременное информирование позволяют студентам понимать предъявляемые требования, а преподавателям – быть более объективными в оценивании, минимизировать предвзятость в отношении к отдельным учащимся. Данные, полученные в ходе исследования, показали, что студенты негативно оценивают несвоевременно предоставленную обратную связь, что выражается в разочаровании, несоответствии ожиданиям, отрицании, повышению напряженности. Вместе с тем студенты отметили, что своевременное получение информации от преподавателя и возможность обсуждения достижений и проблемных вопросов значительно повышают их мотивацию к обучению, снижают эмоциональную напряженность.

В большинстве образовательных организаций в учебном плане и нагрузке преподавателя не выделяется время на обратную связь со студентами для обсуждения оценок и анализа ошибок. Преподаватели, участвовавшие в исследовании, выразили согласие с тем, что дополнительные часы на работу с обратной связью позволили бы повысить ее качество и эффективность воздействия. В текущей ситуации, несмотря на временные ограничения и большой объем учебной и научно-методической работы, преподавателям рекомендуется выделить достаточно времени на объяснение учащимся допущенных ошибок, причин снижения аттестационных баллов, а также обсуждения возможных путей решения проблем.

Для многих учащихся основная цель состоит в получении положительных итоговых оценок, и обратная связь не имеет для них значимой ценности. Полученные в ходе проведенного исследования результаты подтверждают, что студенты в основном интересуются текущими и итоговыми баллами и оценками, не обращаясь к преподавателю за обратной связью как возможностью обсудить проблемы и сложности, определить способы решения и направления работы. Исходя из того, что участниками исследования были студенты третьего года обучения, для которых оценка по дисциплине является итоговой, данная позиция в отношении обратной связи в формате комментариев от преподавателя является объяснимой и адекватной.

Данное исследование также показало, что преподаватели считают важным предоставлять обратную связь в позитивном ключе, что способствует раскрытию потенциала учащихся. С другой стороны, если полученные студентом баллы не соответствуют их ожиданиям, это формирует негативную обратную связь от студентов к преподавателю. Согласно опросу, для многих студентов, активно работающих на занятиях, получение оценки ниже их ожиданий негативно проецируется на изучаемую дисциплину, отношение к преподавателю, применяемую методику и учебный процесс в целом. С целью минимизировать отрицательный

эффект рекомендуется разрабатывать и применять для оценивания более детальные критерии, позволяющие максимально возможно исключить предвзятость и субъективность, предоставить оцениваемому объективные аргументы, подтверждающие справедливость выставленных баллов.

Основная задача проведенного исследовательского проекта состояла в определении понятия качественной обратной связи. Студенты, участвовавшие в обсуждении, подчеркивали, что обратная связь, в которой отсутствует конкретная информация, и предлагаемые варианты решения проблемы не оказывают никакого положительного воздействия на учащихся, не стимулируют их на более усердное освоение учебного предмета. При этом преподаватели отмечали, что данная ситуация является результатом непродуктивной коммуникации между преподавателями и студентами, что влечет за собой непонимание и неверную интерпретацию полученной информации. К сожалению, преподаватели имеют разное понимание степени конкретизации информации, а также возможностей учащихся восприятия, оценивания и применения полученной обратной связи. Было отмечено, что подробное и детальное изложение решения проблем и выполнения требований лишает учащихся возможности развивать навыки критического мышления и самоанализа.

По результатам анализа информации, собранной в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что обратная связь должна быть предоставлена преподавателем студенту своевременно в формате и объеме, позволяющим учащимся без дополнительных усилий определить проблемы в освоении дисциплины и способы их решения. Несвоевременно предоставленная и недостаточно информативная обратная связь рассматривается студентами как затруднительная к адекватной интерпретации и последующим действиям. Отношение преподавателей к обратной связи объясняется отсутствием выделенных часов в учебной нагрузке и методических указаний администрации департамента и университета. Для повышения эффективности обратной связи необходимо реализовать тесное коммуникационное взаимодействие между преподавателями и студентами, в процессе которого усилия обеих сторон будут направлены на достижение единой учебной цели. Преподавателям важно предоставлять своевременную качественную обратную связь, при этом студентам необходимо понимать и активно анализировать полученную информацию, а также предпринимать действия в соответствии с полученными рекомендациями. Такая модель взаимодействия будет способствовать формированию устойчивых рабочих взаимосвязей, основанных на понимании и уважении.

Библиографический список


1. Хэтти Д., Тимперли Х. Сила обратной связи. *Обзор педагогических исследований. Университет в Окленде*. 2007; № 1: 81–112.
2. Хэтти Д. *Видимое обучение*. Москва. Национальное образование, 2017.
3. Лукьяненко О.Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2007; № 12 (33): 367–371.
4. Бозер У. *Как научиться учиться: Навыки осознанного усвоения знаний*. Москва. ООО «Альпина Паблишер», 2020.
5. Sutton P. Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. Innovations in Education and Teaching. *International Journal of Education*. 2012; № 49 (1): 31–40.
6. Carless D., Winstone N. Teacher Feedback Literacy and Its Interplay with Student Feedback Literacy. *Teaching in Higher Education*. 2020; № 28 (69):13–24.
7. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018; № 43 (8): 1315–1325.


References


1. H`etti D., Timperli H. Sila obratnoj svyazi. *Obzor pedagogicheskih issledovanij. Universitet v Oklende*. 2007; № 1: 81-112.
2. H`etti D. *Vidimoe obuchenie*. Moskva. Nacional'noe obrazovanie, 2017.
3. Luk'yanenko O.D. Obratnaya svyaz' v didakticheskom informacionnom vzaimodejstvii pedagoga i uchaschihsya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2007; № 12 (33): 367-371.
4. Bozer U. *Kak nauchit'sya uchit'sya: Navyki osoznannogo usvoeniya znanij*. Moskva. OOO «Al'pina Pablisher», 2020.
5. Sutton P. Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. Innovations in Education and Teaching. *International Journal of Education*. 2012; № 49 (1): 31-40.
6. Carless D., Winstone N. Teacher Feedback Literacy and Its Interplay with Student Feedback Literacy. *Teaching in Higher Education*. 2020; № 28 (69):13-24.
7. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018; № 43 (8): 1315-1325.


*Статья поступила в редакцию 04.04.24*

УДК 811.161.1(077) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-47-49

***Antonova E.V.,*** *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Socio-Economic and Mathematical Disciplines, International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: antoshki05@rambler.ru*

***Valiulina S.V.****, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Russian as a Foreign Language, Preparatory Faculty for Foreign Students, International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: svetlana-valiuli@mail.ru*

**THE USE OF VISUAL AIDS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF THE NATURAL SCIENCE BLOCK (LEVELS A1-A2).** The article is aimed at describing results of work on the creation of a set of methodological techniques aimed at effective teaching of natural science disciplines within the framework of pre-university training programs for foreign students. Traditional static techniques of teaching materials currently do not give the desired effect, it is much more productive to use interactive visual learning tools, especially at the initial stage of learning Russian as a foreign language. The authors use traditional and modern ways of visualizing educational material with specific examples in certain sections of biology, which can be used in the educational and methodological activities of teachers of the natural science block of disciplines. With the help of the analysis of the theoretical basis of the study and of the material about developed and tested visualization techniques, the authors conclude that it is possible to talk about the effectiveness of using such teaching methods and the greater educational potential of nonlinear texts.

*Key words:* **methods of teaching Russian as a foreign language, disciplines on science, visualization of educational material**

***Е.В. Антонова,*** *канд. биол. наук, доц., Международный институт экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: antoshki05@rambler.ru*

***С.В. Валиулина****, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного подготовительного факультета для иностранных граждан Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: svetlana-valiuli@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО БЛОКА (УРОВНИ А1-А2)

Статья направлена на описание результатов работы по созданию комплекса методических приемов, направленных на эффективное преподавание естественно-научных дисциплин в рамках программ довузовской подготовки иностранных учащихся. Традиционные статичные техники подачи учебного материала в настоящее время не дают должного эффекта, гораздо продуктивнее использовать интерактивные визуальные средства обучения, особенно на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. Авторы рассматривают традиционные и современные способы визуализации учебного материала с конкретными примерами по отдельным разделам биологии, что может быть использовано в учебно-методической деятельности преподавателей естественно-научного блока дисциплин. На основе анализа теоретической базы исследования и на материале разработанных и апробированных техник визуализации авторы приходят к выводу о том, что можно говорить об эффективности использования подобных приемов обучения и большом учебном потенциале нелинейных текстов.

*Ключевые слова:* **методика преподавания русского языка как иностранного, дисциплины естественно-научного блока, визуализация учебного материала**

В настоящее время культура человечества находится в состоянии визуального переворота. Для методики преподавания русского языка как иностранного и методики преподавания специальных дисциплин это означает переход к новым формам наглядности, расширение границ работы с традиционными материалами. Активно используется визуализация, под которой понимается «процесс перекодировки словесного или символического материала в пространственно-зрительные представления» [1]. Традиционные статичные техники наглядности трансформируются в методике в интерактивные визуальные.

Актуальность данной работы заключается в том, что перед современным преподавателем стоит сложная задача выбора и разработки наиболее эффективных визуальных методик работы на занятии. Это объясняется: недостаточной методической насыщенностью визуальными средствами программ дисциплин естественно-научного блока; практическими потребностями учащихся в интенсификации занятий по биологии с применением современных средств визуализации учебного материала.

Цель данной работы – обзор имеющихся современных технологий работы с визуально организованной информацией, разработка собственных заданий, которые могут способствовать повышению эффективности обучения естественно-научных дисциплин.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) рассмотреть актуальную научную теоретическую базу;

2) выделить наиболее подходящие для естественно-научных дисциплин педагогические технологии;

3) определить потенциал визуализированного нелинейного текста в структуре занятий по биологии;

4) разработать систему заданий, визуализирующих информацию для формирования лексико-грамматических и речевых компетенций на практических занятиях по биологии.

Научная новизна работы состоит в том, что в настоящее время достаточно актуальна разработка техник преподавания специальных дисциплин на этапе довузовской подготовки иностранным гражданам, учитывающих индивидуальный подход в обучении языку, а также мотивирующих данный процесс за счет современной технологичной подачи материала.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит свой вклад в разработку проблем методики обучения русскому языку как иностранному.

Практическая значимость работы обусловлена появлением новых поколений людей с преимущественно визуальным восприятием информации. Данное исследование содержит перечень и краткую характеристику традиционных и современных способов визуализации учебного материала с конкретными примерами по отдельным разделам биологии, что может быть использовано в учебно-методической деятельности преподавателей естественно-научного блока дисциплин.

После «антропологического поворота», «коммуникативного, или лингвистического поворота» наступила эпоха «визуального поворота». Глобальные процессы 80-90-х гг. XX в. в теории и практике познания (как обыденного, так и научного) «получили название визуального поворота. Этот сдвиг состоит в том, что эра текстуальности сменяется эрой визуальности. Причем невербальные знаки не просто начинают вытеснять вербальные, а стали интерпретироваться как вербальные (Г. Дебор, М. Фуко, Ф. Джеймисон)» [1, с. 16]. Человек (и обучаемый в том числе) – прежде всего зритель, опосредующий все свои взаимодействия с внешним миром визуальными медиа. Традиционная текстоцентрическая педагогика вынуждена учитывать эти глобальные изменения, повлиявшие на формирование нового поколения обучаемых. Людей, родившихся в конце 80-х – начале 90-х годов, подчёркивая различные особенности обращения с информацией, называют миллениалами, «поколением I» (Internet Generation), «поколением Y» (дети цифровых технологий) и поколением «MeMeMe» (нарциссичные знайки). «Доступность цифровых технологий с раннего детства сформировала у этих обучаемых следующие черты: небольшой диапазон внимания, нелинейность восприятия – так называемое клиповое мышление, возросшую способность к многозадачности, ценностный сдвиг в отношении к тексту (текст как инструкция к действию)» [2]. Появление нового поколения студентов с указанными особенностями восприятия требует трансформации средств обучения.

Поколение визуалов и кинестетиков естественно воспринимает подачу материала в виде презентации. Помимо известных достоинств (иллюстративность, включение нескольких органов чувств, прозрачная организация занятия), включение презентации в структуру занятия имеет дополнительный эффект иллюзии – в презентации информация воспринимается легче, чем в бумажном учебнике.

Популярность приема визуализации, его эффективность при обучении РКИ «объясняется не только универсальными причинами, общими для обучения иностранных студентов из разных стран, но и причинами культурно-специфического характера, свойственными национальному когнитивному стилю учения студентов – носителей разных культур» [3, с. 70]. Современному человеку приходится усваивать большие объемы информации и пользоваться компьютерными технологиями. «Образы – это более компактные и удобные «контейнеры» для передачи информации, чем традиционные вербальные тексты, что позволяет мозгу человека справляться с большими потоками информации» [4, с. 1059]. У «современного «цифрового поколения», получающего информацию из Интернета, по-другому работает память, в первую очередь запоминается не содержание информации, а место ее расположения, формируется клиповое мышление, построенное на визуальных образах и предполагающее переработку информации небольшими объемами. При использовании приема визуализации текста обеспечивается повышение интереса и мотивации к обучению благодаря подключению эмоциональной сферы студентов, происходит увеличение скорости восприятия информации, упрощается ее понимание, улучшается запоминание» [5].

Эффективным может считаться представление учебного материала, соответствующее пяти важнейшим принципам создания мультимедийных обучающих материалов, сформулированных Р. Майером [6]: принцип множественной презентации (объединение двух видов презентации материала – словесного и визуального); принцип одновременности (рассказ сопровождается демонстрацией); принцип расщеплённого внимания (комментарии к иллюстрациям следует предъявлять в качестве аудирования, а не подписи к слайдам); принцип индивидуальных различий (вышеназванные принципы относятся в большей степени к обучающимся с низким уровнем знаний и визуальным типом восприятия); принцип согласованности можно сформулировать как «лучше меньше, да лучше» (чем меньше слов и картинок, тем лучше усваивается материал).

Средства обучения служат для улучшения восприятия материала и повышения вовлеченности обучающихся в образовательный процесс. Для естественно-научных дисциплин необходимо «выбирать средства обучения исходя из принципа наглядности» [7, с. 12]. Наглядный образ, будучи воспринятым, может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий. К средствам наглядности обычно относят наглядные образцы, специально созданные для занятий и используемые с целью семантизации учебного материала и его закрепления, воссоздания ситуаций общения, стимулирования высказывания, то есть представляющие собой методически обработанный учебный материал. Более современным проявлением принципа наглядности является визуализация. «Визуализация – это наиболее эффективный способ передачи информации: через зрение человек воспринимает 90% информации» [8, с. 14]. Визуализация помогает пробудить интерес, быстро и наглядно передать любую сложную информацию иностранным слушателям.

Визуализация может использоваться на разных этапах занятий: введение, закрепление и повторение материала, в качестве фонетической разминки при работе с лексико-грамматическим материалом, при обобщении, систематизации информации. Чтобы развить навыки самостоятельной поисковой деятельности на этапе контроля, понимания и усвоение информации, можно акцентировать внимание на различных аспектах данных. Визуальные педагогические техники условно подразделяются на традиционные, новые и инновационные по времени появления. К традиционным и новым средствам визуализации относятся «сюжетно связанные тексты в картинках, видеотексты, мультимедийные презентации, обучающие видеотексты, учебные схемы и рисунки. Инновационные средства визуализации – это комиксы, облака тегов, инфографика, ментальные и дорожные карты» [4].

По организации информации визуальные средства могут быть статическими и динамическими. Примером статической визуализации являются графические органайзеры, тогда как динамическая представлена визуальным нарративом, визуальным сторителлингом и учебными или аутентичными видео.

В настоящее время преподаватели вводят в арсенал средств, позволяющих развить коммуникацию, так называемые «нелинейные динамичные» и «нелинейные статичные» тексты. Традиционно статичными, но нелинейными текстами можно считать любые визуальные конспекты, то есть записи, организованные в виде схем, диаграмм, других органайзеров (кластеры, диаграммы Венна, методы ЗХУ, фишбоун и т. д.). Среди динамичных нелинейных текстов можно отметить комиксы, инфографику, блогфолио с лонгридами. К этой же категории можно отнести и визуальный конспект.

Образовательный процесс позволяет использовать различные техники визуализации, в работе рассмотрены самые популярные и эффективные, которые успешно можно использовать на занятиях по биологии для иностранных слушателей подготовительного факультета.

Традиционные средства визуализации информации и знаний включают таблицы, схемы, рисунки, графики и диаграммы. Они могут быть выполнены на бумаге и являться раздаточным материалом. Преподаватель может использовать данные средства в процессе объяснения нового материала и контроля. Учащиеся могут применять их при конспектировании текста и делать записи в тетради от руки. Преимущества традиционных средств: массовое использование, доступность, гибкость. Недостатки: существенные временные затраты для выполнения и понимания, не всегда эстетичное исполнение, возможная громоздкость.

Новые средства визуализации информации и знаний – презентации, учебные видеофильмы. Использовать их может как преподаватель при изложении нового учебного материала, так и студент при демонстрации своей самостоятельной работы в формате сообщения. Презентации включают текстовую и

графическую информацию. В настоящее время презентации могут быть динамическими, с всплывающими надписями и элементами, что позволяет последовательно представлять информацию и акцентировать внимание слушателей. В курсе биологии используется несколько учебных видеофильмов по следующим темам: «Уровни организации живого», «Цитология», «Зоология», «Экология». Преимущества презентаций и видеофильмов: массовое распространение, доступность, понятность, эстетичность. Недостатки: требуются технические средства, значительные затраты времени для подготовки, просмотра и понимания.

Инновационные средства визуализации информации и знаний. Таймлайн (лента времени, хронологическая лента) – «технология последовательности событий или плана действий в определенный промежуток времени. Представляет собой горизонтальную ленту или интерактивную шкалу, на которой нанесены даты и события, позволяющие получить визуальную картину о том, как в хронологии развивалась история какого-то явления» [5]. Таймлайн можно использовать как во время урока, так и для самостоятельной работы. Главными преимуществами являются упаковка большого объема материала в короткие микрозаметки, сочетание ленты с другими материалами, возможность добавления интерактивности, краткая и лаконичная форма.

В своей практике мы используем готовые, общедоступные визуальные средства, однако чаще рисуем на уроке вместе с обучающимися. Такой совместный процесс создания, по нашему мнению, эффективнее в плане осознанности материала и совместной деятельности.

Облако слов, или облако тегов. Можно попросить студентов составить облако слов по теме занятия. Это может быть сделано как индивидуально, так и в парах. Примеры заданий по представленному облаку слов: посмотреть на облако тегов, предположить тему занятия, дополнить карту информацией из текста.

Ментальная карта (интеллект-карта) представляет собой «графический способ реализации информации, которую он презентует в виде карты, состоящей из ключевых и второстепенных тем, связанных между собой ветвями, которые идут от главной идеи или центрального понятия, сопровождающиеся основными терминами и рисунками» [5]. Технология построения карты: в центре листа располагается формулировка основного понятия, проблема, идея; от него отходят ветви к ключевым терминам и тезисам, от которых идут второстепенные ветви. Все они сопровождаются только одним ключевым словом; используются рисунки, схемы, ассоциации для лучшего запоминания. При биологии в иноязычной аудитории основной единицей является текст. Чтобы разнообразить работу с текстовым материалом, можно попросить студентов сначала прочитать текст, а потом дополнить имеющуюся ментальную карту уже непосредственно информацией из текста.

Главными преимуществами ментальных карт выступает универсальность, активная познавательная деятельность, проведение мозгового штурма, аналитическая работа, работа в команде, запоминание больших объемов информации.

Инфографика – это «графический способ представления информации, особенность которого заключается в том, что изображение в целом и составные элементы являются самостоятельными средствами передачи информации» [5]. В отличие от иллюстрации, которая обычно не существует без текста и дополняет текст в учебных целях, онфографика может использоваться как вместо текста, так и в дополнении к нему. Инфографика может применяться на различных этапах занятия, а спектр заданий с использованием инфографики весьма широкий: от работы с готовым материалом до создания обучающимися собственного материала. Удобно использовать инфографику для опоры при составлении устного рассказа в виде монолога или диалога. Главными преимуществами инфографики является эффектно и наглядно поданный учебный материал, быстрый охват большого объема информации, активизация процесса визуального мышления, развитие творческого подхода к обучению, рост качества освоения материала учащимся.

Порт, или доска настроения состоит из различных элементов. По сути, порт напоминает уже давно известный коллаж, который и раньше использовали. Это некая техника создания композиции, при помощи которой приклеиваются некоторые элементы, совершенно разноплановые. Но сейчас есть возможности создавать такие цифровые порты непосредственно в режиме онлайн, с использованием интернет-ресурсов и специальных сервисов.

Денотатная карта, или граф – метод работы с текстом, предполагающий «вычленение из текста существенных признаков ключевого понятия» [4]. Это достаточно эффективный способ осмысленного конспектирования учебного материала (составление логического опорного конспекта). Достоинство денотатной карты состоит в том, что это графическое изображение содержания блока информации, представляющее уровни и логику (последовательность) развертывания содержания на каждом из уровней, что особенно полезно для иностранных слушателей начального уровня обучения с небольшим лексическим запасом.

Скрайбинг – это один из способов визуализации информации «с помощью графических символов, которые просто и понятно отображают ее содержание и внутренние связи, с использованием иллюстраций ключевых моментов и связей между ними, т. е. создание простых и понятных рисунков для наиболее простого усвоения информации» [4]. Сейчас можно выделить два основных вида скрайбинга: фасилитацию, когда материал переводится из словесной формы в визуальную в режиме реального времени, и видеоскрайбинг, который представляет видеоролик многоразового использования.

Комиксы в отечественном образовательном процессе используют редко. Хотя стоит обратить внимание на эту технологию визуализации учебной информации, поскольку увеличивается количество людей-визуалов. Для иностранных слушателей такой метод подачи информации является привычным и востребованным. Мемы, краткие единицы визуальной информации с элементами юмора, способствуют повышению эффективности усвоения учебного материала благодаря своей эмоциональной выразительности.

Таким образом, в результате анализа методической литературы выделены наиболее подходящие к учебному процессу в биологии педагогические технологии, а также определен потенциал визуализированного нелинейного текста в структуре занятий по дисциплинам естественно-научного блока. Как показывает опыт подготовки уроков с использованием нелинейных текстов, такого рода информация в практике преподавания биологии воспринимается лучше, позволяя делать уроки более коммуникативно насыщенными и интересными. Следует отметить, что визуализацию учебной информации преподаватель способен сделать самостоятельно. Это позволяет создать персонифицированный контент, близкий и интересный именно для данных студентов.

Данная работа является перспективной с точки зрения практического применения разработанной системы визуальных техник на уроках биологии с иностранными обучающимися начального этапа изучения русского языка как иностранного по программам довузовской подготовки. Использование визуализации преподавателями биологии повышает интерес обучающихся к знаниям, делает более легким процесс усвоения информации, поддерживает внимание студента, содействует выработке у учащихся эмоционально-оценочного отношения к сообщаемым знаниям.

Библиографический список


1. Ищенко Е.Н. «Визуальный поворот» в современной культуре: опыты философской рефлексии. *Вестник ВГУ*. Серия: Философия. 2016; № 2: 16–27.
2. Фрумкин К.Г. *Клиповое мышление и судьба линейного текста*. Available at: http://nounivers.narod.ru/ ofirs/kf_clip.htm
3. Белая А.Г., Сазонова Н.В., Фещенко Е.И. Визуализация в преподавании РКИ. *Современные технологии и образование*: в 2 ч.: Международная научно-практическая конференция. 2021; Ч. 1: 70–72.
4. Зарицкая Ж.В. Средства визуализации при обучении РКИ: причины эффективности, сферы применения. *Русское слово в многоязычном мире*. 2019.
5. Хехтель А.С. *Технология визуализации в методике преподавания РКИ*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/2716129148129459725
6. Mayer R.E., Moreno R.A. *Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles*. Available at: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.105.5077
7. Сафин Р.Н., Шимкович Е.Д. *Биология:* учебное пособие. Казань: Издательство Казанского университета, 2016.
8. Бутвиловский В.Э. и др. *Анатомия, зоология, цитология и генетика для иностранных учащихся подготовительного отделения:* учебник. Минск: БГМУ, 2012.


References


1. Ischenko E.N. «Vizual'nyj povorot» v sovremennoj kul'ture: opyty filosofskoj refleksii. *Vestnik VGU*. Seriya: Filosofiya. 2016; № 2: 16-27.
2. Frumkin K.G. *Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta*. Available at: http://nounivers.narod.ru/ ofirs/kf_clip.htm
3. Belaya A.G., Sazonova N.V., Feschenko E.I. Vizualizaciya v prepodavanii RKI. *Sovremennye tehnologii i obrazovanie*: v 2 ch.: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. 2021; Ch. 1: 70-72.
4. Zarickaya Zh.V. Sredstva vizualizacii pri obuchenii RKI: prichiny `effektivnosti, sfery primeneniya. *Russkoe slovo v mnogoyazychnom mire*. 2019.
5. Hehtel' A.S. *Tehnologiya vizualizacii v metodike prepodavaniya RKI*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/2716129148129459725
6. Mayer R.E., Moreno R.A. *Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles*. Available at: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.105.5077
7. Safin R.N., Shimkovich E.D. *Biologiya:* uchebnoe posobie. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2016.
8. Butvilovskij V.`E. i dr. *Anatomiya, zoologiya, citologiya i genetika dlya inostrannyh uchaschihsya podgotovitel'nogo otdeleniya:* uchebnik. Minsk: BGMU, 2012.


*Статья поступила в редакцию 27.03.24*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-50-53

***Wang Mengmeng,*** *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Center of Russian Language, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, People's Republic of China), E-mail: 1223996532@qq.com*

**THE SPECIFICS OF TEACHING CHINESE STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE CHINESE-RUSSIAN COOPERATIVE UNIVERSITY MSU-BIT IN SHENZHEN.** The article raises issues that are related to a Chinese-Russian cooperative university. The materials for the study are data from an anonymous survey, in which 228 first-year students enrolled in the 2022 year of admission to MSU-BIT participated. Questionnaires, analysis of the obtained data, and their synthesis are chosen as the main methods for studying this problem. The article presents the main learning conditions of first-year students at MSU-BIT. It is revealed that the most difficult type of speech activity for students is listening, followed by speaking, writing and reading. Six priority factors influencing the study of the Russian language are revealed. The paper concludes that the training of specialists in various fields who speak Russian is one of the most important forms of interaction between China and Russia in the field of education. However, when training relevant specialists at a joint university, a number of problems arise, for the solution of which the following actions are proposed: it is necessary to take into account the role of the native language at the initial stage of learning process, to provide psychological preparation for first-year students, to improve the qualifications of teaching staff and to compile high-quality teaching aids and reference books.

*Key words:* **Chinese-Russian educational cooperation, Chinese-Russian cooperative university, MSU-BIT, learning characteristic, Russian as a foreign language, Chinese students, questioning**

***This study was sponsored by Guangdong Province as part of the project to create a plan for reforming and improving the quality of teaching at the undergraduate level in higher education institutions on the topic "Research on the teaching of Russian as a foreign language at the Chinese-Russian cooperative university". This study was also sponsored by Shenzhen MSU-BIT University undergraduate teaching project № 230101107211, "Research on the teaching of Russian as a foreign language at the Chinese-Russian cooperative university" and project № 230101107212 "Exploration and Practice of Self-directed Cooperative Learning Mode Based on Task Testing – An Example of the Russian Language Course at the Foundation Stage"***

***Ван Мэнмэн,*** *канд. филол. наук, преп. центра русского языка Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: 1223996532@qq.com*

# СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВМЕСТНОМ КИТАЙСКО-РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МГУ-ППИ В ШЭНЬЧЖЭНЕ

Статья посвящена вопросам, связанным с осмыслением работы совместного китайско-российского университета. Материалами для изучения являются данные анонимного анкетирования, в котором участвовало 228 студентов-первокурсников 2022-го года поступления в МГУ-ППИ. В качестве основных методов изучения данной проблемы были выбраны анкетирование, анализ полученных данных и их синтез. В статье представлены основные особенности обучения первокурсников МГУ-ППИ. Выявлено, что самым трудным видом речевой деятельности для студентов является аудирование, затем следуют говорение, письмо и чтение. Раскрыты 6 приоритетных факторов, оказывающих влияние на изучение русского языка. В работе делается вывод о том, что подготовка специалистов, владеющих русским языком, в разных областях является одной из важнейших форм взаимодействия Китая и России в сфере образования. Однако при подготовке соответствующих специалистов в совместном университете возникает ряд проблем, для решения которых были предложены следующие действия: необходимо учитывать роль родного языка на начальном этапе обучения, важна психологическая адаптация первокурсников, а также необходимо повышать квалификацию профессорско-преподавательского состава и создавать качественные учебные пособия и справочники.

*Ключевые слова:* **китайско-российское образовательное сотрудничество, совместный китайско-российский университет, МГУ-ППИ, особенности обучения, русский язык как иностранный, китайские студенты, анкетирование**

***Исследование выполнено при финансовой поддержке провинции Гуандун в рамках проекта по созданию плана реформирования и повышению качества преподавания на уровне бакалавриата в высших учебных заведениях, научный проект № 230101107211 на тему «Исследование преподавания РКИ в совместном китайско-российском университете». Исследование выполнено также при финансовой поддержке МГУ-ППИ в рамках научного проекта № 230101107211 «Исследование преподавания РКИ в совместном китайско-российском университете» и в рамках научного проекта № 230101107212 «Исследование и практика модели автономного и совместного обучения на основе тестирования задач – на примере курсов русского языка на базовом этапе»***

В современном глобальном мире быстро развивается интернационализация в сфере образования, которая представляет собой «объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем образования на основе общих целей и принципов» [1, с. 70]. Тесное сотрудничество Китая и России в области образования связано с политическими и экономическими взаимоотношениями обеих стран, с ситуацией на рынке труда и со спросом на специалистов в данной области [2, с. 133]. За последние 40 лет образовательный обмен между Китаем и Россией достиг беспрецедентных масштабов. Форма взаимодействия Китая и России в сфере образования прошла путь от взаимного обмена обучающимися до совместных программ высшего образования.

В 1995 году первая совместная образовательная программа была успешно реализована между Северо-Восточным сельскохозяйственным институтом с китайской стороны (сейчас Северо-Восточный сельскохозяйственный университет) и Тихоокеанским государственным университетом с российской стороны по специальности «Международная экономика и торговля» на уровне бакалавриата [3]. По состоянию на декабрь 2022 года количество совместных китайско-российских учреждений достигло 19, совместных проектов на уровне бакалавриата – 70, на уровне магистратуры – 4, а на уровне высшего специального образования – 21 [4].

МГУ-ППИ был создан в условиях договоренности председателя КНР Си Цзиньпина и Президента РФ В.В. Путина с участием Московского государственного университета, Пекинского политехнического университета и Народного правительства Шэньчжэня. МГУ-ППИ является единственным университетом в Китае, в котором лекции ведутся на русском, английском и китайском языках. В связи с этим важно и необходимо выявить особенности обучения студентов в МГУ-ППИ. Вышесказанное обусловливает актуальность данной статьи.

Цель данного исследования заключается в выявлении особенностей обучения китайских студентов русскому языку, связанных с этим трудностей и путей их преодоления в совместном китайско-российском университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) провести анкетирование с целью выявления особенностей обучения первокурсников МГУ-ППИ; 2) проанализировать факторы, оказывающие влияние на изучение русского языка; 3) представить возможные варианты решения существующих проблем.

Научная новизна работы выражена в выявлении и анализе особенностей обучения китайских студентов русскому языку в первом совместном китайско-российском университете.

Теоретическая значимость исследования определяется уточнением и дальнейшим изучением проблемы обучения китайских студентов русскому языку в совместном китайско-российском университете. Практическая значимость обусловлена тем, что результаты данного исследования могут быть использованы для улучшения качества обучения в совместном китайско-российском университете и полезны для повышения качества подготовки специалистов с широким междисциплинарным образованием.

Педагогами Китая и России в изучении особенностей обучения китайских студентов русскому языку накоплен немалый опыт. На основе опыта работы в китайских университетах ученые отметили, что при обучении русскому языку для китайских студентов чрезвычайно «важна мотивация, т. е. социокультурные предпосылки и факторы» [5, с. 45], необходимо изменить методы преподавания китайских преподавателей, чтобы развить все четыре вида речевой деятельности [2, с. 138]. Сначала надо развить умение «выразить просьбу, понять объяснение местоположения того или иного объекта, дать описание лица или предмета, который необходим» [6, с. 40]. Состояние, проблемы и тенденции совместных образовательных программ России и Китая рассматриваются в работах Ван Ли, И.И. Барановой [7], Т.Л. Гурулевой [8], Т.М. Терещенко, А.В. Правдикова [9], Г.А. Красновой [10]. Проблемам преподавания русского языка в рамках совместных китайско-российских образовательных программ и способам их решения посвящены работы таких китайских ученых, как Чэнь Чанцай [11], У Фэнли [12], Янь Хуаньхуань [13], Чжан Ци, Дун Янь, Сун Бинь [14], Чжан Синь [15]. Однако особенности обучения китайских студентов русскому языку в первом и единственном совместном китайско-российском университете (на момент написания статьи) не были изучены.

В рамках данного исследования было проведено анонимное анкетирование, в котором участвовало 228 (из 300) студентов-первокурсников 2022-го года поступления.

Анкета состояла из 4 частей. Первая часть – основные сведения о студентах, включая пол и специальность. Из 228 респондентов 40% – девушки, 60% – парни. В анкетировании приняли участие студенты филологического, биологического, химического, экономического факультетов, а также факультета наук о материалах (ФНМ) и факультета вычислительной математики и кибернетики (ВМК). Выпускники этих 6 факультетов получат двойные дипломы, т. е. диплом МГУ и диплом МГУ-ППИ.

Вторая часть анкеты касалась уровня знаний русского языка респондентов до поступления в университет. Из данных опроса следует (см. рис. 1), что 97% респондентов в школе не изучали русский язык.

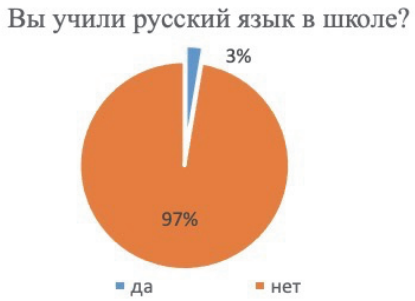



Рис. 1. Изучение русского языка в школе.
Studying Russian at middle school

На рис. 2 видно, что 39% респондентов уверены в том, что они смогут хорошо выучить русский язык, 8% респондентов утверждают это с большой уверенностью.




Рис. 2. Уверенность в возможности изучения русского языка.
Confidence in the possibility of learning Russian

Как показано на рис. 3, подавляющее большинство студентов (75% респондентов) выбрали МГУ-ППИ из-за возможности получить диплом МГУ. Это объясняется тем, что в сознании китайского народа глубоко укоренилось представление об университетах: «чем престижнее, тем легче потом устроиться на работу». Атмосфера кампуса, профессорско-преподавательский состав, перспектива дальнейшего обучения в России тоже являются важными факторами, влияющими на выбор университета.




Рис. 3. Причины поступления в МГУ-ППИ.
Reasons for entering the MSU-BIT

Третья часть анкеты была посвящена особенностям изучения русского языка студентами. Как показывают данные опроса (см. рис. 4), из перечисленных языковых трудностей подавляющее большинство опрошенных (90,79%) выбрали лексику, затем идут грамматика и фонетика. Это объясняется тем, что на начальном этапе изучения русского языка студентам приходится запоминать большой объем новых слов, между которыми нет логических связей, это нелегко дается учащимся.

Самым трудным видом речевой деятельности оказалось аудирование, за которым следуют говорение, письмо и чтение. Это можно объяснить тем, что студенты находятся вне языковой среды: хотя занятия ведутся на русском языке, русскую речь студенты слышат только на лекциях и семинарах, в повседневной жизни студентам не с кем общаться по-русски.

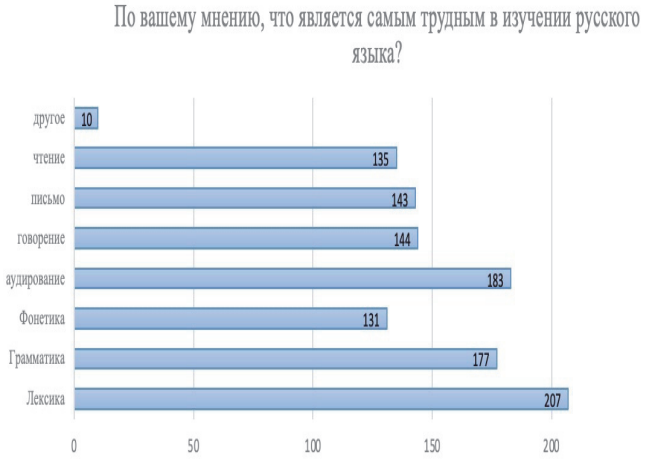



Рис. 4. Трудности в изучении русского языка.
Difficulties in learning Russian

В ходе анкетирования было выявлено, что количество студентов, у которых была уверенность в том, что они смогут хорошо выучить русский язык, к концу первого семестра снизилось (по сравнению со временем до начала обучения) и составило 42,55%. Из данных опроса следует, что уверенность в себе при изучении русского языка опирается на помощь преподавателей и собственные способности к изучению иностранных языков. А неуверенность появляется из-за трудностей при освоении грамматики русского языка, которая является фундаментом для дальнейшего обучения.

Цель изучения русского языка у большинства опрошенных – стремление понимать лекции, которые будут читать русские преподаватели на втором курсе (см. рис. 5).

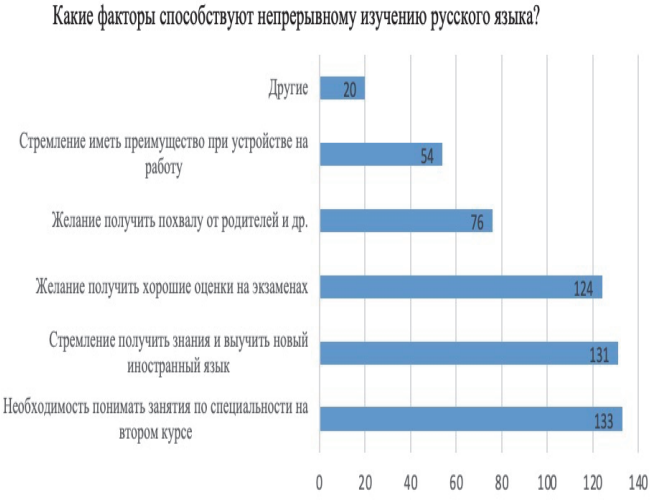



Рис. 5. Мотивы изучения русского языка.
Motives for learning Russian

Четвертая часть анкетирования демонстрирует степень удовлетворенности студентов преподавателями, содержит их советы и предложения по усовершенствованию преподавательской деятельности. Результаты опроса показывают, что степень удовлетворенности студентов русскими и китайскими преподавателями достаточно высока и составляет 82% и 93% соответственно. В подходе русских преподавателей студенты ценят объективность, умение заинтересовать аудиторию. Причиной высокой оценки китайских преподавателей является то, что сту-

денты могут выявить и усвоить то, что не было понято на занятиях с русскими преподавателями.

Опрошенные предложили повысить эффективность занятий и уменьшить их количество. Это объясняется тем, что большинство студентов в школе выбрали естественно-научный профиль обучения, в котором есть возможность найти закономерности и составить схему знаний, на основе которых можно быстро понять и запомнить новый материал. В то время как при изучении иностранного языка нет однозначных правил и строгих закономерностей, поэтому опрошенные считают русский язык трудным, просят больше свободного времени, чтобы подумать и найти подходящие для себя способы учиться.

Носителям китайского языка с трудом дается русский, так как он имеет принципиально иной грамматический строй, фонетическую и лексическую системы. Однако большинство китайских студентов с детства учат английский язык, что позволяет проводить аналогии и упрощает понимание некоторых закономерностей, имеющихся в русском языке. Например, в словосочетании *центр города* китайским учащимся сложно понять, почему лексема *город* стоит в родительном падеже и следует за лексемой *центр (中心)*, ведь в китайском языке 市*(город)* предшествует лексеме *中心* (*центр)*. В этом случае достаточно напомнить студентам о том, что в английском языке *центр города* – это *center of city*, т. е. в английском языке порядок слов такой же, как в русском языке. Бывает и противоположная ситуация, когда знание английского языка сильно мешает при изучении русского. Например, английская буква *m* и русская буква *m* в прописном варианте выглядят одинаково, из-за чего китайские студенты часто их путают. То есть знание английского языка оказывает и положительное, и отрицательное влияние при изучении русского языка.

С экстралингвистической точки зрения на первый план выходит неправильная психологическая подготовка к университетской учебе и жизни. В Китае ЕГЭ, или «гаокао» считают самым важным экзаменом в жизни, который решает судьбу и будущее не только самого студента, но и всей семьи, особенно если семья небогатая. В 12 классе (последний год обучения в китайской школе) учителя всегда говорят школьникам, что университетская жизнь прекрасная и легкая. Если они поступят в университет, то смогут делать все, что захотят, никто не будет вмешиваться ни в их учебу, ни в их жизнь. Школьники верят этому и стремятся поскорее вкусить университетской жизни. Но учеба в совместном китайско-российском университете интенсивна и нелегка, так как студенты должны понимать лекции по специальности на русском языке уже на втором курсе. Это далеко не легкое дело и требует больших затрат усилий и времени. Однако после окончания школы китайские абитуриенты сильно расслабляются и психологически не готовы к интенсивной университетской учебе.

Во-вторых, на обучение влияет застенчивый характер китайских студентов. Хотя не все китайские студенты застенчивые, но на занятиях большинство предпочитает отмалчиваться. Когда преподаватели спрашивают: «Вам понятно?», студенты отвечают хором: «Да, понятно». Они не задают вопросов, хотя не понимают. Это происходит из-за боязни неправильно сформулировать вопрос на незнакомом языке или из-за страха показаться смешным.

Третьим фактором, который нужно учитывать, является профессиональная подготовка и способности преподавателей. Бывают случаи, когда большинство студентов из одной группы хорошо учатся, но бывает и наоборот. Поэтому профессиональная подготовка и опыт преподавателей оказывают большое влияние на эффективность и качество педагогической деятельности.

Изучение русского языка вне языковой среды также оказывает влияние на обучающихся. Для того чтобы студенты на втором курсе могли понять лекции, проводимые на русском языке, за первый год обучения они должны овладеть словами, которые соответствуют не только лексическому минимуму уровня В1, но и терминологическому минимуму по языку специальности. Поэтому на занятиях вводится множество новых слов, которые учащимся тяжело запомнить за неимением ежедневной языковой практики. Соответственно, коммуникативные навыки не могут развиваться в полной мере.

И, наконец, немаловажным пунктом является ограниченный опыт организации учебного процесса в совместном университете. МГУ-ППИ – это не только первый совместный китайско-российский университет, но и единственный университет в Китае, в котором занятия ведутся на русском языке, поэтому недостаточный опыт в подготовке специалистов с широким (т. е. междисциплинарным) образованием дает о себе знать. Также остро стоит вопрос о составлении учебных пособий по специальности. Важно, чтобы тематические разделы учебников по языку специальности коррелировали с разделами общих учебников русского языка, а не забегали вперед.

Для повышения качества обучения предлагаем следующие варианты решения проблем.

Во-первых, необходимо учитывать роль родного языка в процессе обучения. Китайские преподаватели хорошо понимают психологические особенности и менталитет китайских студентов. Они знают, какая информация является трудной для восприятия. Мы считаем, что на начальном этапе изучения русского языка в китайской аудитории родной язык является важным для объяснения сходств и различий китайского и русского языков.

Во-вторых, важно обеспечить психологическую подготовку абитуриентов. В самом начале учебного года нужно помочь первокурсникам осознать важность, сложность и интенсивность университетской учебы. Студенты должны иметь представление о том, что за год изучить русский язык на уровне В1 возможно, но это требует больших усилий и терпения.

В-третьих, необходимо повышать квалификацию преподавательского состава. Осуществить это можно, с одной стороны, за счет привлечения преподавателей из МГУ, которые имеют богатый опыт работы с китайскими студентами, с другой стороны, отправлять китайских преподавателей в МГУ на стажировку, чтобы они получили знания о методике преподавания русского языка как иностранного и повысили свою профессиональную компетентность.

В-четвертых, необходимо составить качественные учебные пособия и справочники. Китайские студенты привыкли к закреплению полученных на занятиях знаний с помощью письменных упражнений. Необходимо на основе выбранных учебников составить «сборники упражнений», в которых будут содержаться задания различного вида, включая перевод с китайского на русский и с русского на китайский. Кроме того, тексты из учебника «Язык специальности» должны быть переведены на китайский язык, что будет способствовать более эффективному и быстрому пониманию темы. В связи с этим составление учебных пособий и справочников, с одной стороны, требует совместных усилий русских и китайских преподавателей, а с другой, должно учитывать интересы обучающихся, так как информация о различных аспектах образовательной деятельности студентов важна для повышения качества обучения русскому языку в китайской аудитории.

В данном исследовании на основе метода анкетирования были рассмотрены особенности обучения студентов в совместном китайско-российском университете МГУ-ППИ. Выявлено, что при подготовке специалистов с широким, т. е. междисциплинарным, образованием для учебного заведения нового уровня существует ряд недостатков в таких аспектах, как психологическая подготовка абитуриентов, подготовка преподавательского состава, составление учебных пособий. Но мы уверены, что совместными усилиями всех преподавателей и студентов МГУ-ППИ ситуация улучшится. Результаты данного исследования могут быть полезны для других совместных китайско-российских учреждений или программ, для повышения качества подготовки специалистов со знанием русского языка.

Перспективным представляется сопоставительный анализ особенностей обучения русскому языку первокурсников разных лет поступления, поскольку в связи с применением новых методов преподавания отношение студентов к изучению русского языка может меняться.

Библиографический список


1. Олейникова О.Н. Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология.* 2014; № 2: 69–79.
2. Цыренова М.И. Преподавание русского языка в КНР: проблемы и перспективы (из опыта работы в Цзянсуском педагогическом университете). *Проблемы современного образования*. 2020; № 3: 132–141.
3. *Информационный портал по контролю и надзору в сфере китайско-зарубежных совместных учреждений*. Available at: https://www.crs.jsj.edu.cn/aproval/detail/284
4. *Китайско-российские совместные учреждения и проекты*. Available at: https://www.crs.jsj.edu.cn/aproval/orglists
5. Леханова К.Н. Особенности обучения китайских студентов русскому языку как иностранному (из опыта работы в институте Бода Цзилиньского педагогического университета, КНР). *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.* Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018; № 4: 38–46.
6. Иванова И.С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете). *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2014; № 13: 36–40.
7. Ван Ли, Баранова И.И. Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы. *Научно-технические ведомости СПбГПУ.* Гуманитарные и общественные науки. 2017; Т. 8, № 1: 134–141.
8. Гурулева Т.Л. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, №12: 93–103.
9. Терещенко Т.М., Правдикова А.В. Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 10: 38–42.
10. Краснова Г.А. Сетевое взаимодействие вузов: сравнительный анализ подходов к реализации совместных образовательных программ в Китае и России. *Вестник РУДН.* Серия: Информатизация образования. 2016; № 3: 123–130.
11. 陈长在. 中俄合作办学在俄语教学上存在的问题及对策. 侨园. Чэнь Ч. Проблемы в преподавании русского языка и способы их решения в китайско-российских совместных образовательных программах. *Цяоюань*. 2019; № 7: 116.
12. 吴风莉.中俄合作办学下俄语教学存在的问题及对策.文学教育(上). У Ф. Проблемы и способы их решения в процессе преподавания русского языка в рамках китайско-российских совместных образовательных программ. *Литературное образование*. 2017; № 7: 134–135.

13. 闫欢欢. 基于ESP理论的中俄合作办学俄语教学问题探究. 黑龙江教育（高教研究与评估）. Янь Х. Проблемы преподавания русского языка в китайско-российских совместных университетах на основе теории ESP. *Heilongjiang Education (Higher Education Research and Evaluation)*. 2020; № 1: 54–55.
14. 张骐，董妍，宋彬. 徐州工程学院中俄合作办学专业俄语教学模式探究. 现代职业教育. Чжан Ц., Дун Я., Сун Б. Возможная модель преподавания русского языка в китайско-российском образовательном проекте Сюйчжоуского технологического института. *Современное профессиональное образование*. 2021; № 2: 122–123.
15. 张昕. 中俄合作办学模式下大学俄语教学策略研究. 齐齐哈尔大学学报. Чжан С. Способы преподавания русского языка в рамках китайско-российского совместного образования. *Вестник Цицикарского университета*. 2022; № 9: 149–151.

References

1. Olejnikova O.N. Sovmestnye programmy vysshego obrazovaniya kak faktor internacionalizacii i povysheniya `effektivnosti programm. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Pedagogika i psihologiya*. 2014; № 2: 69-79.
2. Cyrenova M.I. Prepodavanie russkogo yazyka v KNR: problemy i perspektivy (iz opyta raboty v Czyansuskom pedagogicheskom universitete). *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 3: 132-141.
3. *Informacionnyj portal po kontrolyu i nadzoru v sfere kitajsko-zarubezhnyh sovmestnyh uchrezhdenij*. Available at: https://www.crs.jsj.edu.cn/aproval/detail/284
4. *Kitajsko-rossijskie sovmestnye uchrezhdeniya i proekty*. Available at: https://www.crs.jsj.edu.cn/aproval/orglists
5. Lehanova K.N. Osobennosti obucheniya kitajskih studentov russkomu yazyku kak inostrannomu (iz opyta raboty v institute Boda Czilin'skogo pedagogicheskogo universiteta, KNR). *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2018; № 4: 38-46.
6. Ivanova I.S. Izuchenie russkogo yazyka v Kitae (iz opyta raboty v Hajnan'skom universitete). *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2014; № 13: 36-40.
7. Van Li, Baranova I.I. Sovmestnye obrazovatel'nye programmy kitajskih universitetov i rossijskih vuzov: sostoyanie, tendencii i perspektivy. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU*. Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2017; T. 8, № 1: 134-141.
8. Guruleva T.L. Sovmestnye obrazovatel'nye programmy Rossii i Kitaya: sostoyanie i problemy realizacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, №12: 93-103.
9. Tereschenko T.M., Pravdikova A.V. Opyt vnedreniya i realizacii sovmestnyh rossijsko-kitajskih obrazovatel'nyh programm. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 10: 38-42.
10. Krasnova G.A. Setevoe vzaimodejstvie vuzov: sravnitel'nyj analiz podhodov k realizacii sovmestnyh obrazovatel'nyh programm v Kitae i Rossii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2016; № 3: 123-130.
11. 陈长在. 中俄合作办学在俄语教学上存在的问题及对策. 侨园. Ch`en' Ch. Problemy v prepodavanii russkogo yazyka i sposoby ih resheniya v kitajsko-rossijskih sovmestnyh obrazovatel'nyh programmah. *Cyaoyuan'*. 2019; № 7: 116.
12. 吴凤莉.中俄合作办学下俄语教学存在的问题及对策.文学教育(上).U F. Problemy i sposoby ih resheniya v processe prepodavaniya russkogo yazyka v ramkah kitajsko-rossijskih sovmestnyh obrazovatel'nyh programm. *Literaturnoe obrazovanie*. 2017; № 7: 134-135.
13. 闫欢欢. 基于ESP理论的中俄合作办学俄语教学问题探究. 黑龙江教育（高教研究与评估）. Yan' H. Problemy prepodavaniya russkogo yazyka v kitajsko-rossijskih sovmestnyh universitetah na osnove teorii ESP. *Heilongjiang Education (Higher Education Research and Evaluation)*. 2020; № 1: 54-55.
14. 张骐，董妍，宋彬. 徐州工程学院中俄合作办学专业俄语教学模式探究. 现代职业教育. Chzhan C., Dun Ya., Sun B. Vozmozhnaya model' prepodavaniya russkogo yazyka v kitajsko-rossijskom obrazovatel'nom proekte Syujchzhouskogo tehnologicheskogo instituta. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*. 2021; № 2: 122-123.
15. 张昕. 中俄合作办学模式下大学俄语教学策略研究. 齐齐哈尔大学学报. Chzhan S. Sposoby prepodavaniya russkogo yazyka v ramkah kitajsko-rossijskogo sovmestnogo obrazovaniya. *Vestnik Cicikarskogo universiteta*. 2022; № 9: 149-151.

*Статья поступила в редакцию 08.04.24*

УДК 372.3: 78.07(51) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-53-56

***Wang Yundong**, postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology Childhood, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ilovechinasomuch27@gmail.com*
***Volchegorskaya E.Yu.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru*

**FORMATION OF CREATIVE SELF-EXPRESSION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF CHINESE CHILDREN'S MUSIC.** The article presents a theoretical justification of the process of formation of creative self-expression skills in preschool children by means of Chinese children's music, considered as a specially organized, purposeful process of acquiring experience in musical and creative activity by familiarizing children with various cultural codes of Chinese children's music. The article interprets the basic concept of the study – "creative self-expression", considered as personal self-expression and self-realization in the process of any activity. The study identifies the essential characteristics of artistic and aesthetic activities within the educational process of preschool educational organizations. The main genre groups of Chinese children's songs are considered, such as lyrical songs, joke songs, labor, festive and narrative songs. Algorithms for the use of Chinese children's music for the formation of creative self-expressive skills in children are proposed – plastic comprehension and embodiment of the content of the song with the help of movements, as well as accompanying songs with collective performative actions, composing lyrics and constructing different singing styles.

*Key words:* **creative self-expression, preschool children, Chinese children's music**

***Ван Юньдун**, аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: ilovechinasomuch27@gmail.com*
***Е.Ю. Волчегорская,** д-р пед. наук, проф., зав. каф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет г. Челябинск, E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОЙ ДЕТСКОЙ МУЗЫКИ

В статье представлено теоретическое обоснование процесса формирования умений творческого самовыражения у детей дошкольного возраста средствами китайской детской музыки, рассматриваемого как специально организованный, целенаправленный этап приобретения опыта музыкально-творческой деятельности путем *ознакомления детей с различными культурными кодами китайской детской музыки.* В статье интерпретировано основное понятие исследования – «творческое самовыражение», рассматриваемое как личностное самопроявление и самореализация в процессе какой-либо деятельности. В статье обозначены сущностные характеристики художественно-эстетической деятельности в рамках образовательного процесса дошкольных образовательных организаций. Рассмотрены основные жанровые группы китайской детской песни, такие как лирические песни, песни-шутки, трудовые, праздничные и повествовательные песни. Предложены алгоритмы использования китайской детской музыки для формирования умений творческого самовыражения у детей – пластическое осмысление и воплощение содержания песни с помощью движений; сопровождение песен *коллективными* перформативными *действиями,* сочинение текста и конструирование разных стилей пения.

*Ключевые слова:* **творческое самовыражение, дети дошкольного возраста, китайская детская музыка**

Актуальность: смыслообразующим фактором современного этапа развития дошкольного образования все чаще выступает идея воспитания человека, способного творчески выражать себя в различных видах деятельности. Период дошкольного детства является наиболее сензитивным для становления умений творческого самовыражения, при этом данный процесс не ограничивается только развитием креативности ребенка, а становится механизмом формирования эмоциональной устойчивости и опыта самореализации, способствуя преодолению детской тревоги и проявлений агрессии. Одним из наиболее действенных факторов формирования умений творческого самовыражения у детей дошкольного возраста выступает музыкально-эстетическая деятельность. Ориентированная на стимулирование развития творческого потенциала ребенка, его стремления продемонстрировать свои умения создавать креативные музыкальные репрезентации своего опыта она создает предпосылки для создания пространства творческой самореализации дошкольников. Важным аспектом становления умений

творческого самовыражения в процессе музыкальной деятельности является контекст обогащения ребенка опытом взаимодействия с многообразием культур. Оно может осуществляться в различных формах, в том числе в тесной связи со знакомством с той или иной иностранной культурой. Настоящее исследование посвящено становлению умений творческого самовыражения дошкольников средствами китайской детской музыки.

Цель данного исследования: теоретическое обоснование возможностей использования китайской детской музыки как средства формирования умений творческого самовыражения у детей дошкольного возраста.

Основные задачи статьи: конкретизировать понятие творческого самовыражения, проанализировать специфику его формирования у детей дошкольного возраста в процессе музыкально-эстетической деятельности; рассмотреть алгоритмы использования китайской детской музыки для формирования умений творческого самовыражения у детей в образовательном процессе ДОО.

Методы научного исследования: анализ и интерпретация результатов изучения психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования умений творческого самовыражения у детей дошкольного возраста, а также обобщение передового педагогического опыта.

Научная новизна исследования заключается в выявлении педагогических и методических аспектов формирования умений творческого самовыражения у детей дошкольного возраста средствами китайской детской песни.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

– систематизации современных представлений об умениях творческого самовыражения у детей;

– рассмотрении сущности музыкально-эстетической деятельности как фактора формирования умений творческого самовыражения;

– выявлении особенностей формирования умений творческого самовыражения у детей дошкольного возраста средствами китайской детской песни.

Практическая значимость результатов исследования заключается:

– в описании жанровых особенностей основных групп детских китайских песен;

– в представлении методики использования детской китайской песенной музыки для формирования умений творческого самовыражения у детей.

Трактовка понятия «самовыражение» связана с тем, какой способ выбирает человек, чтобы продемонстрировать свою индивидуальность другим. Самовыражение может принимать различные формы. Известно несколько основных направлений, в рамках которых человек вербально или невербально выражает свои мысли, идеи, чувства и эмоции. Первое направление связано с проявлениями самовыражения в одежде, поведении, словах (это особенно характерно для такой возрастной группы как подростки). Более позднее становление «выражения себя» происходит в процессе деятельности, чаще всего профессиональной, хотя некоторые исследователи ведут речь и о таких видах деятельности как игровая, учебная, спортивная и т. п. [1]. Наконец, процесс самовыражения реализуется посредством творческой деятельности. Заметим, что способность выразить свои внутренние чувства творческим способом обычно требует определенных знаний в конкретной области и мастерства, необходимого для достижения определенного уровня выразительности. При этом процесс самовыражения с помощью творческих средств происходит на фоне постоянного стимулирования интереса, мотивации и настойчивости. Это согласуется с идеей о том, что идентификация с деятельностью является еще одним аспектом, с помощью которого происходит самоопределение, особенно когда задача требует большей вовлеченности, усилий и настойчивости. Тем не менее творческое самовыражение не ограничивается по своей сути творческими задачами, а охватывает все виды деятельности, в которых индивид достигает определенной формы самоактуализации [2]. Данный аспект самовыражения, связанный с творческой деятельностью, исследователи рассматривают как механизм устойчивости, способствующий преодолению тревоги и стресса у ребенка. Как отмечают в своем исследовании Б. Барбот и Т. Лубарт, если не создавать условий для творческого самовыражения детей дошкольного возраста в рамках какой-либо деятельности, выражение внутреннего или внешнего неблагополучия может «выплеснуться» в неадаптивные формы самовыражения, например, в такую, как агрессия. Следовательно, поощрение творческого самовыражения у ребенка может быть эффективным способом «выхода» из состояния дистресса более адаптивным способом [3].

Данную идею подтвердили работы исследователей, показавших, что некоторые аспекты креативности (в частности, беглость и оригинальность идей) тесно связаны с адаптационными способностями детей дошкольного возраста и их способностью справляться со стрессовыми ситуациями [4]. Эти результаты подтверждаются также исследованиями в области эмоций и креативности, показывающих, что «творческие ответы» являются обычной реакцией на сильные эмоции, как положительные, так и отрицательные [5]. Таким образом, творческое самовыражение может служить основой субъективного благополучия ребенка.

Самовыражение с помощью творческих средств также является способом «открыть» себя. Например, С. Хант и Ф. Сэмпсон предполагают, что методы творческого самовыражения являются способом выражения социальных и личных ролей человека [6]. Действительно, символическое значение вовлеченности в творческую деятельность обеспечивает «образы идентичности» или самоутверждения, относящиеся к индивидуальным особенностям человека и его социальной принадлежности. Неслучайно в работах философов М. Бахтина и А. Лосева именно творческое самовыражение человека рассматривается как основа становления и самосовершенствования личности.

Важную роль в процессе становления умений творческого самовыражения, особенно в детском возрасте, играет художественно-эстетическая деятельность. Это связано с двумя главными функциями данной деятельности, во многом определяющими ее значение для становления самосознания ребенка:

– развитие творческих способностей и эстетического вкуса детей дошкольного возраста;

– развитие умений социального взаимодействия в рамках совместной с другими детьми художественно-эстетической деятельности.

Художественно-эстетическая деятельность является одним из столпов современного дошкольного образования и направлена, наряду с другими образовательными областями, на всестороннее и сбалансированное развитие всех аспектов личности ребенка. Являясь своеобразным отражением в деятельности человека предметов и явлений окружающего мира, она сопровождается анализом мотивов, целеполагания, комплекса действий и результата.

Отметим, что искусство во всех его направлениях и техниках – это форма творчества и непрерывных инноваций. Именно поэтому художественно-эстетическая деятельность играет важную роль в процессе становления умений творческого самовыражения, особенно в детском возрасте, ведь именно в творческой деятельности дети осваивают образный язык искусства, тем самым учась понимать других и обогащая свой внутренний мир.

Одним из сензитивных видов художественно-эстетического развития для дошкольного детства является музыкальная деятельность. Активное освоение различных ее видов (слушание, пение, танцы, музыкальные игры и движения, игры на музыкальных инструментах) усиливает интенсивность переживаний растущей личности. Будучи многофункциональным процессом, она включает в себя, наряду с музыкальным, коммуникативное, эмоциональное, когнитивное, социальное развитие ребенка.

Музыка также давно признается мощным средством развития креативности ребенка. При этом она имеет больший суггестивный эффект, чем другие виды искусства, а в процессе освоения языка музыкальной выразительности (громкие и тихие, высокие и низкие звуки, быстрая и медленная мелодия, минорный и мажорный лад и др.) дети получают возможность творческого самовыражения в различных видах импровизации. Отметим также, что «преобразующая» функция музыкального искусства способствует развитию высших видов продуктивного воображения [7].

Музыкальная деятельность в детском саду является ярким, живым, игровым, комплексным видом образовательной деятельности. При этом она не только несет сильный эмоциональный заряд, но и совпадает с природой детей дошкольного возраста, удовлетворяя развитие таких потребностей, как потребность в активном движении, общении, любопытстве, творчестве и т. п. Музыкальная деятельность способствует воспитанию творческого начала в ребенке, превращая самостоятельное музицирование в продукт собственного творчества. Таким образом, музыкальная деятельность в период дошкольного детства становится мощным источником формирования умений творческого самовыражения у ребенка.

Одним из эффективных способов формирования умений творческого самовыражения в детском саду может стать использование элементов детской китайской музыки. Методика формирования умений творческого самовыражения средствами музыкальных традиций Китая позволит детям дошкольного возраста получить новый опыт в плане музыкального ритма, музыкальных интонаций и т. п. Рассмотрим алгоритмы использования китайской детской музыки для формирования умений творческого самовыражения у детей дошкольного возраста на занятиях в дошкольных образовательных организациях.

За основу мы взяли различные жанры детской китайской песни. В музыкальной деятельности пение имеет важное воспитательное значение, т. к., с одной стороны, оно развивает тонкие эстетические чувства дошкольников, лежащие в основе эстетического восприятия и эстетической оценки, а с другой стороны, способно развивать у детей воображение и художественные ассоциации. Вместе с тем оно играет важную роль в воспитании молодого поколения, т. к. учит любить родную культуру и знакомит с культурой других народов. Что касается детской китайской песни, то они разнообразны и самобытны, полны энтузиазма. Как отмечает в своей статье М. Ли [8], за более чем столетнюю историю развития китайской детской вокально-хоровой музыки, от «Школьных песен» Шэнь Синьгуна и Ли Шутонга до «Новых школьных песен» Гу Джэнфуна, в ходе исторической эволюции сложились несколько жанровых разновидностей детских песен: лирические песни; хвалебные гимны (Отечеству, героям, матери); песни-марши; песни-шутки; песни-танцы; песни о природе, дружбе, патриотические, трудовые, праздничные и другие песни.

С. Цзоу были выделены 5 жанровых групп детской песни:

– лирические песни (о природе, любви, дружбе, колыбельные);

– хвалебные гимны (песни-гимны, песни-марши, праздничные и патриотические песни);

– шуточные песни (песни-шутки, песни-игры, песни-припевки, песни-дразнилки, песни-считалки и др.);
– трудовые песни;
– песни-баллады или повествовательные песни [9].

В каждой жанровой группе песни обладают своими характерными чертами. Лирические песни выражают чувства и настроения поющих. Они характеризуются выразительностью мелодии, размеренным ритмом, умеренным или медленным темпом; затрагивают самые разнообразные темы: любовь к родине, природе, друзьям, семье.

В хвалебных гимнах воспеваются героические подвиги. Мелодии хвалебных гимнов характеризуются торжественностью, величественностью, широтой. К этой жанровой группе также относятся песни-марши. Марши отличают четкий ритм и строгая размеренность темпа, неменяющегося на протяжении всего сочинения. Музыка этих песен чаще всего имеет бодрый, мужественный, активный характер, передает торжественное настроение.

Третья жанровая группа – это песни-шутки, особый жанр в музыкальном вокальном искусстве для детей. Песни написаны, как правило, в юмористической манере. Их мелодии веселые, живые, динамичные, с ясным, четким ритмом, имеют комический и оптимистический характер.

К четвертой жанровой группе относятся трудовые песни, которые сопровождают трудовые действия. Для них характерны простые речитативные мелодии, четкий ритм, короткие музыкальные фразы и частый повтор звуков. Трудовые песни с частым повторением ритмических групп сопровождаются простыми мелодиями.

Пятая жанровая группа – повествовательные песни или баллады, основанные на народных мелодиях. Мелодиям баллад присущи черты как лирического, так и повествовательного характера.

Мы выделили несколько компонентов методики формирования умений творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста средствами китайских детских песен.

1**.** *Пластическое осмысление и воплощение содержания песни с помощью движений.*

*Придумывание движения,* исходя из характера, темпа, ритма, тембра детской китайской песни, является одной из наиболее распространенных форм творческой певческой деятельности. Текст песни, отраженное в ней какое-либо конкретное действие, характер песенного героя, музыкально-художественный образ или стиль могут вызвать у детей дошкольного возраста ассоциации, которые воплощаются с помощью яркого, образного действия. Поощряя детей к *придумыванию* собственных, оригинальных вариантов образных движений, мы не только стимулируем интерес детей дошкольного возраста к пению, но и даем толчок к развитию креативности детей, предоставляя возможность воплотить творческие замыслы в собственной музыкально-певческой деятельности.

Например, к песне «Два тигра» с простым, ярким, располагающим к движению текстом дети дошкольного возраста могут придумать простые исполнительские движения в соответствии с содержанием песенного материала. Например, на слова «Беги быстро, беги быстро» они могут выполнять движения бега с немного озабоченным выражением лица. Сопровождая строчки песни «У одного нет ушей, у другого нет хвоста», старшие дошкольники могут дотронуться до головы и изобразить вопросительное выражение лица.

По мере взросления дети не только приобретают все больший опыт творческого самовыражения, но и осваивают базовую танцевальную лексику и используют ее для творчества. Слушая «Счастливую хлопающую песню», дети говорят: «Я чувствую себя счастливым после прослушивания этой песни», а затем придумывают основные танцевальные движения. Таким образом, с помощью движений они, с одной стороны, учатся выражать позитивные эмоции, а с другой – проявить свое воображение.

Для пластического осмысления и воплощения содержания песни с помощью движений педагог должен выбирать песни с четким ритмом, ясной структурой, понятным содержанием. Вместе с тем эти песни должны обладать богатым образовательным и художественно-образным потенциалом, чтобы эффективно стимулировать стремление к творческому самовыражению в процессе музыкально-хоровой деятельности. Следует также выбирать китайские песни со сменой темпа, характера, стиля музыки, чтобы развивать у детей дошкольного возраста, с одной стороны, устойчивость восприятия, а с другой – способность адаптироваться к изменениям. Например, музыка песни «Прекрасные облака» акцентирует внимание на разной силе белых облаков, когда они меняются и становятся то веселыми, то успокаивающими. В веселой части песни («иногда, как скачущий белый конь») движения детей будут более бодрыми и оживленными, а в другой («иногда, как нежный ягненок») – нежными и очень мягкими.

*2. Сопровождение песен коллективными перформативными действиями*

Понятие «перформативное» применительно к искусству указывает на переход от того, что изображает или представляет произведение искусства, к порождаемым им воздействиям и переживаниям, процессу стирания границ между различными видами искусства. В результате они характерным образом принимают форму спектакля (будь то музыка, изобразительное искусство или литература). Таким образом, результатом становится не произведение искусства, а событие, в котором все участники проявляют себя и как актеры, и как зрители. *Коллективные* перформативные *действия* создаются детьми в процессе совместного исполнения песни. Например, в песне «Цыплята и утята» на словах «цыплята и утята, трогательные вместе» все одновременно поют и хлопают; на слове «кикикик» одна группа поет, а другая выполняет движение цыпленка; на слове «сип-сип-сип» вторая группа поет, а первая выполняет движение утенка; на словах «вместе играем, вместе поем» пары берутся за руки и поворачиваются вокруг себя. Такие совместные перформативные движения не только развивают умения творческого самовыражения, но и способствуют формированию кооперативных способностей детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что независимо от видов создаваемых перформативных *действий* педагогам следует «направлять» процесс создания движений в соответствии с актуальным уровнем развития детей дошкольного возраста, постепенно выстраивать создание движений от легких к сложным, чтобы каждый ребенок дошкольного возраста мог испытать удовольствие от общения с музыкой с помощью созданных движений. В процессе музыкально-певческой деятельности следует уделять внимание одухотворению жизненного опыта детей дошкольного возраста, направлять детей дошкольного возраста на наблюдение за окружающей жизнью и накопление определенного «двигательного словаря». В то же время педагогу следует обращать внимание на то, что в песне можно убрать сложный фрагмент или замедлить темп пения, чтобы дети дошкольного возраста овладели движением и лишь затем вернулись к первоначальному темпу песни.

*3. Сочинение текста песен*

В спонтанной детской певческой деятельности мы иногда обнаруживаем, что дети дошкольного возраста часто любят повторять наиболее интересные части некоторых песен или вставлять некоторые забавные и новые слова вместо оригинальных текстов, что, по сути, является источником детской творческой художественной деятельности. В такой спонтанной «творческой» деятельности дети дошкольного возраста будут неустанно повторять свое «творение», надолго погружаясь в «самостоятельно созданные» песни, проявляя при этом огромную радость и удовлетворение. Таким образом, в процессе сочинения песен значительно повышается мотивация детей дошкольного возраста к пению, они могут в полной мере испытать радость самовыражения и насладиться ей.

Создание текстов песен для детей дошкольного возраста – это, по сути, замена слов. При этом простые и повторяющиеся тексты, с одной стороны, легче запоминаются детьми, а с другой – их проще заменить. В текстах с простой грамматикой, небольшим количеством слов и одинаковой (или похожей) длиной предложений дети могут легко включать в мелодии собственные интересные и любимые слова. При этом, как правило, песни, выбранные для детей дошкольного возраста, должны быть насыщены яркими образами. Желательно, чтобы в каждом тексте присутствовал только один образ, а также много регулярных повторов. Например, в китайской детской песне «Я люблю своих зверушек» все слова в каждом куплете одинаковые, за исключением имен и кличек зверушек. Поэтому дети дошкольного возраста могут петь песню, просто заменяя имена зверушек и клички в тексте. Этот прием может помочь робким дошкольникам создавать свои песенные «тексты», внося изменения в оригинальный текст. Добавление текстов к песням также обогащает словарный запас детей, развивает воображение, уверенность в себе, помогая тем самым испытать радость самостоятельного поиска и творческого участия.

*4. Конструирование разных стилей пения*

Различные певческие эффекты вокальной музыки могут быть отражены с помощью различных форм исполнения песен. Основными стилями пения детей дошкольного возраста являются соло, дуэт, хоровое пение. Детям можно предложить придумать разные стили исполнения для каждой песни, например, песню «Маленькая птичка, маленькая птичка, ты такая милая» можно исполнять вместе хором, а песню «Дум дум дум дум» можно петь поочерёдно соло. В ходе спланированной и сознательно организованной педагогом деятельности дети дошкольного возраста не только овладевают певческими навыками, но и осваивают более сложные формы пения – дуэт, пение в унисон, пение без сопровождения музыкального инструмента, двухголосное пение. Например, куплеты песни «Девочка из ивового дерева» можно исполнять соло, а припевы – дуэтом или хором. Разные формы пения могут выражать разные певческие эффекты и разные эмоции. Позволяя детям дошкольного возраста создавать различные формы исполнения одной и той же песни, мы не только способствуем развитию творческих способностей ребенка, когда дети могут адаптировать различные стили пения в соответствии с собственными представлениями и стараются сделать свое исполнение уникальным, но и улучшаем выразительные возможности пения, помогаем испытать радость самостоятельного исследования, обрести чувство достижения цели и уверенности в себе.

Таким образом, в рамках нашего исследования поставленная цель и соответствующие ей задачи достигнуты в полном объеме посредством рассмотрения китайской детской музыки как средства формирования умений творческого самовыражения у детей старшего дошкольного возраста. Выявленные формы и приемы работы с детскими песнями Китая на занятиях в дошкольных образовательных организациях будут способствовать развитию интереса дошкольников к музыке других культур, активизации творческого потенциала детей дошкольного возраста, стимулируя музыкальное вдохновение дошкольников, поддерживая их интерес к творчеству, повышая их субъективное благополучие и позитивное состояние.

Библиографический список

1. Деньгина М.В. Теоретико-методологические основы самовыражения младших школьников в процессе музыкального обучения. *Омский научный вестник.* 2010; № 3 (88): 242–246.
2. Shaw S.M., Kleiber D.A., Caldwell L.L. Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research*. 1995; № 27 (3): 245–263.
3. Barbot B., Lubart T. Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education*. 2015; Т. 43, Выпуск 4, № 3-13: 371–381.
4. Carson D.K., Bittner M.T., Cameron B.R., Brown D.M., Meyer S.S. Creative thinking as a predictor of school-aged children's stress responses and coping abilities. *Creativity Research Journal.* 1994; № 7 (2): 145–158.
5. Byron K., Khazanchi S., Nazarian D. The relationship between stressors and creativity: A meta-analysis examining competing theoretical models. *Journal of Applied Psychology.* 2010; № *95* (1): 201–212.
6. Sampson F., Hunt C. *The Self on the Page: Creative writing and personal development*. Jessica Kingsley Publishers, 1998.
7. Волчегорская Е.Ю. *Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика.* Диссертация … доктора педагогических наук. Челябинск, 2007.
8. Ли М. Песни китайских композиторов для детей в контексте истории нации. *Музыкальная культура глазами молодых ученых*. Санкт-Петербург: Астерион, 2020: 188–194.
9. Цзоу С. Детская песня в китайской музыкальной культуре: типология жанра. *Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў*. 2013; № 1 (19).

References

1. Den'gina M.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy samovyrazheniya mladshih shkol'nikov v processe muzykal'nogo obucheniya. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; № 3 (88): 242-246.
2. Shaw S.M., Kleiber D.A., Caldwell L.L. Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research*. 1995; № 27 (3): 245-263.
3. Barbot B., Lubart T. Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education*. 2015; T. 43, Vypusk 4, № 3-13: 371-381.
4. Carson D.K., Bittner M.T., Cameron B.R., Brown D.M., Meyer S.S. Creative thinking as a predictor of school-aged children's stress responses and coping abilities. *Creativity Research Journal.* 1994; № 7 (2): 145-158.
5. Byron K., Khazanchi S., Nazarian D. The relationship between stressors and creativity: A meta-analysis examining competing theoretical models. *Journal of Applied Psychology.* 2010; № 95 (1): 201-212.
6. Sampson F., Hunt C. *The Self on the Page: Creative writing and personal development.* Jessica Kingsley Publishers, 1998.
7. Volchegorskaya E.Yu. *Lichnostno orientirovannoe `esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov: metodologiya, teoriya, praktika*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2007.
8. Li M. Pesni kitajskih kompozitorov dlya detej v kontekste istorii nacii. *Muzykal'naya kul'tura glazami molodyh uchenyh*. Sankt-Peterburg: Asterion, 2020: 188-194.
9. Czou S. Detskaya pesnya v kitajskoj muzykal'noj kul'ture: tipologiya zhanra. *Vesnik Belaruskaga dzyarzhaŭnaga ŭniversit`eta kul'tury i mastactvaŭ*. 2013; № 1 (19).

*Статья поступила в редакцию 26.04.24*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-56-58

***Malchukova N.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), sensor lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru*
***Vinogradova M.V.,*** *senior teacher, Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia); senior teacher, Public Educational Institution of Higher Professional Education, The Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

**A MODERN STUDENT'S VIEW ON THE PROFESSIONAL IMAGE OF A UNIVERSITY TEACHER (THE CASE STUDY OF STATE AGRARIAN UNIVERSITY OF NORTHERN TRANS-URALS).** For many centuries, the younger generation has received its knowledge from the older generation, thereby contributing to its development and formation. Currently, the role of a teacher has changed; more and more we are seeing how the work of a teacher is reduced to the work of a tutor, because now one can find any information from Internet sources, learn how to do something remotely, watching videos. But respect remains for a teacher himself, especially for those whose professionalism ignites interest in science in the minds and hearts of students, increases curiosity, and cultivates a thirst for knowledge in the younger generation. This article examines the point of view of a modern student on the professional image of university teachers. The authors analyze how students evaluate the appearance and manners of teachers, and how this can affect their perception and effectiveness of teaching.

*Key words:* **young generation, teacher, professionalism, science, curiosity, knowledge, personnel, image, individual characteristics**

***Н.Н. Мальчукова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru*
***М.В. Виноградова,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

# ВЗГЛЯД СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО ГАУ СЕВЕРНОГО ЗАУРАЛЬЯ)

На протяжении многих веков молодое поколение получает знания от старшего, тем самым способствуя своему развитию и становлению. В настоящее время роль преподавателя поменялась, все больше мы наблюдаем, как работа преподавателя сводится к работе тьютора, потому что сейчас можно найти любую информацию из источников в интернет-пространстве, научиться что-то делать можно и дистанционно, с помощью записанных видеороликов. Но остается уважение к самому преподавателю, особенно к тем, которые своим профессионализмом зажигают в умах и сердцах студентов интерес к науке, повышают любознательность, воспитывают в молодом поколении жажду знаний. В данной статье рассматривается точка зрения современного студента на профессиональный имидж преподавателей вузов. Авторы анализируют, как студенты оценивают внешний вид и манеры преподавателей, как это может повлиять на их восприятие и эффективность обучения.

*Ключевые слова:* **молодое поколение, преподаватель, профессионализм, наука, любознательность, знания, кадры, имидж, индивидуальные особенности**

На протяжении многих веков молодежь получает научные знания от старшего поколения, тем самым способствуя своему развитию и становлению. В советское время перед педагогом высшей школы стояла задача, которая была сведена к поиску нового научного знания и передаче этого знания студенту.

Все больше мы наблюдаем, как работа преподавателя сводится к работе тьютора. Это происходит по причине того, что сейчас можно найти любую информацию из источников, размещенных в интернет-пространстве, научиться что-то делать можно и дистанционно, с помощью записанных видеороликов. В век цифровой трансформации новое поколение Z стремится к получению новых знаний, которые можно получить, не выходя из дома, в комфортной обстановке и сформировать индивидуальную образовательную траекторию, используя различные онлайн-курсы.

В связи с новыми вызовами молодого поколения перед педагогом высшей школы были поставлены новые задачи. Для сохранения эффективности и заинтересованности в своей ведущей дисциплине, развития у студентов интереса к науке, повышения любознательности, воспитания в молодом поколении жажду знаний преподавателю необходимо усовершенствоваться.

При этом конкурентоспособный преподаватель вуза должен обладать совокупностью универсальных качеств личности, а именно – организатора, аналитика, психолога, компетентного специалиста в области преподаваемой дисципли-

ны и эрудированного в различных областях научных знаний. Таким образом, без формирования положительного имиджа педагога невозможна реализация перечисленных выше качеств личности педагога.

С научной точки зрения в 70-х годах XX века многие российские ученые рассматривали имидж как технологию личного обаяния. Так, В.М. Шепель акцентировал внимание на практическом предназначении имиджа, пытаясь сделать общение радостным и взаимопритягательным [1]. Такие авторы научных исследований, как Гуревич П.С., Жмырикова А.Н. и др., рассматривали имидж как специально разработанный образ, попадающий в сознание целевой аудитории, который, исходя из качеств личности, соответствовал бы ожиданиям и основывался на необходимости достижения психологической защиты и социального успеха.

По мнению Л.Ю. Донской, имидж преподавателя высшей школы – это собирательный образ, включающий в себя такие компоненты качества личности, как дисциплинированность, профессионализм, трудолюбие, энтузиазм, искренность, способствующихе его эффективной работе [2].

Обучение аграрным профессиям является важным и значимым процессом, так как продовольственная безопасность нашей страны находится в руках будущих специалистов агропромышленного комплекса. Поэтому очень важно понимать для совершенствования профессорско-преподавательского состава и дальнейшего развития высшего образования, правильно ли исполняют свои профессиональные обязанности профессора и преподаватели аграрного вуза [3].

Профессиональный имидж педагога представляет универсальную структуру, педагогическая специфика которой заключается в содержательном наполнении основных элементов личности педагога, а именно:

1. Одежда, мимика, профессиональный подход к построению межличностных отношений, особенности тембра голоса, постановка речи, профессиональный подход к преподаваемой дисциплине. Внешний имидж – это один из главных элементов профессионального имиджа, от которого может зависеть психологическая обстановка на занятиях, взаимопонимание педагога и студента, облегчая или, наоборот, затрудняя общение.

2. Внутренний имидж педагога – это личностные коммуникативные качества педагога, его эмоциональное, духовное, интеллектуальное развитие, общеобразовательная компетентность, мотивы педагогической деятельности.

3. Особенности педагогической деятельности – это целенаправленное умение использовать вербальные и невербальные техники общения, знания преподаваемой дисциплины, умение провести занятие на одном дыхании. Все это будет залогом успеха в карьере педагога.

Перечисленные элементы личности педагога взаимосвязаны и представляют собой целостную систему. Отсутствие внутреннего и внешнего профессионального имиджа приводит к потере индивидуальности педагога. Важно не только то, чтобы проецируемый образ соответствовал социальным нормам, но и чтобы он органично интегрировался в структуру личности педагога [4].

Цель статьи – оценить профессиональный имидж преподавателя аграрного вуза на примере ГАУ Северного Зауралья

В ходе изучения нашей проблемы нами были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать научно-педагогическую литературу и изучить особенности профессионального имиджа преподавателя аграрного вуза.

2. Выявить факторы, влияющие на профессиональный имидж преподавателя аграрного вуза.

Практическая значимость исследования в том, что в нем обоснована необходимость создания курсов повышения по совершенствованию профессионального имиджа преподавателя.

Научная новизна исследования:

– выявлены и рассмотрены сущностные характеристики профессионального имиджа педагога с точки зрения современного студенческого сообщества.

– Определены требования к профессиональному имиджу педагога высшей школы.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ специальной психолого-педагогической литературы по теме исследования.

2. Методы познания (опрос, наблюдение).

3. С помощью статистических, качественных и количественных методов произведен анализ полученных данных, на основании которых были описаны выводы [5; 6].

Преподаватель вуза находится в постоянном контакте со студентами, где профессиональный имидж играет немаловажную роль, помогая студентам раскрыться и начать свою личную траекторию профессионального и научного роста.

Анализ научно-педагогической литературы раскрыл некоторые особенные черты профессионального имиджа преподавателя:

а) профессиональный имидж педагога всегда складывается в субъективную картину качеств личности педагога;

б) имидж педагога – это целый функционал, обладающий творческими способностями, коммуникабельностью, правилами этикета;

в) процесс становления профессионального имиджа преподавателя идет по индивидуальному и четко сформированному маршруту;

г) профессиональный имидж преподавателя – это всегда эталон подражания, к которому стремятся студенты.

С целью изучения имиджа преподавателя вуза проведено исследование, в котором приняли участие студенты второго курса очного обучения бакалавриата по направлению подготовки «Агроинженерия» в возрасте от 18 до 20 лет и в количестве 95 человек.

В начале констатирующего эксперимента студентам было предложено продиагностировать уровень профессиональной компетентности педагога по показателям (табл. 1).

Каждый показатель, характеризующий профессиональные знания умения и навыки, оценивается от 0 до 3 баллов (0 баллов – педагог не владеет необходимым уровнем знаний, умений и навыков; 1 балл – минимальный уровень владения педагогом профессиональными знаниями умениями и навыками; 2 балла – средний уровень владения педагогом необходимыми знаниями умениями и навыками; 3 балла – высокий уровень владения необходимых знаний умений и навыков).

Таблица 1

Профессиональные компетенции педагога высшей школы

| № п/п | Профессиональные умения, знания, навыки | Уровень умений (%) |
|---|---|---|
| 1. | Преподаватель владеет системой знаний о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательных процессов | Высокий (100%) |
| 2. | Преподаватель обладает системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его индивидуальных особенностях | средний |
| 3. | Преподаватель владеет системой знаний об истории и современных тенденциях развития педагогических концепций и основных учебных дисциплин | высокий |
| 4. | Преподаватель знает организацию опытно-экспериментальной и исследовательской работы в области научного исследования. Способен вести научный поиск, готовность к инновациям и научному творчеству | высокий |
| 5. | Преподаватель обладает системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, владеет современными педагогическими технологиями | высокий |
| 6. | Преподаватель умеет организовывать образовательный в различных социокультурных условиях | высокий |
| 7. | Преподаватель владеет умениями проектирования, оценивания и коррекции образовательного процесса | высокий |

Анализируя ответы студентов в рамках предложенной диагностики, было выявлено, что их полностью устраивает уровень профессиональной компетентности педагога.

На втором этапе эксперимента был проведен опрос, в ходе которого было рассмотрено два вопроса-рассуждения в форме эссе, которое предполагало выражение собственных размышлений относительно поставленных вопросов.

На вопрос о том, насколько важна роль преподавателя в учебном процессе, респонденты единогласно ответили, что роль преподавателя в образовательном процессе неоспорима. Студенты ожидают от преподавателя не только передачи знаний, но и наличия определенных личностных качеств. Внешний вид, речь и стиль преподавания – все это может повлиять на восприятие обучающихся. От преподавателя ожидается высокий уровень компетентности и понимания предмета, что позволяет преподавателю преподнести материал информативно и увлекательно.

Большинство респондентов на вопрос о том, какими качествами личности должен обладать преподаватель, ответили, что в первую очередь он должен быть компетентным, эрудированным, требовательным и справедливым, а также образцом для подражания, проявлять дисциплинированность и входить в положение студентов (рис. 1).

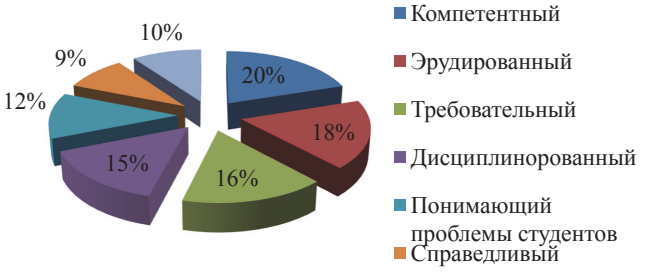



Рис. 1. Качества личности преподавателя высшей школы

Многие респонденты полагают, что преподаватель должен находить баланс между строгостью и доброжелательностью. Однако важно не только обладать навыками организации учебных занятий, но и уметь привлекать и удерживать внимание обучающихся. Коммуникабельность, ораторские навыки и способность создавать интересный и понятный материал являются весьма важными качествами личности преподавателя, которые характеризуют степень его профессионализма.

Преподаватель в глазах обучающегося является примером для подражания. По мнению респондентов, педагог направляет, корректирует не только знания, но и характер обучающегося, и его труд бесценен. Для многих преподаватель высшей школы – это проводник в мир науки. Приведем некоторые высказывания студентов о преподавателе:

«Для меня преподаватель – человек, который готов не только пересказать научные знания, но и помочь разобраться в них. Для меня преподаватель – проводник к восприятию мира с другой точки зрения – научной. Быть преподавателем – это не только хорошо разбираться в предмете, но и уметь устанавливать контакт с обучаемыми, передавать знания. Преподаватель должен балансировать между строгостью и доброжелательностью, всегда оставаться справедливым, объективным и понимающим, что перед ним сидят такие же люди».

«Для меня преподаватель – это человек, который сопровождает тебя в период твоего развития. Он направляет, корректирует не только твои знания, но и характер. Это слово вызывает у меня двоякие эмоции. С одной стороны – приятные воспоминания о преподавателях в школе, которые умели достойно преподносить материал своим ученикам и имели хорошее чувство юмора. С другой – отвращение к тем, из-за чьей некомпетентности и предвзятости я так и не смогла понять предмет. Имидж преподавателя, как мне кажется, можно трактовать по-разному. Это может быть как его внешний вид, так и то, как он себя преподносит, какое впечатление вызывает, какую держит репутацию».

Однако наряду с профессиональными качествами студенты ценят личностные качества преподавателя. Позитивность, доброта, статус, харизма, авторитетность и лояльность ко всем обучающимся формируют положительные отзывы учащихся к педагогу [7]. По мнению респондентов, главной составляющей профессионального имиджа преподавателя выступает умение выстраивать взаимоотношения между обучающимися на уровне доверия и уважения [8].

Основная задача преподавателя – не только передача знаний, но и грамотная их подача. Интересные лекции, хорошая подготовка к ним и умение привлечь внимание слушателей – неотъемлемая часть педагогического искусства. Методы преподавания, умение доходчиво и доступно изложить материал – вот чего ожидают обучающиеся от своих преподавателей.

Следует отметить, что высокая требовательность к личности и качеству работы педагога высшей школы является главным мотивом его саморазвития [9]. Если педагог сможет адекватно использовать свой потенциал, реализация профессиональных функций его будет более успешной.

Таким образом, идеальный педагог должен сочетать в себе как профессиональные, так и личностные качества. Компетентность в предмете, опыт и хорошая репутация позволяют преподавателю быть авторитетом для студентов, а личностные качества создают благоприятную атмосферу обучения [9]. Отношение со студентами, позитивный настрой и интересные лекции – важные составляющие успеха преподавателя в учебном процессе [10].

По результатам практического исследования в рамках изучения профессионального имиджа преподавателя мы пришли к следующим выводам:

1. Профессиональный имидж – это многогранный, визуальный и духовный образ эталона преподавателя высшей школы, черты которого сливаются в одну высококультурную и психологически устойчивую модель человека слова. Профессиональный имидж педагога всегда собирается в субъективную картину качеств личности педагога.

2. Факторы, влияющие на профессиональный имидж преподавателя аграрного вуза, обусловлены природным даром преподавателя, его коммуникабельностью, чувством стиля в выборе одежды и, конечно, знанием своего предмета. Студенты вуза ценят в своем педагоге его инициативность и терпение, ведь благодаря этой черте преподаватели занимают почетные места в конкурсах, раскрывают свой потенциал в грантах, проектной деятельности.

3. Важно помнить, что профессиональный имидж преподавателя вуза всегда влияет на имидж самой образовательной организации, поэтому преподаватель должен постоянно повышать свое педагогическое мастерство.

Библиографический список


1. Шепель В.М. *Имиджелогия. Как нравиться людям*. Москва: Народное образование, 2002.
2. Донская Л.Ю. *Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы*. Диссертация … кандидата психологических наук. Ставрополь, 2004.
3. Гончаренко О.Н., Ларионова Н.П. Реализация профессиональных компетенций в аграрном вузе. *Агропродовольственная политика России.* 2013; № 3 (15): 81–85.
4. Егоров И.В. Исследование представлений студентов об образе преподавателя педагогического вуза. *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология.* 2013; Выпуск 4 (31): 123–133.
5. Мальчукова Н.Н., Виноградова М.В. Религия как фактор, влияющий на поликультурное образование современной молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 240–242.
6. Vinogradova M.V. Mathematical statistics in the professional activity of future engineers Bachelor's degree programs Technosphere security. *E3S Web of Conferences*. 2021.
7. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Ценностные ориентации будущего агрария в профессиональной деятельности (на примере ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 147–149.
8. Мальчукова Н.Н. Готовность к самообразованию как педагогическая проблема. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2014: 113–114.
9. Куликова С.В. Трансформация российской образовательной среды и переход к цифровой педагогике *Мир науки. Педагогика и психология.* 2021; Т. 9, № 5.
10. Мальчукова Н.Н., Виноградова М.В. Мотивация к обучению как фактор успешности учебной деятельности студентов. *АПК: инновационные технологии.* 2023; № 2 (61): 60–66.


References


1. Shepel' V.M. *Imidzhelogiya. Kak nravit'sya lyudyam*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2002.
2. Donskaya L.Yu. *Psihologicheskie usloviya formirovaniya imidzha prepodavatelya vysshej shkoly*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Stavropol', 2004.
3. Goncharenko O.N., Larionova N.P. Realizaciya professional'nyh kompetencij v agrarnom vuze. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2013; № 3 (15): 81-85.
4. Egorov I.V. Issledovanie predstavlenij studentov ob obraze prepodavatelya pedagogicheskogo vuza. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologiya.* 2013; Vypusk 4 (31): 123-133.
5. Mal'chukova N.N., Vinogradova M.V. Religiya kak faktor, vliyayuschij na polikul'turnoe obrazovanie sovremennoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 240-242.
6. Vinogradova M.V. Mathematical statistics in the professional activity of future engineers Bachelor's degree programs Technosphere security. *E3S Web of Conferences*. 2021.
7. Vinogradova M.V., Mal'chukova N.N. Cennostnye orientacii buduschego agrariya v professional'noj deyatel'nosti (na primere FGBOU VO GAU Severnogo Zaural'ya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 147-149.
8. Mal'chukova N.N. Gotovnost' k samoobrazovaniyu kak pedagogicheskaya problema. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 113-114.
9. Kulikova S.V. Transformaciya rossijskoj obrazovatel'noj sredy i perehod k cifrovoj pedagogike *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 9, № 5.
10. Mal'chukova N.N., Vinogradova M.V. Motivaciya k obucheniyu kak faktor uspeshnosti uchebnoj deyatel'nosti studentov. *APK: innovacionnye tehnologii.* 2023; № 2 (61): 60-66.


*Статья поступила в редакцию 23.03.24*

УДК 371.8:378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-58-62

***Garipova G.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: mumik1380@mail.ru*
***Izimarieva Z.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: izimarieva@yandex.ru*
***Kalugina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: kel-2004@yandex.ru*

**THE SPECIFICS OF CAREER GUIDANCE WORK OF A UNIVERSITY DIRECTED AT JUNIOR SCHOOL CHILDREN**. Career guidance is one of the most important strategic tasks for the development of the younger generation and should begin with primary school age. Early career guidance or professionalization is aimed at identifying personal traits, and interests of a younger student, which in the future will let them make an informed professional choice. The task of career guidance for students of primary school is to reveal the world of the profession for school children. The objective of this article is to single out the organization peculiarities of the career guidance work with younger students inside a university's building. A lesson-excursion with the involvement of practicing scientists in the agricultural sector

is the most preferred forms of career guidance work for primary school students. The age and psychological characteristics of younger schoolchildren are taken into account through the use of visual aids as the main didactic principle applied in primary school. It is of key importance during a career guidance lesson-excursion. The use of a foreign language makes it possible to emphasize the universality and globality of professions in the agrarian sector.

*Key words:* **career guidance, use of visual aids, foreign language, primary school children, lesson-excursion, school-university**

***Г.Р. Гарипова**, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: mumik1380@mail.ru*
***З.Н. Изимариева,** канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: izimarieva@yandex.ru*
***Ю.В. Калугина**, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: kel-2004@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧЕНИКАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ВУЗЕ

Профориентационная работа является одной из важнейших стратегических задач по развитию подрастающего поколения и должна начинаться с младшего школьного возраста. Ранняя профориентация, или профессионализация направлена на выявление личностных черт, интересов и особенностей личности младшего школьника, которая в будущем позволит сделать осознанный профессиональный выбор. Задача профориентационной работы в начальной школе состоит в ознакомлении с миром профессии. Целью данной статьи является раскрытие особенностей организации профориентационной работы с младшими школьниками в стенах вуза. Среди огромного количества форм профориентационной работы наиболее предпочтительной для учеников младших классов является урок-экскурсия с привлечением практикующих ученых сельскохозяйственного сектора. Наглядность как основной дидактический принцип, применяемый в начальной школе с учетом возрастных и психологических особенностей развития младших школьников, является ключевым при проведении профориентационного урока-экскурсии. Использование иностранного языка позволило подчеркнуть универсальность и глобальность профессий аграрного сектора.

*Ключевые слова:* **профориентационная работа, наглядность, иностранный язык, младшие школьники, урок-экскурсия, школа-вуз**

Основная задача профориентационной работы вуза заключается не в обеспечении учебного заведения достаточным количеством абитуриентов, а в формировании осознанного выбора и устойчивых профессиональных интересов, позволяющих выбрать направление подготовки в вузе. Как вузу найти «своего» абитуриента? Решением этого вопроса занимаются работники высшей школы уже не одно десятилетие и все чаще приходят к необходимости ранней профессиональной ориентации. Необходимость и важность профориентационной работы в начальной школе закреплена в нормативных документах. В начальной школе, согласно федеральным государственным образовательным стандартам, особое внимание уделяется формированию осознания ценности труда в жизни человека и общества, ответственного потребления и бережного отношения к результатам труда, а также развитию навыков участия в различных видах трудовой деятельности, интереса к различным профессиям [1]. Мы присоединяемся к группе исследователей, которые изучают «феномен ранней профориентации обучающихся в современных условиях» [2]. В рамках нашего исследования вызывают интерес работы А.В. Гатальской, О.И. Ермилиной, Е.В. Ревиной, И.Н. Разливинских, С.К. Овсянниковой, В.А. Сластенина, А.А. Сосниной и др., посвященные исследованиям наглядности в профориентационной работе; труды Н.М. Детина, А.Ю. Добрынина, Н.А. Каракай, Л.А. Миловановой, И.Н. Ризванова, Л.А. Туленкова и др., связанные с изучением внеклассной деятельности по профориентации; исследования Е.В. Гунина, Д.П. Заводчикова, В.А. Исаенко, Е.А. Калины, Т.А. Колгановой, А.А. Максимовой, Н.Е. Скрипова, Л.Д. Столяренко и др., которые занимаются изучением психолого-педагогических аспектов ранней профориентации. Среди авторов, которые посвятили свои работы изучению профориентации школьников в вузе с использованием иностранного языка, можно назвать Н.Н. Куприянову, Е.В. Алексич, Н.В. Вязовову, К.А. Шитову, А.А. Колесникова и других. Однако в общем можно сказать, что проблема профессиональной ориентации младших школьников в вузе до сих пор не получила должного внимания.

Актуальность данной статьи заключается в том, что необходимо искать новые формы профориентационной работы. Научная новизна состоит в том, что авторы статьи предлагают рассмотреть в качестве нового взаимодействия с учащимися профориентационную работу с младшими школьниками с опорой на наглядность, а также с применением иностранного языка на определенном этапе. Цель статьи заключается в раскрытии особенностей профориентационной работы с учащимися начальной школы на опыте профориентационной деятельности преподавателей кафедры иностранных языков с учениками гимназии № 47 им. А.П. Гайдара г. Уфы. Основными задачами для достижения данной цели являются следующие: обоснование выбора урока-экскурсии в вузе как формы профориентационной работы; описание трех групп наглядности, примененных для проведения ознакомительной экскурсии; аргументация необходимости учета возрастных психологических особенностей восприятия и мышления школьников при проведении профориентационных мероприятий в вузе.

Теоретическая значимость состоит в разработке алгоритма подготовки профориентационных мероприятий именно для учащихся начальной школы с учетом психологических особенностей развития и мышления с 6-7 до 12 лет. Практическая значимость работы заключается в организации системной, непрерывной профориентационной работы с целью привлечения высокомотивированных абитуриентов. Раннее профессиональное просвещение школьников через знакомство с различными профессиями конкретно через представителей этих профессий на их рабочем месте, в том числе и с использованием иностранного языка как свидетельства «глобальности» профессий, связанных с аграрным производством, является важной ступенью в организации данной работы.

Методологическим основанием работы явились труды таких выдающихся педагогов прошлого, как И. Гербарт, А. Дистервег, Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой. Исследование вопросов формирования ранней профессионализации младших школьников во внеурочной деятельности было проведено на основе работ таких ученых, как Г.В. Бороздина, Л.С. Выготский, Н.С. Ефимова, В.А. Моляко, В.С. Мухина, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и других. Также мы опирались на деятельностный подход, который «можно определить, как такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения» [3, с. 28]. Были использованы методы анализа, синтеза и наблюдения.

Профессионализация, по Столяренко Л.Д. [4], – это система событий, нацеленных на выяснение личностных отличительных черт, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему поддержки в осмысленном выборе профессий, наиболее соответствующих его персональном способностям. Цель школьной профориентации – постепенное формирование внутренней готовности к самостоятельному и осознанному планированию, корректировке и реализации личных профессиональных планов. Специфической особенностью школьной профориентации является то, что профориентационное воздействие на учащихся со стороны субъектов учебно-воспитательного процесса осуществляется систематически на протяжении всех лет обучения. Именно эта особенность предполагает преемственность, последовательность и дифференцированный подход в процессе управления профориентационным процессом школьников [5].

Преподаватели кафедры иностранных языков Башкирского ГАУ постоянно ведут активную профориентационную работу. Если взять за основу классификацию, предложенную Овсянниковой Т.В [6], согласно которой школьная профориентационная работа делится на 3 этапа (начальная школа, среднее звено, старшие классы), то данная работа проводится, главным образом, на втором и третьем этапах. В первую очередь используются такие традиционные формы работы, как мастер-классы, деловые игры, квесты, олимпиады, выезд в школы с беседами, приглашение школьников старших классов к участию в конференциях, днях открытых дверей, проведение экскурсий и т. д. (см., например, [7–11]), причем, практически все мероприятия проводятся на иностранных языках. В этой связи Ю.В. Калугина, А.Р. Мустафина, И.В. Эделева отмечают, что «использование нетривиального подхода к проведению профориентационных мероприятий на иностранных языках для школьников позволяет разнообразить формы подачи информации, сделать процесс общения с будущими абитуриентами более интерактивным и коммуникативно направленным и, следовательно, более привлекательным» [9, с. 178]. Внеклассные мероприятия должны отличаться разнообразием видов работ, например, Т.В. Шпар отмечает, что, «хотя песни не являются основными и обязательными средствами обучения грамматике, они могут стать хорошими помощниками в деле изучения языка и занять достойное место в ряду форм и методов, повышающих эффективность занятий и облегчающих усвоение материала [10, с. 97]. Однако авторы данной статьи считают, что профориентационная работа должна быть системной, непрерывной. Только в этом случае профессиональное самоопределение будет успешным, и мы получим высокомотивированных абитуриентов, поэтому мы полагаем, что вузовским преподавателям следует начать эту работу, во-первых, с младшего школьного возраста, во-вторых, в формате экскурсии в стенах самого университета. Обоснуем эти утверждения.

Психолого-педагогическое сообщество утверждает, что к началу обучения в школе, к 6-7 годам, начинается развитие словесно-логического понятийного мышления, превалирует познавательная деятельность, однако основным остается наглядно-образный вид мышления. В этот период крайне важно расширить

представления ребенка об уже знакомых ему профессиях, а также познакомить с новыми, основываясь на наглядных образах, описании конкретных ситуаций и случаев из практики взрослого человека (ученого-преподавателя). В этот период, как было сказано выше, у ребенка развито словесно-логическое мышление, при котором первоклассники могут обозначить внешние признаки, определить внутреннюю сущность предмета и отнести его к какому-либо классу, опираясь на аналогию. Кроме того, не стоит забывать о том, что в таком возрасте внимание ребенка неустойчиво, и он не может сосредоточиться на объяснении, длящемся более 30 минут, именно поэтому в первом классе целесообразнее открывать ученику мир профессий постепенно, проводя профориентационную работу на уроке, в стенах школы.

Ученики второго класса уже способны концентрировать внимание на 40–45 минут. В данном периоде у учеников преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Они начинают развивать произвольное внимание и память. Однако для того, чтобы длительно концентрироваться, ребенку необходима внешняя помощь, такая как интересные картинки, звуковые сигналы и игровые ситуации. С.Н. Чистякова, в частности, указывала на тот факт, что у детей младших классов актуализируется предметно-практическая познавательная работа, которая считается основной на этом данном этапе жизнедеятельности. Вследствие этого, по мнению автора, детям младшего школьного возраста необходимо предоставлять систематизированные познания о народном хозяйстве, мире профессий, сконцентрироваться на формировании у них мотивов к трудовой деятельности [12].

Третий класс – особый в жизни ребенка, так как в этот период проявляется активный интерес к познанию и процессу обучения, развивается вербальное мышление.

В четвертом классе окончательно формируется осознание потребности в познании и саморазвитии, и ребята уже могут более-менее адекватно оценить свои достоинства и недостатки, что будет способствовать осознанному профессиональному самоопределению [13; 14].

Профпросвещение – процесс активный, следовательно, следует больше опираться на такие методы работы, которые требуют непосредственного участия школьников в самом процессе получения информации [6] и наличия особых способностей к восприятию конкретного типа внеклассной работы [13]. И, таким образом, среди многочисленных форм проведения профориентационной работы в младшем школьном звене наиболее эффективной является экскурсия. Определение экскурсии в той или иной интерпретации дают многие ученые, но как к педагогическому понятию часто обращаются к трактовке, данной Сластениным В.А. [15]: экскурсия – это специфическое учебно-воспитательное занятие, проводимое с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятии, выставке, в музее, в поле и т. д. Экскурсию, таким образом, можно считать одним из элементов профориентационной работы среди школьников.

В рамках профориентационой работы в начальных классах можно выделить следующие виды экскурсий (по Кузьмичевой А.Ю., Милованової Л.А. [16]:

1) обзорные и ознакомительные (знакомство с организацией);

2) тематические (знакомство с одной конкретной профессией в производственных условиях):

3) профессиографические (анализ профессии, знакомство с условиями труда и качествами личности).

Авторы данной статьи активно сотрудничают с учителями младших классов Гимназии № 47 им. А.П. Гайдара г. Уфы. Выбор данной гимназии обусловлен тем, что в данной школе преподается несколько иностранных языков, причем с младших классов. В связи с тем, что авторы статьи как преподаватели иностранного языка проводят профориентационные мероприятия в целом или частично на иностранном языке, базовая иноязычная подготовка учеников начальной школы играет немаловажную роль.




Рис. 1. В студенческой аудитории

Мы приглашаем учеников младших классов в университет на ознакомительные экскурсии. Полагаем, что именно ознакомительная экскурсия соответствует возрастным особенностям учеников второго класса, которые были описаны выше. Урок-экскурсия – это одна из новых форм работы, которая применяется нами при работе со школьниками уже не первый год. Она представляет собой симбиоз урока и экскурсии. Такая форма позволяет провести экскурсию для детей в привычном формате школьного кабинета, но в студенческой аудитории (рис. 1).

Экскурсия в формате урока требует тщательной подготовки и основывается на дидактических принципах, присущих уроку. Одним из важнейших принципов, применяемых на экскурсии, является принцип наглядности.

Как известно, наглядные средства обучения можно разделить на три основные группы, а именно: натуральная наглядность, изобразительная наглядность и электронная наглядность (рис. 2).




Рис. 2. Классификация наглядных средств обучения

Мы считаем, что использование всех трех групп наглядности повысит эффективность урока-экскурсии многократно. Условно разделим наше мероприятие на 3 этапа в соответствии с применяемыми видами наглядности. На первом этапе была использована электронная визуализация. Ученикам подготовили и показали мультимедийную презентацию на английском языке, поскольку Гимназия № 47 является полилингвальной. С целью погружения в иноязычную среду общения школьникам была предложена интерактивная песенная зарядка Clap your hands. В то же время это послужило своеобразным связующим звеном в цепочке «школа – вуз», а подобная зарядка – традиционное начало урока английского языка в школе.

Иллюстрации с профессиями, подписанными на английском языке (рис. 3), помогают сформировать общее представление о мире профессий. Например, понимание того, что профессия ветеринара или механика актуальна в любой стране. Кроме того, использование иностранных слов подчеркивает универсальность терминов и вводит понятие научной и международной терминологии, указывая на общность этимологии.

Перед описанием второго этапа позволим себе сделать отступление и обосновать использование различных способов восприятия информации на всех трех этапах экскурсии. Экскурсия является одним из методов обучения, поэтому при проведении профориентационной работы мы взяли за основу классификацию методов обучения И.Л. Садовской [17], основанную на разных способах восприятия, фиксации и трансляции информации:




Рис. 3. Иллюстрации профессий

1. Аудиальные, направленные на трансляцию и восприятие информации. Школьники знакомятся с профессиями через устную речь, в том числе и на иностранном языке.

2. Визуальные, направленные на фиксацию и представление информации в визуальной, наглядной форме. Профессии и их названия продемонстрированы в виде изображений с использованием мультимедиа.

3. Кинестетические, направленные на передачу и восприятие информации через ощущения. Во время экскурсии школьники имеют возможность потрогать некоторые растения, погладить и покормить животных.

4. Полимодальные, направленные на подачу и восприятие сразу по нескольким каналам восприятия.

На втором этапе использовались изображения и частично натуральные объекты для наглядности. На данном этапе урок-экскурсия продолжался в анатомическом музее с практикующим ветеринарным врачом, который, указывая на схемы, макеты, экспонаты, скелеты, фотографии, рассказал о профессии ветеринара.



Рис. 4. В Зимнем саду

Третий этап урока начался в Зимнем саду университета (рис. 4), где практикующий ландшафтный дизайнер провел экскурсию и познакомил школьников с разнообразным миром растений, рассказал о редких экзотических экземплярах, растущих в тропических странах. Ландшафтный дизайнер-ученый рассказал обо всех диковинных растениях в зимнем саду. Обращено внимание на то, как ландшафтный дизайнер может расположить растения, элементы декора и освещения в разработке дизайна участка, парка, сада.



Рис. 5. В музее пчеловодства

В музее пчеловодства школьники познакомились с профессией пчеловода, оборудованием и особенностями пчеловодства в республике Башкортостан (рис. 5). Бортничество – бренд нашей республики – является одним из традиционных занятий древних башкир, которое сохранилось в Бурзянском районе по сей день. Для школьников, которые изучают историю и культуру родного края, вопросы экскурсовода о пчеловодстве и бортничестве не вызвали затруднений.

Из профессий, которые можно получить в аграрном университете, наиболее популярной и востребованной является профессия ветеринарного врача. Этот этап урока-экскурсии можно назвать интерактивным. Здесь школьники сами стали активными участниками практического занятия студентов.

Виварий Башкирского ГАУ является не только настоящим оазисом живой природы, но и научной лабораторией, где студенты получают знания, проводят научные исследования по своей специальности. Здесь школьники увидели различных животных и птиц, таких как лошади, коровы, овцы, гуси, куры, петухи, собаки, кошки, морские свинки и кролики. Ученикам разрешили погладить некоторых из них и покормить заранее приготовленными гостинцами (рис. 6).



Рис. 6. В виварии

Экскурсию провел ученый, практикующий ветеринарный врач, который показал, как правильно обращаться с животными. Урок-экскурсия был уникален тем, что школьникам удалось также присутствовать на занятии студентов, где изучали особенности лошадей. Важность третьего этапа состоит в том, что создается определенная наглядная основа, на которой базируется дальнейшее развитие профессионального самосознания. Именно поэтому очень важно создавать максимально разнообразную палитру впечатлений о мире профессий, чтобы затем на основе этого материала обучающийся мог анализировать профессиональную сферу более осмысленно [9].

Следующий этап профориентационных мероприятий подразумевает закрепление полученной информации на уроке в школе, тем самым достигается непрерывность работы с конкретными учениками. Заключительный этап данного урока-экскурсии должен состоять в том, что преподаватели вуза посещают школу и приглашают учеников на следующее мероприятие: экскурсия в парк тракторов под открытым небом, находящийся на территории университета. Рекомендуется провести данную экскурсию на следующий учебный год. Таким образом, подтверждается практическая значимость, заключающаяся в организации системной, непрерывной профориентационной работы с целью привлечения высокомотивированных абитуриентов.

Резюмируя вышесказанное, авторы статьи отмечают, что профориентационная работа с младшими школьниками в вузе имеет ряд особенностей. Организация профориентационной работы должна проводиться с учетом возрастных психологических особенностей восприятия и мышления школьников. Основной формой профориентационной работы, предложенной авторами для конкретной возрастной группы, является симбиоз урока и экскурсии с привлечением практикующих специалистов сельскохозяйственного сектора согласно профилю вуза. В начальной школе основным дидактическим принципом является использование наглядных методов обучения, учитывая особенности восприятия и мышления школьников. Эффективность мероприятия достигалась путем применения различных типов наглядности, а также иностранного языка на определенном этапе.

Таким образом, урок-экскурсия в начальной школе не столько подводит учеников к выбору определенной профессии, сколько развивает внутренние психологические ресурсы личности младшего школьника, расширяет их знания о различных профессиях, формирует представления о мире профессий, о понимании роли труда в жизни человека через участие в различных видах деятельности.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Приказ Минобрнауки от 31.05.2021. № 286. Available at: https://shkolapeschanskaya-r45.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/158/2104/MP_FGOS_NOO_ot_31.05.2021_286_1.pdf
2. Муратова А.А. Феномен ранней профориентации обучающихся. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2023; № 2 (238).
3. Кузнецов Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики. *Специальное образование*. 2006; № 6: 29–38.
4. Столяренко Л.Д. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
5. Соломин И.Л. *Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования*. Санкт-Петербург: Речь, 2006.
6. Овсянникова С.К. *Организация профориентационной работы в школе*: методическое пособие. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2013.
7. Калугина Ю.В., Мустафина А.Р. Анализ образовательного квеста как педагогической технологии. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 4-1: 253–259.
8. Калугина Ю.В., Новикова О.Н. Образовательный потенциал цифрового сервиса myQuiz. *Наука. Образование. Профессия. Science. Education. Profession*: материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Уфа: Башкирский ГАУ, 2023. 166–169. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_54266148_93479287.pdf
9. Калугина Ю.В., Мустафина А.Р., Эделева И.В. Использование потенциала дисциплин кафедры иностранных языков при проведении профориентационной работы. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания*. 2021; № 1 (19): 175–179.
10. Шпар Т.В. Использование песен при изучении грамматики немецкого языка. *Современное вузовское образование: теория, методология, практика*: материалы Международной учебно-методической конференции. Уфа: Башкирский государственный аграрный университет, 2013: 94–97. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20643735_40165383.pdf
11. Азнабаева А.Ф. Компетентностный подход к изучению иностранного языка для делового общения в неязыковом вузе. *Российский электронный научный журнал*. 2017; № 4 (26): 164–173 Available at https://journal.bsau.ru/upload/iblock/ac5/ac54b99e9d505df0211456dc793c2611.pdf
12. Чистякова С.Н. *Основы профессиональной ориентации школьников*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1983.
13. Климов Е.А. *Как выбирать профессию*. Москва: Просвещение, 1986.
14. Зубина К.Р. Возрастные особенности второклассников. *Образовательная сеть nsportal.ru*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2023/01/04/vozrastnye-osobennosti-vtoroklassnikov
15. Сластенин В.А. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Школа-Пресс, 1997.
16. Кузьмичева А.Ю., Милованова Л.А. Профориентационная экскурсия как один из путей изучения профессии в начальных классах. *Студенческий научный форум*: материалы IX Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2017/article/2017032307?ysclid=lutyvyeyqv116957710
17. Садовская И.Л. Методы обучения: новая концепция. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ)*. 2007; № 1: 56–61. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_11781495_86375253.pdf

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki ot 31.05.2021. № 286. Available at: https://shkolapeschanskaya-r45.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/158/2104/MP_FGOS_NOO_ot_31.05.2021_286_1.pdf
2. Muratova A.A. Fenomen rannej proforientacii obuchayuschihsya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 2 (238).
3. Kuznecov Yu.F. Deyatel'nostnyj podhod k ucheniyu i osnovnye kategorii pedagogiki. *Special'noe obrazovanie*. 2006; № 6: 29-38.
4. Stolyarenko L.D. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2003.
5. Solomin I.L. *Sovremennye metody psihologicheskoj `ekspress-diagnostiki i professional'nogo konsul'tirovaniya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2006.
6. Ovsyannikova S.K. *Organizaciya proforientacionnoj raboty v shkole*: metodicheskoe posobie. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.
7. Kalugina Yu.V., Mustafina A.R. Analiz obrazovatel'nogo kvesta kak pedagogicheskoj tehnologii. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 4-1: 253-259.
8. Kalugina Yu.V., Novikova O.N. Obrazovatel'nyj potencial cifrovogo servisa myQuiz. *Nauka. Obrazovanie. Professiya. Science. Education. Profession*: materialy II Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ufa: Bashkirskij GAU, 2023. 166-169. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_54266148_93479287.pdf
9. Kalugina Yu.V., Mustafina A.R., `Edeleva I.V. Ispol'zovanie potenciala disciplin kafedry inostrannyh yazykov pri provedenii proforientacionnoj raboty. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya*. 2021; № 1 (19): 175-179.
10. Shpar T.V. Ispol'zovanie pesen pri izuchenii grammatiki nemeckogo yazyka. *Sovremennoe vuzovskoe obrazovanie: teoriya, metodologiya, praktika*: materialy Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoj konferencii. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2013: 94-97. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20643735_40165383.pdf
11. Aznabaeva A.F. Kompetentnostnyj podhod k izucheniyu inostrannogo yazyka dlya delovogo obscheniya v neyazykovom vuze. *Rossijskij `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2017; № 4 (26): 164-173 Available at https://journal.bsau.ru/upload/iblock/ac5/ac54b99e9d505df0211456dc793c2611.pdf
12. Chistyakova S.N. *Osnovy professional'noj orientacii shkol'nikov*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1983.
13. Klimov E.A. *Kak vybirat' professiyu*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
14. Zubina K.R. Vozrastnye osobennosti vtoroklassnikov. *Obrazovatel'naya set' nsportal.ru*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2023/01/04/vozrastnye-osobennosti-vtoroklassnikov
15. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Shkola-Press, 1997.
16. Kuz'micheva A.Yu., Milovanova L.A. Proforientacionnaya `ekskursiya kak odin iz putej izucheniya professii v nachal'nyh klassah. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy IX Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2017/article/2017032307?ysclid=lutyvyeyqv116957710
17. Sadovskaya I.L. Metody obucheniya: novaya koncepciya. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva (Vestnik KGPU)*. 2007; № 1: 56-61. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_11781495_86375253.pdf

*Статья поступила в редакцию 03.04.24*

УДК 371.15 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-62-65

***Gibadullina Yu.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, D.I. Mendeleev Tobolsk Pedagogical Institute, Branch of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: ylia9008@mail.ru*

**ROLE-RELATED POSITIONS AND FUNCTIONS OF A MODERN TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF EDUCATION.** The article studies a problem of role-based positions and the functions performed by a teacher, the relevance of which is due to the modernization of education, the creation of an innovative and competitive learning system with relevant content of academic subjects, the introduction of gaming, information and communication, and digital technologies into the educational process. The content of the basic concepts is considered: a role position, function, pedagogical activity, functional analysis of pedagogical activity. A meaningful description of the teacher's role position is given, a range of functions and their corresponding roles are presented. One of the conditions influencing the expansion of the roles and functions of a modern teacher is the digital educational environment. The article presents results of an empirical study to identify the level of knowledge about the role position and leading functions performed by modern young teachers, as well as communicative and organizational inclinations that affect the performance of roles and functions. The obtained results make it possible to determine a promising direction for further research, which is forming of a functional and role-related position of a modern teacher.

*Key words:* **modernization of education, role positions, functions, pedagogical activity, functional analysis of pedagogical activity, teacher, digitalization of education**

***Ю.М. Гибадуллина,*** *канд. пед. наук, доц., Тобольский педагогический институт имени Д.И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тобольск, E-mail: ylia9008@mail.ru*

# РОЛЕВЫЕ ПОЗИЦИИ И ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению проблемы ролевой позиции и выполняемых функций педагогом, актуальность которой обусловлена модернизацией образования, созданием инновационной и конкурентоспособной системы обучения с актуальным содержанием учебных предметов, внедрением в образовательный процесс игровых, информационно-коммуникационных, цифровых технологий. Рассмотрено содержание основных понятий: ролевая позиция, функция, педагогическая деятельность, функциональный анализ педагогической деятельности. Дана содержательная характеристика ролевой позиции педагога, представлен спектр функций и соответствующие им роли. Одним из условий, влияющих на расширение ролей и функций современного учителя, является цифровая образовательная среда. В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению уровня знаний о ролевой позиции и ведущих функций, выполняемых современными молодыми педагогами, а также коммуникативных и организаторских склонностей, влияющих на выполнение роли и функций. Полученные результаты позволили определить перспективное направление для дальнейшего исследования – формирование функционально-ролевой позиции современного учителя.

*Ключевые слова:* **модернизация образования, ролевые позиции, функции, педагогическая деятельность, функциональный анализ педагогической деятельности, педагог, цифровизация образования**

Актуальность исследования проблемы развития ролевой позиции педагога и выполняемых им функций обусловлена модернизацией образования, направленного на создание инновационной и конкурентоспособной системы обучения с актуальным содержанием учебных предметов, использованием интегрированных форм обучения и внедрением новых технологий: игровых, информационно-коммуникационных, цифровых, с одной стороны, и новыми требованиями к личности современного учителя, педагогическая деятельность которого направлена на обеспечение достижение целей и выполнение задач по подготовке качественного выпускника школы, с другой стороны. Обозначенные выше факторы современного образования определяют расширение выполняемых ролей и функций учителя: от транслятора знаний до наставника, от образовательной функции до содействующей. Однако модернизация образования подразумевает сохранение и умножение лучших традиций в сочетании с новыми инновационными подходами в обучении и воспитании обучающихся, что также определяет освоение новых ролей и функций современным педагогом [1].

Цель исследования – изучение и выявление ролевых позиций и функций современного педагога в педагогической деятельности. Объект исследования – ролевая позиция и функции, выполняемые современным учителем, предмет исследования – педагогическая деятельность учителя в общеобразовательной школе. Задачи исследования: проанализировать основные понятия – «ролевая позиция», «функция», «функциональный анализ педагогической деятельности»; определить спектр ролевых позиций и функций современного педагога и представить их соотношение в педагогической деятельности; провести исследование уровня знаний педагогов о ролевой позиции и выявлению ведущих функций, выполняемых современным педагогом в педагогической деятельности. В процессе исследования использованы следующие методы: теоретические: анализ литературы и нормативных документов; эмпирические – опрос и тестирование; математические – ранжирование и количественный анализ.

Теоретическая значимость исследования: уточнено содержание понятий «ролевая позиция» и «функциональный анализ педагогической деятельности», что дополняет понятийный аппарат общей и профессиональной педагогики; определено соотношение функций и ролевых позиций современного педагога. Практическая значимость исследования состоит в выявлении функций и ролей, выполняемых современными педагогами в педагогической деятельности, в том числе в условиях цифровой образовательной среды. Полученные результаты исследования могут быть использованы молодыми педагогами в развитии собственной ролевой позиции в процессе выполнения определенных функций в педагогической деятельности.

Анализ научных исследований (В.С. Аванесов, А.В. Баранникова и др.), раскрывающих механизмы развития российского образования, позволил определить следующие проблемные поля:

– зависимость качества образования от способности и возможности учителя;

– наличие препятствий для индивидуально-организованного образования и самообразования в связи с жесткими учебными планами, программами и учебно-методическими документами;

– наличие выработанного ориентира образования на обучающегося со средними показателями обучения;

– недостаточность условий в системе образования для учения, познания и самопознания обучающихся;

– несоответствие выполняемых ролей и функций педагогами современным требованиям образования [2].

Обозначенные проблемные поля, требующие определенного решения, подчеркнули значимость рассмотрения содержания основных понятий в рамках данного исследования. Ролевая позиция как самостоятельная категория выделена на основе двух понятий – это роль и позиция, которые являются общенаучными и рассмотрены в области психологии, педагогики, философии, культурологии и т. д. Ролевая позиция – это принятие поведения личностью и выполнение роли в процессе взаимодействия; предписания и требования к личности, выполняющей определенную роль [3].

Анализ литературы, педагогических и психологических словарей позволил нам определить содержательные характеристики ролевой позиции педагога в педагогической деятельности – это знания (общекультурные, психолого-педагогические, предметные, специальные); профессиональные и личностные качества; педагогические взаимодействие и воздействие.

Отметим, что в исследованиях Л.Б. Ительсона выделена педагогическая позиция с выполнением определенных ролей: информатора, друга, вдохновителя, советчика, наставника и др. В условиях модернизации образования можно наблюдать расширение ролей и выполняемых педагогом функций. Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденеева, А.С. Валеев рассмотрели функции современного педагога через изучение и анализ содержания понятия «функциональный анализ педагогической деятельности» [4]. Отметим, что понятие «функция» – это «явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления; роль, значение чего-нибудь; обязанность и круг деятельности» (С.И. Ожегов).

В процессе контент-анализа понятия «педагогическая деятельность» выделены следующие компоненты с частотой встречаемости: профессиональная деятельность – 45%, передача опыта от поколения к поколению – 32%, подготовка обучающихся к жизни в современном обществе – 52%. Основная функция «педагогической деятельности» – это воспитание, развитие и обучение – 64%. Исходя из вышеобозначенного, отметим, что педагогическая деятельность – это вид профессиональной деятельности, включающей выполнение педагогами определенных функций и ролей, направленных на передачу опыта с целью подготовки обучающихся к жизни в современном обществе посредством воспитания, развития и обучения. В данном виде деятельности каждая функция должна быть осознанной учителем с целью достижения конкретных результатов. Поэтому мы соглашаемся с мнением вышеуказанных авторов, что «функциональный анализ педагогической деятельности – это осмысление своих обязанностей, понимание своей роли, значимости данной деятельности и вместе с тем анализ, ведущий к качественному изменению педагогической деятельности» [4].

Функции педагогической деятельности представлены двумя видами: общепедагогическими (основными) и дополнительными (специальными) (рис. 1).

Из представленных функций традиционными являются образовательная, развивающая и воспитательная. Однако изменение парадигмы образования и внедрение цифрового образования расширили спектр функций современного учителя.




Рис. 1. Виды функций педагогической деятельности

Таблица 1

Спектр функций и ролевых позиций современного учителя

| № | Автор | Функции | Ролевые позиции |
|---|---|---|---|
| 1. | А.И. Щербаков | развивающая, информационная, ориентационная, исследовательская | инноватор, исследователь, методолог |
| 2. | Н.В. Кузьмина<br>В.А. Мижериков<br>М.Н. Ермоленко | гностическая, организаторская, проектировочная, конструктивная, коммуникативная/ стимулирующая | Тьютор, фасилитатор, игропедагог |
| 3. | Б.Т. Лихачев | целевая, аксиологическая/творческая, саморегуляционная, контрольно-оценочная/ аналитико-оценочная | модератор, менеджер, консультант |
| 4. | М.Р. Леонтьева | социальная, воспитательная, эмоциональная, информационная, управленческая | наставник, менеджер, руководитель |
| 5. | Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская | образование, обучение, воспитание, социализация, защита и охрана детства, здоровье и др. | учитель, воспитатель, классный руководитель, методист, защитник |

Представим на основе анализа исследований ряда авторов спектр функций и ролевых позиций учителя (табл. 1).

Материалы таблицы свидетельствуют о многозначности и достаточно обширном спектре функций и ролевых позиций, выполняемых современными педагогами. Для более глубокого понимания содержания выполняемых функций нами проведен опрос среди практикующих педагогов с целью их ранжирования по значимости и частоте реализации. Всего в опросе приняли участие 65 молодых учителей-предметников (стаж до 3-х лет) г. Тобольска и Тобольского района, в том числе выполняющих обязанности классного руководителя.

Обобщенные результаты опроса представлены на рис. 2.




Рис. 2. Результаты опроса по ранжированию и частоте реализации функций, %

Проанализируем полученные результаты. Высокий ранг определен учителями (37%) обучающей и информационной функции, которые интегрированы между собой, так как качественное выполнение обучающей функции зависит от владения учителем информацией по своему предмету. Все учителя отметили значимость информационной функции в условиях использования информационно-коммуникационных и цифровых технологий.

Следующие значимые функции выделены у 30% учителей – это развивающая и воспитательная. В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие у обучающихся умений анализа и обобщения, классификации и систематизации, усвоение новых понятий и закономерностей. Важность воспитательной функции усилена Стратегией воспитания в РФ до 2025 года (2015), ФООП каждого уровня образования и Федеральной рабочей программой воспитания (2022). Подчеркнем, что воспитательная функция обозначена в инвариантной части ФРПВ в урочной деятельности, потому актуально выражение, что «обучение носит воспитывающий характер, а воспитание – обучающий».

23% учителей выделили в качестве приоритетных функций целевую, исследовательскую и проектировочную. Целевая функция позволяет учителю определить цель, перспективы развития личности и конечный результат. В связи с этим считаем, что учитель должен обладать умением целеполагания и знать объект и предмет педагогической цели. Исследовательская функция учителя связана с постоянным совершенствованием в области педагогической деятельности, воспитания и обучения, что позволяет обобщать свой и существующий педагогический опыт и находить новые пути решения педагогических задач.

10% учителей выделили в числе значимых организаторскую и коммуникативную функции, связанные с умением организовать обучающихся и взаимодействовать с субъектами процессов обучения и воспитания. Коммуникативная функция, по мнению Н.В. Кузьминой, – это «действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса» [5]. Выбор данных функций незначительным количеством респондентов объясняется загруженностью педагога, а именно – заполнением большого количества документов, о чем также свидетельствуют полученные результаты по методике КОС: для 45,1% респондентов характерен высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей, умение занимать определенные педагогические позиции: дистанционную, уровневую, кинетическую по отношению к своим ученикам. Это педагоги творческие, созидающие, социально активные, с высокой мотивацией и способные принимать самостоятельно решения различных педагогических ситуаций. Респонденты со средним уровнем обладают достаточным потенциалом для организации деятельности обучающихся. Обобщенные результаты по методике КОС представлены на рис. 3.

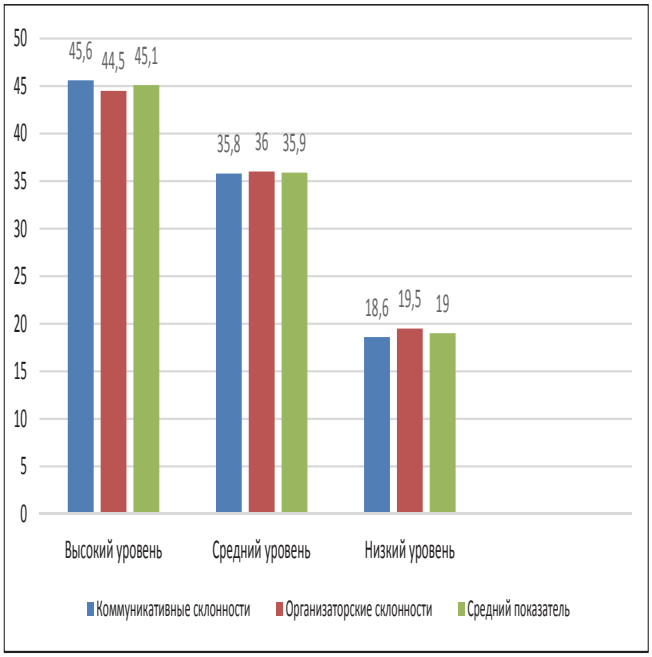



Рис. 3. Показатели по методике КОС (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), %

Учителями названы также такие функции, как:

– аксиологическая, проявляющаяся в системе профессиональных ценностей, смыслов и ценностей педагогической деятельности;

– саморегуляционная, связанная с рефлексией учителя, способностью к самооценке и самоанализу собственной педагогической деятельности;

– контрольно-оценочная, обеспечивающая контроль и оценку результатов обучения и воспитания обучающихся;

– управленческая, раскрывающая стратегии управления образовательным процессом, классным коллективом, родителями и обучающимися.

Одним из важнейших условий, способствующих введению новых ролей и функций педагога, является цифровизация образования, в условиях реализации которой функции современного учителя расширены, от обучающей и воспитательной до руководящей (модерирующей) и организаторской, а также владение навыками тьюторской работы по сопровождению обучающихся в цифровой образовательной среде.

Одной из ведущих технологий в условиях цифровизации выступает «перевернутый класс – модель смешанного обучения традиционной классно-урочной системы и современного цифрового дистанционного образования», требующая от учителя включения различных функций в организацию образовательного процесса. Значимость формирования новых функций в цифровой образовательной среде у учителя подчеркнута в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (2013). В трудовых действиях педагога обозначено «формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно» [6].

Цифровая образовательная среда сегодня изменила не только функции педагогической деятельности учителя, но и выдвинула новые действия, связанные с ведением электронного журнала, использованием специализированных программ по преподаваемому предмету, представлением своего опыта в сетевых педагогических сообществах:

Согласно исследованиям Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязовой, на формирование новых функций педагога влияет цифровая образовательная среда, которая определяет новый функциональный ролевой репертуар – это «организатор проектного обучения, игромастер, координатор образовательной онлайн-платформы, валидатор знаний, разработчик образовательных траекторий, распаковщик/упаковщик образовательного контента. Для формирования вышеуказанных функций и ролей необходимо формирование цифровых компетенций и компетентности» [7]. Согласно исследованиям Л.Р. Эльбиева, «цифровые компетенции связаны с ИКТ-компетенциями» [8]. Цифровые компетенции включают в себя набор способностей человека, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий в различных видах деятельности с целью повышения её результативности.

Компоненты цифровой компетенции представлены на рис. 4.

Цифровая компетентность педагога – это новая концепция, включающая в себя следующее: умение использовать ИКТ и цифровые технологии, в том числе в подготовке учебно-методических материалов; способность разрабатывать новые информационные инструменты, повышающие эффективность процесса обучения, организовывать обучающихся в цифровой образовательной среде, где основными функциями определены организация обучения, поиск и работа с информацией; коммуникация и кооперация; управление информацией и данными; безопасность в Интернете; саморазвитие в условиях цифровизации.

Для изучения понимания ролевой позиции и выполнения определенных ролей молодым педагогам был предложен тест (авторский), который показал, что для 45,1% респондентов характерен высокий уровень, для 30,6% – средний и для 24,3% – низкий. Респонденты с высоким уровнем показали знание более 10 ролей, соотношения роли и выполняемых функций, технологий модерации и

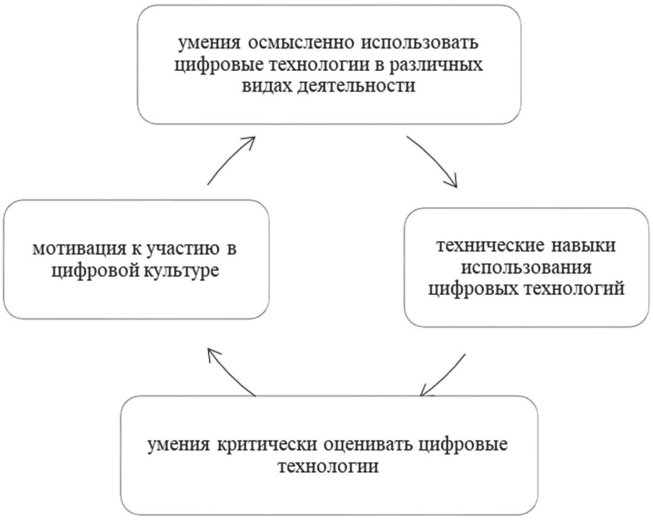



Рис. 4. Компоненты цифровой компетенции

тьюторского сопровождения; понимание выполняемых ролей и их значимости в различных видах деятельности как в учебной, так внеучебной; умение использовать знания о функциях и ролях в педагогической деятельности.

Таким образом, проведенный теоретический анализ и эмпирическое исследование по изучению и выявлению ролевых позиций и функций современного педагога в условиях модернизации образования позволили сделать следующие выводы:

– проанализированы основные понятия исследования: «роль», «ролевая позиция», «функция», содержание которых показывает их соотношение в педагогической деятельности; проведен функциональный анализ педагогической деятельности современного учителя с раскрытием видов функций и их содержания;

– одним из важнейших условий, отвечающих на запросы современного образования и влияющих на изменения ролевых позиций, функций современного педагога, является цифровая образовательная среда;

– выявлены уровни знаний о ролевой позиции и ведущие функции, выполняемые современными молодыми педагогами, а также изучены коммуникативные и организаторские склонности, влияющие на выполнение роли и функций в педагогической деятельности.

Полученные результаты исследования определяют значимость и необходимость разработки программы развития ролевой позиции у молодых педагогов с включением системы наставничества со стороны педагогов-методистов и преподавателей вузов. Проведенное исследование позволило выделить одно из перспективных направлений для дальнейшего изучения – это формирование функционально-ролевой позиции современного учителя.

Библиографический список

1. Чумакова Я.В., Гиголаева А.Т., Вегера А.А. Модернизация российского образования: тренды и перспективы. *Молодой ученый*. 2023; № 28 (475): 150–153. Available at: https://moluch.ru/archive/475/104830/
2. Сластенин В.А. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва, 1976.
3. Гибадуллина Ю.М. *Развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2016.
4. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А., Валеев А.С. К вопросу о функциях педагогической деятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-funktsiyah-pedagogicheskoy-deyatelnosti?ysclid=ls0fbkrk40373517712
5. Кузьмина Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1970.
6. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) (зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf
7. Жаворонко Е.С., Ниязова А.А. Формирование функциональных ролей будущего педагога в цифровой образовательной среде. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2022; № 04: 79–94. Available at: http://e-koncept.ru/2022/221025.htm
8. Эльбиева Л.Р., Джабраилова Л.Х., Уруджева Н.У. Структура и содержание цифровых компетенций педагога как этико-педагогическая проблема. *Журнал прикладных исследований*. 2022; Т. 1, № 7: 66–71.

References

1. Chumakova Ya.V., Gigolaeva A.T., Vegera A.A. Modernizaciya rossijskogo obrazovaniya: trendy i perspektivy. *Molodoj uchen*yj. 2023; № 28 (475): 150-153. Available at: https://moluch.ru/archive/475/104830/
2. Slastenin V.A. *Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki*. Moskva, 1976.
3. Gibadullina Yu.M. *Razvitie rolevoj pozicii buduschego pedagoga v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2016.
4. Sajgushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Valeev A.S. K voprosu o funkciyah pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-funktsiyah-pedagogicheskoy-deyatelnosti?ysclid=ls0fbkrk40373517712
5. Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1970.
6. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014) (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 06.12.2013 № 30550). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf
7. Zhavoronko E.S., Niyazova A.A. Formirovanie funkcional'nyh rolej buduschego pedagoga v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2022; № 04: 79-94. Available at: http://e-koncept.ru/2022/221025.htm
8. `El'bieva L.R., Dzhabrailova L.H., Urudzheva N.U. Struktura i soderzhanie cifrovyh kompetencij pedagoga kak `etiko-pedagogicheskaya problema. *Zhurnal prikladnyh issledovanij*. 2022; T. 1, № 7: 66-71.

*Статья поступила в редакцию 14.04.24*

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-66-69

***Glushko I.V.,*** *Doctor of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, The Azov-Black Sea Engineering Institute, The Don State Agrarian University (Zernograd, Russia), E-mail: glu-ir@mail.ru*
***Lavrukhina I.M.,*** *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, The Azov-Black Sea Engineering Institute, The Don State Agrarian University (Zernograd, Russia), E-mail: Lavruhina_i@inbox.ru*
***Kvasova V.A.****, student, The Azov-Black Sea Engineering Institute, The Don State Agrarian University (Zernograd, Russia), E-mail: kv.viktoriaaa@mail.ru*

**DISCIPLINE AS A SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITY OF PERSONALITY OF A STUDENT – FUTURE TEACHER OF VOCATIONAL EDUCATION.** The article reveals a problem of studying discipline as a socially significant personality quality. The purpose of the study is to identify the ways to develop discipline as a socially oriented and significant quality of a student. The problem is considered through the prism of professional and pedagogical activity as a special type of social activity. The presented theoretical review of the literature allows concluding that discipline is not innate but is formed through education as a multicomponent, multidimensional, integrative property. As a personality quality of a student (a future teacher of vocational education), discipline is an integral part of professional acmeological potential, which provides the opportunity to achieve the highest level of individual development in future professional and pedagogical activities. Diagnostics reveal an average level of discipline formation as a personality quality of students, problems with understanding the essence and nature of discipline. The difficulties associated with the need to observe discipline, obey, and control oneself are high. It is shown that discipline is likely to be developed in the professional education environment, using the entire arsenal of forms, means and methods of teaching and upbringing.

*Key words:* **discipline, student, teacher, socially significant quality of personality**

***И.В. Глушко****, д-р филос. наук, доц., Азово-Черноморский инженерный институт – филиал ФГБОУ «Донской государственный аграрный университет» в г. Зерноградe, г. Зерноград, E-mail: glu-ir@mail.ru*
***И.М. Лаврухина****, д-р филос. наук, проф., Азово-Черноморский инженерный институт – филиал ФГБОУ «Донской государственный аграрный университет» в г. Зерноград, г. Зерногорск, E-mail: Lavruhina_i@inbox.ru*
***В.А. Квасова****, студентка, Азово-Черноморский инженерный институт − филиал ФГБОУ «Донской государственный аграрный университет» в г. Зерноградe, г. Зеленогорск, E-mail: kv.viktoriaaa@mail.ru*

# ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема исследования дисциплинированности как социально значимого качества личности. Цель исследования – выявление возможностей формирования дисциплинированности как социально ориентированного и значимого качества личности студента. Проблема рассматривается через призму профессионально-педагогической деятельности как особого вида социальной деятельности. Представленный теоретический обзор литературы позволяет сделать вывод о том, что дисциплинированность не является врожденной, формируется благодаря воспитанию как многокомпонентное, многомерное, интегративное свойство. Как качество личности студента-будущего педагога профессионального образования, дисциплинированность является составной частью профессионального акмеологического потенциала, обеспечивающего возможность достижения высшей ступени индивидуального развития в будущей профессионально-педагогической деятельности. Диагностика выявила средний уровень сформированности дисциплинированности как качества личности студентов – будущих педагогов, проблемы с пониманием сути и природы дисциплины, дисциплинированности. Высоки трудности, связанные с необходимостью соблюдать дисциплину, подчиняться, держать себя в руках. Показано, что дисциплинированность вероятно развить в среде профессионального образования, используя весь арсенал форм, средств и методов обучения и воспитания.

*Ключевые слова:* **дисциплина, дисциплинированность, студент, педагог**, **социально значимое качество личности**

Происходящие трансформационные процессы в современном обществе определяют кризис общественного сознания и социальных отношений, который проявляется и в личностных кризисах. Их проявления – социальная апатия и депрессивные настроения, отсутствие ответственности за собственные поступки и нежелание брать на себя ответственность за других, кризис семейных отношений, пролонгация инфантилизма и подростково-юношеского возраста, отсутствие взрослых умений и навыков жизни, соответствующих социальным, моральным и правовым нормам.

Между тем государство в виде образовательных стандартов всех уровней декларирует совокупность требований не только к образованности, но и к воспитанности выпускников: «…у них должны быть сформированы высокий уровень социальной ответственности, способность к командной работе, умение принимать на себя ответственность за собственную жизнь, свои поступки, за отдельных членов общества, навыки гибкого взаимодействия с окружающими и др.» [1, с. 96]. Неслучайно в последнее время процессу социального воспитания уделено столь пристальное внимание, принимая в расчет то обстоятельство, что в данном плане было упущено несколько десятилетий. Все это определяет актуальность проблемы формирования социально ориентированных личностных качеств, которые во многом должны определять содержание воспитательного процесса в профессиональном образовании.

Цель статьи – выявление возможностей формирования дисциплинированности как социально ориентированного и значимого качества личности студента. В соответствии с целью исследования были поставлены следующие исследовательские задачи:

– провести теоретический анализ проблемы формирования дисциплинированности;

– рассмотреть условия формирования дисциплинированности и ее место в профессионально-педагогической деятельности;

– провести психолого-педагогическую диагностику и определить некоторые общие тенденции и затруднения в процессе формирования дисциплинированности как качества личности студента – будущего педагога.

Научная новизна настоящего исследования определяется выделением общих тенденций и трудностей формирования дисциплинированности как социально значимого качества личности молодого человека студенческого возраста. Теоретическая значимость состоит в расширении психолого-педагогического знания относительно проблемы формирования дисциплинированности. Практическую значимость можно определить через выявление условий формирования дисциплинированности и ее места в профессионально-педагогической деятельности, которые будут способствовать определению воспитательных задач образовательного учреждения. Методы, используемые в данном исследовании: теоретические (анализ научной литературы, синтез, обобщение); эмпирические (педагогическое наблюдение, психолого-педагогическая диагностика; количественный и качественный анализ полученных данных). Методологический подход, предпринятый в практической части исследования, представляет комбинацию контент-анализа опроса студентов и простого статистического анализа. Процедура исследования: работа проводилась индивидуально, участники заполняли бланки, полученные по электронной почте или непосредственно в руки. Все респонденты имели обратную связь по результатам тестирования.

Количественный подсчет публикаций на портале elibrary.ru в поисковике по ключевому слову «дисциплинированность» за период с 2001 по 2023 гг. позволяет увидеть 325 публикаций, в том числе в рубрике «Народное образование. Педагогика» 180 публикаций, «Психология» 59 публикаций. В Российском индексе научного цитирования (РИНЦ) нами обнаружено 247 публикаций, в том числе по ряду ключевых слов: «характер, воля, дисциплинированность – 6, «дисциплина и дисциплинированность» – 5, «дисциплинированность как нравственное качество личности» – 2, «социальная дисциплинированность» – 2, «дисциплинированность личности» – 1, «общая дисциплинированность» – 1, «внешняя и внутренняя дисциплинированность» – 0, «дисциплинированность как личное качество» – 0; «нравственная дисциплинированность» – 0.

Преобладающее число публикаций, судя по названию и ключевым словам, статей, связаны с исследованием дисциплины (дисциплинированности) среди дошкольников, школьников, а также курсантов учебных заведений системы МВД и военных учебных заведений. Немногочисленны исследования дисциплины в контексте физического воспитания. Что же касается проблемы формирования дисциплинированности педагогов, то она достаточно ограниченно представлена в современных исследованиях.

Известно, что личность представляет собой устойчивую систему социально значимых черт. Теоретико-методологическую основу исследований формирования социально значимых качеств личности составляют положения таких общенаучных подходов, как системный, а также деятельностный, подчеркивающий

роль деятельности в формировании личности (А.Н. Леонтьев); философские, социологические и психолого-педагогические концепции развития и профессионального становления личности (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, Ж. Пиаже, В.А. Сластенин); современные теории и концепции социального воспитания (Л.В. Байбородова, Б.З. Вульфов, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, М.И. Рожков) и др. Анализ научной литературы и результатов исследований таких авторов, как В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Т.С. Борисова, Т.А. Бунакова, И.Ю. Головина, М.П. Дубинина, Н.Н. Колмагорцева, И.Г. Лукичев, Н.Б. Русских, В. Тетерский, А.А. Сухарева и др., позволил А.Н. Саржановой и Г.С. Квасных предположить, что социально значимые качества представляют собой целый набор свойств личности. Они связаны с ядром личности (мировоззрением), участвуют в определении жизненных целей, принципов, установок, в организации взаимодействия с окружающим миром, людьми [2, с. 179–180]. Социально-психологические свойства – составляющая характера личности, а характер формируется на основе темперамента, сложноструктурирован, может изменяться на протяжении жизни.

Набор социально значимых качеств и свойств личности является многовариантным и многокомпонентным. Е.А. Шанц относит к ним социальную активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность [3, с. 55]. А.Н. Саржанова и Г.С. Квасных уточняют и расширяют этот список, включая в него коммуникабельность, толерантность, образованность, целеустремленность, организованность, дисциплинированность [3, с. 179–182].

В совокупности перечней социально значимых свойств личности такое качество, как дисциплинированность, привлекает своей многомерностью. Полагаем, что дисциплинированность наиболее тесно коррелирует с таким качеством личности, как социальная ответственность, которая представляет собой «значимое личностное качество, стимулирующее к выполнению обязанностей перед социумом, определенных действий и социальных ролей». Формирование социальной ответственности происходит на протяжении всего периода развития личности, и наиболее значимыми периодами, как полагают исследователи, являются подростковый период и ранняя юность [4, с. 98].

Дисциплинированность помогает достигать жизненных целей, ориентированных на интересы самой личности, но не только. Дисциплинированность лежит в основе взаимоотношений личности и общества, на ней основаны моральные и законотворческие нормы и правила. Без данного качества отношения личности и общества обречены на дисбаланс.

Дисциплинированность, среди прочих качеств личности, является предметом психолого-педагогической науки. В психологии дисциплинированность относят к разряду волевых качеств характера, определяющих поведение человека. В данном ракурсе дисциплинированность должна коррелироваться с общепринятыми правилам и нормами поведения. Формирование волевых качеств, и в том числе дисциплинированности, связано с умением человека контролировать свое поведение. Социальное поведение зависит от позиции личности, от ее склонности к сотрудничеству, активности, ответственности. Дрягалова Е.А., Степанова А.А. представляют дисциплинированность как часть акмеологического потенциала личности [5, с. 112]. Это представление основано на том положении, что акмеология как раздел психологической науки исследует механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени индивидуального развития (максимального развития физических, интеллектуальных и духовных возможностей) [6, с. 13].

Д.Д. Полянин выявил в большинстве исследований по проблеме дисциплинированности (с 1991 г.) аксиологический подход, представляющий дисциплинированность с точки зрения ценностного отношения к самому себе и к другим людям [7, с. 13–16].

Дисциплинированность вызывает наш исследовательский интерес в контексте профессионально-педагогической деятельности как разновидности социальной деятельности. Дисциплина очень важна в любом возрасте, в любой сфере профессиональной деятельности. Педагогическая сфера имеет множество особенностей. Ранее мы определили, что социальные функции педагогической деятельность многогранны. Среди них мы выделили, с одной стороны, личностно значимые социальные функции, связанные с социализацией личности при участии социального института образования, а с другой – «социально значимые социальные функции», призванные обеспечивать сохранение и приумножение культуры как специфически человеческого способа существования [8, с. 37].

Педагог должен обладать высокой мотивацией к собственной деятельности. Помочь обрести и закрепить эту мотивацию сможет дисциплинированность. Благодаря дисциплинированности будут оттачиваться такие личностные качества, которые позволят достичь успеха в профессионально-педагогической социальной деятельности: целеустремленность, оптимизм, трудолюбие, уверенность в себе, профессиональное совершенствование. В силу этого дисциплинированность как социально ориентированное качество личности педагога актуализирована, с одной стороны, требованиями компетентностного подхода в современном образовании, с другой – необходимостью развития профессионально-педагогического мышления в процессе построения собственной профессиональной и образовательной траектории [9, с. 62–63].

Рассматривая исторические истоки понятия «дисциплинированность», исследователи полагают, что впервые оно использовано в XIII веке для обозначения в ракурсе самодисциплинированности («самобичевания») и носило религиозный характер [10, с. 39]. Позднее, начиная с 30-х гг. XIX в., понятие обрело светский смысл и стало означать самоконтроль в плане поведения, манер.

Первая попытка унификации средств и методов регулирования дисциплины в учебных заведениях Российской империи была предпринята во второй половины XIX – начале XX века [11, с. 301].

Что же касается дисциплинированности как качества личности, то полагаем, что его истоки следует искать в античных системах воспитания (Спарта, Афины), основанных на концепции здорового образа жизни, включающей сбалансированное питание, отказ от алкоголя, закаливание, физические упражнения и др. составляющие, способствующие становлению, закалке характера и воли [12, с. 75].

Можно ли воспитать в себе дисциплинированность? Ответ очевиден – да. Развивать свой характер – в возможностях личности. Большинство авторов рассматривают дисциплинированность как качество личности, вырабатываемое в процессе воспитания. Дисциплинированность как социальное качество получает развитие в среде профессионального образования при использовании всех составляющих педагогического процесса – форм, методов, средств воспитания и обучения.

С.Н. Щур полагает, что молодой возраст и, в частности, возраст студенчества, плодотворен в плане воспитания дисциплинированности в процессе социализации личности, и отмечает, что исполнение требований дисциплины относится к ряду условий социализации [13, с. 103]. Данный автор рассматривает взаимоотношения категорий дисциплины и свободы личности и отмечает, что в условиях свободного выбора путей и решений дисциплина является частью этой свободы, без которой, как известно, невозможно быть подлинно свободной, самостоятельной, инициативной, творческой личностью [13; 14].

Поэтому дисциплина сочленяет определенную степень свободы и социальную ответственность личности. В таком ракурсе сущность дисциплины следует рассматривать в тесной связи с сознательностью. Только сознательная дисциплина во многом характеризует нравственный облик в целом. Это еще раз доказывает зависимость дисциплинированности от других социально значимых качеств личности.

Мы попросили студентов – будущих педагогов сформулировать ответ на вопрос о том, какие качества должны быть у дисциплинированного человека. 90% отметили такие, как честность, порядочность, пунктуальность, уравновешенность и ответственность. Очевидно, что в данном ракурсе речь идет, скорее, о самодисциплине, развиваемой в образовательном процессе, основу которой составляет обязательное «формирование нравственной позиции» обучающихся [15, с. 71–73]. В.А. Игнатенко также приходит к выводу, что на настоящем этапе развития современного российского общества при отсутствии унифицированных норм правового регулирования дисциплины в учебных заведениях на первый план выступает самодисциплина обучающихся, вырабатываемая у них в процессе обучения [16, с. 846]. Недисциплинированный студент нарушает порядок, не соблюдает правила, нормы поведения, ведет себя негативно. Наш опрос студентов показал, что они считают себя дисциплинированными людьми и полагают, что дисциплина нужна для того, чтобы достигать поставленных целей, успешно учиться, для карьерного роста, положительного отношения окружающих нас людей. Отсутствие дисциплины в жизни может привести к различным неприятностям и неудачам. Важно знать и понимать, что дисциплина – это не просто соблюдение каких-либо правил и их подчинение, она является неотъемлемой частью личностного развития обучающихся и их профессионального успеха.

Е.Ю. Шлюбуль, Н.А. Синельникова, М.Л. Романова, Д.А. Романов отмечают, что, поскольку в господствующей сегодня парадигме личностно ориентированного образования развитие личностных качеств является ключевой целью образовательного процесса, важна и необходима диагностика личностных качеств и, в частности, дисциплинированности [17, с. 145]. Между тем модели дисциплинированности как личностно-профессионального качества в профессиограмме с заданными параметрами не существует. Упомянутые выше авторы, занимаясь конструированием модели и методов количественной оценки дисциплинированности, выделяют четыре ее типа – истинная (сознательная) – как высший тип дисциплинированности, а также низшие ее типы – прагматическая, критическая и конформная (подражательная). Дисциплинированность имеет многокомпонентный состав, включающий структурные и функциональные ее компоненты. К структурным относятся способность выполнять поставленные задачи качественно и точно в срок; умение планировать и распределять время (использовать его), чтобы его хватало на все неотложные дела; умение в точности исполнять взятые на себя обязательства и данные кому-либо (в том числе себе) обещания; умение сосредоточиться на главном, отвлекаясь от второстепенного; умение в точности выполнять приказы и соблюдать все установленные требования. Функциональные компоненты определяют сущность, строение, значение для развития качеств, свойств и возможностей личности, к ним относятся операционный (когнитивный), волевой, мотивационный (ориентационный); диагностический (рефлексивно-оценочный); поведенческий (деятельностный) компоненты. Вышеупомянутые авторы делают вывод, что высшему типу (сознательная дисциплинированность) соответствует сформированность всех пяти функциональных компонентов [17, с. 150].

Внося свой вклад в решение проблемы измерения сформированности дисциплинированности как качества личности, мы провели диагностику студентов,

обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям в нескольких вузах и колледжах Ростовской области: Азово-Черноморском инженерном институте, Донском государственном техническом университете, Зерноградском педагогическом колледже. В опросе участвовали 85 студентов в возрасте 17–23 лет. Для диагностики использовался опросник «Многомерно функциональная диагностика дисциплинированности» (Д-К), (В.П. Прядеин, Н.В. Воротникова) [18]. Опросник состоял из двадцати шкал. Результаты опроса представлены в табл. 1.

Анализ ответов позволяет обнаружить средний уровень выраженности большинства шкал опросника дисциплинированности. С одной стороны, не выявлено таких студентов, которые отличались бы высочайшей дисциплиной. С другой стороны, нет и студентов, у которых по всем шкалам дисциплинированность была бы на низком уровне.

Низкие результаты ответов по шкале № 8 (осознания) выявили главную проблему – опрашиваемые не понимают сути и природы дисциплины, дисциплинированности. Одна из самых показательных шкал – десятая шкала – также выявила высокий показатель трудностей, связанных с необходимостью соблюдать дисциплину, подчиняться, держать себя в руках. Возможно, это объясняется тем, что вместе с четко регламентированным временем учебного расписания у студентов нет регламентации внеурочной деятельности в условиях отсутствия строгого контроля со стороны педагогов и родителей («от сессии до сессии живут студенты весело»). Как правило, студенты не следуют определенному расписанию, не составляют план на день и не выполняют его. Большинство считают, что их жизнь хаотична. Данный вывод подтверждается и ответами по шкале 14 (инициативность). Очевидно, что в будущей педагогической деятельности студентам предстоит преодолевать эти трудности, воспитывая сознательную дисциплину.

По результатам теоретического и практического этапов исследования можно сделать следующие выводы.

1. Дисциплинированность, не являясь врожденным качеством, появляется благодаря воспитанию и становится социально значимым качеством личности.

2. Это многокомпонентное, многомерное, интегративное качество личности.

3. Дисциплинированность является составной частью профессионального акмеологического потенциала личности студента – будущего педагога, этот потенциал выступает в качестве индивидуальной системы особым образом организованных внутренних ресурсов, предпосылок и возможностей, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени индивидуального развития в профессионально-педагогической деятельности, которая сама является особым видом социальной деятельности.

4. Диагностика дисциплинированность показала в целом средний уровень сформированности ее характеристик у студентов – будущих педагогов. Наиболее низкие показатели – в части понимания сути и природы дисциплины, дисциплинированности. Высоки трудности, связанные с необходимостью соблюдать дисциплину, подчиняться, держать себя в руках.

5. Дисциплинированность можно развить в среде профессионального образования, используя весь арсенал форм, средств и методов обучения и воспитания.

Таблица 1

Содержание и уровни сформированности дисциплинированности

| *Шкала* | *Диапазон ответов (баллы)* | *Уровень сформированности* |
|---|---|---|
| *1. Практически «врожденная» дисциплина* | 35–49 | высокий |
| *2. Сознательная, внутренняя дисциплина* | 21–34 | средний |
| *3. Подчинения* | 35–49 | высокий |
| *4. Энергичности* | 35–49 | высокий |
| *5. Оптимистичности* | 35–49 | высокий |
| *6. Локус контроля интернальность* | 21–34 | средний |
| *7. Конформности* | 21–34 | средний |
| *8. Осознания* | 7–20 | низкий |
| *9. Деятельности* | 21–34 | средний |
| *10. Трудности* | 35–49 | высокий |
| *11. Импульсивности* | 21–34 | средний |
| *12. Социальной желательности* | 7–20 | низкий |
| *13. Нонкомформности* | 21–34 | средний |
| *14. Инициативности* | 35–49 | высокий |
| *15. Пессимистичности* | 21–34 | средний |
| *16. Локус контроля экстернальность* | 21–34 | средний |
| *17. Нормативности* | 21–34 | средний |
| *18. Нравственности* | 21–34 | средний |
| *19. Эгоцентризма* | 7–20 | низкий |
| *20. Достоверности* | 7–20 | низкий |

Библиографический список


1. Саенко Л.А., Ситникова А.Д. Развитие социальной ответственности у обучающихся на разных возрастных этапах. *Мир науки, культуры и образования*. 2023; № 6 (103): 96–98.
2. Саржанова А.Н., Квасных Г.С. Воспитание социально-значимых качеств личности студентов. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: Педагогика, психология. 2015; № 1 (20): 179–182.
3. Шанц Е.А. Развитие социально значимых качеств личности студента в процессе профессиональной подготовки. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2013; № S2: 51–55.
4. Саенко Л.А., Ситникова А.Д. Развитие социальной ответственности у обучающихся на разных возрастных этапах. *Мир науки, культуры и образования*. 2023; № 6 (103): 96–98.
5. Степанова А.А., Дрягалова Е.А. Анализ взаимосвязи акмеологического потенциала и профессиональной направленности личности. *VI Всероссийский фестиваль науки:* сборник докладов: в 2 т. Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный институт, 2016; Т. 1: 108–112.
6. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. *Введение в акмеологию.* Калуга: КГПУ, 2006.
7. Полянин Д.Д. Анализ периода с 1991 по настоящее время на предмет понятия «дисциплинированности» в монографиях и диссертациях учёных. *Ростовский научный вестник*. 2023; № 2: 13–16.
8. Глушко И.В., Зуева Т.М. Профессионально-педагогическая деятельность как особый вид социальной деятельности. *Современные научные исследования: проблемы и перспективы:* сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Киров: Издательство МЦИТО, 2021: 36–39.
9. Глушко И.В. Психологические особенности деятельности преподавателя высшей школы в контексте профессионального стандарта педагога. *Вестник Донского ГАУ. Социально-гуманитарные науки*. 2018; Ч. 2, № 4 (30.2): 62–65.
10. Харченко Т.Д., Лямзин Е.Н. К вопросу о генезисе понятия «дисциплинированность» в современной научной литературе. *Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив:* сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ИД «Среда», 2023: 39–40.
11. Игнатенко В.А. Правила для учеников гимназий и прогимназий (1874 г.): попытка унификации дисциплинарных норм. *Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития:* материалы международной научно-практической конференции. Красноярск, 2023: 300–303.
12. Колыбельникова Е.А., Лаврухина И.М. Опыт воспитания: Спарта versus Афины. *Молодая наука аграрного Дона: традиции, опыт, инновации.* 2020; № 4: 75–83.
13. Щур С. Н. Психолого-педагогические подходы к пониманию сущности дисциплины: исторический аспект и современное состояние. *Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.* 2019; №2 (54): 102–108.
14. Щур С.Н. Соотношение зависимости и свободы как философское основание рассмотрения проблемы обеспечения дисциплины в образовательной среде. *Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина*. 2022; № 1 (59): 69–74.
15. Дроздов А.М. Теоретическое исследование формирования нравственной позиции у подростков к самодисциплине. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 72-2: 71–73.
16. Игнатенко В.А. Самодисциплина как психолого-педагогическое явление: сущность и способы ее апробации в процессе обучения. *Инновационные тенденции развития российской науки:* материалы XVI Международной научно-практической конференции молодых ученых. Красноярск, 2023: 842–846.
17. Шлюбуль Е.Ю., Синельникова Н.А., Романова М.Л., Романов Д.А. Квалиметрическая оценка дисциплинированности студентов вуза. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2012; № 7 (89): 145–150.
18. Прядеин В.П. *Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты:* монография. Сургут: РИО СурГПУ, 2013.


References


1. Saenko L.A., Sitnikova A.D. Razvitie social'noj otvetstvennosti u obuchayuschihsya na raznyh vozrastnyh `etapah. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 96-98.
2. Sarzhanova A.N., Kvasnyh G.S. Vospitanie social'no-znachimyh kachestv lichnosti studentov. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2015; № 1 (20): 179-182.
3. Shanc E.A. Razvitie social'no znachimyh kachestv lichnosti studenta v processe professional'noj podgotovki. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2013; № S2: 51-55.

4. Saenko L.A., Sitnikova A.D. Razvitie social'noj otvetstvennosti u obuchayuschihsya na raznyh vozrastnyh `etapah. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 96-98.
5. Stepanova A.A., Dryagalova E.A. Analiz vzaimosvyazi akmeologicheskogo potenciala i professional'noj napravlennosti lichnosti. *VI Vserossijskij festival' nauki:* sbornik dokladov: v 2 t. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj institut, 2016; T. 1: 108-112.
6. Bogdanov E.N., Zazykin V.G. *Vvedenie v akmeologiyu*. Kaluga: KGPU, 2006.
7. Polyanin D.D. Analiz perioda s 1991 po nastoyaschee vremya na predmet ponyatiya «disciplinirovannosti» v monografiyah i dissertaciyah uchenyh. *Rostovskij nauchnyj vestnik*. 2023; № 2: 13-16.
8. Glushko I.V., Zueva T.M. Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' kak osobyj vid social'noj deyatel'nosti. *Sovremennye nauchnye issledovaniya: problemy i perspektivy:* sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kirov: Izdatel'stvo MCITO, 2021: 36-39.
9. Glushko I.V. Psihologicheskie osobennosti deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly v kontekste professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Donskogo GAU. Social'no-gumanitarnye nauki*. 2018; Ch. 2, № 4 (30.2): 62-65.
10. Harchenko T.D., Lyamzin E.N. K voprosu o genezise ponyatiya «disciplinirovannost'» v sovremennoj nauchnoj literature. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': vektory issledovatel'skih i prakticheskih perspektiv:* sbornik statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: ID «Sreda», 2023: 39-40.
11. Ignatenko V.A. Pravila dlya uchenikov gimnazij i progimnazij (1874 g.): popytka unifikacii disciplinarnyh norm. *Nauka i obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya:* materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk, 2023: 300-303.
12. Kolybel'nikova E.A., Lavruhina I.M. Opyt vospitaniya: Sparta versus Afiny. *Molodaya nauka agrarnogo Dona: tradicii, opyt, innovacii.* 2020; № 4: 75-83.
13. Schur S. N. Psihologo-pedagogicheskie podhody k ponimaniyu suschnosti discipliny: istoricheskij aspekt i sovremennoe sostoyanie. *Vestnik Mozyrskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.P. Shamyakina.* 2019; №2 (54): 102-108.
14. Schur S.N. Sootnoshenie zavisimosti i svobody kak filosofskoe osnovanie rassmotreniya problemy obespecheniya discipliny v obrazovatel'noj srede. *Vestnik Mozyrskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.P. Shamyakina.* 2022; № 1 (59): 69-74.
15. Drozdov A.M. Teoreticheskoe issledovanie formirovaniya nravstvennoj pozicii u podrostkov k samodiscipline. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 72-2: 71-73.
16. Ignatenko V.A. Samodisciplina kak psihologo-pedagogicheskoe yavlenie: suschnost' i sposoby ee aprobacii v processe obucheniya. *Innovacionnye tendencii razvitiya rossijskoj nauki:* materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Krasnoyarsk, 2023: 842-846.
17. Shlyubul' E.Yu., Sinel'nikova N.A., Romanova M.L., Romanov D.A. Kvalimetricheskaya ocenka disciplinirovannosti studentov vuza. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2012*;* № 7 (89): 145-150.
18. Pryadein V.P. *Psihodiagnostika lichnosti: izbrannye psihologicheskie metodiki i testy:* monografiya. Surgut: RIO SurGPU, 2013.

*Статья поступила в редакцию 23.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-69-72

***Grinko O.A.**, senior teacher, English Language Department, Odintsovo Campus of MGIMO University (Odintsovo, Russia), E-mail: o.grinko@odin.mgimo.ru*

**SELECTION OF THE CONTENT OF MODULAR PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COURSES IN HIGHER EDUCATION.** The article discusses the ways to apply principles of professional linguodidactics to selecting the content for professionally oriented foreign language courses in higher education. The author identifies the most relevant principles based on the system of principles formulated by Russian researchers in this field of study. They are then described in terms of their application to the practical work of a teacher. In the practical part of the article, the content of textbooks for students in economic fields of study is analyzed in relation to these principles. This analysis helps to identify areas where textbooks could be improved in order to better reflect the principles of professional linguodidactics. Results of the study provide valuable insights into the subject matter and procedural aspects of the training content presented in educational publications. They also identify areas for further research and practical suggestions for authors of educational materials.

*Key words:* **teaching content of foreign language course, selection of teaching content, professionally oriented foreign language, professional linguodidactics**

***О.А. Гринько**, ст. преп., Одинцовский филиал МГИМО МИД России, г. Одинцово, E-mail: o.grinko@odin.mgimo.ru*

# ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ МОДУЛЬНЫХ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются возможности применения и актуализация принципов профессиональной лингводидактики на этапе отбора содержания курсов профессионально ориентированного иностранного языка в высшей школе. Опираясь на сформулированную отечественными исследователями систему принципов профессиональной лингводидактики как нового междисциплинарного направления исследований в области профессионально ориентированного обучения иностранному языку, автор выделяет принципы, наиболее релевантные на этапе отбора содержания обучения и предлагает описание их актуализации (отражения в практической работе преподавателя). В практической части работы анализируется содержание учебников профессионально ориентированного иностранного языка для студентов экономических направлений подготовки. Результаты исследования позволяют сделать обобщенный вывод о предметной и процессуальной стороне отобранного для учебных изданий содержания обучения, а также обозначить направления дальнейших исследований в данной области и сформулировать практические рекомендации для авторов учебных изданий.

*Ключевые слова:* **содержание обучения иностранному языку, отбор содержания обучения, профессионально ориентированный иностранный язык, профессиональная лингводидактика**

Актуальность: динамично меняющиеся требования к содержанию и организации высшего образования способствуют все большему распространению модульного принципа в построении образовательных программ. Пришедшая в отечественное образование вместе с Болонской системой кредитно-модульная система European Credit Transfer System (ECTS) была призвана способствовать академической мобильности студентов и возможности интеграции в образовательный процесс компонентов профессионального образования, реализуемых за пределами вуза. После отказа от Болонской системы требование к гибкости и индивидуализации образовательных программ сохраняется, а значит, модульный принцип структурирования содержания обучения может быть эффективно применен для формирования как образовательных программ, так и для отдельных дисциплин, их образующих, в частности для курсов иностранного языка.

Говоря о структурировании содержания обучения в профессиональной языковой подготовке студентов вузов, под модулем мы понимаем относительно небольшой и сравнительно автономный блок содержания, обладающий определенным набором характеристик и состоящий из ряда компонентов. Использование модульного принципа позволяет эффективно регулировать объем изучаемого материала в зависимости от доступного количества аудиторных часов, уровня и скорости работы конкретной учебной группы, а также обеспечить дифференциацию содержания курса для разных направлений и профилей подготовки. Структурированию содержания обучения по модульному принципу предшествует системно организованный отбор содержания, определяемый рядом факторов и принципов, как лингводидактических, так и обусловленных необходимостью обеспечить профессиональную направленность языковой подготовки в вузе.

Цель данной статьи – определить основополагающие и дополнительные принципы отбора содержания обучения в профессиональной языковой подготовке студентов экономических специальностей и проанализировать реализацию данных принципов в подготовке учебных пособий по профессионально ориентированному иностранному (английскому) языку. Для достижения данной цели представляется необходимым решение следующих задач: 1) опираясь на анализ теоретической литературы в данной сфере, выявить современные принципы преподавания профессионально ориентированного иностранного языка, наиболее релевантные на этапе отбора содержания обучения; 2) на материале актуальных учебных изданий по профессионально ориентированному иностранному языку проследить, каким образом данные принципы реализуются авторами; 3) сформулировать дальнейшие направления научных и практических исследований по данной теме.

Научная новизна исследования проистекает из его опоры на современное направление лингводидактики, отражающее актуальные реалии преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузах, а также обусловлено материалом практической части исследования, который составили современные учебные издания, использующиеся в образовательном процессе.

В связи с постоянным обновлением как контекста преподавания, так и содержания учебных изданий данная область не может считаться полностью исследованной, и новые данные и результаты представляются ценными как для теории профессиональной лингводидактики, так и для практической работы авторов учебных изданий. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы преподавателями и авторами-практиками для лучшего понимания контекста и теоретических основ разработки современных учебных изданий, что, в свою очередь, может способствовать повышению качества этих изданий. Теоретическая значимость состоит в возможности получить конкретные основанные на практическом материале результаты, иллюстрирующие и отчасти доказывающие теоретические положения в области профессиональной лингводидактики.

**Подходы к преподаванию профессионально ориентированного иностранного языка**

Развитие преподавания иностранного языка в отечественных вузах в постсоветский период происходило с пониманием и учетом важности подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности на иностранном языке или с его использованием. В настоящий момент можно выделить несколько подходов к организации профессиональной языковой подготовки в вузе.

В значительной мере преподавание иностранного языка в вузах основывается на концепции иностранного языка для специальных целей (English for Specific Purposes, ESP), сформулированной в конце 1980-х гг. Т. Хатчинсоном и А. Уотерсом [1]. В число концептуальных положений этого подхода входит первостепенное значение анализа потребностей учащихся для построения профессионально ориентированных курсов иностранного языка, изучения языка в контексте сфер и ситуаций профессионального общения, а также подчинение собственно лингвистической стороны изучения языка обсуждению и решению по существу задач профессионального характера. Основой содержания обучения становятся тексты профессионального содержания на иностранном языке, с помощью которых студенты изучают лексику по соответствующим темам и приобретают навыки и умения в различных видах речевой деятельности в профессиональных сферах общения.

Еще более новым развивающимся подходом к организации профессиональной языковой подготовки для студентов нелингвистических направлений становится предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Этот подход опирается на концепцию Д. Марша [2] и имеет двойную цель обучения: во-первых, обучение собственно иностранному языку для профессионального общения, а во-вторых, изучение на иностранном языке профессионального содержания по изучаемой специальности. Многочисленные исследования доказывают актуальность и значительный методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения, а также обобщают и систематизируют накопленный опыт в этой области. В частности, в работах П.В. Сысоева [3] предлагается поэтапная последовательность разработки учебных материалов для подобных курсов, опирающихся, прежде всего, на предметное содержание обучения.

Сторонники применения предметно-языкового интегрированного обучения видят в нем возможность существенного расширения роли дисциплины «Иностранный язык» в общей профессиональной подготовке студентов и подчеркивают выгодные стороны реализации методического принципа опоры на межпредметные связи. Основные характеристики метода созвучны актуальным требованиям образования XXI века, что стало причиной его широкого распространения как в зарубежном, так и в российском образовании [4, с. 80]. Внутри подхода различаются его варианты в зависимости от того, какой из двух аспектов цели является ведущим – язык или предметное содержание. Так, «мягкий» подход, ставящий на первое место лингвистический компонент, известен как language-led (soft) CLIL, а «жесткий», где самой важной является предметная сторона, – как subject-led (hard) CLIL [4, с. 81].

Несмотря на очевидные плюсы, CLIL имеет ряд ограничений, затрудняющих его широкое практическое применение. Со стороны студентов это зачастую недостаточный уровень владения иностранным языком: отечественные авторы в своих исследованиях утверждают, что необходимый для успешной реализации подхода уровень владения языком должен быть B1-B2 [5]. Со стороны университетов особого внимания требует вопрос квалификации преподавателя, ведущего курс на основе CLIL: преподаватель должен сочетать в себе владение иностранным языком на высоком уровне и методикой преподавания иностранного языка, а также быть компетентным в области профильной специализации студентов и владеть методикой преподавания профильных дисциплин [6]. Благодаря тому, что университеты предлагают преподавателям соответствующее повышение квалификации, число таких специалистов растет, однако на данный момент не достигло массового распространения. Кроме этого, для внедрения CLIL-курса требуется эффективное междисциплинарное сотрудничество языковых и предметных кафедр, организация которого является отдельной профессиональной задачей.

**Профессиональная лингводидактика и отбор содержания обучения**

Содержание обучения иностранным языкам необходимо рассматривать в двух аспектах: предметном (сферы общения, темы, тексты, страноведческие и лингвострановедческие знания, языковой материал) и процессуальном (навыки и умения иноязычного устного и письменного общения) [7].

Традиционные принципы отбора содержания обучения в отечественной методике в полной мере применимы и для отбора содержания профессионально ориентированных курсов. Это принцип необходимости и достаточности содержания обучения и принцип доступности содержания для усвоения. Закладывая фундаментальные основы отбора содержания обучения, эти принципы тем не менее не дают ответов на все специфические вопросы, имеющие отношение к ситуации преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе.

Таблица 1

Учет принципов профессиональной лингводидактики
при отборе содержания обучения

| Принципы профессиональной лингводидактики (по Крупченко А.К., Кузнецову А.Н.) [4] | Актуализация принципов при отборе содержания обучения |
|---|---|
| Основополагающие принципы (выборочно) | |
| Принципы, рассматривающие языковую подготовку как часть профессиональной подготовки с учетом компетентностного подхода:<br>– принцип учета требований социально-профессиональной среды;<br>– принцип учета требований компетентностного подхода;<br>– принцип иноязычной профессионализации и опережающего профессионального развития;<br>– принцип функциональности профессиональной иноязычной подготовки;<br>– принцип моделирования квазипрофессиональной деятельности | При отборе содержания обучения (процессуальный аспект) необходимо исходить из реальных ситуаций использования языка в профессиональной деятельности и компетенций, обозначенных ФГОС и образовательными стандартами университетов |
| Принципы, подчеркивающие межпредметный, интегративный характер профессиональной языковой подготовки:<br>– принцип интегративности;<br>– принцип междисциплинарности;<br>– принцип двойной детерминации содержания подготовки | При отборе содержания обучения (предметный аспект) необходимо опираться на тематическое содержание специальных дисциплин, изучаемых студентами. При этом особое внимание следует уделить синхронизации изучения тем – они не должны изучаться в курсе иностранного языка раньше, чем в курсе соответствующей дисциплины. В идеале изучение предметных тем должно происходить параллельно |
| Вспомогательные принципы (выборочно) | |
| Принцип оригинальности и аутентичности материалов и видов деятельности | При отборе содержания используются аутентичные тексты и видеоматериалы |
| Принцип модульности подготовки | Содержание подбирается таким образом, чтобы сделать возможным его структурирование по модульному принципу – в виде относительно небольших и относительно автономных блоков заданий, которые дают авторам курса возможность комбинирования в разных сочетаниях, исходя из ситуации |
| Принципы, отражающие требование вариативности и разнообразия материалов и форм работы:<br>– принцип вариативности содержания и технологий обучения;<br>– принцип многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса в вузе;<br>– принцип селективности и элективности | При отборе содержания желательно предусмотреть возможность работы с материалами и заданиями разного уровня сложности, а также возможность выбора заданий для выполнения как преподавателями, так и студентами |

Новым междисциплинарным направлением исследований в отечественной педагогике стала профессиональная лингводидактика, которая занимается исследованием, управлением и моделированием профессионально ориентированного обучения иностранному языку будущего специалиста. [4, с. 93]. А.К. Крупченко и А.Н. Кузнецов выделили ряд принципов профессиональной лингводидактики, отражающих междисциплинарную основу современного иноязычного профессионального образования и необходимость совмещения предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса. Авторы разделили принципы профессиональной лингводидактики на две группы: основополагающие и вспомогательные. Далее мы рассмотрим, каким образом данные принципы могут быть учтены при отборе содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку. В табл. 1 выборочно представлены принципы профессиональной лингводидактики, сгруппированные по аспектам организации профессиональной языковой подготовки, и описаны механизмы актуализации данных принципов в процессе отбора содержания обучения.

**Реализация принципов отбора содержания в учебных пособиях для студентов экономических специальностей**

Для того чтобы определить, каким образом принципы отбора содержания обучения реализуются авторами учебных пособий для обучения профессионально ориентированному иностранному языку, был проведен анализ учебной литературы для студентов экономических направлений подготовки, доступных в базе данных «Университетская библиотека онлайн» по адресу https://biblioclub.ru/.

Отбор пособий для исследования осуществлялся по следующим критериям:

1. Рассматривались издания, предназначенные для изучения языка профессии (не рассматривались учебники и учебные пособия по общему языку), авторы которых указали эту цель во введении к пособиям.

2. Издания должны быть предназначены для студентов, обучающихся на экономических направлениях подготовки (группы направлений 38.03.00 и 38.04.00, Экономика и управление).

3. Издания должны соответствовать образовательным стандартам и рабочим программам МГИМО. Данный критерий был обусловлен специфической задачей исследования – заложить основу для разработки и переработки учебных материалов по языку специальности для студентов Одинцовского филиала МГИМО с учетом как опыта университета, так и специфических особенностей программ филиала.

Всего было рассмотрено 45 учебных пособий и учебников, выпущенных издательством МГИМО и подготовленных различными языковыми кафедрами университета. Часть пособий представляла собой переиздания ранее подготовленных курсов с целью обновления содержания.

Учебные издания были проанализированы по следующим параметрам:

1. Предметный аспект содержания обучения (тематическое содержание) с акцентом на сочетание общеэкономической и узкопрофильной тематики.

2. Процессуальный аспект содержания (приоритетные виды речевой деятельности, формируемые навыки и умения).

3. Источники языкового материала, характер и жанры текстов, используемых для обучения.

В обобщенном виде результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Содержание учебной литературы
для студентов экономических специальностей

| Параметр анализа | Результат (в обобщенном виде) |
|---|---|
| Предметный аспект содержания обучения (тематическое содержание) | Как правило, авторские коллективы придерживались круга широких общеэкономических тем, учебные пособия носят универсальный характер |
| Процессуальный аспект содержания (приоритетные виды речевой деятельности, формируемые навыки и умения) | Чтение, анализ и реферирование письменных текстов, ведение дискуссии, решение проблемных задач, перевод, ведение коммерческой переписки и деловых переговоров.<br>Расширение тематического словаря – один из приоритетов |
| Источники языкового материала, характер и жанры текстов, используемых для обучения | Аутентичные источники – материалы англоязычных СМИ, интернет-публикации.<br>Для обучения анализу и реферированию текстов подбираются статьи аналитического характера; для перевода – как справочные тексты (учебные и энциклопедические), так и материалы СМИ (информационные и аналитические) |

Было выявлено, что при отборе содержания авторы учебников и учебных пособий придерживаются универсальных, широких тем, не связанных специфически с профилем подготовки студентов. Так, например, для обучения реферированию текстов экономической тематики в одном из рассмотренных пособий выбраны следующие темы: коммуникация, международный маркетинг, отношения между компаниями, риски, кризисный менеджмент и др. [8]. Хотя данное учебное пособие предназначено для студентов по направлению «Торговое дело», тематика текстов значительно расширяет возможные сферы его использования. Аналогичный подход использован и в других рассмотренных пособиях. Он соответствует принципам профессиональной лингводидактики, подчеркивающим межпредметный, интегративный характер профессиональной языковой подготовки.

В числе приоритетных умений иноязычной речевой деятельности авторы учебной литературы по языку специальности видят чтение, анализ, реферирование и перевод текстов профессионального содержания, а также ведение деловой корреспонденции и переговоров. Большое внимание уделяется расширению тематического словаря, обогащению словарного запаса студентов. Данный подход объясним спецификой МГИМО как университета, готовящего специалистов для работы в международных организациях и компаниях, и в целом можно утверждать, что такой выбор в целом соответствует лингводидактическим принципам, рассматривающим языковую подготовку как часть профессиональной подготовки с учетом компетентностного подхода.

Для обучения разным умениям иноязычной речевой деятельности авторы проанализированных учебных пособий выбирают аутентичные англоязычные тексты различных жанров. Для аналитической работы с текстом часто отбираются статьи полемического характера, редакционные передовицы и т. п. Для перевода, расширения тематического словарного запаса – тексты новостного или информационного характера, например, сообщения крупных международных информационных агентств, материалы интернет-сайтов энциклопедического характера, веб-сайты компаний. Некоторые пособия знакомят студентов с научными текстами по их специальности, что способствует их академическому развитию [9]. Таким образом, в полной мере соблюдается лингводидактический принцип аутентичности.

Результаты исследования показали, что авторы учебников и учебных пособий по профессионально ориентированному иностранному языку следуют основополагающим и дополнительным принципам профессиональной лингводидактики: выбор тематики изучаемого материала определяется сферой будущей профессиональной деятельности студентов, приоритетные умения и навыки также соответствуют традиционным формам использования иностранного языка выпускниками в их работе. Материалом для учебных изданий служат аутентичные тексты и видеоматериалы.

Программа дальнейших исследований может включать в себя несколько направлений. Прежде всего, необходимо расширить выборку рассматриваемых изданий, включив в нее учебники для экономических направлений неязыковых вузов с тем, чтобы путем сопоставления выявить возможное сходство или различие подходов. При разработке новых учебных пособий опора на описанные лингводидактические принципы применительно к отбору содержания обучения позволяет сформулировать несколько общих рекомендаций. При актуализации содержания учебных изданий представляется целесообразно опираться на исследования, позволяющие выявить сферы реального использования иностранного языка выпускниками в профессиональной деятельности, что поможет максимально выполнить требования компетентностного подхода. Кроме этого, перспективным представляется дополнение материалов общепрофессиональной тематики содержательными модулями более узкой профессиональной направленности, которые могут изучаться студентами по их выбору или быть рекомендованными преподавателем для изучения. Такие модули могут стать хорошей возможностью для интеграции элементов CLIL в программу курса. Более полно воплотить принцип вариативности и расширить возможности для индивидуализации обучения поможет также включение заданий разного уровня сложности, которые учитывают разнообразие потребностей и возможностей студентов.

Библиографический список


1. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. Marsh D. *Bilingual education and content and language integrated learning.* Paris, University of Sorbonne, 1994.
3. Сысоев П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020; № 3: 169–178.
4. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. *Основы профессиональной лингводидактики*: монография. Москва: АПКиППРО, 2015.
5. Амерханова О.О. Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки / О.О. Амерханова. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; Т. 26, № 192: 33–43.
6. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 5: 21–31.

7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Москва: Академия, 2008.
8. Чеканова С.А. *Английский язык. Getting to the Bottom of the Problem*: учебное пособие Москва: МГИМО-Университет, 2023.
9. Андрюхина Т.В. *Принимая новые вызовы: англоязычные коммуникативные компетенции = Embracing New Challenges: English Communicative Competencies*: учебник: в 2 ч. Москва: МГИМО-Университет, 2017; Ч. 1.

References

1. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. Marsh D. *Bilingual education and content and language integrated learning.* Paris, University of Sorbonne, 1994.
3. Sysoev P.V. `Etapy razrabotki uchebnyh materialov dlya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2020; № 3: 169-178.
4. Krupchenko A.K., Kuznecov A.N. *Osnovy professional'noj lingvodidaktiki*: monografiya. Moskva: APKiPPRO, 2015.
5. Amerhanova O.O. Osobennosti vnedreniya CLIL-kursa "Inostrannyj yazyk v professional'noj sfere" dlya studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki / O.O. Amerhanova. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; T. 26, № 192: 33-43.
6. Sysoev P.V. Podgotovka pedagogicheskih kadrov k realizacii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 5: 21-31.
7. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayuschihsya po special'nosti "Teoriya i metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov i kul'tur". Moskva: Akademiya, 2008.
8. Chekanova S.A. *Anglijskij yazyk. Getting to the Bottom of the Problem*: uchebnoe posobie Moskva: MGIMO-Universitet, 2023.
9. Andryuhina T.V. *Prinimaya novye vyzovy: angloyazychnye kommunikativnye kompetencii = Embracing New Challenges: English Communicative Competencies*: uchebnik: v 2 ch. Moskva: MGIMO-Universitet, 2017; Ch. 1.

*Статья поступила в редакцию 07.04.24*

УДК 811.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-72-74

***Dai Ruichen**, postgraduate, Department of Intercultural Communication, Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: dairuichen0@gmail.com*

**VOCABULARY WITH ETHNIC COMPONENT OF MEANING IN THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS.** The article explores a concept of vocabulary with ethnocultural component of meaning in the context of teaching Russian as a foreign language to Chinese students. Various groups of such vocabulary are identified (ethnonyms, ethnonymic adjectives and adverbs, country names). The barriers and difficulties that Chinese students face when learning the Russian language are discussed, along with examples of words and idioms with an ethnocultural component of meaning. The main characteristics of vocabulary with an ethnocultural component of meaning are defined, corresponding to different aspects of word content (linguistic, connotative, background, comparative, contextual). Based on the characteristics of this vocabulary, the concept of ethnocultural competence developed among foreign students studying Russian is clarified. The main components of ethnocultural competence are described, including linguistic, ethnopsycholinguistic, linguacultural, comparative, and contextual components. Considering the linguistic characteristics and methodological potential of vocabulary with an ethnocultural component of meaning, the structure and content of ethnocultural competence developed among Chinese students studying Russian are developed.

*Key words:* **vocabulary with ethnocultural component of meaning, Russian as foreign language, Chinese students, ethnocultural competence, linguistic characteristics, methodological potential, cognitive linguistics, comparative linguistics**

***Дай Жуйчэнь,** аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: dairuichen0@gmail.com*

# ЛЕКСИКА С ЭТНИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается понятие лексики с этнокультурным компонентом значения в контексте обучения китайских студентов русскому языку как иностранному, выделяются ее различные группы (этнонимы, этнонимические прилагательные и наречия, наименования стран). Рассматриваются барьеры и помехи, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русского языка, а также приводятся примеры слов и идиом с этнокультурным компонентом значения. Определяются основные характеристики лексики с этнокультурным компонентом значения, соответствующие различным аспектам содержания слова (собственно лингвистическому, коннотативному, фоновому, сопоставительному, контекстному). На основании характеристик данной лексики уточняется понятие этнокультурной компетенции, формируемой у иностранных студентов при изучении русского языка. Описываются основные составляющие этнокультурной компетенции, включая собственно лингвистическую, этнопсихолингвистическую, лингвострановедческую, сопоставительную и контекстную составляющие. С учетом лингвистических характеристик и методического потенциала лексики с этнокультурным компонентом значения разрабатываются структура и содержание этнокультурной компетенции, формируемой у китайских студентов, изучающих русский язык.

*Ключевые слова:* **лексика с этнокультурным компонентом значения, русский язык как иностранный, китайские студенты, этнокультурная компетенция, лингвистические характеристики, методический потенциал, когнитивная лингвистика, сопоставительная лингвистика**

Актуальность исследования лексики с этническим компонентом значения в содержании обучения русскому языку китайских студентов обусловлена рядом важных факторов. В современном мире наблюдается увеличение культурных и образовательных обменов между Россией и Китаем, что подчеркивает необходимость эффективного взаимопонимания между культурами двух стран. Это делает лексику с этническим компонентом важной составляющей обучения русскому языку китайских студентов, поскольку она является ключом к пониманию культурных особенностей и уникальных черт каждого этноса.

Целью данного исследования является выявление теоретических и практических аспектов использования лексики с этническим компонентом значения в процессе обучения русскому языку китайских студентов, а также ее роли в формировании этнокультурной компетенции китайских студентов.

Задачи для достижения цели состоят в том, чтобы:

– проанализировать влияние основных характеристик лексики с этнокультурным компонентом на формирование этнокультурной компетенции у китайских студентов при изучении русского языка;

– исследовать понятие лексики с этнокультурным компонентом значения в контексте обучения русскому языку как иностранному китайских студентов, определив различные группы лексики.

– разработать структуры и содержание этнокультурной компетенции для китайских студентов, изучающих русский язык, с учетом лингвистических характеристик и методического потенциала лексики с этноэтническим компонентом значения.

Новизна данного исследования заключается в том, что подобная группа лексики ранее не выделялась; не проводилось ее анализа в контексте задач обучения русскому языку китайских студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в выделении данной группы лексики, выступающей в качестве предмета обучения русскому языку иностранных студентов, а также в разработке содержания и структуры этнокультурной компетенции, формируемой на материале данной лексики.

Практическая значимость заключается в возможности включения характеристик лексики с этническим компонентом значения в курсы по лексикологии и разговорной практике, а также в методические пособия по русскому языку как иностранному.

В современном обществе XXI века межкультурная коммуникация требует понимания культурных различий между разными этническими группами, а также достаточной культурной осведомленности и навыков языковой коммуникации, чтобы способствовать продуктивному общению и взаимопониманию между представителями различных культур. Формирование и совершенствование такой

компетенции требует не только направленного обучения, но и соответствующей практики. По мнению методистов (С.Н. Федорова, А.Б. Афанасьева, А.Н. Некрасова, И.А. Морозов, А.Б. Афанасьева, Т.Н. Поштарева и др.), достижению целей взаимопонимания между народами способствует этнокультурное образование, которое определяется ими как целостный процесс усвоения и практического применения ценностей национальной культуры, перерастающий в культуру нации, являющийся частью мировой культурной системы и основой для личностного роста и социального развития.

Процессу взаимопонимания между различными народами способствует учет этнических различий в процессе обучения русскому языку как иностранному, что происходит, прежде всего, на основе компетентностного подхода. Как известно, в рамках данного подхода в образовании делается акцент на практических способностях обучаемых и умениях их применять, то есть внимание фокусируется на развитии у учащихся способности преобразовывать теоретические знания в практические навыки. Такой подход в обучении не только способствует повышению качества знаний учащихся, но и помогает им лучше развивать свои способности в практической работе.

В исследованиях методистов речь идет об особом виде компетенции, формируемой в процессе обучения русскому языку, а именно – этнокультурной. Этнокультурная компетенция определяется методистами как признание мультикультурализма, обладание глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре, осознание их различия» [1, с. 51], а также характеризуется как компетенция, которая помогает индивиду стать межкультурным коммуникатором, способным строить отношения на уровне гармонии, взаимного доверия и сотрудничества, уважая и понимая чужие культуры, ценности, языки и т. д., избегая недопонимания и конфликтов [2, с. 35–42].

На наш взгляд, в содержании этнокультурной компетенции должны быть учтены характеристики группы обучаемых. Наше исследование направлено на обучение русской лексики китайских студентов, поэтому при разработке содержания этнокультурной компетенции должны быть учтены основные трудности, возникающие при изучении русского языка. Прежде всего, необходимо учитывать различия в языковых и понятийных картинах мира, поскольку собственная картина мира накладывает отпечаток на процесс восприятия и продуцирования высказываний на иностранном (русском) языке [3, с. 31]. По мнению исследователей, при изучении иностранного языка человек расширяет свою картину мира, обогащая её новыми кусочками «мозаики» из неизвестной ему ранее культуры. Он старается интегрировать новые слова и выражения в своё понимание окружающей реальности, соединяя их с уже имеющимися представлениями, сформированными на родном языке. Поэтому воссоздание понятийной картины мира, присущей изучаемой культуре, является одной из самых важных задач преподавателей иностранного языка [4, с. 105–106].

Помимо собственно лингвистических трудностей (о которых пойдет речь ниже), при изучении русского языка китайские студенты сталкиваются с определенными барьерами и помехами (Чжан Гося, Гуань Бо, Ю.А. Антонова, А.А. Щелокова, И. М. Шеина и др.). Обобщая эти работы, можно выделить причины этих барьеров:

1. Знаниевая парадигма образования в китайской традиции. Данная парадигма образования предполагает усвоение готового знания, его заучивание и неоднократное повторение на основе так называемых «схоластических» принципов [5, с. 421]. Традиционная китайская методика обучения иностранным языкам сосредотачивается на грамматике и лексике, игнорирует при этом культурный фон и языковую ситуацию. В большинстве китайских университетов до сих пор главенствует грамматико-переводной метод обучения [6, с. 74]. Китайское образование часто обвиняют в нежелании развивать креативность: студент привык «зазубривать» готовые тексты, фразы, клише, мысли, а не конструировать их [7, с. 15]. Такой метод обучения может повлиять на восприятие языка учащимися и их прагматические способности, затрудняя использование иностранных языков для общения и взаимодействия в различных языковых ситуациях.

2. Этноцентризм. А.А. Щелокова в своем исследовании этнопсихологического портрета китайских учащихся приходит к выводу, что на первое место выходит такая черта, как «этноцентризм, т. е. осознание превосходства собственной нации над другими» [8, с. 79]. У некоторых учащихся может быть сильное чувство идентификации с собственными культурными традициями и ценностями, ввиду чего у них может отсутствовать интерес и мотивация к изучению иностранного языка.

3. Отсутствие фоновых знаний. И.М. Шеина провела эксперименты, направленные на выяснение того, насколько лингвистический контекст способствует правильному пониманию культурных текстов на иностранном языке при отсутствии необходимых фоновых знаний у реципиентов. Результаты эксперимента показали, что отсутствие необходимых фоновых знаний у учащихся не позволяет выделить точную информацию из иноязычного текста и правильно понимать тексты иноязычной культуры [9, с. 116].

Перечисленные барьеры и помехи следует учитывать в процессе обучения лексике русского языка. Предмет обучения в нашем исследовании составляет лексика с этнокультурным компонентом значения. В состав данной лексики были включены три основных группы слов: этнотопонимы (наименования стран), например, Россия, Америка, Китай, Франция, Греция и др.; этнонимы (наименования представителей различных народов), например, русский, китаец, американец, англичанин, немец и др.; а также отэтнонимические прилагательные и наречия, например, китайский, английский, по-немецки и др.

Перечисленные группы слов относятся к ономастической лексике и потому большей частью не попадают в толковые, тематические и учебные словари, в то время как обладают большим этнокультурным потенциалом. Этот потенциал заключен непосредственно в их основном (денотативном значении), а также в ассоциативном (этностереотипном, ценностно-оценочном) и фоновом (этностереотипном, географическом, этнографическом, культурологическом) содержании, владение которым необходимо китайским студентам, изучающим русский язык. Не владея перечисленной информацией о содержании этномаркированной лексики, студенты не смогут адекватно воспринимать содержание текстов, включающих подобные лексические единицы.

Этнический компонент содержания лексики содержит такие аспекты, как культура, традиции, менталитет, язык, история, народные обычаи и верования определенной этнической группы. Этот компонент отражает уникальные характеристики и идентичность этнической группы, определяет ее поведение, смысловые системы и ценности. Включение лексики с этническим компонентом значения в содержание обучения помогает сохранять и уважать наследие и культурное разнообразие этнических групп, а также способствует развитию межкультурного понимания и толерантности.

В связи с перечисленными особенностями лексики с этнокультурным компонентом значения считаем целесообразным выделить следующие составляющие этнокультурной компетенции, формируемой на ее основе.

1. *Собственно-лингвистическая составляющая*, которая основана на системных характеристиках данной лексики. Как известно, этнотопонимы и этнонимы в русском языке часто имеют специфические корни и аффиксы, характеризуются парадигматическими особенностями. Например: Германия – немец – немка; Франция – француз – француженка; Китай – китаец – китаянка и др.

2. *Этнопсихолингвистическая составляющая,* которая основана на учете ассоциативного потенциала изучаемой лексики, дающего представление об этностереотипных представлениях носителей русского языка, о ценностно-оценочном отношении, характерных для языкового сознания носителей русского языка. Например, данные «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова [10] и свободных ассоциативных экспериментов [11, с. 6–8; 12, с. 382; 13, с. 162] свидетельствуют, что содержание ассоциативных полей (Италия, Япония, Беларусь, Америка, Франция, Греция, Австралия, Германия) говорит о том, для китайских студентов больше важны конкретные знания экономического, политического, достопримечательности (например: Рим, Хоккайдо, Храм Зевса, Гражданская война, Бастилия, демократическая и др.), а для русских студентов – общее психологическое восприятие, впечатление о стране, особенности ее культуры. Говоря о прецедентных именах, можно отметить, что китайские студенты выделяют в первую очередь политиков и исторических деятелей (например: Синдзо Абэ, Муссолини, Наполеон, Платони и др.), а русские – деятелей культуры, ученых и артистов (Моника Белуччи, Цицерон, Марк Шагал, Альберт Эйнштейн и др.).

3. *Лингвострановедческая составляющая*, которая основана на знаниях о культуре, этнографии, истории, географии, заключенных в фоновом потенциале лексики с этнокультурным компонентом значения. Например, российские студенты имеют более конкретные знания о Турции, Финляндии, Беларуси и Грузии, которые соседствуют с Россией и находятся далеко от Китая. У китайцев: информация у китайских студентов об этих странах может быть ограниченной из-за удаленного географического положения, что влияет на недостаток знаний. Например, китайские студенты ошибочно относят пасту карбонара к традициям французской кухни, а к греческой кухне – самсу, плов и др. [11, с. 6–8].

4. *Сопоставительная составляющая*, предполагающая учет различий, существующих в языках и культурах, которые проявляются на всех уровнях содержания культурно маркированной лексики, а также в контекстах ее употребления. Например, китайским студентам трудно понять разницу между словами «русский» и «российский». С грамматической точки зрения в китайском и русском языках существуют разные способы употребления прилагательных и разные правила их изменения. В китайском языке прилагательные обычно не нуждаются в изменении, в то время как в русском прилагательные изменяются в тесной зависимости от рода, числа и падежа существительного. С семантической точки зрения «русский» обычно используется для описания русских людей, русского языка, а также других явлений, связанных с российской страной и имеющих выраженный национальный и культурный характер. С другой стороны, «российский» больше относится к явлениям официального характера, связанным с Российской Федерацией, политикой и экономикой страны. Между русским и китайским языками существуют большие различия в грамматике и семантике, изучение которых необходимо углублять и осваивать путем систематического изучения и практики.

5. *Контекстная составляющая*, которая подразумевает учет словосочетаний и идиоматических выражений, в которых используется лексика с этническим компонентом значения. Так, например, в русском языке существуют идиомы с этнонимами, соответствий которым нет в китайском языке: «Что русскому хорошо, то немцу смерть» (что хорошо одним, может быть губительно для других). Данная идиома отражает разное отношение к ценностям и восприятию успеха. Приведем в качестве примера другое устойчивое словосочетание – «китайская грамота» (о чём-либо трудном, непонятном, сложном или недоступном для по-

нимания.) Это словосочетание, не имеющее прямого аналога в китайском языке, отражает специфические черты китайской и русской культур. В китайском языке нет идиом, содержащих этнонимы других стран.

Таким образом, лексика с этнокультурным компонентом значения является важным элементом обучения русскому языку как иностранному, поскольку она отражает особенности культуры и ценностей нации. Понимание и правильное использование такой лексики способствует формированию эффективной этнокультурной компетенции у китайских студентов. С учётом методического потенциала такой лексики можно сформировать комплексный подход к обучению, способствующий более глубокому пониманию русской культуры и языка.

Библиографический список


1. Морозов И.А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения. *Актуальные вопросы современной педагогики:* материалы международной научной конференции. Уфа, 2011: 49–52.
2. Поштарева Т.Н. Формирование этнокультурной компетентности. *Педагогика*. 2005; № 3: 35–42.
3. Девдариани Н.В. Этнокультурологический подход в преподавании русского языка как иностранного. *Региональный вестник.* 2019; № 20 (35): 31–32.
4. Филиппова М.М. Взаимосвязь языка, мышления и культуры и преподавание иностранного языка. *Язык, сознание, коммуникация.* Москва, 2008; Выпуск 36: 105–119.
5. Чжан Г. Пути преодоления языковых трудностей в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ). *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 59-1: 420–423.
6. Гуань Бо. Проблемы обучения русскому языку в китае. *Известия ВГПУ*. 2019; № 8 (141): 74–77.
7. Антонова Ю.А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 12: 13–16.
8. Щелокова А.А. Методические приемы при изучении русского языка как иностранного в моноэтнической (китайской) аудитории. *Концепт*. 2018; № 7: 78–83.
9. Шеина И.М. Роль фоновых знаний в понимании иноязычного текста. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009; № 6: 111–117.
10. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. и др. Русский ассоциативный словарь. Москва: Помовский и партнеры, 1994.
11. Дай Жуйчэнь. Наименование стран в языковом сознании русских и китайских студентов. *Актуальные проблемы современной русской филологии*: сборник статей научно-практической конференции. Мариуполь, 2023: 6–8.
12. Васильева Г.М. Динамика этнических стереотипов в языковом сознании российских студентов. *Русистика и современность*. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 2018: 381–385.
13. Васильева Г.М. Географическое пространство концепта «Европа» (по данным ассоциативно-вербальных полей). *Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России:* материалы докладов и сообщений XIX международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна, 2014: 160–164.


References


1. Morozov I.A. `Etnokul'turnaya kompetentnost' i standarty obschego obrazovaniya vtorogo pokoleniya. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki:* materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa, 2011: 49-52.
2. Poshtareva T.N. Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti. *Pedagogika*. 2005; № 3: 35-42.
3. Devdariani N.V. `Etnokul'turologicheskij podhod v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Regional'nyj vestnik.* 2019; № 20 (35): 31-32.
4. Filippova M.M. Vzaimosvyaz' yazyka, myshleniya i kul'tury i prepodavanie inostrannogo yazyka. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya.* Moskva, 2008; Vypusk 36: 105-119.
5. Chzhan G. Puti preodoleniya yazykovyh trudnostej v processe izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo (RKI). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 59-1: 420-423.
6. Guan' Bo. Problemy obucheniya russkomu yazyku v kitae. *Izvestiya VGPU*. 2019; № 8 (141): 74-77.
7. Antonova Yu.A. O nekotoryh tonkostyah prepodavaniya RKI kitajskim studentam. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 12: 13-16.
8. Schelokova A.A. Metodicheskie priemy pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo v mono`etnicheskoj (kitajskoj) auditorii. *Koncept*. 2018; № 7: 78-83.
9. Sheina I.M. Rol' fonovyh znanij v ponimanii inoyazychnogo teksta. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009; № 6: 111-117.
10. Karaulov Yu.N., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. i dr. Russkij associativnyj slovar'. Moskva: Pomovskij i partnery, 1994.
11. Daj Zhujch`en'. Naimenovanie stran v yazykovom soznanii russkih i kitajskih studentov. *Aktual'nye problemy sovremennoj russkoj filologii*: sbornik statej nauchno-prakticheskoj konferencii. Mariupol', 2023: 6-8.
12. Vasil'eva G.M. Dinamika `etnicheskih stereotipov v yazykovom soznanii rossijskih studentov. *Rusistika i sovremennost'*. Sankt-Peterburg, RGPU im. A.I. Gercena, 2018: 381-385.
13. Vasil'eva G.M. Geograficheskoe prostranstvo koncepta «Evropa» (po dannym associativno-verbal'nyh polej). *Izuchenie i prepodavanie russkogo yazyka i literatury v kontekste sovremennoj yazykovoj politiki Rossii:* materialy dokladov i soobschenij XIX mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet tehnologii i dizajna, 2014: 160-164.


*Статья поступила в редакцию 16.04.24*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-74-76

***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*

**APPLICATION OF DIGITAL LEARNING BY THE EXAMPLE OF USING MODERN VR TECHNOLOGIES IN THE FRAMEWORK OF TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE: PROSPECTS AND TRENDS OF DEVELOPMENT.** The article examines problems of using digital learning with reference to modern VR technologies in the framework of teaching students a foreign language: the ways of using modern VR technologies are identified, what characterizes the relationship between the student and the teacher is characterized by equality in the aspect of cooperation when using VR technologies. The work clarifies what constitutes a learning mechanism through VR technologies. The author reveals what opportunities VR technologies open up to improve skills in terms of students acquiring new knowledge in a foreign language. The author's characteristics are provided for the creation of educational environments in a digital format using VR technology – a critical component that allows improving education in terms of quality and accessibility. It has been determined that the introduction of effective VR technologies into modern pedagogical activities will save labor costs and time allocated to various tasks that do not require the use of previous experience or professional competencies.

*Key words:* **VR technologies, learning process, specific qualities, foreign language, teaching, knowledge and skills**

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

# ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

В данной статье рассмотрены проблемы применения цифрового обучения на примере использования современных VR-технологий в рамках обучения студентов иностранному языку: определены возможности использования современных VR-технологий, выявлено, что взаимосвязь между обучающимся и педагогом характеризуется равноправием в аспекте сотрудничества при использовании VR-технологий. Уточнено то, что представляет собой механизм обучения посредством VR-технологий и выявлено, какие возможности открывают VR-технологии для улучшения навыков в аспекте получения студентами новых знаний по иностранному языку. В работе предоставлена авторская характеристики создания образовательной среды в цифровом формате посредством VR-технологии – важнейшего компонента, позволяющего улучшить образование с точки зрения качества и доступности. Автор показывает, что внедрение в современную педагогическую деятельность эффективных VR-технологий позволит сэкономить трудозатраты и время, которые отводятся на различные задачи, не требующие применения предыдущего опыта, либо профессиональных компетенций.

*Ключевые слова:* **VR-технологии, учебный процесс, специфические качества, иностранный язык, преподавание, знания и навыки**

Актуальность данной статьи состоит в том, что цифровизация сегодня является основополагающей тенденцией происходящих в социуме трансформаций, изменяющей структуру сферы образования, переводя ее в качественно новое состояние. Данный процесс характеризуется тем, что цифровые технологии преобладают во всех областях и направлениях образовательного процесса.

Цель статьи – определить возможности использования современных VR-технологий в рамках обучения студентов иностранному языку.

Задачи исследования: охарактеризовать, чем определяются возможности использования современных VR-технологий в рамках обучения студентов иностранному языку; определить, чем характеризуется взаимосвязь между обучающимся и педагогом; определить, что представляет собой механизм обучения посредством VR-технологий; выявить, какие возможности открывают VR-технологии для улучшения навыков в аспекте получения студентами новых знаний по иностранному языку.

Научная новизна настоящего исследования состоит в предоставлении авторской характеристики создания образовательной среды в цифровом формате посредством VR-технологии – важнейшего компонента, позволяющего улучшить образование с точки зрения качества и доступности.

Теоретическая значимость заключается в представлении VR-технологии как современной учебной реальности, которая обладает широким спектром специфических свойств (возможностей) при преподавании иностранных языков.

Практическая значимость определяется охарактеризованными возможностями VR-технологии, которые позволяют вместе с учебными материалами в печатном формате применять также учебно-методические комплексы в электронном виде, что соответствует современным тенденциям образовательного процесса.

Возможности использования современных VR-технологий в рамках обучения студентов иностранному языку определяются, прежде всего, новациями цифровых технологий [1–8].

Как отмечают А. Прохоров и Л. Коник [5], масштабная цифровая трансформация осуществляется на фоне внедрения информационных и иных технологий (например, нанотехнологии, биотехнологии, VR-технологии и другие). Каждая технология базируется на современных цифровых технологиях, генерируя новации.

Такие технологии представляют собой модель, которая обеспечивает доступ к необходимым образовательным услугам по управлению данными в гибком, масштабируемом варианте.

В научной литературе [2; 4 и др.] понятие «VR-технологии» исследователями в обобщенном виде представляется в качестве феномена (явления) пространственно-временного континуума, который объединяет виртуальную и объективную реальности, а также обладает специфическими признаками, недоступными по отдельности в виртуальной и объективной реальностях.

Технологии VR интегрируют данные с разнообразными объектами из реального мира в режиме реального времени в форме компьютерной графики и текста, аудио и других представлений.

Информация при применении VR-технологий предоставляется пользователю посредством индикаторов на стеклах шлемов или очков дополненной реальности либо иной формы графического проецирования (например, проекционный видеомэппинг, смартфон и др.). Эта технология способствует расширению и углублению взаимодействия пользователей с окружающей их средой.

Во-вторых, возможности использования современных VR-технологий в рамках обучения студентов иностранному языку определяются процессом развития самих VR-технологий.

Как указывается в научных исследованиях [1; 3; 6; 7], процесс активного развития VR-технологий обусловил применение тех или иных ИТ-средств обучения, оборудования для работы с персональными устройствами (шлемами, VR-очками, наушниками), различного рода обучающих онлайн-ресурсов и способов передачи информации. Таким образом, VR-технологии – особая форма дистанционного обучения.

Организация образовательного процесса с использованием совокупности VR-технологий порождает определенные взаимосвязи не только межличностного, но и делового характера. Данные взаимосвязи возникают между такими категориями, как учащиеся, обучающиеся и преподаватели.

Следует отметить, что отличительной чертой взаимосвязей, которые выстраиваются в процессе дистанционного образовательного процесса, является их отдаленность как во времени, так и в пространстве, при этом среда обучения представляет собой относительно реальную форму существования, основной составляющей которой является социальная реальность виртуальной среды.

Кроме этого, особенностью удаленного образовательного процесса выступает отсутствие в нем определенной иерархии между субъектами при одновременном выстраивании особых сочетаний взаимосвязей между ними.

И.Н. Теркулова [7] в своем диссертационном исследовании отмечает, что в применении ИТ-технологий в процессе обучения иностранным языкам современных студентов существует ряд проблем, которые на сегодняшний день имеют различную степень изученности.

Так, на основе изученной научной литературы среди такого рода проблем И.Н. Теркулова прежде всего выделяет вопрос способности использования информационно-коммуникационных технологий, к которым можно отнести и VR-технологии, такими субъектами, как преподаватели и учащиеся.

Использование VR-технологий в рамках учебного процесса позволяет полноценным и слаженным образом достигать поставленных целей в данном процессе. В результате такого подхода складывается такой тип организации взаимодействия между субъектами дистанционного образовательного процесса, который способен поменять взгляды относительно места и роли компьютерной техники как в учебной среде, так и в обществе в целом.

Так, VR-технологии выступают уже не в качестве инструмента, а в качестве средства, способствующего процессу интеграции обучающегося в социальную систему. При этом выстроенная при помощи такого средства взаимосвязь между обучающимся и педагогом характеризуется равноправием в аспекте сотрудничества, что способствует как творческому раскрытию возможностей получения знаний иностранных языков.

Учебно-образовательное взаимодействие между учителем и обучаемым трансформируется под влиянием VR-технологий. Медиатизация образовательного пространства, распространение механизмов дистанционного обучения, виртуализация коммуникации позволяют изменить характер получения образования.

Отмечаются следующие направления в этом процессе: инновационные методы трансляции знаний с использованием технологий информационно-коммуникационного вида; организация условий для работы с цифровыми образовательными ресурсами; создание траектории обучения; максимальная индивидуализация посредством адаптированности программ [8].

К механизму обучения посредством VR-технологий также следует отнести подбор различного рода учебных материалов в цифровом формате, формирование индивидуального плана обучения в соответствии со способностями учащегося; планирование учебных курсов в онлайн-форме и формирование индивидуальных образовательных программ; методы оценки полученных в ходе учебного процесса результатов обучающихся; настройку системы сбора данных, в которой отражено взаимодействие учащихся с образовательной программой; использование технологий дополненной и виртуальной реальностей, а также формирующей аналитики; использование технологий, позволяющих осуществлять сбор, хранение, передачу информации в электронной форме; применение цепочки блоков, содержащих определенные данные, и другие информационные технологии.

Наряду с вышесказанным следует отметить, что VR-технологии открывают возможности для улучшения навыков в аспекте получения новых знаний, а также для осуществления анализа, обработки и истолкования полученной информации.

Следует отметить, в том числе, и диагностический потенциал, заложенный в процесс образования посредством VR-технологии, который заключается в планировании, формировании и последующем использовании компьютерных систем диагностирования, проверки, оценки и контроля навыков, позволяющих применять в учебном процессе различные онлайн-ресурсы, а также технологии и сервисы, размещенные в интернет-пространстве.

Несомненно, создание образовательной среды в цифровом формате является основой для VR-технологии – важнейшей составляющей, позволяющей улучшить образование с точки зрения качества и доступности. VR-технологии позволяют вместе с учебными материалами в печатном формате применять также учебно-методические комплексы в электронном виде, что соответствует современным тенденциям образовательного процесса.

Понятно, что еще одним очень важным аспектом является наличие у преподавателя практического опыта ведения занятий посредством VR-технологий, а также умения работать с различного рода их инструментами для беспрепятственного осуществления своей деятельности в цифровой образовательной среде.

В связи с тем, что применение большого разнообразия способов и подходов в процессе обучения обеспечивает всестороннее развитие и учитывание личностных особенностей обучающихся, а также способствует удовлетворению возникающих у них интересов и потребностей, считаем рациональным выделить перечень направлений, в которых применение VR-технологий является наиболее результативным. Данный перечень представлен ниже:

1) выход за рамки традиционного ведения занятий, который проявляется, прежде всего, в наиболее полном использовании потенциальных возможностей обучения, а также в более высоком уровне причастности студентов к образовательному процессу;

2) интенсификация учебных занятий в познавательном и интеллектуальном аспектах посредством наиболее лучшей демонстрации лекционного и практического материала через VR-технологии, который лучше воспринимается и, как следствие, лучше усваивается студентами;

3) применение VR-технологии обучения позволяет улучшить взаимодействие между участниками образовательного процесса, а также наиболее эффективно осуществлять решение различного рода учебных задач.

Важно отметить, что использование VR-технологий в процессе обучения подразумевает применение таких образовательных инструментов, которые не являются традиционными, но при этом их роль в современных реалиях сложно переоценить, так как становится очевидным тот факт, что новые образовательные технологии с каждым днем набирают большую актуальность и наиболее лучшим образом воспринимаются учащимися.

Тем самым, учитывая вышесказанное относительно внедрения VR-технологий в дистанционный учебный процесс, мы можем заключить, что обучение при помощи данных технологий представляет собой образовательный механизм в цифровой (дистанционной) образовательной среде.

Учитывая современные тенденции в сфере образования, можно говорить о том, что дистанционное обучение вкупе с используемыми в нем цифровыми технологиями представляет собой только лишь один из элементов электронного образования.

VR-технологии в рамках обучения ИЯ современных студентов выступают в роли плацдарма для планомерного перехода к цифровой образовательной среде, которая предполагает проведение учебных занятий в удаленном формате с использованием различного рода VR-технологий, практикующихся в сфере образования.

Внедрение в современную педагогическую деятельность эффективных VR-технологий позволит в первую очередь сэкономить трудозатраты и время, которые отводятся на различные задачи, не требующие применения предыдущего опыта либо профессиональных компетенций.

Повсеместное использование в сфере образования возможностей VR-технологий неизбежно создаст ряд барьеров и преград для входа в профессию педагога, но вместе с тем это послужит мощным импульсом для роста профессионального уровня современных преподавателей и учителей.

Библиографический список


1. Атанасян С.Л. *Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза*. Автореферат диссертации ...доктора педагогических наук. Москва, 2009.
2. Гриншкун А.В. *Технология дополненной реальности как объект изучения и средство обучения в курсе информатики основной школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2018.
3. Гущин А.В. *Методология системы развития информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2015.
4. Кравцов А.А. *Исследование и разработка информационной системы с технологией интерактивной визуализации средствами дополненной реальности*. Автореферат диссертации ... кандидата технических наук. Краснодар, 2016.
5. Прохоров А., Коник Л. *Цифровая трансформация. Анализ, тренды, мировой опыт*. Москва: ООО «АльянсПринт», 2019.
6. Скворцов А.А. *Педагогические условия дистанционного обучения обучаемого в наукоемкой образовательной среде*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2015.
7. Теркулова И.Н. *Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
8. *Цифровые технологии как средство повышения эффективности и качества образования*. Available at: https://posidpo.ru/tsifrovye-tehnologii-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-i-kachestva-obrazovaniya/


References


1. Atanasyan S.L. *Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ...doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
2. Grinshkun A.V. *Tehnologiya dopolnennoj real'nosti kak ob`ekt izucheniya i sredstvo obucheniya v kurse informatiki osnovnoj shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2018.
3. Guschin A.V. *Metodologiya sistemy razvitiya informacionno-tehnologicheskogo obespecheniya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2015.
4. Kravcov A.A. *Issledovanie i razrabotka informacionnoj sistemy s tehnologiej interaktivnoj vizualizacii sredstvami dopolnennoj real'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata tehnicheskih nauk. Krasnodar, 2016.
5. Prohorov A., Konik L. *Cifrovaya transformaciya. Analiz, trendy, mirovoj opyt*. Moskva: OOO «Al'yansPrint», 2019.
6. Skvorcov A.A. *Pedagogicheskie usloviya distancionnogo obucheniya obuchaemogo v naukoemkoj obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2015.
7. Terkulova I.N. *Cifrovaya sreda kak pedagogicheskoe uslovie pozitivnoj socializacii obuchayuschihsya vo frankogovoryaschih stranah (Franciya, Kanada)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
8. *Cifrovye tehnologii kak sredstvo povysheniya `effektivnosti i kachestva obrazovaniya*. Available at: https://posidpo.ru/tsifrovye-tehnologii-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-i-kachestva-obrazovaniya/


*Статья поступила в редакцию 07.03.24*

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-76-78

***Zemlyanitsyna E.A.,*** *teacher, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: 79506282909@yandex.ru*

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION TECHNOLOGY.** The article discusses features of technology of vocational education. Also, the pedagogical technology of vocational education is aimed at identifying principles, developing methods, optimizing the educational process through material, technical, didactic, information tools that increase the effectiveness of the educational process, through the design and application of actions and materials for introducing a systematic approach to learning. Thus, the pedagogical technology of vocational education includes the following actions: setting goals and clarifying them; orientation of pedagogical and educational activities towards the implementation of goals that involve obtaining guaranteed results. The author considers the technology of setting goals (based on the taxonomy of B. Bloom), the technology of achieving the goal (based on the technology of complete assimilation, brigade-individual training, the development of projects for training sessions).

*Key words:* **technology of vocational education, vocational education, educational process, technological approach to teaching, educational material, teacher of vocational training**

***Е.А. Земляницына****, преп., Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: 79506282909@yandex.ru*

# СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности технологии профессионального образования. Педагогическая технология профессионального образования направлена на выявление принципов, разработку способов, оптимизацию образовательного процесса через материально-технические, дидактические, информационные средства, повышающие эффективность образовательного процесса, через конструирование и применение действий и материалов внедрения системного подхода к обучению. Таким образом, педагогическая технология профессионального образования включает в себя следующие действия: постановку целей и их уточнение; ориентацию педагогических и учебных действий на реализацию целей, предполагающих получение гарантированных результатов. В статье рассматривается технология постановки целей (на основании таксономии Б. Блума), технология достижения цели (на основании технологии полного усвоения, бригадно-индивидуального обучения, разработки проектов учебных занятий).

*Ключевые слова:* **технология профессионального образования, профессиональное образование, учебный процесс, технологический подход обучения, учебный материал, педагог профессионального обучения**

Для достижения такой цели в образовательном процессе как повышение его эффективности требуется новый подход к обучению, направленный на получение запланированных результатов обучения. Проблема повышения качества образовательного процесса, рассматриваемая на основе теоретической деятельности, теории управления, теории познавательной деятельности, теории формирования умственной деятельности, научной организации труда, является актуальной. Новые требования к организации процесса обучения направлены на преодоление трудностей и освоение обучающимися окружающего мира и реа-

лизуются через многообразие учебных целей, различных дидактических единиц содержания образования и видов учебного материала, ориентированных на индивидуальные особенности обучающихся, стили познавательной деятельности, взаимоотношения обучающихся друг с другом и др.

Цель исследования – охарактеризовать процесс становления и развития технологии профессионального образования.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать понятие технологизации учебного процесса.
2. Выделить значение технологизации в профессиональном образовании.
3. Уточнить возможности современного педагога в проектировании учебного процесса.

Научная новизна исследования заключается в том, что в ходе теоретического исследования научной литературы по вопросам становления и развития технологии профессионального образования были актуализированы и расширены существующие представления о технологизации учебного процессы, выделены перспективные направления деятельностной активности педагога, связанные с реализацией проектировочной функции в образовании.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных выводов педагогическими работниками при проектировании образовательного процесса.

Одним из способов решения выделенных проблем является технологизация учебного процесса. Становление технологии профессионального образования начиналось с применением многообразных технических средств обучения. Развитие технических средств обучения, использование их образовательных возможностей (широкий охват обучающихся, увеличение количества информации, индивидуализация освоения учебного материала) способствуют повышению эффективности учебного процесса [1, с. 124].

Следующим этапом развития педагогических технологий профессионального образования является технология программированного обучения, основными характеристиками которой являются конкретизация учебных целей, поэтапный процесс их реализации (дозированное содержание).

Технологизация, программированный подход к обучению позволили построить технологическую программу обучения:

– разработка иерархии учебных целей;
– разработка критериев и показателей их достижения педагогических условий обучения.

Основной задачей технологии профессионального образования является организация учебно-воспитательного процесса, проектирование учебного процесса с точно заданными целями. Также технология профессионального образования направлена на выявление принципов, разработку способов, оптимизацию образовательного процесса через материально-технические, дидактические, информационные средства, повышающие эффективность образовательного процесса, через конструирование и применение действий и материалов внедрения системного подхода к обучению [2, с. 126].

Предмет технологии профессионального обучения - проектирование процесса профессиональной подготовки. Системный подход рассматривает все аспекты организации профессиональной подготовки [3, с. 36]:

– постановка целей и проектирование учебного процесса;
– обеспечение инновационности учебного процесса и его тиражирование;
– воспроизводимость учебных действий.

Процесс обучения разбивается на воспроизводимые учебные ситуации. В этом случае педагог выступает роли организатора и консультанта.

Технология профессионального образования направлена на проектирование учебного процесса, источником которого выступают цели, содержание обучения.

Цели и содержание обучения определяются при любом подходе к обучению, а технология профессионального образования отличается корреляцией учебного процесса, оперативной обратной связью.

Особенностью технологии профессионального образования является тот факт, что она предполагает проектирование такого учебного процесса, при котором гарантируется достижение поставленных целей. А оперативная обратная связь осуществляется в процессе всего обучения.

Таким образом, технология профессионального образования включает в себя следующие действия: постановку целей и их уточнение; ориентацию педагогических и учебных действий на реализацию целей, предполагающих получение гарантированных результатов.

**Технология постановки целей**

Цели обучения определяются государственным заказом, от них к задачам профессиональной подготовки, затем к общим целям учебной программы и конкретного курса. Исследование показало, что можно выделить следующие подходы к постановке целей [4, с. 438]:

– определение целей через организацию содержания (ориентация целей на понимание содержания учебного материала);
– определение целей через педагогическую деятельность педагога (ориентация на управленческие действия педагога, не ориентируясь на действия обучающихся);
– интеллектуального, эмоционального, личностного развития, постановка целей через внутренние процессы обучающихся (ориентация на обобщённые образовательные цели, предполагающие получение конкретного результата);
– постановка целей через учебные действия обучающихся (ориентация целей на проектирование учебного занятия с определением результата обучения).

Такие способы постановки цели отличаются неполной необходимой инструментальностью. Для получения полной инструментальности характеризуются цели обучения, если они ориентируются на его результаты, выраженные в действиях обучающихся [5, с. 84].

С этой целью необходимо выделить иерархическую систему целей, определяющую внутри себя последовательные уровни.

Такой иерархической системой, классификацией целей является таксономия Б. Блума, которая построена на взаимосвязанных последовательно расположенных элементах, состоящих из [6, с. 280]:

1. Когнитивной (познавательной) области, которая включает в себя познавательные цели (цели на запоминание и воспроизведение содержательных компонентов учебных дисциплин, на решение проблем, возникающих в процессе деятельности, ориентированных на создание ее новых целей и способов с учётом имеющихся знаний).
2. Аффективной (эмоционально-ценностной) области, которая включает в себя цели, обладающие эмоциональным характером (к ним можно отнести эмоциально-личностное отношение к окружающему миру, включающее в себя формирование различных интересов, склонностей и чувств, формирование отношения к содержанию обучения, его осознание и проявление в деятельности).
3. Психомоторной области, включающей цели, которые непосредственно связаны с формированием моторной манипуляторной, двигательной деятельности.

Данная таксономия, обеспечивающая конкретизацию целей, упорядочивание, определяет систематизацию задач, порядок и перспективы познавательной деятельности, цели становятся ясными для понимания, делают возможным создавать эталоны оценки результатов обучения.

Когнитивные цели реализовываются в ходе учебного процесса. Аффективные цели имеют более глубокий, личностный характер.

Цели должны быть полностью диагностичными, процесс обучения воспроизводимым, необходимо определять критерии достижения каждой цели.

**Технология достижения цели**

Диагностично поставленные цели обеспечивают построение технологического профессионального обучения. В этом случае цель выступает как эталон. Текущая оценка выступает в качестве обратной связи. Если цель не достигнута, то необходимо осуществлять корректировку процесса обучения.

Итоговая оценка как суммарная выражается в баллах и имеет критериальный характер.

Для текущей оценки обучающимся предполагаются проверочные работы (текстовые задания строятся на основе конкретизированных целей).

На основании вышеизложенного можно говорить о том, что учебный процесс представляется как совокупность обучающих циклов. Обучающий цикл включает определение целей обучения, конкретизацию результатов обучения, совокупность учебных действий, оценку результатов. Такой воспроизводимый учебный процесс имеет модульный характер, включающий блоки дидактических единиц, наполняющихся различным содержанием [7, с. 49].

Технологический подход предполагает проектирование учебного процесса, позволяющий достичь запланированных результатов.

Инновационная способность организации учебного процесса реализуется посредством следующих способов:

1. Обеспечения соответствия действий обучающегося действиям педагога.
2. Возможности аналогичных действий в упражнениях, практических действиях, итоговых оценках.
3. Получения текущей оценки после каждого действия.
4. Постоянного поощрения правильно выполненных действий.

**Технология постоянного усвоения**

Исходным положением технологии полного усвоения является ориентация педагогов и обучающихся на полное усвоение учебного материала. Чтобы результаты были достигнуты, задача педагога состоит в организации учебного процесса. В этом случае необходимо выполнение следующих действий:

– вводная часть – ориентация обучающихся на реализацию целей, формирование конкретных целей обучения, понимание обучающимися целей обучения;
– дозирование учебного материала, изучение каждой дозы содержания, получение текущих оценок по каждой дозе учебного материала;
– оценка полного усвоения учебного материала в целом;
– выделение затруднений обучающихся, построение новой цеди.

Главная технологическая черта процесса профессионального обучения состоит в проектировании учебного процесса с запланированным конечным результатом.

Учебный процесс разделяется на блоки, соответствующие выделенным задачам содержания обучения.

**Бригадно-индивидуальное обучение**

Индивидуализированное обучение осуществляется в работе обучающихся в микрогруппах. Учебный материал разделяется на модули. Обучающиеся изучают содержание в собственном темпе:

1. Знакомство обучающихся с методическим руководством по изучению материала.
2. Овладение отдельным профессиональным действием.
3. Самостоятельная проверка овладения действием.
4. Заключительная тестовая проверка.

Организация учебной работы сопровождается взаимной поддержкой, взаимопомощью.

Важным элементом проектирования учебного процесса становится подготовка педагога к использованию технологии профессионального образования.

В этой связи педагог выделяет целостный блок учебного материала, совокупность учебных целей и ход учебного процесса с использованием имитационного моделирования. К имитационному моделированию можно отнести следующие действия педагога [8, с. 44]:

– моделирование мышления. При этом педагог предлагает различные виды учебной работы и возложенные познавательные действия обучающегося;

– ролевая игра. Создаются микрогруппы, определяются роли. Участники имитируют поведение обучающегося в учебном процессе (понимание, восприятие, вопросы, трудности обучающихся), проектируются познавательная деятельность обучающихся и педагогическая деятельность преподавателя.;

– имитационно-ролевое моделирование, при котором разрабатываются возможные действия обучающихся и педагогов, создается система взаимодействия участников учебного процесса, строится соответствие действий педагога и обучающегося.

В целом при проектировании учебного процесса разрабатываются альтернативные варианты учебного процесса для реализации поставленных целей.

Таким образом, педагог должен самостоятельно определять, конкретизировать цели обучения, создавать проект учебного занятия, имеющий инструментальный характер, но обеспечивающий гибкость и вариативность действий, соотношение репродуктивности и творческого характера обучения, получение диагностируемых результатов обучения.

По итогам проведенного исследования процесса становления и развития технологии профессионального образования можно сделать ряд выводов.

Во-первых, технологизация профессионального обучения представляет собой системный подход к проектированию обучения, ориентированный на достижение гарантированных результатов через конкретизацию целей, модульную структуру учебного процесса, оперативную обратную связь и использование различных методов (программированное обучение, бригадно-индивидуальное обучение и технологию полного усвоения).

Во-вторых, технологизация способствует повышению эффективности обучения, обеспечивает соответствие образовательного процесса требованиям современного рынка труда и позволяет формировать у обучающихся необходимые профессиональные компетенции.

В-третьих, педагог играет ключевую роль в технологизации обучения, поскольку выступает в качестве организатора, консультанта и проектировщика. Педагогу важно владеть различными методами проектирования (в том числе имитационное моделирование), и уметь адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям обучающихся.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением эффективности различных технологий профессионального образования, разработкой новых методов проектирования учебного процесса, а также с анализом влияния технологизации на мотивацию обучающихся и качество подготовки специалистов в системе профессионального образования.

Библиографический список


1. Маркова С.М., Зиновьев О.А., Уракова М.Н. Информационные технологии в профессиональном образовании. *Тезисы докладов VII Всероссийской научно-практической конференции*. Нижний Новгород: ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021: 123–125.
2. Маркова С.М., Зиновьев О.А., Уракова М.Н. Информационные технологии как средство *Тезисы докладов VII Всероссийской научно-практической конференции*. Нижний Новгород: ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021: 125–127.
3. Ваганова О.И., Коростелев А.А. Технологический подход в профессиональном образовании. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10, № 4 (37). 35–40.
4. Уракова Е.А. Социальные, педагогические, научно-технические аспекты технологии профессионального обучения. *Бизнес. Образование. Право.* 2021; № 4 (57). 435–441.
5. Быстрова Н.В., Уракова Е.А. Технология проектной деятельности как ведущая форма обучения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-1. 83–85.
6. Уракова Е.А. Закономерности профессиональной подготовки как теоретическая основа разработки технологии профессионального обучения. *Бизнес. Образование. Право.* 2022; № 2 (59): 279–284.
7. Ваганова О.И. Методы и средства реализации технологии проблемного обучения при изучении дисциплины "педагогические технологии". *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020; Т. 9, № 1 (30). 48–51.
8. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Сидоров А.Н. Технология формирования проектного обучения в высшем образовательном учреждении. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-3: 43–46.


References


1. Markova S.M., Zinov'ev O.A., Urakova M.N. Informacionnye tehnologii v professional'nom obrazovanii. *Tezisy dokladov VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Nizhnij Novgorod: FGBOU VO "Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni Koz'my Minina", 2021: 123-125.
2. Markova S.M., Zinov'ev O.A., Urakova M.N. Informacionnye tehnologii kak sredstvo *Tezisy dokladov VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Nizhnij Novgorod: FGBOU VO "Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni Koz'my Minina", 2021: 125-127.
3. Vaganova O.I., Korostelev A.A. Tehnologicheskij podhod v professional'nom obrazovanii. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 10, № 4 (37). 35-40.
4. Urakova E.A. Social'nye, pedagogicheskie, nauchno-tehnicheskie aspekty tehnologii professional'nogo obucheniya. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2021; № 4 (57). 435-441.
5. Bystrova N.V., Urakova E.A. Tehnologiya proektnoj deyatel'nosti kak veduschaya forma obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 78-1. 83-85.
6. Urakova E.A. Zakonomernosti professional'noj podgotovki kak teoreticheskaya osnova razrabotki tehnologii professional'nogo obucheniya. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2022; № 2 (59): 279-284.
7. Vaganova O.I. Metody i sredstva realizacii tehnologii problemnogo obucheniya pri izuchenii discipliny "pedagogicheskie tehnologii". *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 9, № 1 (30). 48-51.
8. Bystrova N.V., Urakova E.A., Sidorov A.N. Tehnologiya formirovaniya proektnogo obucheniya v vysshem obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-3: 43-46.


*Статья поступила в редакцию 02.05.24*

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-78-80

***Zubkov A.D.,*** *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

**GAMIFICATION IN IMPLEMENTATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING INDIVIDUAL TRAJECTORIES IN A UNIVERSITY'S ELECTRONIC ENVIRONMENT.** This study investigates the potential of gamification, the integration of game elements and principles into non-game contexts, to facilitate the implementation of individualized foreign language learning trajectories within the electronic environment of higher education institutions. By leveraging game mechanics such as points, badges, leaderboards, and immersive narratives, gamification can enhance learner engagement, motivation, and language acquisition outcomes. Personalized learning paths, enabled by gamification and adaptive technologies, cater to diverse learning preferences, goals, and pacing requirements. The study examines theoretical foundations, practical applications, and challenges of gamification in online and blended language education. It provides recommendations for educators to effectively integrate gamification strategies, personalized learning trajectories, and digital technologies in higher education foreign language programs. The research highlights gamification as a transformative approach to revolutionize language education, foster student success, and equip learners with essential skills for the global landscape.

*Key words:* **e-learning, higher education, personalized learning, educational technology, instructional design**

***А.Д. Зубков****, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

# ГЕЙМИФИКАЦИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В данном исследовании изучается потенциал геймификации – интеграции игровых элементов и принципов в неигровые контексты – для содействия реализации индивидуальных траекторий обучения иностранным языкам в электронной среде высших учебных заведений. Используя такие игровые механики, как очки, бейджи, доски лидеров и иммерсивное повествование, геймификация может повысить вовлеченность, мотивацию и результаты освоения языка. Персонализированные учебные маршруты, созданные с помощью геймификации и адаптивных технологий, отвечают различным предпочтениям, целям и темпам обучения. В исследовании рассматриваются теоретические основы, практическое применение и проблемы геймификации в онлайн- и смешанном языковом образовании. Даются рекомендации для преподавателей и разработчиков учебных программ по эффективной интеграции стратегий геймификации, персонализированных траекторий обучения и цифровых технологий в программы обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Исследование подчеркивает, что геймификация является трансформационным подходом к революции в языковом образовании, способствует успеху студентов и вооружает их необходимыми навыками для работы в глобальной среде.

*Ключевые слова:* **электронное обучение, высшее образование, персонализированное обучение, образовательные технологии, педагогический дизайн**

The advent of digital technologies has profoundly transformed the educational landscape, offering unprecedented opportunities for enhancing the learning experience [1]. In the realm of foreign language education, the integration of electronic environments within higher education institutions has become increasingly prevalent. However, the mere adoption of technological tools does not inherently guarantee effective language acquisition. This research endeavour seeks to explore the potential of gamification – the incorporation of game elements and principles into non-game contexts – as a means to facilitate the implementation of individualized learning trajectories within the electronic environment of higher education institutions. The **relevance** is determined by the need to address diverse learning preferences and paces of students in the digital age, especially in the context of foreign language education. The primary **aim** of this study is to investigate the application of gamification principles in the design and delivery of individualized foreign language learning trajectories within the electronic environment of universities. The **objectives** of the study are: 1) to examine the theoretical foundations and pedagogical implications of gamification in foreign language education; 2) to explore the advantages and challenges of implementing gamification in online and blended learning environments; 3) to develop practical guidelines and recommendations for educators and instructional designers to successfully integrate gamification into their electronic learning environments. The **subject** of this study is the implementation of gamification principles and strategies in the context of individualized foreign language learning trajectories within the electronic environment. The **object** of this study is the individualized foreign language learning trajectories themselves, as well as the gamification elements, mechanics, and technologies.

Gamification has arisen as an auspicious approach to enriching engagement, drive, and educational results in instructive backgrounds [2; 3]. By including game attributes such as scores, badges, leaderboards, and story elements, gamification powers the intrinsic human craving for achievement, competition, and immersive experiences. It taps into intrinsic motivators, fostering a sense of challenge, curiosity, and enjoyment in the learning process. Gamification can be applied across various educational domains, including foreign language learning. Game-based procedure can smooth foreign language acquisition by producing collaborating, contextualized, and appealing circumstances that cheer dynamic participation, problem-solving, and practical learning. Furthermore, gamification can promote sustained effort, immediate feedback, and a sense of progress, which are crucial elements in mastering a new language [4]. The advent of digital technologies has revolutionized foreign language education, enabling new modes of delivery and interaction. E-learning environments offer several advantages, including flexibility, accessibility, and the ability to incorporate multimedia resources.

In the context of higher education, the recognition of diverse learning styles, abilities, and backgrounds has led to a growing emphasis on individualized educational approaches [5]. By implementing individualized learning paths, higher education institutions can cater to varying levels of prior knowledge, learning preferences, and pacing requirements. This approach promotes student-centred learning, allowing learners to take ownership of their educational journey and progress at their own pace, while receiving tailored support and guidance. The amalgamation of gamification and ICT-based educational technologies can enable the application of customised learning paths in second language training within tertiary education establishments [6]. Game elements can be adapted to different learner profiles, providing customized challenges, rewards, and feedback based on individual progress and performance.

The incorporation of gamification principles into online education environments offers numerous advantages that can enhance the overall learning experience. Firstly, gamification can foster increased engagement and motivation among learners [7]. The integration of game elements, such as points, badges, leaderboards, and progress visualizations, can tap into our innate desire for achievement, recognition, and competition, encouraging sustained effort and active participation. Furthermore, gamification in online education can promote a sense of immersion and flow, enabling learners to become deeply engaged with the learning content and activities [8]. By incorporating narrative elements, challenges, and feedback loops, gamified online environments can create a compelling and enjoyable learning experience that mitigates the potential isolation and disengagement associated with traditional online courses. Another advantage of gamification in online education is the ability to facilitate personalized learning pathways [9]. Through the use of adaptive game mechanics and algorithms, gamified systems can tailor the learning experience to individual learners' needs, preferences, and performance levels.

In the context of higher education, adopting a personalized learning approach has become increasingly crucial in addressing the diverse needs, backgrounds, and learning preferences of students [10]. Traditional universal teaching and learning techniques repeatedly are unsuccessful to take into consideration specific alterations, heading to suboptimal educational results and disentanglement among university learners. By distinguishing and responding to individual educational paths, higher education institutions can enhance student engagement, motivation, and academic performance. Personalized learning pathways empower students to take ownership of their educational journey, allowing them to progress at their own pace, explore areas of interest, and receive tailored support and guidance. Furthermore, personalized learning aligns with the evolving demands of the modern workforce, where adaptability, self-directed learning, and the ability to acquire new skills are highly valued.

Gamification offers a powerful toolkit for creating engaging and personalized learning experiences [11]. By incorporating game elements and mechanics, educators can design individualized learning paths that cater to diverse learner profiles and preferences. Some methods of creating individualized learning paths using gamification include: adaptive challenges: (implementing game mechanics that adjust the difficulty level of tasks and challenges based on individual learner performance, ensuring an optimal balance between challenge and competence) [12], branching narratives (crafting immersive, narrative-driven learning experiences that allow learners to make choices and follow different paths based on their interests, goals, and decisions) [13], personalized rewards and feedback (utilizing game elements such as points, badges, and leaderboards to provide personalized feedback and recognition for individual achievements and progress) [14], learner-driven goal setting (enabling learners to set their own goals and objectives within the gamified environment, fostering autonomy and self-directed learning) [15].

While gamification holds significant promise for enhancing e-learning in higher education, its implementation is not without challenges: 1) design complexity: creating effective and engaging gamified learning experiences requires significant instructional design expertise, game design knowledge, and careful alignment with learning objectives; 2) technological infrastructure: robust and scalable technological infrastructure is necessary to support gamified e-learning environments, which can be resource-intensive and costly for institutions; 3) faculty training and adoption: successful implementation of gamification requires faculty training and buy-in, as well as a cultural shift towards embracing innovative pedagogical approaches; 4) balancing engagement and learning: maintaining the right balance between engaging game elements and meaningful learning experiences can be challenging, as excessive gamification may detract from educational objectives.

This study also suggests recommendation on how to create an effective gamified foreign language learning program in an e-learning environment: 1) ensure that the gamified elements and mechanics directly support the desired language learning outcomes, such as vocabulary acquisition or grammar comprehension; 2) gather insights into the target learners' characteristics, preferences, motivations, and prior knowledge to tailor the gamified experience accordingly; 3) develop immersive narratives or storylines that provide context and purpose for language learning activities; 4) integrate various multimedia applications, such as audio-visual resources, computer graphics, and interactive replications, to accommodate to diverse learning philosophies and enhance language comprehension; 5) incorporate game mechanics that adjust the difficulty level of language tasks and challenges based on individual learner performance; 6) incorporate collaborative elements, such as team-based activities, discussion forums, and peer review mechanisms, to facilitate social learning and support among learners.

This study has explored the potential of gamification as a powerful approach to facilitate the implementation of individualized foreign language learning trajectories within the electronic environment of higher education institutions. Through a wide-ranging investigation of hypothetical fundamentals, practical implementations, and observed indication, more than a few significant deductions can be drawn: 1) gamification introduces a persuasive policy to augment both students` engagement and inspiration, and also the entire foreign language acquisition with the help of leveraging meaningful game elements and special mechanics in the framework of educational contexts;

2) the well-planned inclusion of gamification into the electronic learning environment of tertiary educational institutions make it possible to create personalized, adaptive, and immersive learning experiences tailored to individual learners' needs, preferences, and performance levels; 3) successful implementation of gamification in higher education requires a combination of instructional design expertise, technological infrastructure, faculty training, and a culture that embraces innovative pedagogical approaches.

The significance of implementing gamification in the realization of individual trajectories of foreign language learning within the electronic environment of higher education institutions cannot be overstated. This approach aligns with the evolving needs and expectations of modern learners, who demand personalized, engaging, and flexible educational experiences. In conclusion, the application of gamification in the implementation of individualized foreign language learning trajectories within the electronic environment of higher education institutions represents a transformative tactic that is possessed of the strong prerequisites to highly transfigure the entire domain of foreign language teaching and training, severely augment university learners` achievements and results, and endow 21st century university student population with the strongest abilities and vital knowledge that is essential to prosper in the hastily developing and changing world-wide landscape. Scientific novelty is determined by exploring the integration of gamification strategies with individualized learning trajectories in foreign language education within the electronic environment of higher education institutions, an area that has received limited attention in prior research. Theoretical significance lies in the theoretical understanding of gamification's role in enhancing language acquisition, student engagement, and personalized learning, while also providing insights into the pedagogical implications and challenges of implementing gamification in online and blended educational settings. Practical significance appears recommendations and guidelines for educators, instructional designers, and higher education institutions on how to effectively design and implement gamified foreign language learning programs. Future prospects cover such areas as artificial intelligence and adaptive learning, immersive technologies, advanced learning analytics and personalization techniques, cross-platform and mobile learning solutions, and collaborative development of open educational resources.

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. Широколобова А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022; Т. 19, № 1: 5–20.
3. Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде. *Язык и культура*. 2020; № 51: 153–176.
4. Кононыхина О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 2-1(53): 107–111.
5. Андриенко Е.В., Веряев А.А., Дахин А.Н. и др. *Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования*. Барнаул: АлтГПУ, 2023.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Веряев А.А., Лозыченко Ю.Э. Оценка интерактивности образовательного процесса. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2023; № 15 (23): 446–449.
10. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
11. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
12. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23–31.
13. 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.
14. 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.
15. 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. Shirokolobova A.G. Gejmifikaciya v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022; T. 19, № 1: 5-20.
3. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural' S.K. Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v informacionnoj obrazovatel'noj srede. *Yazyk i kul'tura*. 2020; № 51: 153-176.
4. Kononyhina O.V. Motivaciya studentov pri distancionnom obuchenii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 2-1(53): 107-111.
5. Andrienko E.V., Veryaev A.A., Dahin A.N. i dr. *Metodologicheskie i tehnologicheskie problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Barnaul: AltGPU, 2023.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Veryaev A.A., Lozychenko Yu.`E. Ocenka interaktivnosti obrazovatel'nogo processa. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2023; № 15 (23): 446-449.
10. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
11. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
12. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23-31.
13. 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.
14. 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.
15. 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 13.03.24*

УДК 371.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-80-84

***Shleynikova E.E.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of the Russian Language, Saint Petersburg State Pediatric Medical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: jevgenija@bk.ru*

***Bugaeva I.S.,*** *senior teacher, Saint Petersburg State Pediatric Medical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ireny@bk.ru*

***Kisel'nikova A.A.,*** *senior teacher, Saint Petersburg State Pediatric Medical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: a.a.kiselnikova@gmail.com*

**THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF PATIENT CARE IN THE ASPECT OF FOREIGN STUDENTS' PROFESSIONAL SPEECH TRAINING IN A MEDICAL UNIVERSITY.** The article highlights the specifics of professional speech training of foreign students in medical universities of Russia. In the authors' opinion, despite the practical orientation of teaching Russian to this category of students, undeservedly little attention is paid to the psychological basics of professional medical communication. In reliance on the trend of moving towards a cooperative model of doctor-patient communication, the authors substantiate the need to reflect psychologically founded communicative strategies, in particular, the patient care strategy, in the practice of teaching Russian as a foreign language. In order to increase the level of speech competence, it is proposed to expand the number of communication tactics needed for future doctors to acquire. The paper provides a description of the main tactics of patient care, as well as suggests educational tasks models that can be used as a supplement to speech training textbooks in foreign doctors' teaching practice in universities of the Russian Federation.

*Key words:* **international medical students, medical discourse, speech behavior of doctor, communicative strategies, communicative tactics, Russian as foreign language**

***Е.Е. Шлейникова,*** *канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: jevgenija@bk.ru*
***И.С. Бугаева****, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ireny@bk.ru*
***А.А. Кисельникова****, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: a.a.kiselnikova@gmail.com*

# КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ЗАБОТЫ О ПАЦИЕНТЕ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Настоящая статья посвящена особенностям профессиональной речевой подготовки иностранных студентов в медицинских вузах России. По мнению авторов, несмотря на практическую ориентированность обучения в преподавании русского языка данной категории студентов, незаслуженно мало внимания уделяется психологическим основам профессиональной коммуникации медиков. Исходя из тенденции перехода к кооперативной модели общения врача и больного, обосновывается необходимость отражения в практике преподавания русского языка как иностранного психологически обусловленных коммуникативных стратегий общения, в частности стратегии заботы о пациенте. В целях повышения уровня речевой компетенции предлагается расширение числа тактик общения, требуемых для освоения будущими медиками. В работе дается представление основных тактик проявления заботы о пациенте, а также предлагаются модели учебных заданий, которые могут быть использованы в качестве дополнения к учебно-методическим пособиям по речевой подготовке в практике обучения врачей-иностранцев в вузах Российской Федерации.

*Ключевые слова:* **иностранные студенты-медики, медицинский дискурс, речевое поведение врача, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики, русский язык как иностранный**

Успешная профессиональная подготовка врача в силу лингвоактивной специфики медицинской деятельности невозможна без формирования должного уровня коммуникативной компетенции. В связи с этим иностранные студенты медицинских вузов обязаны осваивать русский язык не только как средство обучения, но и как один из необходимых инструментов практической реализации будущей профессии, что предусматривает углубленное изучение языковых средств и совершенствование речевых умений в рамках дисциплин по языку специальности и культуре профессиональной речи. В настоящее время учебные программы данного плана ориентированы на формирование у обучающихся навыков проводить опрос пациента, интерпретировать информацию, заполнять медицинскую карту, работать с текстами профессиональной направленности.

Решению указанных дидактических задач посвящено большинство учебных пособий медицинского профиля по русскому языку как иностранному (РКИ). При этом важным видом речевой подготовки выступает моделирование беседы с пациентом. По верному замечанию Н.Н. Колесовой, для успешного общения с больным студент должен усвоить навыки восприятия, понимания и анализа речи собеседника, запроса нужной информации у пациента и последующего изложения ему необходимых сведений [1, с. 308]. Спектр речевых актов, продуцируемых студентами в процессе такого обучения, основывается преимущественно на информативных коммуникативных стратегиях и тактиках речи врача, в основе которых, согласно классификации В.В. Жура, лежат цели получения, верификации и предоставления информации [2, с. 185–187]. Безусловно, данные базовые цели определяют специфику речевого поведения медика. Тем не менее только ими рамки профессиональной врачебной коммуникации ограничить невозможно.

Наблюдающаяся в настоящее время тенденция перехода к кооперативной модели общения врача и пациента обусловливает актуальность осмысления психологически обоснованных стратегий коммуникации, коей выступает стратегия заботы о пациенте. В рамках данной статьи целью ставится расширение спектра тактик общения врача и пациента, необходимых для улучшения качества речевой подготовки иностранных студентов медицинских вузов России. При этом недостаточное отражение указанной стратегии в используемых ныне учебно-методических материалах для данной категории обучающихся определяет новизну предлагаемой работы. В рамках статьи ставятся задачи по описанию специфики некоторых тактик проявления заботы о пациенте, а также созданию ряда типовых заданий для их внедрения в учебную практику российских вузов. Таким образом, теоретическая и практическая значимость работы заключается в возможности использования указанных материалов, а также предлагаемых моделей упражнений для совершенствования учебно-методического оснащения преподавания русского языка как иностранного студентам-медикам с целью повышения уровня их профессионально-речевой компетенции.

В восприятии пациента слово врача традиционно обладает особой семантически-эмоциональной нагрузкой: представляется силой, способной исцелять наравне с лекарством. При отсутствии возможности помочь делом всегда остается способность помочь словом. Как отмечает Л.С. Шуравина, «врач как носитель особого знания выступает в качестве модифицированного жреца» [3, с. 67]. Таким образом, разговор остается одним из важнейших инструментов медика. При этом в обществе очевидно существует запрос на усиление эмоциональной поддержки по отношению к пациенту, преимущественного использования поддерживающего стиля коммуникации медицинскими работниками [4, с. 143].

Однако последние исследования особенностей общения в медицинской сфере отмечают отсутствие должной реализации данного запроса. Так, А.А. Алексеева утверждает, что «сочувствие, поддержка и одобрение действий пациентов практически не проявляются в речевом поведении специалистов» [5, с. 112]. Исследуя нарушения коммуникации врача и пациента, ученые приходят к следующим выводам: во время консультаций зачастую игнорируются эмоциональные переживания больного, распознаются менее половины его психосоциальных проблем; при отсутствии требуемого контакта с врачом пациент не озвучивает свои жалобы полностью, что приводит к недостаточной информированности медика о симптоматике и течении заболевания, усложняет постановку диагноза и мешает успеху лечения [6, с. 4].

Необходимость преодоления обозначенных трудностей требует совершенствования культуры общения медицинского персонала с пациентами. Актуальность решения заявленных проблем, в свою очередь, подтверждается появлением новых нормативных актов для работников медицинских организаций.

Так, в сентябре 2023 года были утверждены методические рекомендации для медицинских работников, составленные специалистами «Центрального научно-исследовательского института организации и информатизации здравоохранения», определяющие помощь пациенту в решении медицинской проблемы в качестве ключевой задачи врачебной деятельности, чему должно подчиняться и речевое поведение работника медицинской организации [7]. Указанный документ детально регламентирует особенности профессиональной коммуникации медиков: здесь объясняется недопустимость определенных фраз-провокаторов в общении с пациентами; выражений и интонаций, демонстрирующих безучастность и безразличие; трактуемых как попытка уйти от ответственности или прямо говорящих о безответственности; отражающих безынициативность или нежелание помочь; оценочных суждений; прямых или завуалированных оскорблений. Это общее правило иллюстрируют конкретные примеры. Так, для обращения не следует использовать слова “*девушка*”, “*женщина*”, “*молодой человек*”, “*мужчина*”, рекомендуется обращение к пациенту по имени, на *“Вы”*. Также авторы советуют избегать фраз *“Вы не поняли”* или “Вы меня не слышите”, заменять их фразами *“Наверно, я не точно выразился…”*, *“Я хочу сказать…”*, *“Я имею в виду…”*. Вместо категоричных фраз *“Вы должны… “*, *“Вам придется…”* предлагается использовать *“Давайте мы с Вами сделаем следующее…”* и др. [7].

В декабре 2023 года также вышли рекомендации по общению врачей поликлиник с пациентами, утвержденные приказом № 1241 Департамента здравоохранения московской области «О тиражировании проекта по проведению аудиоконтроля амбулаторного приема врача в медицинских организациях государственной системы здравоохранения города Москвы, оказывающих первичную медико-санитарную помощь взрослому и детскому населению». Согласно данному проекту, предусмотрено внедрение аудиоконтроля амбулаторного приема: консультации будут записываться и подвергаться контролю качества. Среди критериев оценки работы врача будут учитываться следующие параметры, касающиеся речевого поведения: установление контакта с пациентом: приветствие; обращение по имени-отчеству; разъяснение диагноза; сообщение заключения; проведение разъяснений схем приема лекарственных препаратов; осуществление дальнейшей маршрутизации; знакомство с последствиями несоблюдения рекомендаций, а также с мерами профилактики; рекомендации по образу жизни; резюме приема; уточнение наличия дополнительных вопросов по назначению и рекомендациям, ответы на вопросы; завершение приема доброжелательной фразой (например, «Всего доброго», «До свидания»); доброжелательность, вежливость, корректность, участие [8]. Исходя из сформулированных в приказе требований, в речевом поведении врача не допускается демонстрирование превосходства, агрессии, угрозы, раздражения, безучастности, подшучивание, насмешки по отношению к пациенту; критика в его адрес; использование сложной профессиональной терминологии, не относящейся к сути приема или не раскрывающей его суть; использование обращений, обезличивающих пациента, а также провоцирующих и деструктивных фраз; использование негативных слов и односложных предложений [8].

Исходя из нововведений законодательной базы, а также учитывая имеющийся в обществе запрос на повышение качества общения медиков с пациентами, ограничение языковой подготовки будущих врачей освоением исключительно информативных стратегий и тактик коммуникации не представляется достаточным. Успешное профессиональное взаимодействие видится невозможным без умения оказывать эмоциональную поддержку, проявлять эмпатию и доброжелательное отношение к больному. Важность привития медикам навыков реализации коммуникативной стратегии заботы о пациенте определяет необходимость расширения спектра языковых средств, изучаемых студентами в рамках курсов по культуре профессиональной речи. Касаемо преподавания данных дисциплин иностранным гражданам, включение указанного учебного материала требует особенно тщательной проработки, поскольку восприятие лексико-грамматических средств речевой экспрессии, а также разностилевой синонимии, требуемых для выражения тех или иных тактик заботы, представляется особенно сложным при изучении иностранного языка. В силу различий, обусловленных спецификой речевого этикета в разных национальных культурах, освещение особенностей реализации тактик проявления заботы при подготовке к вхождению иностранных обучающихся в практическую коммуникацию видится крайне важным.

Таким образом, целесообразно включать в практику преподавания языка специальности и культуры профессиональной речи учебные материалы, дающие будущим медикам представление о способах реализации коммуникативной стратегии заботы, предполагающей владение определенными тактиками коммуникации.

Опираясь на классификацию В.В. Жура, можно определить следующий набор тактик проявления заботы: тактика контроля над коммуникативной дистанцией (сокращение/увеличение коммуникативной дистанции); тактика проявления вежливости; тактика стабилизации/улучшения эмоционального состояния; тактика выражения эмпатии; тактика ободрения, тактика демонстрации внимания (интереса), тактика эмоционального переключения; тактика митигации (преуменьшения значимости какого-либо явления) [2]. Далее будут рассмотрены основные формы проявления некоторых тактик с точки зрения актуализации в процессе преподавания языковых дисциплин будущим медикам-иностранцам.

Обязательным условием коммуникации, определяющим основы эффективности взаимодействия врача и пациента, выступает **тактика проявления вежливости**. В разных культурах бытуют различные представления о вежливости как общепринятых нормах поведения, направленных на благоприятное развитие отношений участников общения. В лингвистике вежливость понимается как коммуникативная категория, заключающая в себе систему национально-специфических стратегий поведения, которые соответствуют обоюдным ожиданиям коммуникантов и целью которых является гармоничное общение, а также предотвращение конфликтов [9].

Набор языковых средств, служащих для реализации данной категории, зависит от национальных особенностей речевого этикета. Соответственно, в обучении РКИ внимание акцентируется, прежде всего, на нормах русского речевого этикета, в спектре которого наиболее значимыми формами проявления вежливости видятся формулы приветствия и прощания, а также различные вариации конструкций императивного содержания.

Умелое использование **формул приветствия и прощания** может стать первым шагом в создании доверительных отношений между врачом и пациентом. Правильное начало диалога поможет установить речевой контакт и задать тон всему последующему общению. В случае первичной консультации приветствие должно включать элементы знакомства. Врачу следует представиться и назвать свою должность. Это послужит подтверждением внимательного, доброжелательного отношения, станет сигналом начала коммуникативного события в рамках статусно-ролевой модели «врач – пациент».

Не менее важной этикетной частью акта общения выступает прощание. Завершая разговор, врач должен стараться оказать пациенту эмоциональную поддержку, настроить на скорейшее выздоровление. Пожелание здоровья в данной коммуникативной ситуации играет не только этикетную роль, а в большей степени выполняет суггестивную функцию, воздействует на психологическое состояние пациента. В качестве заданий на отработку речевых ситуаций приветствия и прощания можно предложить разыгрывание студентами диалогов на основе разных ролевых моделей: лечащего врача, врача-ординатора, студента-практиканта, пациента-взрослого, пациента-ребёнка, родителя пациента и т. п.

Во время общения с пациентом врач активно использует различные конструкции, выражающие побуждение. Средства и способы построения императивных высказываний становятся инструментом воздействия на пациента, а значит – и предметом изучения на занятиях по русскому языку для будущих медиков. Решающим фактором оформления побудительного высказывания является речевая ситуация, и императивные высказывания приобретают дополнительную семантику, относящуюся к сфере вежливости.

Как правило, при осмотре пациента и проведении лечебных процедур врач дает команды и рекомендации с помощью форм повелительного наклонения. Глагольный императив включен в обязательный грамматический блок программы по РКИ вне привязки к языку специальности, в пособиях по подготовке к медицинской практике его отработке также уделяется определенное внимание. Учащимся зачастую предлагаются языковые задания, в которых требуется образовать форму императива глаголов, обслуживающих ситуацию медицинского осмотра (*сесть, встать, лечь, дышать, поднять руку, открыть рот, сказать "тридцать три"* и др.). При этом в качестве речевых моделей преимущественно используются побудительные высказывания с глаголами в форме 2 лица множественного числа. Следует обращать внимание студентов, что речевые акты подобного плана не предполагают альтернативности и являются нейтрально вежливыми, показывающими беспристрастность или отстраненность, позволяют сохранить дистанцию между собеседниками. Наряду с этим в речи широко распространены побудительные высказывания с неимперативными глагольными формами, такими как формы 1-го и 2-го лица множественного числа настоящего времени, императив совместного действия, инфинитивные конструкции (примеры). Данные средства выражения побудительности обладают большим потенциалом в выражении тактики вежливости, поскольку позволяют сокращать дистанцию между коммуникантами и снижать лицеущемляющий эффект императивного высказывания, что необходимо для достижения комплаенса в общении врача и пациента. Побудительные предложения с инфинитивом, в свою очередь, неоднородны по значению и служат для выражения ряда вариантных оттенков – от категоричного требования выполнить предписываемое врачом действие до указания на желательность или возможность его осуществления. Исходя из сказанного, видится необходимым включение в учебные материалы для медиков заданий по отработке указанных моделей. Система подобных упражнений может включать следующие типы заданий:

– задания на определение речевых интенций, реализуемых с помощью различных языковых единиц: *Прочитайте и найдите в предложенном ряду слова или конструкции, выражающие а) обязательную рекомендацию; б) необязательный совет: необходимо; обязательно; главное вам; нужно; придётся; стоит; можете; можно; я бы посоветовал; можно посоветовать; можно; рекомендуется; лучше; полезно; принято; будет не лишнее*;

– трансформационные задания на замену императива глагола на побудительное высказывание с формами глагола 1-го или 2-го лица множественного числа*: Измените предложения по модели: Продолжайте принимать это лекарство! – Продолжаете принимать это лекарство / Продолжаем принимать лекарство;* на замену форм прямого императива на императив совместного действия: *Измените предложения по модели: Подождите результаты анализов! – Давайте подождем результаты анализов*;

– условно-речевые задания, подготавливающие выход в живую коммуникацию: 1. *Используя изученные конструкции, дайте больному совет в указанных ситуациях: А) Пациент принимает лекарство, которое, по вашему мнению, принимать не нужно, даже опасно; Б) Пациент очень нервничает, боится получить плохие результаты анализов. В) Пациент, молодой человек, не знает, что делать, когда у него резко повышается давление. В) Вы должны направить пациента к врачу кардиологу. Г) У пациента резкие боли в животе, но он отказывается от госпитализации.*

2. *Используя слова для справок, разыграйте диалог с пациентом, сформулируйте рекомендации для него в следующей ситуации: У вашего больного Андрея Петровича Рогова подтвердился бронхит. Слова для справок: соблюдать постельный режим; отдыхать; пить больше жидкости; в холодное время пить чай с малиной, медом, липовым цветом; соблюдать щадящую диету; увлажнять воздух; когда позволяет самочувствие, гулять на свежем воздухе; при мучительном кашле принимать муколитики; принимать фитопрепараты, оказывающие противовоспалительное действие на бронхи.*

Особым потенциалом в реализации стратегий заботы обладает **тактика выражения эмпатии.** В речевом поведении врача вербальная эмпатия понимается как выражение сопереживания и участия, имеющее своей целью оказать психологическую помощь и установить доверительные отношения с пациентом. Исследователи обращают внимание на особую роль эмпатии в диаде "врач – пациент", отмечая, что "пациенты выше оценивают своего лечащего врача, если он понимает их переживания и сочувствует им искренне" [10, с. 209]. Обладая сильным лингвотерапевтическим эффектом, тактика эмпатии является ключевой в медицинском дискурсе при достижении должного контакта с пациентом.

Особую нагрузку в реализации указанной тактики играет **обращение к пациенту.** Так, Н.А. Дзараева и Р.А. Рогожникова отмечают, что использование врачом именного обращения к больному выступает знаком эмпатии и, «безусловно, способствует налаживанию и поддержанию контакта» [11, с. 51]. Именное обращение является не только этическим правилом, но и средством суггестивного воздействия на эмоциональное состояние пациента. Обращаясь к больному по имени, врач актуализирует восприятие диалога как общения со знакомым собеседником, таким образом, дистанция, диктуемая рамками статусно-ориентированного институционального медицинского дискурса, сокращается, а степень доверия и расположенности к открытому общению возрастает. Этот простой прием позволяет успешнее вести кооперативный диалог, направленный на становление и продолжение позитивного взаимодействия. На наш взгляд, разъяснение специфики вариаций личных имен, отличающей русский язык, требует особого внимания при отработке коммуникативных навыков студентов-иностранцев: ситуации общения с пациентом могут выходить за рамки первичного контактоустанавливающего диалога, и для выражения эмпатии в зависимости от возраста и состояния пациента может требоваться использование разных форм личных имен. В пособиях по речевой подготовке к клинической практике студентов знакомят с современной документальной (паспортной) формой имени, а также его краткой и

уменьшительной формами. Однако зачастую представленные упражнений носят репрезентативно-описательный характер, а введение наиболее распространенных личных имен и их форм в речевую практику оказывается недостаточным, что можно расширить следующими видами заданий: *выбор из предложенного ряда формы обращения (полной, сокращенной, уменьшительно-ласкательной), релевантной возрасту, статусу, состоянию пациента, а также ситуации общения (общение врача-педиатра и пациента-ребенка; общение с пациентом средних лет или пожилым пациентом* и т. п.).

Основной пласт беседы врача и пациента, как правило, занимают **вопросительные конструкции**. Н.А. Дзараева и Р.А. Рогожникова отмечают, что тактика запроса информации является специализированной для диагностирующей стратегии. Ее цель – получить необходимую информацию о пациенте и выявить возможные «проблемные участки» [11, с. 50]. Вопрос является ключевым инструментом запроса информации, но, как и другие речевые ходы, может быть наделен суггестивной функцией. Вопросительные конструкции, используемые врачом, организуют диалог с пациентом, направляют беседу, учитывая интересы больного и диагностирующие намерения врача. Как справедливо отмечает С.Л. Герасименко, что будущий врач "должен не только уметь задавать вопросы, но и понимать, что в процессе оказания помощи больному не стоит злоупотреблять ими" [6, с. 89].

Пособия по речевой подготовке к клинической практике предполагают большую работу студентов с закрытыми *да-нет* вопросами (*Родственники болели туберкулезом легких?*), альтернативными вопросами (*Кашель сухой или с мокротой?*) и прямыми вопросами (*Когда вы заболели?*). Однако именно эти типы вопросительных конструкций обладают небольшим контактоустанавливающим потенциалом и в меньшей степени помогают реализовать стратегию заботы о пациенте. В связи с этим особого внимания заслуживают вопросы открытого и расширяющего типов.

**Открытые вопросы** позволяют давать ответ в свободной форме, не связывают отвечающего строгими рамками. Данные конструкции могут способствовать эффективной коммуникации, демонстрируя бережное отношение врача к переживаниям и мыслям пациента. В речевой партии медика такие вопросы нацелены на сокращение дистанции. Важным условием их эффективности является внимательное отношение к ответу пациента, что подразумевает выслушивание полного высказывания без перехватывания коммуникативной инициативы. Вопросы открытого типа традиционно выступают начальными в опросе. В пособиях по речевой подготовке к клинической практике предлагаются к изучению и закреплению в различных формах открытые вопросы: *"Что вас беспокоит?", "На что вы жалуетесь"* и некоторые другие. Однако их потенциал гораздо шире инициальной функции. На наш взгляд, следует расширить круг изучаемых вопросительных конструкций, включив квестивы, которые возможно использовать на разных этапах консультации. Большой интерактивной силой, задающей направление нарратива пациента, обладают также **расширяющие вопросы,** которые представляют собой способ коммуникативного реагирования, побуждающий собеседника продолжить его повествование, что позволяет понять неочевидные проблемы в состоянии больного, невыявляемые за счет вопросов закрытого и альтернативного типа.

Нам представляется полезным расширить спектр вопросно-ответных заданий, предложенных в учебных пособиях, за счет увеличения доли упражнений, направленных на отработку навыков вопросов других типов – открытого и расширяющего, так как последние обладают большим потенциалом в выражении стратегий заботы.

В качестве примера можно привести следующие виды заданий:

– задания структурно-аналитического плана на определение и распределение по группам *вопросов закрытого и открытого типа*, например, единицы подобного ряда: *Мне интересно знать, как вы считаете, с чем связано это заболевание? Температура после шести часов вечера поднимается до 38 градусов? Опишите ваше состояние, как вы чувствуете себя во время приступов? Вы принимаете таблетки, снижающие артериальное давление, в первой или во второй половине дня? Опишите ваше состояние, как вы чувствуете себя после приема лекарств? Вы принимаете жаропонижающие таблетки? Что, по вашему мнению, является причиной такого состояния/таких симптомов? Приступообразный кашель бывает ночью или сразу после пробуждения? У вас есть другие симптомы или ощущения, о которых вы еще не сказали? Расскажите, какой у вас опыт лечения этой болезни? У вас остались ещё вопросы, которые мы не обсудили?*;

– задания по созданию диалогических высказываний, предполагающих расширение вопроса для сбора более полного анамнеза: *– Вы принимаете лекарства? – Принимаю "Лазолван" и «Бронхипрет»* – … / Возможный вариант ответа: *– Вы принимаете лекарства? – Принимаю "Лазолван" и «Бронхипрет». – Опишите ваше состояние, как вы чувствуете себя после приема лекарств?*;

– задание по расширению вопросного ряда за счет вопросительных конструкций открытого типа: *И что случилось потом? И как вы поступили в этой ситуации? Что вам помогло? Что было после этого? Когда вам стало легче? Когда вы решили, что пора обратиться к врачу?*;

– задание на дополнение диалогических высказываний за счет использования открытых и расширяющих вопросов врача: *Пациент: Температура держалась уже пятый день. Я начал принимать антибиотики, пропал аппетит, появилась тошнота. –Врач: Как вы поступили потом?*

В реализации стратегии эмпатии немаловажную роль играют такие элементы коммуникации, как **похвала и комплимент** – "жанры, не относящиеся к институциональному дискурсу, но взаимно дополняющие его и составляющие некое функциональное единство" [12, с. 107]**.** Суггестивная функция данных высказываний доминирует над информативной. Как отмечает О.С. Иссерс, жанры похвалы и комплимента выражают позитивное отношение говорящего к собеседнику, благорасположение и содержат в себе положительную оценку [13, с. 178]. Эти речевые жанры также обладают сильным лингвотерапевтическим действием, могут оказать позитивное влияние на эмоциональный настрой пациента, побудить к выполнению рекомендаций врача.

О.С. Иссерс относит комплимент к группе положительных ритуальных речевых действий, поскольку и ритуал, и комплимент предполагают знание и соблюдение универсальных максим вежливости, предусматривающих оформление высказывания в рамках речевого этикета [13, с. 180]. В речи врача целью комплимента является не столько восхищение какими-либо качествами или достоинствами пациента, но в большей степени выражения доброжелательного отношения к нему. Терапевтический эффект комплимента может заключаться в констатации положительной динамики, ускоряя путь к выздоровлению. Комплементарные высказывания способны поддержать пациента во время непростого лечения или в ситуации, когда выбранный метод борьбы с болезнью не приводит к быстрым результатам. Таким образом, навыки использования комплементарных конструкций также должны быть одной из задач в процессе преподавания РКИ будущим медикам. Для этого можно использовать задания на узнавание и распределение лексических единиц с коннотациями похвалы по ситуациям общения врача с пациентом. Например, выбрать подходящие фразы из предложенного ряда: *Вы правильно сделали, что обратились в поликлинику; Хорошо, что пришли; Хорошо, что вы обратились за помощью; Замечательно, что вы не пропустили эти симптомы; Прекрасно, что вы обратили на это внимание; Это отличный результат; Вы очень энергично взялись за лечение; Это правильный настрой; Вы прекрасно выполняете все рекомендации,* и использовать их в следующих ситуациях общения: *Пациент сомневается, что его симптомы являются достаточным поводом для обращения к врачу; Описывая начало болезни, пациент рассказывает о незначительных, по его мнению, проявлениях нездоровья; Пациент сомневается в том, что выбранная тактика лечения эффективна; Пациент сомневается в правильности выполнения им врачебных рекомендаций.*

Еще одной важной составляющей реализации стратегии заботы является **тактика демонстрации внимания (интереса).** Одним из способов ее выражения выступает активное слушание, которое имеет большое значение для достижения взаимопонимания и установления доброжелательных отношений. При использовании техники активного слушания собеседник чувствует интерес врача к сообщаемой им информации, сказанное приобретает особую ценность.

Вербально выразить внимание и заинтересованность можно при помощи таких речевых жанров и ходов, как поощрение, повторение, отражение, обобщение. Поощряющими к продолжению рассказа могут быть такие реплики, как *«да», «угу», «ага», «конечно», «правильно», «понимаю», «продолжайте, пожалуйста», «я вас внимательно слушаю», «это интересно», «это важно».* Повторение фраз говорящего и уточняющие вопросы фокусируют внимание на информационных центрах речи пациента. Отражение требует от врача понимания эмоций, переживаний, чувств собеседника и их проговаривания. Для этого могут быть использованы фразы: *«вы переживаете», «это тяжело», «это неприятно», «вас это мучит», «вас это беспокоит», «вы чувствуете, что…», «вам кажется, что…».* Подвести итоги речи пациента, выделить главное и проверить понимание полученной информации можно через обобщение. Этой цели могут служить следующие выражения: *«это значит, что…», «кажется, я понимаю, что вы хотели сказать…», «если я правильно понимаю…», «в общем…», «то есть…», «как я понимаю…», «получается, что…».* Обучение лексико-грамматическим конструкциям, необходимым для выражения заинтересованности, наиболее продуктивно проводить на материале обучающих диалогических текстов. Так, к примеру, в предложенном тексте необходимо отметить приемы демонстрации внимания:

– *Как вы спите, Иван Петрович?*

– *Сплю плохо. То не могу заснуть, то, вроде, засыпаю, но сон какой-то поверхностный, а иногда засыпаю – и просыпаюсь через час, потом спать вообще не хочется.*

– *По утрам вы не чувствуете себя отдохнувшим, я правильно понимаю?*

– *Да. Это очень тяжело. Я начал принимать снотворное.*

– *Это действительно тяжело, но снотворное не решит проблему. Мы с вами должны установить причину болезни.*

Затем выполнить задание на восстановление диалога с использованием ранее изученных приемов проявления заинтересованности:

– Вам трудно глотать только твердую пищу? Или жидкость проглотить тоже бывает сложно?

– С жидкостью проще, но иногда кажется, что проглотить не могу и задохнусь.

– ... Обращались ли вы к врачу раньше с этой проблемой?
– Нет, пришёл первый раз.
– ... Необходимо серьезное обследование.

*Возможный вариант ответа:*

– Вам трудно глотать только твердую пищу? Или жидкость проглотить тоже бывает сложно?
– С жидкостью проще, но иногда кажется, что проглотить не могу и задохнусь.
– Это неприятно. Я понимаю. Обращались ли вы к врачу раньше с этой проблемой?
– Нет, пришёл первый раз.
– Получается, что необходимо серьезное обследование.

Проявлению заботливого отношения к пациенту также служит **тактика ободрения**, призванная вселять уверенность в благополучном исходе проблемной ситуации, надежду, оптимизм и ориентированная на перспективу дальнейшего общения. Фразы, содержащие ободрение, выражают эмоциональное отношение врача, его неравнодушие как к процессу, так и к результату лечения, что позитивно сказывается на формировании доверительных отношений с пациентом. В качестве единиц, полезных для изучения, возможно вводить в лексикон студентов следующие слова и выражения: *Мы с этим разберемся! Не переживайте! Не волнуйтесь! Из-за этого не стоит переживать! Это пройдет! Такое бывает! Это не страшно! В этом нет ничего страшного!* На этапе закрепления материала указанные конструкции можно отработать в заданиях на восстановление беседы врача и пациента за счет использования одобрительных высказываний, например: *Модель: – Температура повышается каждый вечер?*

– *Да, до 37,3.*
– *.... Вам надо сдать общий анализ крови.*

*Возможный вариант ответа:*

– *Температура повышается каждый вечер?*
– *Да, до 37,3.*
– *Мы с этим разберемся. Вам надо сдать общий анализ крови.*

Перечисленные выше приемы выражения стратегии заботы о пациенте, безусловно, в живой коммуникации отличаются комплексным проявлением, поэтому в практике преподавания РКИ следует подводить обучающихся к созданию целостных диалогических высказываний, отражающих навыки использования различных тактик в рамках акта коммуникации.

В заключение следует отметить, что зарождающаяся "новая культура общения" медицинского персонала с пациентами, базирующаяся на переходе от патерналистской к кооперативной модели коммуникации, определяет необходимость корректировки содержания учебных программ по речевой подготовке будущих врачей: включение материалов не только контактоустанавливающего и информативного толка, но и предполагающих освоение различных тактик коммуникативной стратегии заботы, что позволит обучающимся овладеть оптимальным инструментарием ведения эффективного диалога профессиональной направленности. Представленные в данной статье описания специфики таких коммуникативных тактик, как тактика проявления вежливости, тактика выражения эмпатии; тактика демонстрации внимания, а также предложенные модели упражнений по практической реализации теоретического материала в силу прикладного характера призваны обозначить направление совершенствования учебно-методического оснащения преподавания русского языка студентам-медикам; послужить основой для дальнейшей разработки системы заданий аналогичной направленности, что в совокупности будет способствовать повышению уровня профессионально-речевой компетенции иностранных обучающихся медицинских вузов Российской Федерации.

Библиографический список


1. Колесова Н.Н. Совершенствование культуры профессиональной русской речи иностранных обучающихся медицинского вуза. *Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного: к юбилею со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой:* сборник материалов международной научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 2022: 305–312.
2. Жура В.В. *Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2008.
3. Шуравина Л.С. Медицинский дискурс как тип институционального дискурса. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2013; Выпуск 86, № 37 (328): 65–67.
4. Кисельникова А.А., Пашковский Е.А. Социальная поддержка как фактор повышения эффективности взаимодействия между врачами и пациентами. *Дискурс*. 2022; Т. 8, № 6: 72–84.
5. Алексеева А.А. Речевые тактики в медицинских онлайн-консультациях (на материале сайта health.mail.ru). *Вестник НГУ.* Серия: История, филология. 2017; Т. 16, № 9: 112–120.
6. Герасименко С.Л. *Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Курск, 2007.
7. *Организация записи на прием к врачу, в том числе через единый портал государственных и муниципальных услуг и единые региональные кол-центры.* Методические рекомендации № 12-23 " (утв. ФГБУ «ЦНИИОИЗ» Минздрава России 27.09.2023). Москва, 2023.
8. *О тиражировании проекта по проведению аудиоконтроля амбулаторного приема врача в медицинских организациях государственной системы здравоохранения города Москвы, оказывающих первичную медико-санитарную помощь взрослому и детскому населению*. Приказ Департамента здравоохранения г. Москвы от 20 декабря 2023 г. N 1241. Москва, 2023.
9. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2009.
10. Маджаева С.И. Эмпатия как лингвоэкологический фактор профессии врача. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 1 (134): 207–213.
11. Дзараева Н.А., Рогожникова Р.А. Стратегии и тактики речевого поведения врача. *Вестник ПГГПУ.* Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014; Выпуск 2, Ч. 1: 48–54.
12. Пономаренко Е.А. Типологическая классификация речевых жанров институционального дискурса. *Жанры речи*. 2019; № 2 (22): 105–109.
13. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.


References


1. Kolesova N.N. Sovershenstvovanie kul'tury professional'noj russkoj rechi inostrannyh obuchayuschihsya medicinskogo vuza. *Aktual'nye problemy akkul'turacii v kontekste prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: k yubileyu so dnya rozhdeniya professora G.G. Gorodilovoj:* sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MPGU, 2022: 305-312.
2. Zhura V.V. *Diskursivnaya kompetenciya vracha v ustnom medicinskom obschenii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2008.
3. Shuravina L.S. Medicinskij diskurs kak tip institucional'nogo diskursa. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie.* 2013; Vypusk 86, № 37 (328): 65-67.
4. Kisel'nikova A.A., Pashkovskij E.A. Social'naya podderzhka kak faktor povysheniya `effektivnosti vzaimodejstviya mezhdu vrachami i pacientami. *Diskurs*. 2022; T. 8, № 6: 72-84.
5. Alekseeva A.A. Rechevye taktiki v medicinskih onlajn-konsul'taciyah (na materiale sajta health.mail.ru). *Vestnik NGU*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2017; T. 16, № 9: 112-120.
6. Gerasimenko S.L. *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury buduschego medicinskogo rabotnika v processe izucheniya inostrannogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2007.
7. *Organizaciya zapisi na priem k vrachu, v tom chisle cherez edinyj portal gosudarstvennyh i municipal'nyh uslug i edinye regional'nye kol-centry.* Metodicheskie rekomendacii № 12-23 " (utv. FGBU "CNIIOIZ" Minzdrava Rossii 27.09.2023). Moskva, 2023.
8. *O tirazhirovanii proekta po provedeniyu audiokontrolya ambulatornogo priema vracha v medicinskih organizaciyah gosudarstvennoj sistemy zdravoohraneniya goroda Moskvy, okazyvayuschih pervichnuyu mediko-sanitarnuyu pomosch' vzroslomu i detskomu naseleniyu*. Prikaz Departamenta zdravoohraneniya g. Moskvy ot 20 dekabrya 2023 g. N 1241. Moskva, 2023.
9. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij.* Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta druzhby narodov, 2009.
10. Madzhaeva S.I. `Empatiya kak lingvo`ekologicheskij faktor professii vracha. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 1 (134): 207-213.
11. Dzaraeva N.A., Rogozhnikova R.A. Strategii i taktiki rechevogo povedeniya vracha. *Vestnik PGGPU.* Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2014; Vypusk 2, Ch. 1: 48-54.
12. Ponomarenko E.A. Tipologicheskaya klassifikaciya rechevyh zhanrov institucional'nogo diskursa. *Zhanry rechi*. 2019; № 2 (22): 105-109.
13. Iccers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.


*Статья поступила в редакцию 12.04.24*

УДК 374.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-85-87

***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*
***Struchkova E.A.,*** *primary school teacher, MBOU "Sordonnokhskaya secondary school n.a. T.I. Skrybykina" (Orto-Balagan Village, Oymyakonsky Ulus, Yakutia, Russia), E-mail: ekaterinastruckova288@gmail.com*

**FORMING VALUE ORIENTATIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH VOLUNTEER ACTIVITIES.** The article is devoted to the problem of the formation of value orientations of younger schoolchildren. The active involvement of schoolchildren in volunteering aimed at the humane interaction of providing assistance contributes to the development of social responsibility and respect for other people's work. The aim of the study is to experimentally verify the effectiveness of the formation of value orientations of younger schoolchildren through volunteer activities. To achieve the goal, an initial survey is conducted to determine the formation of value orientations. Extracurricular volunteering activities have been developed in order to create a suitable environment for realizing the importance of providing assistance and developing the ability to analyze one's actions and the actions of other people. The novelty of the research lies in the fact that the process of education includes the voluntary activity of children through the creation of humane relationships.

*Key words:* **value orientations, primary school student, extracurricular activities, volunteer activity**

***А.А. Кожурова****, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
***Е.А. Стручкова****, учитель нач. классов, МБОУ «Сордоннохская средняя общеобразовательная школа имени Т.И. Скрыбыкиной», с. Орто-Балаган, Оймяконский улус, РС (Я), E-mail: ekaterinastruckova288@gmail.com*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящается проблеме формирования ценностных ориентаций младших школьников. Активное вовлечение школьников в работу волонтера, направленную на гуманное взаимодействие предоставления помощи, способствует развитию социальной ответственности и уважения к чужому труду. Целью исследования является экспериментальная проверка эффективности формирования ценностных ориентаций младших школьников посредством волонтерской деятельности. Для достижения цели было проведено первичное обследование по определению сформированности ценностных ориентаций; разработаны внеурочные занятия по волонтерской деятельности с целью создать подходящую обстановку для осознания важности предоставления помощи; формирования умения анализировать свои действия и поступки других людей. Затем организована повторная диагностика. Новизна исследования состоит в том, что в процесс воспитания включена добровольческая волонтерская деятельность детей через создание гуманных взаимоотношений.

*Ключевые слова:* **ценностные ориентации, младший школьник, внеурочные занятия, волонтерская деятельность**

Актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций характеризуется своей многогранностью. Она рассматривается такими исследователями, как Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Р.С. Немов, Л.В. Крапивская, В.Б. Ольшанский и др. [1; 2; 3]. В своих работах авторы связывают данную проблему с множеством факторов, таких как воспитание, образование, культурное окружение, личные убеждения и цели.

Для младших школьников участие в волонтёрской деятельности может стать замечательным опытом, который поможет им понять, что жертвовать своим временем и усилиями во благо других людей – это важно и ценно. Они могут участвовать в благотворительных акциях, помогать пожилым людям или детям с ограниченными возможностями здоровья, убирать мусор на улице, участвовать в экологических проектах и выполнять многое другое.

Волонтерство также способствует развитию социальной ответственности и уважения к чужому труду [4]. Это важные ценности, которые младшие школьники смогут пронести через всю свою жизнь. Кроме того, участие в волонтёрских проектах помогает детям развить навыки коммуникации, сотрудничества, организации и планирования.

Цель исследования: экспериментальная проверка эффективности формирования ценностных ориентаций младших школьников посредством волонтерской деятельности.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– провести обследование по выявлению сформированности ценностных ориентаций обучающихся;

– разработать внеурочные занятия «Я – волонтёр» для организации волонтерской деятельности;

– организовать контрольную диагностику по выявлению сформированности ценностных ориентации детей.

Новизна исследования состоит в том, что в процесс воспитания включена добровольческая деятельность детей через создание гуманных взаимоотношений.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении и систематизации теоретического материала о проблеме формирования ценностных ориентаций 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 формирование ценностных ориентаций через деятельность.

Работа проводилась на базе сельской малокомплектной школы МБОУ «Сордоннохская средняя общеобразовательная школа имени Т.И. Скрыбыкиной», Оймяконского улуса в Республике Саха (Якутия). В эксперименте принимали участие 15 разновозрастных воспитанников 2, 3 и 4 классов.

Чтобы выявить сформированность ценностных ориентаций у детей, была проведена диагностическая работа по двум тестам, направленная на изучение желаний в зависимости от проецирования на себя или на других.

Тест 1. Цель: выявление самооценки испытуемых. Учитель раздает учащимся листочки и просит поставить цифры от 1 до 4 после каждого высказывания как оценку. Например: «Я не буду делиться с вещью, которая мне нравится»; «Я прощу друга, если он совершит плохой поступок» и т. д. При анализе разделили ответы на две категории: 1 – проецирование желания только на себя, 2 – проецирование желания на других.

Тест 2. «Три желания» (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) [5]. Цель: наблюдение за ценностными ориентациями. Учитель подготавливает шаблон цветка с тремя крупными лепестками и просит ученика написать на каждом листочке свое желание.

В первом тесте ответы оценивались по двум критериям: направленность желаний только на себя или на других окружающих. У семерых желания были проецированы на других. Учащиеся, которые проецировали свои желания на других, имеют хорошую успеваемость, и родители работают в общеобразовательных учреждениях. Можно предположить, что ответы связаны с воспитанием и поведением их родителей. Один ученик – старший ребенок в многодетной и малообеспеченной семье, поэтому его ответы соответствовали показателям его поведения как старшего ребенка, который заботится о своих братьях и сестрах. У остальных (8 учащихся) ответы спроецированы только на себя: 6 – растут в неблагополучных семьях, двое из обеспеченной семьи. Ответы показывают скрытую агрессию по отношению к другим, им не хватает заботы, и они думают, что с таким поведением их заметят. Вместе с тем есть дети из неполных семей, где есть только мама. Они зачастую ведут себя эгоистично, мало друзей, которые их принимают.

Далее представляем анализ результатов второго теста, который раскрывает мотивационно-ценностную сферу по трем критериям:

1. Качественные категории (сфера предпочтения).
2. Степень протяженности по времени.
3. Характер высказывания.




Рис. 1. Распределение желаний по шести качественным категориям у испытуемых (предпочтения), %

По первому критерию *качественные категории* раздробили: 1 – материальные блага; 2 – домашние животные; 3 – путешествие; 4 – хорошие оценки; 5 – приобретение друзей; 6 – любовь и внимание родителей (рис. 1).

Первую категорию выбрал один ученик. Данный ученик является ребенком из неблагополучной семьи, где у родителей есть проблемы с работой. Это говорит о том, что его желание зависит от его семьи.

Вторую категорию – «домашние животные» – выбрали двое учащихся. У одного ученика в доме имеется маленький зоопарк, ему с детства прививали любовь к домашним животным. Второму школьнику дома нельзя держать животных, так как у члена семьи есть аллергия. Но ребенок очень любит животных и часто говорит, что хочет их завести.

Третью категорию – «путешествие» – выбрал один ребенок. Его выбор обусловлен тем, что всей семьей любят отдыхать на природе либо часто путешествуют за пределы территории республики. У него уже имеется положительное представление о том, что такое путешествие.

Четвертую категорию выбрали трое учеников. Родители детей работают в школе и на этом фоне часто волнуются о том, какие у них оценки, у одного имеется «синдром отличника».

Пятую категорию – «приобретение друзей» – выбрали четверо детей. Они наиболее коммуникабельны с окружающими их людьми. Один ученик любит быть в центре внимания, для него важно, чтобы его окружало много детей. Одна ученица хочет завести друзей, так как иногда сверстники обходят её стороной из-за лидерских качеств.

Шестую категорию – «любовь и внимание родителей» – выбрали четверо учащихся. Ученики в основном из неблагополучных и многодетных детей, где, возможно, им недостает ласки и внимания. Один – из благополучной семьи, но, по мнению ребенка, он должен быть лучшим по всем предметам, находится в ожидании похвалы от близких.

Анализ по второму критерию – *степень протяжённости по времени*. По ходу проведения теста ответы структурировались на четыре части: «после 4-го класса»; «после окончания школы»; «на неопределенный промежуток времени»; «на каникулах». Результаты показали, что выбранное желание ориентировано сбыться «после 4-го класса» у 3 учащихся, «после окончания школы» – у 2, «неуказанный промежуток времени» – у 7 и «на каникулах» – у 3. В первую часть входят желания детей, ориентированные на учебу, они имеют четкое представление. Во вторую часть – «после окончания школы» – входят желания, ориентированные на материальную ценность, выбор родителей. «На неопределённый промежуток времени» – это желания на приобретение питомца или друзей. «На каникулах» – желания, ориентированные на путешествие и материальные ценности.

Третий критерий – диагностика *характера высказываний* младших школьников. По характеру высказывания учащихся были распределены на две группы – «Я хочу…», «Я хотел бы…».

Таблица 1

Распределение желаний по критерию «характер высказывания», %

| «Я хочу…» | «Я хотел бы…» |
|---|---|
| 67% (10) | 33% (5) |

К первой категории «Я хочу…» мы отнесли желания 10 детей. Учащиеся, которые писали «Я хочу…», по характеру волевые и активные, которые уверенно ведут себя с окружающими людьми, есть также избалованные родителями.

Ко второй категории «Я хотел бы…» относятся дети из неблагополучных семей или дети, которые имеют большие комплексы в самовыражении. К ним также можно отнести тех, у которых строгие родители, и они не могут открыто сказать, что хотят получить что-либо.

Таким образом, можно прийти к выводу, что на желания ребенка может действовать множество факторов. По высказыванию желания учащегося можно составить картину, какой это ребенок, какая у него семья, что у него на первом месте. По ходу проведения диагностических тестов мы выяснили, что у школьников достаточно развита нравственная самооценка. Результаты показывают, что у большинства желания направлены на самих себя, это говорит о том, что у них есть склонность к эгоизму или наблюдается дефицит взаимоотношений.

Чтобы сформировать ценностные ориентации у детей по разным аспектам сферы социальных отношений, разработали внеурочную программу «Я – волонтер!» на примере волонтерской деятельности с целью создать подходящую обстановку и мотивацию для осознания важности предоставления помощи и милосердия; формирования умения анализировать свои действия и поступки других людей.

Программа «Я – волонтер!» ориентирована на 1 учебный год для учащихся начальных классов разновозрастной категории от 6 до 11 лет. Цель программы: формирование ценностных ориентаций младших школьников посредством волонтерской деятельности.

Детям, у которых была направленность желаний на самих себя, вначале было сложно участвовать в мероприятиях, так как они не могли работать в команде. Но во время осуществления разных поручений всем понравилось выполнять добрые дела, например, по отношению к пожилым людям. Старшему поколению очень нравится, когда им помогают дети, от них школьники получили много по-

Таблица 2

Тематический план занятий

| № п/п | Наименование темы | Количество часов | | | Формы организации занятий | Формы аттестации / контроля |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Всего | Теория | Практика | | |
| 1. | «Хочу быть волонтером!» | 1 | 1 | | Вводное занятие, тематическая беседа | Журнал по ТБ и ПБ-протокол анкеты, опроса |
| 2. | Правила работы в коллективе. Создание эмблемы и девиза | 1 | | 1 | Групповая деятельность | Оценка коллективной работы |
| 3. | «Дарить или получать?» | 1 | 1 | | Акция | Фотоотчет |
| 4. | Достопримечательности Оймяконья | 1 | 1 | | Экскурсия | Дневник, рисунок |
| 5. | Акция «Твори добро» | 2 | 1 | 1 | Акция, лекция | Фотоотчет |
| 6. | «Цени природу» | 1 | | 1 | Викторина, КТД и др. | Работы участников, создание свода правил |
| 7. | «Сделаем школу чище» | 2 | 1 | 1 | Субботник Проектная работа | Защита проектов |
| 8. | «Я за здоровый образ жизни» | 2 | 1 | 1 | КВН, лекция-дискуссия | Фотоотчет с мероприятия |
| 9. | «Животные – друзья человека» | 2 | 1 | 1 | Конференции, семинары, собрания | Просмотр проектов по защите животных |
| 10. | «Взмахни крылом» | 2 | – | 2 | Участие в концертах, конкурсах | Фотоотчет |
| 11. | «Мама – первое слово» | 2 | | 2 | КТД | Отзывы мам |
| 12. | «Уважай других» | 1 | 1 | | Акция, субботник | Фотоотчет |
| 13. | Всемирный день волонтеров | 1 | | 1 | Мероприятие | Фотоотчет- отчет проделанной работы |
| 14. | Ежегодная акция «Новогодние чудеса» | 2 | | 2 | Акция | Сбор заказов для детского дома |
| 15. | День защитника Отечества | 1 | | 1 | КТД | Фотоотчет |
| 16. | Спортивный марафон «День здоровья» Полюс Холода. | 2 | 1 | 1 | Организация праздников, марафон «Полюс холода» | Продажа с марафона и отзывы покупателей |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17. | Международный женский день | 1 | 1 | 1 | КТД,<br>концерт | Фотоотчет<br>Отзывы мероприятия |
| 18. | Республиканская акция «Спаси птиц!» | 2 | 1 | 1 | Акция | Выполнение проектов |
| 19. | Международный день книги | 1 | - | 1 | Помощь в библиотеке и др.,<br>трудовые десанты | Фотоотчет,<br>отзыв библиотекаря |
| 20. | Международный день милосердия | 1 | 1 | | Трудовые десанты,<br>акция | Отзывы |
| 21. | «Профессии моей страны» | 1 | | 1 | Лекция,<br>КТД | Проект |
| 22. | Соблюдай правила дорожного движения | 2 | 1 | 1 | Акция,<br>лекция | Акция для детских садов |
| 23. | Школьный музей | 2 | 1 | 1 | Субботник | Отзыв |
| 24. | Акция «Георгиевская ленточка» | 1 | | 1 | Трудовые десанты | Фотоотчет |
| 25. | День Победы | 2 | 1 | 1 | КТД,<br>концерт | Фотоотчет |
| 26. | День здоровья | 1 | | 1 | КТД | Проверка плакатов |
| 27. | Озеленение школы | 2 | 1 | 1 | Субботник,<br>трудовой десант | Отзывы людей |
| 28. | Весенний кросс | 1 | | 1 | Мероприятие | |
| 29. | Фотоконкурс «10 добрых дел» | 1 | | 1 | Мероприятие | Отчет |
| 30. | Итоговое занятие: «Какой я волонтер?» | 1 | | 1 | КТД | Проект |
| | Всего: | 43 | | | | |

хвал и поощрений, что послужило мотивацией заниматься подобными делами и дальше.

Далее у воспитанников с желаниями, которые были направлены на других, вели себя более уверенно, так как нравственные нормы, чувства доброты, усвоенные в семье, становятся основой для формирования более глубоких представлений нравственности: патриотизма, ценности гуманных взаимоотношений, чувства коллективизма и т. д.

Таблица 3

Контрольная оценка сформированности ценностных ориентаций у испытуемых

| Ответы направлены на себя | Ответы направлены на других |
|---|---|
| 87% (13) | 13% (2) |

После проведения формирующего этапа исследования среди младших школьников был проведен опрос на контрольную оценку сформированности ценностных ориентаций. Опрос состоял из 8 вопросов, на каждом вопросе ребенок выбирал вариант, который ему подходит. За каждый правильный ответ ставится по одному баллу, ответы анализируется по двум критериям: «ответы направлены на себя» и «на других».

Таким образом, после проведения внеурочных мероприятий, направленных на формирование нравственных ориентаций, дети показали хорошие результаты. В контрольной оценке у испытуемых видно, что критерий «ответы направлены на других» – у 13 учащихся, которые активно участвовали во всех мероприятиях и им нравилось заниматься полезным делом. В начале эксперимента у половины группы желания были направлены только на себя. После проведения воспитательных мероприятий на примере волонтерской деятельности появились мотивы и желания делать что-либо для других.

Формирование ценностных ориентаций у младших школьников имеет большое значение для их дальнейшего развития как личностей. Ценности играют значительную роль в формировании мировоззрения, поведения, отношений с окружающим миром. Существенным аспектом работы по формированию ценностных ориентаций учащихся является создание условий для воспитания их моральных убеждений и норм поведения. Важно помнить, что это сложный и длительный процесс, который требует постоянного внимания и работы как со стороны школы, так и со стороны семьи и общества в целом.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. *Методика изучения ценностных ориентаций.* Москва: Смысл, 2002.
2. Немов Р.С. *Психология*. Москва: Владос, 2008.
3. Ольшанский В.Б. *Личность и социальные ценности*. Москва: Просвещение, 2008.
4. Тарасова Н.В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 4: 46–52.
5. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. *Психология сиротства*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.

References

1. Leont'ev D.A. *Metodika izucheniya cennostnyh orientacij.* Moskva: Smysl, 2002.
2. Nemov R.S. *Psihologiya*. Moskva: Vlados, 2008.
3. Ol'shanskij V.B. *Lichnost' i social'nye cennosti*. Moskva: Prosveschenie, 2008.
4. Tarasova N.V. Volonterskaya deyatel'nost' kak istoriko-pedagogicheskij fenomen. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 4: 46-52.
5. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. *Psihologiya sirotstva*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.

*Статья поступила в редакцию 18.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-87-89

***Korneeva N.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: korneevanyu@cspu.ru*

**TECHNOLOGY FOR TRAINING FUTURE PROFESSIONAL TEACHERS IN CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION "COLLEGE – UNIVERSITY – ENTERPRISE".** The article analyzes a network interaction of a college, university and enterprise (hereinafter referred to as the network CUE interaction) as an integration of the resources of educational institutions and the enterprise in order to increase the efficiency of training a future vocational education teacher. The idea is substantiated that the specificity of training a future software teacher lies in the formation of both engineering and pedagogical competencies, which determines their relationship and interpenetration. Particular attention is paid to the need for the professional training of future vocational education teachers to comply with the existing conditions of production and the labor market, which is ensured by the general resource base in the process of the CUE interaction, as well as digital learning technologies. The article clarifies the concept of "the network CUE interaction" and formulates the requirements of production and the education system for the implementation of such interaction with the aim of its effective implementation.

*Key words:* **network interaction, integration, college, university, enterprise, vocational teacher, digital learning technologies**

***Н.Ю. Корнеева,*** *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: korneevanyu@cspu.ru*

# ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ – ПРЕДПРИЯТИЕ»

В данной статье анализируется сетевое взаимодействие колледжа, вуза и предприятия (далее – сетевое взаимодействие КВП) как интеграция ресурсов учебных заведений и предприятия с целью повышения эффективности подготовки будущего педагога профессионального обучения (далее – педагога ПО). Обосновывается идея о том, что специфика подготовки будущего педагога ПО заключается в формировании у него как инженерных, так и педагогических компетенций, что обусловливает их взаимосвязь и взаимопроникновение. Особое внимание уделяется необходимости соответствия профессиональной подготовки будущих педагогов ПО существующим условиям производства и рынка труда, что обеспечивается обще ресурсной базой в процессе сетевого взаимодействия КВП, а также цифровыми технологиями обучения. В статье уточняется понятие «сетевое взаимодействие КВП» и формулируются требования производства и системы образования к осуществлению такого взаимодействия с целью его эффективной реализации.

*Ключевые слова:* **сетевое взаимодействие, интеграция, колледж, вуз, предприятие, педагог профессионального обучения, цифровые технологии обучения**

Актуальность исследования связана с тем, что многоуровневая подготовка кадров средствами ресурсной интеграции КВП является актуальной проблемой современного педагогического образования, т. к. такая интеграция является фактором преемственности образовательной среды, учитывающей не только запросы рынка труда, но и тенденции модернизации и цифровизации производства и системы образования. Педагог ПО в своей подготовке, как известно, имеет две составляющие: педагогическую и инженерную. Из этого следует, что их необходимо рассматривать во взаимообусловленности, т. е. актуальным является поиск таких технологий профессиональной подготовки будущего педагога, которые использовали бы преимущества непрерывного образования как для формирования инженерных знаний, так и для становления личности современного педагога. Эффективным способом подготовки педагогов ПО является целевая подготовка, предусматривающая прохождение практики на том предприятии, которое направило студента на обучение по целевой квоте. Тем не менее одного такого механизма недостаточно для реализации программы подготовки квалифицированных специалистов, т. к. необходимым условием качества профессиональной подготовки является и участие самих преподавателей колледжа и вуза в реальных производственных процессах в условиях их цифровизации, что является фактором повышения их профессиональной компетентности. Выходом в такой ситуации может быть многоуровневая и непрерывная интеграция материальных и нематериальных ресурсов КВП, способствующая адаптации будущего педагога профессионального обучения к реальному производству и производственным отношениям. Одним из способов такой интеграции может быть сетевое взаимодействие как система связей между профессиональной школой и предприятием.

Цель исследования: обоснование актуальности сетевого взаимодействия КВП в процессе подготовки будущего педагога ПО.

В задачи исследования входят:

– выявление проблем, которые могут возникать в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов ПО в связи с модернизацией и цифровизацией производства и системы образования;

– анализ существующих схем сетевого взаимодействия КВП и выявление тех аспектов такого взаимодействия, которые не реализованы, но имеют ключевое значение в процессе повышения качества профессиональной подготовки педагога ПО.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «сетевое взаимодействие КВП» и обосновании актуализации такого взаимодействия в условиях цифровизации производства и системы образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении взаимосвязей в системе КВП и обосновании на основе этих связей требований производства и системы образования к эффективной реализации сетевого взаимодействия КВП.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в процессе подготовки или переподготовки педагогов ПО.

Методологической базой являются работы отечественных ученых, посвященные проблеме подготовки педагога ПО в условиях сетевого взаимодействия КВП.

Исследованием проблемы подготовки педагогов профессионального образования и используемых технологий обучения занимались такие авторы, как Л.М. Базавлуцкая, М.С. Воротилин, А.В. Жуева, О.В. Заславская, С.А. Изюмникова, И.И. Плужникова, В.Н. Ранних, О.А. Фомичева и др.

Так, коллектив авторов в составе С.А. Изюмниковой, И.И. Плужниковой, Л.М. Базавлуцкой считает, что технология бенчмаркинга (изучение стороннего опыта для внедрения в бизнес-процессы своей организации) способствует обновлению содержания педагогического образования и формированию у будущего педагога банка наилучших практик [1]. О.В. Заславская, М.С. Воротилин, В.Н. Ранних и О.А. Фомичева полагают, что преподаватель ПО должен быть не только узким специалистом производственной сферы, но и «культурным» педагогом [2]. С этой целью необходимо проводить комплексное обучение педагогов ПО, которые не имеют базового педагогического образования. А.В. Жуева говорит о необходимости развития информационной компетентности педагога ПО как о ключевой компетентности современного специалиста [3].

Проблеме подготовки кадров средствами социального партнерства и интеграции ресурсов колледжа, вуза и предприятия также посвящены труды многих ученых и педагогов-практиков. Например, С.В. Сергеева и О.А. Воскрекасенко, говоря о многоуровневой подготовке кадров в системе КВП, считают, что главным ресурсом любой организации является человек, запросы которого необходимо в первую очередь учитывать в процессе непрерывной профессиональной подготовки [4]. Е.В. Колесникова, В.Н. Куровский, С.А. Ломовская предлагают на базе колледжа – вуза – предприятия реализовать коворкинг-пространства на основе молодежных инициатив в форме стартапов или совместных проектов [5]. Т.А. Хмелевская и Н.Н. Белухина предлагают использовать электронные средства (виртуальные лаборатории, ЦОР и т. п.), в профориентационной работе в рамках взаимодействия «школа – колледж – вуз – предприятие» [6]. Н.С. Суракатов рассматривает возможность создания базовых кафедр на предприятиях с защитой на них курсовых и дипломных проектов [7]. Д.Г. Мирошин, Н.Н. Мичурова и В.А. Штерензон считают необходимым организацию реального проектного обучения студентов в условиях социального партнерства [8]. В.П. Сухинин и М.В. Горшенина используют термин «образовательно-промышленные группы» и рассматривают опыт реализации такого взаимодействия [9].

Зарубежные авторы также уделяют много внимания проблеме подготовки педагога профессионального образования. Так, A. Ana, I. Kustiawan, E. Ahman среди личностной, педагогической, профессиональной и социальной компетентностей первое место отводят компетенции профессиональной как главенствующей в процессе трудовой деятельности педагога профессионального обучения [10]. N. Qin считает, что для современного педагога ПО ключевой мягкой компетенцией должно быть лидерство, без которого невозможно эффективно управлять обучаемыми и влиять на повышение качества преподавания [11]. A.M. Teke считает, что обучение педагога профессионального образования должно обязательно сопровождаться педагогической практикой, производственным опытом, производственным стажем, экскурсиями и практическими занятиями [12].

Однако в большинстве работ по данной проблеме основное внимание уделяется частнопедагогическим аспектам (виртуальным лабораториям, геймификации и пр.), в то время как практически не решена такая глобальная проблема, как сетевое взаимодействие с производством. Это актуализирует наше исследование в следующем аспекте: необходимо расширить участие будущих педагогов ПО в бизнес-процессах предприятий и представителей бизнеса в процессе формирования профессиональных знаний (умений) будущих педагогов ПО. Сетевое взаимодействие КВП, таким образом, должно предоставить возможность для обмена передовым опытом в области как педагогики, так и в области высокотехнологичных процессов на производстве, т. е. в такое взаимодействие необходимо привлекать тех людей, которые вносят реальный вклад в развитие педагогического образования. Для студентов – будущих педагогов ПО – участие в таком сетевом взаимодействии будет эффективным способом повышения собственных профессиональных знаний.

В своем исследовании мы уточняем понятие «сетевое взаимодействие КВП» как интеграцию материальных и нематериальных ресурсов КВП с целью эффективности профессиональной подготовки педагогов ПО в условиях цифровизации производства и системы образования. Такое взаимодействие должно удовлетворять следующим требованиям современного производства и системы профессионального образования:

– подготовка педагога ПО должна соответствовать современным требованиям производства в условиях его цифровизации;

– процесс обучения в системе КВП должен быть вариативным и адаптивным к изменяющимся условиям рынка труда;

– сетевое взаимодействие КВП должно базироваться на современном производственном оборудовании, отвечающем реалиям производства;

– специалисты со стороны предприятия должны принимать активное участие в разработке рабочих программ, контрольно-оценочных средств, демонстрационных экзаменах, а также в процессах повышения квалификации педагогических кадров;

– сетевое взаимодействие должно способствовать академической мобильности студентов и оптимизации затрат на обучение;

– единая образовательная сеть должна быть реализована на различных уровнях образования (колледж-вуз-предприятие) и на основе обратной связи между участниками взаимодействия.

Особое внимание в рамках сетевого взаимодействия необходимо уделять информационному обеспечению и совершенствованию образовательной среды учебных заведений в условиях цифровизации образования, т. к. цифровизация связана не с инфраструктурой или программным обеспечением, а с тем, как обучаемые используют цифровые технологии, чтобы повысить качество своей будущей педагогической деятельности, в частности и жизнь педагогического сообщества, в целом за счет целенаправленного формирования информационной культуры его членов. Чтобы эффективно реализовать такой подход, следует в процессе профессиональной подготовки педагога в системе КВП использовать интеллектуальное программное обеспечение, которое позволяет моделировать технологические процессы.

Отметим, что цифровизация в сетевом взаимодействии КВП оказывает влияние на следующие аспекты обучения будущих педагогов ПО:

– на дистанционное обучение, например, путем охвата бакалавров, желающих продолжить обучение в магистратуре, но которые уже работают и которым трудно принять участие в традиционном обучении в дневное время;

– на персонализацию обучения, способствующую реализации индивидуальных траекторий обучения, опирающихся на имеющиеся начальные компетенции, наличествующие у обучаемых разных возрастных групп уровня образования и пр.;

– на инкультурацию содержания образовательных программ, которые должны соответствовать современному состоянию рынка труда и экономики, за счет расширенных возможностей цифровизации в процессе формирования информационной культуры специалиста, что является необходимым условием для успешной профессионализации и востребованности на рынке труда педагогов.

В настоящее время сетевое взаимодействие КВП обусловлено повышением статуса педагога ПО, а решение проблемы подготовки педагогов ПО связывается с объединением усилий науки, производства и образования. Для этого необходимо использовать все материальные и нематериальные ресурсы объектов взаимодействия с целью обновления подходов к повышению уровня подготовки специалистов в области педагогики, преодолению статичности образовательного процесса.

Библиографический список


1. Изюмникова С.А., Плужникова И.И., Базавлуцкая Л.М. и др. Система подготовки будущего педагога профессионального обучения с использованием комплекса технологий бенчмаркинга. *Вестник педагогических наук*. 2023; № 7: 66–70.
2. Заславская О.В., Воротилин М.С., Ранних В.Н., Фомичева О.А. Педагогическая подготовка преподавателя для профессиональной школы как теоретическая проблема и практическая задача. *Перспективы науки и образования*. 2021; № 3 (51): 155–168.
3. Жуева А.Г. Технология развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021; Т. 9, № 5.
4. Сергеева С.В., Воскрекасенко О.А. Многоуровневая подготовка кадров средствами ресурсной интеграции колледжа, вуза и предприятия. *Современные наукоемкие технологии*. 2018; № 11-1: 122–126.
5. Колесникова Е.В., Куровский В.Н., Ломовская С.А. Вузовская подготовка педагога нового уровня «Профессионалитет» под запросы экосистемы региона. *Научно-педагогическое обозрение*. 2022; № 5 (45): 111–119.
6. Хмелевская Т.А., Белухина Н.Н. Повышение эффективности взаимодействия «школа – колледж – вуз – предприятие» средствами электронного обучения. *Электронное обучение в непрерывном образовании – 2019*: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти Александра Николаевича Афанасьева. Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2019: 97–101.
7. Сураката Н.С. Разработка и реализация инновационных технологий непрерывного образования «школа – колледж – вуз – предприятие». *Неделя науки – 2021*: сборник материалов 42 итоговой научно-технической конференции преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов ДГТУ. Махачкала: Типография ФОРМАТ, 2021: 484–485.
8. Мирошин Д.Г., Мичурова Н.Н., Штерензон В.А. Организация проектного обучения студентов в условиях социального партнерства колледжа вуза и предприятия. *Педагогика и просвещение*. 2023; № 4: 228–240.
9. Сухинин В.П., Горшенина М.В. Создание образовательно-промышленных групп как условие повышения качества обучения. *Вестник Самарского государственного университета*. 2015; № 7 (129): 196–200.
10. Ana A., Kustiawan I., Ahman E. et al. Defining Vocational Teacher Competencies in Industry 4.0 from the Perspective of Teachers and Lecturers. *Journal of Engineering Education Transformations*. 2022; Vol. 35, № 2: 39–46.
11. Qin N. Research on the Connotation, Characteristics, and Promotion Path of Teacher Leadership in Higher Vocational Colleges. *Journal of Contemporary Educational Research.* 2023; Vol. 7, № 4: 91–96.
12. Teke A.M. Delivery and Challenges of Vocational Teacher Education at Ahmadu Bello University, Zaria. *International Journal of Vocational and Technical Education Research*. 2022; Vol. 8, № 1: 39–54.


References


1. Izyumnikova S.A., Pluzhnikova I.I., Bazavluckaya L.M. i dr. Sistema podgotovki buduschego pedagoga professional'nogo obucheniya s ispol'zovaniem kompleksa tehnologij benchmarkinga. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2023; № 7: 66-70.
2. Zaslavskaya O.V., Vorotilin M.S., Rannih V.N., Fomicheva O.A. Pedagogicheskaya podgotovka prepodavatelya dlya professional'noj shkoly kak teoreticheskaya problema i prakticheskaya zadacha. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 3 (51): 155-168.
3. Zhueva A.G. Tehnologiya razvitiya informacionnoj kompetentnosti buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya v processe profil'noj podgotovki v vuze. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 9, № 5.
4. Sergeeva S.V., Voskrekasenko O.A. Mnogourovnevaya podgotovka kadrov sredstvami resursnoj integracii kolledzha, vuza i predpriyatiya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018; № 11-1: 122-126.
5. Kolesnikova E.V., Kurovskij V.N., Lomovskaya S.A. Vuzovskaya podgotovka pedagoga novogo urovnya «Professionalitet» pod zaprosy `ekosistemy regiona. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2022; № 5 (45): 111-119.
6. Hmelevskaya T.A., Beluhina N.N. Povyshenie `effektivnosti vzaimodejstviya «shkola – kolledzh – vuz – predpriyatie» sredstvami `elektronnogo obucheniya. *`Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii – 2019:* sbornik nauchnyh trudov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj pamyati Aleksandra Nikolaevicha Afanas'eva. Ul'yanovsk: Ul'yanovskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2019: 97-101.
7. Surakatov N.S. Razrabotka i realizaciya innovacionnyh tehnologij nepreryvnogo obrazovaniya «shkola – kolledzh – vuz – predpriyatie». *Nedelya nauki – 2021*: sbornik materialov 42 itogovoj nauchno-tehnicheskoj konferencii prepodavatelej, sotrudnikov, aspirantov i studentov DGTU. Mahachkala: Tipografiya FORMAT, 2021: 484-485.
8. Miroshin D.G., Michurova N.N., Shterenzon V.A. Organizaciya proektnogo obucheniya studentov v usloviyah social'nogo partnerstva kolledzha vuza i predpriyatiya. *Pedagogika i prosveschenie*. 2023; № 4: 228-240.
9. Suhinin V.P., Gorshenina M.V. Sozdanie obrazovatel'no-promyshlennyh grupp kak uslovie povysheniya kachestva obucheniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 7 (129): 196-200.
10. Ana A., Kustiawan I., Ahman E. et al. Defining Vocational Teacher Competencies in Industry 4.0 from the Perspective of Teachers and Lecturers. *Journal of Engineering Education Transformations*. 2022; Vol. 35, № 2: 39-46.
11. Qin N. Research on the Connotation, Characteristics, and Promotion Path of Teacher Leadership in Higher Vocational Colleges. *Journal of Contemporary Educational Research.* 2023; Vol. 7, № 4: 91-96.
12. Teke A.M. Delivery and Challenges of Vocational Teacher Education at Ahmadu Bello University, Zaria. *International Journal of Vocational and Technical Education Research*. 2022; Vol. 8, № 1: 39-54.


*Статья поступила в редакцию 19.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-90-92

***Krasnova T.I.,*** *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tikrasnova@fa.ru*

**DEVELOPING CULTURAL COMPETENCE THROUGH A QUEST IN A VIRTUAL MUSEUM IN THE CONTEXT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.** The article discusses the use of technology of virtual reality to enhance cultural competence in foreign language learning. The study is based on a museum VR-quest developed using the Spatial application and aimed at creating an interactive platform for learning about works of art and cultural nuances. The cultural competence required in language learning includes the ability to navigate different cultural contexts along with linguistic skills. Based on the synthesis of sociocultural theories and modern VR-technologies, the article presents a structured scheme for implementing a museum VR-quest with a detailed description of its design, integration into the curriculum and potential outcomes. The study involving 47 EFL students uses both quantitative and qualitative methods, assessing the development of cultural competence, language skills and personal growth. Quantitative analyses reveal significant improvements in cultural competence, language skills, and attitudes toward art and museums. Statistical measurements and paired t-tests confirm the effectiveness of the museum VR-quest. Qualitative analyses reveal that participants have improved their understanding and appreciation of culture, and that art is seen as a universal language that connects different cultures. The study emphasizes the dynamic and engaging nature of immersive cultural learning and recommends similar VR activities for language learners.

*Key words:* **virtual reality, museum quest, cultural competence, immersive learning, foreign language learning**

***Т.И. Краснова,*** *доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tikrasnova@fa.ru*

# РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ КВЕСТА В ВИРТУАЛЬНОМ МУЗЕЕ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается использование технологии виртуальной реальности для повышения культурной компетенции при изучении иностранных языков. Исследование основано на музейном VR-квесте, разработанном с помощью приложения Spatial и направленном на создание интерактивной платформы для изучения произведений искусства и культурных нюансов. Культурная компетенция, необходимая при изучении языка, включает в себя умение ориентироваться в различных культурных контекстах наряду с лингвистическими навыками. На основе синтеза социокультурных теорий и современных VR-технологий в статье представлена структурированная схема реализации музейного VR-квеста с подробным описанием его дизайна, интеграции в учебную программу и потенциальных результатов. В исследовании, проведенном с участием 47 студентов, изучающих английский язык как иностранный, использовались как количественные, так и качественные методы, оценивались развитие культурной компетенции, языковые навыки и личностный рост. Количественный анализ выявил значительное улучшение культурной компетенции, языковых навыков и отношения к искусству и музеям. Статистические измерения и парные t-тесты подтверждают эффективность музейного квеста VR. Качественный анализ показал, что участники стали лучше понимать и ценить культуру, а искусство рассматривается как универсальный язык, соединяющий различные культуры. Исследование подчеркивает динамичный и увлекательный характер иммерсивного культурного обучения и рекомендует подобные VR-занятия для изучающих иностранные языки.

*Ключевые слова:* **виртуальная реальность, музейный квест, культурная компетенция, иммерсивное обучение, изучение иностранного языка**

В области языкового образования сочетание технологий виртуальной реальности и иммерсивного опыта зарекомендовало себя как эффективный инструмент для развития культурной компетенции учащихся. Музейный квест в виртуальной реальности может быть успешно использован для улучшения культурного понимания в контексте изучения иностранного языка, так как предоставляет обучающимся интерактивную платформу для изучения различных произведений искусства и раскрытия культурных нюансов, заложенных в полотнах. Поскольку преподаватели иностранных языков ищут инновационные подходы к развитию культурной компетенции, в данной работе мы представим концепцию использования VR-квестов в процессе изучения иностранных языков.

Данное исследование основано на пересечении понятий «культурная компетенция», «изучение иностранного языка» и «иммерсивное обучение». Культурная компетенция определяется как способность эффективно ориентироваться и понимать различные культурные контексты и считается важнейшим компонентом изучения языка [1]. Она предполагает развитие навыков межличностного общения, которые выходят за рамки языковых знаний и позволяют людям осмысленно взаимодействовать с культурами, отличными от собственной. Российские исследователи считают, что музейная технология помогает овладеть не только базовыми и профессиональными компетенциями, но и поликультурной компетенцией, которая позволяет оценить культурное наследие [2].

В последние годы виртуальная реальность, завоевала внимание как мощный инструмент экспериментального обучения [3; 4; 5]. Ее способность переносить обучающихся в виртуальную среду согласуется с социокультурной теорией Л.С. Выготского, которая подчеркивает роль социального взаимодействия и культурного контекста в когнитивном развитии [6]. Обучение с использованием музейных экспонатов представляется нам важным ориентиром, поскольку исследования показывают положительную корреляцию между посещением музеев и приобретением культурных знаний [7]. Данные исследования закладывают основу для концептуального перехода к интеграции музейных квестов на основе виртуальной реальности, обеспечивая новый взгляд на то, как культурная компетенция может быть развита в процессе изучения иностранного языка. При переносе квестов в виртуальную среду обучающиеся больше не ограничены географическими рамками и могут познакомиться с различными произведениями искусства и артефактами со всего мира. Синергия между культурной компетенцией и музейными квестами заключается в том, что и то, и другое носит эмпирический характер. Обучающиеся активно взаимодействуют с произведениями искусства и получают представление о многогранных аспектах культурного самовыражения. Технология виртуальной реальности в данном контексте служит проводником, переносящим традиционные музейные квесты в новую экосистему доступности и интерактивности, и усиливает их воздействие на изучающих иностранный язык.

Цель данной статьи – представить комплексную концепцию использования квестов в виртуальном музее для развития культурной компетенции в контексте изучения иностранного языка. Для достижения этой цели в статье будет представлена структурированная схема реализации музейного VR-квеста, подробно описаны его дизайн и потенциальные результаты обучения.

Научная новизна данного исследования заключается в объединении VR-технологий с музейными квестами, что позволяет создать иммерсивную платформу для изучения культуры и развития культурной компетенции. Теоретическая значимость заключается в синтезе социокультурных теорий и современных технологий, что обеспечивает целостную основу для преподавания и обучения. Практическая значимость данного исследования заключается в том, чтобы предоставить преподавателям иностранных языков реальный инструмент для развития культурной компетенции и преодолеть разрыв между теоретическими положениями и практическими стратегиями в языковых классах.

В основе рассматриваемого иммерсивного опыта лежит создание виртуального музея с помощью приложения Spatial. В этом виртуальном пространстве нами была размещена коллекция картин, собранная из различных музеев, охватывающая множество художественных стилей, исторических периодов и культурных особенностей. Каждая картина сопровождается краткой информацией о художнике и любопытными фактами на английском языке, которые создают богатый контекстуальный фон для обучающихся. Квест начинается в центральном зале музея, где студенты знакомятся с вопросами на стендах. Эти вопросы служат не просто контрольными точками, а катализаторами активного взаимодействия с представленными произведениями искусства. В соответствии с заданием участники VR-квеста должны проанализировать картины и извлечь культурные факты для построения обоснованных ответов на вопросы квеста. Продуманное размещение вопросов на стендах обеспечивает плавное перемещение по вирту-

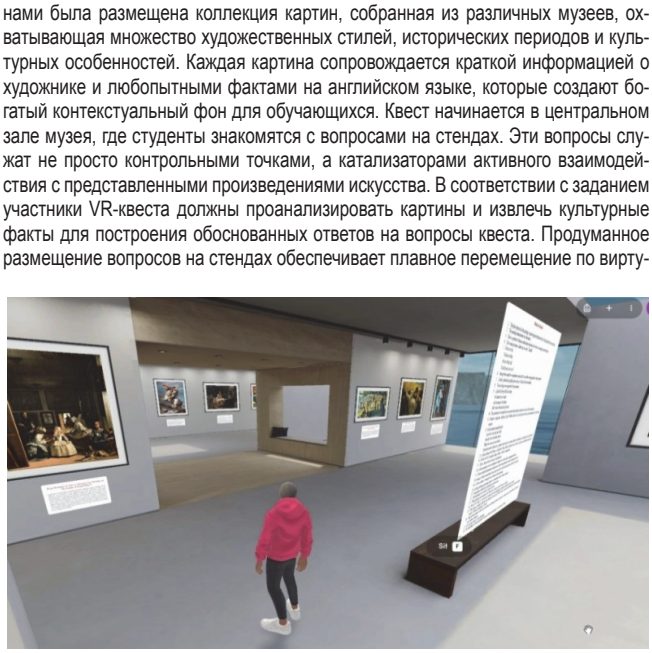


Рис. 1. Реализация проекта музейного VR-квеста в приложении Spatial

Таблица 1

Результаты опроса до прохождения VR-квеста

| Аспект | Максимум | Минимум | Среднее значение | Стандартное отклонение | Дисперсия |
|---|---|---|---|---|---|
| Культурная осведомленность | 5 | 2 | 3,68 | 0,81 | 0,65 |
| Использование и понимание языка | 5 | 2 | 3,89 | 0,76 | 0,57 |
| Отношение к искусству и музеям | 5 | 2 | 3,83 | 0,94 | 0,88 |

Таблица 2

Результаты опроса после прохождения VR-квеста

| Аспект | Максимум | Минимум | Среднее значение | Стандартное отклонение | Дисперсия |
|---|---|---|---|---|---|
| Развитие культурной компетенции | 5 | 3 | 3,98 | 0,71 | 0,5 |
| Влияние на языковые навыки | 5 | 2 | 4 | 0,69 | 0,48 |
| Личный рост в понимании и оценке искусства | 5 | 3 | 4,25 | 0,76 | 0,58 |

альному музею и способствует вдумчивому взаимодействию с разнообразными видами искусства (рис. 1). Варьирование сложности вопросов позволяет учитывать разные уровни владения языком, обеспечивая тем самым полную интеграцию, что заставляет обучающихся расширять не только свои культурные, но и лингвистические компетенции.

На следующем этапе квеста наступает кульминационный момент – дискуссионные раунды. Студенты, индивидуально исследовавшие виртуальный музей, собираются вместе с преподавателем, чтобы коллективно осмыслить полученные результаты. Это общее обсуждение является частью совместного обучения, в процессе которого студенты обмениваются различными точками зрения, комментариями и культурными знаниями. Преподаватель, который выступает в роли координатора, не только оценивает правильность ответов, но и создает атмосферу, в которой студенты могут сформулировать и защитить свои взгляды. Конструктивная обратная связь становится неотъемлемым компонентом, так как направляет студентов к пониманию культурных нюансов, заложенных в картинах известных художников.

После прохождения основной части квеста обучающимся предлагается взять под контроль свой образовательный опыт и создать собственные вопросы. Данный элемент VR-квеста способствует развитию чувства сопричастности и личного участия в процессе обучения. Он побуждает студентов вникать в малоизученные аспекты виртуального музея и развивать навыки критического мышления, расширяя понимание культуры. Обмен новыми вопросами и взаимодействие между сверстниками выходит за рамки первоначального набора вопросов и инициирует более тщательное изучение культурных и художественных элементов. Этот итеративный процесс способствует более глубокому пониманию обучающимися материала, побуждая их синтезировать новые знания и вступать в содержательные межкультурные диалоги.

Методология, используемая в данном исследовании, направлена на всестороннюю оценку влияния музейного квеста в виртуальной реальности на развитие культурной компетенции у студентов университета в рамках учебной программы по английскому языку как иностранному. Исследование включает в себя как количественный, так и качественный подходы, чтобы обеспечить комплексное понимание полученного опыта и результатов обучающихся. Участники данного исследования представляют собой случайную выборку студентов Финансового университета при Правительстве РФ в количестве 47 человек, изучающих английский язык как иностранный.

Прежде чем приступить к прохождению музейного квеста в виртуальной реальности, участники заполнили анкету предварительного оценивания. Этот опрос включал в себя демографическую информацию, данные о владении языком и наличии предыдущего опыта работы в виртуальной реальности, вопросы о текущей культурной осведомленности и об отношении к искусству и музеям. После прохождения квеста и групповых обсуждений участники заполнили второй опросник, который содержал вопросы, направленные на оценку изменений в культурной осведомленности и компетентности, влияние на языковые навыки и личностный рост.

Количественные данные, собранные посредством опросов, были проанализированы с помощью статистических инструментов. Результаты опроса до и после оценки были сопоставлены для выявления изменений в самооценке участниками своей культурной осведомленности и компетентности. Качественные данные, полученные в ходе анкетирования, были изучены с помощью тематического анализа с целью определения основных тем, связанных с пониманием культуры, языковыми проблемами и общим опытом обучения.

При анализе демографических данных, полученных из опроса до прохождения VR-квеста, было выявлено гендерное соотношение участников эксперимента: 32 участника мужского пола и 15 участников женского пола. Респонденты указали различные уровни владения английским языком, включая B1+ и B2. Значительное большинство участников, составившее 78,7% от общего числа, сообщили, что уже имели опыт взаимодействия в виртуальной реальности.

Результаты опроса до и после прохождения VR-квеста в музее, представленные в табл. 1 и 2, дают информацию о начальной культурной осведомленности участников, использовании языка и отношении к искусству и музеям.

Квест в виртуальном музее продемонстрировал значительное положительное влияние на культурную компетенцию участников. Об этом свидетельствует увеличение среднего балла с 3,68 до 3,98. Уменьшение стандартного отклонения и дисперсии говорит о том, что повышение было более последовательным для всех участников. Исследование также показало, что участники оценивают свои языковые навыки выше после прохождения квеста: средний балл увеличился с 3,89 до 4,00. Уменьшение стандартного отклонения и дисперсии говорит о том, что положительное влияние на языковые навыки было более равномерным для всех участников. Кроме того, в ходе эксперимента было выявлено, что отношение участников к искусству и музеям значительно улучшилось, о чем свидетельствует увеличение среднего балла с 3,83 до 4,25.

Для оценки статистической значимости этих улучшений были рассчитаны парные t-значения. В табл. 3 представлены результаты этих расчетов.

Таблица 3

Сравнение двух зависимых выборок до и после прохождения VR-квеста

| Аспект | t-значение | p-значение |
|---|---|---|
| Культурная компетенция | 3,11 | 0,003206 |
| Степень уверенности в использовании английского языка | 2,34 | 0,02367 |
| Интерес к искусству и музеям | 3,00 | 0,004344 |

Т-значение 3,11 указывает на то, что среднее улучшение культурной компетенции более чем в три раза превышает стандартную ошибку среднего значения. Низкое p-значение (0,003206) говорит о том, что это улучшение является статистически значимым, предоставляя убедительные доказательства того, что музейный VR-квест оказывает существенное влияние на повышение культурной компетенции участников.

Т-значение 2,34 свидетельствует о значительном положительном изменении уверенности участников в использовании английского языка для обсуждения культурных тем. P-значение (0,02367) ниже условного порога 0,05 означает статистическую значимость. Этот результат означает, что квест в музее виртуальной реальности положительно влияет на уверенность участников в использовании английского языка при обсуждении культурных концепций на английском языке.

Показатель t-значения 3,00, указывает на существенное увеличение интереса к искусству и музеям после погружения в виртуальный музей. Низкое p-значение свидетельствует о статистической значимости, подтверждая предположение об эффективности опыта погружения в повышении интереса участников к изобразительному искусству и культурной сфере.

После анализа статистических данных и парных t-тестов, мы переходим к анализу личных мнений участников квеста, которые были получены на основе открытых вопросов анкеты. Из ответов видно, что студенты знают о многих культурных традициях, о знаменитых художниках и мировых музеях. Некоторые участники были обеспокоены тем, что им трудно подобрать правильные слова для выражения культурных тонкостей на английском языке, что указывает на общий языковой барьер, связанный с выражением культурных идей. Они также поделились мнением, что практический опыт в кросс-культурных ситуациях может быть ценным как в личной, так и в будущей профессиональной жизни. В ответах часто встречалось мнение о том, что искусство является универсальным языком, который объединяет людей со схожими взглядами и потребностями в эмоциях. Анализ ответов показал позитивное влияние квеста в культурном плане, улучшил навыки языкового взаимодействия и способствовал личностному росту участников. Таким образом, можно сделать вывод, что музейный квест в виртуальной реальности помог достичь глубокого понимания и принятия культур.

Настоящее исследование показывает, что участники квеста расширили свой культурный кругозор и повысили уровень языковой компетенции, изучая произведения искусства с помощью виртуальной реальности. Полученные результаты позволяют определить несколько направлений для дальнейших исследований, таких как изучение долгосрочного влияния виртуальной реальности, использование виртуальной реальности в сочетании с традиционными методами для создания оптимальных подходов к обучению, а также изучение различных платформ виртуальной реальности и их влияния на определенные группы студентов.

В заключение следует отметить, что данное исследование подчеркивает значительную роль инновационных технологий, в том числе виртуальной реальности, в создании благоприятной среды для развития культурных компетенций.

Библиографический список


1. Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal.* 2013; T. 41, № 3: 251–253.
2. Виницкая Н.В., Шабалина В.П. Опыт использования музейной технологии обучения как средство развития поликультурной компетентности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; Т. 1, № 104: 216–218.
3. Aiello P., D'Elia F., Di Tore S., Sibilio M. A constructivist approach to virtual reality for experiential learning. *E-learning and Digital Media*, 2012; T. 9, № 3: 317–324.
4. Fromm J., Radianti J., Wehking C., Stieglitz S., Majchrzak T.A., vom Brocke J. More than experience? – On the unique opportunities of virtual reality to afford a holistic experiential learning cycle. *The Internet and higher education*. 2021; Vol. 50: 100804.
5. Chang Y.S., Chou C.H., Chuang M.J., Li W.H., Tsai I.F. Effects of virtual reality on creative design performance and creative experiential learning. *Interactive Learning Environments.* 2023; Vol. 31, № 2: 1142–1157.
6. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Directmedia, 2014.
7. Dierking L.D., Falk J.H. Redefining the museum experience: the interactive experience model. *Visitor Studies.* 1992; T. 4, № 1: 173–176.


References


1. Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal.* 2013; T. 41, № 3: 251-253.
2. Vinickaya N.V., Shabalina V.P. Opyt ispol'zovaniya muzejnoj tehnologii obucheniya kak sredstvo razvitiya polikul'turnoj kompetentnosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; T. 1, № 104: 216-218.
3. Aiello P., D'Elia F., Di Tore S., Sibilio M. A constructivist approach to virtual reality for experiential learning. *E-learning and Digital Media*, 2012; T. 9, № 3: 317-324.
4. Fromm J., Radianti J., Wehking C., Stieglitz S., Majchrzak T.A., vom Brocke J. More than experience? – On the unique opportunities of virtual reality to afford a holistic experiential learning cycle. *The Internet and higher education*. 2021; Vol. 50: 100804.
5. Chang Y.S., Chou C.H., Chuang M.J., Li W.H., Tsai I.F. Effects of virtual reality on creative design performance and creative experiential learning. *Interactive Learning Environments.* 2023; Vol. 31, № 2: 1142-1157.
6. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Directmedia, 2014.
7. Dierking L.D., Falk J.H. Redefining the museum experience: the interactive experience model. *Visitor Studies.* 1992; T. 4, № 1: 173-176.


*Статья поступила в редакцию 22.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-92-95

***Kuvshinova E.E**., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: KatieKuvshinova@gmail.com*

**STUDYING CULTURES AS A METHOD OF ENHANCING THE KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGES.** The objective of the research is studying the role of native and foreign cultures in the process of foreign language teaching, which helps students to obtain deeper knowledge of a foreign language by studying foreign culture, the mentality of the people and values of native speakers. To become proficient in foreign languages is impossible without understanding a foreign culture. Research methods used by the author are observation, analysis and synthesis, description and comparison, and the method of systematic approach. The author uses findings of the research carried out among the law students of the Financial University under the Government of the Russian Federation specializing in law. The article contains assignments given to the leaners of the Financial university at the lessons of Intercultural Communication. Results of the research show that teachers of foreign languages have to form the sociocultural competence in the framework of teaching a foreign language. The prospects of the research are undoubtedly related to the necessity of overcoming difficulties of communication in foreign languages between the representatives of different cultures, forming intercultural skills, increasing the interest towards native culture and realizing the importance of culture dialogue. The main obstacle is a small number of hours given to the process of foreign language learning, but it also motivates the teachers of foreign languages to create tasks which stimulate the desire of students to learn both the language and culture of another country and through this interest, increasing their interest to foreign cultural values.

*Key words:* **culture, cultural development, meme-engineering, culture map, intercultural communication, norms of behavior, cultural values**

***Е.Е. Кувшинова**, канд. ист. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: KatieKuvshinova@gmail.com*

# ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУР КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Целью данного исследования является изучение роли родной и иностранной культуры в процессе обучения иностранному языку, обогащение знаний иностранного языка посредством изучения культуры, менталитета и ценностей носителей языка. Автор рассматривает сходства и различия двух культур – английской и русской, выраженных лингвистическими средствами, и методы формирования навыков общения на иностранном языке с представителями иностранной культуры. Овладение иностранным языком невозможно без овладения культурой этого языка. Методами исследования являются опрос, наблюдение, анализ и синтез, описание и сравнение. Автор использовал данные опроса, проведенного среди студентов юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В исследовании приведены некоторые примеры заданий, используемых автором на занятиях по межкультурной коммуникации у студентов Финансового университета. На современном этапе изучение иностранного языка, несомненно, должно включать культурологический компонент. Преподавателю иностранного языка необходимо формировать социокультурную компетенцию у студентов, которых они обучают. Перспективы исследования связаны с преодолением трудностей иноязычного общения, формированием навыков общения с представителями другой культуры, повышением интереса к родной культуре и осознанием необходимости ведения диалога культур. Основной сложностью является ограниченное количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка, однако это же и мотивирует преподавателей иностранного языка на создание заданий, направленных на выработку стойкой мотивации к изучению не только языка, но и иноязычной культуры и, соответственно, интереса студентов к ценностям различных культур.

*Ключевые слова:* **культура, культурное развитие, мем-инженерия, карта культурных различий, межкультурная коммуникация, нормы поведения, культурные ценности**

В программы средней и высшей школы включено изучение иностранного языка. Наиболее распространенным является английский язык. Французский язык не был востребован после революции. Немецкий язык, который изучали раньше, утрачивал свое значение по мере отъезда немцев, проживавших в России, на свою историческую родину. Некоторый интерес вызывал испанский язык, хотя школы с углубленным изучением этого иностранного языка имелись не во всех даже крупных городах. Но английский язык только набирал популярность. В 90-е годы XX – начале XXI вв. английский язык все больше распространялся на

территории Российской Федерации. Однако в связи с последними событиями в нашей стране возникает вопрос о том, нужен ли сейчас английский язык. Необходимо отметить, что отношение к изучению английского языка изменилось очень резко и быстро. Еще несколько лет назад ставился вопрос об обязательной сдаче иностранного языка всеми выпускниками школ и введение английского языка как единственного иностранного языка для изучения в школе.

Актуальность исследования определяется необходимостью привлечения культурологического материала в процесс обучения иностранному языку для повышения интереса к его изучению и достижения уровня свободного общения на нем с пониманием тонкостей этого языка. Целью нашего исследования явилось изучение необходимости знания английского языка в его культурных проявлениях, а задачами исследования стали:

– анализ способов применения знаний английского языка среди молодежи;

– изучение культуры как средства повышения интереса к процессу изучения английского языка.

Объект исследования – особенности обучения иностранному языку через изучение его культурных ценностей и способов их выражения в языке. Методы исследования: опрос, наблюдение, анализ, описание и сравнение.

Научная новизна работы заключается во включении упражнений культурологической направленности в практический процесс обучения иностранному языку. Теоретическая значимость работы состоит в возможности использования упражнений и заданий, имеющих целью ознакомить студентов с культурой изучаемого языка, для более полного освоения этого языка для полноценного общения на нем.

Практическая значимость состоит в том, что некоторые приемы, исследованные в статье, могут найти свое применение на занятиях как по межкультурной коммуникации, так и по английскому языку, общему и профессиональному.

Попытки изолировать Россию на международной арене и сложности, возникающие при общении с представителями других культур, заставляют россиян, вернее многих чиновников от образования, задуматься о необходимости изучения английского языка. По данным *news.ru*, «россияне продолжают учить английский даже на фоне разворота на Восток» [1], причем интерес к изучению английского языка среди взрослого населения больше, чем среди детей. *Forbes Education* приводит следующие данные: «8% респондентов планируют изучать иностранный язык для личного развития, 38% – для путешествий, 19% – для общения с иностранцами, 18% – для работы, всего 9% – для учебы. Среди респондентов, которые учат языки, чтобы путешествовать, больше всего молодых людей 18–24 лет (44%) и представителей старшего поколения – от 65 лет (40%)» [2].

Результаты опроса «С какой целью Вы изучаете английский язык?», проведенного среди первокурсников и второкурсников юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, показывают следующее распределение ответов:

1) английский необходим для хорошего трудоустройства и построения карьеры,

2) общение с иностранцами (личное общение и онлайн),

3) возможность учиться и работать за границей,

4) необходим для путешествий,

5) дает возможность получать новые знания, т. к. на английском языке можно найти больше материалов по новейшим исследованиям,

6) доступ к информации и новостям, публикуемым на английском языке,

7) развивает мозг.

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова также проводил в 2023 году подобное исследование, где было выяснено, что:

1) знание английского языка помогает продвинуться по карьерной лестнице,

2) необходимо в случае переезда по различным причинам в другую страну,

3) поможет освоить новые профессии, изучение которых предлагается на англоязычных платформах,

4) дает доступ к информации, новостям и научным исследованиям, публикуемым на английском языке,

5) возможность общаться с иностранцами,

6) способствует расширению кругозора, знакомству с другими культурами (материалы Международной научно-практической конференции Форсайт образования «Портрет преподавателя будущего», 2024; 1–2 февраля).

Как видим, многие причины изучения английского языка сходны, что означает, что отношение к английскому языку не сильно изменилось за прошедшие два года, и он остается наиболее популярным языком международного общения.

При всей востребованности английского языка среди взрослого населения нашей страны следует обратить внимание, что основные знания иностранного языка получают в школе и высших учебных заведениях. В школах используются учебники и учебно-методические курсы, разработанные российскими педагогами совместно с иностранными специалистами. В вузах чаще используют иностранные учебники, особенно для обучения профессиональному английскому языку. Студенты, которые обучаются в вузах сейчас, принадлежат поколению Z и Альфа (т. е. преподаватели вузов еще обучают тех, кто родились в период с 2005 года по середину 2010 года, а преподаватели школ уже столкнулись с детьми, рожденными после 2010 года). Отличительной особенностью школьников и студентов является неразвитость критического мышления, что приводит к неспособности отличить ценности своего государства от других (иными словам, означает «вестернизацию» образования). В любом учебнике можно найти отсылки к культуре составителей этого учебника, поэтому студенты неосознанно впитывают особенности иноязычной культуры и, соответственно, менталитета.

Обучение иностранному языку, несомненно, необходимо обогащает учащихся знаниями о других культурах, особенностях менталитета этих стран, но мы придерживаемся мнения, что в процессе изучения иностранного языка и культуры также необходимо проводить сравнение с культурой родной страны и прививать любовь к ней.

В Указе Президента РФ от 25 января 2023 г. № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. N 808» отмечается, что культурная политика Российской Федерации «призвана обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие как основу экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны, укрепление общероссийской гражданской идентичности, единства и сплоченности российского общества…» (https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406130451/).

Кроме того, в этом же документе отмечается, что «снижение интеллектуального и культурного уровня общества» может представлять опасность для страны.

Вопрос, как преподавателю иностранного языка прививать любовь к родной культуре, когда надо заинтересовать иноязычной, как совместить уважение к чужой к культуре со знанием своей, достаточно сложен. Однако в цифровом мире не только достаточно просто найти необходимые ресурсы, чтобы разнообразить свои занятия по иностранному языку и вызвать интерес к нему, но и использовать возможности, которые предлагают нам компьютерные технологии, чтобы проводить сравнение культур, изучать родную культуру и научить студентов ценить и уважать ее. Помимо этого, надо понимать, что изучение культуры помогает студентам обрести «чувство языка», приобрести уверенность в своих силах и повысить понимание при межкультурном общении.

Среди дисциплин, которые изучают студенты в Финансовом университете, присутствует и дисциплина «Межкультурная коммуникация (на английском языке)». На вводных занятиях по межкультурной коммуникации автор статьи предлагает студентам заполнить два списка – на русском и английском языках, каждый из которых содержит цитаты известных политиков, поговорки, слова из шлягеров, названия литературных произведений и кинофильмов, цитаты из кинофильмов и стихотворений. В этих цитатах пропущены слова, которые студенты должны самостоятельно вспомнить и заполнить с их помощью пропуски.

Несомненный интерес вызывает то, что современное поколение, которое выросло в основном на иностранной музыке и кинофильмах, тем не менее уверенно восстанавливает не менее 60–70% пропущенных слов. Больше всего трудностей вызывают точные цитаты из стихотворных произведений («*Татьяна (русская) душою*», где вместо прилагательного «русская» предлагаются такие варианты, как «светлая», «нежная», «чистая», что в какой-то мере отражает понимание образа Татьяны Лариной тем или иным студентом), цитаты известных людей (*I can promise you nothing but blood, sweat and (tears)*, где вместо *tears* можно услышать такие варианты как *problems, work* или *death*). Быстрее всего узнаются цитаты из фильмов, мультфильмов и книг, как русских, так и англоязычных. Также отметим, что, даже восстановив правильно цитату, студенты часто не в состоянии назвать автора и вспомнить контекст. В целом студенты отлично понят некоторые цитаты, например, из фильма «Терминатор», *I'll be back,* и неожиданно испытывают трудности при необходимости понять, какое слово отсутствует в цитате из Белоснежки ((*Mirror, mirror) on the wall, who is the fairest of them all?).* Они начинают переводить предложение, но и тогда оно не вызывает у них никаких ассоциаций с русским «*Свет мои, зеркальце! скажи Да всю правду доложи: Я ль на свете всех милее, Всех румяней и белее?*». При этом если даже после подсказки преподавателя они и вспоминают строчку А.С. Пушкина, если поинтересоваться идеалом красоты, описанным в них, они не готовы дать ответ. Преподаватель может объяснить, почему именно так звучит вопрос на русском языке, рассказать о типах красоты среди аристократов, купцов и мещан, поинтересоваться, как стандарты красоты изменились и почему. Именно таким образом можно познакомить с некоторыми ценностями родной культуры. Глубокое знание родной культуры способствует выработке навыков общения, сравнению языковых средств и приобретению чувства уверенности в овладении иностранным языком.

Язык и культура тесно взаимосвязаны. Богатый словарный запас, отличное знание грамматических структур и правильное произношение не всегда достаточны, чтобы свободно общаться с представителями другой культуры. Именно культура определяет нормы поведения человека. Одной из наиболее типичных ошибок является перенос норм своей родной культуры на иноязычную. Рассмотрим для примера употребление прохибитивов (прохибитив – отрицательный императив) (https://gufo.me/dict/linguistics_zherebilo/прохибитив).

В статье С.Г. Тер-Минасовой «Особенности русскоязычной и англоязычной культуры в объявлениях и призывах» приводятся примеры запретов, которые можно найти на английском языке [3]. Например, она приводит объявление, размещенное в библиотеке Лондонского университета, которое на английском языке выглядит так: *Readers are reminded that sitting on the floors is prohibited*, русский перевод «Напоминаем читателям, что сидеть на полу запрещается», или

*Obstructing the doors can be dangerous* («Не прислоняйтесь к дверям: это опасно») [3]. Как видно из этих текстов, представители нашей культуры столкнутся с проблемой языковой – как правильно сформулировать запрет на английском языке – и культурной, т. к. русскоязычному человеку не придет в голову сидеть на полу в библиотеке.

Изучение подобных объявлений помогает понять разницу в мышлении и поведении людей, принадлежащих к разным культурам. Например, некоторое время назад, когда трудно было лично познакомиться с представителями других культур, для студентов, которые приезжали учиться в столицы или ездили на экскурсии в Санкт-Петербург, было весьма неожиданно увидеть иностранцев, которые могли поставить ноги на сиденье в электричке, или одетых в одежду несочетаемых цветов. Воспитанный человек постарается не смотреть пристально на нарушителей их культурного кода, просто отметит для себя такую особенность, хотя в традициях старшего поколения в нашем обществе сделать замечание молодым людям/подросткам, чье поведение в общественном месте не соответствует нормам, принято в нашей культуре. И вопрос в этом случае не только в воспитании, но и в том, что необходимо помнить о различных нормах приемлемого поведения в разных культурах. На такие моменты следует обращать внимание студентов именно с точки зрения различия культур, хотя хотелось бы и вспомнить отсылку про «свой самовар» или, как говорят англичане, *When in Rome, do as the Romans do*.

Еще одним ярким примером различий в культурах является стремление англоязычных собеседников выражать свои мысли в доброжелательном ключе. Многие русскоязычные студенты не знают этого нюанса и сталкиваются с трудностями при общении с преподавателями, учась в зарубежном вузе, когда они в течение учебного семестра слышали, казалось бы, положительную оценку своих знаний, а итоговый балл оказался ниже ожидаемого. В русской культуре отношение к чему-то выражается более прямолинейно. С учетом демонстративной приветливости представителей английской культуры во время общения и оценивания усилий студентов при обучении весьма неожиданным является то, что у русскоязычных людей складывается впечатление неискренности англичан и американцев. При общении с представителями англоязычных стран необходимо помнить о подобных различиях и формулировать свои идеи правильно с точки зрения культурной коммуникации. Большую значимость представители англоязычной культуры придают манерам, что не всегда соответствует их реальным действиям, поэтому надо четко различать, что реально ценно для них, и оценивать соответственно, чтобы избегать разочарований.

Художественные произведения отлично иллюстрируют ценности, свойственные культуре того или иного народа. При сравнении этих ценностей необходимо обращать внимание на их различия, но при этом не ставить свою культуру в центре всего, исповедуя принцип этноцентризма, а формировать межкультурную компетентность. Читатель, принадлежащий к иной культуре, будет воспринимать произведение не так, как носитель языка. При этом некоторые конфликтные моменты могут быть непонятны именно из-за разницы в культурах. То, что считается допустимым и правильным в одной культуре, будет вызывать совершенно противоположные чувства у представителя другой. Студенты должны правильно понимать мотивы действий героев произведений, обусловленные их культурными нормами, но они не должны относиться к ним с презрением. Как классические художественные произведения, так и современные обогащают словарный запас студентов, помогают изучать не только лексику и грамматику, но и различные литературные стили.

Еще одним способом, позволяющим, с одной стороны, более глубоко изучить иноязычную культуру, а с другой – сделать занятия по иностранному языку более интересными для студентов, является просмотр фильмов прослушивание песен. В фильмах, как и в книгах, представлены разные типажи. Студенты знакомятся с новейшими изменениями в жизни и культуре другой страны, также они изучают новую лексику, грамматику, даже фонетику. Заодно они могут проследить отношение представителей иноязычной культуры к собственной. Это помогает им осознавать взаимоотношения между странами и культурами и вырабатывать подходы к общению, не приводящему к конфликтам.

По мнению М.М. Бахтина, «чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже…» [4]. То же верно и для своей культуры. Преподаватель иностранного языка должен научить студентов понимать иностранную культуру и осознавать различия между ней и родной культурой, помогать проникать в менталитет другого народа.

Отличным подспорьем, помогающим разбираться в культуре другого народа, проводить сравнения, четко выделять их различия и понимать, как общаться с представителями иных культур, объяснять им наши ценности, являются типологии культурных измерений Г. Хофстеде [5] и культур Э. Холла [6]. Опираясь на классификации этих исследователей, можно объяснить, в чем именно наши культуры различны. Не менее интересны исследования Й. Ричмонда [7], Э. Мейер [8], Самохиной Т.С. [9] и Лариной Т.В. [10]. Преподаватель может придумать различные задания на коммуникацию и попросить студентов проанализировать их с точки зрения разных культур. Книга Э. Мейер «Карта культурных различий» содержит интересные примеры межкультурного общения между представителями разных стран, а также дает возможность сравнить культуру своей страны не с одной другой культурой, а сразу с несколькими. Это сравнение позволяет увидеть, что люди, общающиеся на одном языке, в нашем случае английском, могут сильно отличаться в культурном смысле, и при общении с англичанами, американцами, австралийцами, мальтийцами и др. необходимо понимать культурные различия и выстраивать общение с этими людьми с учетом их культурных особенностей.

Культура не является чем-то непоколебимым, культуре свойственно изменяться. Динамика культуры – это естественный процесс, он происходит под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Процесс изменения небыстрый, но на современном этапе развития общества, с появлением цифровых технологий и явным ускорением времени культурные ценности подвергаются изменениям гораздо быстрее [11]. К сожалению, культурные ценности нашего общества подверглись нежелательной трансформации. Понятие «потребительское общество» отражает реальное положение дел в России. Особенно правдива эта характеристика для описания молодежи, как уже упоминалось, поколения Z. В стремлении приобретать новые вещи, молодые люди забывают, что на производство этой вещи тратятся не только ресурсы, но и время, т. е. за вещь отдается человеческая жизнь – высшая ценность. Именно утрата ценностей влияет на будущие поколения. Также хотелось бы отметить, что появление новых «ценностей» в западном обществе приносит новые слова в язык. Приведем, казалось бы, юмористический пример, но на самом деле связанный с проникновением в западную культуру «новых» ценностей, пропаганда которых запрещена в Российской Федерации. В своей речи депутат от партии «Альтернатива для Германии» Штеффен Кёнигер привел целый список слов, описывающих различные гендеры, начиная с уже известных *Homosexuals*, *Lesbians*, *Androgynes* и продолжая новейшими *Female-to-Male*, *Gender-Variables*, *Neither-Genders*, *Trans-Humans*, *Two-Spirits* и др. [12]. К сожалению, эти культурные ценности проникли в английский язык и нашли в нем свое языковое выражение.

Однако не только литературные и музыкальные произведения, но и фильмы могут рассказать нам о культуре других стран. Распространение цифровых технологий позволило получить быстрый доступ к информации, в том числе культурной. Рассмотрим, как использовать современные технологии при изучении различных культур и обучении их пониманию. Для примера возьмем интернет-мемы.

Мем-инженерия (meme engineering) была разработана на основе теории Клинтона Ричарда Докина (*Clinton Richard Dawkins*), придумвшего слово «мем» (meme), который на тот момент означал «единицу культурной информации (аналогичную гену в генетике), копирующуюся и передающуюся от одного носителя к другому» [13]. Именно мемы стали очень популярны в наше время. Их популярность объясняется простотой их создания (существует большое количество программ и приложений для создания мемов), легкостью распространения (например, через социальные сети) и высокой запоминаемостью.

Мемы – это не только что-то вроде карикатур на современный лад, это еще и отражение культуры, свойственной определенной нации. В эпоху глобализации многие вещи воспринимаются привычными, «родными» для определенного этноса, но это глубокое заблуждение. Многие песни, образы и даже слова не являются частью национальной культуры какой-то конкретной страны, а заимствованы из другой культуры через кино, музыку и те же мемы. Мемы сами стали культурным феноменом. Формат мема универсален, для него нет запретных тем, о которых должно умалчивать. Они могут создавать некий культурный код, который служит как система опознавания «свой – чужой», характеризует менталитет и национальную идентичность. Мемы стали активно использоваться для привлечения молодых людей к изучению культурного наследия – они могут привлечь их внимание к музеям, русскому искусству, кино и другим явлениям. В сентябре 2018 года в Санкт-Петербурге проводилась встреча «Медиавирусы: мемы как социокультурный феномен» в рамках лектория «Культура 2.0», на который Андрей Дансков, креативный директор агентства GREAT, сказал следующее: «Чем моложе люди, к которым обращаются, тем меньше букв следует использовать, а доносить сообщение нужно максимально эффективно. И мем – как концентрат информации – отвечает этим критериям. Но, конечно, следует оценивать, какой мем и как для продвижения того или иного события применить» [14]. Если привлечь внимание молодежи к изучению культуры можно с помощью мемов, то их и надо использовать. Текст можно наложить на любую картинку, в том числе на картину великих художников, портреты и фотографии героев прошлого, иллюстрированные книги и многое другое. Разумеется, преподаватель, решивший использовать мемы, сам должен быть хорошо образованным и культурным человеком, чувствовать грань, которую ни в коем случае нельзя переходить, а также разбираться в том, что интересно его студентам.

Резюмируя исследование, следует отметить, что невозможно изучать язык сам по себе – только грамматические структуры, фонетику, пополнять лексический запас – на современном этапе нужно научиться владеть профессиональным языком. Но всего этого не хватит, чтобы полноценно и уверенно общаться на английском языке с представителями Великобритании. Без знания культуры невозможно понять другого человека полностью, уловить нюансы, так необходимые для полноценного общения. Межкультурная коммуникация – относительно новая дисциплина, и далеко не во всех вузах, которые не специализируются на выпуске специалистов по иностранному языку, она изучается. Однако, по нашему мнению, когда студенты начинают изучать профессиональный язык, именно недостаток знаний о культуре мешает им освоить его более качественно. Изучая особенности культуры и межкультурного общения, особенно обращая внимание

на профессиональную культуру и этику, студенты могут избежать многих неприятных моментов и сформировать образ профессионального, знающего и культурного коммуниканта, который будет вызывать уважение у своих собеседников.

При долгом контакте культуры начинают проникать друг в друга – новые понятия, свойственные одной культуре, становятся понятны и носителям другой. Часто мы испытываем культурный шок при погружении в культуру другого народа, хотя уровень владения языком высок. Чтобы научиться чувствовать язык, получать удовольствие от ведения бесед на нем, элегантно и уместно шутить, надо впитывать в себя культуру. В то же время знакомство с ней повышает интерес к изучению иностранного языка, а, как уже отмечалось выше, английский язык так и остается наиболее востребованным иностранным, точнее – международным, языком в мире. Обогащая знания о другой стране, мы более глубоко начинаем понимать родную культуру, стремимся более точно донести свои мысли до собеседника, развиваем навыки общения с людьми, принадлежащими к разным культурам и, совершенствуя практические навыки, развиваемся как личность.

Библиографический список


1. Тыщенко Н. *Английский язык: нужен ли он нам теперь?* 2023. Available at: https://news.ru/russia/anglijskij-yazyk-nuzhen-li-on-nam-teper/
2. *Каждый второй россиянин планирует изучать иностранный язык в 2024 году*. 2024. Available at: https://education.forbes.ru/tpost/nshmjay411-kazhdii-vtoroi-rossiyanin-planiruet-izuc
3. Тер-Минасова С.Г. *Особенности русскоязычной и англоязычной культуры в объявлениях и призывах*. Available at: https://www.elitarium.ru/osobennosti_russkojazychnojj_i_anglojazychnojj_kultury_v_objavlenijakh_i_prizyvakh/
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство, 1986.
5. *Модель Хофстеде в контексте: Параметры количественной характеристики культур*. Available at: https://lse2010.narod.ru/olderfiles/LSE2014pdf/LSE2014Hofstede.pdf
6. Edward T. Hall. *Beyond Culture*. 1976; New York: Anchor Books, 1989.
7. Richmond Y. *From Nyet to Da. Understanding the Russi*ans. Intercultural Press, 1992.
8. Meyer E. *The Culture Map*. Public Affairs, New York, 2014.
9. Самохина Т.С. *Они и мы: Америка, Англия, Россия*. Москва: Национальный книжный центр, 2012.
10. Ларина Т.В. *Англичане и русские: язык, культура, коммуникация.* Москва: Языки славянских культур, 2013.
11. *Время идет быстрее – к чему это приведет? – Чудо техники.* Available at: https://chudo.tech/2023/01/29/vremya-idet-bystree/
12. *Золотое кольцо России. Окружающий мир*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/10835405004315537 94
13. *Докинз Ричард*. 2024. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
14. *Мемы: их история и культурный потенциал*. Available at: https://gorod-plus.tv/article/50155


References


1. Tyschenko N. *Anglijskij yazyk: nuzhen li on nam teper'?* 2023. Available at: https://news.ru/russia/anglijskij-yazyk-nuzhen-li-on-nam-teper/
2. *Kazhdyj vtoroj rossiyanin planiruet izuchat' inostrannyj yazyk v 2024 godu*. 2024. Available at: https://education.forbes.ru/tpost/nshmjay411-kazhdii-vtoroi-rossiyanin-planiruet-izuc
3. Ter-Minasova S.G. *Osobennosti russkoyazychnoj i angloyazychnoj kul'tury v ob`yavleniyah i prizyvah*. Available at: https://www.elitarium.ru/osobennosti_russkojazychnojj_i_anglojazychnojj_kultury_v_objavlenijakh_i_prizyvakh/
4. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1986.
5. *Model' Hofstede v kontekste: Parametry kolichestvennoj harakteristiki kul'tur*. Available at: https://lse2010.narod.ru/olderfiles/LSE2014pdf/LSE2014Hofstede.pdf
6. Edward T. Hall. *Beyond Culture*. 1976; New York: Anchor Books, 1989.
7. Richmond Y. *From Nyet to Da. Understanding the Russi*ans. Intercultural Press, 1992.
8. Meyer E. *The Culture Map*. Public Affairs, New York, 2014.
9. Samohina T.S. *Oni i my: Amerika, Angliya, Rossiya*. Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2012.
10. Larina T.V. *Anglichane i russkie: yazyk, kul'tura, kommunikaciya.* Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2013.
11. *Vremya idet bystree – k chemu `eto privedet? – Chudo tehniki.* Available at: https://chudo.tech/2023/01/29/vremya-idet-bystree/
12. *Zolotoe kol'co Rossii. Okruzhayuschij mir*. Available at: https://yandex.ru/video/preview/10835405004315537 94
13. *Dokinz Richard*. 2024. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
14. *Memy: ih istoriya i kul'turnyj potencial*. Available at: https://gorod-plus.tv/article/50155


*Статья поступила в редакцию 02.04.24*

УДК 37.377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-95-97

***Grigorash A.V.,*** *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: griggorah@mail.ru*
***Kuzmicheva N.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: konst40.24@gmail.com*

**FORMING READINESS OF FUTURE SOUND ENGINEERS TO CONDUCT RECORDING AND VOCAL PROCESSING IN A PROFESSIONAL AUDIOLAB.** The article examines the process of making future sound engineers ready to record and process vocals in a professional audiolab while training them at a university. The specifics of the professional studio are revealed, using the example of the audio studio of the Altai State Institute of Culture. The characteristics of the equipment necessary for the professional recording and processing of vocals are given. The sequential activity of the sound engineer is determined, including timbral, dynamic and spatial processing of vocal recording. The research reveals the place of knowledge considered for studying for the specialty "Sound engineering of cultural performances and concert programs". The methods of formation of students' readiness to work in a professional audio studio for recording and processing vocals are described.

*Key words:* **sound engineer, readiness, professional audiolab, vocal recording and processing**

***А.В. Григораш,*** *ст. преп., Алтайский государственный института культуры, г. Барнаул, E-mail: griggorah@mail.ru*
***Н.В. Кузмичева,*** *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: konst4.24@gmail.com*

# ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЗВУКОРЕЖИССЁРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЗАПИСИ И ОБРАБОТКЕ ВОКАЛА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АУДИОСТУДИИ

В статье рассматривается процесс формирования готовности будущих звукорежиссёров к осуществлению записи и обработке вокала в условиях профессиональной аудиостудии в процессе обучения в вузе. Выявлена специфика профессиональной студии на примере аудиостудии Алтайского государственного института культуры. Дана характеристика оборудования, необходимого для осуществления профессиональной записи и обработки вокала. Определена последовательная деятельность звукорежиссёра, включающая тембральную, динамическую и пространственную обработку записи вокала. Выявлено место рассматриваемых для изучения знаний в образовательном процессе подготовки специальности «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ». Охарактеризованы методы формирования готовности обучающихся к работе в профессиональной аудиостудии по записи и обработке вокала.

*Ключевые слова:* **звукорежиссёр, готовность, профессиональная аудиостудия, запись и обработка вокала**

Одной из востребованных современных специальностей в вузах культуры становится «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ». Важным компонентом формирования готовности к профессиональной деятельности студентов является их умение осуществлять запись и обработку вокала в условиях профессиональной аудиостудии. Процесс записи и обработки вокала сложный и многоэтапный, он включает ряд последовательных действий. На данный момент в теоретической литературе немного источников, рассматривающих её, между тем запись и обработка голоса вызывает наиболь-

шее количество вопросов как у начинающих звукорежиссеров, так и у опытных продюсеров. Так, американский звукорежиссёр, продюсер Майк Ставроу в своей книге пишет: «Звук основного вокала – главный в вашей записи. Человеческий слух крайне притязателен, когда дело касается звука вокала, и мы реагируем на хороший звук голоса более эмоционально, чем на любой другой звук. Вот почему вокал заслуживает особого внимания. Большинству людей не нравится звук их собственного голоса на записи – неудивительно, если учитывать, сколько существует плохих способов его записать!» [1].

Анализ интернет-сайтов позволяет рассматривать многообразие статей и заметок, посвящённых осуществлению пошаговой звукозаписи в условиях домашней аудиостудии, так называемые «шаблоны». Так, в статье «Простая инструкция по записи вокала» выделяется несколько этапов: 1. Подготовка микса и комнаты; 2. Подготовка аппарата: расположение микрофона; 3. Подготовка аппарата: выбор микрофона; 4. Трекинг; 5. Лид-вокал; 6. Дабл-треки и бэк-вокал; 7. Чек-лист [2]. На сайте «Мастер пути» предлагается следующая пошаговая инструкция, которая включает в себя этапы, связанные со сбором оборудования (подбор микрофонов), подготовку студии и вокалиста (поиск подходящей комнаты, акустическая подготовка помещения, подготовка микрофонов, установка уровней); начало записи (разогрев вокалиста, поддержка вокалиста, запись нескольких дублей); проверка и перезапись (проверка вокалиста, рецензия работы с ним, возможный вариант записи дополнительной гармонии или бэк-вокала, перезапись). Далее авторы перечисляют ряд ошибок, наиболее часто возникающих в процессе звукозаписи, а также дают собственные рекомендации и ответы на часто задаваемые вопросы начинающих звукорежиссеров [3]. На сайте «Аудиомастер» приводятся 8 правил звукозаписи начинающего музыканта [4]. Однако большая часть данной информации опирается на авторов, квалификация которых основывается в основном на их личном опыте, и адресована начинающим звукорежиссерам-практикам. При этом основной акцент делается на решении проблем, возникающих в условиях работы в акустически неподготовленных помещениях с применением «бюджетного» технического обеспечения. Условия профессиональной аудиостудии предполагают другой подход и более глубокое изучение проблематики вопроса. Это актуализирует обращение к теме настоящей статьи. Цель статьи – раскрыть многообразие компонентов в формировании готовности будущих звукорежиссёров к осуществлению записи и обработки вокала в условиях профессиональной аудиостудии.

Задачи статьи:

– рассмотреть технологию записи и обработки вокала;

– выявить особенности рассматриваемого процесса в профессиональной аудиостудии в сравнении с «домашней», любительской;

– проанализировать методы и приемы формирования готовности студентов к осуществлению звукозаписи в процессе обучения.

Научная новизна обусловлена теоретическим обоснованием процесса формирования готовности обучающихся направления подготовки «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ» к осуществлению записи и обработки вокала в условиях профессиональной аудиостудии.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование расширяет представление о возможностях педагогов-практиков высшей школы в использовании методов и приёмов, способствующих формированию готовности студентов-звукорежиссёров к осуществлению записи и последующей обработки вокала в условия профессиональной аудиостудии.

Практическая значимость данной работы заключается в практических рекомендациях и методических подходах к организации процесса формирования готовности обучающихся по рассматриваемой специальности к осуществлению записи и обработки вокала в профессиональной аудиостудии.

Понятие «готовность к профессиональной деятельности» в работе О.Е. Султанбековой рассматривается «как психологическое состояние личности, которое позволяет человеку осознавать свои цели и задачи в рамках профессиональной деятельности, способность проводить анализ и оценку текущих условий, выбирать наиболее эффективные способы действия, прилагать мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, прогнозировать вероятность достижения желаемых результатов. В общем значении это интегративное свойство личности, основывающееся на владении знаниями и умениями в рамках определенной профессиональной деятельности, на накоплении базового профессионального опыта» [5, с. 137–138]. Исходя из данного определения, очевидным становится доминирующая роль профессиональной информации в формировании готовности. Поэтому целесообразно подробно остановиться на рассмотрении вопросов, характеризующих специфику профессиональной аудиостудии и технологию записи и обработки вокала. Именно данный блок знаний, умений и навыков будущих звукорежиссёров играет доминирующую роль в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности.

Профессиональная аудиостудия обладает огромными преимуществами в процессе записи вокала. Основополагающими моментами являются необходимый и достаточный уровень звукоизоляции, предполагающий не менее 60–70 дБ, и профессиональное акустическое оформление помещения студии звукозаписи (тон-зал, аппаратная, контрольная комната, (аппаратная и контрольная комнаты могут быть объединены). При этом контролируется ряд основных параметров акустики помещений:

– время стандартной реверберации;

– время устойчивой реверберации;

– коэффициент ясности звучания музыки;

– коэффициент разборчивости речи.

При этом важным является устойчивость данных параметров по всей площади помещения студии звукозаписи. Крайне важным является геометрия помещения. Недопустимо наличие параллельных плоскостей в помещениях, что может привести к возникновению стоячих волн. Важным условием является отсутствие прямых углов. Также имеют значение размеры помещения. Особенно это касается тон-зала, именно они определяют возможности данной студии звукозаписи.

Следующим важным компонентом является наличие комплекса профессионального студийного оборудования, состоящего из следующих элементов:

– широкого парка микрофонов, достаточного для выполнения поставленных задач. Это должны быть различные типы микрофонов по способу преобразования звука (конденсаторные, динамические, ленточные и др.) и по целям (вокальные, инструментальные);

– достаточного количества профессиональных микрофонных усилителей. Например, в условиях профессиональной студии звукозаписи АГИК используется профессиональная консоль *AUDIENT ASP8024 heritage edition*, располагающая 24 профессиональными предварительными усилителями, что позволяет вести параллельную запись на 24 микрофона;

– профессионального аудиоинтерфейса, позволяющего конвертировать нужное количество каналов.

Студия АГИК располагает профессиональным аудиоинтерфейсом *Antelope audio*

*Galaxy 32* и профессиональным интерфейсом *Apoge rosetta 800*. Комбинация данных интерфейсов с консолью позволяет вести параллельную запись до 24 каналов, а также последующую обработку и вывод звукового материала как в цифровом, аналоговом, так и комбинированном режимах. В профессиональной аудиостудии необходимо наличие внешнего оборудования для записи и обработки сигналов (компрессоры, эквалайзеры, процессоры эффектов, директ-боксы и т. д.) и мощного компьютерного и программного обеспечения. Программное обеспечение должно включать в себя цифровую рабочую станцию и необходимое количество программных модулей (плагинов). Звукозапись и обработка аудиоматериала в студии АГИК велась в рабочей станции Pro Tools, в настоящий момент в связи с остановкой технической поддержки компанией Avid (США) работа выполняется в рабочих станциях REAPER и Logic Pro, также студия располагает полным пакетом программных модулей (плагинов) от компании Universal Audio.

Работа с голосом в профессиональной аудиостудии может быть разделена на два направления: работа с солистами-вокалистами и запись вокальных коллективов. Работа с вокалистами носит индивидуальный характер и зависит от манеры исполнения музыкальных произведений. Так, известными являются вокалисты с академической, народной и с эстрадной манерой исполнения. Условно эстрадная манера включает в себя различные стилевые направления: джаз, блюз, популярная массовая песня, авторская песня, рок-песня и т. д. Понимание специфики исполнительских манер связано с их изучением на дисциплинах образовательной программы рассматриваемого направления подготовки. Поэтому студентам важно накапливать слушательский опыт для представления ожидаемого конечного результата звукозаписи.

Частью такой работы является постоянное участие студентов в проведении и обслуживании концертных программ, проводимых вузом, городом, краем. Также практикуется звукозапись студентов музыкальных специальностей: вокалистов, баянистов, аккордеонистов, гитаристов, домристов, скрипачей. Безусловно, обязательным для будущего звукорежиссера является посещение концертных программ.

Профессиональная студия звукозаписи, располагая тон-залом с контролируемыми акустическими свойствами, позволяет вести так называемую «параллельную» многоканальную запись коллектива, то есть весь состав исполнителей находится в тон-зале, что, безусловно, является более удобным и привычным для самих исполнителей, при этом результат записи при условии грамотной работы звукорежиссера будет более аутентичен. В таком формате записи задачей звукорежиссера будет грамотное размещение исполнителей в пространстве тон-зала, правильный подбор микрофонов и (или) микрофонных систем и их грамотное позиционирование.

Но в некоторых ситуациях более предпочтительным будет формат так называемой «последовательной» записи, когда исполнители записываются группами или индивидуально с последующим наложением. Приведем пример записи с народным коллективом. Работа с коллективом для песен народной стилистики имеет свои особенности. Идеальный вариант – это запись всего коллектива сразу. Однако практика показывает, что чаще всего осуществляется запись каждого исполнителя отдельно, что позволяет скорректировать звуковысотность в случае отсутствия либо неточности интонирования исполнителей, а также ритмические особенности. Последовательная запись имеет свои плюсы ещё и в плане отсутствия проработанности самого музыкального материала исполнителями. Очень часто такая ситуация встречается на практике, когда необходима работа в форсированно быстром режиме, когда у исполнителей недостаточно времени для проработки материала. В таком случае довольно большая часть работы по качеству звучания музыкального материала ложится на плечи звукорежиссера.

Далее происходит обработка каждого голоса по динамике, звуковысотности, ритмике. Первый этап обработки связан с частотным спектром, с тембром. Встречаются коллективы, тембры участников которых мало подходят друг другу. У них отсутствует тембральный ансамбль. Это является большой трудностью в работе звукорежиссёра. Несочетаемость тембров можно в какой-то степени скорректировать в процессе тембральной обработки. Можно вмешиваться в тембральный баланс с помощью специализированного пробора или программного модуля (эквалайзера). Таким образом, можно скорректировать проблемы тембрального соотношения голосов. Однако искусственно создать аутентичное ансамблевое звучание крайне сложно даже при наличии очень хорошего оборудования. Готовый результат всё равно будет отличаться от того, когда звук формируется исполнителями-профессионалами с хорошо подобранными тембрами в реальном времени в условиях акустики реального помещения.

Следующий этап – это динамическая обработка. Эта работа связана, во-первых, с выстраиванием логичной динамики каждого голоса, потом выстраивание драматургически динамического плана всей песни. Далее следует пространственная обработка. Необходимо создать пространство, логичное для данного произведения и состава исполнителей за счёт применения искусственной реверберации. Реверберация – это постепенное замирание звука в пространстве. Отражённый звук, по которому человек получает информацию в пространстве, в котором находятся исполнители. В арсенале звукорежиссера огромное количество реверберaторов разных типов: пружинные, пластинные, эхо камеры, конволюционные, цифровые и др. Каждый выполняет свою функцию для того, чтобы создать необходимое пространство, используется для достижения определенных целей.

Таким образом, результат записи вокала включает в себя тембральную, динамическую и пространственную обработку. Поэтому профессиональная обработка записи вокала во многом связана с пониманием манеры народного звучания того или иного коллектива в зависимости от народной исполнительской традиции: южная, северная, уральская, казачья и т. д. С фольклорным коллективом нужно очень хорошо понимать специфику бытования каждого произведения. Звукорежиссёр заранее должен знать, каким должен быть окончательный результат, а для этого важно знать каждую традицию в её звучании, понимать, как поют исполнители, пообщаться с руководителем, обсудить манеру исполнения. Например, что-то исполняется приглушённо, тихо, как будто в реальном времени исполнители сидят на лавочках, за рукоделием вечером, что-то, наоборот, ярко, открыто, торжественно и т. д. Помимо этого у каждого коллектива своя исполнительская манера, которую должен в окончательном варианте при обработке записи учитывать звукорежиссёр.

Помимо народных коллективов, происходит запись академического вокала. Отдельная тема – запись духовной музыки. Важно в этом случае воссоздать пространство храма. В условиях профессиональной аудиостудии это пространство можно смоделировать за счёт грамотного применения искусственной реверберации, моделирующей «храмовую акустику».

Поэтому важно предварительно самостоятельно прослушать несколько образцовых коллективов в «живом» звучании на концерте. Необходимо накапливать слуховой опыт, чтобы ориентироваться на правильное референсное звучание.

Запись инструментальной музыки существенно отличается от вокальной. В профессиональной аудиостудии это можно сделать также поэтапно. Однако не во всех жанрах. Например, для классического джаза с наличием активной импровизационной основы формат последовательной записи практически не применим. Здесь необходима «параллельная» запись всего состава исполнителей. В этом случае необходимо минимизировать взаимопроникновение инструментов в микрофоны рядом находящихся инструментов.

Процесс формирования готовности к осуществлению профессиональной деятельности звукорежиссёров в области записи и обработки вокала предполагает определённую систему и последовательность. В содержательную часть системы входят знания, умения и навыки. Знания, которые описаны выше, постепенно изучаются и осваиваются в контексте профильных дисциплин: «Слуховой анализ», «Мастеринг фонограмм», «Звукозапись в студии», «Основы звукорежиссуры» «Психоакустика» и других. Однако умения и навыки формируются у студентов постепенно, на протяжении всех пяти лет обучения по образовательной программе данной специальности в условиях профессиональной аудиостудии. Именно такой формат аудиостудии существует в Алтайском государственном институте культуры. В течение периода обучения студенты находятся в профессиональной среде в сотрудничестве с педагогами-практиками. Опыт, накопленный в обучении звукорежиссёров, позволяет выделить комплекс методов.

Одним из методов является «метод артикуляции субъективных слуховых ассоциаций». Суть его в следующем. Обучающимся предлагается после процесса звукозаписи либо во время прослушивания готовых фонограмм артикулировать и записать свои слуховые ощущения на бумаге. Прочитать написанное вслух. Возможен вариант обмена полученной информации с преподавателем и другими обучающимися. Данный способ организации деятельности студентов способствует возникновению и формированию новых нейронных связей мозга, позволяет ускорить процесс развития и закрепления новых, устойчивых слуховых ассоциаций.

Для более точного определения своего состояния во время прослушивания можно на первом этапе организации подобной работы предложить студентам заполнить следующую анкету-самооценку.

Какие чувства вы испытали, слушая данную работу? Нужный ответ подчеркнуть или дать свой вариант ответа:

а) удивление, недоумение, хаос звуков, неприятие музыки;

б) радостное возбуждение, волнение, подъём духа, увлечённость;

в) полное равнодушие;

г) горячий интерес, наслаждение звуками;

д) поэтически-созерцательное состояние;

е) своеобразное сладкое и красивое чувство встречи с чем-то возвышенным, прекрасным, необычным. Состояние светлой печали, лёгкой грусти;

ж)……Напишите свои ощущения…

Ещё один важный метод – метод дробного анализа фонограмм, который позволяет выявлять отдельные фрагменты записи в процессе обработки вокала и фокусироваться на отдельных компонентах оценки качества фонограмм. Важно способствовать формированию у обучающихся оценочного суждения, предложив ответ на следующие вопросы: дайте оценку (по пятибалльной системе) прослушанным фрагментам и объясните, почему вы её поставили.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что процесс формирования готовности к осуществлению записи и обработке вокала у обучающихся звукорежиссёров в вузах культуры включает в себя ключевые знания о специфике профессиональной аудиостудии. Студенты должны разбираться в существующем оборудовании, пример которого приведён в данной статье. Важным условием является также развитие музыкального восприятия звукорежиссёров, формирование у них слуховых ориентиров, связанных с пониманием особенностей звучания различных вокальных манер и традиций исполнения. В процессе обработки вокала необходимо понимание технологии обработки, включающей тембральную, динамическую и пространственную обработку. И, наконец, формирование умений и навыков происходит в результате внедрения предлагаемых методов, примеры которых приведены в данной работе.

Библиографический список


1. Ставроу М. *Сведение разумом*. Перевод Алексей Гончарова. Москва, 2003
2. *Простая инструкция по записи вокала*. Available at: https://www.dj-store.ru/articles/prostaya-instruktsiya-po-zapisi-vokala/
3. *Мастер пути. Как записывать вокал:* руководство для начинающих. Available at: https://emastered.com/ru/blog/how-to-record-vocals/
4. А*удиомастер. Запись вокала в домашних условиях ВСЁ, что нужно знать новичкам*. Available at: https://audiomaster.su/kak-zapisat-vokal-v-domashnih-usloviyh/
5. Султанбекова О.Е. Формирование готовности как основа реализации профессиональной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 2 (45): 136–137. Available at: https://www.formirovanie-gotovnosti-kak-osnova-realizatsii-professionalnoy-deyatelnosti.pdf


References


1. Stavrou M. *Svedenie razumom*. Perevod Alekseĭ Goncharova. Moskva, 2003
2. *Prostaya instrukciya po zapisi vokala*. Available at: https://www.dj-store.ru/articles/prostaya-instruktsiya-po-zapisi-vokala/
3. *Master puti.* Kak zapisyvat' vokal: rukovodstvo dlya nachinayuschih. Available at: https://emastered.com/ru/blog/how-to-record-vocals
4. Audiomaster. Zapis' vokala v domashnih usloviyah VSE, chto nuzhno znat' novichkam. Available at: https://audiomaster.su/kak-zapisat-vokal-v-domashnih-usloviyh/
5. Sultanbekova O.E. Formirovanie gotovnosti kak osnova realizacii professional'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 2 (45): 136-137. Available at: https://www.formirovanie-gotovnosti-kak-osnova-realizatsii-professionalnoy-deyatelnosti.pdf


*Статья поступила в редакцию 23.03.24*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-97-101

***Lamukhina N.A.,*** *senior teacher, Moscow Higher Combined Arms Command School (Moscow, Russia), E-mail: xno966@mail.ru*

**GENERAL CHARACTERISTICS OF THE NORMATIVE MODEL OF ADVANCED PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS IN A MILITARY UNIVERSITY.** The creation of a normative model helps to rationally organize the management of the functioning and development of professional training of a future specialist. It defines the external and internal framework and guidelines for this training, reflecting changes in both professional activity and requirements for a specialist. Informatization,

which is a key trend in the development of military professional activities, determines technological, organizational and subjective-ideological changes in the professional training of a modern officer, who must be ready to act effectively in an information perspective. The author has proposed a study that presents a normative model of advanced professional training for military university cadets, aimed at developing their information competence. The article, based on an analysis of foreign and domestic research, provides a justification for the need to transform the professional training of the future officer from experience-oriented to forecast-oriented, proactive. The essence of the information perspective of military professional activity, which serves as an organizational and content guideline for professional training, is revealed. The essential components of the normative model are identified (the leading idea, principles of organization, conditions for professional and personal development and methods of their implementation), the relationships between these components, ensuring the integrity and openness of the model. The results of the research show the relevance and possibility of a pedagogical search for correlating advanced professional training with the constantly changing and enriching information perspective of military professional activity.

*Key words:* **advanced professional training, information competence, military university cadets, information perspective of military professional activity**

***Н.А. Ламухина,*** *ст. преп., Московское высшее общевойсковое командное училище, г. Москва, E-mail: xno966@mail.ru*

# ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НОРМАТИВНОЙ МОДЕЛИ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Рациональному выстраиванию управления функционированием и развитием профессиональной подготовки будущего специалиста помогает создание нормативной модели. Она определяет внешние и внутренние рамки и ориентиры этой подготовки, отражающие изменения как профессиональной деятельности, так и требований к специалисту. Информатизация, выступающая ключевой тенденцией развития военно-профессиональной деятельности, обусловливает технологические, организационные и субъектно-мировоззренческие изменения в профессиональной подготовке современного офицера, который должен быть готов эффективно действовать в информационной перспективе. Автором предложено исследование, в котором представлена нормативная модель опережающей профессиональной подготовки курсантов военного вуза, нацеленной на формирование их информационной компетентности. В статье дано обоснование необходимости преобразования профессиональной подготовки будущего офицера из опытно-ориентированной в прогнозно-ориентированную, опережающую. Раскрыта сущность информационной перспективы военно-профессиональной деятельности, выступающей организационно-содержательным ориентиром профессиональной подготовки. Выделены сущностные компоненты нормативной модели (ведущая идея, принципы организации, условия профессионально-личностного развития и способы их реализации), взаимосвязи между этими компонентами, обеспечивающие целостность и открытость модели. Полученные результаты показывают актуальность и возможность педагогического поиска соотнесения опережающей профессиональной подготовки с постоянно меняющейся и обогащающейся информационной перспективой военно-профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* **опережающая профессиональная подготовка, информационная компетентность, курсанты военного вуза, информационная перспектива военно-профессиональной деятельности**

Темпы и характер информатизации военно-профессиональной деятельности задают требования к информационной компетентности современного офицера, определяющие необходимость опережающей профессиональной подготовки будущего офицера в военном вузе. Военная сфера является органичной частью наукоемких отраслей производства, стратегия устойчивого развития которых непосредственно связывается в современном мире с профессиональными образовательными программами, нацеленными на перспективу [1]. Разработка проблем опережающей профессиональной подготовки, с одной стороны, актуализируется информатизацией профессионального поля многих профессий, формируя информационные перспективы, с другой стороны, обновлением самого образования, которое обеспечивает ресурсную базу, позволяющую придать профессиональной подготовке опережающий характер. В условиях трансформации важно определить внешние и внутренние рамки и ориентиры профессиональной подготовки будущего офицера. Решению такой задачи служит создание нормативных моделей.

Основой характеристики опережающей профессиональной подготовки соответственно предмету настоящего исследования стал анализ признаков данного явления, получивших свою разработку в исследованиях М.Д. Китайгородского [2], И.Ю. Степановой [3] и др. Согласно сформированным научным позициям, такая подготовка должна соответствовать высоким стандартам информатизации (от образовательных технологий до информационной компетентности командиров и преподавателей), обеспечивая профессионально-личностное развитие курсанта в условиях имитации в отдельных пространственно-временных фрагментах предвосхищаемого будущего.

Цель статьи состоит в обосновании нормативной модели опережающей профессиональной подготовки курсантов современного военного вуза, направленной на формирование их информационной компетентности.

На основании указанной цели сформулированы следующие основные задачи исследования:

– раскрыть методологические подходы к определению сущности опережающей профессиональной подготовки курсантов военного вуза, информационной перспективы военно-профессиональной деятельности;

– обосновать принципы опережающей профессиональной подготовки курсантов военного вуза применительно к ее цели – формированию информационной компетентности;

– охарактеризовать структуру нормативной модели опережающей профессиональной подготовки курсантов;

– определить условия результативного формирования информационной компетентности курсантов военного вуза в процессе опережающей профессиональной подготовки.

Новизна исследования состоит в предложении нормативной модели, использование которой может способствовать рациональному выстраиванию управления функционированием и развитием профессиональной подготовки будущего специалиста в условиях информатизации военно-профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении знания о профессиональной подготовке курсантов современного военного вуза, основанной на идее опережающих учебно-профессиональных задач.

Практическая значимость: материалы исследования и авторские выводы могут использоваться специалистами в создании нормативных моделей профессиональной подготовки будущего специалиста, а также при разработке учебных дисциплин, направленных на формирование информационной компетентности современного офицера.

Статья подготовлена на основе анализа зарубежных и отечественных исследований вопросов опережающей профессиональной подготовки, изучения опыта информатизации образовательного процесса современного военного вуза и военно-профессиональной деятельности, использования метода моделирования.

Базовая идея отечественных концепций опережающего образования, сосредоточенная на формировании у обучающегося субъекта способности создавать будущее в соответствии с ценностями и нормами, привитыми в образовании, была сформулирована П.Н. Новиковым: «Человеку присуща потенциальная способность к активному, опережающему базисное состояние приращению знаний, развитию на этой основе себя как личности и деятельностной, прогностической реализации этих знаний» [4, с. 8]. На современном этапе развития прогнозной парадигмы опережающей профессиональной подготовки ясно прослеживается взаимосвязь ее образовательной составляющей с информатизацией, в чьи задачи входит создание фундаментальной базы для технологических изменений, придающих образованию опережающий характер, и динамичного саморазвития и самореализации специалиста [2; 5].

Научные положения, обоснованные в данных исследованиях, позволяют под *опережающей профессиональной подготовкой* курсанта понимать педагогическую деятельность, в которой создаются условия профессионально-личностного развития в пространственно-временных фрагментах образовательного процесса за счет моделирования составляющих учебно-профессиональной деятельности (целей, задач, обстановки, доступных методов и средств), предопределяющих информационную перспективу военно-профессиональной деятельности. При этом информационная перспектива объективно основывается на осознании нового технологического уклада военно-профессиональной деятельности, на ценностном отношении личности к наиболее продвинутым информационным культурным образцам, нормам и стандартам, которые приняты в военно-профессиональной деятельности и являются фундаментальными основами профессионально-личностного развития в процессе дальнейшего карьерного роста.

Анализ зарубежных исследований проблем опережающего профессионального образования позволяет обозначить организационные требования к формированию информационной компетентности курсанта в опережающей профессиональной подготовке с учетом ограничения ресурсов и возможностей военного вуза.

Первым требованием выступает применение передовых (или даже опережающих свое время) профессиональных технологий, которые будут направлены

на формирование не только базовой компетентности, но и компетенций саморазвития специалиста [6]. Второе требование заключается в использовании образовательных технологий в отраслевом профессиональном образовании, особенно информационно-коммуникационных, поддерживающих опережающее технологическое развитие [7]. Третье требование предполагает специальную подготовку педагогов профессионального образования к опережающему обучению и воспитанию студентов и курсантов [8].

Использование гносеологической программы общенаучного системного подхода [9; 10 и др.] позволяет представить нормативную модель опережающей профессиональной подготовки курсантов военного вуза, направленной на формирование информационной компетентности курсантов военного вуза. При этом опережающую профессиональную подготовку можно рассмотреть как некоторую целостность – систему, определить и исследовать ее структуру (состав, организацию и связи), динамику функционирования и развития, а также условия результативного формирования информационной компетентности курсантов военного вуза и способов их реализации.

В характеристике Л.А. Петрушенко система представляет собой гносеологическую «…модель некоторых существенных свойств явлений действительности, сложный, рефлексивный сплав реального и условного, играющий роль «вспомогательной реальности» как инструмента познания «основной реальности» [10, с. 17]. Сложность и многомерность педагогических систем [11] требует редукции знания о них, чтобы составить относительно простое и конструктивное описание изучаемой системы, которая в дальнейшем может быть воспроизведена в условиях современного военного вуза.

Надежным способом исследования педагогических систем, предусматривающим редукцию знания о них с помощью разработанных в науке методологических процедур [12], выступает структурное моделирование, в котором отражается «…зависимость всех элементов, процессов и отношений внутри системы от структурного принципа организации» [13, с. 57].

В нашем исследовании понятие «педагогическая система» употребляется в одном из словарных определений как «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [14, с. 309]. Системообразующим компонентом выступает формирование информационной компетентности у будущих офицеров, а именно – интегральной характеристики личности, предопределяющей ее потенциальную способность и психологическую готовность осваивать, применять и конструировать оптимальные способы решения профессиональных задач, отвечающие технологическим стандартам информационной перспективы военно-профессиональной деятельности; преобразовывать перспективные информационные объекты военно-профессиональной деятельности; эффективно участвовать в информационном противоборстве.

Результатом осуществленного нами моделирования является нормативная модель опережающей профессиональной подготовки курсантов военного вуза (рис. 1).




Рис. 1. Нормативная модель опережающей профессиональной подготовки курсантов военного вуза

Сформулировать принципы опережающей профессиональной подготовки курсантов военного вуза применительно к ее цели – формированию информационной компетентности – позволяет интерпретация некоторых общих для теорий опережающего образования принципиальных позиций.

1. Принцип организации профессиональной подготовки курсанта на основе информационной перспективы военно-профессиональной деятельности.

Реализация принципа предполагает нацеленность учебно-профессиональной деятельности на преобразование традиционных и новых объектов, связанных с информационным обменом или с информационным противостоянием; использование способов деятельности, отвечающих наиболее вероятным в перспективе информационным стандартам.

Большое значение приобретает осознание обучающимся противоречия между перспективными требованиями к информационной компетентности специалиста и собственным ее актуальным состоянием. Опережающая профессиональная подготовка в этом случае представлена самостоятельным освоением, конструированием и применением информационных способов решения традиционных профессиональных задач, а также сквозных информационных технологий.

2. Принцип фундаментализации профессиональной подготовки курсантов.

Принимая бинарный смысл современной трактовки понятия «фундментализация», мы опираемся на мнение А.Н. Ходусова, утверждающего: «Новая, гуманистическая, субъектно-ментальная (мировоззренческая) парадигма профессионального образования по своей направленности связана с профессионально-личностным развитием субъекта образования для самореализации в будущей профессиональной деятельности. Данные обстоятельства актуализируют проблему фундаментализации личности в процессе профессионального образования» [15, с. 141]. Автор подчеркивает бинарный характер осуществления рассматриваемого процесса как освоения фундаментальных знаний, обеспечивающих самостоятельное конструирование знаний прикладных (фундаментализация профессии), и как формирования качественных новообразований личности, закладывающих мировоззренческий фундамент ее дальнейшего профессионально-личностного развития (фундаментализация субъекта профессионализации). Фундаментализация профессиональной подготовки курсантов военного вуза означает включение в содержание образования узловых методологических компонентов, формирующих информационную картину военно-профессиональной деятельности и отражающих закономерности перехода к информационной перспективе военно-профессиональной деятельности.

3. Принцип придания опережающей профессиональной подготовке познавательно-методологически-развивающего характера.

По мнению Л.В. Редина, «цель методологизации образования – формирование целостно-единого … образа бытия, модели комплексной деятельности и тождественного им стиля (модальности) мышления у обучающихся» [16, с. 275]. Познавательно-методологически-развивающий тип профессиональной подготовки, предполагающий сопровождение процесса профессионально-личностного развития курсанта, делает этот процесс осмысленным и самоуправляемым, повышает мотивацию профессиональной самореализации в информационной перспективе до того момента, когда собственная методологическая подготовка курсанта обеспечит ему полную самостоятельность в формировании информационной компетентности [3].

Ведущая идея, составляющая основу педагогического замысла выстраиваемой модели опережающей профессиональной подготовки, заключается в предложении курсантам *опережающих учебно-профессиональных задач* согласно их должностным предназначениям. Компонентам задач (цель, контекст, условия и ограничения, например, обстановка выполнения профессиональной задачи), предназначенным для решений в определенных пространственно-временных фрагментах образовательного процесса военного вуза, может быть задан опережающий характер, при котором будут использоваться допустимые методы и доступные средства решения задачи, соответствующие информационной перспективе военно-профессиональной деятельности, а оценка направлена на информационную компетентность.

Представление структуры информационной компетентности офицера в составе операционального, субъектного, аксиологического и рефлексивного компонентов определило выбор условий результативного формирования информационной компетентности курсантов военного вуза и способов их реализации.

Становлению операционального компонента информационной компетентности курсанта призвано служить такое условие, как формирование представлений об информационной перспективе военно-профессиональной деятельности, выступающей частью субъективной информационной картины мира. Содержание учебных дисциплин, практик, научно-исследовательской и самостоятельной работы курсантов должно быть дополнено передовым опытом информатизации военно-профессиональной деятельности, находящейся в прямой зависимости от реального применения и прогнозов применения новых информационных технологий. Обогащение опыта может осуществляться, в том числе, за счет связей с другими военными и гражданскими вузами, исследовательскими и производственными организациями, профессиональными сообществами.

Обеспечению субъектности курсанта в процессе опережающей профессиональной подготовки служит проблематизация формирования информационной компетентности курсанта в процессе его обучения в военном вузе. При соблюдении данного условия формирование субъектного компонента информационной компетентности будет происходить через осознание курсантом спектра задач, связанных с информатизацией военно-профессиональной деятельности, ориентированность на информационную перспективу военно-профессиональной деятельности в профессиональной самореализации и эффективное выполнение задач должностного предназначения. Отметим, что реализация названного условия объективно нацеливает выпускника военного вуза на признание профессиональной необходимости реального практического вклада в решение задач, важных не только для профессионального становления офицера, но для развития самой профессиональной деятельности.

Важным условием для формирования аксиологического компонента информационной компетентности курсанта можно считать инкультурацию курсантов, освоение ими массивов культуры. Для обеспечения погружения курсантов в складывающуюся новую информационную культуру Вооруженных сил РФ необходима реорганизация образовательной среды военного вуза на основе ценностей информационной культуры, профессионального взаимодействия с лидерами информатизации военно-профессиональной деятельности и других отраслей. Целесообразным станет и расширение фонда оценочных средств за счет оценки освоения курсантами норм и образцов информационной перспективы военно-профессиональной деятельности.

Педагогическая поддержка рефлексивной деятельности как условие формирования рефлексивного компонента информационной компетентности курсантов может быть реализована путем обучения их профессиональной рефлексии, основанной на переживании опыта решения опережающих учебно-профессиональных задач, самооценки своей информационной компетентности в соотнесении с информационной перспективой военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, создание нормативной модели опережающей профессиональной подготовки курсантов военного вуза позволило рассмотреть ее как педагогическую систему, выделить ее некоторые сущностные компоненты, взаимосвязи между этими компонентами, обеспечивающие целостность и открытость системы. Нацеленность опережающей профессиональной подготовки на формирование информационной компетентности курсантов в соотнесении с постоянно меняющейся и обогащающейся информационной перспективой военно-профессиональной деятельности придает ей такие характеристики, как динамизм и технологичность. Вне зависимости от специальности, по которой ведется подготовка курсантов, использование нормативной модели позволит рациональным образом выстроить процесс управления функционированием и развитием этой подготовки.

Библиографический список


1. Perpignan C., Baouch Y., Robin V. Engineering education perspective for sustainable development: A maturity assessment of cross-disciplinary and advanced technical skills in eco-design. *Procedia CIRP*. 2020; Vol. 90: 748–753.
2. Китайгородский М.Д. *Методическая система опережающего образования учителя технологии в области современных цифровых технологий*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2020.
3. Степанова И.Ю. *Опережающая профессиональная подготовка педагога в вузе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Красноярск, 2012.
4. Новиков П.Н. *Теоретические основы опережающего профессионального образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Екатеринбург, 1997.
5. Разгонов В.Л., Суслов Д.В., Лопуха А.Д. Теоретико-методологические основания смены парадигм военного образования. *Мир науки, культуры и образования.* 2018; № 1(68): 91–96.
6. Nancy W., Parimala A., Livingston L.M.M. Advanced Teaching Pedagogy As Innovative Approach In Modern Education System. *Procedia Computer Science*. 2020. Vol. 172: 382–388.
7. Bucciarelli E., Odoardi I., Muratore F. What role for education and training in technology adoption under an advanced socio-economic perspective? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010; Vol. 9, 573–578.
8. Miglino O., Walker R. Teaching to teach with technology – a project to encourage take-up of advanced technology in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010; Vol. 2; Is. 2; 2492–2496.
9. Афанасьев В.Г. *Общество: системность, познание и управление*. Москва: Политиздат, 1981.
10. Петрушенко Л.А. *Единство системности, организованности и самодвижения*. Москва: Мысль, 1975.
11. Сидоркин А.М. О специфике педагогических систем. *Теоретико-методологические вопросы педагогики*. Москва: НИИ ОП АПН СССР, 1990: 28–33.
12. Лодатко Е.А. *Моделирование педагогических систем и процессов*. Славянск: СГПУ, 2010.
13. Кузнецова А.Г. *Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике*. Хабаровск: Издательство ХК ИППК ПК, 2001.
14. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ», 2005.

15. Ходусов А.Н. Фундаментализация профессионального образования. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2017; № 3 (43): 140–147.
16. Редин Л.В. Методологизация образовательного процесса как связующий паттерн системы непрерывного образования. *Методология профессионального образования*. Москва: ФГБУ РАО, 2018: 275–279.

References

1. Perpignan C., Baouch Y., Robin V. Engineering education perspective for sustainable development: A maturity assessment of cross-disciplinary and advanced technical skills in eco-design. *Procedia CIRP*. 2020; Vol. 90: 748-753.
2. Kitajgorodskij M.D. *Metodicheskaya sistema operezhayuschego obrazovaniya uchitelya tehnologii v oblasti sovremennyh cifrovyh tehnologij*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
3. Stepanova I.Yu. *Operezhayuschaya professional'naya podgotovka pedagoga v vuze*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2012.
4. Novikov P.N. *Teoreticheskie osnovy operezhayuschego professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 1997.
5. Razgonov V.L., Suslov D.V., Lopuha A.D. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya smeny paradigm voennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2018; № 1(68): 91-96.
6. Nancy W., Parimala A., Livingston L.M.M. Advanced Teaching Pedagogy As Innovative Approach In Modern Education System. *Procedia Computer Science*. 2020. Vol. 172: 382-388.
7. Bucciarelli E., Odoardi I., Muratore F. What role for education and training in technology adoption under an advanced socio-economic perspective? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010; Vol. 9, 573-578.
8. Miglino O., Walker R. Teaching to teach with technology – a project to encourage take-up of advanced technology in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010; Vol. 2; Is. 2; 2492-2496.
9. Afanas'ev V.G. *Obschestvo: sistemnost', poznanie i upravlenie*. Moskva: Politizdat, 1981.
10. Petrushenko L.A. *Edinstvo sistemnosti, organizovannosti i samodvizheniya*. Moskva: Mysl', 1975.
11. Sidorkin A.M. O specifike pedagogicheskih sistem. *Teoretiko-metodologicheskie voprosy pedagogiki*. Moskva: NII OP APN SSSR, 1990: 28-33.
12. Lodatko E.A. *Modelirovanie pedagogicheskih sistem i processov*. Slavyansk: SGPU, 2010.
13. Kuznecova A.G. *Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoj pedagogike*. Habarovsk: Izdatel'stvo HK IPPK PK, 2001.
14. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: IKC «MarT», 2005.
15. Hodusov A.N. Fundamentalizaciya professional'nogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 3 (43): 140-147.
16. Redin L.V. Metodologizaciya obrazovatel'nogo processa kak svyazuyuschij pattern sistemy nepreryvnogo obrazovaniya. *Metodologiya professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: FGBU RAO, 2018: 275-279.

*Статья поступила в редакцию 22.03.24*

УДК 374.73 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-101-103

***Nasipova S.B.,*** *Head of Center for Advanced Training and Additional Education, NAO "Korkyt Ata Kyzylorda University" (Kyzylorda, Republic of Kazakhstan), E-mail: kalianesipbaeva@yandex.ru*

**COMPETENCE IN STATE PROJECT MANAGEMENT**. State project management is a complex and important area of activity that determines the development of the economy, social sphere and infrastructure. In today's world, where state resources are limited, effective project management is becoming a key success factor. In this context, the role of managerial competence comes to the fore. Competent managers have the necessary knowledge, skills and experience to effectively implement government projects. They should have a deep understanding of methods in project managing, including planning, control, risk and resource assessment. In addition, they should be familiar with the specifics of state procurement, financial management and regulatory support. However, ensuring a high level of managerial competence meets a number of challenges. Such challenges include the instability of personnel as a result of political changes, insufficient attention to the training of specialists in the field of project management, as well as limited access to educational resources. To address these challenges, it is necessary to take comprehensive measures at the level of public policy. This may include the development and implementation of training and advanced training programs for managers, as well as the creation of structures that ensure the stability of the staff. In addition, it is important to promote the development of scientific research in the field of state project management in order to identify and implement best practices. Competence plays a central role in the successful management of public projects. In order to ensure the effective implementation of such projects, due attention should be paid to the training of personnel and the creation of conditions for their professional development.

*Key words:* **project management, competence, efficiency, challenges, prospects, research methods, analytical method, empirical methods, comparative analysis, expert assessments**

***С.Б. Насипова****, рук. Центра повышения квалификации и дополнительного образования НАО «Кызылординский университет имени Коркыт Ата», г. Кызылорда, E-mail: pelevin17@gmail.com*

# КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УПРАВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ ПРОЕКТАМИ

Управление государственными проектами представляет собой сложную и важную сферу деятельности, определяющую развитие экономики, социальной сферы и инфраструктуры. В современном мире, где государственные ресурсы являются ограниченными, эффективное управление проектами становится ключевым фактором успеха. В этом контексте роль компетентности управленцев выходит на первый план. Компетентные управленцы обладают необходимыми знаниями, навыками и опытом для эффективной реализации государственных проектов. Они должны иметь глубокое понимание методологий управления проектами, включая планирование, контроль, оценку рисков и ресурсов. Кроме того, они должны быть знакомы с особенностями государственных закупок, финансового управления и нормативного обеспечения. Однако обеспечение высокого уровня компетентности управленцев встречает ряд вызовов. К их числу относятся нестабильность кадров в результате политических изменений, недостаточное внимание к подготовке специалистов в области управления проектами, а также ограниченный доступ к образовательным ресурсам. Для решения этих вызовов необходимо принятие комплексных мер на уровне государственной политики. Это может включать разработку и реализацию программ обучения и повышения квалификации для управленцев, а также создание структур, обеспечивающих стабильность кадрового состава. Кроме того, важно содействовать развитию научных исследований в области управления государственными проектами, чтобы выявлять и внедрять лучшие практики. Компетентность играет центральную роль в успешном управлении государственными проектами. Для обеспечения эффективной реализации таких проектов необходимо уделять должное внимание подготовке кадров и созданию условий для их профессионального развития.

*Ключевые слова:* **управление проектами, компетентность, эффективность, вызовы, перспективы, методы исследования, аналитический метод, эмпирические методы, компаративный анализ, экспертные оценки**

В условиях постоянно возрастающей сложности государственного управления и высоких требований к эффективности и прозрачности использования бюджетных средств, вопросы повышения компетентности в управлении государственными проектами выходят на передний план. Государственные проекты, будучи ключевыми инструментами реализации национальных и региональных стратегических инициатив, требуют от своих управленцев не только профессиональных знаний и умений, но и глубокого понимания социально-экономических процессов, а также умения работать в условиях высокой неопределенности и изменчивости внешней среды.

Научное исследование компетентности в управлении государственными проектами предполагает комплексный анализ компетенций, необходимых для эффективного управления проектами в государственном секторе, и разработку методических подходов к их формированию и развитию. Важность этого исследования обусловлена стремлением повысить успешность реализации государ-

ственных проектов, что, в свою очередь, должно способствовать улучшению качества жизни граждан и устойчивому развитию общества.

Управление государственными проектами является ключевым элементом стратегического развития современных обществ. Данная область управления имеет огромное значение для эффективного использования государственных ресурсов, обеспечения устойчивого развития и достижения целей национального развития. С учетом комплексности и масштаба таких проектов роль компетентности управленцев становится все более значимой [1, с. 374].

Актуальность данного исследования состоит в том, что в современном быстроразвивающемся мире наблюдается увеличение объемов и сложности государственных проектов в различных областях, включая инфраструктуру, образование, здравоохранение и инновационные технологии. При этом недостаточная компетентность управленцев может привести к срывам сроков, перерасходу бюджета и недостаточному уровню качества реализации проектов. В этом контексте исследование роли компетентности в управлении государственными проектами является крайне актуальным.

Хотя тема управления проектами широко обсуждается в литературе и практике управления, особенности применения этой области знаний к государственным проектам требуют дальнейшего изучения и разработки. Новизна данного исследования заключается в анализе специфических вызовов и возможностей, связанных с управлением государственными проектами, а также в выявлении методов и инструментов, специально адаптированных для эффективной реализации таких проектов.

Целью данного исследования является анализ роли компетентности в управлении государственными проектами с целью определения факторов, влияющих на успешность их реализации, и разработки рекомендаций для повышения качества управления такими проектами.

Для достижения поставленной цели ставятся следующие задачи:

1. Изучение теоретических основ управления проектами и их применения в государственном секторе.
2. Анализ вызовов и проблем, связанных с управлением государственными проектами, на основе литературных источников и практического опыта.
3. Выявление ключевых компетенций, необходимых для эффективного управления государственными проектами.
4. Разработка рекомендаций по повышению уровня компетентности управленцев и совершенствованию процессов управления государственными проектами.

Для достижения поставленных целей и задач будут использованы следующие методы исследования:

1. Аналитический метод для изучения литературных источников и анализа предшествующих исследований в области управления государственными проектами.
2. Эмпирические методы, такие как анкетирование и интервьюирование, для сбора данных о текущей практике управления государственными проектами и оценки уровня компетентности управленцев.
3. Компаративный анализ для сопоставления существующих методов управления проектами с требованиями и особенностями государственных проектов.
4. Экспертные оценки и консультации с профессионалами в области управления проектами для выработки рекомендаций и практических решений.

Использование комбинации данных методов позволит получить комплексное представление о роли компетентности в управлении государственными проектами и разработать практические рекомендации для улучшения ситуации в этой области [2, с. 10].

Теоретическая значимость научной статьи «Компетентность в управлении государственными проектами» заключается в решении нескольких ключевых аспектов:

**1. Расширение теоретической базы управления проектами**.

Статья вносит вклад в теорию управления проектами, обогащая её комплексным анализом специфики компетентностей, требуемых для управления государственными проектами. Это помогает углубить понимание того, какие именно навыки, знания и личностные качества наиболее важны для эффективного выполнения проектных работ в государственном секторе.

**2. Систематизация и классификация компетентностей**.

Одним из важных теоретических вкладов статьи является разработка систематизированной классификации компетентностей, которая может служить основой для дальнейших исследований, а также для разработки учебных программ и курсов повышения квалификации управленцев государственных проектов.

**3. Интеграция и адаптация существующих теорий**.

Статья способствует интеграции различных теоретических подходов к управлению проектами, адаптируя их для решения уникальных задач и проблем, возникающих в контексте государственного управления. Это включает в себя адаптацию международных стандартов и лучших практик к специфике работы в государственном секторе.

**4. Разработка теоретической модели компетентности**.

В статье предлагается теоретическая модель компетентности управления государственными проектами, основанная на комплексном подходе к анализу знаний, навыков и личностных качеств. Эта модель может служить основой для последующих эмпирических исследований и экспериментальной проверки.

**5. Вклад в теорию государственного управления**.

Статья вносит вклад в общую теорию государственного управления, подчеркивая роль и значимость компетентности в реализации государственных стратегических инициатив и проектов. Особое внимание уделяется междисциплинарному характеру компетентностей, требуемых для работы в государственном секторе, что подчеркивает необходимость интеграции знаний из различных областей.

Таким образом, теоретическая значимость данной работы многогранна и охватывает как углубление и расширение существующих теоретических подходов к управлению проектами, так и развитие новых концепций и моделей, специфичных для государственного сектора.

Практическая значимость работы заключается в использовании полученных данных при составлении методических рекомендаций для государственных служащих.

Термин «компетентность в управлении государственными проектами» изучается в контексте педагогической науки с целью развития специфических знаний, навыков и умений, необходимых для эффективного управления проектами на уровне государственной политики и администрации. Компетентность в данном контексте представляет собой набор качеств, объединяющих знания, умения и способности управлять государственными проектами с учетом их уникальных характеристик, таких как сложность, масштаб и социальная значимость.

С точки зрения педагогического подхода развитие компетентности в управлении государственными проектами требует системного обучения и тренировки, включая формирование теоретических знаний о методологии управления проектами, законодательства, финансовых и организационных аспектов. Кроме того, важным является развитие практических навыков по планированию, реализации, контролю и оценке государственных проектов.

Компетентность в контексте управления государственными проектами включает в себя несколько ключевых аспектов:

**1. Знание и понимание**. Основа компетентности – глубокие знания в области управления проектами, включая методологии планирования, организации, мониторинга и контроля проектов. Также важно понимание особенностей государственного управления, законодательства, экономических и социальных аспектов, влияющих на проект.

**2. Навыки и умения**. Эффективное применение проектных инструментов и техник, умение работать с заинтересованными сторонами, принимать решения в условиях неопределенности и управлять командой проекта.

**3. Личностные качества**. Лидерство, коммуникативные навыки, умение решать конфликты, стрессоустойчивость и адаптивность.

**4. Этические принципы**. Прозрачность, ответственность, честность и соблюдение этических норм в управлении государственными проектами.

Педагогический подход к развитию компетентности в управлении государственными проектами также подразумевает уделение внимания развитию критического мышления, аналитических способностей и умений принимать решения в контексте государственной деятельности. Это включает способность к адаптации к изменяющимся условиям, эффективному взаимодействию с различными заинтересованными сторонами и этическому поведению в процессе управления проектами.

Исследования в области педагогической компетентности в управлении государственными проектами также подчеркивают важность формирования лидерских качеств, коммуникативных навыков и способностей к координации работы группы для достижения поставленных целей проекта. Эффективное управление государственными проектами требует не только технических знаний, но и способности эффективно вести команду и управлять людьми [3, с. 92–93].

Для более глубокого понимания компетентности в управлении государственными проектами с педагогической точки зрения также важно рассмотреть концепцию обучения на примере применения активных методов обучения. Активные методы обучения, такие как проблемное, проектное обучение, метод случаев и другие, предоставляют учащимся возможность не только усваивать теоретические знания, но и применять их на практике в реальных или симулированных ситуациях управления государственными проектами.

При использовании активных методов обучения особое внимание уделяется развитию навыков решения проблем, критического мышления, коммуникации и сотрудничества. Студенты или участники курсов получают возможность применять свои знания на практике, а также развивать ключевые компетенции, необходимые для успешного управления государственными проектами, такие как умение анализировать информацию, принимать решения в условиях неопределенности и эффективно взаимодействовать с командой и заинтересованными сторонами [4, с. 168, 287].

Другим важным аспектом педагогического подхода к развитию компетентности в управлении государственными проектами является интеграция теории и практики. Это означает не только предоставление теоретических знаний о методах управления проектами, но и их непосредственное применение на практике через различные учебные ситуации, кейсы, симуляции и стажировки в реальных организациях или агентствах государственного управления.

Таким образом, педагогический подход к компетентности в управлении государственными проектами включает в себя не только передачу знаний, но и

развитие практических навыков, критического мышления, лидерских качеств и социальной ответственности через использование активных методов обучения и интеграцию теории и практики. Это позволяет создать основу для профессионального развития специалистов в области управления государственными проектами и обеспечить их готовность к эффективному решению сложных задач в сфере государственного управления [5].

Подводя итоги исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1. Компетентность в управлении государственными проектами является ключевым элементом эффективного государственного управления, требующим развития разнообразных навыков и знаний.

2. Педагогический подход к развитию компетентности в управлении государственными проектами представляет собой систему обучения, направленную на формирование технических, лидерских, коммуникативных и социальных навыков.

3. Использование активных методов обучения, интеграция теории и практики, а также постоянное обновление знаний и навыков играют важную роль в процессе развития компетентности в управлении государственными проектами.

4. Развитие компетентности в управлении государственными проектами с педагогической точки зрения способствует повышению качества государственного управления, улучшению результативности проектной деятельности и достижению стратегических целей государственной политики.

В заключение отметим, что компетентность в управлении государственными проектами, рассмотренная с педагогической точки зрения, представляет собой комплексное понятие, охватывающее не только технические аспекты управления проектами, но и развитие лидерских качеств, коммуникативных навыков, а также этического поведения и социальной ответственности [6, с. 186].

Педагогический подход к развитию компетентности включает в себя использование активных методов обучения, интеграцию теории и практики, а также постоянное обновление знаний и навыков в соответствии с требованиями современного государственного управления.

Эффективное развитие компетентности в управлении государственными проектами через педагогический подход способствует формированию квалифицированных специалистов, способных успешно реализовывать государственные программы и инициативы, учитывая сложные социально-экономические условия и интересы различных заинтересованных сторон.

Библиографический список


1. Мильнер Б.З. *Теория правительству*: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2012.
2. Кузнецов Ю.В. *Государственное стратегическое управление*: монография. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
3. Борисов С.А. Сравнительный анализ проектного и процессного подходов в управлении инновационной деятельностью. *Российское предпринимательство.* 2013; № 13 (235): 91–96.
4. Грей К.Ф., Ларсон Э.У. *Управление проектами*. Москва: Издательство «ДИС», 2003.
5. Попов Ю.И., Яковенко О.В. *Управление проектами*. Москва: Инфра-М, 2008.
6. Мазур И.И., Шапиро В.Д. *Управление проектами*. Москва: Издательство «Омега-Л», 2008.


References


1. Mil'ner B.Z. *Teoriya pravitel'stvu*: uchebnik. Moskva: INFRA-M, 2012.
2. Kuznecov Yu.V. *Gosudarstvennoe strategicheskoe upravlenie*: monografiya. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
3. Borisov S.A. Sravnitel'nyj analiz proektnogo i processnogo podhodov v upravlenii innovacionnoj deyatel'nost'yu. *Rossijskoe predprinimatel'stvo*. 2013; № 13 (235): 91-96.
4. Grej K.F., Larson `E.U. *Upravlenie proektami*. Moskva: Izdatel'stvo «DIS», 2003.
5. Popov Yu.I., Yakovenko O.V. *Upravlenie proektami*. Moskva: Infra-M, 2008.
6. Mazur I.I., Shapiro V.D. *Upravlenie proektami*. Moskva: Izdatel'stvo «Omega-L», 2008.


*Статья поступила в редакцию 28.03.24*

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-103-105

***Nepoklonova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: elenaneocom@gmail.com*

**DISCUSSIONS AND PHILOLOGICAL TASKS AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY.** The article is devoted to the study of ways to form communicative competence of foreign philology students. The article presents results of an experiment, the purpose of which is to determine the effectiveness of using such forms of work as discussion and solving heuristic philological problems in the process of developing the communicative competence of foreign philology students. The main attention is paid to principles of complex application of selected forms of work as a condition for activation of the totality of intellectual and psychological abilities of students and thus achieving the most effective results. The experiment is conducted at the Polar Academy Institute of the Russian State Hydrometeorological University in the 2020-2022 academic years among 2- and 3-year-students majoring in Philology, focus (profile) "National Philology (for foreign students)". As a result of the experiment, it is possible to find out that the systematic use of these forms of work contributes to the successful development of the communicative competence of foreign philology students.

*Key words:* **communicative competence, methods of developing communicative competence, discussion, heuristic component in teaching, philological heuristic tasks, teaching Russian language to foreign philology students**

***Е.О. Непоклонова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», г. Санкт-Петербург, E-mail: elenaneocom@gmail.com*

# ДИСКУССИИ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена исследованию способов формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов. В работе представлены результаты эксперимента, цель которого заключалась в определении эффективности использования в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов таких форм работы, как дискуссия и решение эвристических филологических задач. Основное внимание было уделено принципам комплексного применения избранных форм работы как условия активизации всей совокупности интеллектуально-психологических способностей обучающихся и тем самым достижения наиболее эффективных результатов. Эксперимент был проведен в институте «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета в 2020–2022 учебных годах среди студентов 2–3 курсов, обучающихся по направлению «Филология», направленность (профиль) «Отечественная филология (для иностранных студентов)». В результате проведенного эксперимента удалось выяснить, что системное использование данных форм работы способствует успешному развитию коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов.

*Ключевые слова:* **коммуникативная компетенция, способы формирования коммуникативной компетенции, дискуссия, эвристический компонент в обучении, филологические эвристические задачи, обучение русскому языку иностранных студентов-филологов**

Коммуникативная компетенция в современном мире общепризнанно является одной из ключевых составляющих профессиональной деятельности специалиста фактически любой профессиональной сферы, имеющей как информационную, так и языковую составляющие. При этом особой спецификой обладает процесс формирования данной компетенции у будущих специалистов гуманитарного профиля, где преобладает языковая составляющая [1; 2]. Поэтому формирование коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся, например, студентов-филологов, является, с одной стороны, сложным специфическим процессом, а с другой – основополагающей задачей, которой посвящено множество научно-методических работ отечественных и зарубежных авторов, среди которых

можно выделить исследования Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой [3], Ю.В. Троицкой [4], Д.Н. Хаймса [5], М.А. Ярмашевич [6] и др.

Актуальность проблематики, рассматриваемой в данной статье, определяется ростом исследовательского интереса к способам эффективного формирования коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся. Вместе с тем многообразие методов и приемов формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов иногда не столько помогает, сколько затрудняет их системное и последовательное применение из-за недостаточной четкости понимания их функциональных возможностей и принципов взаимосвязи. Далее мы предложим и опишем идеи системного применения нескольких форматов учебной работы с данной категорией студентов, используемых в качестве способов формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов.

В связи с недостаточным вниманием в современной методике к принципам системного применения форм работы с иностранными студентами-филологами в процессе формирования коммуникативной компетенции целью исследования является анализ способов системного и комплексного использования таких форм обучения, как дискуссия и филологическая задача. Объектом исследования являются дискуссия, а также моделирование и решение филологических задач как средства формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов.

Задачи исследования связаны с определением актуальности и степени теоретической и практической разработанности данной темы, выявлением наиболее эффективных средств формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов и принципов их комплексного системного применения.

Научная новизна исследования состоит в обосновании необходимости системного применения взаимосвязанных форм учебной работы с иностранными студентами-филологами, стимулирующих весь комплекс интеллектуально-психологических способностей обучающихся, как условия эффективного формирования коммуникативной компетенции.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке учебно-методических материалов, системы заданий и филологических задач для комплексного применения на занятиях с целью формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов.

С целью изучения принципов взаимосвязи методов и приемов формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов представляется эффективным проведение эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности данной компетенции у иностранных студентов-филологов в рамках дисциплины «История литературы страны изучаемого языка». Так, в институте «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета (г. Санкт-Петербург) в 2020–2022 уч. гг. проводился эксперимент для студентов 2–3 курсов направления «Филология», профиль «Отечественная филология (для иностранных студентов)» в количестве 60 человек.

Эксперимент состоял из двух этапов: констатирующего и контрольного. В 2020–2021 уч. г. был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня сформированности коммуникативной компетенции в рамках изучения дисциплины «История литературы страны изучаемого языка». В 2021–2022 уч. г. осуществлялся контрольный эксперимент с целью выявления результатов непрерывной и последовательной работы, включавшей такие форматы, как *дискуссия* и *решение филологических эвристических задач*, а также определение роли данных видов работы в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов. В контрольном эксперименте участвовали две группы по 30 человек: контрольная и экспериментальная.

При подготовке эксперимента мы исходили из системы показателей уровня сформированности коммуникативной компетенции иностранных студентов, описанной в трудах отечественных и зарубежных исследователей, среди которых следует выделить ряд известных работ [7; 8; 9] и др. К основным показателям вслед за указанными исследователями мы будем относить в первую очередь умения правильно понять и сформулировать тему, проблему, основную мысль устного или письменного высказывания; использовать знание языковых норм и понимание коммуникативной ситуации; правильно отбирать языковые средства с учетом коммуникативной ситуации, типа, целей высказывания; строить высказывание с учетом особенностей устной и письменной коммуникации, функционально-стилистических особенностей и социальной дифференциации языка, а также строить высказывание в рамках профессиональной сферы – области филологического знания.

Среди данных показателей, как мы уже отмечали ранее в наших публикациях [10; 11; 12], особенно важным является умение иностранных студентов осуществлять успешную коммуникацию в рамках сферы филологического знания. Развитие этого умения связано с учетом основных задач обучения иностранных студентов-филологов, к которым относится, в частности, «развитие умений и навыков, связанных с филологической специальностью» [10, с. 101].

Весьма актуальной для формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов представляются *дискуссионный формат общения*, связанный с филологической проблематикой, который относится к интерактивным формам обучения. Для ведения дискуссии требуются умения построить монологическое высказывание по филологической тематике; выразить согласие/несогласие с положениями, высказанными в научных работах; раскрыть основные положения научного текста; соблюдать языковые нормы в процессе построения устного монологического высказывания и ведения дискуссии; сопоставлять собственные и чужие суждения по поводу предложенной для обсуждения филологической проблематики.

В качестве темы дискуссии была предложена следующая*:* «*Как различать произведения вершинной и массовой литературы?*». Особенностью данной дискуссии было совмещение разных видов работы в процессе подготовки, в частности, был использован такой эвристический метод, как решение филологических задач, помогающих лучше понять предмет обсуждения и подготовить систему аргументации.

На первом этапе подготовки к дискуссии студентам были предложены высказывания М.М. Бахтина, например: *«Произведения разбивают грани своего времени, живут в веках, то есть в большом времени, притом часто (а великие произведения – всегда) более интенсивной и полной жизнью, чем в своей современности»* [13].

Студентам было отведено 20 минут для самостоятельного обдумывания предложенных тезисов в аспекте проблематики критериев и границ вершинной литературы по отношению к массовой, после чего на втором этапе работы студентам было предложено решить филологическую задачу, прежде чем приступить к обсуждению дискуссионной проблемы.

*Филологическая эвристическая задача*, на наш взгляд, является одним из наиболее эффективных способов формирования коммуникативной компетенции студентов-филологов. Как ранее мы указывали, под филологической задачей следует понимать «проблемно представленный языковой или литературный материал, требующий рациональных методов филологического объяснения, комментирования или структурирования» [10]. В филологической задаче может быть использован любой языковой материал: слово, словосочетание, предложение, различные типы текстов, в том числе художественный. Такие задачи позволяют моделировать разнообразные исследовательские ситуации, требующие последовательного применения логических операций в процессе получения знания об исследуемом объекте [10]. Активизация исследовательской деятельности, в свою очередь, стимулирует языковую рефлексию, необходимую в процессе успешной коммуникации. С целью формирования языковой рефлексии для упоминавшейся выше экспериментальной группы были предложены задачи, формирующие языковую рефлексию в области семантики морфем.

Приведем ***пример филологической задачи:*** *Проанализируйте группы глаголов и определите, сколько значений можно обнаружить у постфикса -ся:*

*А. Подниматься, умываться, одеваться, вооружаться.*

*Б. Освещаться, осаждаться, омываться, изгоняться;*

*В. Печалиться, беспокоиться, расстраиваться, мучиться;*

*Г. Обниматься, целоваться, драться, встречаться.*

*Д. Бросаться, бодаться, кусаться, бодаться.*

С методической точки зрения такого рода задачи требуют поиска скрытого критерия, лежащего в основе классификации, и выявления системных отношений в языке. Совместное обсуждение данной задачи позволяет обнаружить различные оттенки значения постфикса -ся, что способствует развитию языковой рефлексии, а в дальнейшем – навыкам филологического анализа художественных текстов.

В продолжение этой тематики заметим, что такое семантическое варьирование постфикса -ся является характерной особенностью творчества И.А. Крылова. В качестве подведения итогов наблюдения над данным материалом можно предложить студентам проанализировать фрагмент басни И.А. Крылова «Слон и Моська», демонстрирующий активное использование автором семантики данного постфикса в художественных целях:

*«…Увидевши Слона, ну на него метаться*
*И лаять, и визжать, и рваться;*
*Ну так и лезет в драку с ним.*
*«Соседка, перестань срамиться,*
*– Ей Шавка говорит, – тебе ль с Слоном возиться?...»*

Анализ данного фрагмента позволит студентам самостоятельно опознать различные значения постфикса, которые используются И.А. Крыловым для создания образа Моськи и формирования проблематики произведения, с помощью последовательно выстраиваемых семантических оппозиций (ср., например, семантическая оппозиция на основе значения -ся в словах *метаться, рваться – срамиться*, демонстрирующих оппозицию *Я-для-себя* и *Я-перед-другими* как центральную смысловую оппозицию произведения). Обсуждение данной задачи, на наш взгляд, позволит студентам составить представление о профессиональной работе И.А. Крылова со словом как материалом словесного искусства, о литературном творчестве как сложной работе автора со всеми языковыми уровнями текста, что, в свою очередь, станет убедительным аргументом в дискуссии об отличительных свойствах вершинной литературы на фоне массовой.

На следующем этапе работы состоялась дискуссия, включавшая следующие вопросы, затронутые М.М. Бахтиным: *Как отличить произведения вершинной литературы от множества массовой продукции? Что такое литературное мастерство? Почему произведения вершинной литературы познаются,*

*по мнению М.М. Бахтина, в «большом времени культуры»? Почему мы иначе прочитываем тексты У. Шекспира, А.С. Пушкина, И.А. Крылова и других авторов, чем современники? Какие функции выполняет массовая литература? Как она соотносится с вершинной?*

Для подготовки к дискуссии студентам был предложен текст, посвященный характеристике вершинной литературы, созданный по материалам статьи М.М. Бахтина «Ответ на вопрос редакции “Нового мира”» [13, с. 538]. Текст был разделен на части, к каждой из которых прилагались вопросы на понимание прочитанного. После работы с текстом состоялось обсуждение основных вопросов, обозначенных автором в этой статье.

Как показали результаты проведенной работы, у студентов экспериментальной и контрольной групп повысились показатели сформированности коммуникативных умений в совокупности с навыками владения филологической проблематикой. В экспериментальной группе показатели коммуникативных умений оказались больше 80%. Это, прежде всего, умение построить монологическое высказывание с опорой на прочитанный текст и результаты обсуждения филологических задач, умение использовать филологическую аргументацию в ходе дискуссии. В контрольной группе данные показатели оказались в границах от 70 до 85%; это свидетельствует о более низком уровне владения коммуникативными умениями. Наиболее сложными для овладения оказались умения выбирать выразительные языковые средства для филологической аргументации, соответствующие стилю научной дискуссии.

Изложенное выше показывает, что эффективному формированию коммуникативной компетенции у иностранных студентов-филологов способствует содержание, цели и задачи дисциплины «История литературы страны изучаемого языка». Так, в частности, изучение в рамках дисциплины лингвопоэтических приемов в творчестве поэтов первой половины XIX в. позволяет иностранным студентам самостоятельно осуществлять групповые мини-исследования в процессе решения филологических задач и представлять результаты своей работы в формате дискуссии. Такие формы работы направлены на весь спектр интеллектуально-психологических способностей обучающихся, что, в свою очередь, стимулирует активное формирование коммуникативной компетенции в профессиональной филологической сфере. В связи с этим представляется необходимым системное внедрение в процесс освоения дисциплин филологического цикла коммуникативных форм работы, таких, в частности, как решение эвристических филологических задач и дискуссия. Данные формы учебной деятельности позволят осуществлять комплексную работу по развитию коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов, позволяющей им четко и логично выражать свои мысли; аргументировано излагать свою позицию и участвовать в коммуникации на профессиональные темы.

Библиографический список


1. Литвиненко М.В., Рыжова Н.И., Фомин В.И. Профессиональная компетентностьспециалиста в области информационных технологий. *Информатика и образование.* 2007; № 8: 121–123.
2. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Структура и компоненты языковой составляющейсоциально-коммуникативной компетентности специалиста туристской индустрии. *Мир науки, культуры, образования.* 2012; № 3 (34): 8–12.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования:* методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2010.
4. Троицкая Ю.В. Коммуникативная компетенция: демократизация значения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2020; № 7 (150): 112–119.
5. Hymes D.H. On communicative competence. *Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth*. Penguin, 1972: 269–293. Available at: https://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf/
6. Ярмашевич М.А. Обучение профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2020; № 2 (180): 482–486.
7. Basturkmen H., Elder C. The practice of LSP. *The handbook of applied linguistics. Blackwell Publishing.* 2004. Available at: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.5358&rep=rep1&type=pdf/
8. Douglas D. ESP and assessment. *The handbook of 18 Language Education & Assessment, 1(2) English for specific purposes.* 2013: 367–383.
9. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие для вузов. Москва: Флинта, 2017.
10. Непоклонова Е.О. Формирование основ исследовательской деятельности обучающихся на примере решения лингвистических задач. *Наука и школа.* 2020; № 1: 95–107.
11. Кипнес Л.В., Васильева И.В., Виноградова М.В., Непоклонова Е.О., Никифорова И.Н. Актуальные средства формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 167–171.
12. Непоклонова Е.О., Кипнес Л.В., Токарева П.В. Формирование поликультурной образовательной среды в процессе подготовки современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 289–292.
13. Бахтин М.М. *Литературно-критические статьи*. Москва: Художественная литература, 1986.


References


1. Litvinenko M.V., Ryzhova N.I., Fomin V.I. Professional'naya kompetentnost'specialista v oblasti informacionnyh tehnologij. *Informatika i obrazovanie.* 2007; № 8: 121-123.
2. Medyanova P.V., Ryzhova N.I. Struktura i komponenty yazykovoj sostavlyayuschejsocial'no-kommunikativnoj kompetentnosti specialista turistskoj industrii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 3 (34): 8-12.
3. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya:* metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2010.
4. Troickaya Yu.V. Kommunikativnaya kompetenciya: demokratizaciya znacheniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 7 (150): 112-119.
5. Hymes D.H. On communicative competence. *Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth*. Penguin, 1972: 269-293. Available at: https://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf/
6. Yarmashevich M.A. Obuchenie professional'noj kommunikativnoj inoyazychnoj kompetencii. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2020; № 2 (180): 482-486.
7. Basturkmen H., Elder C. The practice of LSP. *The handbook of applied linguistics. Blackwell Publishing.* 2004. Available at: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.5358&rep=rep1&type=pdf/
8. Douglas D. ESP and assessment. *The handbook of 18 Language Education & Assessment, 1(2) English for specific purposes.* 2013: 367-383.
9. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Flinta, 2017.
10. Nepoklonova E.O. Formirovanie osnov issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayuschihsya na primere resheniya lingvisticheskih zadach. *Nauka i shkola.* 2020; № 1: 95-107.
11. Kipnes L.V., Vasil'eva I.V., Vinogradova M.V., Nepoklonova E.O., Nikiforova I.N. Aktual'nye sredstva formirovaniya kommunikativnoj kompetencii inostrannyh studentov-filologov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 167-171.
12. Nepoklonova E.O., Kipnes L.V., Tokareva P.V. Formirovanie polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy v processe podgotovki sovremennyh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 289-292.
13. Bahtin M.M. *Literaturno-kriticheskie stat'i*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986.


*Статья поступила в редакцию 30.03.24*

УДК 837 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-105-108

***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*

**DEVELOPMENT OF GROWTH MINDSET AMONG UNIVERSITY STUDENTS AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION FOR THE LEARNING PROCESS.** The article proposes to consider a problem of motivation from the point of view of a student's personality. The problem of the lack of motivation worries all teachers, psychologists and students themselves. As a rule, the solution to this problem is seen in changing the content of the learning process, making it playful, exciting, personalized, technological and adaptive. At the same time, one must not forget that the subject of study is only one of the main components of the learning process. In addition, it is necessary to take into account the personality of the teacher and the student. The attitude towards the subject of study, the teacher and oneself depends on the type of thinking that the student has. There are two types of thinking: growth thinking and fixed thinking. The first type of thinking is characterized by the belief that a person can cope with any task with the necessary amount of effort. People with the second type of thinking believe that it is possible to master knowledge or skill if they have abilities given from birth. The task of the teacher is to change the paradigm of students with fixed thinking. Fixed-mindset attitudes act as stereotypes that limit devel-

opment, interfere with learning and the formation of new skills. In the author's opinion, setting high standards and creating a favorable growth environment in the group contributes to the transformation of fixed thinking into growth thinking, increasing motivation and enabling all students, without exception, to achieve course goals.

*Key words:* **motivation, growth mindset, fixed mindset, criticizing, assessment, student's personality**

***Е.Н. Нечина**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

# РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ РОСТА У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

Данная статья предлагает рассмотреть проблему мотивации с точки зрения личности студента. Проблема отсутствия мотивации волнует всех преподавателей, психологов и самих студентов. Как правило, решение данной проблемы видят в изменении содержания процесса обучения, делая его игровым, захватывающим, персонализированным, технологичным и адаптивным. В то же время нельзя забывать, что предмет обучения – это лишь один из основных компонентов процесса обучения. Кроме него необходимо учитывать личность преподавателя и студента. Отношение к предмету обучения, преподавателю и себе зависит от типа мышления, которое имеет студент. Различают два типа мышления: мышление роста и фиксированное мышление. Первому типу мышления характерна вера в то, что человек может справиться с любыми задачами, приложив необходимое количество усилий. Люди со вторым типом мышления верят в то, что освоить знания или навык можно при наличии способностей, данных от рождения. Задача преподавателя заключается в смене парадигмы у студентов с фиксированным мышлением. Установки фиксированного мышления действуют как стереотипы, ограничивающие развитие, мешающие обучению и формированию новых навыков. На наш взгляд, предъявление высоких стандартов и создание благоприятной среды роста в группе способствует трансформации фиксированного мышления в мышление роста, увеличивая мотивацию и давая возможность всем без исключения студентам достичь целей курса.

*Ключевые слова:* **мотивация, мышление роста, фиксированное мышление, критика, оценивание, личность студента**

Актуальность темы данной статьи связана с поиском средств и способов повышения мотивации студентов. Без заинтересованности студентов в предмете изучения у преподавателя не получится подготовить квалифицированных специалистов. Мотивация студентов вузов является сложной проблемой по нескольким причинам. Во-первых, старые приемы повышения заинтересованности студентов не всегда работают с поколением Z. Современные студенты сконцентрированы на себе, на своих ощущениях и переживаниях. Именно поэтому мотивацию к обучению следует связывать с отношением студентов к процессу обучения. Необходимо учитывать и при необходимости менять их отношение к предмету, к своим представлениям о способности усвоить знания и навыки.

Цель статьи заключается в том, чтобы показать, как фиксированное мышление связано с низкой мотивацией и успеваемостью студентов. Автор описывает влияние мышления роста на достижение высоких результатов в учебе и желании достигать целей и выполнять сложные задания. Автор предлагает, как изменить тип мышления студентов и повысить их мотивацию и уверенность в себе, необходимую для того, чтобы справляться с вызовами, которые перед ними ставит обучение в вузе.

Для достижения данных целей автор предполагает решить следующие задачи:

– рассмотреть связь типа мышления и мотивации;
– описать различия между мышлением роста и фиксированным мышлением;
– предложить способ, как помочь студенту с фиксированным мышлением поменять его на мышление роста.

При написании статьи автор использовал такие методы, как анализ статей и книг, посвященных двум типам мышления, и свой педагогический опыт и знания.

Научная новизна данной работы состоит в том, что автор предлагает связать наличие мотивации к обучению с типом мышления и предлагает метод, помогающий развить у студентов мышление роста.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в обосновании того, как мышление роста приводит к росту мотивации и росту успеваемости всех студентов, независимо от их способностей, первоначальных знаний и опыта.

Практическая значимость находится в плоскости использования результатов исследования преподавателями вузов для формирования интереса к своему предмету, улучшения показателей посещаемости, академической успеваемости и атмосферы роста на занятиях. Это не только поможет студентам освоить необходимые знания и сформировать навыки, определенные программой курса, но и даст им инструменты для самообучения и саморазвития, что особенно актуально в настоящее время.

Одной из ключевых проблем обучения в вузе в настоящее время является отсутствие мотивации у подавляющего числа студентов. На отсутствие интереса к учебе жалуются как сами студенты, так и преподаватели. Это приводит к снижению эффективности процесса обучения. Кроме того, увеличилось число студентов, не посещающих занятия, хотя они в целом заинтересованы в приобретении новых знаний, необходимых для получения профессии. Для решения данной проблемы преподаватели внедряют новые методики, подходы и методы обучения, цель которых сместить акцент с педагога на студента на занятии, сделав студентов более активными участниками процесса обучения. Многие преподаватели используют элементы геймификации, чтобы вовлечь студентов в обучение, делая процесс получения и закрепления знаний более интересным, разнообразным, запоминающимся с помощью включения эмоций. В последнее время широкое распространение получило использование новых технологий на занятиях, что позволяет сделать обучение ближе и понятнее для нового поколения Z, родившегося в эпоху Интернета и активно использующего гаджеты для решения всех задач в разных сферах своей жизни. Однако, несмотря на все предлагаемые возможности трансформировать процесс обучения, адаптировав его под нужды, желания и интересы каждого студенты, проблема отсутствия мотивации до сих пор не решена. Безусловно, внедрение новых подходов к обучению необходимо в силу меняющейся реальности, потребностей и жизни в целом. Тем не менее внешнее изменение процесса обучения помогают повысить мотивацию ненадолго и далеко не у всех студентов. Некоторые студенты устают от новизны и постоянно меняющейся рутины обучения. Таким образом, автор статьи считает, что повышение мотивации к обучению, а значит, и его эффективности, требует изменения отношения студентов к процессу обучения другим способом, работая с внутренней мотивацией.

Внутренняя мотивация состоит из нескольких компонентов. Это интерес к предмету и методу преподавания, стремление добиться особых успехов, осознание своего прогресса, доверие учителя, хорошее настроение, положительная атмосфера на занятиях, уверенность в своих силах. Таким образом, среда, в которой происходит процесс обучения, играет немаловажную роль. Для повышения мотивации среда должна удовлетворять базовые психологические потребности человека. К ним относится потребность в ощущении успеха. Студенты должны видеть, что их деятельность дает результат в виде новых знаний и умений. Преподаватель должен обеспечить информативную обратную связь, объясняя, что было сделано хорошо, чего не хватает, что нужно исправить, не давая негативных оценок. Необходимо хвалить за достижения и успехи без оценивания личности студента в целом. Требования преподавателя должны быть ясные, заранее обозначенные. Строгость преподавателя должна сочетаться с уважением к личности студента, что проявляется в принятии, поддержке, внимании и отсутствии контроля, выражающемся в системе наград и наказаний. Результаты опроса студентов, проведенные в Университете Штата Вашингтон, показали, что студенты предпочитают преподавателей, которые не делят студентов на талантливых и бездарных или умных и отстающих, а тех, кто верит, что каждый студент может добиться успеха, приложив усилия. При этом студенты отметили, что дружелюбность преподавателя не так важна, как первое качество [1]. Подобное описание идеального преподавателя соответствует определению мышления роста.

Мышление роста – это теория, которую предложила психолог из Стэнфорда Кэрол Дуэк, автор книги «Гибкое сознание». Наблюдая за различными людьми, она заметила, что люди реагируют на сложные задачи и вызовы неодинаково. Одни пытаются их решить, прилагая усилия, пока не достигнут результата, в то время как другие сдаются очень быстро и отказываются от попыток решить проблему под разными предлогами. Она выяснила, что за этим стоят два разных типа мышления. Первой группе людей свойственно мышление роста, тогда как вторые обладают фиксированным мышлением. Понимание принципиальной разницы между этими двумя видами мышления позволит преподавателю переосмыслить подходы к осуществлению обратной связи и оцениванию студентов. Это, в свою очередь, поможет изменить отношение студентов к себе и изучаемому предмету, что неизбежно приведет к повышению мотивации к обучению [2].

Мышление роста отличается от фиксированного мышления по нескольким параметрам. Во-первых, им свойственно совершенно противоположное отношение к собственным способностям. Для мышления роста характерно понимание того, что человек может развиваться и добиваться успехов в любой сфере, если прилагает достаточно усилий в процессе обучения. На успех не влияет наличие соответствующих способностей. Однако люди с фиксированным мышлением уверены в том, что все способности и качества даны им от рождения и не развиваются в течение жизни. Они верят, что есть люди, одаренные в определенных областях, например, талантливые в математике, гуманитарных науках, способные к изучению иностранных языков. Они убеждены, что развить те способности, которые не даны им от рождения, невозможно [3].

Во-вторых, те, кто имеет мышление роста, осознают, что достижение цели предполагает совершение усилий. Они готовы трудиться, чтобы получить результат. Такие студенты понимают, что, инвестируя свое время и внимание в процесс обучения, они рано или поздно освоят новый навык или знание. В то же время студенты с фиксированным мышлением полагают, что наличие талантов и способностей обеспечивает легкий успех. Необходимость трудиться ставит под сомнение их таланты. Это может привести к низкой самооценке и даже к полной потере интереса к предмету. Кроме того, студенты с фиксированным мышлением склонны к прокрастинации, то есть они откладывают выполнение заданий, которые кажутся им сложными, так как не уверены в том, что смогут справиться с ними. Такой негативный опыт фрустрации приводит к постепенному отставанию студентов, которые в начале обучения показывали хорошие результаты.

Люди с разными типами мышления по-разному ведут себя в ситуациях, когда они сталкиваются с трудностями. Те, кто имеет мышление роста, легко признают, что не понимают что-то и задают вопросы, чтобы разобраться в сложных для себя моментах. Они не боятся показаться глупыми. Трудности, с которыми они сталкиваются, воспринимаются как стимул, а не препятствие. Ситуация диаметрально противоположна у людей с фиксированным мышлением. Они никогда не задают вопросы, боясь признать свое непонимание. Они не хотят потерять лицо или свой статус умного.

Более того, люди с мышлением роста отличаются своим отношением к неудачам. Они рассматривают их как возможность научиться чему-то новому. Они не переживают и не зацикливаются на ошибках так как расценивают их как ресурс. Они делают выводы и в следующий раз поступают иначе. Люди, обладающие фиксирующим мышлением, относятся к неудачам болезненно. Они боятся совершить ошибку, поэтому им проще отказаться от выполнения сложных задач.

Последнее различие между двумя видами мышления, которое имеет большое значение для преподавателя, это отношение студентов с разными типами мышления к критике. Люди, обладающие мышлением роста, легко относятся к конструктивной критике. Они открыты ко всему новому, и поэтому им не страшно, когда преподаватель обращает их внимание на их ошибки и недочеты в работе. Такие студенты воспринимают критику как попытку помочь улучшить результат работы и достичь чего-то большего. Наоборот, студенты с фиксированным мышлением воспринимают отрицательную обратную связь как унижение, как оценку своей личности в целом. Поэтому они предпочитают действовать по шаблону, избегая рисковать, пробуя что-то новое, что может не получиться сразу и хорошо. Они всегда работают по проверенному алгоритму, думая о том, как их оценят [4].

Описанные выше установки, безусловно, влияют на мотивацию к обучению и результаты. Сталкиваясь с трудностями на первом курсе обучения в вузе, студенты-отличники, привыкшие относительно легко получать хорошие оценки, перестают стараться и не двигаются дальше. Тем временем те, кто изначально имеет установку на развитие, не расстраиваются, испытывая трудности и не достигая успеха немедленно. Они прикладывают усилия и достигают больших успехов к концу обучения в вузе.

Таким образом, мышление роста обладает рядом ключевых преимуществ. Вызовы воспринимаются как возможности роста, преодоление которых дает возможность научиться новому. Неудача трактуется как часть процесса обучения, ведущая к цели. Трудности и ошибки не рассматриваются как что-то стыдное. Акцент делается на рост и поступательное движение вперед, а не на скорость достижения результата. Мышлению роста свойственно понимание того, что обучение – это длительный процесс. Для того чтобы получить результат, необходимо потрудиться. Критика воспринимается как возможность изменить себя к лучшему, как точка роста. Отсутствует потребность сравнивать свои результаты с достижениями других студентов. Студенты с мышлением роста не ищут одобрения у других. Они сконцентрированы на своем развитии и сравнивают свои результаты сегодня со своими результатами вчера. Они готовы рисковать и пробовать новое, даже если первые попытки не очень успешны. Их ошибки не влияют на собственную самооценку. Они уверенны в себе и понимают, что упорство приносит плоды. Такие студенты учатся добиваться целей, не сдаваясь при столкновениями с трудностями [5]. Они имеют принципиально иное отношение к ошибкам, пытаясь найти в них новые идеи и точки роста, а не препятствия.

Фиксированное мышление можно поменять на мышление роста. Именно в этом состоит задача преподавателя. Переход от мышления данности к мышлению роста позволит повысить мотивацию, меняя отношение к себе как субъекту обучения и к предмету как объекту изучения. Чтобы сменить парадигму мышления студентов, преподаватель должен создать атмосферу заботы на занятиях и установить высокие стандарты. Несмотря на кажущуюся парадоксальность второго компонента, именно высокие требования помогают студентам достичь успешного результата в предмете. Предъявление разных требований к усвоению материала для студентов с разным багажом знаний, способностями и первоначальной мотивацией может привести к печальным результатам в конце учебного процесса. Студенты, перед которыми ставят легкие задачи, привыкают выполнять минимум, необходимый для получения зачета, или удовлетворительную оценку на экзамене. Соответственно, уровень знаний у таких студентов довольно низкий. Из них вряд ли получатся профессионалы. Кроме того, они теряют способность справляться со сложностями. Они избегают вызовов, которые часто возникают в процессе обучения. Напротив, высокие стандарты, как бы противоречиво, на первый взгляд, это ни звучало, повышают интерес студента к предмету и мотивацию. Это происходит потому, что студенты с более низким результатами или уровнем владения языка, если говорить о преподавании иностранных языков в начале обучения, видят, что преподаватель предъявляет одинаково высокие требования ко всем студентам, независимо от их способностей. Это дает уверенность в том, что все могут достичь поставленной цели обучения. Однако, кроме высоких стандартов, преподавателю необходимо объяснить, как достичь этих целей. План обучения и последовательность задач должны быть ясны студентам. Преподавателю следует дробить материал на блоки, в которых распределение материала соответствует одному из основных принципов обучения, а именно – движению от простого к сложному. Преподаватель выступает в качестве гида, определяя маршрут для студентов. Он следит за тем, чтобы на каждом этапе были достигнуты все цели обучения, чтобы студенты усвоили материал каждого блока в полном объеме, уделяя внимание тем студентам, которые испытывают трудности. Если перед студентами сразу ставить сложные задачи не объясняя, как добиться нужного результата, они кажутся невыполнимыми. Именно это приводит к потере мотивации и интереса к учебе. Преподаватель с мышлением роста не просто определяет цели и задачи урока и курса в целом, но и снабжает студентов инструментами для их достижения.

Второй аспект, сопутствующий формированию мышления роста, – это атмосфера заботы на занятиях. При этом важно понимать, что атмосфера заботы и дружеские отношения преподавателя и студентов – это не одно и то же. Атмосфера заботы и роста предполагает отсутствие критики, осуждения и создания ярлыков. К сожалению, преподаватели часто с первых занятий делят студентов на талантливых и неспособных. Даже если это не проявляется вербально, студенты чувствуют отношение и теряют уверенность в себе и, как следствие, интерес к изучаемому предмету. Однако это не значит, что студентов нужно хвалить, несмотря на неудачи и ошибки. Необходимо говорить правду, оценивая работу и прогресс студентов. Основная задача преподавателя в данном случае не оценивать студента как личность на основе выполненного задания, не давать оценочных характеристик. Преподавателю стоит ориентироваться на будущее. Давая обратную связь, нужно обращать внимание на то, что нужно сделать, чтобы улучшить результат и избавиться от ошибок. При этом важно дать дополнительные задания, упражнения и ресурсы, чтобы студенты могли это сделать. Инструменты обучения, которые помогают сфокусировать внимание на исправлении определенных недочётов и отрабатывают отдельные навыки и знания, облегчают задачу студентов, делая ее посильной.

Третий элемент обучения, способствующий формированию мышления роста, – это обратная связь. Оценивая успехи студентов, необходимо отказаться от слепого следования поурочному плану. Достижение целей обучения является приоритетом. Возможно, кому-то из студентов потребуется больше времени, чтобы усвоить материал в должном объеме. Поэтому преподаватель может устанавливать разные сроки выполнения заданий для разных студентов. Если кто-то не справился с заданием или выполнил его недостаточно хорошо, целесообразно предложить студенту переделать его, дав дополнительное время. Это не только позволит убедиться в том, что все усвоили материал на соответствующем уровне, но и вселит в студентов уверенность, что все могут прийти к высокому результату. Кроме того, оценивая работу студентов, преподаватель должен учитывать усилия, старания и время, потраченное на их выполнение, а не способности студентов.

Подводя итог данной работы, автор хотел бы подчеркнуть, что мотивация – это сложный феномен. Наличие мотивации к обучению практически всегда гарантирует высокий результат. Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить поддержание мотивации у всех студентов на протяжении курса обучения. Для этого необходимо работать со всеми компонентами учебного процесса. Безусловно, материал и способы его подачи и отработки играют одну из ключевых ролей. Преподаватель должен быть в курсе и активно использовать новейшие методы обучения, технологии и владеть предметом. Однако нельзя упускать из виду личность студента. Без позитивного настроя, интереса к учебе, мотивации, уверенности в себе и своей способности достичь поставленных целей студенты не освоят программу. Теория двух видов мышления, разделяющая людей на тех, кто обладает мышлением роста и тех, у кого преобладает фиксированное мышление, помогает преподавателю понять, что стоит за отказом студентов выполнять задания, посещать занятия, принимать активное участие в групповой и парной работе в аудитории. Это не негативное отношение к предмету или педагогу. Это боязнь того, что у них не получится, боязнь показаться глупыми, то есть проявление фиксированного мышления. Изменив его, преподаватель сможет добиться лучшей успеваемости по предмету в результате роста мотивации и стимула учиться.

Библиографический список

1. Уайт М.М., Олсон С.Дж., Каннинг Э.А. Анализ влияния мышления и манеры поведения преподавателя на опыт учащихся. *Наука о мотивации*. 2024; № 10 (1): 83–87.
2. Двек С. *Мышление. Новая психология успеха*. Нью-Йорк: Random House, 2016.

3. Блэквелл Л.С., Тржесневски К.Х., Wk C.S. Имплицитные теории интеллекта предсказывают достижения в переходный период подросткового возраста: лонгитюдное исследование и вмешательство. *Развитие ребенка*. 2007; № 78 (1): 246–263.
4. Нуссбаум А.Д., Дек К.С. Защитная реакция против исправления: теории самоуважения и модели поддержания самооценки. *Бюллетень личности и социальной психологии*. 2008; № 34 (5): 599–612.
5. Хохнадель А., Финамор Д. Установка на фиксацию и рост в образовании, и как это здорово помогает студентам сохранять стойкость перед лицом невзгод. *Журнал международных исследований в области образования*. 2015; № 11 (1): 47–50.

References

1. Uajt M.M., Olson S.Dzh., Kanning `E.A. Analiz vliyaniya myshleniya i manery povedeniya prepodavatelya na opyt uchaschihsya. *Nauka o motivacii.* 2024; № 10 (1): 83-87.
2. Dvek S. *Myshlenie. Novaya psihologiya uspeha*. N'yu-Jork: Random House, 2016.
3. Bl`ekvell L.S., Trzhesnevski K.H., Wk C.S. Implicitnye teorii intellekta predskazyvayut dostizheniya v perehodnyj period podrostkovogo vozrasta: longityudnoe issledovanie i vmeshatel'stvo. *Razvitie rebenka*. 2007; № 78 (1): 246-263.
4. Nussbaum A.D., Dek K.S. Zaschitnaya reakciya protiv ispravleniya: teorii samouvazheniya i modeli podderzhaniya samoocenki. *Byulleten' lichnosti i social'noj psihologii*. 2008; № 34 (5): 599-612.
5. Hohnadel' A., Finamor D. Ustanovka na fiksaciyu i rost v obrazovanii, i kak `eto zdorovo pomogaet studentam sohranyat' stojkost' pered licom nevzgod. *Zhurnal mezhdunarodnyh issledovanij v oblasti obrazovaniya*. 2015; № 11 (1): 47-50.

*Статья поступила в редакцию 27.03.24*

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-108-110

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

**RESEARCH OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO FAMILY EDUCATION IN LITERATURE LESSONS IN SCHOOLS OF YAKUTIA: ANALYSIS OF THE RESULTS.** The article discusses results of a study of readiness of future teachers of the Russian language and literature for family education in their professional work. Methods of questionnaire survey were used among 2nd – 4th year students of the pedagogical department of the Faculty of Philology of the North-Eastern Federal University. The authors identify basic family values that are significant for students, instilled in them from early childhood: "mutual help and care for relatives" (39%), "respect for the elderly" (37.5%), "mutual respect" (35.8%); the dominant role of the ancestor – grandmother in family education is determined; the forms, methods, and means of forming family values have been clarified; the educational content of literature lessons in schools in Yakutia has been determined, focused on effective family education in the process of teaching schoolchildren in Yakutia. The study shows that future language teachers are aware of the importance of traditional family values in the upbringing of schoolchildren, but are not yet ready to fully apply innovative teaching technologies.

*Key words:* **family, family values, family education, training of future teachers of Russian language and literature, teaching technologies, literature lesson**

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

# ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ ЯКУТИИ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

В статье рассматриваются результаты исследования готовности будущих учителей русского языка и литературы к семейному воспитанию в профессиональной деятельности. Применены методы анкетного опроса среди обучающихся 2–4 курсов педагогического отделения филологического факультета Северо-Восточного федерального университета. Авторами выделены значимые для студентов базовые семейные ценности, прививаемые им с раннего детства: «взаимопомощь и забота о родных» (39%), «уважение к старшим» (37,5%), «взаимоуважение» (35,8%); определена главенствующая роль прародительницы – бабушки в семейном воспитании; уточнены формы, методы, средства формирования семейных ценностей; определён учебный контент уроков литературы в школах Якутии, ориентированный на эффективное семейное воспитание в процессе обучения школьников Якутии. Исследование показало, что будущие словесники осознают значимость традиционных семейных ценностей в воспитании школьников, но еще не готовы в полной мере применять инновационные технологии обучения.

*Ключевые слова:* **семья, семейные ценности, семейное воспитание, подготовка учителей русского языка и литературы, технологии обучения, урок литературы**

Определение в Российской Федерации 2024 года как Года семьи с целью «популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей» [1] актуализировало внимание российской педагогической общественности к проблемам семейного воспитания в процессе обучения школьников, студентов, учащейся молодёжи, становление которых как личностей происходит в условиях повсеместной переоценки базовых ценностей, культурных традиций и обычаев, исторически сложившихся взглядов на человека и окружающий его мир. Стремление современного сообщества пересмотреть содержание таких понятий, как «семья», «брак», «родители», «мать», «отец», изменить роль родителей в воспитании детей дестабилизирует сложившийся миропорядок и становится существенным вызовом странам с традиционной системой воспитания – основой благополучия и развития цивилизованного общества. Эти факты современной жизни вынуждают образовательное сообщество искать эффективные механизмы защиты детей и молодёжи от негативных тенденций в области семейного воспитания, актуализировать имеющееся отечественное педагогическое наследие по формированию стратегически значимых ценностей на разных этапах становления личности, инициировать поиск новых подходов к решению проблемы семейного воспитания в обучении.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме позволяет рассматривать трансформацию ценности семьи у современной молодёжи. Так, Г.Э. Говорухин, И.С. Андросова по результатам организованного ими социологического обследования обучающихся вузов описывают доминирующий характер индивидуальных ценностей, трансформацию традиционных семейных отношений, изоляцию студентов от семьи, общества и государства [2]. О значимости и в чём-то культивировании типичных индивидуалистических ценностей среди россиян в ущерб семейным ценностям пишут Н.Ю. Зубенко, Г.В. Сабитова. Учёные приводят результаты исследования респондентов о жизненном успехе и путях его достижения во взаимосвязи с семейными ценностями у различных поколений. Несмотря на то, что у подростков, студентов, взрослых «самым главным» является семья, понятие успеха «лежит в сфере карьеры и самореализации в творчестве» [3, с. 9]. Современный анализ традиционных представлений о семье, отраженный в публикации Л.В. Сысоевой, Т.В. Петренко [4], даёт возможность говорить об искажении семейных ценностей в обществе из-за потери авторитета старшего поколения, путаницы ролей отца и матери, отсутствия трудового воспитания, в результате чего «…подрастающее поколение из года в год становится всё более инфантильным и зависимым» [4, с. 77]. Также, по мнению отечественных учёных [5; 6], немаловажным фактором, влияющим на формирование личности, является неощутимый вклад бабушек и дедушек. Помимо финансовой и материальной поддержки современные прародители способствуют улучшению психического здоровья, повышению устойчивости, обучению просоциальному поведению внуков [5].

Целью исследования является количественный и качественный анализ результатов обследования мнения студентов – будущих учителей русского языка и литературы о семейном воспитании и его реализации на уроках литературы. Задачи исследования: организация тематического анкетного опроса студентов педагогического направления подготовки; анализ данных и описание выводов.

Научная новизна видится в обосновании новых знаний, полученных в ходе обследования студентов педагогического профиля, для выявления специфических средств и методов организации урока литературы с опорой на традиционные семейные ценности.

Теоретическую значимость исследованию придаёт комплекс семейных ценностей студентов федерального вуза, составленный по результатам анкетного опроса; выявленная значимость прародителей в системе семейного воспитания в контексте национальных культурных традиций. Практическая значимость исследования состоит в определении на основе анализа результатов проведённого анкетного опроса студентов – будущих учителей-словесников значимых, с точки зрения респондентов, семейных ценностей и актуальных средств семейного воспитания школьников в литературном образовании. Выводы, полученные в ходе исследования, позволяют повысить эффективность семейного воспитания на уроках литературы в условиях современной школы.

Исследование было организовано на базе педагогического отделения филологического факультета (далее – ФЛФ) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» (далее – СВФУ) Республики Саха (Якутия) (далее – РС(Я)). Так, 15 января 2024 года путём случайной выборки был проведён анонимный анкетный опрос студентов педагогического направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛФ СВФУ, в котором приняли участие 64 студента 2–4 курсов. Цель обследования – выявить мнение завтрашних учителей русского языка и литературы о том, какие ценности они выделяют как значимые в их семейном воспитании, в функции кого из членов семьи входят обязанности по сохранению и передаче новым поколениям базовых семейных ценностей, какие средства семейного воспитания современного школьника наиболее эффективны. Результаты обследования проанализированы в обобщенном виде с применением качественных и количественных методов.

Анкета состояла из шести вопросов открытого типа о том, с какими ценностями, традициями, обычаями знакомят с детства респондентов в семье; кто в семье отвечает за сохранение и передачу ценностей и традиций другим поколениям; какие формы, методы, средства формирования семейных ценностей наиболее эффективны при воспитании детей в семье; какие произведения искусства наиболее эффективны для семейного воспитания в процессе обучения литературе. Анализ ответов выявил уникальный набор и иерархию ценностей обследуемых: так, наиболее значимыми, прививаемыми с детства в их семье являются «взаимопомощь и забота о родных» (39%) и «уважение к старшим» (37,5%).

Таблица 1

Результаты диагностики
содержания семейных ценностей студентов (в %)

| Варианты ответов | Количество ответов (%) |
|---|---|
| Взаимопомощь и забота о родных | 39% |
| Уважение к старшим | 37,5% |
| Взаимоуважение | 35,8% |
| Любовь | 28,1% |
| Доброта | 25% |
| Труд | 23,4% |
| Бережное отношение к природе | 21,8% |
| Ответственность | 20% |
| Честность | 14% |
| Верность | 14% |
| Патриотизм | 7,8% |
| Память | 3,1% |

В своих ответах студенты подробно объясняют, как проходило воспитание в их семье на примере близких родственников: так, Сандал А. пишет, что в его семье, как и во многих семьях Якутии, с детства прививались ценности уважения к старшим, любви к природе и трудолюбие. Дети учились ценить семейные традиции, такие как празднование Ысыаха – якутского праздника встречи лета, принимали участие в народных играх, задабривании духа огня. Также важным обычаем в его семье является совместное приготовление и употребление традиционных блюд, таких как ис миинэ, бэрэски, алаадьы. Как видно, студенты, выросшие и живущие в суровых климатических условиях Севера, отмечают значимость взаимоуважения, любви и доброты, умения трудиться и быть ответственным, честным и верным своим убеждениям и идеалам – ценностям, помогающим всем вместе противостоять природным испытаниям, социальным вызовам и потрясениям, оставаясь при этом человеком с доброй, открытой душой и горячим сердцем. Несомненно, это относительно идеализированные представления респондентов о главных качествах северного человека, формируемых с детства, но не всегда ярко проявляющихся в реальной жизни. В этом случае важно другое – осознание будущими учителями гуманитарного профиля тех базовых семейных ценностей, которые являются основой воспитания и становления личности. Отметим и тот факт, что для участников анкетирования оказываются ценными также «патриотизм» (7,8%) и «память» (3,1%), необходимые в качестве скреп в построении семейных отношений, в формировании общества в целом.

Главным хранителем семейных ценностей, традиций, обычаев является бабушка (31,25%), которая объединяет всех членов семьи, передаёт им свой опыт и житейскую мудрость.

Таблица 2

Варианты ответов респондентов на вопрос: «Кто в вашей семье является главным носителем, хранителем семейных ценностей?» (в %)

| Варианты ответов | Количество ответов (%) |
|---|---|
| Бабушка | 31,25% |
| Мать | 29,6% |
| Мать и бабушка | 10,9% |
| Отец | 9,3% |
| Дед | 6,2% |
| Мать и отец | 6,2% |
| Тетя | 3,1% |
| Мать, отец, бабушка | 1,5% |

Как следует из анкетного опроса, в современной якутской семье большая роль отводится именно женщине, традиционно ответственной за воспитание детей, формирование поведенческих стереотипов: например, Нарыйаана И. отмечает, что в её семье главным носителем и хранителем семейных ценностей являлась бабушка. «Она – стержень нашей семьи, именно она передавала нам знания о традициях и обычаях якутского народа. Бабушка всегда учила всех детей уважать старших, любить и беречь природу, быть трудолюбивыми и добрыми людьми». И постепенно эта роль перешла к матери, дав место более современному видению семейных ценностей. Резюмируем, что такое отношение к старшей по возрасту женщине – гаранту устойчивости, незыблемости ценностей – характерно для подавляющего большинства народов, населяющих многонациональную Якутию: почитание бабушки, прародителей при неоспоримой социально-экономической значимости поколения родителей демонстрирует востребованность в современной семье связи с прошлым, с желанием молодёжи «иметь представление о жизни предыдущих поколений», «передаче традиций, культурных норм и ценностей, этических принципов, то есть всего того, что в современном обществе квалифицируется как духовный и культурный дефицит» [7, с. 181].

Представим результаты анализа ответов респондентов на следующий вопрос.

Таблица 3

Варианты ответов респондентов на вопрос:
«Какие, с вашей точки зрения, формы, методы, средства формирования семейных ценностей наиболее эффективны при воспитании детей в семье?» (в %)

| Варианты ответов | Количество ответов (%) |
|---|---|
| Беседа, диалог, общение | 50% |
| Личный пример родителей | 43% |
| Совместные мероприятия | 23,4% |
| Путешествия, выезды на природу | 15,6% |
| Выполнение ритуалов и обрядов | 10,9% |
| Чтение книг, просмотр фильмов | 7,8% |
| Значение семейных фото, составление родословного древа | 6,2% |

Как демонстрируют данные таблицы, 50% опрошенных подчеркнули ключевую роль в семейном воспитании беседы, диалога, общения; 43% назвали лучшим средством формирования семейных ценностей личный пример родителей; совместные мероприятия – у 23,4% испытуемых; 15,6% респондентов написали, что совместные путешествия, выезды на природу оказывают влияние на их ценностные ориентации; выполнение ритуалов и обрядов встречается в 10,9% ответов; чтение книг, просмотр фильмов – 7,8%; значение семейных фотографий, составление родословного древа выделили 6,2% студентов. В целом во всех ответах так или иначе отмечаются как значимые средства формирования семейных ценностей прежде всего вербальное взаимодействие, совместное времяпровождение, соблюдение национальных традиций: например, у Кээскил Б. находим мысль, что наиболее эффективными формами и методами формирования семейных ценностей при воспитании детей в семье являются общение и совместное времяпрепровождение. Это может быть совместное чтение книг, обсуждение семейных историй и традиций, участие в семейных праздниках. Также важно показывать детям пример своим поведением, учить их уважению и любви к ближним и природе.

Содержание ответов респондентов позволяет сделать выводы об их важной потребности в межпоколенческом общении, живом, активном, непосредствен-

ном, когда между членами семьи нет посредников-гаджетов, формализующих такую коммуникацию, содержанием которой может быть не только повседневность, быт, но и разного рода семейные истории, спорные ситуации нравственной направленности, интерпретация всего увиденного или услышанного в контексте ценностей традиций, традиционной культуры.

Анализ рекомендаций участников обследования по выбору контента для уроков литературы, ориентированных на семейную проблематику, показал, что будущие учителя русского языка и литературы считают наиболее продуктивными русскую, якутскую и зарубежную литературную классику (68,7%), а также продукцию обретшего за последнее двадцатилетие мировую известность якутского кинематографа (32,8%): в качестве примера отметим рассуждения Айала Н., по мнению которого среди художественных произведений, активно влияющих на воспитание семейных ценностей в подростках, следует выделить фильмы «Дьулуур: мас-рестлинг» (2022 г.) и «Тимир» (2023 г.). Они показывают красоту якутской земли и традиций, а также важность семьи и семейных ценностей. Также студент рекомендует повесть Льва Толстого «Детство», которая знакомит читателя со счастливой русской семьёй писателя и будет интересна многим. В ряду рекомендаций студентов встречаются также единичные указания (0,4%) комических сериалов, посвящённых жизни одной семьи («Сваты», «Воронины»), зарубежные фильмы «Стажёр» и «Хайди», но при этом отсутствуют упоминания об аниме, о комиксах, манго и других современных форматах на заданную тему, что, возможно, обусловлено профессиональной ориентацией студентов на изучение на уроках литературы классики и современных произведений разных видов искусства региональных авторов.

Обратим также особое внимание на предложенные респондентами формы работы, методы и технологии семейного воспитания школьников в литературном образовании. К таковым были отнесены разного рода внеклассные мероприятия (62,5%), беседы и лекции (31,2%), встречи с родителями (6,3%). В качестве показательного ответа приведём слова Сандары В. о том, что в школе, на её взгляд, наиболее эффективными формами и методами формирования семейных ценностей является включение в учебный процесс факультативов либо классных часов, связанных с изучением культуры и традиций народа, а также проведение тематических мероприятий и праздников. Также важным считает респондент учить детей уважению и толерантности, что поможет им лучше понять и принять семейные ценности в других семьях. Как видно, методический арсенал не отличается разнообразием и новизной, не учитывает реальные потребности нового поколения школьников в применении цифровых инструментов, игровых технологий, активных форм обучения и воспитания. Предположительно, данный факт указывает на неготовность студентов 2–4 курсов применять освоенные ими в процессе профессиональной подготовки методические компетенции в реализации задач семейного воспитания при изучении литературы в школе. Они оказались неспособны перенести сформированные методические умения и навыки в новую учебную ситуацию, посчитав, очевидно, что для воспитательной работы нужны специальные технологии, и поэтому в ответах наши респонденты описывают свой школьный опыт. При этом всё перечисленное студентами педагогического профиля связано с популяризацией культуры народов, населяющих Якутию, опирается на традиционные подходы к семейному воспитанию с учётом региональной специфики.

Итоги проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В период неоглобализма институт семьи претерпевает изменения, подвергается разного рода угрозам, в связи с чем возникает необходимость постоянного мониторинга ценностного отношения будущих педагогов к семье, семейному воспитанию, возрастает актуальность исследований проблем семейного воспитания в процессе обучения на всех уровнях образования.

2. Изучение структуры и иерархии семейных ценностей у студентов 2–4 курсов направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛФ СВФУ показало, что взаимопомощь и забота о родных, уважение к старшим и взаимоуважение, любовь, доброта, труд являются ценностными приоритетами будущих учителей-словесников. Эти традиционные ценности первоначально усваиваются в семье и определяются «господствующими в ней духовными и материальными ценностями, культурой и психологией отношения взрослых к детям» [8]. Следующим этапом их освоения становятся школа и вуз, воспитательная среда которых или укрепляет ценностный потенциал обучающихся, или корректирует, а то и изменяет его.

3. В условиях современных реалий возрастает спрос профессионального сообщества на отвечающие образовательным потребностям альфа-поколения способы, средства воздействия на полноту, качество и устойчивость их семейных ценностей, также на совершенствование условий образовательной среды, при которых ценность семьи будет убедительно конкурировать с ценностями самореализации и удовольствия. Одним из подобных условий является выбор контента семейной направленности для организации уроков литературы, который должен быть ориентирован на утверждение традиционных семейных ценностей и отвечать потребностям обучающихся в изучении не только литературной отечественной и зарубежной классики, но и современных региональных произведений разных видов искусства, в том числе якутского кинематографа, популяризующего базовые ценности народной культуры.

4. Проведённое исследование продемонстрировало: студенты педагогического профиля осознают значимость традиционных семейных ценностей в воспитании школьников, но их готовность к реализации данной задачи на уроках литературы посредством инновационных технологий, методов и приёмов можно охарактеризовать как низкую. Это предопределяет перспективу исследования данной проблемы в аспекте поиска специальных педагогических действий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-словесников с целью расширения методического арсенала семейного воспитания в литературном образовании.

Библиографический список


1. *О проведении в Российской Федерации Года семьи*. Указ Президента Российской Федерации № 875 от 22 ноября 2023 г. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49978
2. Говорухин Г.Э., Андросова И.С. Семья как ценность и семейные ценности в российском обществе (социологическое исследование семейных ценностей КнАГТУ). *Учёные записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета*. 2015; № 3 (23): 71–81.
3. Зубенко Н.Ю., Сабитова Г.В. Семья и жизненный успех в системе ценностей россиян. *General psychology, personality psychology, history of psychology*. 2016; № 5: 5–12.
4. Сысоева Л.В., Петренко Т.В. Стиль семейного воспитания как фактор формирования личностной автономии в студенческом возрасте. *Современная наука: опыт, проблемы и перспективы:* материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Нефтекамск, 2015: 76–82.
5. Шоркина Н.А. Современные исследования роли прародителей в детском развитии. *Мир психологии*. 2021; № 3 (106): 103–109.
6. Солдатова М.С., Попова Л.Н. Роль бабушек и дедушек в воспитании детей. *Новое слово в науке: перспективы развития.* 2014; № 2: 159.
7. Салихова Э.А. Особенности внутрисемейного вербального общения через поколение: бабушки-дедушки vs внуки-внучки. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 1 (38): 181–186.
8. Махаматов Т.М., Маматов М.А. Диалектика освоения подрастающим поколением традиционных ценностей в условиях неоглобализации. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023: № 6: 95–104.


References


1. *O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda sem'i*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 875 ot 22 noyabrya 2023 g. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49978
2. Govoruhin G.`E., Androsova I.S. Sem'ya kak cennost' i semejnye cennosti v rossijskom obschestve (sociologicheskoe issledovanie semejnyh cennostej KnAGTU). *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2015; № 3 (23): 71-81.
3. Zubenko N.Yu., Sabitova G.V. Sem'ya i zhiznennyj uspeh v sisteme cennostej rossiyan. *General psychology, personality psychology, history of psychology*. 2016; № 5: 5-12.
4. Sysoeva L.V., Petrenko T.V. Stil' semejnogo vospitaniya kak faktor formirovaniya lichnostnoj avtonomii v studencheskom vozraste. *Sovremennaya nauka: opyt, problemy i perspektivy:* materialy Mezhdunarodnoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Neftekamsk, 2015: 76-82.
5. Shorkina N.A. Sovremennye issledovaniya roli praroditelej v detskom razvitii. *Mir psihologii.* 2021; № 3 (106): 103-109.
6. Soldatova M.S., Popova L.N. Rol' babushek i dedushek v vospitanii detej. *Novoe slovo v nauke: perspektivy razvitiya.* 2014; № 2: 159.
7. Salihova `E.A. Osobennosti vnutrisemejnogo verbal'nogo obscheniya cherez pokolenie: babushki-dedushki vs vnuki-vnuchki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; № 1 (38): 181-186.
8. Mahamatov T.M., Mamatov M.A. Dialektika osvoeniya podrastayuschim pokoleniem tradicionnyh cennostej v usloviyah neoglobalizacii. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023: № 6: 95-104.


*Статья поступила в редакцию 16.04.24*

УДК 378.14:504.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-110-113

***Niyazova A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: dekanspf@mail.ru*
***Ametova F.I.**, postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: feridеametova@gmail.com*

**HISTORICAL AND LOGICAL ANALYSIS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CONTINUOUS SOCIO-ECOLOGICAL EDUCATION.** The relevance of the article is due to the global environmental crises in modern society, which requires the formation of eco-person on the part of the education system, which is the result of continuous socio-ecological education. To understand the importance of continuous socio-ecological education, the article presents an analysis of the main

stages of its formation and development: the empirical stage – the stage of scientific knowledge – the stage of ecologization – the stage of formation of ecological consciousness – the stage of development of continuous environmental education – the modern stage. An important aspect of the development of modern education is education for sustainable development, where a significant place is given to socio-environmental education. Generalization of the experience of each stage allows to identify the leading ideas of socio-ecological education, specifying its content and methodological aspects, forms, methods, technologies that will form the basis for the development of a pedagogical model of continuous socio-ecological education, taking into account all its levels.

*Key words:* **socio-ecological education, stages of formation and development, continuity, sustainable development, ecology, environmental knowledge**

***А.А. Ниязова**, д-р пед. наук, проф., БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: dekanspf@mail.ru*
***Ф.И. Аметова,** аспирант, БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: frideametova@gmail.com*

# ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность статьи обусловлена глобальными экологическими кризисами в современном обществе, требующими со стороны системы образования формирования эколичности, которая является результатом непрерывного социально-экологического образования. Для понимания значимости непрерывного социально-экологического образования в статье представлен анализ основных этапов его становления и развития: эмпирический этап – этап научного познания – этап экологизации – этап формирования экологического сознания – этап развития непрерывного экологического образования – современный этап. Важный аспект развития современного образования – это образование в интересах устойчивого развития, где значимое место отведено социально-экологическому образованию. Обобщение опыта каждого из этапов позволило выделить ведущие идеи социально-экологического образования, конкретизирующие его содержание и методические аспекты, формы, методы, технологии, которые будут положены в основу разработки педагогической модели непрерывного социально-экологического образования с учетом всех его уровней.

*Ключевые слова:* **социально-экологическое образование, этапы становления и развития, непрерывность, устойчивое развитие, экология, экологические знания**

Актуальность темы исследования обусловлено глобальными экологическими кризисами, увеличением природных катастроф, влиянием промышленного сектора, активным влиянием человека на природу и отсутствием системности в контроле выброса вредных веществ в природу. Считаем, что дальнейшее существование человека и благосостояние общества возможно в условиях гармонизации человека и природы в целом и связано с воздействием человека на социоприродную среду, его отношением к природе, что актуализирует значимость системы образования в формировании экологически культурной личности, которая рассматривается как «продукт» непрерывного социально-экологического образования [1]. Подчеркнем, что стратегия обновления современного образования представляет собой «образование в интересах устойчивого развития» (ОУР), где значимое место отведено социально-экологическому образованию. Необходимость изучения непрерывного социально-экологического образования в интересах устойчивого развития общества является важной задачей современных научных исследований.

Согласно исследованию Е.Ю. Голохвастовой и А.А.Коростелева, «социально-экологическое образование – это непрерывный процесс, обеспечивающий согласованность теоретических и практических знаний о природе, формирующих ценности и поведение, на которых базируется осознанное отношение личности к окружающей среде» [2]. Основные положения Концепции устойчивого развития позволили уточнить понятие социально-экологического образования как непрерывного образовательно-воспитательного процесса, формирующего социально-экологические знания, надстройкой которого являются экологические ценности, деятельность и отношение человека к миру природы и к самому себе в этом мире. В связи с этим можно определить главную цель социально-экологического образования, связанную с формированием экологической культуры личности. Однако следует отметить, что на разных этапах развития социально-экологического образования целеполагание имело свои особенности, связанные с требованиями общества к экологически культурной личности.

Цель нашего исследования – определить основные этапы становления и развития непрерывного социально-экологического образования и выявить проблемы, противоречия, актуализирующие необходимость его изучения в формировании экологически культурной личности. Задачи исследования: проанализировать научные работы по непрерывному социально-экологическому образованию; выявить этапы и подэтапы становления и развития непрерывного социально-экологического образования с определением ведущих идей, форм и методов, формирующих экологически культурную личность. В работе над статьей применялись следующие методы исследования: анализ литературы, законодательных и нормативно-правовых документов; обобщение опыта.

Научная новизна исследования заключается в уточнении этапов становления и развития непрерывного социально-экологического образования и выявлении сильных сторон каждого из этапов. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации знаний о непрерывности социально-экологического образования в истории педагогики и образования. Практическая значимость исследования состоит в обобщении опыта в области социально-экологического образования на каждом из этапов его развития и выявлении ведущих форм и методов, используемых в формировании эколичности, которые могут найти применение в современной системе образования.

Для историко-логического анализа нами были использованы следующие теоретико-методологические подходы: системно-деятельностный, отражающий содержание и ведущие идеи социально-экологического образования; аксиологический, позволяющий выделить ценностные ориентиры и достоинства каждого рассматриваемого этапа; средовой, определяющий среду и условия развития образования с учетом характеристики каждого исторического этапа.

Обратимся к этапам становления социально-экологического образования в России.

Первый этап (до XVIII в.) – эмпирический, связанный с осмыслением взаимоотношений человека с окружающей средой в результате взаимодействия человека с природой. Первые представления о природе и отношении человека к природе были построены на основе религиозной литературы. Научные сведения о взаимодействии человека с природой, которые имели практическую направленность, были обозначены Петром I в процессе внедрения в светское образование естественных наук. Именно в данный период происходит формирование натуралистического образования, основоположниками которого были И.Г. Гмелин, Г. В. Стеллер, С.П. Крашенников, И.И. Лепехин, П.С. Паллас, В.Ф. Зуев. Они выделили экологическое содержание образования: мир животных и растений, рельеф и климат и их влияние на живые организмы.

Второй этап (вторая половина XIX в. − начало XX в.) – этап научного познания, раскрывающий становление природы как объекта научного знания, что дало возможность включения экологических знаний во все уровни образования. Данный этап характеризуется следующими подэтапами: интеграция биологического и естественно-научного знания, экологические знания в системе эволюции органического мира, преподавание экологии в школах и вузе. Рассмотрим подробно подэтапы научного познания:

– интеграция биологического и естественно-научного знания определили проникновение экологических знаний в образовательный процесс, что явилось началом развития экологического образования в России (А.Н. Бекетов, В.И. Вернадский, К.Ф. Рулье, В.Н. Сукачев). Развитие экологии как науки строилось на основе эволюции органического мира и влияния природных факторов на развитие природы и человека (Д.С. Михайлов, А.Я. Герд, А.Т. Ободовский, Н.И. Раевский);

– экологические знания в системе эволюции органического мира актуализированы в связи с появлением в 1859 г. труда Ч. Дарвина «Происхождение видов», что сдвинуло на второй план экологические знания, так как актуальным стал научный материал об эволюции органического мира, поэтому со II половины XIX в. экологические знания употреблялись в качестве реальной базы для подтверждения идей эволюции;

– преподавание экологии в школах и вузе стало развиваться благодаря тому, что экологические знания заслужили внимание со стороны общества и получили статус самостоятельной ценности в школьном естественно-научном образовании. Это стало достижением в развитии экологического образования. В связи с этим в профессиональной подготовке учителей стали рассматривать вопросы преподавания экологии в школе (В.В. Половцева, Л.Н. Никонов, В.А. Комаров, В.А. Герд, К.П. Ягодовский и др.).

Третий этап (начало XX в. − середина XX в.) – этап экологизации образования, где приоритетом определены познавательная, практическая и прагматическая экологическая деятельности. Подэтапы процесса экологизации – это возникновение природоохранного движения и использование природы как средства обучения и воспитания детей и молодежи:

– возникновение природоохранного движения, которое активно стало развиваться с 1924 года, когда программы Наркомпроса поставили перед школами задачи обучения и воспитания обучающихся на основе материалов местного края и проведения мероприятий по охране природы. С 1920 по 1930 годы наблюдалось активное введение в практику новых форм и методов обучения, которые стимулировали познавательную и практическую деятельность школьни-

ков по исследованию природы и охране окружающей среды. Значимым учебным предметом стало естествознание, а во внеклассной работе – развитие движения юннатов;

– использование природы как средства обучения и воспитания детей и молодежи – с 1930 по 1970 годы основной акцент был сделан на формировании у детей и молодежи знаний об охране природы, вследствие чего в учебные программы по биологии и географии был включен для изучения материал по экологии.

Четвертый этап (середина XX в. – 80-е гг. XX в.) – этап формирования экологического сознания личности, направленной на осознание воздействия человека на природу, воспитание бережного отношения к природе. Именно образовательные организации в этот период становятся центрами экологического образования, что определило следующие подэтапы: развитие экологического образования через содержание учебно-воспитательной работы образовательных организаций и экологическое просвещение всего населения:

– развитие экологического образования через содержание учебно-воспитательной работы образовательных организаций – актуальность данного подэтапа связана с началом международного сотрудничества в области экологического просвещения и образования. Значимыми законами в условиях СССР в этот период стали следующие: Закон об охране природы в РСФСР (1960) [3], Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы образования в СССР» (1958) [4], регламентирующие связь обучения с трудом. В этой связи была разработана программа предмета «Природоведение», где большое значение придавалось практическим занятиям, опытам, экскурсиям и наблюдениям за природой. Данные документы актуализировали включение экологического образования в содержание учебно-воспитательной работы образовательных организаций. Система народного образования усилила природоохранную тематику и ввела в начальной школе отдельный учебный предмет;

– экологическое просвещение всего населения было обозначено в законах СССР 1970-х – 80-х гг.: «Об охране атмосферного воздуха» (1982), «Об охране и использовании животного мира» (1982) [5]. Принятие данных законов позволило обозначить рациональное природопользование и охрану природы населением одной из приоритетных задач развития общества.

Пятый этап (80-е – 90-е гг. XX в.) – этап развития непрерывного экологического образования, отражающего систему непрерывности: «дошкольное экологическое образование – школьное экологическое образование – вузовское экологическое образование». Данный этап имеет следующие подэтапы: определение системообразующих принципов непрерывного экологического образования и включение экологического образования в учебный план;

– определение системообразующих принципов социально-экологического образования: непрерывности, глобальности, междисциплинарности. Одним из принципов, определяющих связь теории и практики, стал принцип «познание – опыт – действие» (С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина и др.);

– включение в учебные планы экологии на межпредметной основе: учебная дисциплина «Экология» вошла в учебный план российских школ в 1994 г., на которую в 5 и 9 классах отводилось по два часа в неделю. Это существенно повысило интерес школьников к природоохранной деятельности. Но в 1997 г. эта учебная дисциплина из статуса федерального, базисного компонента перешла в региональный» [6].

Шестой этап (конец XX в. – начало XXI в. и до настоящего времени) – современный этап определяет основные векторы непрерывного социально-экологического образования в интересах устойчивого развития общества. Отметим, что в данный период появились исследования, посвященные раскрытию связи между влиянием экологической составляющей жизни на социальную. В принятой Концепции устойчивого развития обозначены несколько направлений развития современного общества в контексте ее устойчивости, среди которых – социальное и экологическое, что актуализировало развитие социально-экологического образования [7].

Появились первые современные научные исследования, рассматривающие социально-экологический аспект обучения и воспитания, а также научные школы − школа экологического образования РАО (И.Д. Зверев – А.Н. Захлебный – И.Т. Суравегина – Е.Н. Дзятковская) [8]. В 2012 − 2014 гг. сложилась первая научная школа В.С. Шиловой (БелГУ) «Социально-экологическое образование», которая скорректировала социально-экологическое образование в школе и в вузе.

Историко-логический анализ изучаемой проблемы позволил выделить подсистемы непрерывного социально-экологического образования: экологическое воспитание в семье – общее образование (дошкольное образование, начальное, основное и среднее) – профессиональное образование (среднее профессиональное и высшее образование) – дополнительное образование и профессиональная переподготовка.

ФГОС общего образования определяет содержание социально-экологического образования каждого уровня:

– начальное общее образование знакомит обучающихся с многообразием окружающего мира, прививает ответственное отношение к окружающей среде и любовь к родной земле;

– общее среднее образование формирует у обучающихся умения разумного использования природы;

– среднее общее образование расширяет социально-экологические знания и формирует умения, направленные на решение социально-экологических проблем.

Однако у данной парадигмы есть и свои противоречия, а именно:

– декларированное провозглашение непрерывного социально-экологического образования, с одной стороны, и недостаточное его внедрение в сферы жизнедеятельности человека, с другой;

– ФГОС всех уровней образования отражает общие вопросы социально-экологического образования, с одной стороны, и недостаточно раскрывает вопросы, связанные с практической природоохранной и экологической деятельностью личности, с другой;

– отсутствие конкретной дисциплины «Экология» в учебном плане, с одной стороны, и достижение результатов посредством естественно-научных предметов и внеклассных мероприятий, с другой.

Вышеуказанные противоречия, а также наличие современных образовательных организаций как инновационных площадок, представляющих обобщение и распространение имеющегося опыта, актуализируют развитие подэтапа современного образования, каковым, по нашему мнению, является региональное социально-экологическое образование.

Система экологического образования ХМАО-Югры закреплена Постановлением Правительства автономного округа №352-п от 5.10.2018 года «О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа «Экологическая безопасность»» и представлена несколькими моделями: однопредметной, многопредметной и смешанной [9]. В ХМАО-Югре просветительскую, образовательно-воспитательную экологическую деятельность осуществляет сеть общественных экологических организаций дополнительного образования, которая постоянно совершенствуется и развивается. Программы экологического воспитания в начальной школе «Югра − мое наследие» и «Экология и безопасность жизнедеятельности» в средней школе» признаны лучшими среди региональных программ и экологических практик [10; 11].

Таким образом, проведенный историко-логический анализ позволил нам выделить шесть основных этапов становления и развития непрерывного социально-экологического образования: эмпирический этап – этап научного познания – этап экологизации – этап формирования экологического сознания – этап развития непрерывного экологического образования – современный этап. В каждом выделенном этапе определены подэтапы, конкретизирующие содержание и методические аспекты (формы, методы, технологии) социально-экологического образования. Достижения в области экологии, а также возникшие экологические проблемы в обществе способствовали развитию непрерывного социально-экологического образования, обеспечивающего воспитание эколичности. Выделенные идеи каждого из этапов имеют теоретическую и практическую значимость и будут положены в основу дальнейшего нашего исследования, связанного с созданием педагогической модели непрерывного социально-экологического образования.

Библиографический список


1. Ниязова А.А. *Концепция профессиональной подготовки будущего учителя к непрерывному социально-экологическому образованию*. Диссертация … доктора педагогических наук. Казань, 2023.
2. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Ретроспективный анализ развития экологического образования. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2014; Т. 11, № 4: 89–95. Available at: https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/52077
3. Закон об охране природы в РСФСР. *Ведомости Верховного совета РСФСР*. 1960; № 40, Ст. 586.
4. *Народное образование в СССР*: сборник документов, 1917–1973 гг. Москва. Педагогика, 1974.
5. Макеева Е.Д. Природоохранная политика СССР в 1960–1980-х гг.: успехи, провалы и противоречия. *История и археология*: материалы IV Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017: 37–41.
6. Моисеева А.Н., Пересунько А.Н. Экологическое образование в интересах устойчивого развития: исторический ракурс. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011; № 16 (135): 524–526. Available at:
7. Попова Л.В. Из истории профессионального экологического образования. *Высшее образование в России*. 2012; №10: 148–153.
8. Ниязова А.А., Хузиахметов А.Н. Непрерывное социально-экологическое образование будущего учителя в интересах устойчивого развития общества. *Перспективы науки и образования.* 2021; № 4 (52): 147–159.
9. Ниязова А.А., Садкова Э.Ф. Экологическое образование обучающихся в условиях устойчивого развития общества. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018; № 1: 16–19.

10. Слинкин С.В. Опыт и перспективы использования региональных учебно-методических комплексов по экологическому образованию в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. *Развитие экологического образования в Югре*: материалы Региональной научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 2017: 59–67.
11. Экологическое образование. *Институт развития образования Ханты-Мансийского АО*: сайт. Available at: https://iro86.ru/index.php/2015-04-23-09-26-58/926-ekologicheskoe-obrazovanie

References

1. Niyazova A.A. *Koncepciya professional'noj podgotovki buduschego uchitelya k nepreryvnomu social'no-`ekologicheskomu obrazovaniyu*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kazan', 2023.
2. Golohvastova E.Yu., Korostelev A.A. Retrospektivnyj analiz razvitiya `ekologicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014; T. 11, № 4: 89-95. Available at: https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/52077
3. Zakon ob ohrane prirody v RSFSR. *Vedomosti Verhovnogo soveta RSFSR*. 1960; № 40, St. 586.
4. *Narodnoe obrazovanie v SSSR*: sbornik dokumentov, 1917-1973 gg. Moskva. Pedagogika, 1974.
5. Makeeva E.D. Prirodoohrannaya politika SSSR v 1960-1980-h gg.: uspehi, provaly i protivorechiya. *Istoriya i arheologiya*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2017: 37-41.
6. Moiseeva A.N., Peresun'ko A.N. `Ekologicheskoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya: istoricheskij rakurs. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 16 (135): 524-526. Available at:
7. Popova L.V. Iz istorii professional'nogo `ekologicheskogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; №10: 148-153.
8. Niyazova A.A., Huziahmetov A.N. Nepreryvnoe social'no-`ekologicheskoe obrazovanie buduschego uchitelya v interesah ustojchivogo razvitiya obschestva. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 4 (52): 147-159.
9. Niyazova A.A., Sadkova `E.F. `Ekologicheskoe obrazovanie obuchayuschihsya v usloviyah ustojchivogo razvitiya obschestva. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2018; № 1: 16-19.
10. Slinkin S.V. Opyt i perspektivy ispol'zovaniya regional'nyh uchebno-metodicheskih kompleksov po `ekologicheskomu obrazovaniyu v Hanty-Mansijskom avtonomnom okruge – Yugre. *Razvitie `ekologicheskogo obrazovaniya v Yugre*: materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Hanty-Mansijsk, 2017: 59-67.
11. `Ekologicheskoe obrazovanie. *Institut razvitiya obrazovaniya Hanty-Mansijskogo AO*: sajt. Available at: https://iro86.ru/index.php/2015-04-23-09-26-58/926-ekologicheskoe-obrazovanie

*Статья поступила в редакцию 09.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-113-115

***Pominova O.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Continuous Professional Education, Saint Petersburg Military Institute of Orders of Zhukov of National Guard (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ol1958@mail.ru*
***Gavrilov O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology of Professional Activity, Saint Petersburg Military Institute of Orders of Zhukov of National Guard (Saint Petersburg, Russia), E-mail: GavrilvOleg978@yandex.ru*

**A TRAINING SYSTEM FOR RECOGNIZING AND COUNTERING MODERN TRENDS IN INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL IMPACT ON MILITARY PERSONNEL.** The formation of the ability of information and psychological counteraction in modern conditions presupposes the ability to collect, generalize and analyze the historical and modern situation; knowledge of methods and methods for predicting the consequences of ideological subversive propaganda and psychological impact on military personnel protecting public order in the country and participating in a special military operation. In this article, the authors consider the main aspects of the system of training military personnel of the Russian National Guard through a modular educational course of information and psychological counteraction. The problem is quite relevant in the absence of a unified concept of information security for military personnel, and the proposed version of the educational program allows us to significantly correct the current situation. The material of the article is the basis for the creation of not only training courses, but also programs for the education of citizenship and patriotism among military personnel.

*Key words:* **information and psychological impact, vocational education, psychological warfare, information warfare, modular training, educational program**

***О.Л. Поминова**, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol1958@mail.ru*
***О.В. Гаврилов**, канд. пед. наук, ст. преп., Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: GavrilvOleg978@yandex.ru*

# СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ РАСПОЗНАВАНИЯ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Формирование способности информационно-психологического противодействия в современных условиях предполагает наличие способностей по сбору, обобщению и анализу исторической и современной обстановки; владение методами и способами прогнозирования последствий идеологической подрывной пропаганды и психологического воздействия на военнослужащих, охраняющих общественный порядок в стране и участвующих в специальной военной операции. В данной статье авторы рассматривают основные аспекты системы обучения военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации через модульный образовательный курс информационно-психологического противодействия. Проблема достаточно актуальна в условиях отсутствия единой концепции информационной безопасности военнослужащих, а предложенный вариант образовательной программы позволяет существенным образом скорректировать сложившуюся ситуацию. Материал статьи является основой для создания не только обучающих курсов, но и программ по воспитанию гражданской позиции и патриотизма у военнослужащих.

*Ключевые слова:* **информационно-психологическое воздействие, профессиональное образование, психологическая война, информационная война, модульное обучение, программа воспитания**

Тема обеспечения противодействия информационно-психологическому воздействию на человека одновременно не нова, но до сих пор современна и достаточно актуальна. Основные приемы информационно-психологического воздействия с исторической точки зрения берут свое начало в период распада первобытнообщинного строя, в эпоху рабовладельческих войн, когда противника устрашали мощью, часто искусственно нагнетаемой. Чигиз-хан, Ганнибал, Ксеркс нередко пугали войска противника неведомым для них оружием. В древнейшем трактате «Искусство войны» знаменитого полководца Китая Сунь Дзы настойчиво рекомендовали подрывать престиж противника всеми доступными средствами, используя намерения самых подлых людей, препятствовать всеми способами наведению порядка в войсках неприятеля. Все последующие эпохи демонстрируют примеры наличия и применения информационно-психологического воздействия на участников военных действий [1, с. 26; 2]. Современный мир продолжает эту порочную, но, при определенных обстоятельствах, достаточно эффективную практику борьбы с вооруженными силами противника. Мы убеждены, что информационно-психологическому противодействию необходимо обучать как в теоретическом, так и в практическом форматах, что детерминирует актуальность темы данной статьи. Таким образом, цель данного исследования – разработка и реализация системы обучения способам распознавания и противодействия современным направлениям информационно-психологического воздействия на военнослужащих. В рамках статьи необходимо было решить несколько задач: обосновать ключевые позиции для отбора содержания обучающих программ, направленных на освоение способов распознавания и противодействия современным направлениям информационно-психологического воз-

действия; раскрыть специфику основных модулей, включенных в эти учебные курсы; выявить этапы реализации программ; описать особенности теоретических и практических занятий. Научная новизна исследования состоит в разработке содержания образовательной программы по проблеме противодействия информационно-психологическому воздействию на человека в условиях текущей политической ситуации с учетом вызовов времени.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его материалы дают возможность включения в предлагаемую образовательную программу перед практическим курсом модуля с теоретическим материалом, обеспечивающим пропедевтические знания в области философских и мировоззренческих вопросов как необходимого условия более полного и осознанного понимания актуальности и значимости учебного материала.

Практическая значимость состоит в том, что учебные модули предложенной образовательной программы формируют практико-ориентированные знания на основе кейсов, предназначенных для получения аналитических навыков в распознавании современных методов противодействия информационно-психологическим атакам недружественных стран.

Исторический экскурс темы информационно-психологического воздействия на военнослужащих Росгвардии в качестве обучающихся и выполняющих свой служебный долг, а также как участников военных действий доказывает, что данная проблема носит в большинстве случаев философский характер. Но современная обстановка в мире диктует необходимость подключения к ней обучения посредством образовательных программ. Причин для этого достаточно много. Среди них профессиональные умения в проведении акций стратегического, оперативного и тактического характера в информационной и духовной сферах, профессиональное поведение в период тактических, информационных и психологических войн.

Обучающие программы должны разрабатываться с учетом специфики информационной войны, направленной на получение, переработку и защиту имеющейся информации, умение донести ее до потребителя с акцентом на дезинформацию противника, нарушение его информационных систем, вывод из строя достоверной правдивой информации с последующим ее искажением.

В учебные курсы по тематике борьбы с информационными войнами необходимо включить обучающие модули с тематикой нейтрализации компьютерных вирусов, их нераспространения, подавления, а также знание средств противодействия. В рамках данного модуля должны быть курсы по биоинженерии, преодолению зомбирования, международным компьютерным сетям. Еще одним разделом программы является модуль «Психологические войны», который содержит теоретический и практический курсы по скоординированной пропагандистской деятельности и психологическому воздействию на военнослужащих с целью оказания влияния на их мнения, чувства, отношения. Данный модуль имеет индивидуальную градацию для лиц, имеющих достаточный боевой опыт, для резервистов, для групп с национальными и религиозными проблемами. Курс предполагает обучающий комплекс в период мирного, военного времени и миротворческих операций. Достаточно большой объем учебного времени отводится теме классификации психологического оружия психотропного, психофизического и информационно-психологического характера.

Целью обучающих программ для военнослужащих войск Росгвардии по информационно-психологическому противодействию является формирование определенных компетенций социального и идеологического характера. Важным компонентом программы должна стать воспитательная работа, учитывающая основные закономерности функционирования психики военнослужащих в условиях боевой обстановки. Это должна быть система, формирующая профилактические действия, препятствующая срывам и способствующая ликвидации последствий психологических атак. Практический курс должен быть составлен так, чтобы в условиях опасности, дискомфорта, моральных и физических потерь можно было сохранить максимально высокий моральный и психологический дух военнослужащих [3].

Необходимость апробации обучающих программ по тематике информационно-психологического воздействия на военнослужащих Росгвардии подтверждает проведение специальной военной операции на территории Украины, ЛНР, ДНР. Противник использует различные методы и способы достижения необходимого результата, в том числе абсолютно негуманные и античеловечные. Примером этому стали действия Вооруженных сил Украины с 2014 года. Целью этой организации стало разжигание ненависти ко всему русскому, продвижение русофобии на Украине, дискредитации Вооруженных сил Российской Федерации, создание фейков о деятельности Вооруженных сил РФ при проведении специальной военной операции, а также раскачивание ситуации на территории России, в том числе используя граждан Российской Федерации, вербуя их, как правило, через различные мессенджеры и социальные групп сети Интернет. По мнению ряда военных специалистов, психологическая война начинается задолго до объявления войны или вооруженного конфликта, ее тщательно готовят, обучают специалистов (агентов влияния), в том числе на территории противника, и данные действия продолжаются после завершения конфликта. Очень часто объекты, осуществляющие влияние на общественное мнение, обозначаются термином «пятая колонна» [4].

На протяжении достаточно длительного времени актуальной проблемой, с которой приходится иметь дело современному военнослужащему Росгвардии, остается проблема, носящая избирательный характер, связанная с негативным информационно-психологическим влиянием на период выполнения служебных задач по охране общественного порядка в период разного уровня общественно-политических мероприятий. И современные манипуляционные технологии развиты так, что игнорировать их в деятельности Росгвардейцев становится не только невозможно, но и достаточно опасно.

При обучении военнослужащих Росгвардии необходимо учитывать, что при попытках дезорганизации их деятельности могут быть предприняты попытки вовлечь их в напряженные, основанные на эмоциях взаимодействия со значительным скоплением народа, создание конфликтных ситуаций, связанных с провокационными действиями, повторение уже имевших место конфликтных ситуаций между военнослужащими Росгвардии и населением, задевающих человеческое и профессиональное достоинство, людей в форме.

Практикумы обучающего характера направлены на формирование навыков по охране общественного порядка в условиях, когда нет ни малейшей возможности реагировать на негативные проявления при столкновениях, выражать свое несогласие, отвечать на выпады оскорбительного характера. Практикумы содержат учебные тренировочные задания, когда проявляются агрессивные намерения, применяются плакаты и баннеры с оскорбительной информацией, нелестные отклики о военнослужащих. Практические задания должны носить адресный, индивидуальный характер [5; 6, с. 43].

В программе должен быть комплекс профилактических мер, предотвращающих накопление отрицательных эмоций. Это может иметь последствия и проявиться в заболеваниях психосоматического характера. Тренинги и практикумы должны учитывать временной безвредный промежуток времени психологического негативного воздействия на военнослужащих Росгвардии.

В ходе практического обучения необходим вариативный модуль, формирующий конфликтологические компетенции, помогающие управлять стрессом, гневом, раздражительным состоянием. Обучающий курс должен моделировать ситуации, в которых могут оказаться военнослужащие Росгвардии. Это обвинения в выступлениях против соотечественников в условиях протестных действий против государственной власти. Необходима работа с такими примерами, как попытки заставить военнослужащих Росгвардии почувствовать себя «вне закона». По этой причине может использоваться шантаж, угроза судебного преследования.

С целью противодействия таким и подобным ситуациям необходима разработка адекватной воспитательной программы, в которой конкретно и лаконично прописаны цели и задачи службы в войсках Росгвардии на основе уважения к государству, его внутренней и внешней политики. Это, безусловно, будет способствовать формированию таких качеств, как профессиональная честь и ответственность. Они в определенной степени формируются в процессе формирования исторического самосознания, что позволяет преодолеть манипуляцию людьми, не знающими истории страны и народа. Основой программы воспитания должны быть идеи патриотизма и гражданского самосознания, осознанной гордости за принятое решение защищать Родину и ее интересы, тем самым противостоять негативному информационно-психологическому воздействию недружественных России стран.

Обучающие программы по противодействию информационно-психологического воздействия на военнослужащих Росгвардии, кроме модульного принципа, должны учитывать и определенный последовательный, этапный характер. Определим три основных из них: операционный, процессуальный и итоговый. В операционном этапе определяются цели, задачи, особенности обучения, субъект субъектные отношения участников образовательного процесса. Процессуальный этап формирует мотивационную среду, приятие и корректировку случаев неприятия программы. На стадии итоговой части проверяется сформированность знаний, умений, навыков, ценностных убеждений и мотивационных поступков. Данные действия тестируются через восприятие, ощущения, мышление и память. Часть проверочных заданий связана с эмоциональной составляющей, настроением, чувствами и предполагает выполнение обучающих упражнений поведенческого характера через симуляцию общения, взаимоотношений и межличностных действий [2].

Образовательная программа не может быть сформирована без учета противодействия современным формам информационных разработок – соматопсихических, психотропных и технико-психологических. Практические задания должны содержать презентации современных видеоматериалов, занятия информационного характера, позволяющие различать фармакологические препараты и наркотические вещества, знание их химических составов, негативного влияния на нервную систему человека. Особый вид заданий для практикумов представляют материалы по техническим устройствам, способным целенаправленно излучать электромагнитные волны, корректировать биоэлектрические процессы, действующие на нервную систему и психическое поведение человека. Информационный блок по соматопсихологическому воздействию связан с изучением химических рецептур, биоматериалами. Практикум позволяет определять астеническое и импульсивное состояние и поведение человека.

Образовательная программа для военнослужащих Росгвардии имеет не только организационно-структурный компонент, но и содержательный. И одним из основных содержательных компонентов программы является курс лекций с тематикой по основным вопросам информационно-психологического воздействия. Основную часть курса составляют рассмотрение сущности, целей, задач, тех-

нологии организации и проведение информационно-психологических операций. В круг рассматриваемых вопросов необходимо включить не только фактологический материал по изучению обстановки в стране, но и тексты с прогнозами возможных ситуаций и последствий действий по нейтрализации противника. В перечень тем следует включить материалы по систематическому анализу общественного мнения и оценке степени угроз от психологического воздействия западных идеологов. В определенной степени такое построение лекционного курса внесет существенный вклад в обучение упреждающего характера и снизит результативность психологических операций противника [7].

Образовательная программа по нейтрализации информационно-психологического воздействия на военнослужащих Росгвардии будет результативной только в том случае, когда к ее достоинствам организационного и содержательного характера добавится высокий профессионализм исполнителей. Это касается офицерского и преподавательского состава образовательных учреждений, ведущих подготовку и переподготовку военнослужащих Росгвардии.

Таким образом, система формирования информационно-психологического противодействия для военнослужащих войск Росгвардии предполагает наличие концепции, составной частью которой может быть образовательная программа.

Предложенная программа имеет модульный характер определенного логистического и содержательного конструктора, который представлен:

– учебным курсом по изучению и анализу исторической составляющей идеологического, военно-политического и морально-психологического аспектов;

– историографией вопроса о психологической и информационной войне;

– фактологической составляющей современного состояния информационно-психологического противоборства недружественных России государств.

Формирование способности информационно-психологического противодействия в современных условиях предполагает наличие способностей по сбору, обобщению и анализу исторической и современной обстановки; владение методами и способами прогнозирования последствий идеологической подрывной пропаганды и психологического воздействия на военнослужащих, охраняющих общественный порядок в стране и участвующих в специальной военной операции.

Процесс теоретической и практической подготовки военнослужащих войск Росгвардии направлен на получение знаний, умений и практических навыков психологической устойчивости и готовности выполнять свой долг в любых условиях.

Положительная динамика результативности работы по противодействию негативному информационно-психологическому воздействию будет выше, если она будет носить комплексный, системный характер, а при обучении будут учитываться все значимые аспекты. Именно такой характер имеет предложенная обучающая программа, что обусловливает теоретическую значимость проведенного исследования.

Библиографический список


1. Лайнбарджер П. *Психологическая война*. Перевод с английского. Москва: Воениздат, 1958.
2. Марченко С.М. *Модель воспитания готовности противодействия героизации нацистских преступников и их пособников у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации*. Диссертация… кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2017.
3. Карайяни А.Г. *Информационно-психологическое противоборство в современной войне*. Москва: Военный университет, 1997.
4. Рубинштейн С.Л. *Человек и мир*. Москва: Наука, 1997.
5. Федоренко Г.Н. *Мировоззрение как категория философии и феномен сознания*. Диссертация… кандидата философских наук. Краснодар, 2000.
6. *Методические рекомендации по организации и проведению агитационно-пропагандистской работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации*. Москва: ГВПУ ФСВНГ РФ, 2021.
7. Гаврилов О.В., Лосев К.В. Проблема формирования морально-психологической устойчивости личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации к негативному информационно-психологическому воздействию. *Научное мнение*. 2022; № 7-8: 108–113.


References


1. Lajnbardzher P. *Psihologicheskaya vojna*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Voenizdat, 1958.
2. Marchenko S.M. *Model' vospitaniya gotovnosti protivodejstviya geroizacii nacistskih prestupnikov i ih posobnikov u voennosluzhaschih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. Dissertaciya… kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterubrg, 2017.
3. Karayani A.G. *Informacionno-psihologicheskoe protivoborstvo v sovremennoj vojne*. Moskva: Voennyj universitet, 1997.
4. Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir*. Moskva: Nauka, 1997.
5. Fedorenko G.N. *Mirovozzrenie kak kategoriya filosofii i fenomen soznaniya*. Dissertaciya… kandidata filosofskih nauk. Krasnodar, 2000.
6. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu agitacionno-propagandistskoj raboty v vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. Moskva: GVPU FSVNG RF, 2021.
7. Gavrilov O.V., Losev K.V. Problema formirovaniya moral'no-psihologicheskoj ustojchivosti lichnogo sostava vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii k negativnomu informacionno-psihologicheskomu vozdejstviyu. *Nauchnoe mnenie*. 2022; № 7-8: 108-113.


*Статья поступила в редакцию 21.03.24*

УДК 378.016:811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-115-117

***Popova M.I.,*** *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*

**TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS TO PEDAGOGY STUDENTS IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA).** The article examines a problem of teaching oral communication skills to pedagogy students at North-Eastern federal university in the Republic of Sakha (Yakutia). Speaking is an integral part of the process of mastering the English language, but the issue of organizing effective methodological work on its development is still not fully studied and relevant. The paper discusses theoretical bases of the study of the phenomenon of speaking, considers its structural components, and describes exercises for the formation of speaking skills and requirements to them. The author concludes that the technology of teaching oral communication skills to students who major in pedagogy should be based on the use of active methods of teaching, which have high linguodidactic potential, and authentic texts. Thus, in the work, this technology is presented and described, which is a special algorithm of actions on the way to free monological and dialogical expression: work with authentic text, exercises on introduction and semantization of language and speech material, role-playing as well as debates and round tables.

*Key words:* **speaking, oral communication skills, exercises, monologue speech, dialogic speech, active methods of teaching, technology for teaching oral communication skills, future teachers, English and Chinese languages**

***М.И. Попова,*** *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*

# ОБУЧЕНИЕ УМЕНИЯМ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТИИ)

В настоящей статье рассматривается проблема обучения навыкам устной иноязычной речи студентов педагогического отделения Северо-Восточного федерального университета в Республике Саха (Якутия). Говорение является неотъемлемой частью процесса освоения английского языка, однако вопрос организации эффективной методической работы по его развитию до сих пор остается не до конца изученным и актуальным. В данной работе рассматриваются теоретические основы изучения феномена говорения, рассматриваются его структурные компоненты, а также описываются упражнения для формирования навыков устной иноязычной речи и требования к ним. В настоящей статье мы приходим к выводу о том, что технология обучения навыкам устной иноязычной речи студентов педагогического отделения должна быть построена на использовании активных методов обучения, которые имеют высокий лингводидактический потенциал, и аутентичных текстов. Таким образом, в нашей работе представлена и описана данная технология, представляющая собой особый алгоритм действий на пути к свободному монологическому и диалогическому высказыванию: работа с аутентичным текстом, упражнения на введение и семантизацию языкового и речевого материала, ролевая игра, а также дебаты и круглые столы.

*Ключевые слова:* **говорение, навыки устной иноязычной речи, упражнения, монологическая речь, диалогическая речь, активные методы обучения, технология обучения навыкам устной иноязычной речи, будущие учителя, английский и китайский языки**

Актуальность настоящей статьи обусловливается требованиями ФГОС ВО, согласно которым целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также становление новой модели обучения навыкам иноязычной устной речи на английском языке, главным инструментарием которой является использование активных методов и приемов обучения. В настоящее время, однако, вопрос разработки эффективной технологии обучения устному иноязычному общению остается одним из наиболее актуальных в методике преподавания иностранного языка.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать технологию обучения навыкам устной иноязычной речи студентов 1–5 курсов Северо-Восточного федерального университета, будущих учителей английского и китайского языков. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) изучить сущность понятия «говорение»; 2) проанализировать упражнения для обучения говорению и требования к ним; 3) рассмотреть активные приемы обучения и их лингводидактические функции; 4) описать технологию обучения навыкам устной иноязычной речи на английском языке студентов педагогического отделения.

Научная новизна настоящего исследования заключается в разработке технологии обучения навыкам устной иноязычной речи на английском языке студентов педагогического отделения**.**

Теоретическая значимость работы заключается в теоретическом обосновании необходимости обучения навыкам устной иноязычной речи с помощью, в частности, определенных активных методов и приемов обучения студентов педагогического отделения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная технология обучения навыкам устной иноязычной речи на английском языке может быть использована на занятиях по английскому языку со студентами педагогического отделения, а также для их будущих обучающихся средней и старшей школы.

Основной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, важнейшей частью которой является говорение. Освоение иностранного языка невозможно без формирования навыков и умений говорения, которые включают в себя умение общаться (понимать и реагировать) на устные высказывания партнера по разным темам в разных сферах, а также умения связно говорить о себе, окружающем мире, увиденном, услышанном, прочитанном и т. д. Исследователи рассматривают говорение как средство обучения (инструмент для обучения фонетике, грамматике, лексике) и как целевой навык (формирование, развитие и совершенствование навыков монологической и диалогической речи). Однако ошибочно придерживаться только одного из подходов, поскольку они тесно взаимосвязаны: говорение как средство – это инструмент говорения как цели.

Для того чтобы успешно овладеть навыками говорения, необходимо иметь комплексные знания, умения и навыки во всех видах речевой деятельности, нельзя разделять данные направления. Итак, говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, в котором перекликаются произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические навыки. Говорение включает в себя такие структурные параметры, как мотив (потребность высказаться); цель и функции; мысль (своя или чужая), предмет говорения; действия и операции непосредственно; языковой и речевой материал; речевой продукт (диалог, монолог); речевые ситуации как условия речевого общения; наличие или отсутствие опор [1].

С учетом представленных параметров необходимо осуществлять грамотную методическую работу по обучению навыкам устной иноязычной речи с помощью эффективных упражнений, методов и приемов. Согласно коммуникативной методике обучения иноязычному общению, необходимо использовать речевые и условно речевые упражнения. Такие упражнения должны:

– служить средством усвоения структурной стороны языка;
– отрабатывать операции с языковым материалом в ситуациях общения;
– отличаться ситуативностью упражнений, наличием проблемной ситуации, коммуникативной ценностью фраз, одноязычностью (беспереводной характер упражнений, основанных на языковой догадке с помощью различных средств наглядности и активных приемов обучения), экономичностью, мотивированной инициативностью;
– обеспечивать комбинируемость речевого материала [2].

Еще одним главным условием создания упражнений для обучения навыкам устной иноязычной речи является обеспечение последовательности – введение языкового и речевого материала, его отработка, тренировка (систематизация), выход в речь (автоматизация языкового и речевого материла). Именно поэтому необходимо создавать особую систему упражнений, включенную в технологию обучения навыкам устной иноязычной речи и способствующую эффективному формированию коммуникативных навыков.

В процессе обучения иноязычной монологической речи могут использоваться такие упражнения, как ответить на вопросы, согласиться, опровергнуть, объяснить, доказать, пересказать, аргументировать и т. д. К упражнениям развития диалогической речи относят ответы на вопросы, составление аргументированных ответов, составление диалогов на заданную тему для решения коммуникативной задачи. Такие упражнения перешли в разряд традиционных и, хоть и являются необходимыми, не всегда способствуют максимальной вовлеченности обучающихся [2].

Важным аспектом обучения языкам является развитие у студентов навыков самостоятельного мышления, что предполагает изучение предлагаемого преподавателем учебного материала с разных позиций и формулировку выводов с опорой на собственный и чужой опыт. В контексте современных информационных технологий это становится особенно актуальным. Доступ к разнообразным источникам информации, интерактивные учебные платформы, онлайн-коммуникация с одногруппниками и преподавателями способствуют развитию самостоятельного мышления и умения аргументировать свою точку зрения [3].

Зачастую педагоги и обучающиеся не уделяют должного внимания говорению, поскольку оно является сложным аспектом языка, учителя задаются вопросами о том, как вовлечь обучающихся в разговор и как избежать перехода на родной язык. Многие считают, что научиться говорить на английском языке без нахождения в языковой среде невозможно, в связи с чем используют традиционные упражнения и приемы развития речевой деятельности, наиболее распространенными из которых является заучивание монологов и диалогов, что в целом нельзя назвать упражнениями. Однако соблюдение представленных выше требований, а также использование активных методов и приемов обучения, существующих на сегодняшний день, способны порождать и стимулировать иноязычное общение, приблизить ситуацию общения к реальной и эффективно формировать навыки говорения.

Активные методы обучения (АМО) – это комплекс методов и приемов, ориентированный на практическое обучение языку с использованием преимущественно коллективных форм, где субъектом выступает ученик. Так, к лингводидактическим функциям АМО относят:

– проблемность;
– творческий характер деятельности;
– обеспечение взаимообучения и коммуникации в процессе обучения;
– обеспечение принципа индивидуализации и дифференциации обучения;
– направленность на формирование коммуникативных компетенций;
– порождение и стимулирования иноязычного общения;
– повышение учебной мотивации обучающихся;
– развитие социокультурной компетенции;
– формирование командных навыков; развитие творческих способностей и личностных качеств обучающихся [4].

В педагогической практике существуют большое множество классификаций активных методов обучения, однако для обучения иноязычному (английскому) общению студентов педагогического отделения были выбраны такие АМО, как:

– ролевые игры (отчетливый образец межличностного общения, в рамках которого обучающиеся распределяют и принимают на себя различные роли, благодаря чему создаются условия, приближенные к реальным);
– дебаты (своеобразный спор, командная дискуссия, в рамках которой студенты находят обоснованные аргументы, доказывают свою и опровергают противоположную позицию относительно конкретной проблемной ситуации, актуальной темы);
– круглый стол (особый метод обучения говорению, сочетающий в себе тематическую дискуссию и групповую консультацию) [4].

Каждый из представленных активных методов обучения отличается групповой формой взаимодействия, коллективной мыслительной деятельностью, в которой студенты практикуют и совершенствуют навыки общения, определяют роли, учатся взаимодействовать друг с другом. Данные АМО главным образом позволяют обучающимся в естественной, непринужденной, игровой обстановке формировать умение излагать свои мысли, аргументировать их, объяснять, обосновывать, отстаивать свои убеждения в монологе и диалоге.

Таким образом, представленные активные методы обучения будут использоваться в рамках нашей технологии, наряду с применением аутентичных текстов для обучения монологической речи, различными проблемными ситуациями, упражнениями с письменным образцом для создания монологов и диалогов. Кроме того, технология должна включать в себя использование цифровых образовательных ресурсов (в нашем случае наиболее эффективным для работы с аутентичным текстом является сайт Breakingsnewsenglish.com с готовыми заданиями разных типов для формирования и совершенствования различных навыков на пути к «выходу в речь»), что значительно оптимизирует и облегчает работу педагога [5]. На наш взгляд, ошибочно начать просить студентов начать говорить на определенную тему без предшествующих этому лексико-грамматических заданий, поскольку именно в них вводится, семантизируется и отрабатывается языковой и речевой материал, необходимый для будущей устной речи. Необходимость разработки технологии обучения навыкам устной иноязычной речи подтвердили результаты наблюдений за студентами 1–5 курсов (23 человека на 1 курсе, 34 обучающихся – на втором, 21 – на третьем, 25 – на четвертом и 13 человек на 5 курсе), обучающихся в Северо-Восточном федеральном университете – будущих учителей английского и китайского языков – на занятиях по английскому языку, которые позволили сделать следующие выводы:

– студенты отличаются такими качествами, как стремление к коллективизму (коллективным формам взаимодействия на занятиях по английскому языку), творческому самовыражению, однако доминирующими являются застенчивость и неуверенность, которые мешают свободной коммуникации;

– национально-поведенческие и языковые особенности студентов-билингвов затрудняют коммуникацию;

– студенты с трудом вовлекаются в речевое общение;

– обучающиеся не всегда могут аргументировать свою точку зрения, наблюдается нехватка словарного запаса;

– наблюдается однообразие речевых форм реагирования;

– не стремятся «развернуть» свою мысль в процессе диалога или монолога, отвечают кратко.

Итак, с учетом выявленных особенностей процесса иноязычного общения у данных студентов, требований к упражнениям, способствующих порождение и стимулирование английской речи, а также лингводидактических функций активных методов обучения, нами были разработана технология эффективного обучения навыкам устной иноязычной речи, представляющая особый алгоритм действий, отраженных на схеме ниже (рис. 1).




Рис. 1. Технология эффективного обучения навыкам устной иноязычной речи на английском языке студентов педагогического отделения

Рассмотрим работу данной технологии на примере конкретных упражнений:

1) для первого этапа обучения говорению выберем аутентичный текст – статью Dating Apps с сайта Breakingsnewsenglish.com по теме мобильных приложений для знакомств:

– обучающиеся во фронтальной форме взаимодействия высказывают свои предположения о содержании текста только по заголовку статьи;

– читают текст индивидуально и вслух по очереди;

2) на втором этапе технологии:

– обучающиеся формулируют проблему текста, отвечают на вопросы преподавателя о том, используют ли они приложения для знакомств, ходят ли на свидания или предпочитают общаться виртуально, а также на вопросы, касающиеся понимания прочитанного, и называют свои ассоциации к слову love;

– обводят незнакомые слова из текста, составляют список неизвестных слов, в парах предполагают и обсуждают их значение, развивая языковую догадку, помогают друг другу в объяснении незнакомых слов;

– фронтально, индивидуально и в парах выполняют такие упражнения к тексту, как *Vocabulary matching, Synonym match, Multiple choice quiz, Gap fill* для введения и семантизации языкового и речевого материала;

3) ролевая игра: студенты делятся на группы по три человека (пара и официант), разыгрывают свидания вслепую, используя изученный языковой и речевой материал, обсуждая их знакомство в приложении и делясь мнением о самых романтичных свиданиях;

3) дебаты (две группы, из которых одна – «за» знакомство через приложение и свидания онлайн, другая – «против»): обучающиеся высказывают и аргументируют свою позицию; 4) круглый стол (обсуждение достоинств и недостатков приложений для знакомств, свиданий вслепую и т. д.).

Таким образом, разработанная нами технология отличается поэтапными действиями, стимулирующими и ведущими к устному иноязычному общению, она отличается гибкостью и адаптивностью. На наш взгляд, основой технологии обучения иноязычному говорению должен являться аутентичный текст (как страноведческий компонент иноязычной коммуникативной компетенции, в состав которой входит и социокультурная), к которому присоединяются различные упражнения, основанные на использовании активных методов и приемов обучения.

В настоящей статье были изложены основные теоретические аспекты феномена «иноязычное говорение», проанализированы упражнения и требования к ним для формирования навыков устного иноязычного общения, а также рассмотрены активные методы обучения и их лингводидактические функции, что представляет собой особую теоретическую значимость. На основе полученных теоретических знаний нами была разработана технология эффективного обучения навыкам устной иноязычной речи на английском языке студентов педагогического отделения, которая включает в себя работу с аутентичным текстом на первом этапе, затем лексико-грамматические упражнения для введения и систематизации языкового и речевого материала, а также ролевую игру, дебаты или круглый стол. Данная технология отражает научную новизну исследования и представляет особую практическую значимость, поскольку может использоваться среди студентов – будущих учителей для развития у них навыков устной иноязычной речи – и служить для них примером организации работы по говорению с будущими учениками, при работе с которыми также может быть использована разработанная технология. Таким образом, поставленная цель и задачи исследования были достигнуты. Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с расширением методической базы использования активных методов обучения и упражнений, способствующих совершенствованию навыков устной иноязычной речи.

Библиографический список

1. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций:* пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: Астрель, 2005.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка.* Москва: Глосса-Пресс, 2010.
3. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.* Москва: Академия, 2003.
4. Зарукина Е.В. *Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению.* Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2010.
5. *Breaking news English lessons.* Available at: https://breakingnewsenglish.com/2403/240314-dating-apps.html

References

1. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij:* posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: Astrel', 2005.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka.* Moskva: Glossa-Press, 2010.
3. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya.* Moskva: Akademiya, 2003.
4. Zarukina E.V. *Aktivnye metody obucheniya: rekomendacii po razrabotke i primeneniyu.* Sankt-Peterburg: SPbGI`EU, 2010.
5. *Breaking news English lessons.* Available at: https://breakingnewsenglish.com/2403/240314-dating-apps.html

*Статья поступила в редакцию 18.04.24*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-117-121

***Shchetinin A.N.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: alex1621@bk.ru*
***Potapova M.V.**, senior teacher, Russian Biotechnological University (Moscow, Russia), E-mail: potapovamv@mgupp.ru*

**ON THE PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PHYSICS AND MATHEMATICS EDUCATION.** The work considers features of physics and mathematics education in a technical university and prospects for the development of higher education in general. The main attention is paid to an analysis of challenges in education related to the development of computer technologies, which inevitably lead to changes in the education system in general and physics and mathematics education in particular. Possible actions are proposed to organize physics and mathematics education at a technical university in the near future and in the future, aimed at creating an appropriate response to these challenges. The proposals are applicable both to specific mathematics and physics courses taught at technical universities

and are more general in nature. Various aspects are analyzed, both positive and negative applications of artificial intelligence in the educational process, the creation of task banks in higher mathematics and general physics, in particular, in connection with the possibility of switching to distance learning and individual adaptation of courses for each student. The article formulates criteria for evaluating students' knowledge, both with the help of automated controls and with the participation of a teacher. The ways of transformation of higher education and the degree of participation of state structures in this process are considered.

*Key words:* **physics and mathematics education of engineering personnel, innovative technologies in education, computerization of educational process, artificial intelligence**

***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*
***М.В. Потапова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «РОСБИОТЕХ», г. Москва, E-mail: potapovamv@mgupp.ru*

# О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются особенности физико-математического образования в техническом вузе и перспективы развития высшего образования в целом. Основное внимание уделяется анализу вызовов в образовании, связанных с развитием компьютерных технологий, неизбежно приводящих к изменению в системе образования вообще и физико-математического образования в частности. Предлагаются возможные действия по организации физико-математического образования в техническом вузе в ближайшее время и в перспективе, направленные на создание соответствующего ответа этим вызовам. Предложения применимы как к конкретным курсам математики и физики, читаемым в технических вузах, так и имеют более общий характер. Анализируются различные аспекты, как положительные, так и негативные применения искусственного интеллекта в образовательном процессе, создание банков задач по высшей математике и общей физике, в частности, в связи с возможностью перехода на дистанционное обучение и индивидуальную адаптацию курсов для каждого студента. В статье сформулированы критерии оценки знаний студентов как с помощью автоматизированных средств контроля, так и при участии преподавателя. Рассматриваются пути трансформации высшего образования и степень участия в данном процессе государственных структур.

Ключевые слова: **физико-математическое образование инженерных кадров, инновационные технологии в образовании, компьютеризация образовательного процесса, искусственный интеллект**

Цель настоящей работы – изучить вопросы преподавания физико-математических дисциплин в техническом вузе на современном этапе развития образования и высказать некоторые предложения по его усовершенствованию. Данная тема давно волнует умы представителей академического сообщества, ощущающего неизбежность кардинальных перемен. Еще в 1977 году Р. Барнетт, профессор Лондонского университета, произнес знаменитую фразу: «Западный университет умер» [1]. Авторы полагают, это следует понимать так, что современные условия жизни требуют более прагматичного подхода к образованию, несовместимого с фундаментальным подходом, который так характерен для предметов физико-математического цикла. Приходится считаться с изменением социально существенных функций университетского образования, которое теперь рассматривается как предоставление услуг по передаче знаний.

Еще одной причиной изменения взглядов на университетское образование является бурное развитие технологий, а с ним – быстрое устаревание знаний в некоторых областях, в то время как усвоение фундаментальных знаний требует длительного времени и серьезных усилий [2; 3].

Как бы критически преподавательское сообщество не относилось к использованию искусственного интеллекта (далее – ИИ), следует признать, что существование и применение ИИ уже неизбежно. Собственно, в этом нет ничего страшного и противоестественного. Так, некоторые авторы считают, что Человечество вступило в эру коэволюции естественного и искусственного интеллекта. В процессе эволюционного саморазвития Человечество формирует окружающие сущности, в том числе и ИИ, являющиеся объектом и результатом деятельности человека. Таким образом, ИИ можно рассматривать как природный феномен [4].

Если отвлечься от этических проблем, связанных с вопросами авторства и плагиата, и попытаться использовать ИИ для решения некоторых высокотрудозатратных технических проблем, то ИИ необходимо признать очень рациональным и прагматичным явлением.

Разумеется, что проблемы часто кроются в качестве современных нейронных сетей (neural networks – далее NN), используемых ИИ. Чаще всего NN опирается на базу данных, а не на базу знаний. Поэтому «ответы», даваемые NN, могут быть расплывчатыми и даже неверными. И, что самое главное, полноценное и результативное использование NN и ИИ до сих пор является прерогативой специалистов, разумеется, за исключением тех NN, например, Шедеврум (shedevrum.ai), которые сделаны, как игрушка, по крайней мере в версии, доступной для обывателя.

Обзор ИИ, которые могут быть пригодны в образовательных целях, дан в статьях «Технологии искусственного интеллекта в образовании: проблемы и перспективы развития» [5] и «ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество» [6], «Искусственный интеллект в образовании. Применение искусственного интеллекта для обеспечения адаптивности образования» [7]. Но при рассмотрении применения ИИ следует выделять как положительные аспекты применения данной технологии в образовании [8], так и отрицательные. Ничего не поделаешь – единство и борьба противоположностей – закон диалектики.

Итак, кроется ли опасность в использовании ИИ в образовательных целях? Приведет ли это к ухудшению качества образования из-за отказа студентов думать самостоятельно и обращения за решениями к ИИ? Для ответа на этот вопрос достаточно обратиться к истории недавнего прошлого. По мнению футуролога, популяризатора науки, специалиста в области теории струн Митио Каку, появление новых технологических явлений не привело к гибели традиционных форм деятельности. Так, телевидение, а за ним и Интернет «не убили» театр, так как в театре зритель переживает другие эмоции, сопереживает совместно с другими людьми, так же, как перемещение на автомобилях и самолетах не отбило у людей желания совершать дальние пешие походы. «Человеку останется работа, которая требует здравого смысла, логики, опыта, общения и творчества. Интеллектуальный капитал ляжет в основу экономики будущего», – уверен Митио Каку [9].

Но проблема самостоятельного мышления студентов и, следовательно, формирования человеческого интеллекта становится еще более актуальной в свете развития ИИ. Огромное количество задач по физике и математике может быть решено по алгоритмам, следовательно, ИИ легко сможет их выполнить по мере расширения базы данных. А без развития самостоятельного мышления не накапливается опыт, не развивается здравый смысл, логика и творческая интуиция. Следовательно, надо найти разумный и действенный способ, приводящий к необходимости самостоятельного решения различных задач студентами. Как ни странно, способ «принуждения» студентов к самостоятельной работе предоставляет тоже ИИ. А этот вопрос особенно актуален для предметов физико-математического цикла. В свете этого будет рассмотрено создании банков задач и их применение, направленное на создание условий для самостоятельной работы студентов.

Для достижения цели авторы поставили перед собой задачу: проанализировать опыт применения новых технологий и изменения в процессе преподавания в связи с цифровизацией образования в таких учебных заведениях, как МГТУ имени Н.Э. Баумана и ФГБОУ «Росбиотех», и предложить конкретные изменения способов проверки знаний. Актуальность работы связана с тем, что в связи с внедрением компьютерных технологий традиционные методы преподавания безнадежно устарели. Обновление методик преподавания и усовершенствование способов проверки знаний имеет определяющее практическое значение для качественного результата образования. Низкая успеваемость, плохая посещаемость, боязнь предметов физико-математического цикла, а подчас и снижение уровня преподавания данных предметов в вузе – не секрет для преподавательского сообщества. Предложенные в статье материалы показывают возможность преодоления этих проблем.

Важнейшим вопросом является такое развитие искусственного интеллекта в перспективе, которое позволит студенту не только получить доступ к решению тех задач, которые ему могут быть предложены в процессе обучения, но и создаст персональную траекторию обучения каждого студента в зависимости от его успехов. Контроль над работой студента в таких условиях приобретает особую остроту.

Здесь же следует отметить необходимость определения функций и границ применения ИИ в образовании. Эта проблема остро стоит перед преподавательским сообществом. Авторы предлагают новый подход к решению этой проблемы, основанный на сотрудничестве государства и педагогического сообщества в планировании применения ИИ в образовании и для образования.

Высшее образование должно трансформироваться, готовясь к будущим вызовам. Пока просматриваются два таких глобальных вызова – развитие искусственного интеллекта и переход на дистанционное обучение в результате, например, очередной пандемии. Руководить – значит, предвидеть. Процесс образования должен (и будет) продолжаться, несмотря ни на какие вызовы. А то, что эти вызовы весьма серьезны, сомнений нет ни у кого. И если глобальных катаклизмов человечеству и удастся избежать, то остановить развитие искусственного интеллекта уже невозможно.

По поводу дистанционного образования можно сослаться на советский опыт заочного образования. В течение семестра студенты делали домашние

задания, отправляли их для проверки по почте. Сессии проводились в очном режиме. Или студенты приезжали на сессию, или преподаватели – в командировку, если в данном населенном пункте было много заочников. Система эта сложилась при наличии советских реалий и в общем работала. Заочное образование было развито и в других странах, в частности в США, в первой половине XX века. И система эта была весьма успешной. Поскольку образование было платным, а его стоимость достаточно высокой, учащийся был мотивирован именно на получение знаний и навыков, а не просто на приобретение справки об образовании [10].

Таким образом, главным вызовом становится развитие искусственного интеллекта. Рассмотрим конкретные проблемы. Есть чисто математические аспекты, но есть и общие, не связанные с математикой. Обратимся сначала к чисто математическим вопросам.

**Генерирование задач и тестовых вопросов**

В связи с развитием компьютерной техники становится возможным составлять математические задачи не вручную, а с помощью компьютерных программ [11]. При этом оказывается реальным создание очень большого банка однотипных задач. Это позволяет избежать таких традиционных для образования проблем, как списывание, использование готовых ответов и т. п. Такую методику давно уже используют отдельные преподаватели. Так, один из авторов на базе образовательной среды Nomotex, разработанной и внедренной в МГТУ имени Н.Э. Баумана, не первый год практически работает с подобным банком задач. Но сейчас пришло время поставить это дело на поток и создать банк задач в масштабах, скажем, всех технических вузов, а также всех средних школ. Это большая работа, но вполне посильная при соответствующей координации этой деятельности со стороны государства. Идея создания такого, можно сказать, всеобъемлющего банка задач по школьному курсу математики и физики уже «витает» в воздухе, но это большая работа, требующая огромных финансовых затрат и организации.

В прежние времена применялись стабильные задачники. Использовались они десятилетиями без изменений. Затем возникла необходимость выдавать студентам индивидуальные задания. Появился сборник типовых расчетов [12]. Он какое-то время использовался во многих вузах. Но ответы надо было проверять самостоятельно. Теперь появились новые возможности.

Большой опыт в данной области дает единый государственный экзамен. Но для ЕГЭ задачи создаются (генерируются) вручную (см., например, [13]). В перспективе создание задач должно быть автоматизировано. И такой опыт уже имеется [14; 15].

Авторы хотят обратить особое внимание на актуальность создания банка задач для использования в технических вузах. Объем этого банка задач должен быть поистине огромным, чтобы полностью исключить малейшую возможность списывания и тем самым обеспечить абсолютно самостоятельную работу студентов.

Рассмотрим конкретные вопросы. Для математических дисциплин, имеющих дело с дискретными объектами, генерировать задачи относительно несложно. Например, рассмотрим задачу на нахождение собственных значений и векторов матрицы. Выбирая различные (лучше целочисленные) квадратные матрицы $\boldsymbol{C}$ с определителем ±1, мы получим большое число задач отыскания собственных значений и собственных векторов матрицы $\boldsymbol{C}^{-1}\boldsymbol{A}\boldsymbol{C}$, где $\boldsymbol{A}$ – диагональная матрица с (целыми) диагональными элементами. Такие задачи можно генерировать практически в любых количествах. То же относится к курсам аналитической геометрии, дискретной математики, теории вероятностей, общей физики и т. п.

Возьмем еще трехмерную дифференциальную геометрию. Если, например, надо вычислить кривизну и кручение некоторой кривой, для которой эти величины вычисляются без особых трудностей, то, взяв преобразование координат, заданное ортогональной матрицей с рациональными коэффициентами, мы получим новую кривую, заданную в новых координатах, имеющую те же кривизну и кручение. Выбирая разные матрицы, мы будем получать все новые задачи, отличающиеся по внешнему виду, но с теми же ответами.

Сложнее с дифференциальными уравнениями, но и здесь есть большое количество типов задач, которые можно генерировать. Например, решение системы линейных дифференциальных уравнений сводится к отысканию собственных чисел и собственных векторов матриц. Тем самым такие задачи могут быть без труда сгенерированы в любых количествах. Тем более что можно брать различные начальные условия.

Если задача генерируется в момент обращения, и ее ответ также генерируется, то студент не может воспользоваться готовыми ответами. Таким образом, большинство задач по материалу курса высшей математики для младших курсов, как технических вузов, так и других, вполне допускают генерацию контрольных мероприятий.

Аналогичная ситуация складывается и в отношении задач по общей физике. Достаточно задать лишь тип задачи, а далее менять начальные числовые значения, в результате можно сгенерировать большое число задач. Правда, есть нюанс, связанный с тем, что как начальные условия задач, так и результаты должны соответствовать реальности и не противоречить здравому смыслу. Результаты задач по физике всегда предполагают проверку на «правду жизни». Но и это решаемая проблема, так как можно задать «рамки» условий.

Возможно генерирование и теоретических вопросов. Например: справедлива ли вторая теорема Вейерштрасса для функции $f(x) = x$ на полуинтервале (0, 1]? Если нет, то укажите то условие теоремы, которое в данном случае не выполнено. Или – укажите, какие формулировки из указанных являются правильными:

1. Если функция $f(x)$ непрерывна на $[a, b]$, дифференцируема на $(a, b)$ и $f(a) = f(b)$, то существует точка с из интервала $(a, b)$, для которой справедливо равенство $f'(c) = 0$.

В других вариантах ответа (2, 3, 4) может нарушаться условие теоремы. Например, вместо «функция непрерывна на [*a*, *b*]», можно написать «функция непрерывна на (*a*, *b*]», можно опустить условие $f(a) = f(b)$ и т. д. Способов «испортить» теорему много. От весьма грубых, до достаточно тонких.

В общей физике также возможно создание теоретических вопросов с выбором правильной формулировки. Кстати, эти вопросы часто вызывают у студентов затруднение, так как они недостаточно внимательно читают ответы, а не вопросы.

Например, пусть $B = B_{ср} \pm \Delta B$ – косвенно измеряемая величина, и B выражается формулой:

$$B = \frac{x^n}{y}.$$

Найти абсолютную погрешность B. Выбрать правильный ответ.

a. $\Delta B = \frac{nx^{n-1}}{y} + \frac{x^n}{y^2}$

b. $\Delta B = \frac{nx^{n-1}}{y} \cdot \Delta x + \frac{x^n}{y^2} \cdot \Delta y$

Или:

Что называется ценой деления измерительного прибора? Выберите один ответ:

A. Цена деления – это половина расстояния между соседними штрихами шкалы.

B. Цена деления – это разность значений величины, соответствующих двум соседним отметкам шкалы средства измерений.

C. Цена деления – это разность значений величин, соответствующих двум крайним отметкам шкалы.

Д. Цена деления – это расстояние между соседними штрихами шкалы.

Или вопросы на понимание физического смысла:

Выберите один ответ. Коэффициент затухания колебаний – это:

A. Величина, показывающая уменьшение амплитуды колебаний за время, равное периоду колебаний;

B. Натуральный логарифм отношения амплитуд колебаний;

C. Величина, обратная периоду затухающих колебаний;

Д. Величина, пропорциональная количеству колебаний за время экспоненциального уменьшения;

E. Величина, обратная времени релаксации затухающих колебаний.

Можно давать вопросы «на понимание», традиционно задаваемые на экзаменах. Например: укажите линейное дифференциальное уравнение с постоянными коэффициентами наименьшего порядка, имеющее данные частные решения 1 и $e^x$. Такие вопросы также легко генерировать как вручную, так и программируемым способом.

Предложенные типы вопросов можно генерировать на современном этапе. С развитием искусственного интеллекта станет возможным проверять и доказательства теорем.

Из вышесказанного очевидно, что применение ИИ для генерации вопросов и проверки заданий, выполненных студентами, – очевидное благо, облегчающее труд преподавателей, освобождающее от рутинных дел и, одновременно, не позволяющее студентам не пользоваться собственной головой для нахождения решения.

**Проблема оценки работы студента**

Сказанное выше о генерировании задач и теоретических вопросах относилось в основном к темам, изучаемым на младших курсах высших учебных заведений. То же справедливо и для программ школ и колледжей. Сложнее обстоит дело с генерированием материала, изучаемого на старших курсах. Курсовые работы носят (не всегда, но в принципе должны) исследовательский характер. В такой ситуации готовых ответов в принципе быть не должно. Как показывает опыт, при составлении заданий на курсовые работы студенту предлагалось доказать некоторую известную теорему, не входящую в программу курса. Результат был простым – соответствующее доказательство «скачивалось» из Интернета. То же относится к зачету по курсу «История математики». Студент в качестве зачетной работы должен был написать о каком-нибудь известном ученом или его исторически важном труде. Результат был тот же – стопроцентное «скачивание» из Интернета. Это тоже полезно, но все же не тот уровень трудозатрат. Разумеется, и с этим можно бороться, есть программы по проверке на антиплагиат. Ситуация начинает напоминать состязание брони и снаряда. Но это состязание предполагает наличие двух враждующих сторон, а студенты и преподаватели все же таковыми не являются.

Еще сложнее обстоит дело с дипломными и диссертационными работами. Общепринято считать, что если некоторая новая задача решается известным методом, примененным к неизученному ранее объекту, то это научная работа, ибо получается новый результат. Но если большая часть работы заключается в вычислениях, проводимых искусственным интеллектом, то каков при этом вклад

автора? Достоин ли он диплома или ученой степени? Раньше таких вопросов не возникало. Если получен новый результат, то работа является научной, и ее автор заслуживает присуждения, скажем, ученой степени. В настоящее время ситуация резко изменилась вследствие применения ИИ.

Таким образом, на первый план выходит проблема контроля работы обучающегося. Давно уже существуют программы, решающие шахматные трехходовки, многие математические задачи, в том числе и в символьной форме. Ясно, что любая задача для студентов младших курсов, например, по дифференциальным уравнениям, может быть запрограммирована, и для ее решения достаточно обратиться к соответствующей программе, что современные студенты делают без особого труда.

С развитием искусственного интеллекта проблема усложняется. Как проверять домашние задания, если любая, предлагаемая студенту задача известна науке, известен метод ее решения, и она может быть решена искусственным интеллектом? Если требовать при этом собственноручно написанный студентом текст решения, то он опять же пересылается по электронной почте или с помощью мессенджера. Если преподавателю все равно нужно проверять решение, а электронную версию проверять гораздо менее удобно, чем в традиционной форме, то на преподавателя ложится дополнительная нагрузка. И тогда получается, что использование компьютера – просто дань моде. Огромное число преподавателей как высшей школы, так и средней столкнулись с таким явлением во время пандемии, когда из-за перехода на удаленный формат обучения выросла нагрузка по проверке домашних заданий и других контрольных мероприятий.

Если ограничиваться только автоматической проверкой, то получится, что искусственный интеллект проверяет работу искусственного интеллекта. Ни студенту, ни преподавателю места в этой схеме нет. Единственный вариант – это итоговый устный экзамен. Студент должен лично продемонстрировать, что он умеет. Эта практика давно используется при защите диссертаций и дипломных работ. Кто угодно может написать диссертацию, но вы обязаны на ученом совете лично рассказать о ее содержании и убедить его членов в своей компетентности по данному вопросу. И никакие ссылки на полученные в течение учебы высокие баллы не помогут. Hic Rhodus, hic salta! («Здесь Родос, здесь прыгай» – «вместо хвастовства, покажи на деле»).

**Образование и воспитание**

Вот проблема, сформулированная не вчера: «зачем учить географию, если извозчик довезет?» [16]. Теперь уже не извозчик, а GPS-навигатор, но разница невелика. Кого мы учим – пытливого исследователя или грамотного потребителя? Ответ очевиден – и того, и другого. В тех пропорциях, которые в данный момент необходимы обществу. Но как отличить одного от другого?

Уже сейчас, и тем более в дальнейшем, при высоких темпах развития вычислительной техники проконтролировать, тем более удаленно, самостоятельность решения не представляется возможным. Единственной мотивацией для студента может и должно быть то, что овладеть знаниями – в его собственных интересах. Вот интересная аналогия: «Солдат (матрос) обязан глубоко осознать свой долг воина вооруженных сил» [17]. Эти чеканные слова из Устава внутренней службы Советской еще Армии справедливы для всех времен и всех видов деятельности. Как бы высокопарно это ни звучало, но долг солдата – защищать Родину, долг студента – овладевать знаниями. И этот долг они обязаны осознать и исполнить. Тем более что большинство студентов обучаются на средства государственного бюджета. Можно справедливо упрекать советскую систему в недостаточности материальных благ и излишней идеологизации, но воспитание ценностного отношения к образованию было на высоте. И в настоящее время государственные структуры не должны упускать из виду воспитательные вопросы образования.

Авторы проанализировали современное положение дел с физико-математическим образованием в технических вузах и выявили, что серьезной проблемой на пути достижения качества является недостаточная самостоятельность студентов при решении задач и написании научных работ, связанная с использованием Интернета и ИИ. Применение новых технологий несет как ощутимые плюсы, высвобождая время преподавателей и студентов для решения творческих задач, так и проблемы, связанные с ограничением самостоятельной работы студентов и очевидными заимствованиями. Но эта проблема уже существует много лет вместе с появлением Интернета. И она решаема как методически, так и с применением собственно компьютерных технологий, что и было показано в статье.

В исследовании обоснована мысль, что работу студентов по решению задач можно сделать максимально самостоятельной, если использовать объемные банки задач по предметам с тем, чтобы каждый студент получал практически индивидуальное задание, которое генерировалось бы вместе с ответом на него в момент обращения. Вместе с тем отмечается, что нужны точки контроля над знаниями, осуществляемого преподавателем. Как показало педагогическое наблюдение, даже применение хорошо разработанной обучающей платформы не заменяет устных испытаний, как промежуточных, например, коллоквиумов, так итоговых – зачетов и экзаменов.

Развитие искусственного интеллекта, с одной стороны, благо, но не стоит его переоценивать, как и драматизировать в отношении негативного влияния на образовательный процесс. Кроме того, был рассмотрен вопрос о соотношении образования и воспитания, где аргументирована важность воспитания ценностного отношения к образованию

Проблемы, рассмотренные в статье, близки всем преподавателям высшей школы и имеют для них практическую значимость. Создание банков задач идет во всех вузах, но это – частичное решение. Поэтому в заключение следует констатировать, что проблемы и вызовы в системе образования носят столь масштабный характер, что не могут быть решены без сотрудничества преподавательского сообщества и государственных структур.

Библиографический список


1. Барнетт Р. Осмысление университета. *Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2008; № 6: 46–56.
2. Розина Г.А. Тенденции университетского образования в цифровом обществе. *Grand Altai Research & Education*. 2023; № 1 (19).
3. Сафонцева Н.Ю. К вопросу о фундаментализации российского образования: физическое знание глазами студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97).
4. Гринченко С.Н. Гуманитарно-технологическое развитие Человечества как коэволюция естественного и искусственного интеллектов. *Россия: тенденции и перспективы развития*. 2020; №15-1.
5. Пчелинцева Н.В., Картечина Н.В., Абалуев Р.Н. Технологии искусственного интеллекта в образовании: проблемы и перспективы развития. *Наука и образование*. 2023; № 1.
6. Капустина Л.В., Ермакова Ю.Д., Калюжная Т.В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? *Концепт*. 2023; № 10.
7. Ущеко А.В. Искусственный интеллект в образовании. Применение искусственного интеллекта для обеспечения адаптивности образования. *Вестник науки.* 2023; № 6 (63).
8. Линч М. *Искусственный интеллект в образовании: семь вариантов применения.* Available at: https://the-accel.ru/iskusstvenny-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/
9. Митио Каку. *Деловой Петербург*. Available at: https://www.dp.ru/a/2018/06/03/100_let_chelovechestva
10. Большая советская энциклопедия. Москва, 1933; Т. 26: 165–171.
11. Окишев С.В. Проблема создания и использования генераторов и решателей математических задач. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2018; № 3.
12. Кузнецов Л.А. *Сборник заданий по высшей математике (типовые расчеты)*. Москва: Высшая школа, 1983.
13. ЕГЭ 2023. *Математика. Профильный уровень. 12 вариантов. Типичные тестовые задания от разработчика ЕГЭ.* Москва: Экзамен, 2023.
14. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая технология математической подготовки инженерных кадров, основанная на нейросетевой модели знаний. *Инновации в образовании*. 2017; № 11: 129–140.
15. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая научно-методическая модель математической подготовки инженеров. *Международный журнал экспериментального образования*. 2017; № 11: 5–10.
16. Фонвизин Д.И. *Недоросль*. Москва: Искусство, 1965.
17. *Устав внутренней службы*. Москва: Издательство МО СССР, 1970.


References


1. Barnett R. Osmyslenie universiteta. *Alma Mater. Vestnik vysshej shkoly*. 2008; № 6: 46-56.
2. Rozina G.A. Tendencii universitetskogo obrazovaniya v cifrovom obschestve. *Grand Altai Research & Education*. 2023; № 1 (19).
3. Safonceva N.Yu. K voprosu o fundamentalizacii rossijskogo obrazovaniya: fizicheskoe znanie glazami studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97).
4. Grinchenko S.N. Gumanitarno-tehnologicheskoe razvitie Chelovechestva kak ko`evolyuciya estestvennogo i iskusstvennogo intellektov. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*. 2020; №15-1.
5. Pchelinceva N.V., Kartechina N.V., Abaluev R.N. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: problemy i perspektivy razvitiya. *Nauka i obrazovanie*. 2023; № 1.
6. Kapustina L.V., Ermakova Yu.D., Kalyuzhnaya T.V. ChatGPT i obrazovanie: vechnoe protivostoyanie ili vozmozhnoe sotrudnichestvo? *Koncept*. 2023; № 10.
7. Uscheko A.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. Primenenie iskusstvennogo intellekta dlya obespecheniya adaptivnosti obrazovaniya. *Vestnik nauki.* 2023; № 6 (63).
8. Linch M. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: sem' variantov primeneniya*. Available at: https://the-accel.ru/iskusstvenny-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/
9. Mitio Kaku. *Delovoj Peterburg*. Available at: https://www.dp.ru/a/2018/06/03/100_let_chelovechestva
10. Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya. Moskva, 1933; T. 26: 165-171.
11. Okishev S.V. Problema sozdaniya i ispol'zovaniya generatorov i reshatelej matematicheskih zadach. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2018; № 3.
12. Kuznecov L.A. *Sbornik zadanij po vysshej matematike (tipovye raschety)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1983.

13. EG`E 2023. *Matematika. Profil'nyj uroven'. 12 variantov*. *Tipichnye testovye zadaniya ot razrabotchika EG`E*. Moskva: `Ekzamen, 2023.
14. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya tehnologiya matematicheskoj podgotovki inzhenernyh kadrov, osnovannaya na nejrosetevoj modeli znanij. *Innovacii v obrazovanii*. 2017; № 11: 129-140.
15. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya nauchno-metodicheskaya model' matematicheskoj podgotovki inzhenerov. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2017; № 11: 5-10.
16. Fonvizin D.I. *Nedorosl'*. Moskva: Iskusstvo, 1965.
17. *Ustav vnutrennej sluzhby*. Moskva: Izdatel'stvo MO SSSR, 1970.

*Статья поступила в редакцию 03.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-121-123

***Ramazanova D.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@gmail.com*
***Gasanova S.Kh.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Santueva E.Z.****, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*

**A TEXT AS A LINGUOCULTURAL AND EDUCATIONAL UNIT.** The article considers educational materials of pedagogical discourse, within which the culture of a teacher is reproduced. To describe the educational and pedagogical discourse in the process of teaching the Russian language, an analysis of the educational text with the content of inter-methodical links is used. Generalizing the description of interdisciplinary relationships with analysis of culturally marked vocabulary, the authors have expanded the concept of interdisciplinary approach. The analysis of the expansion of the concept of interdisciplinary approach shows that in the process of learning Russian, the culture of the teacher is revealed, within the framework of which the form of intensification of educational material is reproduced. The form of intensification of the educational material with the analysis of cultural-marked vocabulary allows to highlight the inter-dimensional connections of professional competences of the teacher. The content and structural coherence of the educational and pedagogical discourse has demonstrated aspects of the concept of an interdisciplinary approach, directly related to the development of cultural information of the native land in the process of teaching the Russian language.

*Key words:* **bilinguals, interdisciplinary approach with analysis of cultural-marked vocabulary, realities of cultural-marked vocabulary, educational materials, language-orientated competence**

***Д.А. Рамазанова****, канд. пед. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@gmail.com*
***С.Х. Гасанова****, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Э.З. Сантуева,*** *канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*

# ТЕКСТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ И ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА

В статье рассмотрены учебные материалы дидактического дискурса, в рамках которого воспроизводится культура личности педагога. Для описания дидактического дискурса был использован анализ учебного текста с содержанием маркированной лексики. Обобщая описание межпредметных связей учебного текста с анализом культурно-маркированной лексики, авторы расширили концепт междисциплинарного подхода в процессе обучения русскому языку. Анализ расширения концепта междисциплинарного подхода показал, что в процессе изучения текста, в рамках которого воспроизводится форма интенсификации учебного материала, выявляется культура педагога. Форма интенсификации учебного материала с анализом маркированной лексики позволила выделить содержание межпредметных связей в системе профессионального образования педагога. Содержательная и структурная связность дидактического дискурса продемонстрировала аспекты концепта междисциплинарного подхода, напрямую связанные с развитием культурной информации родного края.

*Ключевые слова:* **билингвы, междисциплинарный подход с анализом культурно-маркированной лексики, реалии культурно-маркированной лексики, учебные материалы, лингвострановедческая компетенция**

Традиционные методы описания концепта страноведческой культуры в процессе обучения русскому языку как неродному связаны с аспектом анализа междисциплинарного подхода. Содержательная и структурная связность междисциплинарного подхода затрагивает аспекты интенсификации учебных текстов с маркерами дидактического дискурса. Формальная теория интенсификации учебного дискурса с учетом изучения текста страноведческой информации в процессе обучения русскому языку позволяет расширить описание профессиональной педагогической рефлексии [1, с. 11]. Иначе говоря, теория интенсификации текста требует большей научности и обобщений. Актуальность исследования обусловлена описанием текста страноведческой культуры в процессе обучения русскому языку; цель исследования определяется расширением роли дидактического дискурса с учетом изучения текста страноведческой культуры. Для достижения цели выделены основные задачи: изучить учебные материалы дидактического дискурса в преподавании русского языка как неродного и вычленить фоновые знания в процессе обучения. Научная новизна исследования позволит отобразить обоснование материала страноведческой культуры и знаний дискурса в процессе обучения русскому языку. Теоретическая значимость исследования позволит систематизировать материалы дидактического дискурса и определить роль межпредметных связей в процессе изучения текстов страноведческой культуры. Практическая значимость исследования описаний текста с дидактическим и лингвокультурологическим содержанием определит использование в преподавании русского языка обобщений учебных текстов.

Методология исследования. Роль межпредметных связей на уроках русского языка научно обоснована и сформулирована технологиями дидактического дискурса преимущественно в работах О.И. Москальской, Г.В. Колшанского, Л.М. Лосевой, Н.Д. Зарубиной [2, с. 13] (см. табл. 1).

Таблица 1

| **Методы описания текста, содержащего технологии дидактического дискурса** | | |
|---|---|---|
| Обобщение учебных текстов с дидактическим содержанием | Языковые факты текста с дидактическим содержанием | Текст как конкретно-языковой материал с дидактическим содержанием |
| верификация текстов страноведческой культуры | описать универсальные свойства языка | эмпирические выводы о языковых единицах с дидактическим содержанием |
| стремление к формальности обобщений с дидактическим содержанием | формализм описания текста с дидактическим содержанием | формализм описания эксплицитный |

Практические навыки дидактического дискурса проявляются в предпочтениях усвоения модели и их классификации преимущественно в многонациональной среде (лексема*язык / лексема*культура) [3, с. 9]. Учитывая основы формирования культурологической компетенции педагога и умения обращать внимание на важные языковые явления, можно развить практические навыки дидактического дискурса с национально-культурным компонентом (см. табл. 2).

Таблица 2

| **Развитие практического направления компетенций с обоснованием дидактического дискурса (лексема*язык / лексема*культура)** | | |
|---|---|---|
| умения обобщать важные языковые явления истории современного города | умения направлять знания на объективную информацию истории современного города | умения создавать условия для образовательно-педагогических знаний истории современного российского города |
| умения выделять языковые единицы с национально-культурным компонентом | умения направлять на отражение объективной информации об истории города | умения направлять на достижения образовательно-педагогических знаний с задачами нового явления |

Таблица 3

| **Текст страноведческой информации (междисциплинарный подход с обоснованием дидактического материала)** | | |
|---|---|---|
| изучение учебных материалов с учетом лингвокультурных маркеров (этнонимы, топонимы, урбанонимы, антропонимы) | моделирование учебного материала с учетом лингвокультурных маркеров (этнонимы, топонимы, урбанонимы, антропонимы) | реализация учебного материала с учетом лингвокультурных маркеров (этнонимы, топонимы, урбанонимы, антропонимы) |

Для описания учебного текста с содержанием дидактического дискурса следует обосновать междисциплинарный подход нового речевого материала (предлагается осуществить анализ дискурса страноведческой культуры в книге Р.И. Сефербекова «Антропология дагестанского города». Махачкала, 2022). Содержательная и структурная связности дидактического дискурса демонстрируют аспекты концепта междисциплинарного подхода, напрямую связанные с развитием культурной информации родного края (см. табл. 3).

Развитие практического направления дидактического дискурса с усвоением текста об истории России не вызывает сомнений: ее тема, логика исследовательской мысли и конечная цель совпадают с задачами изучения страноведческой информации [3, с. 11] (см. табл. 4).

Таблица 4

| **Процедура средств выражения смысла научно-педагогического текста** | |
|---|---|
| первый раздел | дискурсивный анализ текстов, опубликованных в этом разделе |
| второй раздел | дискурсивный анализ текстов, опубликованных в этом разделе |
| третий раздел | дискурсивный анализ текстов, опубликованных в этом разделе |
| четвертый раздел | дискурсивный анализ текстов, опубликованных в этом разделе |
| пятый раздел | дискурсивный анализ текстов, опубликованных в этом разделе |
| выводы | дискурсивный анализ выводов |
| литература | дискурсивный анализ |

Отобранный для аналитического обзора текст с содержанием культурологических знаний пополняет взгляд педагога-предметника разноплановостью, поэтому данный источник приобретает большое значение для методический рекомендаций [4, с. 5] (см. табл. 5).

Структура источника культурологических знаний расширяет лексику, относящуюся к лингвострановедческим текстам, она обосновывает языковые единицы с национально-культурным компонентом и фиксирует единицу дидактического дискурса [4, с. 9]. Анализ компонентов культуры горожан Дагестана изучаемого периода, собранный в 10 городах, осуществлялся посредством систематизации культурно-языковых единиц дидактического дискурса (см. табл. 6).

Дескрипции текста, составленные из правил фразовой структуры о материальной и духовной культуре горожан Дагестана, позволяют систематизировать культурно-языковые единицы (фразы/словосочетания). В главе «Трансформация материальной культуры» анализируется быт горожан с учетом влияния религии на общественную жизнь: в городах Дагестана появляется новый тип одежды – хиджаб – популярный у определенной части девушек и женщин, считающих его элементом национального дагестанского костюма. Однако в материальной культуре горожан Дагестана все еще бытует традиционный компонент, способствующий сохранению этнической идентичности горожан Дагестана. В главе «Трансформация семейно-бытовых обрядов» описываются традиционные компоненты обрядов горожан постсоветского Дагестана. Если в советское время конфессиональная деятельность в Дагестане была строго регламентирована государством, то с началом перестройки наблюдается усиление государственно-религиозных взаимоотношений. Дескрипции текста, составленные по правилам фразовой структуры, выявляют членение фоновых знаний и систематизируют дидактический анализ и аспекты межпредметных связей [5, с. 129] (см. табл. 7).

Урбанонимический фрагмент картины городской культуры, отраженный в сознании носителей языков Дагестана, представляет собой так называемый информационный источник учебного текста дидактического типа. Анализ описания

Таблица 5

| **Дидактический дискурс как структура учебного текста и источника культурологических знаний** | | |
|---|---|---|
| лексикализм и эндоцентричность категориальная информация | грамматические отношения и набор грамматических функций | лексема*быт города как модель лингвострановедческой компетенции в становлении профессиональной личности педагога |
| названия городов, даты | названия народностей | названия одежды, еды и др. |

Таблица 6

| **Систематизация культурно-языковых единиц как фиксация дидактического дискурса** | | |
|---|---|---|
| термины материальной культуры | названия дат, историзмы и архаизмы для исследования страноведческой информации на уроках русского языка | этнонимы для исследования страноведческой информации на уроках русского языка |
| названия одежды для исследования страноведческой информации на уроках русского языка | названия блюд для описания страноведческой информации на уроках русского языка | топонимы для исследования страноведческой информации на уроках русского языка |
| названия имен мужчин/женщин для описания страноведческой информации на уроках русского языка | названия религиозных праздников для описания страноведческой информации на уроках русского языка | урбанонимы для исследования страноведческой информации на уроках русского языка |

Таблица 7

| **Дескрипции текста, составленные из правил фразовой структуры (членение фоновых знаний и анализ описания дидактического дискурса)** | | |
|---|---|---|
| дескрипции текста (абзац/глава/вывод/литература) | структура предложения (слова, словосочетания) | информация о структуре предложения может быть разделена на языковые единицы текста |
| структура ≥ главы текста; содержание → (сведения и информация) | структура предложения задаётся дескрипцией, составленной из правил фразовой структуры | Объединение информации и унификация текста |

Таблица 8

| Текст как дискурсивная практика описания речевого сообщения | |
|---|---|
| языки и этносы | когнитивная система языка |
| обширная эмпирическая область компетентности описания | падежное маркирование /одушевленность |
| обработка информации сообщения | маркеры фразовых форм |
| концепция о контактах языков | корни слов |
| языковое многообразие | каузатив |
| устройство языка | синтаксис |
| описание фрагмента языка | грамматическая семантика |
| список языков и народов | прономинальная парадигма |

дискурса, систематизируются маркеры лингвистических фраз, содержательно перечисляются языки и народности, иллюстрируются подходы к анализу описания устройства лексики, отмечаются маркеры речевого дискурса, перечисляются границы текста (абзацы, главы и др.) (см. табл. 9).

Для описания дидактического дискурса страноведческой информации был использован анализ межпредметных связей учебного текста с содержанием маркированной лексики. Форма обзора учебного материала с характерным типом страноведческого текста обосновывает траекторию описания компетенций профессиональной личности педагога в процессе обучения русскому языку (см. табл. 10).

В рамках описания межпредметных связей был определен характерный тип страноведческого текста с анализом культурно-маркированной лексики. Обобщенное рассмотрение межпредметных связей текста с анализом культурно-маркированной лексики позволило расширить инструмент описания метапредметных компетенций педагога (см. табл. 11).

Таблица 9

| Лингвокоммуникативные аспекты дидактического общения в условиях применения кейс-технологий | | |
|---|---|---|
| дидактические материалы как маркеры речевого дискурса | линейное содержание текста как факт смысла культурно-исторических маркеров | межпредметных связей в системе профессионального образования |
| применение кейс-технологий и анализ аспектов межпредметных связей | логическая смысловая связь между отрывками речи коммуникантов | фреймы для представления знаний |
| лингвистический и методический аспекты | адекватный способ актуализации смысла | особенности дидактического общения |

Таблица 10

| Опциональность дидактического дискурса с характерным типом учебного материала | | |
|---|---|---|
| анализ описания дидактического дискурса / выбор оптимального междисциплинарного источника (текст*язык / лексема*культура) | анализ описания дидактического дискурса / асимметрия фразовой структуры | анализ описания дидактического дискурса / качество обучения с лингвистическими навыками (текст*язык / лексема*культура) |
| представление об информационном источнике | свойства предикатов (*текст*лексема*язык / текст*лексема*культура) | условия обучения (лексема*язык / лексема*культура) |

дидактического дискурса выявил междисциплинарный характер информационного источника по культуре городов Дагестана, который может быть полезен для исследования страноведческой информации и культурологической лексики на уроках русского языка. Анализ текста показал, что источник знаний страноведческой информации способствует формированию профессиональной компетентности педагога [5, с. 130]. Этот феномен корпусной лингвистики, формировавшийся в течение десятилетий, не только является своеобразным олицетворением дискурсивных исследований, но и представляет собой важную часть семантического анализа дискурса, дополняется различными малоизвестными подходами. Тем самым анализ дискурсивных исследований, во-первых, восполняет пробелы, связанные с исследованием отдельных тем в рамках межпредметных связей, во-вторых, демонстрирует применение разных методов дискурсивных исследований (количественных, структурных, когнитивных) [6, с. 25]. Все это создает картину описания устройства языка, отражает многообразие дискурсивных практик, позволяет сориентироваться в потоке межпредметных связей (см. табл. 8).

При описании устройства языка в тексте очевиден фон лингвистических фрагментов, выводящий их за описание дискурса. Система восприятия дискурса репрезентирует анализ текста с упорядоченными свойствами фрагментов. В них обобщается эмпирическая область анализа текста, компетентность описания фактов культурно-исторических границ: актуализируются свойства речевого

Таблица 11

| Инструмент для описания метапредметных компетенций педагога с анализом культурно-маркированной лексики | |
|---|---|
| языки и диалекты | когнитивная система языка |
| обширную эмпирическую область | падежное маркирование / одушевленности |
| обработку информации | маркеры глагольных форм |
| концепция о контактах | корни слов |
| языковом многообразии мира | каузатив |
| устройства языка | синтаксис |
| описания фрагмента языка | грамматической семантики |
| списком языков народов России | прономинальной парадигмы |

Обобщив сказанное, следует отметить, что форма интенсификации учебного материала позволила выделить содержание межпредметных связей в системе профессионального образования педагога. Детальный анализ расширения междисциплинарного подхода показал, что в процессе изучения текста страноведческой информации выявляется культура педагога, в рамках которой воспроизводится форма описания фрагмента языка и интенсификации учебного материала.

Библиографический список


1. Белкина В.Н., Карпов А.В., Ревякина И.И. *Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии*: монография. Ярославль, 2006.
2. Зарубина Н.Д. *Текст: лингвистический и методический аспекты*. Москва, 1981: 11–13.
3. Москальская О.И. *Грамматика текста*. Москва, 1981: 9–15.
4. Тихомирова О.В., Бородкина Н.В. *Использование формирующего оценивания в учебном процессе:* методические рекомендации. Ярославль, 2017.
5. Хасанов А.А. Дидактический анализ проблемы межпредметных связей и возможности их использования в средне-специальных учебных заведениях. *Молодой ученый*. 2012; Т. 2, № 1 (36): 129–130.
6. Химматалиев Д.О. Содержание межпредметных связей в системе профессионального образования. *Педагогика высшей школы*. 2016; № 2 (5): 25–27.


References


1. Belkina V.N., Karpov A.V., Revyakina I.I. *Teoriya i praktika razvitiya professional'noj pedagogicheskoj refleksii*: monografiya. Yaroslavl', 2006.
2. Зarubina N.D. *Tekst: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva, 1981: 11-13.
3. Moskal'skaya O.I. *Grammatika teksta*. Moskva, 1981: 9-15.
4. Tihomirova O.V., Borodkina N.V. *Ispol'zovanie formiruyuschego ocenivaniya v uchebnom processe:* metodicheskie rekomendacii. Yaroslavl', 2017.
5. Hasanov A.A. Didakticheskij analiz problemy mezhpredmetnyh svyazej i vozmozhnosti ih ispol'zovaniya v sredne-special'nyh uchebnyh zavedeniyah. *Molodoj uchenyj*. 2012; T. 2, № 1 (36): 129-130.
6. Himmataliev D.O. Soderzhanie mezhpredmetnyh svyazej v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2016; № 2 (5): 25-27.


*Статья поступила в редакцию 22.04.24*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-124-126

***Ranjalina A.C.,*** *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail:solonirinaaugustar@gmail.com*
***Stankevich P.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), Russia, E-mail: p_v_stan@mail.ru*

**THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING NATURAL SCIENCE SUBJECTS IN SCHOOLS IN MADAGASCAR.** The article proposes a theoretical model based on the application of active methods supported by information and communication technologies (ICT), in particular the process of scientific research, represented by a problematic situation, in teaching natural science subjects in schools in Madagascar. The aspects of the implementation of information and communication technologies that ensure the assimilation of knowledge by students of schools in Madagascar in natural science subjects are considered. The features of the problem-situational approach in the educational process in natural science school subjects are revealed. The stages of applying the situational problem approach in the lessons of the cycle of natural science subjects are considered in detail. The content of the educational and methodological complex (UMK), which includes a program, is presented. The application of this model not only demonstrates an improvement in the assimilation of knowledge in natural science subjects, but also increases the motivation of students in schools who participated in this study. In the long term, it is expected to improve the quality of education in natural science subjects.

*Key words:* **active methods, problem-based approach, ICT, Madagascar, natural sciences**

***А.С. Рандзалина****, соискатель, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: solonirinaaugustar@gmail.com*
***П.В. Станкевич****, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: p_v_stan@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ В ШКОЛАХ МАДАГАСКАРА

В статье предлагается теоретическая модель, основанная на применении активных методов, поддерживаемых информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), в частности процесса научных исследований, представленного проблемной ситуацией, в обучении естественно-научным предметам в школах Мадагаскара. Рассмотрены аспекты реализации информационно-коммуникативных технологий, обеспечивающих усвоение знаний обучающимися школ Мадагаскара по естественно-научным предметам. Выявлены особенности проблемно-ситуативного подхода в образовательном процессе по естественно-научным школьным предметам. Подробно рассмотрены этапы применения ситуационно-проблемного подхода на уроках цикла естественно-научных предметов. Представлено содержание учебно-методического комплекса (УМК), включающего программу. Применение этой модели не только демонстрирует улучшение усвоения знаний по естественно-научным предметам, но и повышает мотивацию обучающихся, участвовавших в данном исследовании. В долгосрочной перспективе предполагается повышение качества обучения по естественно-научным предметам.

*Ключевые слова:* **активные методы, проблемно-ситуационный подход, информационно-коммуникативные технологии, Мадагаскар, естественно-научные предметы**

Обучение естественно-научным предметам в школах Мадагаскара постоянно сталкивается с серьезной проблемой «конкретизации геологических, биологических и экологических концепций на практике в процессе преподавания и обучения». Эта проблема относится в первую очередь к разделам, включающим экспериментальные исследования в лабораториях, изучение явлений, которые трудно наблюдать во времени (слишком быстрые или слишком медленные процессы) и пространстве (микроскопические или пространственные масштабы), а также представление естественного поведения и взаимодействия между живыми существами в реальном мире.

Разработка учебных пособий на основе материалов, встречающихся в повседневной жизни, может стать альтернативой, но она требует изобретательности, и ее сложно адаптировать для естественно-научных предметов. На самом деле такая практика может исказить реальность и даже представления обучающихся о природном явлении или изучаемой научной концепции.

В этой ситуации использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) способно найти решение, поскольку, во-первых, они дают возможность выбирать учебные материалы, основанные на научных методах, отражающих реальность, и постоянно обновляемые. Во-вторых, эти технологии доступны в классе на компьютере или вне класса на мобильном телефоне, но самое главное – они стимулируют мотивацию обучающихся и способствуют усвоению знаний и развитию навыков по естественно-научным предметам в контексте, где только 20% учеников средней школы выбирают естественно-научные предметы в качестве специализации, в то время как 70% выбирают литературные предметы (Журнал миди Мадагаскар, 2024).

Однако технологическая инфраструктура школ страны оставляет желать лучшего, поэтому только 20% учителей и учеников владеют базовым уровнем владения средствами ИКТ. Следует также добавить, что использование ИКТ в процессе преподавания и обучения – редкость: согласно проведенному нами исследованию, только 17% систематически используют их в естественно-научных предметах.

Учитывая эту ситуацию, целью нашего исследования является улучшение качества обучения естественно-научным предметам с использованием информационно-коммуникационных технологий в школах Мадагаскара.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить ряд задач:

– разработать теоретическую модель использования ИКТ, адаптированную к условиям образования на Мадагаскаре, по предметам естественно-научного цикла;

– применить эту теоретическую модель в рамках экспериментального исследования, проведенного в школах Мадагаскара в реальных условиях.

Научная новизна заключается в том, что в исследовании проводится анализ влияния использования ИКТ на результаты обучения по естественно-научным предметам в школах Мадагаскара.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что предлагается теоретическая модель использования ИКТ, адаптированная к условиям школьного образования на Мадагаскаре, применение которой в долгосрочной перспективе приведет к качественным изменениям в процессе обучения естественно-научным предметам, а также к повышению мотивации учащихся к изучению данных предметов

Практическая значимость результатов исследования заключается в создании и внедрении в учебный процесс по естественно-научным дисциплинам школ Мадагаскара педагогических технологий с использованием средств ИКТ.

На основе российской и международной психолого-педагогической литературы по теме заявленного исследования была разработана теоретическая модель в соответствии с образовательным контекстом для использования в школах Мадагаскара, т. е. с учетом рекомендаций действующих учебных программ естественно-научного цикла дисциплин, а также требований, предъявляемым к учителям, и потребностей обучающихся.

В этой связи применение активных методов с использованием ИКТ было необходимо именно в среде, характеризующейся значительным числом обучающихся в каждом классе, т. е. в среднем 50 учеников в классе. Активные методы обучения – это методы, которые побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями [1, с. 96]. Применение этих активных методов с использованием ИКТ в процессе преподавания и обучения стало возможным благодаря внедрению подхода, основанного на результатах обучения (ABRA), который подразумевает проведение процесса научных исследований, начиная с выбора проблемной ситуации учителем для школьных естественно-научных предметов. Следует отметить, что подход ABRA требует от обучающихся научного мышления и умения решать проблемные ситуации, связанные с повседневной жизнью. Проблемно-ситуационный подход – это стратегия обучения, которая поощряет вовлечение обучающегося в образовательный процесс и, следовательно, является активным методом. В психолого-педагогической литературе несколько авторов стоят у истоков развития этого ситуационно-проблемного подхода, такие как Ж.Ж. Руссо, П. Мейрье, Г. Де Векки и

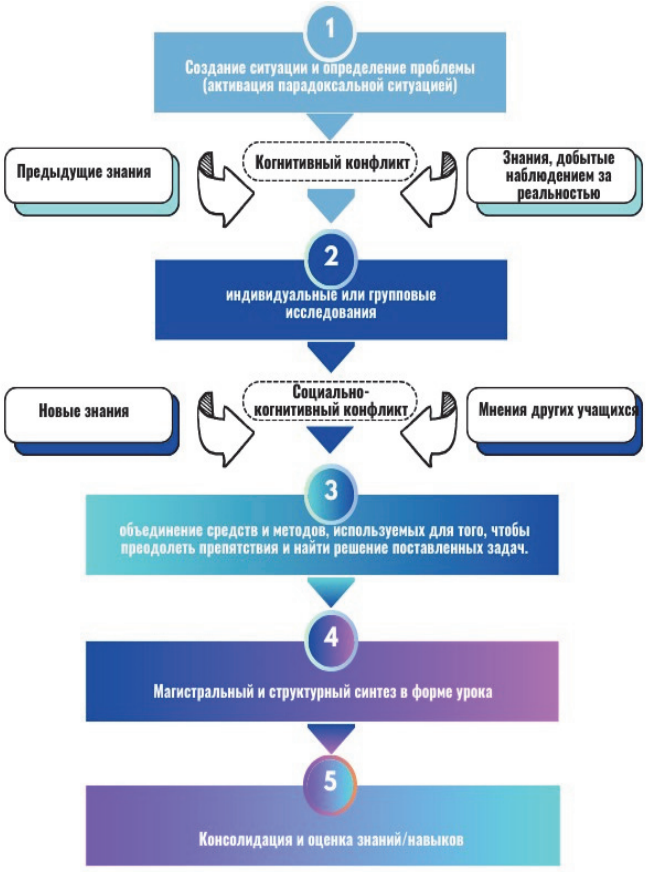



Рис. 1. Этапы применения ситуационно-проблемного подхода на уроках цикла естественно-научных предметов (2024 г.)

Н. Кармона-Магнальди, Ж. Пиаже, Л. Выготский и Г. Валлон, Ж.П. Астольфи [2, с. 10–12]. Применение данного подхода, основанного на решении проблем, включает в себя несколько этапов преподавания естественно-научных предметов [3]:

1. *Этап представления и присвоения* (знакомство с проблемной ситуацией). На данном этапе обучающимся представляют цель, различные ситуации и основные естественно-научные понятия. В связи с чем используются демонстрационные технологии, такие как слайды или программы моделирования/симуляции. Когнитивные навыки включают в себя запоминание и пересказ полученных знаний.

2. *Этап группового или индивидуального исследования* (поиск ответов и способов решения поставленной проблемы, выдвижение различных гипотез). В процессе обучения школьники приобретают способности к отбору, сравнению, классификации и синтезу знаний в области естественно-научных предметов.

3. Этап объединения (аргументация и обсуждение выдвинутых гипотез). Учебные дискуссии можно проводить и в социальных сетях, а также их можно организовать с помощью форумов на Moodle (https://moodle.org/) или на другой цифровой образовательной платформе, например, Kialoedu (https://www.kialo-edu.com/fr). На этом этапе обучающиеся учатся соотносить научные факты с различными точками зрения, критически и конструктивно оценивать результаты исследования.

4. *Этап институционализации* (подведение итогов учителем, структурирование). В ходе реализации этого этапа обучающиеся при поддержке учителя обобщают знания, полученные в процессе исследования, в форме совместного урока, подготовленного классом. В образовательном контексте Мадагаскара этот этап проходит в классе, но благодаря платформе Etherpad (https://docs.framasoft.org/fr/etherpad/) возможна альтернатива в режиме онлайн.

5. *Этап закрепления и оценки*. На данном этапе осуществляется закрепление знаний у обучающихся, использование их в новых ситуациях. При этом можно использовать такие технологии, как онлайн-flash тесты или создание облаков слов с помощью цифровой платформы Wooclap (https://www.wooclap.com/). С целью оценки знаний обучающимся предлагается выполнить контрольные задания. Для нашего исследования был проведен контрольный тест по Moodle и Google Forms (https://www.google.com/intl/fr/forms/about/).

Наше исследование проходило в трех школах центрального региона Мадагаскара (регион Аналаманга), а именно – в лицее Нанисана, в лицее Сен-Мишель (в городских районах) и в лицее Амбохицехено (в деревенских районах). Три класса были выбраны в качестве контрольных и три – в качестве экспериментальных. В нашем исследовании приняли участие 3 учителя и 257 обучающихся (127 обучающихся в экспериментальных классах и 130 обучающихся в контрольных классах).

Эксперимент проводился на второй ступени среднего образования, в старших классах – первая ступень старших классов и вторая ступень старших классов. Для нашего исследования были отобраны следующие темы по естественно-научным предметам: по геологии «Структурная геология: деформация горных пород»; по биологии «Фотосинтез и его роль в изменении климата»; по экологии: «Реализация экологически чистых проектов по улучшению земледелия и животноводства на Мадагаскаре».

*Апробация результативности.* В целях соблюдения требования достоверности к эксперименту одновременно с участниками формирующего эксперимента диагностике подвергались обучающиеся контрольной группы и обучающиеся без ведения экспериментального фактора. В качестве статистического показателя эффективности реализации методики со средствами ИКТ, которая внедрялась в практику естественно-научных предметов, нами был выбран коэффициент успешности внедрения (γ), формула которого предложена А.В. Усовой [5]:

$$\gamma = K2/K1,$$

где К1 – коэффициент полноты усвоения естественно-научных предметов без использования средств ИКТ, К2 – коэффициент полноты усвоения естественно-научных предметов со средствами ИКТ. Согласно данной методике, эксперимент считается эффективным, если значение коэффициента успешности выше единицы. Коэффициент полноты усвоения содержания (К) рассчитывался по формуле, предложенной В.П. Беспалько [4]. Таким образом, мы получили следующие результаты по трем естественно-научным предметам в школах Мадагаскара (см. табл. 1).

Анализируя данные результаты, можно констатировать следующее: в первом случае видно, что использование ИКТ в процессе преподавания и обучения естественно-научным предметам в школах Мадагаскара положительно сказалось на успеваемости обучающихся. Действительно, при сравнении оценок, полученных с использованием ИКТ (экспериментальные классы) и без использования ИКТ (контрольные классы) в процессе преподавания и обучения, разница между двумя группами учеников становится ощутимой. По биологии это наблюдение вполне применимо, учитывая большую разницу между К1 (0,523) и К2 (0,704), где использовались презентации учеников и проведена итоговая дискуссия. По геологии разница между двумя классами К1 (0,552) и К2 (0,593) была незначительной, где использовались технологии, основанные на групповой работе с использованием образовательной платформы и манипуляций с программным обеспечением, моделирующим геологические явления. По экологии результаты обучающихся, использующих ИКТ, по сравнению с двумя другими предметами, были менее значительными. Фактически используемые технологии сводились к просмотру видеороликов с последующей подготовкой групповой презентации по изученным понятиям. Тем не менее разница в результатах между контрольным и экспериментальным классами обнадеживает: К1 (0,486) и К2 (0,561).

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует, что средства ИКТ могут положительно влиять на результаты обучения по естественно-научным предметам. Используемые технологии – индивидуальная работа обучающихся по заранее отобранным ссылкам, затем групповая работа – способствуют усвоению научных знаний обучающимися.

Однако изучаемые предметы и их специфика могли повлиять на наши результаты. Из трех естественно-научных предметов, изучаемых в школах Мадагаскара, биология – один из тех, которому отводится больше всего времени в учебном плане и который вызывает наибольший интерес у половины учеников. Кроме того, методы, использованные при разработке уроков с применением ИКТ, также способствовали успешному достижению результатов.

Таблица 1

Результаты, полученные в ходе экспериментального обучения

| Показатели / Предметы | коэффициент полноты усвоения содержания (К) | | Коэффициент успешности внедрения (γ) | Наблюдение |
|---|---|---|---|---|
| | К1 | К2 | | |
| Геология | 0,552 | 0,593 | 1,074 > 1 | Успешный эксперимент |
| Биология | 0,523 | 0,704 | 1,346 > 1 | |
| Экология | 0,486 | 0,561 | 1,154 > 1 | |

В итоге отметим, что применение теоретической модели, основанной на активных методах и поддерживаемой использованием информационно-коммуникационных технологий, позволяет улучшить результаты обучения по предметам естественно-научного цикла в образовательном контексте Мадагаскара. Однако необходимо обратить особое внимание на типы используемых и доступных цифровых ресурсов на уровне школы, а также на специфику изучаемого предмета естественно-научного цикла. Для повышения результативности нескольким школам предлагается применить разработанную модель.

Библиографический список

1. Кавтарадзе Д.Н. *Обучение и игра. Введение в активные методы обучения*. Москва, 1998.
2. Chloé Guyard. *La pédagogie par situation-problème*. Education. 2017.
3. Charnay R., Douaire J., Guillaume J.-C., D. Valentin Collection. *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*. ERMEL Hatier Broché, 2005.
4. Беспалова Л.А. *Формирование экологической компетентности у учащихся 10–11 классов на основе школьного учебника «Основы экологии»*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2013.
5. Усова А.В. О критериях и условиях сформированности познавательных умений учащихся. *Советская педагогика*. 1998; № 12: 45–48.

References

1. Kavtaradze D.N. *Obuchenie i igra. Vvedenie v aktivnye metody obucheniya*. Moskva, 1998.
2. Chloé Guyard. *La pédagogie par situation-problème*. Education. 2017.
3. Charnay R., Douaire J., Guillaume J.-C., D. Valentin Collection. *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*. ERMEL Hatier Broché, 2005.
4. Bespalova L.A. *Formirovanie `ekologicheskoj kompetentnosti u uchaschihsya 10-11 klassov na osnove shkol'nogo uchebnika «Osnovy `ekologii»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
5. Usova A.V. O kriteriyah i usloviyah sformirovannosti poznavatel'nyh umenij uchaschihsya. *Sovetskaya pedagogika*. 1998; № 12: 45-48.

*Статья поступила в редакцию 08.04.24*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-126-128

***Rupasova Ya.E.,*** *senior teacher, English Language Department, Institute for Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); English Language and Professional Communication Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YERupasova@fa.ru*

**EXISTENTIAL FOUNDATIONS OF THE PROCESS OF FORMING READINESS OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES BY MEANS OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL SPHERE".** The article justifies the critical importance of the philosophy of existentialism as poignant methodological and logical grounds for training the specialists with innovative thinking and innovative focus in a higher school. The author explains the urgent need to use binary methods for teachers in the field of existential pedagogy to form skills for innovative activities both from the outside – pedagogical support, and from the inside – from students. A practical case is analyzed on the implementation of binary methods of existential pedagogy in order to form innovativeness among students of the 3rd year of bachelor's degree programs in the framework of 38.03.02 Management concentration on the basis of the Institute of Social Sciences, RANEPA (Moscow based) and on the basis of the Financial University under the Government of the Russian Federation by means of a course "Foreign language in the professional sphere". The research highlights results of applying the existential pedagogical concept in order to increase the efficiency of the formation of innovative potential among students.

*Key words:* **binary methods, innovation readiness, innovation focus, undergraduate students, existentialism**

***Я.Е. Рупасова****, ст. преп., Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: YERupasova@fa.ru*

# ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ»

В статье обосновывается важность философии экзистенциализма в качестве методологического основания для подготовки специалистов с инновационным мышлением. Объяснена необходимость применения бинарных методов экзистенциальной педагогики для формирования навыков инновационной деятельности как с внешней стороны – педагогического сопровождения, так и с внутренней – со стороны обучающихся. Проанализирован практический кейс по реализации бинарных методов экзистенциальной педагогики с целью формирования инновативности у студентов 3-го курса бакалавриата в рамках направления подготовки 38.03.02 Менеджмент на базе Института общественных наук, РАНХиГС (г. Москва) и на базе Финансового университета при Правительстве РФ средствами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Освещены результаты применения экзистенциальной концепции с целью повышения эффективности формирования инновационного потенциала.

*Ключевые слова:* **бинарные методы**, **готовность к инновационной деятельности, инновационная направленность, студенты бакалавриата, экзистенциализм**

Актуальность работы связана с тем, что в настоящее время приоритет обеспечения технологического суверенитета Российской Федерации предусматривает формирование нового взгляда высшей школы на систему подготовки кадров с развитым инновационным мышлением и переосмысление методологических основ образовательного процесса [1]. Методологической основой педагогики являются философские учения. В контексте кризиса культуры и переосмысления ценностей постиндустриализма актуальна концепция экзистенциализма с ее акцентом на субъективные элементы личности, внутренние смыслы образования. Важным качеством студентов бакалавриата становится способность к самопроектированию, к детерминации значения своей профессии для блага общества. В этой связи экзистенциальный педагогический подход ставит целью обеспечить педагогическое сопровождение процессам развития студентов бакалавриата в выбранном направлении, при этом оставаясь в рамках социального института, имеющего доминанту нового времени – ориентацию на инновационные разработки, развитие внутреннего инновационного потенциала.

Основой для выявления цели исследования служат ряд противоречий:

– между рациональной системой знаний высшей школы, из которых изъяты личностные элементы и необходимостью внимания педагогов к внутреннему миру обучающихся с позиции формирования внутренних смыслов профессии;

– между ограниченным количеством академических часов, выделяемых на ряд дисциплин гуманитарного блока, и внутренними потребностями педагогов исследовать человеческую индивидуальность, выдвигая на первый план такие ценности образования, как свобода, творчество, самореализация;

– между существующим набором методов и инструментов в арсенале педагога, используемых для подготовки современных специалистов, и необходимостью применения ряда методов, отвечающих концепции экзистенциального сопровождения становления личности – бинарных методов.

Данные противоречия конкретизировали общую цель исследования: раскрыть философские экзистенциальные основания, определяющие методологические ориентиры процесса подготовки современных кадров в рамках существующих инновационных стратегий в проекции цифровизации образовательного пространства и информационного общества.

Цель определяет задачи данного исследования:

1) определить сущность и содержание экзистенциальной философии как методологического основания для педагогики высшей школы в современных условиях;

2) конкретизировать ряд принципов и методов экзистенциальной педагогики, определяющих вектор педагогического воздействия при формировании готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности;

3) представить практический кейс реализации экзистенциальных основ для формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности в рамках педагогической практики на примере дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», проведенного на базе Финансового университета при Правительстве РФ, Президентской академии (РАНХиГС) в течение 2023 г.;

5) проанализировать результаты практического применения бинарных методов, оценить степень влияния методов на эффективность процесса формирования инновативности студентов бакалавриата направления подготовки 38.03.02 Менеджмент.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– обозначены основные направления развития концепции экзистенциальной педагогики в системе высшей школы;

– обусловлена стратегическая необходимость применения бинарных методов в подготовке специалистов, направленных на развитие профессиональных и личностных качеств, раскрытие инновационного потенциала.

Теоретическая значимость исследования: философские учения формулируют основополагающие идеи любой научной области и оказывают влияние на педагогическое мировоззрение. Подробно данную аксиому обосновал С.И. Гессен, который говорил о том, что, по сути, педагогика и есть прикладная философия [2]. В этой связи возникает вопрос: какие именно философские учения определяют педагогический вектор той или иной эпохи?

Проводя экскурс в историю XX столетия, мы можем утверждать, что продолжительное время педагогика базировалась на концептуальных основах философии марксизма-ленинизма, где в основе находилась не личность человека, а преобладала ориентация на общество и государство. Фокусным моментом являлся социометрический подход, не ставящий во главу угла личность. В конце 80-х годов XX века появилось большое количество работ с акцентом на гомоцентрический подход, где личность занимала центральное место. В теории коммунистического воспитания проявлялся интерес к личности. Так, В.И. Сухомлинский, И.П. Иванов пытались анализировать человеческую природу, отражающую проявленную индивидуальность [2].

Сейчас как никогда важно правильно оценивать происходящее и на крепкой основе гуманистических и нравственных ценностей уметь проектировать свое будущее. Это становится возможным тогда, когда обучающиеся подвергают внутренней экспертизе правила и аксиомы социальной и профессиональной жизни, когда они задумываются о смысле своего существования, профессионального предназначения. Современная педагогика должна быть направлена на инициацию самоопределения каждого обучающегося, саморазвитие его личностных качеств. Акцент в современной педагогике должен быть сделан на развитии индивидуального, неповторимого в личности каждого.

В современных экономических условиях транзитивности, когда сложно определить педагогическую парадигму [3], такой методологической основой является экзистенциализм – направление, появившееся в середине прошлого века. Это направление философии, главной темой которого является человек, его насущные проблемы и смыслы. Экзистенциализм – слово латинского происхождения, в переводе означает «существование». Основной идеей экзистенциализма является утверждение, что в центре находится конкретное существование отдельного человека, его «я».

Основные идеи экзистенциализма вписываются в современное понимание личности человека, в современное понимание педагогики высшей школы. Обозначим ряд принципов экзистенциальной педагогики (по М.И. Рожкову) [2].

1. **Реализация самоидентификации.** Данный принцип может реализовываться в двух проекциях: экзистенциальной, а также личностной и социальной. Экзистенциальная идентичность позволяет осознать свое существование в контексте бытия. Личностная и социальная идентичность связаны с личным и социальным пространством. В контексте высшей школы студент получает экзистенциальный опыт, который направляет весь ход его жизни, осуществляя ценностно-смысловую регуляцию поведения и нравственных норм. Поэтому крайне важно наполнить содержание учебного процесса не просто рационально-практическими утилитарными знаниями, а глубокими смыслами.

2. **Актуализация субъектности.** Субъектность проявляется в деятельности с другими людьми, где посредством взаимодействия человек обретает самого себя. В контексте высшей школы в учебной и внеучебной деятельности студент постигает себя, реализуя собственные проекты, которые переживаются субъективно. Педагоги высшей школы должны уделять большое внимание индивидуальному уровню субъектности, которая определяет возможность быть самим собой.

3. **Концепция становления свободного человека.** Под свободой в экзистенциальной педагогике понимается свобода сознания, свобода выбора. В контексте высшей школы в процессе обучения и воспитания необходимо подчеркивать внутренние побуждения, собственные принципы жизни, выбор которых студент делает самостоятельно. Это помогает осознать внутреннюю индивидуальность и занять свою нишу в условиях реального существования.

4. **Обеспечение соприсутствия и событийности.** Событие – главный элемент человеческой жизни. По сути, это определенные обстоятельства, которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему. Соприсутствие определено событием и предполагает осознание причастности к происходящему. В условиях организации учебного процесса в выборе содержания курсов важно руководствоваться данным принципом, поскольку отсутствие эмоционального отклика со стороны обучающихся блокирует восприятие учебного материала, не актуализирует внутреннюю потребность реализовываться в собственном проекте.

5. **Самореализация личности.** Самореализация личности связана с развитием сил и способностей. Самореализация ориентирована на успех, базируется на преодолении, которое позволяет достигать целей. Педагогам высшей школы важно признавать достижения обучающихся, поскольку только в условиях признания таланты и способности могут раскрываться в полной мере.

На основании данных принципов определяются методы, способствующие проявлению личностных свойств, а также осуществляется реализация самопроектирования и самодетерминации. Л.В. Байбородова подчеркивает важность бинарных методов с точки зрения их проявленности с двух сторон: со стороны педагога и со стороны обучающегося [5].

С внешней стороны индивидуализации возможно применение следующих методов: диагностика (использование тестов, анкет для выявления потребностей или индивидуальных особенностей); разработка вариативных по содержанию заданий для разного уровня усвоения; предоставление возможности развиваться в своем темпе; создание ситуаций выбора и самоопределения (проблемные ситуации, вопросы); сопровождение проектирования индивидуальной образовательной траектории обучающихся.

С внутренней стороны индивидуализации рационально применять следующие методы: самодиагностика; самостоятельный выбор учебных ситуаций, принятие самостоятельных решений; постановка собственных целей в образовании; определение путей достижения целей; самоорганизация и самоконтроль; проектирование индивидуальной образовательной траектории; рефлексия.

Целью практического исследования было подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что применение бинарных методов экзистенциальной педагогики способствует повышению эффективности процесса подготовки студентов бакалавриата к инновационной деятельности средствами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

В рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», которая является обязательной к изучению для студентов бакалавриата 3-го года обучения в рамках ФГОС ВО 3++, затрагивается обсуждение ряда социальных аспектов, имеющих нравственное значение, а именно: инновации и технологии, система искусственного интеллекта, влияние информационного поля на развитие личности, экология, альтернативные источники энергии, условия экономического роста, корпоративная этика и культура и др.

В рамках данных тем вопрос об использовании экзистенциальных средств – человеко-ориентированных технологий – является первостепенным. Условно, по мнению Л.В. Байбородовой, данные средства можно разделить на три категории: индивидуально-ориентированные (развивающие индивидуальность); личностно ориентированные (развивающие личность); субъектно-ориентированные (развивающие субъектность) [5].

Приведем пример педагогического сопровождения реализации индивидуальной образовательной траектории с целью формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности с учетом применения перечисленных бинарных методов.

**1 этап**. Для актуализации образа инноватора необходимо диагностировать внутренние потребности студентов бакалавриата к инновационной деятельности. В результате применения авторских анкет становится возможным выявить ведущий способ деятельности студентов бакалавриата в инновационном процессе. Это может быть инициация инновационных идей или инициация с последующей реализацией данных идей, либо заинтересованность в обеспечении реализации одной из стадий инновационного процесса и т. д. В рамках интервью удается выяснить предпочтения в реализации конкретных инноваций: определенная группа студентов может быть заинтересована в развитии универсальных технологий, другая группа студентов отдает предпочтение развитию индустриального дизайна и т. д. Данное предпочтение служит началом реализации индивидуальной траектории в саморазвитии в инновационной деятельности.

**2 этап**. В соответствии с выявленными запросами преподаватель наполняет опционный профиль учебного курса, который можно варьировать с акцентом на социальный заказ и индивидуальные интересы студентов в конкретной временной динамике. Преподаватель проектирует учебные задания с учетом разного уровня усвоения. Например, реализация кейса возможна в рамках кейса-иллюстрации, кейса-ситуации или кейса-упражнения. Решение кейса осуществляется на базе разных типов вопросов, решение которых определяет роль каждого студента в инновационном процессе.

**3 этап.** Индивидуальные интересы в инновационной деятельности, осознание своей роли в ней через самоопределение задают вектор реализации собственного проекта. Самостоятельный выбор темы, реализация субъектной

позиции в рамках исследования формируют и углубляют образ инноватора. Педагогическое сопровождение проектной деятельности посредством фиксации результатов, коррекции, мотивации на успех способствует развитию творчества. Студент посредством самоанализа развивает самоорганизацию и самоконтроль.

**4 этап.** Внеучебная деятельность, ориентированная на исследования в данной области, совершенствует образ инноватора, выводя развитие индивидуального, личностного, субъектного на новый, более сложный план. Дальнейшим этапом развития траектории является исследовательская, научная, социальная деятельность студентов бакалавриата.

Необходимо заметить, что развитие внутренних смыслов инновационной деятельности неотделимо от формирования коммуникативных компетенций в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Поэтому бинарные средства должны быть диалоговыми, предусматривающими обмен информацией, партнерскую позицию участников образовательного процесса; коммуникативными, формирующими умение работать в команде; творческими, способствующими развитию креативности, гибкости, критичности мышления.

Анализ полученных результатов практического применения бинарных методов позволяет говорить о степени влияния использования данных методов на эффективность процесса формирования инновативности студентов бакалавриата направления подготовки 38.03.02 Менеджмент. Нами были отмечены существенные сдвиги в уровне академической успеваемости, проявляющиеся в позитивной динамике оценок за академические курсы, в уровне качества ответов в рамках промежуточной аттестации, в уровне сложности выбранных тем для проектной деятельности.

Активность студентов бакалавриата во внеучебной деятельности свидетельствует о высоком ресурсе потенциалов экзистенциальной педагогики по сравнению с альтернативными педагогическими технологиями. Реализация субъектности и самопроектирования невозможна в условиях директивных технологий и отсутствия партнерства. Обретение смысла профессиональной деятельности возможно на деятельностной основе с опорой на социальный индивидуальный опыт.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Философское знание составляет методологическое ядро педагогики. Поэтому актуальной идеей в системе высшего образования мы считаем необходимость присутствия экзистенциальной методологической концепции для формирования инновационного потенциала выпускников вузов.
2. Принципы экзистенциальной педагогики наряду с бинарными методами отвечают идее формирования и воспитания человека профессионального, творчески свободного, с выраженной субъектной позицией и нравственной ориентацией на совершенствование себя и окружающего мира.
3. Данное исследование имеет практическую значимость с точки зрения демонстрации внедрения принципов и методов экзистенциальной педагогики в образовательный процесс вуза на примере дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» с целью формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности.
4. Исследование имеет теоретическую новизну, поскольку автором предлагается анализ системных понятий экзистенциальной педагогики в контексте задач высшей школы по подготовке профессиональных кадров.
5. Результативность применения бинарных методов экзистенциальной педагогики подтверждает ее ценность для современной концепции образования в системе высшей школы, формирования субъектности, индивидуальных смыслов в профессии. Применение бинарных методов может быть рекомендовано к использованию с целью решения системных дидактических задач.

Библиографический список


1. *Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Правительство России. Официальный сайт. Available at: http://government.ru/news/12582/
2. Рожков М.И. *Воспитание свободного человека: педагогическое кредо.* Ярославль, 2006.
3. Рупасова Я.Е. Системные педагогические задачи подготовки управленческих кадров в перспективе инновационных стратегий и цифровизации образовательного пространства. *Мир науки, культуры и образования.* 2024; № 1 (104): 94–98.
4. Машарова Т.В. *Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение:* учебное пособие. Москва: Педагогика-ПРЕСС, 1999.
5. Байбородова Л.В. *Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников:* учебное пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022.


References


1. *Prognoz dolgosrochnogo social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Pravitel'stvo Rossii. Oficial'nyj sajt. Available at: http://government.ru/news/12582/
2. Rozhkov M.I. *Vospitanie svobodnogo cheloveka: pedagogicheskoe kredo.* Yaroslavl', 2006.
3. Rupasova Ya.E. Sistemnye pedagogicheskie zadachi podgotovki upravlencheskih kadrov v perspektive innovacionnyh strategij i cifrovizacii obrazovatel'nogo prostranstva. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 94-98.
4. Masharova T.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya: lichnostno-orientirovannoe obuchenie:* uchebnoe posobie. Moskva: Pedagogika-PRESS, 1999.
5. Bajborodova L.V. *Proektirovanie doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov:* uchebnoe posobie. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2022.


*Статья поступила в редакцию 08.04.24*

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-128-131

***Semenkova S.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Philosophy and Social Sciences, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*
***Kryucheva Ya.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Industrial University of Tyumen (Tyumen, Russia), E-mail: yanakryucheva@mail.ru*

**PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A TEACHER-MENTOR.** The year 2023 in Russia was declared the Year of Teacher-Mentor. As a result, mentoring has regained its special relevance, especially in the pedagogical process, and has spread in modern conditions to all educational activities. Mentoring began to be implemented both at the federal and regional levels, in addition, each educational institution has developed its own program for mentoring activities. This required a purposeful study of personal and professional qualities, the presence of which in a teacher contributes to a more effective implementation of mentoring activities. The basis for studying the personal and professional qualities of a teacher was made up of activity-based and systematic approaches. The purpose of the study is to study the personal and professional qualities of a teacher-mentor, which, first of all, are preferred by students. To achieve the purpose of the study, the questionnaire method is used, as well as methods of scientific analysis and synthesis in evaluating the obtained results. Based on the results of the study, the authors concluded that students' preferences largely depend on the course of study and on the goals they face. Students of the first, second and part of the third years preferred characteristics with an emotional component. Some of the third-year students and graduates have already been directed to future professional realization, so they preferred the professional component. Further research may concern both determining the possible reasons for students to choose the personal qualities of mentoring teachers, involving emotional interaction, as well as evaluating the necessary personal and professional qualities by the teachers themselves who implement mentoring activities.

*Key words:* **mentor, mentoring, teacher-mentor, personal qualities, professional qualities, pedagogical activity**

***С.Н. Семенкова,*** *канд. пед. наук, доц., зав. каф. философии и социально-гуманитарных наук Государственного аграрного университета Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*
***Я.В. Крючева,*** *канд. пед. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: yanakryucheva@mail.ru*

# ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА

Прошедший 2023 год в России был объявлен Годом педагога и наставника. В результате особую актуальность, особенно в педагогическом процессе, вновь приобрело наставничество, распространившееся в современных условиях на всю образовательную деятельность. Наставничество стало реализовываться как на федеральном, так и на региональном уровнях, кроме этого каждое учебное заведение разработало свою программу осуществления настав-

нической деятельности. Это потребовало целенаправленного изучения личностных и профессиональных качеств, наличие которых у педагога способствует более эффективной реализации наставнической деятельности. Основу для изучения личностных и профессиональных качеств педагога составили деятельностный и системный подходы. Цель исследования заключается в изучении личностных и профессиональных качеств педагога-наставника, которым в первую очередь отдают предпочтение обучающиеся. Для реализации цели исследования был использован метод анкетирования, а также методы научного анализа и синтеза при оценивании полученных результатов. По результатам проведенного исследования авторы пришли к выводу, что предпочтения студентов во многом зависят от курса обучения и от тех целей, которые перед ними стоят. Студенты первого, второго и часть третьего курсов предпочтение отдали характеристикам с эмоциональной составляющей. Часть студентов третьего курса и выпускники уже направлены на будущую профессиональную реализацию, поэтому они предпочтение отдали профессиональной составляющей. Дальнейшие исследования могут касаться как определения возможных причин выбора обучающимися личностных качеств педагогов-наставников, предполагающих эмоциональное взаимодействие, так и оценки необходимых личностных и профессиональных качеств самими педагогами, реализующими наставническую деятельность.

*Ключевые слова:* **наставник, наставничество, педагоги-наставники, личностные качества, профессиональные качества, педагогическая деятельность**

Труд педагога за последние тридцать лет значительно обесценился. В целом падение имиджа педагогической деятельности – достаточно длительный процесс, который начался в России еще в 90-х годах XX века, и обусловлен он был политическим и экономическим кризисом, приведшим к значительному сокращению финансирования образования. Постепенное изменение требований к педагогам, возвращение в образовательные учреждения (школы, колледжи, вузы) после долгого перерыва воспитательной работы актуализировали необходимость повышения престижа педагогической профессии. В результате в педагогике вновь стал звучать термин «наставничество», и если ранее данный термин применялся только относительно профессиональной деятельности на предприятиях, то в современных условиях он распространился в первую очередь на образовательную деятельность в учебных заведениях. В настоящее время наставничество реализуется в той или иной мере в каждом учебном заведении, им охвачены как школьники-выпускники, так и студенты с первого по четвертый курсы, а также молодые специалисты. В результате особую актуальность приобрел вопрос определения личностных и профессиональных качеств, наличие которых у педагога способствует более эффективной реализации наставнической деятельности. Основу для изучения личностных и профессиональных качеств педагога, необходимых для осуществления качественной наставнической деятельности, составили деятельностный и системный подходы.

Цель исследования – изучение личностных и профессиональных качеств педагога-наставника, которым в первую очередь отдают предпочтение обучающиеся.

Задачи:

– разработать диагностический инструментарий для выявления основных личностных и профессиональных качеств педагога-наставника;

– выделить основные личностные и профессиональные качества педагога-наставника.

Для реализации цели и задач исследования был использован метод анкетирования, а также методы научного анализа и синтеза при оценивании полученных результатов. Научная новизна исследования заключается в изучении основных личностных и профессиональных качеств педагога-наставника, которые выделяют сами обучающиеся в зависимости от курса обучения и реализации целей, которые перед ними стоят в процессе профессиональной подготовки и в условиях целенаправленной реализации наставнической деятельности.

Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования для эффективной и качественной, а не формальной реализации наставнической деятельности в высших учебных заведениях.

Наставничество как педагогическую деятельность начали рассматривать в своих трудах еще древнегреческие философы – Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, а философы Средневековья (А. Августин, Э. Роттердамский, Ф. Аквинский, Н. Макиавелли) дали теоретическое обоснование наставничества. Ф. Рабле, Т. Мор, М. Монтень рассматривали наставничество с точки зрения гуманизма. Отечественные ученые также не остались в стороне от исследований феномена наставничества [1]. Как многоаспектный феномен, наставничество рассматривали Н.Н. Булич, Н.А. Корф, Л.Н. Модзалевский, С.А. Рачинский, Д.И. Тихомиров [2]. К исследованию сущности понятия «наставничество» обращались в своих трудах С.Я. Батышев, С.Г. Вершловский, В.А. Сластенин. Как один из элементов системы непрерывного педагогического образования наставничество рассматривали О.А. Абдуллина, В.С. Бутенко, В.И. Загвязинский, М.Ф. Зарецкий, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, К.В. Колесниченко, В.А. Сластенин и др. Как фактор профессиональной ориентации наставничество изучали Ю.Н. Акимова, В.В. Державина, М.А. Литвиненко, А.А. Любар, А.А. Русанова, Е.В. Соколова, А.В. Шапиева и др., а как механизм оказания помощи начинающему учителю – Т.Г. Браже, В.М. Лизинский, Л.В. Маслова, И.В. Крупина, Ю.Н. Кулюткин, А.П. Ситник и др. [2]. Не менее актуальным является и вопрос наличия у педагога-наставника особых личностных и профессиональных качеств, способствующих эффективной реализации наставнической деятельности. Так, Н.Ю. Синягина описала принципы наставничества (сотрудничество, инициативность, креативность, критическое мышление, активность, компетентность, информационная грамотность), в основу которых были положены ценности XXI века [3]. Ю.Л. Львова [4] при описании наставничества связывает его с творческим сотрудничеством, содружеством, коммуникабельностью, желанием заниматься творчеством. Зарубежные авторы (Д. Клаттербак, Г. Льюис) рассматривают наставничество как процесс, связанный с фасилитацией, коучингом, консультированием, тем самым уделяя большое внимание развитию навыков общения [5].

Впервые о возрождении наставничества заговорил Президент РФ Путин В.В., а в феврале 2018 года в Москве прошел первый Всероссийский форум «Наставник – 2018». Главной целью форума стало обсуждение возрождения традиций наставничества. Как отмечал в своем выступлении Сергей Кириенко, первый замруководителя Администрации Президента РФ, «основным способом развития талантов является передача навыков, знаний и особенно ценностей от человека к человеку» [6], а Президент, в свою очередь, дал поручение определиться с содержанием терминов «наставничество» и «наставник».

Термин «наставник» в настоящее время достаточно часто употребляют относительно учителей, опытных специалистов, руководителей, то есть людей, деятельность которых напрямую связана с руководством, помощью, продвижением неопытных или малоопытных молодых специалистов [7]. Наставник решает задачи адаптации, обучения, поддержки и повышения компетенции молодых специалистов, студентов, которые только получают образование. В педагогике наставником является педагогический работник, деятельность которого направлена на оказание помощи и поддержки при приобретении нового опыта, развитии навыков и компетенций, достижении результатов, преодолении профессиональных затруднений [8]. Среди требований к наставнику отмечается наличие необходимых знаний и умений, большого стажа работы и готовность делиться опытом с малоопытными специалистами. При этом необходимо отметить, что наставничество, как «обучение личным примером, практическая передача профессиональных и иных навыков и знаний от старшего к младшему, от более опытного к менее опытному» [9], всегда было свойственно педагогической деятельности.

Работа педагога во все времена предполагала жертвенность, личностное растворение в жизни ребенка, постоянный интерес и желание помочь в личностном развитии подрастающему поколению. Ярким примером готовности пожертвовать собой, своими интересами ради воспитанников, причем смешанной со скрытой готовностью к подвигу, явилась педагогическая деятельность Януша Корчака, который не оставил своих воспитанников в трудную минуту и разделил с ними их участь. Сейчас сколь угодно можно рассуждать на тему, что дети были больны и порой не понимали в силу своего заболевания всех обстоятельств, но именно сострадание, доброта, отзывчивость, открытость, свойственная личности великого педагога, не только наполнили смыслом его педагогическое служение, но и помогли достойно закончить земной путь. Подобные стремления необходимо отметить и у К.Д. Ушинского (адаптировав классно-урочную систему Яна Амоса Коменского под отечественные реалии, на столетия заложил методологическую основу нашей образовательной системы) [10], Л.Н. Толстого, И.Г. Песталоцци [11], А.С. Макаренко [12], В.А. Сухомлинского [13]. Данный список можно продолжать бесконечно, и пусть направления их педагогических интересов были различными, однако ради воспитанников они готовы были совершать человеческий и профессиональный подвиги.

С целью привлечения внимания к педагогической и наставнической деятельности 2023 год в России был объявлен Годом педагога и наставника. В результате у нас в стране стало проводиться большое количество разноуровневых мероприятий, направленных на реализацию наставнической деятельности, в которых в первую очередь были задействованы образовательные учреждения как непосредственные реализаторы наставнической деятельности. Тюменская область также не осталась в стороне от данной деятельности. В области стал реализовываться проект «Факультет педагогических профессий», который направлен на формирование ряда компетенций, формирующихся у молодых педагогов постепенно. Кроме того, каждое образовательное учреждение разработало свой индивидуальный план проведения Года педагога и наставника, так как каждое из них является непосредственным реализатором наставнической деятельности.

22 декабря 2023 года Государственным аграрным университетом Северного Зауралья был проведен круглый стол «Наставничество в образовательных организациях: опыт, новации», посвященный подведению итогов реализации Года педагога и наставника. В работе круглого стола приняли участие не только видные представители вузов Тюменской области, но и педагоги Центра военно-спортивной подготовки и патриотического воспитания молодежи «ВОИН». Участники круглого стола представили свой опыт реализации наставничества, а также обсудили роль наставников в становлении профессиональных и личностных качеств обучающихся. «Наставничество сегодня является универсальной социальной технологией помощи в формировании метакомпетенций, смыслов

и ценностей у обучающихся и внедряется в разных формах и вариациях» [14], поэтому опыт каждого учебного заведения уникален, имеет высокий потенциал для дальнейшего развития. В одних учебных заведениях функционируют специальные отделы, занимающиеся организацией наставнической деятельности, в других инициатива наставнической деятельности в первую очередь идет от заведующих кафедрами, а затем поддерживается рядовыми преподавателями. Таким образом, как отмечали выступающие на круглом столе, наставничеством охвачены как студенты первых курсов, так и выпускники, а также молодые ученые.

Однако вопрос относительно личностных и профессиональных качеств, которыми должен обладать педагог, чтобы считаться наставником (быть полноценным наставником), на наш взгляд, на круглом столе был обделен вниманием. Хотя личностные и профессиональные качества играют, на наш взгляд, важную роль в профессиях, связанных со взаимодействием между людьми. С целью определения личностных и профессиональных качеств нами было проведено анкетирование студентов разных курсов с дальнейшим анализом и синтезом полученных результатов. Студентам было предложено ответить на 3 вопроса, причем с позиции человека, которому наставническая деятельность крайне необходима. Всего в опросе приняло участие 124 человека: 32 студента-первокурсника, 19 студентов второго курса, 46 студентов, обучающихся на третьем курсе и 27 студентов-четверокурсников. Вовлечение в опрос студентов разных курсов для нас было крайне важно, так как мы предположили, что набор личностных и профессиональных качеств может отличаться в зависимости от года обучения и степени вовлеченности студентов в процесс обучения профессии.

В начале нас интересовал ответ на вопрос «Какими личностными качествами должен обладать педагог, чтобы студенты его воспринимали в качестве наставника?». При этом студенты должны были написать личностные или профессиональные качества педагога, опираясь на собственный, порой небольшой опыт.

Студенты первого курса (32 человека) среди личностных качеств педагога особый акцент сделали на таком качестве, как доброта. 50% принявших участие отдали предпочтение именно данному качеству. Кроме того, 40% студентов указали такие характеристики, как желание идти навстречу, профессионализм, умение преподавать, ответственность, понимание. Также 20% опрошенных отметили важность терпения, спокойствия, стрессоустойчивости, общительности, лидерских качеств, честности и справедливости. Кроме этого, по одному выбору студенты отдали предпочтение милосердию, самообразованию, мудрости. Таким образом, студенты первого курса особое внимание уделили личностным характеристикам с эмоциональной составляющей. Возможно, дело в том, что в этот период происходит адаптация к образовательному процессу, к требованиям преподавателей, к условиям сдачи сессии, что, в свою очередь, создает условия для возникновения тревожности [15]. Этим и может объясняться акцент на эмоциональном взаимодействии педагогов и студентов.

Студенты второго курса (19 принявших участие в опросе) особое внимание уделили таким личностным характеристикам, как умение преподавать, компетентность, профессионализм. Данные качества указали в своих ответах 40% опрошенных. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что студенты второго курса уже начинают включаться в непосредственную профессиональную подготовку, и поэтому ценность начинают приобретать именно данные качества, хотя личностные качества с эмоциональной составляющей также имеют место быть. Такие качества, как доброта, юмор, спокойствие, поддержка, указали в ответах 23% опрошенных. По сравнению с ответами студентов первого курса, впервые были озвучены такие качества, как эрудированность, твердость характера, усидчивость, спокойствие, уверенность. Правда данные качества выбрали в единичном количестве и, к сожалению, опрос проводился анонимно с помощью интернет-платформ, поэтому не было возможности побеседовать со студентами лично относительно их выбора.

Студенты третьего курса (46 человек) акцент сделали на таких качествах, как доброта, умение преподавать, профессионализм, эмоциональная устойчивость, ответственность. Предпочтение данным качествам отдали 66% принявших участие в опросе. Как видим, наряду с профессиональными качествами вновь было отмечено такое качество, как доброта. На наш взгляд, данное качество представляет собой собирательное понятие из отзывчивости, приветливости, эмпатии, дружелюбия, так как некоторые студенты либо целенаправленно не указывали доброту, либо параллельно с добротой указывали вышеперечисленные качества. Кроме того, 10% студентов среди необходимых педагогу качеств назвали честность, харизму, лидерские качества, умение слушать. Для 24% опрошенных важным становится отзывчивость, общительность, уверенность и целеустремленность. Причем такие качества, как честность и уверенность, указывались без уточнения по отношению к кому-либо – к педагогам или к студентам.

Студенты четвертого курса предпочтение отдали таким качествам, как понимание, ответственность, доброта, поддержка, профессионализм (данный выбор сделали 73% опрошенных). Кроме этого, студенты отметили необходимость наличия у педагога харизмы, милосердия, мудрости. Данный выбор представлен у 17% студентов. Возможно, данная ситуация объясняется тем, что наряду с профессиональной составляющей (идет активная подготовка к защите дипломной работы) значение приобретают и личностные качества, так как любая подготовка к итоговой аттестации сопряжена со стрессом. Значение также приобретает и неопределенность относительно будущей профессиональной реализации. Также 10% студентов отметили важность для педагога целеустремленности, внимательности, уверенности, коммуникабельности, при этом не уточнив, с чем связан данный выбор.

Таким образом, если студенты первого курса отдали предпочтение в первую очередь личностным характеристикам, то студенты последующих курсов вначале немного, а потом все больше внимания уделили профессиональным характеристикам. Данный выбор еще может объясняться и тем фактом, что на первом курсе в целом происходит адаптация к учебному заведению, преподавателям, учебному процессу, и в этом случае становится крайне важным личностное участие со стороны преподавателей [15]. Однако, начиная со второго курса, студенты все больше погружаются в профессиональную подготовку и для них очень важной становится именно эта составляющая личности педагогов. Кроме того, студентам, на наш взгляд, очень важно найти подтверждение правильности их профессионального выбора (метод личного примера в воспитании и обучении никто не отменял), и если студентов окружают увлеченные профессией, а не отбывающие время педагоги, то это дополнительно подкрепляет правильность их выбора. К четвертому курсу акцент уже делается на профессиональных качествах, хотя личностные характеристики все равно сохраняют свое значение, так как для большинства людей очень важно, чтобы нас не просто слушали, но и слышали, и понимали, и принимали.

В рамках третьего вопроса мы предложили студентам восемь характеристик (заинтересованность жизнью студентов, открытость, постоянное развитие, желание работать с обучающимися, самостоятельность, четкая гражданская позиция, готовность к выполнению своих обязанностей, способность пожертвовать собой во благо воспитанников), которые, на наш взгляд, являются неотъемлемой частью личности педагога, желающего реализовать себя в качестве наставника, и попросили проранжировать их от 1 до 7 баллов, где 1 – наиболее важная, а 7 – наименее важная характеристика. Предложенные нами характеристики были определены по итогам работы круглого стола, несмотря на то, что на нем освещались, прежде всего, вопросы организации и итоги реализации наставничества в образовательных учреждениях, фоном упоминались личностные и профессиональные качества педагогов, реализующих наставническую деятельность.

Студенты первого курса на первое место (по количеству минимальных баллов) поставили такую характеристику, как заинтересованность жизнью студента, далее идут желание работать с обучающимися, готовность к выполнению своих обязанностей и открытость. Далее характеристики расположились в следующем порядке: способность пожертвовать собой во благо воспитанников, постоянное развитие, самостоятельность, четкая гражданская позиция. Если сравнивать результаты ответов на предыдущий вопрос и результаты ранжирования, то вновь первое место занимают характеристики, подразумевающие эмоциональную составляющую во взаимоотношениях педагог – обучающийся, что является для студентов первого курса определяющим в процессе адаптации.

Студенты второго курса на первое место поставили способность пожертвовать собой во благо воспитанников, а далее – открытость, заинтересованность жизнью студентов и желание работать с обучающимися. Во второй части списка расположились такие характеристики, как самостоятельность, готовность к выполнению своих обязанностей, постоянное развитие. Наименее важным студенты посчитали наличие четкой гражданской позиции. Таким образом, вновь эмоциональная составляющая оказывается для студентов значимой. При всем при этом в ответах студентов начинает появляться профессиональная составляющая.

Студенты третьего курса в целом ни одну из характеристик не отметили как наиболее важную и значимую. Все характеристики набрали примерно одинаковый диапазон баллов. Однако среди всех характеристик особое внимание они уделили способности пожертвовать собой во благо воспитанников, далее – заинтересованности жизнью студентов, наличию четкой гражданской позиции и открытости. Такие качества, как желание работать с обучающимися, готовность к выполнению своих обязанностей, постоянное развитие, самостоятельность, студенты поставили в конце списка, скорее всего, это связано с тем, что педагога в качестве наставника они рассматривают с позиции человека, эмоционально участвующего в их жизни, и тогда профессиональные качества они оценивают как необходимый, но дополнительный бонус.

Студенты четвертого курса, наоборот, на ведущие, значимые позиции поставили характеристики, напрямую связанные с профессиональной реализацией: готовность к выполнению своих обязанностей, желание работать с обучающимися, самостоятельность, постоянное развитие, а вот характеристики, предполагающие эмоциональный обмен, студенты-выпускники отнесли во вторую половину списка: способность пожертвовать собой во благо воспитанников, открытость, четкая гражданская позиция. Такая характеристика, как заинтересованность жизнью студентов, вообще была отправлена в конец списка.

В результате проведенного исследования поставленные цель и задачи были достигнуты. Студенты выделили те личностные и профессиональные качества, которые, по их мнению, наиболее значимы для успешной и качественной реализации наставнической деятельности. При этом необходимо отметить, что обучающиеся больше ориентировались на эмоциональную составляющую в процессе взаимодействия с педагогом-наставником, и только студенты-выпускники акцент сделали на профессиональных качествах. При анализе результатов у нас возник вопрос о том, что лежит в основе их выбора. Однако для повышения объ-

ективности ответов формат проведения исследования (интернет-анкетирование) был анонимным и не предполагал непосредственное взаимодействие с опрашиваемыми. При ранжировании предложенных нами качеств обращение к профессиональным характеристикам отмечено уже среди студентов третьих курсов. Таким образом, предпочтения студентов во многом зависят от курса обучения и от тех целей, которые перед ними стоят. Студенты первого, второго и часть третьего курсов предпочтения отдали характеристикам с эмоциональной составляющей, так как педагога они чаще всего ассоциируют с человеком, который может выслушать, понять, пойти на встречу и так далее. Часть студентов третьего курса и выпускники уже направлены на будущую профессиональную реализацию, поэтому предпочтение они отдали профессиональной составляющей. Причем педагог, претендующий на роль наставника, должен не просто номинально выполнять свои обязанности, а выполнять их сознательно, ответственно и честно [16]. Однако это в любом случае не исключает эмоционального контакта.

Таким образом, если попытаться соединить воедино все характеристики – и те, что определили сами студенты, и те, что им были предложены для ранжирования, то получается, педагог-наставник должен быть в первую очередь эмоционально включенным в процесс профессионалом, который и профессионально поддержит, направит, и эмоционально будет связан со студентами.

Дальнейшие исследования могут быть направлены как на определение возможных причин выбора обучающимися личностных качеств педагогов-наставников, предполагающих эмоциональное взаимодействие, так и на оценку необходимых личностных и профессиональных качеств самими педагогами, реализующими наставническую деятельность.

Библиографический список


1. Зорина И.А. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2023; № 2. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/15SCSK223.pdf
2. Югфельд Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2022; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf
3. Синягина Н.Ю., Вержибок Г.В. Молодое поколение: ориентиры успешности. *Личность: ресурсы и потенциал.* 2019; № 2: 43–46.
4. Львова Ю.Л. *Творческая лаборатория учителя*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1992.
5. Льюис Г. *Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний*. Перевод с английского. Минск: Амалфея, 1998.
6. Замахина Т.В России возродят традицию наставничества. *Российская газета – Федеральный выпуск*. 2018; № 32 (7495), 13 февраля. Available at: https://rg.ru/2018/02/13/v-rossii-vozrodiat-tradiciiu-nastavnichestva.html?ysclid=luths8mzmw631428090
7. Суртаева Н.Н., Ройтблат О.В., Косицына Ж.Б. Наставничество: история и современность *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4: 193–196.
8. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста *Научно-педагогическое обозрение*. 2017; № 2: 87–91.
9. Невская Л.В., Эсаулова И.А. Система развития инновационного кадрового потенциала предприятий. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки.* 2013; № 21: 72–76.
10. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: Часть физиологическая*. Собрание сочинений. Москва – Ленинград: Издательство академии педагогических наук, 1950; Т. 8-1. Available at: ugward.ru/library/katalog_alfavit/ushinskiy.html
11. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1981; Т. 1.
12. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения*: в 8 т. М.: Педагогика, 1983; Т. 1.
13. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Москва, 2016.
14. Мещерякова Т.Ю. Наставничество как образовательный тренд современности. Актуальные *исследования*. 2023; № 37 (167).
15. Семенкова С.Н. Связь мотивации, адаптации и качества учебной деятельности студентов-первокурсников *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; № 4.
16. Акутина С.П. Роль наставничества в успешной адаптации студентов первого курса в условиях вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 5–7.


References


1. Zorina I.A. Nastavnichestvo kak social'nyj fenomen: sovremennye vyzovy i trebovaniya. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2023; № 2. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/15SCSK223.pdf
2. Yugfel'd E.A. K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskij aspekt. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2022; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf
3. Sinyagina N.Yu., Verzhibok G.V. Molodoe pokolenie: orientiry uspeshnosti. *Lichnost': resursy i potencial.* 2019; № 2: 43-46.
4. L'vova Yu.L. *Tvorcheskaya laboratoriya uchitelya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1992.
5. L'yuis G. *Menedzher-nastavnik. Strategiya raskrytiya talanta i rasprostraneniya znanij*. Perevod s anglijskogo. Minsk: Amalfeya, 1998.
6. Zamahina T.V Rossii vozrodyat tradiciyu nastavnichestva. *Rossijskaya gazeta – Federal'nyj vypusk*. 2018; № 32 (7495), 13 fevralya. Available at: https://rg.ru/2018/02/13/v-rossii-vozrodiat-tradiciiu-nastavnichestva.html?ysclid=luths8mzmw631428090
7. Surtaeva N.N., Rojtblat O.V., Kosicyna Zh.B. Nastavnichestvo: istoriya i sovremennost' *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4: 193-196.
8. Pozdeeva S.I. Nastavnichestvo kak deyatel'nostnoe soprovozhdenie molodogo specialista *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2017; № 2: 87-91.
9. Nevskaya L.V., `Esaulova I.A. Sistema razvitiya innovacionnogo kadrovogo potenciala predpriyatij. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-`ekonomicheskie nauki.* 2013; № 21: 72-76.
10. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoj antropologii: Chast' fiziologicheskaya*. Sobranie sochinenij. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo akademii pedagogicheskih nauk, 1950; T. 8-1. Available at: ugward.ru/library/katalog_alfavit/ushinskiy.html
11. Pestalocci I.G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1981; T. 1.
12. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 8 t. M.: Pedagogika, 1983; T. 1.
13. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Moskva, 2016.
14. Mescheryakova T.Yu. Nastavnichestvo kak obrazovatel'nyj trend sovremennosti. Aktual'nye *issledovaniya.* 2023; № 37 (167).
15. Semenkova S.N. Svyaz' motivacii, adaptacii i kachestva uchebnoj deyatel'nosti studentov-pervokursnikov *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; № 4.
16. Akutina S.P. Rol' nastavnichestva v uspeshnoj adaptacii studentov pervogo kursa v usloviyah vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 5-7.


*Статья поступила в редакцию 12.04.24*

УДК 37.013.37 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-131-135

***Sokolova E.E.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (Scientific Research University) (Moscow, Russia), E-mail: selena12@mail.ru*

***Sysoeva M.N.,*** *senior teacher, Moscow Institute of Physics and Technology (Scientific Research University) (Moscow, Russia), E-mail: sysoevam@list.ru*

***Shabashova E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (Scientific Research University) (Moscow, Russia), E-mail: eshabashova@gmail.com*

**INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A LEARNING COMPONENT IN THE MASTER'S DEGREE COURSE "LEADERSHIP AND COMMUNICATION IN SCIENCE, INDUSTRY AND EDUCATION" (USING THE EXAMPLE OF MIPT SRU).** The article describes some results of the new master's course integration at Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT SRU). "Leadership and Communication in Science, Industry and Education" is aimed at improving foreign language speech and other soft skills of intercultural interaction in a non-linguistic university. This module is focused on forming an idea of leadership in a multipolar system of international relations, which meets the modern agenda of preserving cultural identity and diversity of mankind. The developed module covering intercultural exchange is implemented in the educational process for teaching a foreign language to MA students. The article describes components of the module and provides an assessment of learning outcomes based on the feedback received after a face-to-face meeting with representatives of other cultures, as well as the results of testing to determine cultural identities and differences in understanding the concept of leadership. The presented material allows concluding that the development of skills for successful and effective intercultural interaction contributes to the development of leadership qualities in students of prestigious technical universities, even in the absence of motivation and understanding of the need to study leadership on part of students.

*Key words:* **culture, leadership, STEM, communication, intercultural interaction, university students**

***Е.Е. Соколова**, канд. филол. наук, доц. Московский физико-технический институт (научный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: selena12@mail.ru*
***М.Н. Сысоева,** ст. преп., Московский физико-технический институт (научный исследовательский университет) г. Москва, E-mail: sysoevam@list.ru*
***Е.В. Шабашова,** канд. пед. наук, доц., Московский физико-технический институт (научный исследовательский университет) г. Москва, E-mail: eshabashova@gmail.com*

# МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОБУЧАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В КУРСЕ МАГИСТРАТУРЫ «ЛИДЕРСТВО И КОММУНИКАЦИЯ В НАУКЕ, ИНДУСТРИИ И ОБРАЗОВАНИИ» (НА ПРИМЕРЕ МФТИ НИУ)

В статье описываются результаты интегрирования нового курса подготовки магистрантов в Московском физико-техническом институте (научном исследовательском университете) (МФТИ НИУ) «Лидерство и коммуникация в науке, индустрии и образовании» с целью формирования иноязычных речевых и неречевых умений межкультурного взаимодействия в неязыковом вузе. Данный модуль направлен на формирование представления о лидерстве в многополярной системе международных отношений, что отвечает современной повестке сохранения культурной идентичности и многообразия человечества. Разработанный модуль, охватывающий межкультурный обмен, был реализован в учебном процессе в ходе обучения иностранному языку студентов магистратуры. В статье описаны компоненты модуля, а также приведена оценка результатов обучения на основе обратной связи, полученной после очной встречи с представителями других культур, а также результатов тестирования на определение культурных различий в понимании концепта лидерства. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что развитие навыков успешного и эффективного межкультурного взаимодействия способствует формированию лидерских качеств у студентов престижных технических вузов даже при отсутствии мотивации и понимания необходимости изучения лидерства со стороны обучающихся.

*Ключевые слова:* **культура, лидерство, STEM, общение, межкультурное взаимодействие, студенты вуза**

Лидерство, как концепт, привлекало внимание исследователей долгое время. Актуальность этой темы обусловлена несколькими факторами. Прежде всего, это неоднозначная трактовка данного понятия как результата, наличия лидерских качеств, общепризнанных и социально сконструированных [1; 2, с. 6] или процесса, управления, выстраивания взаимоотношений или даже манипулирования командой с использованием эмоционального интеллекта [3; 4].

Разница в интерпретации данного понятия обусловлены во многом культурными различиями, которые оказывают непосредственное влияние на эффективность того или иного стиля руководства, то есть лидерство рассматривается как фактор формирования управленческой культуры [5]. При этом, например, лидерство является исходной составляющей, наряду с видением, ценностными установками, которые, взаимодействуя, приводят в результате командной работы, тренингов и коммуникации к превосходству в области культуры безопасности. Культура безопасности представляет собой совокупность всех составляющих профессионального контекста: систему, окружающую среду, поведение [6]. В этом аспекте культура рассматривается узко, как внутренний климат, который формируется в организациях в зависимости от отношения руководства к работникам.

В случае интерпретации культуры в широком, антропологическом смысле как совокупность обычаев и ритуалов, которые общество приобретает на протяжении своей истории, взаимоотношение между культурой и лидерством будут определяться иначе. Так, было отмечено, что лидеры, которые ведут себя в соответствии с ожиданиями, связанными с культурными особенностями, являются наиболее эффективными, а некоторые стили лидерства являются универсально эффективными, например, харизматичное [7]. При этом некоторые стили лидерства более чувствительны к культурным особенностям. Например, культуры, характеризующиеся дистанцированностью по отношению к власти (Филиппины), могут демонстрировать резистентность по отношению к трансформационному лидерству [8]. В Китае, где культура определяется в основном религией – буддизмом, гуманистические ценности, которых придерживаются образовательные организации, можно считать принципиально отличными от бизнес-корпораций. Лидерство в образовании Китая, принимая во внимание моральный аспект в процессе принятия решений, можно представить, как моральное искусство, образование через воспитание [9, с. 316]. Учитывая большое влияние культурного контекста на формирование лидерства, представляется важным интегрировать межкультурный компонент в обучение лидерству. Дело в том, что в научной литературе обучение лидерству рассматривается в основном с уклоном на развитие способностей и умений лидеров, то есть, как правило, подобный подход опирается на такие классические теории, как «великий человек» / черта характера, стили / ситуативность / харизматичность и т. д. [10]. Однако между этим отмечается пробел в понимании эффективности педагогических практик для развития лидерских навыков [11, с. 432; 12]. Очень мало работ посвящено интеграции межкультурного аспекта в обучении лидерству. В раскрытии этого аспекта на примере кейса конкретного вуза (МФТИ) заключается новизна проведенного исследования.

Теоретическая значимость исследования предопределена обобщением теоретических положений на тему межкультурного общения, лидерства и возможных проблем, возникающих в поликультурных трудовых и учебных коллективах. Проанализированы сайты российских вузов на предмет наличия в расписании учебно-практических курсов для студентов STEM (обязательные, вариативные, факультативные) и сотрудников.

Практические результаты могут быть взяты на вооружение преподавателями общественных и гуманитарных дисциплин, включая иностранный язык. Предложенные наработки могут быть использованы не только для обучения учащихся специальностей STEM, но и других направлений. Приведённые методики могут найти применение как в вузах, так и в колледжах, а также на различных курсах по обучению межкультурной коммуникации, включая курсы переподготовки и повышения квалификации работников различных сфер, профессиональные тренинги по межкультурной коммуникации, лидерству, работе в команде, профилактике и решению конфликтных ситуаций, возникающих на рабочем месте либо в учёбе в поликультурных коллективах. Всё это способствует профилактике и устранению предубеждений, повышению результативности работы как лидера коллектива, отдельных его участников, так и всего трудового коллектива, в частности в качестве и скорости принятия решений, переговорном процессе; это справедливо и для общения внутри коллектива, и для общения с внешними коллегами, клиентами.

Умения иноязычного профессионального общения представляют собой важную часть профессиональной компетенции как для молодых ученых-исследователей, так и для сотрудников международных компаний. Студенты STEM-специальностей активно взаимодействуют с коллегами из-за рубежа, часто участвуют в международных конференциях и совместных проектах с иностранными лабораториями, а также работают в международных компаниях разных направлений, включая бизнес. В этой связи большое количество студентов имеют высокий уровень владения иностранным языком в профессиональной сфере. В 2023–24 учебном году в магистратуре МФТИ из 2924 обучающихся по разным иностранным языкам (английскому, китайскому, испанскому) 896 студентов имеют высокий уровень владения английским языком B2-C1. Однако для студента физтеха крайне сложной задачей является преодоление когнитивных конфликтов, связанных именно с межкультурным общением, а наличие этого препятствия идет вразрез приоритетам, заявленным МФТИ [13; 14], стратегической целью которого является достижение лидирующих позиций в ряде ключевых отраслях мировой науки, технологий и образования.

Поставленная задача объясняется тем, что в настоящее время для исследователя недостаточно быть просто профессионалом в научной сфере [15]. Например, от современных работников технической сферы требуется гораздо больше, чем просто решение имеющихся прикладных задач [16]. В медицинской физике роль ученого сводится не только к технической экспертизе, но и к отстаиванию своей точки зрения в разных ситуациях общения, например, внедрения новых технологий [17]. От современных ученых требуется не только умение вдохновлять, но и ориентироваться в вопросах социальной ответственности, иметь возможность глубоко осмыслить и критически подойти к решению поставленных вопросов. Данные навыки позволят молодым ученым быть эффективными в постоянно меняющейся социальной среде, сформировать способность эффективно коммуницировать с целью решения поставленных задач, взаимодействовать с представителями различных социальных групп и, таким образом, добиваться успеха в различных сферах индустрии и науки.

Попытка ответить на вышеупомянутый вызов была осуществлена в МФТИ при создании курса для магистрантов «Лидерство и коммуникация в науке, индустрии и образовании». Данный курс преподается на английском языке второй год. Цель межкультурного модуля, интегрированного в этот курс, состоит в донесении до студентов идеи о том, что изучение науки является, в том числе, межкультурным событием, и для комфортной деятельности в этой среде необходимо знать и применять различные способы, позволяющие справиться с недопониманием и конфликтами, возникающими в результате столкновений культур. На наш взгляд, именно развитие культурной адаптивности, а именно – способность индивида эффективно функционировать и управлять в условиях культурного разнообразия является решением задачи, заявленной в стратегии университета [18].

Данные по формированию межкультурных навыков на иностранном языке не найдены в МФТИ и по другим российским нелингвистическим вузам, за исключением ВШЭ НИУ, Перми, Южно-Уральского государственного университета, Политехнического института г. Челябинска. А профессиональное общение как студентов различных уровней обучения, так и молодых сотрудников, специализирующихся в научно-технических и естественных областях, на английском языке чрезвычайно востребовано, особенно на текущий момент [19; 20; 21], поскольку они активно вовлечены в международные мероприятия, где рабочим языком является английский. Очевидно, что знания, умения и навыки межкультурного общения возможно и необходимо формировать. Проанализировав программы повышения квалификации на русском языке, проводимые, например, государственными вузами России в сфере межкультурной коммуникации, мы отмечаем недостаток подобных курсов. Сверхудачным примером исключения из этого правила является Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, который предлагает разнообразие бесплатных онлайн-курсов данной направленности, где могут обучаться все заинтересованные лица, имеющие высшее образование, в отличие, например, от РАНХиГС (Высшая школа государственного управления), где программа платная и рассчитана только на руководителей высокого ранга, и от МГУ («Университет без границ»), где программа также платная.

В данном исследовании мы сосредоточимся на одном из модулей курса и представим данные по его двум мероприятиям промежуточного контроля сформированности знаний, умений и навыков в сфере межкультурного общения, а именно – тесту и лекции (с последующим написанием сочинения), которые полностью выполнялись на английском языке.

Прежде чем мы рассмотрим саму модель курса, считаем необходимым заострить внимание на таких основополагающих моментах межкультурной коммуникации, как прямое и непрямое общение (direct and indirect communication) или высоко- и низкоконтекстные (high and low context cultures) культуры. Готовя студентов к общению в мультикультурных командах и группах, необходимо уже сейчас обучать их нюансам подобного общения, т. е. студентам необходимо уметь пользоваться как вербальными / лингвистическими (выбор слов, тон), так и невербальными средствами. А последние, включая проксемику (особое расположение людей в пространстве, отношение ко времени) и язык тела человека (мимика, жесты, поза, телодвижения, сенсорные и телесные контакты), зачастую играют даже более важную роль в общении. Если мы хотим достичь положительного эффекта от общения между представителями различных культур, то нам придётся читать многое «между строк», опираясь на фоновые знания, т. е. коммуникантам нужно идентифицировать ситуации, где важнее «чтО сказать», а где – «кАк сказать» или не сказать ничего.

Примером непрямой невербальной коммуникации служит ситуация избегания взаимодействия, закатывание глаз, когда непрямой коммуникатор не хочет выразить открыто своё неприятие ситуации общения. Вербальная ситуация выглядит как пауза в разговоре, предложение опции в подходах к ситуации или даже готовность уступить просьбе, чтобы сохранить мир; также использование фраз типа «Имеет смысл подумать над альтернативными вариантами решения ситуации» вместо «Такое решение вопроса – неприемлемо». Представители прямой культуры общения, напротив, нацелены на скорейшее донесение своего сообщения, а не на то, чтобы «сохранить своё лицо», они стремятся к автономии и индивидуализму, невербальные способы общения у них не распространены, здесь отсутствует недосказанность.

Так, например, российская и китайская культура общения является непрямой / косвенной, или высококонтекстной, т. е. многое не говорится прямо, характерен скрытый подтекст, информация содержится в самой культуре, есть множество «скрытых» норм и правил. Коммуникация с представителями этих культур нацелена на поддержание гармонии общения, уважение друг друга, коллективизм, строгое соблюдение иерархии как по вертикали, так и по горизонтали.

Англосаксонские, скандинавские, германские народы являются образцами прямой, или низкоконтекстной культуры, где роль контекста доведена к минимуму. При общении представителей двух разных культур необходимо осознавать, что одно и то же явление в общении может свидетельствовать о разных вещах.

Модуль курса «Культура и лидерство» представлен шестью уроками, где студентам предложен разнообразный материал, раскрывающий межкультурные отличия, идентичности, общепринятые нормы поведения, а также особенности моделей лидерства, ведения бизнеса и управления в межнациональных компаниях и научных лабораториях. Источники информации для учебного материала представляют собой аутентичный языковой материал, заимствованный из разных источников: интервью, TED talks, а также бизнес-кейсы и научно-популярные статьи. Проблемный подход позволяет повысить интерес обучающихся к изучаемым темам [24, с. 53]. В конце модуля в качестве промежуточного контроля студенты писали тест, который включал задания по видеоматериалу https://www.youtube.com/watch?v=i92ylOSiBkc и графическим заданиям. Этот материал и задания полностью коррелируют с прямым и непрямым общением / высоко- и низкоконтекстными культурами, затрагивая типичные ситуации межличностного общения.

Теоретическая часть модуля была построена на исследовании, проведенном Эрин Мейер, профессором бизнес-школы INSEAD, имеющей практический опыт работы в компаниях, например, директором по персоналу в VcKesson, HBOC and Aperian Global, и являющейся постоянным автором Harvard Business Review. В процессе анализа того, каким образом национальные культурные различия влияют на успех компании, автор разработала восемь шкал, которые отображают культуры мира.

Студентам было предложено проанализировать информацию и выполнить задания по разным параметрам предложенной классификации шкал, определив нормы, специфику и стратегию ведения бизнеса при межкультурном сотрудничестве стран-партнёров в бизнесе, индустрии и науке. Обучающиеся понимали, что подобное партнерство справедливо экстраполируется и на исследовательские коллективы, включая лаборатории, написание совместных статей, проведение международных научных мероприятий и так далее. Задание оказалось очень полезным и интересным, так как максимальный результат оценки составил 20 баллов. Ниже представлены результаты выполнения теста 267 студентами:

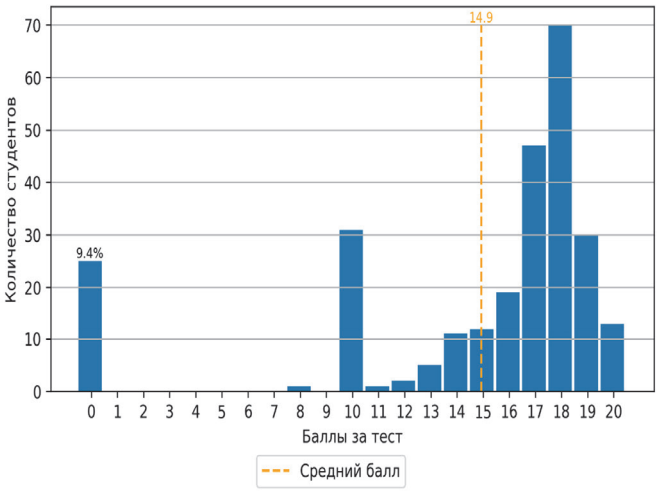



Рис. 1. Результаты теста по межкультурным различиям

Данные гистограммы свидетельствуют о том, что студенты справились с тестом успешно. Не писали тест 9,4% студентов из всего курса. Средний результат остальных обучающихся (90,6%) составил 14,9 из 20 баллов.

Успех и заинтересованность данной темой у студентов наблюдались также на следующем этапе, занятии по межкультурному обмену с приглашенными гостями, аспирантами и преподавателями из Китая и Бельгии, т. е. стран с различающимися типами общения и высоко- и низкоконтекстными культурами. На очной лекции в марте 2024 г. присутствовало 245 студентов, и все отзывы были положительными (см. табл. 1). По результатам лекции и общения студентов с иностранными гостями в табл. 1 ниже нами приведена статистика и некоторые мнения относительно прослушанных выступлений:

На самой лекции также было задано много вопросов по межкультурной коммуникации, особенно студентов интересовал профессиональный контекст. В результате полученной обратной связи создалось впечатление, что после общения с носителем языка студенты пересмотрели свое отношение к лидерству в целом и в частности – к условиям работы в России. Так, например, китайский лектор указал, что на практике продолжительность рабочей недели в Китае составляет 72 часа, китайцы работают «6/9x9». Это – так называемая «система 996»: 6 дней в неделю, с 9 утра до 9 вечера, с перерывом на обед, когда сотрудники могут даже немного поспать на рабочем месте; официальная продолжительность рабочей недели в Китае составляет 40–48 часов. В Бельгии классическая рабочая неделя равна 38,8 часам. Полученные данные позволили студентам критически осмыслить и оценить свою профессиональную деятельность в российском контексте.

Также обучающиеся ознакомились с культурными традициями в образовательной деятельности, в школе и в вузе. В анкетировании был отмечен тот факт, что поступить в китайский вуз является чрезвычайно сложной задачей, так как это можно сделать только по квоте, отводимой на каждую провинцию. В Китае нет такого понятия как «студенты-контрактники», за учебу в вузе все студенты должны заплатить определенную сумму. Полученные данные позволили студентам сделать вывод о том, что многие особенности Китая можно объяснить его огромным населением и тем, что он является развивающимся государством, то есть Китай располагает довольно большими ресурсами для создания все более совершенных технологий, но их все еще недостаточно, чтобы действительно улучшить качество жизни огромного населения страны. Людям приходится много работать, в то время как уровень технологий высок. Оказывается, нужно гораздо меньше ресурсов, чтобы научиться создавать модные смартфоны, чем для того, чтобы прокормить 1,5 миллиарда человек.

Подводя итог, можно сделать заключение, что проведенные занятия, контрольные мероприятия, анкетирование, лекции, сочинение и последующие беседы с представителями зарубежных вузов и организаций убедительно свидетельствуют о высокой эффективности модуля межкультурной коммуникации в

Таблица 1

Категории и примеры отзывов об очной лекции

| Комментарии | Количество | Цитаты |
|---|---|---|
| Лекция понравилась | 245 | 1. Большое спасибо за такую интересную лекцию о Бельгии!<br>2. Эта межкультурная встреча оказалась для меня интересной и плодотворной. Я хотел бы еще встретиться с коренными китайцами.<br>3. Лекция о китайской культуре очень понравилась и произвела на меня большое впечатление.<br>4. Эта межкультурная встреча была настолько информативной и интересной, что пробудила во мне желание поехать в Китай и узнать больше о жизни этого народа |
| Информационная/ полезная лекция, узнал новую информацию по теме | 240 | 1. Межкультурный обмен очень полезен; это помогает понять друг друга.<br>2. Встреча с гостьей из Бельгии навела меня на мысль, что мир гораздо больше, чем мы можем себе представить.<br>3. Хотел бы отметить, что межкультурный обмен – это всегда хорошо, и сегодняшняя встреча заставила меня о многом задуматься.<br>4. Эта встреча не только усилила мое увлечение китайской культурой, но и подчеркнула важность культурных исследований и обмена.<br>5. Гость представил очень информативный рассказ о Китае, и его честные ответы позволили глубоко понять жизнь китайцев.<br>6. Общение с людьми разных культур может помочь нам лучше понять друг друга. Это показывает, насколько важно уважать наши различия и учиться на них |
| Понравились особенности (кухня; география, транспорт/образование) | 192 | 1. Для меня было открытием, что китайцы определяют себя как южных или северных в зависимости от того, где они живут.<br>2. Больше всего меня удивило то, как люди считают в Европе, особенно в Бельгии. Например, чтобы сказать «80», нужно сказать «4 раза по 20».<br>3. Для меня было неожиданностью, что китайцы пьют не чай, а кипяченную воду.<br>4. Кулинарные традиции китайцев также достойны восхищения. Например, утку по-пекински следует есть по философии Инь Ян: для лепешек нужно брать равное количество холодной и горячей начинки |
| Нашли отзвук в душе | 138 | 1. Я хотел бы сказать, что мое знакомство с китайской культурой было глубоким путешествием по исследованию новой части света. Надеюсь, что однажды я приеду в Китай, чтобы своими глазами увидеть всю его красоту и насладиться различными видами чайной продукции.<br>2. Мне хочется верить, что мы только начинаем. В любом случае я с нетерпением жду новых встреч и рассказов о других странах и их культурах.<br>3. Я рад, что мне представилась возможность присутствовать на этой встрече. Мне всегда приятно слышать от иностранцев, что им нравится Россия, им нравится жить в России. Единственное, о чем жалею, так это о том, что постеснялась спросить у гостя, сколько ему лет и знает ли он какие-нибудь фразы на русском языке.<br>4. После лекции я почувствовал вдохновение купить толстовку с красным драконом, который означает любовь и силу в китайской культуре |

курсе «Лидерство и коммуникация в науке, индустрии и образовании», который преподается полностью на английском языке и входит в список обязательных учебных дисциплин первого года обучения в магистратуре МФТИ НИУ. Анкетирование показало востребованность курса, студентам интересны и необходимы подобные знания, умения и навыки для эффективного профессионального и академического общения. В результате встреч с представителями других культур студенты специальностей STEM по-другому взглянули на отечественные реалии, стали более уважительно относиться к тому, что есть в российском контексте. Также подтверждено, что учебные материалы курса «Лидерство и коммуникации в науке, индустрии и образовании» отобраны корректно с точки зрения их смысловой составляющей. В будущем, возможно, появится необходимость расширять их спектр, активнее привлекать цифровые платформы, интенсифицировать занятия разнообразием форм проведения занятий и контрольных мероприятий различных уровней.

Курс «Лидерство и коммуникация в науке, индустрии и образовании» в МФТИ направлен не только на развитие навыков профессионального общения на иностранном языке, но и на преодоление культурных барьеров, которые могут возникнуть в процессе международного взаимодействия. Этот курс предоставляет студентам необходимые инструменты для успешного участия в международных проектах, сотрудничества с иностранными коллегами и эффективного руководства в разнообразных межкультурных ситуациях. В результате выпускники МФТИ, оснащенные не только высоким уровнем технических знаний, но и глубоким пониманием межкультурных аспектов, могут успешно конкурировать на мировой арене науки, технологий и образования, соответствуя стратегическим целям физтеха.

Вызов, возникающий при необходимости обучать студентов технических и естественно-научных специальностей гуманитарным навыкам, представляется возможным разрешить с помощью интеграции межкультурного модуля в образовательный процесс. МФТИ является лидером рейтинга вузов благодаря фундаментальному образованию, подкреплённому мощной прикладной подготовкой, поэтому учебный план, типичный для программ лидерства в других вузах и предусматривающий всестороннее и формализованное обучение основным элементам, связанным с достижением успеха, таким как видение, мотивация, командообразование и т. д., был обречён на провал из-за непонимания идеи и значения концепции самими обучающимися. Дело в том, что студенты, изучающие точные науки, часто сосредотачиваются на технических деталях и упускают из вида более глобальные вопросы, которые необходимы для достижения успеха. Очень сложно донести идею необходимости изучать лидерство в качестве отдельного курса, если вуз готовит специалистов, спрос на которых уверенно превышает предложение. Кроме того, образовательные учебные программы во многих топовых университетах настолько требовательны с научной точки зрения, что у студентов нет ни времени, ни желания изучать какие-либо дополнительные гуманитарные курсы.

Таким образом, необходимо переосмыслить подход к обучению лидерству в целом, особенно для студентов технических и естественно-научных специальностей, сместив акцент с вводных данных в виде врожденных лидерских качеств и разбору известных лидеров как примеров для подражания к формированию так называемых мягких навыков коммуникации в различных культурных контекстах. Это объясняется, в том числе, глобальной мировой повесткой, когда во главу угла ставится формирование многополярного мира с учетом его культурного разнообразия.

Библиографический список


1. Гусева Т.Г. Теоретические основы взаимодействия лидера с командой и их организационное оформление. *Вестник АГУ*. Серия: Экономика. 2019; Выпуск 4 (250): 153–160.
2. Dugan J.P. *Leadership theory: Cultivating critical perspectives*. John Wiley & Sons, 2024.
3. Власова Н. *Манипуляция и лидерство*. Москва: Издательство «АСТ», 2020.
4. Osias Kit T. Kilag, Ann Merychris G. Manguilimotan et al. A conceptual framework: A systematic Literature Review on Educational Leadership and Management. *Science and Education*. 2023; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/a-conceptual-framework-a-systematic-literature-review-on-educational-leadership-and-management
5. Галенко М.В. *Лидерство как фактор формирования управленческой культуры*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Волгоград, 2007.
6. Blair E. Culture & leadership. *Professional Safety*. 2003; Т. 48, № 6: 18.
7. Dorfman P. et al. GLOBE: A twenty year journey into the intriguing world of culture and Leadership. *Journal of World Business*. 2012; Т. 47, № 4: 504–518.
8. Charoensukmongkol P., Puyod J.V. Infuence of transformational leadership on role ambiguity and work–life balance of Filipino university employees during COVID-19: Does employee involvement matter? *International Journal of Leadership in Education*. 2021: 1–20.
9. Wong K.C. Chinese culture and leadership. *International Journal of leadership in education*. 2001; Т. 4, № 4: 309–319.
10. Collinson D., Tourish D. Teaching leadership critically: New directions for leadership pedagogy. *Academy of Management Learning & Education*; Т. 14, № 4: 576–594.

11. Osias Kit T. Kilag, Francisca T. Uy, Cara Frances K. Abendan, Marsha H. Malbas Teaching leadership: an examination of best practices for leadership educators. *Science and Education.* 2023; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-leadership-an-examination-of-best-practices-for-leadership-educators
12. Frahm M.T., Cianca M. Will they stay or will they go? Leadership behaviors that increase teacher retention in rural schools. *The Rural Educator*. 2021; T. 42, № 3: 1.
13. Приоритет – 2030. Лидерами становятся. *Сайт МФТИ*. Available at: https://mipt.ru/priority2030
14. Приоритет – 2030. Стратегический проект № 2 “Исследовательское лидерство (от бакалавра до Нобелевского лауреата). *Сайт МФТИ*. Available at: https://mipt.ru/priority2030/sp2
15. Caruana Carmel J. *Leadership and Challenges in Medical Physics: A Strategic and Robust Approach:* A EUTEMPE network book, 2020.
16. Kumar S., Hsiao J.K. Engineers learn “soft skills the hard way”: Planting a seed of leadership in engineering classes. *Leadership and management in engineering*. 2007; T. 7, № 1: 18–23.
17. Santos J.C. et al. Leadership and mentoring in medical physics: The experience of a medical physics international mentoring program. *Physica Medica*. 2020; T. 76: 337–344.
18. *Приоритет – 2030*. Государственная программа поддержки университетов Российской Федерации. Available at: https://priority2030.ru/analytics
19. Российские школьники завоевали шесть золотых медалей на естественно научной олимпиаде в Таиланде – МФТИ. *Сайт МФТИ*. 2023; 9 декабря. Available at: https://old.mipt.ru/news/rossiyskie_shkolniki_zavoevali_shest_zolotykh_medaley_na_estestvenno_nauchnoy_olimpiade_v_tailande
20. Студенты МФТИ успешно выступили на Международном турнире физиков. 2024; 10 апреля. *Сайт МФТИ*. Available at: https://new.mipt.ru/news/studenty-mfti-uspeshno-vystupili-na-mezhdunarodnom-turnire-fizikov
21. Участники от России в полном составе вошли на «золотой пьедестал» Международной олимпиады по информатике, которая завершилась сегодня в Венгрии. *Сайт МФТИ*. 2023; 3 сентября. Available at: https://new.mipt.ru/news/uchastniki-ot-rossii-v-polnom-sostave-voshli-na-zolotoy-pedestal-mezhdunarodnoy-olimpiady-po-informa
22. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.В., Воронина И.Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2 (31): 53–56.

References

1. Guseva T.G. Teoreticheskie osnovy vzaimodejstviya lidera s komandoj i ih organizacionnoe oformlenie. *Vestnik AGU*. Seriya: `Ekonomika. 2019; Vypusk 4 (250): 153-160.
2. Dugan J.P. *Leadership theory: Cultivating critical perspectives*. John Wiley & Sons, 2024.
3. Vlasova N. *Manipulyaciya i liderstvo*. Moskva: Izdatel’stvo «AST», 2020.
4. Osias Kit T. Kilag, Ann Merychris G. Manguilimotan et al. A conceptual framework: A systematic Literature Review on Educational Leadership and Management. *Science and Education*. 2023; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/a-conceptual-framework-a-systematic-literature-review-on-educational-leadership-and-management
5. Galenko M.V. *Liderstvo kak faktor formirovaniya upravlencheskoj kul’tury*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Volgograd, 2007.
6. Blair E. Culture & leadership. *Professional Safety*. 2003; T. 48, № 6: 18.
7. Dorfman P. et al. GLOBE: A twenty year journey into the intriguing world of culture and Leadership. *Journal of World Business*. 2012; T. 47, № 4: 504-518.
8. Charoensukmongkol P., Puyod J.V. Infuence of transformational leadership on role ambiguity and work-life balance of Filipino university employees during COVID-19: Does employee involvement matter? *International Journal of Leadership in Education*. 2021: 1-20.
9. Wong K.C. Chinese culture and leadership. *International Journal of leadership in education*. 2001; T. 4, № 4: 309-319.
10. Collinson D., Tourish D. Teaching leadership critically: New directions for leadership pedagogy. *Academy of Management Learning & Education*; T. 14, № 4: 576-594.
11. Osias Kit T. Kilag, Francisca T. Uy, Cara Frances K. Abendan, Marsha H. Malbas Teaching leadership: an examination of best practices for leadership educators. *Science and Education.* 2023; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-leadership-an-examination-of-best-practices-for-leadership-educators
12. Frahm M.T., Cianca M. Will they stay or will they go? Leadership behaviors that increase teacher retention in rural schools. *The Rural Educator*. 2021; T. 42, № 3: 1.
13. Prioritet – 2030. Liderami stanovyatsya. *Sajt MFTI*. Available at: https://mipt.ru/priority2030
14. Prioritet – 2030. Strategicheskij proekt № 2 “Issledovatel’skoe liderstvo (ot bakalavra do Nobelevskogo laureata). *Sajt MFTI*. Available at: https://mipt.ru/priority2030/sp2
15. Caruana Carmel J. *Leadership and Challenges in Medical Physics: A Strategic and Robust Approach:* A EUTEMPE network book, 2020.
16. Kumar S., Hsiao J.K. Engineers learn “soft skills the hard way”: Planting a seed of leadership in engineering classes. *Leadership and management in engineering*. 2007; T. 7, № 1: 18-23.
17. Santos J.C. et al. Leadership and mentoring in medical physics: The experience of a medical physics international mentoring program. *Physica Medica*. 2020; T. 76: 337-344.
18. *Prioritet – 2030*. Gosudarstvennaya programma podderzhki universitetov Rossijskoj Federacii. Available at: https://priority2030.ru/analytics
19. Rossijskie shkol’niki zavoevali shest’ zolotyh medalej na estestvenno nauchnoj olimpiade v Tailande – MFTI. *Sajt MFTI*. 2023; 9 dekabrya. Available at: https://old.mipt.ru/news/rossiyskie_shkolniki_zavoevali_shest_zolotykh_medaley_na_estestvenno_nauchnoy_olimpiade_v_tailande
20. Studenty MFTI uspeshno vystupili na Mezhdunarodnom turnire fizikov. 2024; 10 aprelya. *Sajt MFTI*. Available at: https://new.mipt.ru/news/studenty-mfti-uspeshno-vystupili-na-mezhdunarodnom-turnire-fizikov
21. Uchastniki ot Rossii v polnom sostave voshli na «zolotoj p’edestal» Mezhdunarodnoj olimpiady po informatike, kotoraya zavershilas’ segodnya v Vengrii. *Sajt MFTI*. 2023; 3 sentyabrya. Available at: https://new.mipt.ru/news/uchastniki-ot-rossii-v-polnom-sostave-voshli-na-zolotoy-pedestal-mezhdunarodnoy-olimpiady-po-informa
22. Vaganova O.I., Gladkov A.V., Konovalova E.V., Voronina I.R. Cifrovye tehnologii v obrazovatel’nom prostranstve. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2 (31): 53-56.

*Статья поступила в редакцию 24.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-135-140

***Xu Ning**, student, Ural State Mussorgsky Conservatoire (Yekaterinburg, Russia), E-mail: xu187444603@gmail.com*
***Subbotina N.M.,** Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of History and Theory of Performing Arts, Ural State Conservatory n.a. M.P. Mussorgsky (Yekaterinburg, Russia), E-mail: natalja_subbotina@mail.ru.*

**THE SYMPHONY OF TRADITION AND MODERNITY: THE IMPACT OF ONLINE PIANO EDUCATION ON TRADITIONAL PIANO TEACHING.** The study aims at a deeper investigation of the impact of online piano education on traditional piano teaching, and at analyzing its role in teaching methods, teaching concepts, and learning effects. Through a comparative analysis of traditional teaching and online teaching models, the advantages of online education in terms of feasibility, flexibility and student participation are revealed, especially the significant advantages in teacher-student interaction and flexibility of time and place in online teaching. However, this study also points out the limitations of online education in terms of practical skills and emotional communication, as well as the challenges that some teachers may face in online teaching. The researchers explore how online piano education promotes innovation in educational methods and make suggestions for future development of music education. By comparing and analyzing traditional and modern teaching models, this study provides important clues for us to have a deeper understanding of the influence of online piano education, and provides theoretical and practical guidance for the improvement and development of music education in future.

*Key words:* **Traditional piano teaching, teaching methods, online learning, music education in China**

***Сюй Нин**, студент, Уральская государственная консерватория имени М.П. Мусоргского, г. Екатеринбург, E-mail: xu187444603@gmail.com*
***Н.М. Субботина**, канд. филос. наук, доц., Уральская государственная консерватория имени М.П. Мусоргского, г. Екатеринбург, E-mail: natalja_subbotina@mail.ru*

# «СИМФОНИЯ ТРАДИЦИЙ И СОВРЕМЕННОСТЬ»: ВЛИЯНИЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ НА ТРАДИЦИОННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ФОРТЕПИАННОЙ ИГРЫ

Целью исследования является изучение влияния онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное обучение, а также анализ его роли в методах обучения, концепциях обучения и эффектах обучения. Путем сравнительного анализа моделей традиционного преподавания и онлайн-обучения выявляются преимущества онлайн-образования с точки зрения осуществимости, гибкости и участия учащихся, особенно значительные преимущества во взаимодействии учителя и ученика, а также гибкости времени и места в онлайн-обучении. Тем не менее это исследование также указало на ограничения онлайн-образования с точки зрения тренировки практических навыков и эмоционального общения, а также на проблемы, с которыми могут столкнуться

некоторые учителя во время онлайн-обучения. Кроме того, в этом исследовании также рассматривается, как онлайн-обучение игре на фортепиано способствует инновациям в методах обучения, вносятся предложения по будущему развитию музыкального образования. Сравнение и анализ традиционных и современных моделей обучения способствуют более глубокому пониманию влияния онлайн-обучения игре на фортепиано, разработке теоретических и практических рекомендаций для улучшения и развития музыкального образования в будущем.

*Ключевые слова:* **традиционное обучение игре на фортепиано, методы преподавания, онлайн-обучение, музыкальное образование в Китае**

Фортепианное образование, являясь важной частью музыкального образования, демонстрирует тенденцию развития в сочетании традиционных и современных методов обучения. Традиционный подход к обучению всегда заключался в очном формате преподавания и реальном исполнении программы учеником с акцентом на индивидуальном подходе и практическом опыте. Однако благодаря постоянному развитию технологий онлайн-обучение быстро превращается в новый вид преподавания и оказывает глубокое влияние на традиционные методы обучения игре на фортепиано.

Возьмем в качестве примера китайское онлайн-обучение, получающее в последние годы бурное развитие. Согласно данным, опубликованным Министерством культуры и туризма Китая, объем китайского рынка онлайн-образования в области музыки демонстрирует непрерывную тенденцию роста с 2018 года, важной частью которого является онлайн-обучение в области фортепиано. Согласно статистическому отчету о состоянии развития Интернета в Китае, опубликованному Китайским центром интернет-информации, к концу 2023 года число пользователей музыкального онлайн-образования в Китае достигло десятков миллионов, среди которых значительную долю занимало обучение игре на фортепиано. Это свидетельствует о постепенном росте рыночного спроса на фортепианное онлайн-обучение в Китае.

Растущая поддержка китайским правительством культурной индустрии в сочетании с акцентом на музыкальном образовании способствовали дальнейшему развитию фортепианного онлайн-образования. Однако с быстрым развитием онлайн-обучения игре на фортепиано появляются новые трудности и проблемы. Например, некоторые учителя могут сосредоточиться на финансовой выгоде, пренебрегая качеством преподавания; программное обеспечение для онлайн-обучения может иметь различные технические проблемы с качеством обслуживания, а онлайн-платформы могут быть недостаточно профессиональными при отборе преподавателей. Поэтому, несмотря на значительные успехи в онлайн-обучении, оно все еще нуждается в дальнейшем развитии и совершенствовании.

Тема данного исследования актуальна, поскольку с быстрым развитием технологий онлайн-обучение стало важной частью современного преподавания, в том числе онлайн-обучение игре на фортепиано в сфере музыкального образования. Традиционные методы обучения игре на фортепиано имеют некоторые ограничения, такие как ограничения по времени и месту, а также ограниченное взаимодействие между учениками и учителями. Появление онлайн-обучения игре на фортепиано открывает новые способы решения этих проблем, поэтому его влияние на традиционное обучение игре на фортепиано стало предметом текущих исследований. Это исследование имеет теоретическое и практическое значение и может стать отправной точкой для изучения новых моделей и инновационных методов обучения игре на фортепиано, улучшения результатов обучения, тем самым способствуя развитию музыкального образования.

Целью данного исследования является изучение влияния онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное обучение игре на фортепиано. Путем сравнения и анализа методов обучения, концепций обучения и эффектов обучения традиционному обучению игре на фортепиано и онлайн-обучению игре на фортепиано цель исследования – выявить роль онлайн-обучения игре на фортепиано в изменении методов обучения, продвижении инноваций в методах обучения и улучшении результатов обучения. В то же время это исследование также направлено на предоставление теоретических и практических рекомендаций для будущего развития музыкального образования, чтобы справиться с постоянными изменениями и проблемами в сфере образования в современном обществе.

Задачи исследования:

1. Посредством сравнительного анализа рассмотреть методы традиционного и онлайн-обучения игре на фортепиано, особенности учебных программ и учебных материалов двух моделей обучения, исследовать сходства и различия в их методах обучения.

2. Проанализировать влияние онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное: собрать данные с помощью полевых опросов, анкет и других методов, чтобы понять восприятие и оценку учащимися, родителями и учителями онлайн-обучения игре на фортепиано.

3. Обсудить философию преподавания онлайн-обучения игре на фортепиано: глубокое понимание философии преподавания, модели обучения и целей обучения платформы онлайн-, изучить ее сходства и различия с традиционными концепциями обучения, а также проанализировать, как онлайн-образование влияет на инновации образовательных методов и концепций преподавания.

4. Оценить эффект онлайн- и традиционного обучения игре на фортепиано, проанализировать их влияние на результаты обучения посредством наблюдений на месте, полученных результатов обучения, отзывов учащихся и т. д.

5. На основе результатов исследования выдвинуть предложения по развитию онлайн-образования на фортепиано и традиционного обучения, включая рекомендации по совершенствованию методов обучения, оптимизации учебных ресурсов и подготовке учителей, чтобы разработать теорию для будущего развития музыкального образования и обеспечить практическую поддержку.

Научная новизна:

1. Комплексный сравнительный анализ традиционного и онлайн-обучения обучения игре на фортепиано: хотя онлайн-обучение широко используется в различных областях, исследований по обучению игре на фортепиано все еще относительно мало. В этом исследовании проведен углубленный сравнительный анализ методов, концепций и эффектов традиционного и онлайн-обучения игре на фортепиано, выявлены различия и взаимовлияния, а также предоставлена новая перспектива для исследований в области обучения игре на фортепиано.

2. Изучено влияние онлайн-обучения игре на фортепиано на методы обучения: развитие онлайн-обучения игре на фортепиано привело к появлению новых образовательных методов и концепций. В данном исследовании изучено, как онлайн-образование влияет на образовательные методы и концепции традиционного обучения, а также проанализирована его роль в инновациях и развитии образовательных моделей.

3. Оценен фактический эффект онлайн-обучения игре на фортепиано. Хотя онлайн-обучение обеспечивает удобство, оно также сталкивается с некоторыми проблемами, такими как некоторые противоречия с точки зрения эффекта обучения и участия обучающихся. В представленном исследовании оценен фактический эффект онлайн-обучения игре на фортепиано с помощью полевых опросов, анкет и т. д., чтобы обеспечить научную основу для принятия образовательных решений и практики.

Теоретическая значимость результатов исследования главным образом отражается в обогащении и углублении теоретических знаний и представлений в области образования. Изучая влияние онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное обучение игре на фортепиано, мы можем глубоко понять эволюцию и изменение моделей образования, изучить взаимодействие между образовательными технологиями и методами обучения, а также взаимосвязь между характером образования и эффектами обучения. Этот результат исследования имеет большое значение для развития теории образования, помогая улучшить теоретическую основу образования, расширить новые горизонты образовательных исследований и обеспечить теоретическую поддержку реформы и развития образования.

Практическая значимость результатов исследований находит свое отражение главным образом в руководстве и популяризации образовательной практики. Проведя углубленное исследование влияния онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное, мы разработали ряд полезных предложений и рекомендаций практического уровня, способствующих совершенствованию образовательной практики. Во-первых, результаты исследования могут послужить практическим руководством для специалистов в области образования. В то же время педагоги также могут учиться на результатах исследований, активно изучать инновационные модели и методы обучения, а также обогащать форму и содержание образовательной практики. Во-вторых, результаты исследования могут стать практической памяткой для учащихся и родителей и в полной мере раскрыть потенциальную образовательную ценность и роль онлайн-обучения.

## 1. Характеристика онлайн-обучения игре на фортепиано

### 1.1 Цель онлайн-обучения игре на фортепиано

Цель онлайн-обучения игре на фортепиано – использование Интернета и цифровых технологий, чтобы предоставить учащимся гибкую и удобную среду обучения, которая преодолевает ограничения времени и географии – дает возможность учиться в любое время и в любом месте. Его основная цель – предоставление высококачественных ресурсов для музыкального образования, развитие музыкальной грамотности, а также навыков учащихся. С помощью платформы онлайн-обучения можно получить доступ к огромному количеству контента, включая видеоуроки, музыкальные материалы, треки для практики и т. д., что позволяет расширить учебные ресурсы и повысить эффективность обучения.

Данные, представленные в отчете China Internet Development Report 2021, показывают, что количество людей в сети в Китае стремительно растет: с 500 миллионов в 2011 году до 1 миллиарда в 2021 году, а уровень внедрения Интернета достигает 73% [1]. Это говорит о том, что онлайн-обучение игре на фортепиано имеет широкую рыночную базу в Китае, и это число продолжает расти, о чем свидетельствует расширение аудитории.

Как было отмечено выше, в представленном исследовании сравниваются и анализируются особенности и преимущества традиционного и онлайн-преподавания, оно направлено на углубленное изучение влияния онлайн-обучения с точки зрения инноваций в методике преподавания, вовлеченности учащихся и эффективности преподавания. Благодаря анализу научных данных, это исследование призвано обеспечить теоретическую поддержку и представить практические рекомендации для реформирования и развития преподавания в области фортепианного образования, чтобы способствовать повышению его качества.

**1.2 Особенности онлайн-обучения игре на фортепиано: анализ целесообразности и гибкости**

В классическом фортепианном образовании применяется единый метод обучения, что может вызывать у учеников ощущение однообразия, недостаток интереса и повышенной зависимости от учителя. Однако использование Интернета в обучении может улучшить взаимодействие между преподавателями и учащимися. Некоторые онлайн-платформы предоставляют функциональные программы, такие как Dianzan и Huahua, которые позволяют учителям поощрять учеников более гибким способом, а ученики и учителя также могут писать и оценивать друг друга в комментариях, что повышает мотивацию учеников к обучению [2]. Кроме того, процесс дистанционного обучения может снизить психологическое давление на учащихся и повысить эффективность и качество преподавания.

Использование онлайн-методов обучения более удобно, так как ученики и учителя могут проводить занятия в любое время и в любом месте, а также поддерживать постоянную связь с родителями. Такая доступность не только отражает результаты преподавания с использованием новых технологий, но и повышает гибкость и практичность обучения. В целом онлайн-обучение игре на фортепиано имеет множество преимуществ и, как ожидается, принесет новые возможности для развития традиционного обучения игре на фортепиано.

**1.3 Методология исследования онлайн-обучения игре на фортепиано**

В данном исследовании были использованы различные методы для обеспечения научной обоснованности и достоверности результатов.

Во-первых, для проведения предварительного этапа исследования была тщательно изучена литература по интересующему нас вопросу. Благодаря проработке большого количества имеющихся работ была укреплена теоретическая база исследования, что оказало важную помощь в реализации последующих этапов.

Во-вторых, нами используется метод кейс-стади для изучения того, как преподаватели обучают учеников с помощью различных программ. Применение кейс-стади позволяет глубже понять специфику процесса преподавания и обучения, повысить объективную валидность и качество исследования.

В-третьих, метод сравнительного анализа используется для того, чтобы сосредоточиться на сходствах и различиях между онлайн-обучением игре на фортепиано и традиционным преподаванием. С помощью метода сравнительного анализа можно четко представить различия между предыдущими этапами, чтобы аргументировать и сделать выводы по результатам исследования.

В заключение применяется метод индуктивного обобщения для систематизации, вывода и интеграции соответствующих исследований в области онлайн-обучения игре на фортепиано.

Путем обобщения и анализа результатов существующих исследований были сформулированы выводы и рекомендации, призванные стать ориентиром и руководством для развития сферы фортепианного образования.

Таким образом, в данном исследовании используются различные методы, направленные на всестороннее и глубокое изучение влияния онлайн-обучения игре на традиционное, а также на предоставление научной поддержки и предложений по развитию фортепианного образования.

**1.4 Значение и применение Интернета в обучении**

Существует много функций Интернета, среди которых можно выделить и образовательную. Интернет – это мощный инструмент коммуникации, Интернет и образование схожи в том, что оба включают в себя обмен информацией, общение и получение знаний.

В 2013 году Bush and Dawson заявили: «Это, пожалуй, самая мощная сила для обучения и инноваций со времен печатного станка. И **это** находится в центре, возможно, **самой мощной** борьбы и величайшей возможности Америки: как переосмыслить образование в эпоху преобразований» [3, с. 3]. Как видно, интернет-образование является трендом нынешней эпохи и имеет множество преимуществ. Однако это не позволило полностью избавиться от традиционного мышления в образовании, большинство людей используют Интернет как средство обучения, а преподаватели применяют традиционный вариант преподавания (рис. 1, 2).

С быстрым развитием технологий в современную эпоху Интернет оказывает глубокое влияние на преподавание и обучение, но как использовать Интернет для инновационных методов преподавания и предоставления студентам более качественного образования – это тоже вопрос, достойный глубокого рассмотрения.

Для того чтобы изучить влияние Интернета на преподавание и обучение, авторы данной работы разработали анкету (см. приложение 1). Анкета была посвящена изучению влияния популярности онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное обучение. Анкетный опрос проводился с 15 февраля по 29 февраля 2024 года. Всего было распространено 100 анкет, из которых все оказались достоверными.

На основе результатов анкетирования, как показано в табл. 1, можно сделать вывод о том, насколько популярно онлайн-обучение игре на фортепиано, как оно применяется на практике.

Таблица 1

Популярность онлайн-обучения игре на фортепиано

| *Вопрос* | *Ответ* | *Количество человек* |
|---|---|---|
| Четвертый вопрос: «Знаете ли вы об онлайн-обучении игре на фортепиано?» | Да | 86 |
| | Нет | 14 |
| Пятый вопрос: «Занимались ли вы или ваши ученики/дети онлайн-уроками игры на фортепиано?» | Да | 54 |
| | Нет | 46 |

Согласно приведенным выше результатам опроса, 86% респондентов заявили, что знают об онлайн-обучении игре на фортепиано, а 54% опрошенных сказали, что они или их студенты/дети брали уроки игры на фортепиано онлайн. Эти цифры свидетельствуют о популярности и востребованности фортепианного онлайн-образования, а также о его влиянии и потенциале в практическом применении.

**Цифровые технологии в преподавании и обучении**

С начала 1990-х годов онлайн-обучение прошло путь от формирования концепции до исследования технологий, достигнув теоретической зрелости и перейдя на практическую стадию развития. В начале XXI века онлайн-обучение уже находится в стадии реализации. Можно отметить, что методы исследования цифровых технологий преподавания, образовательное оборудование и программное обеспечение также претерпели значительные изменения и развитие [4]. Однако в последние годы с развитием Интернета и постоянным переплетением и развитием информационных технологий в разных странах появилось много общего в методах обучения с помощью цифровых технологий, например, школы по всему миру обучают своих учеников с помощью программного обеспечения, разработанного ZOOM, VooV Meeting и другими компаниями-разработчиками. Среди рекомендованного Министерством образования Китая программного обе-

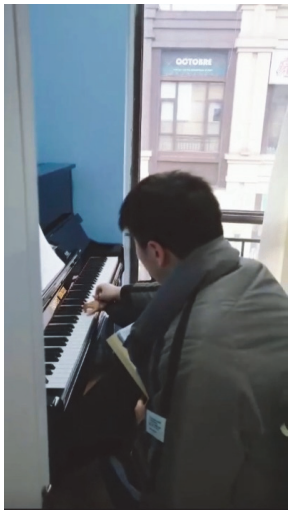


Рис. 1. Модель традиционного образования



Рис. 2. Модель онлайн-образования

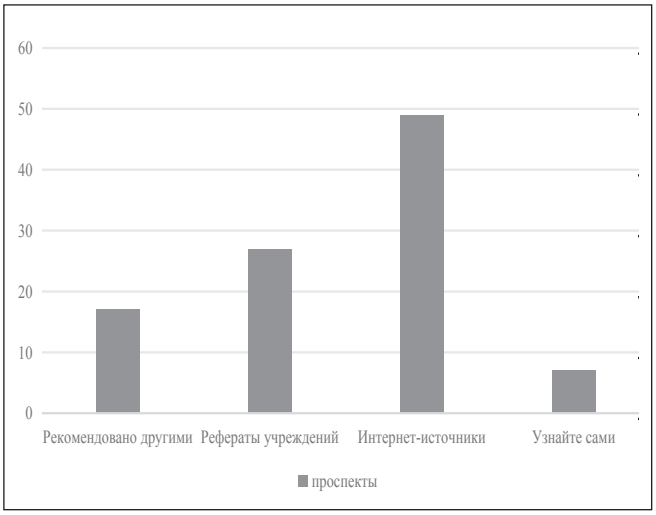



Рис. 3. Анкета для самостоятельного опроса: «Как вы познакомились с онлайн-уроками игры на фортепиано?»

спечения для онлайн-обучения – Love Course (China University MOOC), Xuedang Online, Wisdom Tree Network и другие [5], а также программы для обучения игре на фортепиано Little Leaf Piano Accompaniment и VIP Accompaniment. Можно заметить, что цифровые технологии демонстрируют тенденцию непрерывного развития в преподавании в различных областях.

Статистика доступа респондентов к онлайн-обучению игре на фортепиано была проанализирована с помощью статистического анализа седьмого вопроса анкеты и представлена на рис. 3.

Согласно приведенным выше данным, большинство респондентов познакомились с фортепианным образованием через онлайн-источники (например, Jitterbug, Xiaohongshu и т. д.), что составляет 49%. За ними следуют рекомендации учебных заведений – 27%. На долю рекомендаций других людей и самостоятельных открытий пришлось меньше – 17% и 7% соответственно. Это показывает, что онлайн-платформы играют важную роль в продвижении фортепианного онлайн-образования, а рекомендации учебных заведений также являются важным каналом, который заслуживает дальнейшего внимания и исследования.

**2. Сравнение традиционного обучения и онлайн-обучения игре на фортепиано**

**2.1 Школы и методы обучения игре на фортепиано**

Методы обучения игре на фортепиано разнообразны, и с XX века искусство преподавания процветает во всем мире, причем разные школы создают различные художественные характеристики и стили. Обучение игре на фортепиано в широком смысле означает совершенствование пианистических навыков и умений ученика в соответствии с требованиями и указаниями преподавателя. С развитием данного образования в мире постепенно возникло множество фортепианных школ, таких как французская фортепианная школа, немецко-австрийская фортепианная школа, русская фортепианная школа и т. д., каждая из которых имеет собственные методы и стили преподавания. После Второй мировой войны французская фортепианная школа постепенно перешла от «жемчужной» техники к более романтическому подходу. Маргарет Лэнг однажды описала свою школу как «ясную, точную и стройную». Несмотря на то, что основное внимание в ней уделяется элегантной умеренности, а не интенсивности, в первую очередь равновесию и чувству меры, она ни в коем случае не двусмысленна в своей силе и глубине внутренних эмоций. Известно, что французская школа музыки не так стремится к серьезности и сложности в сравнении с музыкой других стран. Вместо этого она больше опирается на отношение исполнителя к музыке и общую структуру для понимания. Представители французской фортепианной школы объединяют в себе французскую романтическую атмосферу, формируя уникальный стиль. Немецко-австрийская фортепианная школа (с другой стороны преподавания) является очень серьезной и рациональной школой, которая стремится к скрупулезному музицированию. Немецко-австрийская школа, центрами преподавания которой были Лейпциг, Берлин и Вена, испытала сильное влияние немецкого романтического стиля XIX века [6]. Видно, что между разными странами и школами существуют очевидные различия в методах игры, обучения и художественных стилях. С быстрым развитием технологий в XXI веке Интернет стал широко распространенным средством обучения. Постепенно технологии изменили жизнь и образование вокруг нас, и люди начали использовать Интернет в качестве средства обучения.

**2.2 Сравнение методов и философии преподавания между традиционным фортепианным образованием и онлайн-образованием**

В следующей таблице представлено сравнение методов обучения между традиционным фортепианным образованием и онлайн-образованием.

В таблице 2 сравниваются методы обучения и философия традиционного фортепианного обучения и онлайн-образования, наглядно демонстрируются их особенности и различия между ними.

**2.3 Преимущества и ограничения онлайн-обучения игре на фортепиано**

Для студентов онлайн-платформа является руководителем обучения игре на фортепиано. Онлайн-обучение может осуществляться только с помощью видео и аудио, но благодаря использованию преподавателем программы можно лучше стимулировать интерес к обучению, а использование онлайн-обучения не сделает учеников чрезмерно зависимыми от преподавателя, и это больше способствует развитию самостоятельного мышления учащихся [7]. Кроме того, во время эпидемии коронавирусной инфекции было проще использовать Интернет для обучения игре на фортепиано. Студенты могли учиться где угодно, особенно в районах, где не хватало профессиональных преподавателей, появилась возможность обучаться у более квалифицированных преподавателей через Интернет (см. восьмой вопрос анкеты).

По результатам анкетирования приведем статистику респондентов, которые считают, что онлайн-обучение игре на фортепиано в основном решает проблемы в процессе обучения их детей музыке, как показано на рис. 4.

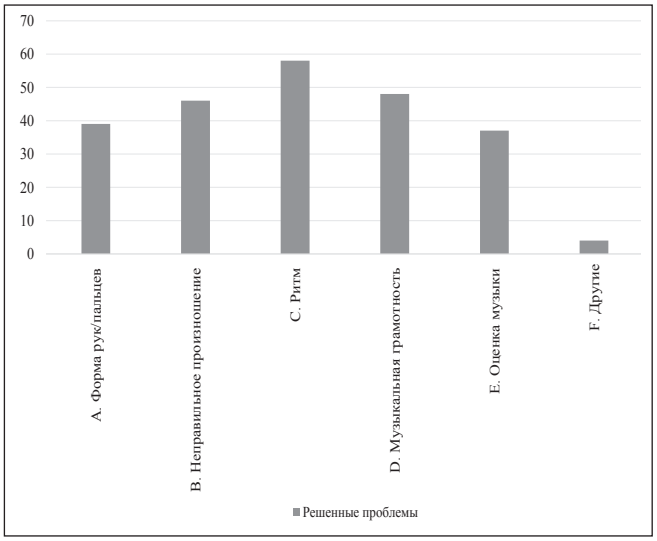



Рис. 4. Анкета для самостоятельного опроса: «Какие аспекты процесса обучения музыке вашего ребенка, по вашему мнению, в основном решает онлайн-обучение игре на фортепиано?» (множественный выбор)

Согласно приведенным выше данным, респонденты считают, что онлайн-обучение детей игре на фортепиано в основном решает проблему овладения ритмом – 58%. За ней следует проблема чтения нотного текста – 48%. Другие аспекты решения проблем были относительно низкими, а именно: форма рук/пальцев – 39%, для поиска неправильной ноты – 46% и восприятие музыки – 37%. Это показывает, что онлайн-обучение игре на фортепиано играет значительную роль в решении ритмических и спектральных проблем детей в процессе обучения музыке, а также оказывает некоторую помощь в области формы рук/пальцев, неправильного произношения и восприятия музыки.

Однако онлайн-обучение игре на фортепиано имеет и множество ограничений, таких как проблемы с сетью, разный профессионализм преподавателей, разные звуковые эффекты и живое звучание, а также неспособность школьников

Таблица 2

Сравнение методов обучения и философских подходов
в традиционном фортепианном образовании и онлайн-образовании

| *Сравнительный проект* | *Традиционное обучение игре на фортепиано* | *Обучение игре на фортепиано онлайн* |
|---|---|---|
| *Методы преподавания* | Преподаватели обучают студентов один на один в процессе исполнения, уделяя особое внимание практической работе.<br>Навыки и знания преподаются непосредственно через демонстрацию и исполнение.<br>Особое внимание уделяется индивидуальному обучению и практическому опыту. | Преподаватели обучают студентов дистанционно с помощью онлайн-платформы, а студенты занимаются дома.<br>Для обучения используются мультимедийные ресурсы, такие как видео- и аудиозаписи.<br>Для интерактивного обучения можно гибко использовать различные программы и инструменты |
| *Философия преподавания* | Традиционная философия обучения сосредоточена на взаимодействии и общении преподавателей и студентов лицом к лицу.<br>Основное внимание уделяется демонстрации и руководству со стороны преподавателей, а ученики учатся путем подражания и практики.<br>Акцент делается на индивидуальном развитии и совершенствовании навыков учащихся | В сфере онлайн-образования основное внимание уделяется использованию сетевых технологий для создания эффективной и удобной образовательной среды. В процессе обучения акцент делается на стимулировании самостоятельного и коллективного обучения студентов, а также на развитии их навыков самостоятельного обучения. Основной упор делается на гибкости и настраиваемости, чтобы удовлетворить учебные потребности различных студентов |

младших классов правильно использовать программу. Чаще всего все сталкиваются с сетевыми проблемами, которые могут привести к задержке в использовании, что сильно влияет на процесс обучения и требует срочного решения или улучшения в будущем. На звуковой эффект влияет использование оборудования, игровая среда, условия сети и другие факторы, мы не можем использовать электронное оборудование для восстановления 100%-ного живого звука, что является большим ограничением. Среди других ограничений – плохое понимание состояния учеников, легкость отвлечения и т. д. Многие молодые ученики не могут сосредоточиться, и хотя онлайн-образование помогло родителям лучше обучать своих детей, эффективность преподавания также сильно страдает, если дети не могут сосредоточиться при работе с Интернетом в процессе онлайн-образования. Одиннадцатый вопрос анкеты содержит подробный подсчет ограничений, перечисленных респондентами (табл. 3.)

Таблица 3

Ограничения в онлайн-обучении игре на фортепиано

| | |
|---|---|
| *Ограничения* | Невозможно привлечь внимание учеников, нет возможности прожить интуитивную экспрессию просмотрового касания.<br>Преподаватели с недостаточным профессионализмом вряд ли смогут определить неправильное произношение на слух, и аппликатуре нельзя научить вживую, а эмоциональное общение и движения тела не являются плавными.<br>Качество преподавания не так хорошо, как в офлайн-режиме, а интерактивность недостаточна.<br>Недостаточная концентрация учащихся и разный уровень подготовки преподавателей.<br>Нечеткая передача звука в программном обеспечении.<br>Неспособность хорошо выразить свои чувства.<br>Ошибки трудно исправить.<br>Невозможно эффективно указывать на детали фонограммы.<br>Ребенок не всегда внимательно слушает.<br>Сильно зависящие от записывающего оборудования и Интернета, они, скорее всего, будут иметь значительные расхождения между тонами, которые слышат ученик и учитель, плюс общение будет не таким эффективным, как в режиме офлайн |

**3. Влияние онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное преподавание и перспективы развития**

**3.1 Анализ эффекта обучения**

Углубленный анализ влияния онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное преподавание позволяет изучить изменения в результатах обучения, вовлеченности студентов и педагогических инновациях. Ниже приводится анализ эффектов обучения.

1. Повышение эффективности обучения: анализ данных об успеваемости и уровне мастерства студентов позволяет сделать вывод, что онлайн-преподавание игре на фортепиано играет большое значение в повышении эффективности обучения студентов. Сравнивая успеваемость студентов в онлайн-образовании и традиционном образовании, можно заключить, что успеваемость в онлайн-формате выше. Это свидетельствует о том, что такой вид образования обладает определенными преимуществами в повышении эффективности обучения студентов.

2. Повышение вовлеченности студентов: анализ данных об учебном поведении и вовлеченности студентов на платформах онлайн-образования позволяет сделать вывод, что вовлеченность учеников в онлайн-образование в целом выше. Интерактивная и богатая мультимедийными ресурсами учебная среда, предоставляемая образовательными онлайн-платформами, способствует более активному участию студентов в обучении и повышает их мотивацию и интерес к учебе.

3. Содействие педагогическим инновациям: благодаря анализу данных об учебных ресурсах и методах, предоставляемых платформами онлайн-образования, можно сделать вывод, что онлайн-образование способствует инновациям в методах и обновлению концепций преподавания. Образовательная онлайн-платформа использует инновационные методы, такие как мультимедийные и интерактивные уроки, расширяя ограничения традиционного метода, повышая гибкость и эффективность преподавания, а также способствуя развитию фортепианного образования.

В будущем благодаря постоянному развитию и совершенствованию технологий онлайн-образования ожидается, что данный вид обучения игре на фортепиано будет способствовать дальнейшей оптимизации методов преподавания, повышению качества обучения и откроет более широкое пространство для будущего развития фортепианного образования.

**3.2 Предложения по образовательной политике и практике**

На основе анализа влияния онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное обучение предлагаются следующие рекомендации по образовательной политике и практике для содействия развитию фортепианного образования:

1. Поощрение средствами социальной поддержки: сектор образования должен усилить политическую поддержку онлайн-образования по классу фортепиано, сформулировать соответствующую политику и нормы, обеспечить благоприятную среду развития и политические гарантии для образовательных онлайн-платформ. Правительство может поощрять и поддерживать развитие фортепианного онлайн-образования с помощью капиталовложений и налоговых льгот.

2. Повышение квалификации преподавателей фортепиано для улучшения их способностей и уровня преподавания в режиме онлайн. Департаменты образования могут организовывать курсы и семинары по онлайн-обучению, чтобы обеспечить преподавателям фортепиано профессиональную подготовку в области онлайн-обучения и усилить обновление их педагогических навыков и концепций.

3. Содействие реформе образования: поощрять школы и учебные заведения активно изучать возможности интеграции и развития онлайн-образования для фортепиано, а также способствовать органичному сочетанию традиционного преподавания и онлайн-преподавания. Департамент образования может создать платформу для обмена ресурсами в режиме онлайн, чтобы способствовать сотрудничеству между традиционными школами и онлайн-образовательными учреждениями для повышения общего уровня фортепианного образования.

4. Усиление регулирования и оценки: внедрить надежный механизм контроля за онлайн-образованием, регулировать и оценивать платформы онлайн-образования и преподавателей. Департамент образования может создать систему оценки качества онлайн-образования для регулярного анализа и оценки платформ онлайн-образования и преподавателей с целью обеспечения высокого качества образования и эффективности преподавания.

5. Пропаганда участия семейного образования: активная пропаганда участия семей в образовательном процессе для усиления контроля и направления со стороны родителей при обучении учащихся по системе «пианино онлайн». Департамент образования может увеличить информированность родителей о возможностях онлайн-образования и предоставить им поддержку через родительские школы и тренинги, направленные на развитие навыков в сфере образования. Это способствует укреплению взаимодействия между домом и школой, а также общему развитию учащихся.

**3.3 Перспективы и предложения на будущее**

На основе результатов исследования предлагаются следующие рекомендации и перспективы будущего развития музыкального образования, направленные на лучшее сочетание традиционных и современных методов обучения и полное использование онлайн-платформы для содействия прогрессу фортепианного образования:

1. Сочетание традиционных и современных методов обучения: в будущем музыкальное образование может использовать гибкость и удобство режима онлайн и сочетать его с традиционными методами обучения, чтобы создать более диверсифицированную среду. Образовательные организации и преподаватели могут предоставлять дополнительные учебные ресурсы и вспомогательные средства в дополнение к традиционным занятиям в классе с помощью онлайн-платформ, чтобы обогатить учебный опыт студентов и повысить эффективность преподавания.

2. Усиление интеграции технологий и образования: в будущем музыкальное образование может более тесно интегрировать технологии и образование и в полной мере использовать передовые технологические средства для продвижения педагогических инноваций и повышения эффективности преподавания. Учебные заведения и преподаватели могут изучить возможности использования искусственного интеллекта, виртуальной реальности и других технологий для разработки целевого и интересного программного обеспечения и приложений для обучения игре на фортепиано в режиме онлайн, чтобы повысить увлекательность и эффективность обучения студентов.

3. Усиление подготовки преподавателей: будущее музыкальное образование должно усилить подготовку преподавателей для фортепиано и подготовить группу профессионалов с современными образовательными концепциями и навыками онлайн-образования. Учебные заведения и департаменты образования могут повысить уровень подготовки преподавателей фортепиано, улучшить уровень и качество образования в режиме онлайн, придать новую силу и импульс развитию музыкального образования.

4. В будущем музыкальное образование будет способствовать совместному использованию и кооперации образовательных ресурсов, а также оптимальному распределению и эффективному применению материалов. Учебные заведения и преподаватели будут создавать платформы для обмена ресурсами в области музыкального образования с целью обмена высококачественными учебными материалами и опытом преподавания. Это также будет способствовать общему развитию и улучшению качества фортепианного образования.

В будущем музыкальное образование должно активно использовать преимущества онлайн-обучения, сочетать его с традиционным способом и в полной мере использовать передовые технические средства и образовательные ресурсы, чтобы способствовать прогрессу и развитию фортепианного образования.

Поддерживая образовательную политику и внедряя инновации в практику, мы будем совместно продвигать музыкальное образование к новым уровням развития и предоставлять студентам лучшие услуги в области музыкального преподавания.

Нами проведено углубленное исследование влияния онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционное, на основании чего сделано несколько важных выводов. Прежде всего, мы обнаружили, что онлайн-обучение игре на фортепиано имеет значительные преимущества с точки зрения осуществимости, гибкости и участия учащихся, а также может эффективно повысить уровень преподавания и удобство обучения. Однако мы также понимаем, что онлайн-образование имеет определенные ограничения с точки зрения отработки практических навыков и взаимодействия преподавателя и ученика и нуждается в дальнейшем совершенствовании. Тем не менее благодаря сравнительному анализу этого исследования мы осознаем влияние онлайн-обучения игре на фортепиано на традиционные модели, предоставляя важный ориентир для инноваций в сфере образования.

В процессе достижения целей исследования мы выполнили задачи, включая сравнение методов обучения, опросное исследование, обсуждение концепций обучения и анализ эффектов обучения. Наша исследовательская работа является новой: сравнивая традиционные и современные модели обучения, мы раскрываем преимущества и недостатки онлайн-обучения игре на фортепиано, давая важные рекомендации для будущего развития области музыкального образования. Результаты исследования имеют теоретическое и практическое значение, служат полезной справочной информацией для политиков в области образования, практиков образования и родителей учащихся, а также помогают продвигать реформы и развитие в сфере образования.

В будущих исследованиях мы продолжим уделять внимание тенденциям развития онлайн-обучения игре на фортепиано, исследовать более инновационные модели и методы обучения, а также стремиться улучшить качество и эффективность образования. В то же время мы также будем уделять внимание технологическим инновациям платформ онлайн-образования и оптимизации учебных ресурсов, чтобы предоставлять более качественные услуги и поддержку для более широкого спектра областей образования. Таким образом, это исследование представляет собой важный ориентир для будущего развития в области образования и имеет важное академическое и практическое значение.

*Приложение 1*

**Китайская версия**

**线上钢**琴教育**对传统钢**琴教学的影响

1. 您的国籍？（单选）
A. 中国 B.德国 C.俄罗斯 D.美国 E.其他
2. 您的年龄？（必填）
3. 您的身份？（单选）
A. 学生 B.教师 C.教授 D.其他
4. 您知道在线钢琴教育吗？（单选）
A. 知道 B.不知道
5. 您或者您的学生/孩子有进行过线上钢琴学习吗？（单选）
A. 有 B.没有
6. 据您了解，一般使用线上钢琴教育的年龄范围是？（单选）
A. 4岁以下 B.4-7岁 C.7-12岁 D.12-16岁 E.16-25岁 F. 25-35岁 G.35岁以上
7. 您是通过什么途径接触线上钢琴教育的？（单选）
A. 他人推荐 B.机构推荐 C.网络来源（如抖音、小红书） D.自己发现
8. 您认为线上钢琴教育主要解决了孩子音乐学习过程中哪些方面问题？（多选）
A. 手型/指法 B.错音 C.节奏 D. 识谱 E.音乐鉴赏 F.其他
9. 您知道的线上钢琴学习软件或学习方式有哪些？
10. 您认为线上钢琴教育的优势有哪些？
11. 您认为线上钢琴教育有哪些不足？
12. 您认为线上钢琴教育和传统钢琴教育哪一个更有优势？
A. 线上钢琴教育 B.传统钢琴教育
13. 您认为线上钢琴教育对传统钢琴教育带来了哪些影响？

**Русская версия**

**Влияние онлайн-обучения игре на традиционное преподавание фортепиано**

1. Ваша национальность? (Один выбор).
A. Китай. B. Германия. C. Россия. D. США. E. Другое.
2. Ваш возраст? (Обязательно).
3. Ваша личность? (Один вариант).
A. Студент. B. Учитель. C. Руководитель. D. Другое.
4. Знаете ли вы об онлайн-обучении игре на фортепиано? (Один вариант).
A. Да. B. Нет.
5. Брали ли вы или ваши ученики/дети уроки игры на фортепиано онлайн? (Один вариант).
A. Да. B. Нет.
6. Насколько вам известно, каков типичный возрастной диапазон для обучения игре на фортепиано онлайн? (Один вариант).
A. До 4 лет. B. 4–7 лет. C. 7–12 лет.
D. 12–16 лет. E. 16–25 лет. F. 25–35 лет.
G. 35 лет и старше
7. Как вы познакомились с онлайн-обучением игре на фортепиано? (Один вариант ответа).
A. По рекомендации других.
B. По рекомендации организации.
C. Из онлайн-источников (например, Douyin, Xiaohongshu).
D. Узнали сами.
8. Какие аспекты процесса обучения музыке вашего ребенка, по вашему мнению, в основном решает онлайн-обучение игре на фортепиано? (Множественный выбор).
A. Форма рук/пальцев. B. Неправильное произношение. C. Ритм.
D. Знание музыки. E. Оценка музыки. F. Другое.
9. Какие программы или варианты онлайн-обучения игре на фортепиано вы знаете?
10. В чем, по-вашему, заключаются преимущества обучения игре на фортепиано онлайн?
11. Каковы, на ваш взгляд, недостатки обучения игре на фортепиано онлайн?
12. Как вы думаете, что выгоднее: онлайн-обучение игре на фортепиано или традиционное обучение игре на фортепиано?
A. Обучение игре на фортепиано онлайн.
B. Традиционное обучение игре на фортепиано.
13. Как вы думаете, какое влияние оказало онлайн-обучение игре на фортепиано на традиционное обучение игре на фортепиано?

Библиографический список


1. Национальное управление информации об Интернете Китайской Народной Республики. *Отчет о развитии Интернета в Китае в 2021 году*. 2021. Availale at: http://www.cac.gov.cn/2021-09/26/c_1634248509015615.html
2. Лю Я. «Интернет +» в обучении игре на фортепиано в применении к развитию. *Educational Research*. 2020; № 3 (6): 161.
3. Селвин Н. Интернет и образование. *Ch@nge: 19 ключевых эссе о том, как Интернет меняет нашу жизнь*. Мадрид: BBVA, 2013.
4. Ван Н. *Обзор исследований в области онлайн-преподавания и обучения*. 2020; № 3 (7): 75.
5. *Краткая информация о платформах онлайн-курсов для поддержки программ онлайн-услуг преподавания в университетах в период профилактики эпидемий и борьбы с ними*. Юго-западный нефтяной университет (Китай). Available at. https://www.swpu.edu.cn/zxjy/jybtjpt.htm
6. И Г. *Эра качественного образования наступает, музыкальное сопровождение онлайн на подходе*. Available at: https://www.analysys.cn
7. Санг Б.З., Ванг Л. Исследование состояния дел и контрмеры в области онлайн-обучения игре на фортепиано. *Education and Teaching Forum*. 2021; № 5: 166.


References


1. Nacional'noe upravlenie informacii ob Internete Kitajskoj Narodnoj Respubliki. *Otchet o razvitii Interneta v Kitae v 2021 godu*. 2021. Availale at: http://www.cac.gov.cn/2021-09/26/c_1634248509015615.html
2. Lyu Ya. «Internet +» v obuchenii igre na fortepiano v primenenii k razvitiyu. *Educational Research*. 2020; № 3 (6): 161.
3. Selvin N. Internet i obrazovanie. *Ch@nge: 19 klyuchevyh `esse o tom, kak Internet menyaet nashu zhizn'*. Madrid: BBVA, 2013.
4. Van N. *Obzor issledovanij v oblasti onlajn-prepodavaniya i obucheniya*. 2020; № 3 (7): 75.
5. *Kratkaya informaciya o platformah onlajn-kursov dlya podderzhki programm onlajn-uslug prepodavaniya v universitetah v period profilaktiki `epidemij i bor'by s nimi*. Yugo-zapadnyj neftyanoj universitet (Kitaj). Available at. https://www.swpu.edu.cn/zxjy/jybtjpt.htm
6. I G. *`Era kachestvennogo obrazovaniya nastupaet, muzykal'noe soprovozhdenie onlajn na podhode*. Available at: https://www.analysys.cn
7. Sang B.Z., Vang L. Issledovanie sostoyaniya del i kontrmery v oblasti onlajn-obucheniya igre na fortepiano. *Education and Teaching Forum*. 2021; № 5: 166.


*Статья поступила в редакцию 19.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-141-142

***Tantsura T.A**., senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru*

**IMPROVING TEACHING SKILLS: PROBLEMS AND SOLUTIONS.** The article presents a study of problematic issues of improving professional skills of higher education teachers. Particular attention is paid to areas of professional activity of the teacher, the successful implementation of which requires constant development of professional competencies. Reforming the education system is a consequence of dynamic technological changes in the world, which causes a change in the personal meanings and values of modern teachers in relation to professional activities, the result of which is the formation of the student's personality capable to self-realize in a future professional environment. The author notes that professional competencies develop gradually in the process of teaching practice and their improving depends on a number of personal characteristics and external factors. The author identifies ways (pedagogical support, mentoring) that make it possible to change personal views and understanding of a teacher's professional activity, and to form the ability and readiness to develop professional competencies.

*Key words:* **pedagogical skills, professional competencies, pedagogical support, mentoring, personal professional self-improvement**

***Т.А. Танцура**, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье представлено исследование проблемных вопросов совершенствования профессионального мастерства преподавателей высшей школы. Особое внимание уделяется направлениям профессиональной деятельности преподавателя, успешное осуществление которых требует постоянного развития профессиональных компетенций. Реформирование системы образования является следствием динамичных технологических изменений в мире, что обусловливает изменение личностных смыслов и ценностей современных преподавателей в отношении профессиональной деятельности, результатом которой является формирование личности студента, способного к самореализации в будущей профессиональной среде. Автором выделяются направления (педагогическое сопровождение, наставничество) позволяющие поменять личностные взгляды и понимание профессиональной деятельности преподавателя, сформировать способность и готовность к развитию профессиональных компетенций.

*Ключевые слова:* **педагогическое мастерство, профессиональные компетенции, педагогическое сопровождение, наставничество, личностное профессиональное самосовершенствование**

Настоящее время существенное влияние на все сферы жизнедеятельности человека оказывают процессы глобализации и цифровизации. Как следствие, меняются критерии требований, которые выдвигаются на рынке труда к современным специалистам, что, в свою очередь, приводит к трансформации системы подготовки профессиональных кадров. Такая ситуация требует преобразования педагогических и методических способов обучения с учетом охватившей мир цифровизации, что непосредственно требует изменения профессиональных ориентиров каждого преподавателя вуза. Отсюда актуальность работы связана с преобразованиями системы высшего образования с учетом изменений в современном мире, что обусловливает исследования путей совершенствования педагогического мастерства преподавателей вуза. Реалии сегодняшнего дня побуждают преподавателя к непрерывному профессиональному саморазвитию, к рассмотрению педагогической деятельности как возможности реализации личностного и профессионального потенциала.

Целью работы является выявление составляющих деятельности преподавателя и определение путей эффективного совершенствования опыта педагогической деятельности. Для достижения этой цели определяются следующие задачи: 1) анализ трудностей развития и совершенствования профессиональных компетенций преподавателя вуза, которые препятствуют качественному преобразованию педагогического опыта; 2) определение наиболее целесообразных способов, представляющих возможность осуществления позитивной трудовой деятельности преподавателей.

Новизна работы заключается в изучении существующего опыта развития профессиональных компетенций преподавателей вуза и определении наиболее эффективных способов совершенствования педагогического мастерства.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что осуществлено уточнение проблемных аспектов повышения уровня педагогического мастерства, представлено определение ключевых видов профессиональной деятельности преподавателя, реализация которых связана с уровнем сформированных умений, владения знаниями, которые выступают критериями оценки профессиональных компетенций преподавателя.

Практическая значимость работы заключается в обобщении идей и позиций по проблеме, определении условий и факторов, влияющих на возможность эффективного повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя.

Различные способы совершенствования профессиональной деятельности преподавателя затрагиваются в ряде работ. А.П. Жигадло и Н.Н. Брежнев рассматривают возможность использования инновационного педагогического потенциала преподавателей в рамках педагогического сообщества учебного учреждения [1, с. 47]. Авторами предлагается модель преобразования преподавательской деятельности на основе взаимодействия в преподавателями-новаторами и восприятия их опыта инновационной педагогической деятельности с целью повышения эффективности работы педагогического коллектива вуза в целом. Чжан Янь и Лю Хуэй анализируют возможности совершенствования профессиональной компетентности преподавателя. Проблема, по мнению авторов, коренится в устаревшей стратегии подготовки педагогических кадров, поэтому в современных условиях требуется реформа образования в области подготовки преподавателей, компетенции которых будут соответствовать требованиям настоящего времени, и, с другой стороны, авторы отмечает необходимость постоянного повышения профессиональных компетенций преподавателя с позиции личностного профессионального самосовершенствования. Подчёркивая междисциплинарную связь в процессе преподавания иностранного языка в вузе, авторами предлагается способ повышения педагогической компетентности посредством создание преподавательской команды, которая реализует механизм междисциплинарного и межведомственного взаимодействия различных кафедр, факультетов и, в том числе, иных университетов [2, с. 107].

Характеризуя деятельность преподавателя вуза, отмечается такая особенность работы преподавателя вуза, как многомерность, которая определяется как выполнение одновременно различных взаимосвязанных видов деятельности, направленных на достижение высокого уровня профессионального мастерства и высоких результатов обучаемых, которые являются теми объектами, в отношении которых деятельность преподавателя в целом осуществляется [3, с. 104]. Специфика деятельности преподавателя, многообразие видов взаимоотношений, в которые вступает преподаватель, необходимость постоянной самореализации в научной среде – весь многомерный и многообразный функционал преподавателя можно разделить на три основных блока: образовательно-педагогический, научно-исследовательский и общественно-организационная. Несмотря на то, что наиболее характерной для работы преподавателя является его реализация в педагогической и научной деятельности, немаловажной является его активность в организации деятельности кафедры, которая в большей степени характерна для заведующего кафедрой, его заместителей, но в связи с увеличением объема работы кафедры в настоящее время все чаще привлекаются к участию в организационной деятельности кафедры и преподаватели, имеющие длительный опыт работы в конкретной организации (например, преподаватели в роли ответственных за определенные направления подготовки на кафедре английского языка и профессиональной подготовки Финансового университета при Правительстве РФ, которые осуществляют организационно-методическую деятельность в рамках того направления подготовки, где они задействованы в учебном процессе).

*Образовательно-педагогическая* функция преподавателя проявляется в деятельности преподавателя, направленной на обучение студентов, оказании помощи в овладении знаниями и умениями, развитие которых определено рабочей программой конкретной дисциплины. Для достижения этого преподавателем осуществляется отбор материалов учебно-методического комплекса дисциплины, определяются стратегии организации учебного процесса с целью глубокого и всестороннего усвоения предлагаемой системы знаний. Эффективность профессиональной деятельности напрямую связана с педагогическими технологиями и методическими приемами, которые преподаватель использует для решения учебных задач. Целью преподавателя является применение таких педагогических и методических приемов и способов, которые способствуют развитию готовности студента к самообучению и постоянному саморазвитию.

Однако следует отметить, что и преподаватель должен быть готовым к применению педагогических и методических приемов и способов, использование которых приведет к росту результатов учебной деятельности студентов. Сложности определения наиболее эффективных приемов и средств связаны с мотивацией преподавателя к процессу развития личности студента, желания профессиональной самореализации посредством профессионального самосовершенствования.

Обычно с проблемами методического планирования и организации учебной деятельности сталкиваются преподаватели, которые сравнительно недавно начали карьеру преподавателя вуза. Следует подчеркнуть, что ссылка на молодой возраст преподавателя не всегда является обоснованной. Смысл профессиональной деятельности преподавателя базируется на внутренних личностных ценностных ориентирах, профессиональном самосознании, желании самореализации и самоактуализации в профессии. В настоящее время можно наблюдать практику обмена «лайфхаками» преподавателей молодого поколения с преподавателями старших поколений в аспекте применения цифровых технологий в учебном процессе. В английском языке life hacking означает «хитрости жизни», данный термин перешел во многие области жизнедеятельности в значении «полезного совета», который помогает выполнить определенные задачи более простым способом. Кроме того, в результате мобильности на трудовом рынке в вуз приходят преподаватели-практики, и им необходима помощь и поддержка более опытных преподавателей для определения наиболее эффективных методов и форм обучения.

Рассматривая практическую деятельность преподавателя в отношении совершенствования педагогического мастерства, С.Г. Усманова отмечает в качестве важных факторов профессиональную адаптацию и эмоционально-личностную вовлеченность преподавателя в профессиональную деятельность [4, с. 37]. Профессиональный опыт преподавателя, основой которого являются психолого-педагогические и методические знания и умения, проявляется в профессиональном поведении, которое позволяет преподавателю быть независимым в различных учебных ситуациях и в то же время проявлять гибкость с целью раскрытия потенциальных возможностей студентов. Стремление преподавателя к самостоятельности и самореализации в профессии определяет его готовность к профессиональному росту.

Отбор способов и методов обучения преподавателем ориентирован на развитие познавательного интереса студентов, а также на формирование профессиональных компетенций посредством преподаваемой дисциплины. Постоянно меняющиеся информационная и техническая сферы в значительной степени оказали и продолжают оказывать влияние на учебный процесс высшей школы. Современный преподаватель должен обладать знаниями информационной культуры, поскольку при выборе надлежащего информационного материала ему важно не только использовать определенный информационный материал, размещенный в интернет-среде, но и создать условия максимально комфортного восприятия студентами материала. Понятие цифровой грамотности стало неотъемлемой характеристикой преподавателя высшей школы. Под цифровой грамотностью понимается способность преподавателя использовать различные цифровые ресурсы с целью извлечения информации, оценки ее пригодности для учебных задач, обработки ее с учетом наиболее эффективного внедрения в учебный процесс и либо обмена с участниками учебного взаимодействия, либо демонстрации конкретной информации уже в виде учебного материала с использованием цифровых устройств и сетевых технологий.

В настоящее время практически все учебные заведения имеют свой цифровой контент, который позволяет ориентироваться в многообразной деятельности вуза. Любой преподаватель вуза может использовать любые методические и дидактические материалы, размещенные на информационно-образовательном портале университета, которые будут способствовать успешной реализации учебных целей, намеченных преподавателем. Более того, преподаватель, обладающий высоким уровнем цифровой грамотности, имеет возможность самостоятельно разрабатывать и после этапа рецензирования методическим советом размещать свои материалы и использовать их в любое время для работы со студентами на занятии в аудитории.

Научно-исследовательская работа представляет собой одно из наиболее приоритетных направлений образовательного пространства высшего учебного заведения. *Научно-исследовательская деятельность* является обязательной составной частью профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Осуществляя научно-исследовательскую работу, преподаватель обогащает личностные знания, продолжает процесс саморазвития, развивает личностный творческий потенциал. Научно-исследовательская деятельность преподавателя определяется общеуниверситетской темой научно-исследовательской работы и осуществляется в виде подготовки и опубликования научных статей, участия в «круглых столах», во всероссийских и международных конференциях.

Преподаватель, который нацелен на самообразование, совершенствование педагогического мастерства, обладает высоким уровнем мотивации к осуществлению научного исследования, объектом которого могут быть любые элементы образовательного процесса, способы обогащения учебно-познавательной деятельности, развитие личности студента. Осуществление исследования непосредственно связано с умениями и навыками анализа и систематизации информации, обобщения, структурирования исследуемого материала, совершенствования этих умений и навыков и содействует повышению уровня и качества профессиональных компетенций преподавателя.

Важным аспектом научно-исследовательской деятельности преподавателя является работа со студентами для участия в научных проектах, научных студенческих конференциях, оказание помощи и консультирования в процессе подготовки студентом научной статьи. Научно-исследовательское взаимодействие преподавателя со студентами способствует росту познавательного интереса последних, реализует основы индивидуального подхода к каждому студенту в образовательном пространстве вуза, позволяет раскрыть личностный творческий потенциал обучающихся. Преподаватель должен создавать психолого-педагогические условия для вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность. Именно от преподавателя зависит успешность данного взаимодействия. Только преподаватель может заинтересовать студентов и побудить их к исследовательскому поиску, развить способности осуществления исследования. И в данном аспекте наиболее важным является мотивация самого преподавателя в научном исследовании совместно со студентами, которая основывается на ценностно-смысловых ориентирах профессиональной деятельности преподавателя.

Поскольку преподаватель находится в постоянном взаимодействии с коллегами, сотрудниками и руководством кафедры, немаловажное значение имеет *общественно-организационная* деятельность преподавателя. Взаимодействие с коллегами – посещение их занятий для того, чтобы получить опыт применения определенных методов и способов и применить их при работе со студентами своих групп; приглашение коллег и заведующего кафедрой на свои занятия для того, чтобы получить критические замечания, совет, рекомендации по проблемным элементам учебного процесса. Такое взаимодействие побуждает к пересмотру организации личностной профессиональной деятельности, а также использованию успешных методических разработок коллег в учебном процессе в своих группах.

Продуктивное взаимодействие с коллегами и руководством кафедры позволяет преподавателям избежать проблемных психолого-педагогических ситуаций. Педагогическое сопровождение представляет собой комплекс мер, направленных на организацию сопровождения, оказание информационной и методической помощи, осуществление мониторинга и своевременной коррекции профессиональной деятельности преподавателя. Организацию педагогического сопровождения осуществляют преподаватели методического совета кафедры. Целью такого сопровождения является стимулирование развития профессиональных компетенций преподавателя.

В последние годы все большее внимание уделяется наставничеству. Особенностью наставничества является взаимодействие более опытного преподавателя-наставника с наставляемым преподавателем, целью которого является адаптация новых преподавателей кафедры к профессиональной среде вуза, передача знаний и умений по использованию различных образовательных ресурсов вуза [5].

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить, что профессиональные компетенции развиваются постепенно в процессе преподавательской деятельности. Совершенствование профессионального мастерства зависит от ряда внутриличностных характеристик и внешних факторов. Однако целенаправленная организация деятельности преподавателя с учетом образовательно-педагогической, научно-исследовательской и общественно-организационной составляющих позволяет избежать кризиса профессиональной компетентности и повысить уровень педагогического мастерства.

Библиографический список


1. Жигадло А.П., Брежнев Н.Н. Профессиональное сообщество как среда и средство развития субъекта инновационной педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1(104): 47–49.
2. Чжан Я., Лю Х. Педагогическая компетентность преподавателей иностранных языков в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 105–107.
3. Копытова Н.Е. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя вуза: от функций к компетенциям. *Вестник ТГУ*. 2012; № 10 (114): 103–111.
4. Усманова С.Г. Саморазвитие преподавателя вуза – основа его профессиональной деятельности. *Поволжский педагогический вестник*. 2014; № 4 (5). 37–39.
5. Атласова С.С. О наставничестве в системе высшего образования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 12: 248–251.


References


1. Zhigadlo A.P., Brezhnev N.N. Professional'noe soobschestvo kak sreda i sredstvo razvitiya sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1(104): 47-49.
2. Chzhan Ya., Lyu H. Pedagogicheskaya kompetentnost' prepodavatelej inostrannyh yazykov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 105-107.
3. Kopytova N.E. Mnogomernaya professional'naya deyatel'nost' prepodavatelya vuza: ot funkcij k kompetenciyam. *Vestnik TGU*. 2012; № 10 (114): 103-111.
4. Usmanova S.G. Samorazvitie prepodavatelya vuza – osnova ego professional'noj deyatel'nosti. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2014; № 4 (5). 37-39.
5. Atlasova S.S. O nastavnichestve v sisteme vysshego obrazovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 12: 248-251.


*Статья поступила в редакцию 31.03.24*

УДК 37.026.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-143-146

***Troitskaya E.M.,*** *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Melitopol State University (Melitopol, Russia), ORCID 0009-0001-9551-7971, E-mail: trromano@ yandex.ru*
***Moskaleva L.Yu.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-rector for Scientific and Innovative Work, Melitopol State University (Melitopol, Russia), ORCID 0000-0002-9251-6746, E-mail: moskalevalu1@gmail.com*

**PHILOSOPHICAL REFLECTION ON STRATEGIES FOR COGNITIVE AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC KNOWLEDGE BY STUDENTS.** A problem of organic connection of civilizational technological values and sociocultural acceptability of innovations, humanitarian education, fundamental knowledge and cultural and educational practices involves improving the process of comprehension, assimilation and discovery of value-semantic knowledge about the unity of personality, society and nature. The scientific and pedagogical community is united in recognizing the need to intensify research, which will result in the development of methodological, theoretical and practical training of students in value-semantic strategies of life. The objective of the study is to conceptualize and explicate the potential of philosophical reflection in the design and construction of transformation of communicative and dialogical strategies into a cognitive technology of assimilation, discovery and use of value-semantic knowledge in the personal development of future specialists. The research methods represent the complementary use of anthropological, axiological, praxeological, competence-based and other approaches, as well as theoretical reduction, interpretation, retrospective analysis and hermeneutic procedures of the work. In continuation of the initiative research on improving the cognitive process of value-based understanding of the cultural and educational space undertaken by international scientific and educational organizations and Russian scientists, a new look at the ontological, epistemological and methodological functions of philosophical reflection is presented. The value-existential determinants of philosophical reflection as a construct of fixing universal criteria of intelligence, ethics and spirituality in the interaction of subjects of higher education are explicated and substantiated. The components of communicative and dialogic strategies are interpreted and a cognitive image of reflexive support and their transformation into cognitive and communicative learning is formed. Within acceptable parameters for the philosophy of education, an algorithm for actualizing student's personal problems in integrating theoretical knowledge with a wide range of logical possibilities, intellectual, metaphysical types of comprehension of reality and self-knowledge of personality has been formed and tested. The scientific novelty consists in substantiating the role of philosophical reflection in the implementation of humanistic ideals of personal development in professional training, in improving humanitarian technologies and in constructing the process of ascent of cognitive and metacognitive thinking of students to a value-semantic comprehension of the world and their own life. The cognitive image of philosophical reflection can be applied at all levels of the higher education system for various training profiles. Philosophical reflection will be especially significant in minimizing contradictions between educational paradigms, in strengthening the positions of personality-oriented learning approaches and the use of national educational traditions, in updating the human development index and personality-appropriate learning technologies.

*Key words:* **cognitive-communicative strategies, communicative-dialogic strategies, communication, personality-oriented learning, meaning, sense-setting, philosophical reflection, value-semantic knowledge**

***The article is prepared within the framework of the project "Research of students' readiness to make strategic decisions in a changing cultural and educational space" (FRRS-2023-0012)***

***Е.М. Троицкая,*** *д-р филос. наук, проф., Мелитопольский государственный университет, г. Мелитополь, E-mail: trromano@ yandex.ru*
***Л.Ю. Москалева,*** *д-р пед. наук, проф., проректор по научной и инновационной работе Мелитопольского государственного университета, г. Мелитополь, E-mail: moskalevalu1@gmail.com*

# ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ СТРАТЕГИЙ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ЗНАНИЯ

В статье обоснована роль философской рефлексии в исследованиях и разработках гуманитарно-технологического сопровождения процесса освоения студентами ценностно-смыслового знания. Авторская экспликация коммуникативно-диалогических стратегий обучения дала возможность обосновать философскую рефлексию как конструкт проектирования когнитивно-коммуникативной технологии целевой (ценностно-смысловой) направленности. Комплементарное использование антропологического, аксиологического подходов обеспечило методологическую базу актуализации личностных стратегий студента в интеграции теоретического знания с логическими возможностями, интеллектуальными, метафизическими видами осмысления реальности и самопознания личности. Выявленные детерминанты философской рефлексии позволяют в полной мере раскрыть и использовать гуманистический потенциал когнитивно-коммуникативных технологий в формировании метакогнитивного мышления студентов и их ценностно-смыслового постижения мира и собственной жизнедеятельности. Полученные результаты и примерные утверждения особенно будут значимыми в минимизации противоречий между образовательными парадигмами, в укреплении позиций личностно ориентированных подходов и технологий обучения.

*Ключевые слова:* **когнитивно-коммуникативные стратегии, коммуникативно-диалогические стратегии, коммуникация, личностно ориентированное обучение, смысл, смыслополагание, философская рефлексия, ценностно-смысловое знание**

***Статья подготовлена в рамках проекта «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве» (FRRS-2023-0012)***

Актуальность исследования. Главнейшими проблемами образования и науки всегда были поиски новой методологии, новых методов и культурных гуманитарных практик обучения и воспитания человека, способного на всех уровнях личностного роста совершенствовать свою жизнедеятельность в солидарной коммуникативной взаимосвязи с обществом. Обеспечение успешности личностного роста всецело зависит от генерирования и использования нового знания. Многие десятилетия ценность знания измерялась его способностью «усилить» человека по отношению к внешнему миру. Именно такой формат образованности отображал лозунг *Scientia – potentia est*, и в стабильных условиях он обеспечивал перспективы разрешения дихотомии бытия актуального и потенциального в развитии человека.

Сегодня будущий специалист пребывает в условиях неопределенности и «расщепленного» бытия: реального и желаемого, сущего и должного, наличного и необходимого. В противоречивом развитии всех систем миропорядка выбор стратегических возможностей движения личности к совершенству требует от нее осмысления, усвоения и открытия ценностного знания о целостности мира и способах конструирования и преобразования жизнедеятельности. Важнейшей проблемой высшего образования в этом контексте становится органичное соединение цивилизационных технологических ценностей и социокультурной приемлемости инноваций, гуманитарного образования, фундаментального знания и культурно-образовательных практик, что предполагает активизацию исследований, результатом которых станут разработки методологического, теоретического и практического обучения студентов ценностно-смысловым стратегиям жизнедеятельности. Научно-педагогическое сообщество едино в признании необходимости актуализации и совершенствования разнообразия гуманитарных технологий преобразования современного культурно-образовательного пространства и его субъектов с целевой направленностью на личностно ориентированные стратегии.

Актуальность проблемы обусловлена серьезными вызовами высшему образованию в утверждении личностно ориентированных стратегий и технологий обучения. К этим вызовам следует отнести влияние культуры постмодерна на сознание субъектов высшего образования, а именно – ориентации ее на постметафизическое мышление, на отказ от логоцентризма, от признания приоритета теории над практикой (Ю. Хабермас); сохраняющийся приоритет политехнической парадигмы с обоснованием необходимости инструментализации и профессионализации высшего образования и усиления роли естественно-научных и технических знаний; высокая мобильность обучающегося в информационном и социальном пространстве, расширение поиска, апробации и использования знания в мировоззренческой неопределенности, способствующие релятивизму духовно-нравственных принципов, выходу за правила фундаментализации образования как единственного законосообразного процесса обучения и практики, искажению смысловой картины мира.

Закономерная актуализация и важность решения проблемы личностно ориентированной, социокультурной и гуманитарной ориентированности высшего образования дополняется необходимостью концептуального обоснования имплементации в профессиональную подготовку стратегий и технологий, передающих

и порождающих в процессе обучения ценностно-смысловое, праксеологическое знание, способное преобразовывать личность и общество. Практическая реализация новых концептуализаций обусловила необходимость конструирования познавательного образа объекта и предмета исследования в плоскости гуманитарного сопровождения процесса формирования трансверсальных компетенций, метапредметности, метадискурсивности, метадисциплинарности, связанных с осмыслением духовного производства на основе философской рефлексии. Принимая во внимание тот факт, что в современной профессиональной подготовке активно используются коммуникативно-диалогические стратегии, а также то, что знания, умения и навыки как целостная подсистема (hard skills, soft skills, self skills) продолжают формироваться в разрозненном когнитивном алгоритме, следует философскую рефлексию направить на анализ обучения усвоения, творения и использования знания в жизнедеятельности будущего специалиста.

Целью исследования определены концептуализация и экспликация потенциала философской рефлексии в проектировании и конструировании процесса преобразования коммуникативно-диалогических стратегий в когнитивную технологию усвоения, открытия и использования в личностном развитии будущих специалистов ценностно-смыслового знания. На основе методологической базы компетентностного подхода осуществлялись фундаментальные и прикладные исследования роли социально-культурных факторов во взаимодействии субъектов образования, коммуникативно-диалогических стратегий культурно-образовательного пространства и совершенствования когнитивного процесса осмысления мира. По инициативе международных научно-образовательных организаций во главе с ЮНЕСКО ученые для обеспечения целей устойчивого развития огромное внимание уделили принципиальным качествам высшего образования. В документах этих организаций были обозначены задачи повышения требований ко всем стратегиям, в том числе к активизации усилий высшей школы по формированию диалогичности, толерантности, коммуникативной компетентности, инклюзивности, равенства, фундаментализации образования, обеспечения критического мышления, творчества, навыков поиска истины в основе каждой учебной программы [1].

Кроме того, в число требований ЮНЕСКО были внесены предложения по разработке технологий формирования ценностей и ответственного поведения в интересах общества, честности и солидарности, актуализации исследовательских проектов взаимодействия с местными, региональными и глобальными сообществами. Этот блок требований к компетенциям получил название soft skills, рассмотрение которых представляло интерес для исследователей трансверсальных компетенций и формирования критического и рефлексивного мышления студентов [2, с. 98–110; 3].

Ряд российских исследователей (Э.Ф. Зеер, Т.М. Ковалева, А.В. Попова, В.М. Розин и другие), продолжая изучение возможностей компетентностного подхода в новых социальных и культурных контекстах, совершенствуют соответствующие механизмы и процессы построения идеальных объектов, понятий, дискурсов на основе нового взгляда на методологию педагогики и образования [4]. Достаточно устойчивая схема компетенций с навыками hard skills и soft skills стала триадой, получив обоснование блока личностно ориентированных навыков self skills [5, с. 16–22], рассмотрение психолого-педагогических проблем компетентностной парадигмы приобрело характер компаративных измерений на метафизическом уровне [6, с. 72–83]. Кроме того, получили развитие перспективные гуманитарные позиции философии субъективности (индивидуализации), экзистенциального смысла (V. Costin) [7] и экософии (T.S. Troitska) [8].

Анализ результатов основных исследований и публикаций по решению данной проблемы помог обозначить задачи (исследовательские вопросы), которые не нашли полного обоснования, и без решения которых невозможно сформировать познавательный образ когнитивно-коммуникативных стратегий личностно ориентированного обучения студентов. Это означает, что теоретическое разрешение существующих противоречий невозможно. Для реализации цели необходимо на основе герменевтического приема а) раскрыть методологический, мировоззренческий, аксиологический, праксеологический потенциал философской рефлексии в ориентации когнитивно-коммуникативных стратегий на фундаментализацию образования; б) определить и обосновать ценностно-экзистенциальные детерминанты философской рефлексии как конструкта фиксирования общечеловеческих критериев интеллекта, этики и духовности во взаимодействии субъектов высшего образования и в ценностно-смысловом развитии мыслительной деятельности студентов; в) теоретически спроектировать познавательный образ рефлексивного сопровождения и преобразования коммуникативно-диалогических стратегий в когнитивно-коммуникативное обучение г) сформировать примерные предложения конструирования алгоритма восхождения к ценностно-смысловому знанию и «мышлению высшего порядка» на основе использования когнитивно-коммуникативной технологии.

Научная новизна обусловлена новым взглядом на онтологическую, гносеологическую и методологическую функции философской рефлексии, которая обоснована как совокупность детерминант имплементации гуманистических идеалов личностного развития в процесс профессиональной подготовки, как конструкт совершенствования гуманитарных технологий и конструирования процесса восхождения когнитивного и метакогнитивного мышления студентов к ценностно-смысловому постижению мира и собственной жизнедеятельности.

Теоретическая значимость созданного познавательного образа философской рефлексии обусловлена установлением методологических и теоретических возможностей минимизации противоречий между образовательными парадигмами, укреплением позиций личностно ориентированных подходов в обучении и использованием национальных традиций образования. Фундаментальные знания и положения дополнены обоснованиями целесообразности использования в обучении философской рефлексии и когнитивно-коммуникативной технологии, уточнением терминологического аппарата, разработкой ценностно-смысловых основ актуализации индекса человеческого развития и личностно-сообразных технологий обучения.

Результаты теоретического проектирования могут быть применимыми на всех уровнях системы высшего образования, для различных профилей подготовки. Практическая сфера образования через имплементацию ценностно-смыслового знания и гуманитарной технологии может иметь возможность праксеологического развития. Заданный в работе алгоритм использования философской рефлексии, смыслополагания в технологиях обучения может стать ценностно-созидательной ориентацией научно-инновационной, методологической, методической и организационно-воспитательной деятельности. Материал статьи можно использовать в анализе и экспертизе учебных программ, стратегий и планов мероприятий в культурно-образовательном пространстве.

С точки зрения философии мы можем утверждать, что «новый взгляд на методологию педагогики и образования» с необходимостью становится предметом философской рефлексии: во-первых, онтологическое измерение образования, предполагающее рефлексию как целесообразную деятельность, невозможно без личностных компонентов обучающихся (самовосприятия, самопонимания, самосознания, самополагания, самосуществования); во-вторых, личностное развитие обусловлено как биосоциодуховной природой человека, так и разумной регуляцией деятельности и духовного производства, в котором рефлексия является способом осмысления жизни; в-третьих, в соответствии с гносеологическим доводом следует признать, что кроме рационального познания в обучении предусмотрены ценностно-смысловые и духовно-практические рефлексивные положения, утверждения, включающие проявления активного, автономного, индивидуального самоутверждения личности.

Причем во всех познавательных процессах, как отмечает Ю.Н. Эбзеева, «рефлексия поможет найти правильный баланс между так называемыми blue skies research (исследования без четкой цели в науке, основанной на любопытстве и необходимых для прорывных открытий и достижений) и прикладными исследованиями, обусловленными необходимостью решения реальных жизненных проблем на глобальном и локальном уровнях» [9, с. 333–334].

Таким образом, первой детерминантой рефлексивного сопровождения эффективных гуманитарных технологий высшего образования мы предлагаем считать имплементацию философской рефлексии в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов. Специфика функциональности философской рефлексии и процесса имплементации с необходимостью предполагает комплементарное взаимодействие антропологического, аксиологического, праксеологического и других подходов.

Установление функциональности философской рефлексии потребовало анализа исследовательского пространства рефлексии, разных векторов проявления ее сущности и характерных форм. Характеристика рефлексии представлена достаточно разнообразно: как междисциплинарное понятие, как методологический феномен [10], фактор развития педагогической и психологической деятельности [2], компонент экзистенциальной, методологической, феноменологической, коммуникативной реальности.

Главным выводом, который следует из анализа указанной литературы, является признание того, что все интерпретации рефлексии направлены на выяснение условий и факторов бытия субъекта в соответствии с определением сущности рефлексии и их совершенствования на уровне предметного сознания, самосознания, свободного мышления или самовоспитания (по структуре рефлексии Г.С. Щедровицкого).

Вместе с тем детерминантное поле и потенциал философской рефлексии не сводятся, по нашему мнению, только к ее роли в гуманизации и гуманитаризации образования как части философского комплекса подходов, принципов и методов, что было отмечено в первой детерминанте. Философская рефлексия, в отличие от иных форм рефлексирования, функционально способствует решению личностных проблем обучающегося человека:

– соотносит теоретическое знание с широким кругом логических возможностей;

– через методологию она выходит на уровень предельных оснований и допустимых границ применения тех методов, которые используются в соответствующей области научного знания;

– в освоении предметности определенной проблемной ситуации переводит мыслительную деятельность в интеллектуальные, метафизические виды осмысления реальности;

– будучи совокупностью ценностно-смысловых, экзистенциальных, волевых интенций и детерминаций и связанной непосредственно с самопознанием личности, с анализом своих внутренних, психических актов и состояний, раскрывает возможности феноменологического анализа самопознания.

Философские утверждения роли рефлексии в современной профессиональной подготовке закономерно относятся к активно использующимся коммуникативно-диалогическим стратегиям и технологиям обучения, которые, как

свидетельствует анализ теории и практики, требуют концептуального и контекстуального осмысления их преобразования в когнитивно-коммуникативные.

Анализ интерпретаций сущности, характера и роли этих стратегий в образовательном процессе выявил, во-первых, основные их виды и характерные черты каждого из видов: а) презентация как открытый способ социальной коммуникации, связанный с представлением и обоснованием позиции (идеи, подхода, принципа, технологии, проекта); б) оппозиция как реакция контрагента на ту или иную позицию; в) конвенция, которая через связь консенсусов обеспечивает содержательный договор между различными объективно и субъективно обусловленными позициями субъектов или групп; г) манипуляция как скрытое (но активное) влияние на адресата посредством фальсификации информации, использования нерациональной аргументации, стереотипов и других способов, создающих «эффект» активности адресата.

В исследовании с помощью предпринятой рефлексивно-критической редукции коммуникативно-диалогических стратегий удалось сформировать методологические основания для теоретического проектирования их в конструкты когнитивно-коммуникативных преобразований конкретной эмерджентной реальности Homo educandus и эксплицировать в категориально-логическом соотношении понятия «коммуникация», «диалог», «толерантность». Эти понятия интерпретируются сегодня исключительно как способы утверждения социальности личности и самостоятельно функционирующие социальные феномены, сущность которых подвергается разнообразной коннотации.

Восстановлению сущности коммуникации способствовали герменевтическая процедура и ретроспективный анализ учения Н. Лумана, который определял сущность коммуникации через синтез трех различных селекций (информация, сообщения и понимание). Кроме того, ученый считал, что эти компоненты не обладают функциональностью, что коммуникация не имеет цели, и рассматривать ее можно только в ключе презентаций субъективных предпочтений и реализации субъективности человека [11]. Вместе с тем Н. Луман, связывая компоненты «в причинном смысле, указывает на то, что информация должна быть причиной сообщения, а сообщение – понимания, а в циркулярном смысле это означает взаимную обусловленность».

Поскольку к объектно-предметной плоскости нашего исследования относятся образовательные стратегии и эффективные способы изменения педагогической и образовательной ситуации, то возвращение к этимологии понятия «коммуникация» будет логичным. Латинское *communicare* означает совещаться, обсуждать, сговариваться для совместных действий. По нашему мнению, такой смысл коммуникации предполагает согласие, консенсус для совместной деятельности и определяет, с одной стороны, цель коммуникации, а с другой стороны – функциональность ее компонентов.

Поэтому мы на основе рефлексии можем допустить, что функцию понимания может обеспечить диалог, а его успешность в понимании и взаимообусловленности позиций – толерантность, эмпатия и взаимоуважение субъектов коммуникации. Следует заметить, что такого рода интерпретация коммуникации может быть способом минимизации негативного влияния на обучающихся активно ведущейся в информационных сетях «коммуникации» без принятия решений, без ответственности за сказанное, без понимания смыслов всех собеседников и их интересов.

Есть необходимость интерпретировать позицию Н. Лумана и по поводу того, что в коммуникации речь идет о предпочтениях, а не о ценностях. Соглашаясь с этим положением, следует всегда обращать внимание на конкретный менеджмент коммуникации, от которого зависит ее характер, на понимание ценностей, интерпретация которых даже как предпочтений предполагает значимость для человека суждений, позиций, что означает наличие смыслополагания.

Опираясь на концептуализацию смыслодеятельности Г.П. Щедровицким, О.И. Генисаретским и ее словарные определения [12; 13, с. 621–622], можно признать за философской рефлексией возможность «выстроить» ценностно значимый ряд компонентов коммуникации по линии восхождения от сведений (сообщений) к информации, от нее – к научному знанию, методологии и смыслодеятельности, в которой коммуницирующие люди знают о том, что смысл – это общая соотнесенность и связь всех относящихся к понимаемой ситуаций явлений.

Для подтверждения нашего подхода к решению проблемы и для расширения эмпирической базы философии образования и педагогики в конкретном исследовании рефлексивного осмысления студентами стратегий личностного роста следует обратиться к работе канадского философа и теолога – Б. Лонергана. Философ, анализируя сложный процесс прихода к верованию в коммуникации, отмечает последовательность актов убежденности: познавательное самотрансцендирование, подразумеваемое как истинное суждение о факте, моральное самотрансцендирование, подразумеваемое как истинное суждение о ценности; общее ценностное суждение (сотрудничество людей в развитии знания, в возрастании истины); частное ценностное суждение (рассмотрение достоверности свидетельства, источника, сообщения, компетентности эксперта, обоснованности суждения учителя, советчика, начальника, чиновника, авторитета и т. п.). Автор завершает данную аргументацию заключением о том, что все это и определяет решимость верить [14, с. 49–51].

Как показывает анализ практического опыта, в организованном процессе образования, ориентированном на инновационное обучение и практики культурно-образовательного пространства, на новые методологические основания стратегий когнитивно-коммуникативного поворота к жизненному миру студентов, философская рефлексия становится способом концептуального моделирования и опосредованного контроля «движения» в идеях, принципах, мыслительной деятельности. Т.С. Лапина, различая феномен *«осмысления»* и феномен «осмысливания», утверждает, что первый является рационализацией сущего (универсума) и его компонентов, а второй – наделением смыслами сущего на основе чувственного и рационального восприятия их человеком как родовым существом в процессах многостороннего взаимодействия людей, их оценочного отношения к положению в сущем [15].

По нашему мнению, это означает, что имманентность смыслополагания в философской рефлексии непосредственно зависит от коммуникативно-диалогического подхода. Именно он выполняет центральную (онтологическую) роль в формировании смыслов в когнитивном процессе, являясь конструктом обсуждения, понимания различных мировоззренческих позиций и перехода от рационально-логических способов мышления к метапредметному, метафизическому размышлению (разуму), расширяя в совместном поиске нового знания когнитивный потенциал субъектов обучения.

И хотя философско-рефлексивные утверждения не допускают непосредственного опытного контроля, они могут быть выявленными в результатах продуктивной деятельности человека, в частности эффективного личностного роста будущих специалистов. Так, в процессе освоения основной профессионально-образовательной программы направления «Психолого-педагогическое образование» студенты магистратуры, изучая учебную дисциплину «Философия образования», коммуникативно-диалогическую деятельность осуществляли, во-первых, поэтапно (от сведений – до смыслов), эксплицируя значение и значимость каждого из видов знания для их личностного роста. Причем после завершения изучения каждой темы студенты готовили эссе на тему «Новые смыслы моего развития». Свидетельством продуктивности можно считать итоговые эссе, презентации проектов дипломных работ, результаты анкетирования студентов, которые существенно отличались от первоначального (аналитико-диагностического) опроса. В первом опросе почти половина студентов, желая быть успешными и лидерами, указали на необходимость овладения компетенциями, в основном прописанными в образовательных программах.

Рефлексивное усиление коммуникативно-диалогических стратегий позволило большей части респондентов сформировать алгоритм уровней личностного роста, основанного на использовании восходящего знания: исполнитель (достаточность информации), тактик (знание научной теории), стратег (метафизическая, метапредметная, трансверсальная смыслодеятельность) и методолог (владение знанием о том, как получить новое знание, в том числе производящее смыслы).

Основные результаты исследования можно представить как продолжение инициативных исследований совершенствования когнитивного процесса ценностного осмысления культурно-образовательного пространства, предпринятого международными научно-образовательными организациями и отечественными учеными. В полученных результатах отражена последовательная реализация цели и задач исследования, определена научная новизна, теоретическая и практическая значимость. На основе концептуальной реконструкции и интерпретации восстановлен познавательный образ коммуникации, диалога, толерантности, дана характеристика коммуникативно-диалогическим стратегиям, определена их роль в когнитивном векторе современного культурно-образовательного пространства, доказана необходимость признания за философской рефлексией ценностно-экзистенциального фиксирования общечеловеческих критериев интеллекта, этики и духовности, которые в образовании (в конкретном случае – в когнитивно-коммуникативном взаимодействии субъектов образования) будут способствовать воплощению гуманистических идеалов в личностном развитии.

В исследовании детерминанты интерпретированы как побудительные силы, бытующие значимости, определяющие выбор стратегий и тактик рефлексивного сопровождения эффективных гуманитарных технологий высшего образования. Философская рефлексия в таком контексте усиливает действие антропологического, аксиологического, праксеологического и других подходов в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов и специфично расширяет возможности познания через осмысление граничного бытия.

Предпринятая в работе рефлексивно-критическая редукция коммуникативно-диалогических стратегий и экспликация в категориально-логическом соотношении понятий «коммуникация», «диалог», «толерантность» как атрибутов утверждения ценностно-смыслового содержания создали возможность формирования методологических оснований теоретического проектирования и конструирования когнитивно-коммуникативных преобразований конкретной эмерджентной реальности Homo educandus. На основе герменевтической процедуры и ретроспективного анализа учений Б. Лонергана и Н. Лумана восстановлена сущность коммуникации, сформирован познавательный образ когнитивно-коммуникативных стратегий личностно ориентированного обучения студентов, осуществлена теоретическая реконструкция коммуникации, и сформированы примерные предложения использовать философскую рефлексию в когнитивном ценностно-смысловом развитии личности.

Поскольку полученное знание об объекте никогда не является полным и завершенным, в перспективе научной ситуации планируем исследовать смыслополагание в плоскости утверждения фундаментальных социальных констант.

Библиографический список

1. *UNESCO. Futures of Higher Education. Seminar 3: Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education*. Availble at: EN-Concept-Note-UNESCO-Chairs-Seminar3-Reimagining-Our-Futures-Together.pdf
2. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В., Повещенко А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. *Педагогическая рефлексия. Научное обозрение. Педагогические науки*. 2016; № 3: 98–110. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500
3. Feucht F.C., Brownlee J.L., Schraw G. Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*. 2017; Vol. 52 (4): 234–241.
4. 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.
5. Ковалева Т.М. «Self skills» и современное педагогическое образование. *Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика*: сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Москва: ДПК Пресс, 2021: 16–22.
6. Попова А.В. Компетентностный подход в англо-американской системе образования vs парадигма личностно-развивающего и трансфессионального образования российской психолого-педагогической научной школы. *Проблемы современного образования*. 2023; № 3: 72–83.
7. Costin V., Vignoles V.L. Meaning is About Mattering: Evaluating Coherence, Purpose, and Existential Mattering as Precursors of Meaning in Life Judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020; Vol. 118 (4): 864−884.
8. Troitska T.S., Krylova A.M., Popravko O.V. *Ecologization of ethics and ethization of ecology in the philosophical dialogue of recent history (late XX – early XXI century)*: International multidisciplinary scientific geoconference – SGEM 2020. STEF92 Technology Ltd., 51 «Alexander Malinov» Blvd., 1712 Sofia. Bulgaria. Available at: https://www.sgem.org/index.php/elibrary-research-areas?view= publication&task=show&id=7309https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57211292120
9. Эбзеева Ю.Н., Смирнова Ю.Б. Современные тенденции развития образования: дорожная карта высшего образования ЮНЕСКО. *Вестник РУДН*. Серия: Социология. 2023; Т. 23, № 2: 329–337.
10. Коржуев А.В., Икренникова Ю.Б., Никитина Э.К., Рязанова Е.Л. Философско-методологическая рефлексия педагогической теории как феномена науковедения. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018; Т. 8, № 2: 103 – 118.
11. Луман Н. Что такое коммуникация. *Гуманитарный портал*. Available at: gtmarket.ru/library/articles/2954
12. Щедровицкий Г.П., Генисаретский О.И. Диалог об антропологической доктрине ШКП. *PROMETA*. Available at: olegen.com /щедровицкий-п-г-генисаретский-о-и-об-а
13. Бабайцев А.Ю. Смысл и значение. *Новейший философский словарь. Постмодернизм*. Минск: Современный литератор, 2007.
14. Лонерган Б. *Метод в теологии*. Москва: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010.
15. Лапина Т.С. Смыслополагание, смыслы, семиозис в свете философии: монография. Москва: ООО “ИТКД” «Дашков и К°», 2023.

References

1. *UNESCO. Futures of Higher Education. Seminar 3: Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education*. Availble at: EN-Concept-Note-UNESCO-Chairs-Seminar3-Reimagining-Our-Futures-Together.pdf
2. Sizikova T.`E., Voloshina T.V., Poveschenko A.F. Obzor issledovanij refleksii v psihologii. *Pedagogicheskaya refleksiya. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2016; № 3: 98-110. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500
3. Feucht F.C., Brownlee J.L., Schraw G. Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*. 2017; Vol. 52 (4): 234-241.
4. 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.
5. Kovaleva T.M. «Self skills» i sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: pedagogicheskoe obrazovanie kak stanovyaschayasya antropopraktika*: sbornik materialov XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (XXVI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii). Moskva: DPK Press, 2021: 16-22.
6. Popova A.V. Kompetentnostnyj podhod v anglo-amerikanskoj sisteme obrazovaniya vs paradigma lichnostno-razvivayuschego i transfessional'nogo obrazovaniya rossijskoj psihologo-pedagogicheskoj nauchnoj shkoly. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2023; № 3: 72-83.
7. Costin V., Vignoles V.L. Meaning is About Mattering: Evaluating Coherence, Purpose, and Existential Mattering as Precursors of Meaning in Life Judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020; Vol. 118 (4): 864−884.
8. Troitska T.S., Krylova A.M., Popravko O.V. *Ecologization of ethics and ethization of ecology in the philosophical dialogue of recent history (late XX – early XXI century)*: International multidisciplinary scientific geoconference – SGEM 2020. STEF92 Technology Ltd., 51 «Alexander Malinov» Blvd., 1712 Sofia. Bulgaria. Available at: https://www.sgem.org/index.php/elibrary-research-areas?view= publication&task=show&id=7309https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57211292120
9. `Ebzeeva Yu.N., Smirnova Yu.B. Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya: dorozhnaya karta vysshego obrazovaniya YuNESKO. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2023; T. 23, № 2: 329-337.
10. Korzhuev A.V., Ikrennikova Yu.B., Nikitina `E.K., Ryazanova E.L. Filosofsko-metodologicheskaya refleksiya pedagogicheskoj teorii kak fenomena naukovedeniya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; T. 8, № 2: 103 – 118.
11. Luman N. Chto takoe kommunikaciya. *Gumanitarnyj portal*. Available at: gtmarket.ru/library/articles/2954
12. Schedrovickij G.P., Genisaretskij O.I. Dialog ob antropologicheskoj doktrine ShKP. *PROMETA*. Available at: olegen.com /schedrovickij-p-g-genisaretskij-o-i-ob-a
13. Babajcev A.Yu. Smysl i znachenie. *Novejshij filosofskij slovar'. Postmodernizm*. Minsk: Sovremennyj literator, 2007.
14. Lonergan B. *Metod v teologii*. Moskva: Institut filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2010.
15. Lapina T.S. Smyslopolaganie, smysly, semiozis v svete filosofii: monografiya. Moskva: OOO «ITKD» «Dashkov i K°», 2023.

*Статья поступила в редакцию 10.04.24*

УДК 379.634:371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-147-149

***Zarechnev D.O.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: zarechnev1964@mail.ru*

***Fedulov B.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*

**FEATURES OF MANAGEMENT OF A SERVICE TEAM IN AN INTERNAL AFFAIRS BODY IN THE PERIOD OF TRANSFORMATIONS IN SOCIETY.** The article substantiates relevance of a problem of managing the service team of internal affairs bodies in modern socio-cultural conditions. The work is based on a synthesis of traditional and modern approaches to the management of social communities. A collective body is considered as an object of management in the law enforcement system. The specifics that distinguish the service team from other social groups and teams are given. A role and significance of the leader's personality as a subject of team management and the tasks of its development are substantiated. Required qualities and personality traits of a leader are highlighted. Structure of management activities in law enforcement agencies and stages of formation of the service team are revealed. The work clarifies contents of the socio-psychological climate of the police department team in modern conditions. The authors recommend various managing styles.

*Key words:* **team management, leader personality, police officers, law enforcement agencies, socio-psychological climate, styles of management activities**

***Д.О. Заречнев****, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zarechnev1964@mail.ru*

***Б.А. Федулов****, д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СЛУЖЕБНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ ОВД В ПЕРИОД ТРАНСФОРМАЦИЙ В ОБЩЕСТВЕ

В статье обосновывается актуальность проблемы управления служебным коллективом ОВД в современных социально-культурных условиях. Работа основывается на синтезе традиционного и современного подходов к управлению социальными общностями. Рассматривается коллектив как объект управления в системе правоохранительных органов. Приводится специфика, которая отличает служебный коллектив от других социальных групп и команд. Обосновывается роль и значение личности руководителя как субъекта управления коллективом и задачи по его развитию. Выделяются требуемые качества и свойства личности руководителя. Раскрывается структура управленческой деятельности в правоохранительных органах и стадии формирования служебного коллектива. Уточняется содержание социально-психологического климата коллектива ОВД в современных условиях. Рекомендуются различные стили управленческой деятельности.

*Ключевые слова:* **управление коллективом, личность руководителя, сотрудники полиции, правоохранительные органы, социально-психологический климат, стили управленческой деятельности**

Особенности управления служебным коллективом ОВД рассматриваются как с учетом традиционного подхода, так и с учетом современных условий и подходов. Основным направлением определено формирование такого социально-психологического климата в управляемых коллективах, который отличался бы высокой сознательностью, активностью, общностью интересов, потребностей всех его членов и способствовал бы эффективному решению задач правоохранительной деятельности. Необходимо учитывать, что человек – всегда главный компонент социальной системы любого уровня и сложности. И как бы ни была велика роль цифровых и информационных технологий в современной системе управления, «человеческий фактор» был и остается решающей силой ее эффективного функционирования и достижения успеха. Следовательно, формирование и развитие способностей к управлению людьми, выработка навыков и умений строить с ними взаимоотношения – важная и ответственная задача для современного руководителя служебными коллективами ОВД. Поэтому поставленная задача по выявлению особенностей управления служебным коллективом ОВД в период трансформаций в обществе является актуальной и своевременной.

Цель – выявить и раскрыть особенности управления служебным коллективом ОВД в период трансформаций в обществе.

Задачи: 1. Рассмотреть коллектив как объект управления в системе правоохранительных органов. 2. Выделить специфику, которая отличает служебный коллектив от других социальных общностей. 3. Обосновать роль и значение личности руководителя как субъекта управления коллективом. 4. Определить требуемые качества и свойства личности руководителя служебного коллектива. 5. Выявить различные стили управленческой деятельности для создания социально-психологического климата коллектива ОВД.

Научная новизна состоит том, что уточнена сущность коллектива как объекта управления в системе правоохранительных органов. Выделена специфика, которая отличает служебный коллектив от других социальных общностей. Обосновывается роль и значение личности руководителя как субъекта управления коллективом.

Теоретическая значимость заключается в том, что определены требуемые качества и свойства личности руководителя служебного коллектива. Выявлены стили управленческой деятельности для создания социально-психологического климата коллектива ОВД.

Практическая значимость состоит в том, раскрытые положения, условия и особенности управления служебным коллективом ОВД могут быть реализованы на курсах повышения квалификации, переподготовки и при проведении учебно-воспитательного процесса в различных образовательных организациях МВД России.

Одной из актуальных проблем современности выделяется проблема управления. От успехов в ее решении во многом зависит то, какой ценой, какими силами, средствами и темпами будет осуществляться дальнейшее развитие нашего общества. Сегодня задача совершенствования управления определяется сложностями внутри политической обстановки в стране и внешнеполитическим – проведением специальной военной операции. В стране происходят трансформации различных сфер деятельности: это и модернизация экономики под воздействием санкций со стороны западных стран, и выход из Болонской системы образования, и возрождение системы воспитания.

В период процессов трансформации в нашем обществе выдвигается на передний план совершенствование процесса управления и придание ему функции воспитательного характера. Это отмечено в требовании закона «О полиции», который перед правоохранительными органами определил социальную функцию по проведению воспитательной работы с различными категориями населения. Ранее накопленный опыт по реализации управленческих функций и воспитательного процесса имеет определенное положительное значение, но его осуществление в новых социально-экономических условиях требует уточнения и проведения дальнейших исследований.

Формирование служебного коллектива имеет принципиальные особенности, так как правоохранительная деятельность в ОВД отличается от других общественных организаций, таких как команды, группы, различные общества. Данным категориям в последние десятилетия уделялось достаточно большое внимание в контексте бизнес-проектов и реализации рыночных отношений. Для ОВД существенными особенностями являются стоящие перед ними цели, направленные на служение другим людям, обществу и государству, для которых прибыль и выгода не могут служить целью и мотивации к деятельности, а также обеспечивать сплочение сотрудников на выполнение социально значимых задач.

Знание законов науки управления помогает выработать индивидуальный подход, правильный стиль взаимоотношений руководителей и подчиненных, дает возможность добиться решения задач управления с высокой эффективностью и наименьшими затратами сил и средств. При решении заявленной проблемы существенным является рассмотрение коллектива как объекта управления. Служебная деятельность в современных условиях носит коллективный характер. Поэтому вопросы управления включают в себя, прежде всего, поиск и осуществление наиболее эффективных приемов и методов руководства общностями людей [1, с. 127]. Прежде всего, отметим, что далеко не всякую социальную группу, общность людей можно назвать коллективом. Современные теоретические представления, выдвигая на передний план культурные, этнические, этические, эмоциональные отношения внутри и между общностями людей, предлагают методики формирования команд или групп для совместной деятельности, при этом такому социальному феномену, как коллектив, последнее время не уделялось достаточного внимания. В то же время в связи с актуализацией воспитательного процесса, особенно в силовых структурах и, в частности, сотрудников органов внутренних дел, необходимо уточнить данную категорию.

Рассмотрим важнейшие признаки коллектива в отличие от других социальных общностей как сплоченного и социально значимого элемента общества.

Прежде всего, отметим единство целей – наиболее существенный признак социальный общности людей. Деятельность каждого члена коллектива направлена на достижение общей цели и является не «личным делом», а выполнением общественного долга. Также сотрудничество и взаимопомощь – неотъемлемая черта коллектива, при этом коренные интересы руководителей и подчиненных совпадают.

Всякий общественный или совместный труд нуждается в управлении. Поэтому управление – важнейший признак коллектива. Без наличия органов управления коллектив не может функционировать, он распадается или превращается в толпу, действующую случайным и иррациональным образом.

Важное социальное значение в деятельности коллектива имеет реализация демократических принципов. Коллектив, обладающий данным признаком, способствует проявлению социальной активности, индивидуальности, инициативы и творчества каждого своего члена. Управленческое решение, принятое после обсуждения в коллективе, становится обязательным для всех, каждый член коллектива сознательно стремится к тому, чтобы с наибольшей эффективностью претворить его в жизнь. Для коллектива дисциплина является необходимым условием его образования и существования. Только при наличии дисциплины, обязательной для всех без исключения членов коллектива, возможна целенаправленная, упорядоченная деятельность людей, объединенных общими целями и задачами.

Следовательно, коллектив следует выделить как устойчивую общность людей, объединенных совместной деятельностью, основанной на единстве социально значимых целей, сознательной дисциплины, сотрудничества и взаимопомощи.

Служебный коллектив ОВД как органический элемент общей структуры общества имеет ряд особенностей.

1. Служебный коллектив ОВД отличается от других социальных общностей прежде всего его целевыми установками, которые направлены на решение социально значимых задач, в отличие от многих других, где основная цель получение личной прибыли, и присутствует конкуренция. 2. Деятельность сотрудников полиции связана с повышенной социальной ответственностью и рисками для их жизни и здоровья. 3. Такие понятия, как карьера, в первую очередь связанная с профессиональным ростом, не является основной самоцелью в профессиональной деятельности. 5. Особенно в последнее время отмечается достаточно высокая текучесть кадров в правоохранительной сфере деятельности, что влияет на процессы формирования коллективов. 6. Взаимоотношения в коллективе определяются как договорами, так и уставными взаимоотношениями, определяющими субординацию и высокую дисциплинированность. 7. Служебная деятельность всегда носит коллективный характер, что требует согласованных действий и тесного взаимодействия всех членов коллектива.

Поэтому требования к управлению служебными коллективами имеют принципиальное отличие от других социальных групп как организационного, профессионального, так и воспитательного характера.

На основе рассмотренных положений и учитывая, что уровень организованности, сплоченности и направленности людей, объединенных для защиты общественной безопасности и правопорядка, в различных коллективах ОВД неодинаков, следует рассмотреть социально-психологические основы формирования и развития служебных коллективов и управления ими со стороны руководителей.

Выделим основные стадии формирования служенных коллективов ОВД.

Первая – это такое положение в коллективе, когда важнейшие моральные требования, усилия к сплочению исходят от самого руководителя, безотносительно к тому, поддерживаются они коллективом или нет. Вторая стадия характеризуется тем, что требования руководителя разделяются и поддерживаются ядром коллектива, группой его наиболее активных и сознательных членов. Третья, высшая стадия – это такое положение в коллективе, когда требования к отдельным личностям исходят уже от всех или от большинства членов коллектива и являются выражением коллективной воли [2, с. 54].

В коллективах ОВД на высшей стадии развития должны находиться общность взглядов, товарищеская взаимопомощь и доверие, чуткость и доброжелательность, требовательность и уважение, чувство коллективного долга и ответственности и т. д. Сформировать эти качества прямым управляющим воздействием, путем издания приказов и директив невозможно, но создать условия путем проведения целенаправленной работы можно и должно.

Для эффективного управления необходимо, чтобы все элементы управляемой системы «знали, могли, хотели, успевали», реализация этой формулы в процессе управления достигается профессиональной подготовкой и воспитательной работой [3, с. 84]. Для этого руководитель должен решить следующие задачи.

Во-первых, руководитель коллектива обязан обеспечить постоянную информированность всех его членов по профессиональному и социальному кругу вопросов. Требование «знают» обязывает руководителя проявлять постоянную заботу о профессиональном росте подчиненных, повышении уровня их специальных знаний.

Во-вторых, требование «могут» обязывает руководителя постоянно оценивать степень подготовленности, слаженности членов коллектива, их способность эффективно и качественно решать стоящие перед коллективом служебно-боевые задачи.

В-третьих, требование «хотят» предполагает создание такого нравственно-психологического климата, при котором преобладала бы высокая активность, стремление каждого члена коллектива внести достойный вклад в решение поставленных задач.

В-четвертых, требование «успевают» предписывает руководителю постоянно совершенствовать навыки и умения подчиненных в выполнении функциональных обязанностей, добиваться высокой дисциплины и организованности, четкости в действиях.

Руководитель коллектива является не только его членом, но и как лицо, занимающее особую социальную позицию в коллективе ОВД, выступает субъектом управления. В современных условиях в ОВД идет постоянная ротация как руководящих кадров, так и рядовых сотрудников, этот процесс осложняет процессы формирования и развития служебных коллективов. Особая ответственность лежит на руководителях, особенно назначаемых на руководство новыми коллективами. Со сменой руководителя, ротацией сотрудников в ответственный момент появляется потребность если не формировать новый коллектив, то вносить существенные коррективы в его функционирование. Чем авторитетнее будет организация этого процесса со стороны руководителя, тем эффективнее будут решаться вопросы управления.

В структуре авторитета руководителя необходимо дифференцировать две стороны: авторитет должностной и личностный. Должностной авторитет определяется занимаемым положением руководителя и закрепляется правами и обязанностями, предусмотренными законами, уставами и наставлениями. Человек, назначенный органами государства руководителем того или иного коллектива, получает власть над людьми, его составляющими. Должностной авторитет носит государственный характер, и величина его может не определяться качествами личности руководителя. Более сложным является вопрос об авторитете личностном, он отличается от авторитета должности руководителя. Здесь отчетливо просматривается причинно-следственная зависимость между личностью руководителя, ее качествами и силой ее воздействия на подчиненных. Личностный авторитет необходимо завоевать, постоянно подвергаясь строгому суду коллективного мнения.

Исследования показывают, что успешному осуществлению управленческой деятельности активно содействуют, прежде всего, профессиональные, нравственно- волевые [4, с. 264], коммуникативные качества руководителя.

– профессиональные качества руководителя – это, прежде всего, образованность, наличие профессиональных знаний, опыта работы в должности, широкий кругозор, эрудиция, умение внедрять новые методы на практике, критичность восприятия, постоянное самообразование;

– нравственные качества: высокая ответственность, гражданственность, патриотизм, верность служебному долгу, гуманизм, честность и справедливость, простота и скромность, ответственность за свои решения и действия подчиненных, уважение, внимание и забота о подчиненных, принципиальность; чуткость, отзывчивость, доброжелательность, самокритичность, жизнерадостность и оптимизм, чувство юмора, волевые качества, дисциплинированность;

– коммуникативные способности: способность к восприятию и пониманию подчиненных, способность быть понятым подчиненными, активно влиять на их поведение;

– познавательные способности: единство анализа и синтеза, сочетание глубины и широты, гибкости мышления, самостоятельность, инициативность, прогностичность, способность мыслить творчески, использовать конструктивные предложения, сочетание способность к максимальной продуктивности мышления в условиях опасности;

– организаторско-исполнительские способности: способность «заряжать» энергией других, находить наилучшее применение каждому человеку в зависимости от его индивидуальных особенностей, понимать психологию людей и верно реагировать на нее, критичность, такт, инициативность, требовательность к себе и подчиненным, общительность, настойчивость, работоспособность, личная организованность;

– педагогические способности: придавать своей деятельности воспитательный характер, передавать подчиненным свои знания, навыки, умения; культура речи, наблюдательность, индивидуальный и дифференцированный подход к подчиненным, способность использовать воспитательное воздействие коллектива.

Реализация способностей должна проявляться во всех функциях управленческой деятельности, особо следует выделить обучение подчиненных и передачу передового опыта, для чего руководитель должен применять современные активные и интерактивные методы в процессе служебно-боевой подготовки. Также в воспитательной работе необходимо реализовывать требования по формированию общенациональных российских ценностей [5, с. 147], активизировать работу институтов государственно-правового информирования, наставничества, кураторства [6, с. 158].

В процессе управления одним из важнейших результатов является формирование в коллективе ОВД такого социально-психологического климата, который способствовал бы эффективному решению служебно-боевых задач. Социально-психологический климат проявляется в совокупности складывающихся в процессе жизнедеятельности коллектива отношений, обусловленных преобладающими среди его членов гуманистических ценностных ориентаций и социальных потребностей. В зависимости от складывающейся в коллективе системы отношений к служебному долгу, к служебным обязанностям, к вышестоящим, равным и подчиненным по должности, к своей личности формируется направленность социально-психологического климата.

Очень важной в системе отношений, из которых складывается социально-психологический климат, является самооценка, т. е. отношение членов коллектива, в том числе руководителя, к своей личности. Адекватная самооценка имеет огромное значение для целенаправленного управления своим поведением, обеспечивает эффективное соотношение своих возможностей с предъявляемыми жизнью требованиями [7, с. 5].

Если синтезировать рассмотренные выше положения, то можно сделать вывод о том, что социально-психологический климат в коллективе ОВД как один из важнейших факторов повышения эффективности управления и воспитания формируется не стихийно. Он зависит от позиции руководителя коллектива, от его отношения к служебному долгу, к вышестоящим, равным и подчиненным по должности, к своей личности, от присущего ему стиля управленческой деятельности.

Знания и опыт руководителя, важнейшие характерологические черты его личности, управленческие способности фокусируются воедино и отражаются, прежде всего, в стиле управленческой деятельности. Стиль управленческой деятельности – это целостная, относительно устойчивая система приемов, методов и средств воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций. Руководитель должен обладать всеми стилями управления и применять их в зависимости от условий и конкретной обстановки. Он (т. е. стиль) может быть авторитарным, демократическим, либеральным, патерналистическим или парспативным.

В заключение следует отметить наиболее часто встречающиеся трудности в управлении служебными коллективами, которые связаны с такими проявлениями, как недостаточно развитые профессионально значимые качества и отсутствие четкого понимания задач, стоящих перед органами внутренних дел, в современных условиях у отдельных членов коллектива; слабая информационная осведомленность сотрудников о состоянии дел в коллективе и недостаточная степень организации основных функций управления; низкий уровень культуры общения руководителя с членами коллектива; отсутствие у руководителя навыков принятия оптимальных управленческих решений в соответствии с различными рабочими ситуациями; загруженность текущими проблемами и упущение в работе по созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

Библиографический список

1. Маркушин А.Г., Морозов Л.О. *Основы управления в органах внутренних дел*. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
2. Верстова М.Е., Полежаева С.А., Поляков А.Н., Романовский И.Л. К вопросу о функциональной структуре системы управления ОВД в контексте решения современных задач правоохранительной деятельности. *Вестник Академии экономической безопасности МВД России*. 2009; № 2: 50–55.
3. Трапезников В.А. *Управление и научно-технический прогресс*. Москва: Наука, 1983.
4. Гричанов А.С., Морозов В.А., Федулов Б.А. Формирование нравственно-волевых качеств сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2019; Т. 24, № 3 (78): 263–268.
5. Федулов Б.А., Заречнев Д.О. Особенности воспитания будущих сотрудников полиции на общенациональных российских ценностях. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2014; № 14-2: 147–149.
6. Заречнев Д.О., Федулов Б.А. Особенности проведения кураторской работы в учебной группе курсантов юридических институтов МВД России. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 3 (46): 157–159.
7. Михайликов В.Л. Некоторые вопросы управления коллективом сотрудников органов внутренних дел: проблемы и пути их решения. *Проблемы правоохранительной деятельности*. 2019: 1–6.

References

1. Markushin A.G., Morozov L.O. *Osnovy upravleniya v organah vnutrennih del*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
2. Verstova M.E., Polezhaeva S.A., Polyakov A.N., Romanovskij I.L. K voprosu o funkcional'noj strukture sistemy upravleniya OVD v kontekste resheniya sovremennyh zadach pravoohranitel'noj deyatel'nosti. *Vestnik Akademii `ekonomicheskoj bezopasnosti MVD Rossii*. 2009; № 2: 50-55.
3. Trapeznikov V.A. *Upravlenie i nauchno-tehnicheskij progress*. Moskva: Nauka, 1983.
4. Grichanov A.S., Morozov V.A., Fedulov B.A. Formirovanie nravstvenno-volevyh kachestv sotrudnikov policii v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2019; T. 24, № 3 (78): 263-268.
5. Fedulov B.A., Zarechnev D.O. Osobennosti vospitaniya buduschih sotrudnikov policii na obschenacional'nyh rossijskih cennostyah. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami.* 2014; № 14-2: 147-149.
6. Zarechnev D.O., Fedulov B.A. Osobennosti provedeniya kuratorskoj raboty v uchebnoj gruppe kursantov yuridicheskih institutov MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 3 (46): 157-159.
7. Mihajlikov V.L. Nekotorye voprosy upravleniya kollektivom sotrudnikov organov vnutrennih del: problemy i puti ih resheniya. *Problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti*. 2019: 1-6.

*Статья поступила в редакцию 06.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-149-152

***Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Sociology, Social Work and Organization of Work with Youth, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*
***Kazantseva E.A.**, senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Teaching Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: garmonia45@mail.ru*
***Yemanova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Methods of Teaching Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: sv_eman@mail.ru*

**SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF YOUTH LEISURE ACTIVITIES IN RURAL SOCIETY.** The role of leisure activities for the formation of cultural values in the structure of a personality depends on to what extend a person knows how to organize his free time. To a large extent, this depends on the state of the cultural environment of society. The research shows increasing social significance of organizing collective forms of leisure activities among young people. The experiment of the study aims to identify the characteristics of leisure of rural youth, as well as to identify and designate those social and pedagogical conditions that are associated with the results of the processes of integration of cultural and educational institutions, the system of interconnection of cultural institutions and public organizations. A staffing problem has been identified in organizing leisure activities in rural areas. Provisions of the author's project "Youth Leisure" are presented for testing in rural society. The authors note that opening and support of leisure centers and clubs in rural areas help solve the problem of cultural leisure and minimizes manifestations of extra-institutional and asocial forms of leisure for young people.

*Key words:* **socialization, free time, leisure, youth, rural society, cultural values, cultural institutions, socio-pedagogical conditions, integration, inter-network interaction**

***Е.А. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц., ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru*
***Е.А. Казанцева**, ст. преп., ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: garmonia45@mail.ru*
***С.В. Еманова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: sv_eman@mail.ru*

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

Роль досуговой деятельности для формирования культурных ценностей в структуре личности человека определяющим образом зависит от того, как человек умеет организовать свое свободное время, свой досуг. В значительной степени это касается состояния культурной среды социума. В статье показана возрастающая социальная значимость организации коллективных форм досуговой деятельности в молодежной среде. Представленный в исследовании эксперимент ставил целью выявление особенностей досуга сельской молодежи, а также определение и обозначение тех социально-педагогических условий, которые связаны с результатами процессов интеграции учреждений культуры и образования, системы межсетевого взаимодействия учреждений культуры и общественных организаций. Выявлена кадровая проблема в организации досуга на селе. Приводятся положения авторского проекта «Молодежный досуг» для апробации в сельском социуме. Авторы отмечают, что открытие и поддержка досуговых центров, клубов на селе способствует решению проблемы культурного досуга, минимизирует проявления внеинституциональных и асоциальных форм досуга молодежи.

*Ключевые слова:* **социализация, свободное время, досуг, молодежь, сельский социум, культурные ценности, учреждения культуры, социально-педагогические условия, интеграция, межсетевое взаимодействие**

Актуальность проблемы процессов формирования досуговой культуры молодых граждан обусловлена тенденциями Российской Федерации на повышение статуса молодежи в общественном развитии, которое не может быть успешным без усвоения подрастающим поколением общекультурных ценностей и нравственных норм [1]. Особое место отводится проблеме организации культурно-досуговой деятельности. По мнению А.Д. Жаркова, ее содержание всегда обусловлено социальными потребностями в распространении гласности, демократизации общественных отношений. Культурно-досуговая деятельность напрямую направлена на развитие способностей граждан в разнообразном социально приемлемом ключе, продуктивности в организации их досугового времени. Суть происходящих перемен в обществе раскрывается гражданам специалистами в области культуры в ходе вовлечения людей в организованную досуговую деятельность. Тем самым осуществляется и влияние на гармонизацию социальных отношений, общественных процессов. Объединяя граждан в досуговую среду, учреждения культуры делают все возможное, чтобы выявить у людей таланты и способности, дать им почувствовать себя свободными в творческом процессе, без чего, по мнению А.Д. Жаркова, невозможен труд на благо общества в условиях становления рыночного типа экономики [2].

Цель исследования – изучить возможности учреждений культуры сельской местности в организации социально-педагогических условий для реализации досуга молодежи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные научные исследования по проблемам организации досуга населения силами учреждений культуры.

2. Рассмотреть результаты реализации национальных проектов Курганской области, посвященных сфере досуга, и раскрыть содержание деятельности районных домов и центров культуры; представить данные собственного исследования досуга молодежи села.

3. Дать краткий анализ задач и направлений единого проекта «Молодежный досуг», разработанного авторами для реализации в районах.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем систематизированы актуальные подходы к организации досуговой деятельности населения учреждениями культуры, отраженные в научных публикациях.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные в нем новые подходы к решению задач досуговой деятельности могут быть применены в практической деятельности культурных учреждений, центров, клубов.

Значительный вклад в изучение проблемы досуга был внесен такими авторами, как Б.С. Ерасов, И.Н. Ерошенков, А.Д. Жарков, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников и др. Основателями современного российского подхода к социально-культурной деятельности можно назвать Т.Г. Киселеву и Ю.Д. Красильникова [3]. Ими была заложена современная методология указанной области на основе культурологии, философии, социологии, педагогики и других гуманитарных наук.

Ведущий акцент авторы делают на важности параллельного процесса положительной социализации. Б.С. Ерасов называет ее процессом двусторонним, с одной стороны, включающим в себя усвоение личностью социального опыта через вхождение в систему социальных связей, социальную среду. С другой же стороны, успешность социализации измеряется активностью в воспроизводстве и поддержании личностью системы общественных связей путем активной деятельности и активной включенности в микросоциум, социальную среду [4]. Б.С. Ерасов подчеркивает, что мы присутствуем сегодня при процессе, когда меняются параметры социально-культурного пространства, на поле которого прежде осуществлялась социализация каждого отдельного человека. Среди того, что изменяет личность, взращивает ее, исследователь выделяет открытость человека новым возможностям общения, взаимоотношений с другими, равно как и освоение новых практических навыков; изменение традиционных ролей, которые прежде играли семья и религия; растущая вовлеченность личности в современные общественные и политические процессы; отход от концепции пассивности и фатализма при столкновении с жизненными трудностями; стремление индивида, его окружения к более высокому статусу в обществе и профессии; навыки тайм-менеджмента как осознанной способности распределения времени на трудовую деятельность и досуг [4].

Как считают исследователи Е.А. Хомутникова и Е.А. Казанцева, в теории и практике досуга в последнее время появились изыскания, в которых главным становится педагогический потенциал в организации досуга молодежи города, разрабатываются и основы культурно-досуговой деятельности в рамках небольших поселков и деревень; исследуется возможность разведения понятий досуга как «детского» и «молодежного»; признается значимость роли досуга для подрастающего поколения как фактора социализации [5].

Оптимизация организации культуры в рамках социальной сферы привела к расширению потенциала деятельности специалистов, которые сейчас решают не только рекреационные задачи, но и воспитательные, с привлечением разных слоев населения, включая молодежь. «Досуговые учреждения, призванные организовать отдых, должны строить его с учетом всех субъективных и объективных рекреационных факторов» [5, с. 98].

Приоритетными остаются коллективные формы в организации досуга, они направлены, по мнению Г.М. Андреевой, на «объединение во имя достижения определенной, социально одобряемой цели; добровольного характера объединения, причем под добровольностью здесь понимается не стихийность образования коллектива, а такая характеристика группы, когда она не просто задана внешними обстоятельствами, но стала для индивидов, в нее входящих, системой активно построенных ими отношений на базе общей деятельности» [6, с. 278]. Объединение людей в целях проведения досуга предполагает распределение в группе функций в рамках досуговой деятельности; определение лидера и возникновение такой формы взаимоотношений между участниками досуга, которая обеспечивала бы развитие в досуге не только конкретных участников, но и группы в целом. Поэтому важным фактором развития досуговой сферы молодежи является активизация деятельности учреждений, реализующих традиционные и современные досуговые формы и технологии работы.

По мнению Б.С. Ерасова, учреждения культуры характеризуются как полифункциональные, осуществляя в своей деятельности и распространение ценностей культуры, и их производство. Поэтому досуговая деятельность предполагает активизацию совершенно разных типов творческого поведения и общения. Обогатиться духовно человек может не только от следования религиозным традициям или путем чтения художественной литературы (посещения театра, филармонии), но и от организованного туризма, общения с природой, также и от следования творческому увлечению, от участия в непрофессиональной культурной деятельности [4].

Как считает И.Н. Ерошенков, палитра культурно-воспитательной деятельности досуговых учреждений представлена большим числом технологий: присутствуют валеологические, медико-биологические и оздоровительные технологии, курортные технологии и технологии лечебно-профилактические, спортивные, культурно-творческие и культурно-ориентированные; также отмечаются и предпринимательские технологии, маркетинговые, благотворительные и рекламные. По направленности им выделяются: рекреативные (на основе отдыха, развлечений), образовательные (творческо-репродуктивные), коммуникативные (игровые и поисковые), информационные и технологии социальной защиты (адаптация и реабилитация социально уязвимых слоев общества в условиях организованного досуга). Автором упоминаются и проектные, инновационные, управленческие и исследовательские технологии сферы досуга [7]. По критерию эффективности И.Н. Ерошенков выделяет такие необходимые условия, как соблюдение методических и методологических принципов, например, во-первых, «учета особенностей социальных условий жизни, макро- и микросреды, конкретного окружения; во-вторых, учета психологических, возрастных и индивидуальных особенностей; в-третьих, материально-технических и технологических возможностей учреждения» [7, с. 115]. Среди методических принципов И.Н. Ерошенков выделяет принципы соответствия в форме и содержании, учет интересов и запросов, дифференциации подхода, яркости и систематичности, доходчивости и оперативности, сочетания эмоций и рационального, а также использования творческого поиска [7].

Проведенное авторами С.В. Емановой и Е.А. Хомутниковой исследование досуговой деятельности студенческой молодежи в рамках культурно-образовательного пространства решало задачи поддержки культурных традиций городской среды, адаптации нововведений, коррекции личностных свойств участников, содействия приобретению социального и коммуникативного опыта молодежи. Положительные результаты работы подсказали идею разработки программы развития межсетевого взаимодействия учреждений культуры и образования в сельском социуме.

Анализ реализации национального проекта «Культура» в Зауралье показал, что в Курганской области выполнено 98,4% мероприятий по совершенствованию социокультурной среды. Активно реализуются три региональных проекта: «Культурная среда», «Творческие люди», «Цифровая культура». Эффективно решаются задачи привлечения творческого потенциала жителей региона в массовую работу; создаются благоприятные условия для развития сферы культуры районов области; расширяется спектр государственных услуг; решаются вопросы нормативно-правового регулирования.

Участником эксперимента стала учащаяся и работающая молодежь трех районов Курганской области. Вначале предстояло определить проблемы сельской молодежи. На втором этапе – ресурсное взаимодействие в организации свободного времени молодых людей в сельском социуме. На третьем этапе создать модель интеграции, разработать проект «Молодежный досуг» и проанализировать эффективность проведенной работы.

Проведенный в 2022 году опрос сельской молодежи (выборка составила 1000 человек от 15 до 30 лет: Притобольный район – 403 участника, Варгашинский – 367 участников, Мишкинский – 230 участников).

Таблица 1

Возраст участников эксперимента

| Возраст | Притобольный р-н | Варгашинский р-н | Мишкинский р-н |
|---|---|---|---|
| 15–18 лет | 168 | 153 | 155 |
| 18–23 года | 119 | 44 | 59 |
| Старше 23 лет | 116 | 170 | 16 |
| **Всего:** | 403 | 367 | 230 |

В качестве оценки полноценности досуга и свободного времени мы использовали два критерия: свободное время, отводимое на организованный досуг, и содержание досуговой деятельности. Согласно полученным результатам, показатель досугового времени составил 4 часа 11 минут в день. Значимое место в структуре досуга участники уделяют игре на компьютере – 1 час 10 минут, физкультуре и спорту – 1 час, общению с близкими и друзьями – 1 час.

Полученные результаты выявили проблему в кадрах для организации досуга, слабое взаимодействие школы и дома (центра) культуры и досуга. Из форм досуга основная масса молодых людей предпочитала пассивные формы активным. Занятиями в кружках заняты 65% пятнадцатилетних респондентов и лишь 17% из числа учащейся и работающей молодежи. Незначительная часть опрошенных в свободное время занималась образованием и саморазвитием.

В исследовании принимала участие работающая молодежь в количестве 302 человек, однако у 27,5% участников были выявлены проблемы, связанные с трудоустройством. Основной проблемой молодые люди назвали «отсутствие опыта работы» (73,8%); поиск «достойной работы» (26,7%). Выявлено позитивное отношение к предпринимательской деятельности. Среди самозанятой молодежи основными положительными факторами считаются «возможность заработать» – 63,2%, «творчески себя проявить» – 24,8%. Несмотря на государственную поддержку предпринимательства, малого и среднего бизнеса, респондентами были названы барьеры на пути открытия собственного дела – это

«бюрократия» – 12% и «несовершенство законодательства» – 12,0% опрошенных.

На втором этапе работы было проанализировано содержание деятельности районных домов и центров культуры и досуга. Были включены данные о количестве творческих, образцовых и народных коллективов, клубов по интересам, объединений художественной самодеятельности, количество мероприятий для всех категорий населения. Актуальной проблемой работы сельских досуговых учреждений является отсутствие специалистов. Однако полученные данные дают вполне удовлетворительную кадровую картину.

Таблица 2

Анализ работы районных домов (центров) культуры и досуга

| Содержание деятельности | Половинский р-н | Варгашинский р-н | Мишкинский р-н |
|---|---|---|---|
| Кружки | 20 | 21 | 16 |
| Клубы по интересам | 2 | 3 | 3 |
| Образцовые коллективы | – | 1 | – |
| Народные коллективы | 3 | 3 | 2 |
| Мероприятия с участием молодежи | 42 | 31 | 39 |

6. Организация молодежных мероприятий (организация молодежного отдыха и развлечений).

Ожидаемыми результатами можно назвать установление взаимовыгодных партнерских отношений с сельскими учреждениями культуры и образования, эффективная система культурно-досугового обслуживания населения, способствующего духовно-нравственному самоопределению личности, развитию творческих инициатив, сохранению и распространению нематериального культурного наследия района. Дополнительным направлением проекта в Варгашинском районе стала профориентационная работа, позволяющая решать вопрос подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни на селе и формирование мотивации профессионального и жизненного самоопределения на малой родине.

Интеграция культурно-досуговых центров с учреждениями общего и дополнительного образования предоставила возможность многоканального финансирования. Расширились возможности творческой деятельности молодежи (см. табл. 3).

Использование открытых площадок (стадиона, парка, площади) увеличило приток молодежи к организованным досуговым мероприятиям (Проводы зимы, Масленица, Рождественская елка, День защиты детей, День молодежи) и спортивным праздникам и соревнованиям.

Анализ результатов проведенной работы в процессе реализации проекта показал, что удовлетворенность досугом в сельском социуме в целом по районам области возросла с 44% до 76%.

Таблица 3

Кружки и клубы для сельской молодежи

| Содержание деятельности | Половинский р-н | Варгашинский р-н | Мишкинский р-н |
|---|---|---|---|
| Кружки | «Околица»<br>«Волшебная мастерская»<br>«Росинка»<br>«Маска» | «Студия актерского мастерства»<br>«Светелка»<br>«Родник»<br>«Серпантин»<br>«Затейник»<br>«Колесо» | «Сударушка»<br>«Экзотик-дэнс»<br>«Боксерская перчатка»<br>«Провинциальный театр» |
| Клубы, любительские объединения | «Живое слово»<br>«Ариадна» | «Нарко-Стоп»<br>«Светелка» | «Клуб КВН»<br>«Радуга» |
| Формы работы | концерты, спектакли, игровые и развлекательные программы, творческие встречи, музыкальные вечера, конкурсы, дискотеки, гражданско-патриотические акции | | |

Высокий уровень удовлетворенности деятельностью работников был выявлен у участников коллективов в Варгашинском районе – 95,5%.

75% опрошенных участников творческих коллективов в рабочем поселке Мишкино высказали мнение о причине слабого охвата молодежи, указав среди несовершенств возраст руководителей и недостаточное использование современных технологий.

На третьем этапе был разработан единый проект «Молодежный досуг», предназначенный для реализации в районах.

Цель проекта: совершенствование и повышение эффективности деятельности молодежи, удовлетворение личностных запросов

Задачи:

– духовно-нравственное воспитание;
– повышение творческой инициативы;
– спортивно-оздоровительная работа;
– поддержка саморазвития и самообразования;
– формирование семейных ценностей;
– совершенствование навыков коммуникативной культуры;
– повышение образовательного статуса информационной среды.

Направления деятельности.

1. Вовлечение молодых людей в творческие коллективы (формирование у молодежи потребности в освоении национальной культуры; развитие эстетического вкуса, самодеятельного творчества через имеющиеся базы досуговых центров).

2. Создание условий для развития способностей (создание единого банка данных талантливой молодежи, поддержка юных дарований с целью развития интеллектуальных способностей).

3. Широкое использование ИКТ в культурно-досуговой деятельности (укрепление информационной среды, внедрение технологий коллективной коммуникации).

4. Гражданско-патриотическая направленность молодежных объединений (работа по созданию позитивного общественного и личностного отношения к службе в армии и защите Отечества, приобретение военно-спортивных навыков и умений).

5. Расширение массовых форм спортивно-оздоровительной работы (реализация интересов и потребностей, возможностей здоровья всех категорий участников).

Проведен опрос удовлетворенности участников проведением личного досуга (рис. 1).

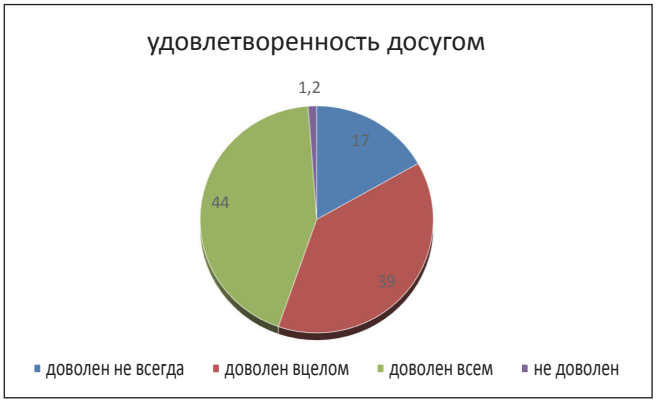



Рис. 1. Степень удовлетворенностью личным досугом у сельской молодежи

Полное и почти полное удовлетворение проведением своего досуга выявлено у 83% молодых людей. Из распространенных в проекте видов деятельности молодые люди выделили клубную деятельность, волонтерское движение, компьютерные игры и организацию массовых праздников.

На рис. 2 отражены востребованные у молодых людей формы деятельности сферы досуга (рис. 2).

Примерно одинаково респонденты оценили волонтерскую деятельность, молодежные клубы, интернет-мероприятия, 67% участников отдали предпочтения массовым праздникам.

Один из вопросов был связан с возможностью реализации своих интересов и способностей в условиях сельской местности. 80,4% участников анкеты ответили утвердительно. И только 10,2% отметили отсутствие необходимых условий для полной самореализации на селе (рис. 3).




Рис. 2. Востребованные у сельской молодежи формы деятельности




Рис. 3. Возможность творческой реализации молодежи в условиях сельской местности.

Выборочный опрос участников досуговых программ указал на работу муниципальных органов по обеспечению доступа сельских жителей к культурным ценностям (бесплатные кружки, семейные клубы, подростково-молодежные творческие объединения).

За календарный год в районах прошло в среднем до 200 совместных мероприятий тематического и развлекательного характера. Так, в Половинском районе в рамках районного проекта «Сотрудничество» количество участников плановых мероприятий достигло двадцати семи тысяч человек. Интеграция школ, сельских клубов, библиотек получила возможность объединить усилия специалистов для руководства социальными молодежными проектами. Активно реализуются проекты для молодежи («Танцующий город», «Серебряная нотка», «Хобби-клуб», «Штрихи времени»), для молодых семей («Пойдем в кино», «Клубные встречи», «Фольклор, традиции, обычаи, обряды»), для молодых инвалидов «Клуб по интересам «Радуга»).

В рамках регионального грантового проекта «Дом вверх дном» в районах разрабатываются мероприятия по освоению информационной среды сельской молодежи, развернута патриотическая экспедиция «Родина глазами зауральской молодежи».

В заключение нашей статьи отметим, что проведенная в процессе эксперимента работа выявила социально-педагогические условия успешной социализации сельской молодежи в досуговой деятельности. Предложенный проект позволил доказать, что процесс интеграции и межсетевого взаимодействия государственных и общественных организаций позволяет создать единое культурно-образовательное пространство, способное решить проблему организации свободного времени всех слоев сельского населения. В ходе исследования была раскрыта цель комплексного анализа существующих научных публикаций по проблеме деятельности учреждений досуга, их практических задач, новых технологий и отражения существующей практики в сфере досуга молодежи в условиях села. Полученные результаты, отраженные в данном исследовании, могут быть применены в процессе организации досуговой жизни сельской молодежи регионов России.

Полагаем, что основной акцент должен быть сделан на простоту организации, возможность неформального общения, массовость, современность форм и оптимальность условий проведения, использование современных технологий организации досуга. Совершенствование досуговой культуры молодежи обеспечит ей творческою самореализацию, духовное развития, сформированность ценностных ориентиров. В перспективе дальнейших исследованиях необходимо отражать самые современные тенденции досуговых технологий, новые подходы к организации досуга сельской молодежи, поскольку это будет способствовать вовлеченности молодых людей в досуговые программы и мероприятия.

Библиографический список

1. Еманова С.В., Хомутникова Е.А. Дополнительное образование детей и взрослых как фактор формирования досуговой культуры студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 55–56.
2. Жарков А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности*. Москва: Профиздат, 2002.
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.
4. Ерасов Б.С. *Социальная культурология*. Москва: Аспект-пресс, 2010.
5. Хомутникова Е.А., Казанцева Е.А. *Деятельность молодежи в системе дополнительного образования*. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2023.
6. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект-пресс, 2018.
7. Ерошенков И. Н. *Культурно-воспитательная деятельность среди детей и подростков.* Москва: ВЛАДОС, 2004.

References

1. Emanova S.V., Homutnikova E.A. Dopolnitel'noe obrazovanie detej i vzroslyh kak faktor formirovaniya dosugovoj kul'tury studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 55-56.
2. Zharkov A.D. *Tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Moskva: Profizdat, 2002.
3. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.
4. Erasov B.S. *Social'naya kul'turologiya*. Moskva: Aspekt-press, 2010.
5. Homutnikova E.A., Kazanceva E.A. *Deyatel'nost' molodezhi v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2023.
6. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt-press, 2018.
7. Eroshenkov I. N. *Kul'turno-vospitatel'naya deyatel'nost' sredi detej i podrostkov.* Moskva: VLADOS, 2004.

*Статья поступила в редакцию 29.03.24*

УДК 378.14

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-152-157

***Khusainova G.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: english4@yandex.ru*
***Galeeva F.T.**, senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: next761@mail.ru*
***Berkutova O.V.**, senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: berolka@yandex.ru*

**INNOVATIVE METHODS OF DEVELOPING CREATIVITY OF UNDERGRADUATES IN TECHNICAL FIELDS.** In light of the rapid development of the educational system, a revision of practical approaches to the content of education is required. The basis for innovation in learning technologies should be social demand and professional aspects related to the future career of specialists. The purpose of this study is to confirm effectiveness of the universal model for creativity development of technical students in foreign language classes using the TRIZ methodology, methods for solving inventive problems and brainstorming, and to evaluate its effectiveness. The article presents advanced pedagogical experience, containing innovative developments of the authors of the article, contributing to the development of methods of foreign language teaching. To develop creativity in MA students in technical fields, a number of changes are made to the process of teaching the discipline "Professional foreign language (technical translation)", namely, the use of collaborative role-playing games, the use of TRIZ methodology, methods for solving inventive problems, as well as interaction with the majoring department. Together with the students, the researchers have designed a role-play, the plot of which takes place in a laboratory of Department of General Physics. As a result of the analysis of the final reflection of tasks with elements of creativity, carried out among undergraduates of the Faculty of Physics and Mathematics, positive feedback is received from students. A comparative analysis of the experimental and control groups of students confirmed the positive dynamics in the experimental groups and demonstrated effectiveness of the model for developing creativity of students in technical areas. This model helps to increase interactivity and develop creativity of students, as well as motivate and increase the level of their foreign language competencies. As a result

of the experimental work, the researchers obtain convincing data on effectiveness of the designed model, as well as 100% positive feedback on satisfaction of work in this area from undergraduates and the head of the department. The article is intended for university teachers and researchers interested in the development of creative abilities in education.

*Key words:* **innovations, development of creativity, undergraduates, vacuum chamber, foreign language**

***Г.Р. Хусаинова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: english4@yandex.ru*
***Ф.Т. Галеева,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: next761@mail.ru*
***О.В. Беркутова,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: berolka@yandex.ru*

# ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

В свете быстрого развития образовательной системы требуется пересмотр практических подходов к содержанию образования. Основой для инноваций в технологиях обучения должны служить социальный спрос и профессиональные аспекты, связанные с будущей карьерой специалистов. Цель данного исследования – подтвердить эффективность разработанной нами универсальной модели развития креативности студентов технических направлений на занятиях по иностранному языку с применением методологии ТРИЗ, методов решения изобретательских задач и мозгового штурма и оценить их эффективность. В данной статье представлен передовой педагогический опыт, содержащий новаторские разработки авторов статьи, вносящие вклад в развитие методики преподавания иностранного языка. Для развития креативности магистрантов технических направлений, в процесс преподавания дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности (технический перевод)» был внесен целый ряд изменений, а именно – использование сотруднической ролевой игры с применением методологии ТРИЗ, методов решения изобретательских задач, а также взаимодействие с выпускающей кафедрой. Совместно со студентами также была составлена ролевая игра, сюжет которой происходил в лаборатории кафедры общей физики. В результате анализа итоговой рефлексии заданий с элементами творчества, проведенного среди магистрантов физико-математического факультета, были получены положительные отзывы от студентов. Сравнительный анализ экспериментальных и контрольных групп студентов подтвердил положительную динамику в экспериментальных группах и продемонстрировал эффективность разработанной нами модели развития креативности магистров технических направлений. Данная модель способствует повышению интерактивности и развитию креативности студентов, а также мотивации и повышению уровня их иноязычных компетенций. Результаты показали, что наша модель значительно улучшила образовательный процесс и повысила качество выполнения задач по сравнению с традиционными методами. Благодаря использованию новых технологий и алгоритмов мы смогли добиться значительного увеличения производительности и точности наших прогнозов, а также 100%-х положительных отзывов о работе по данному направлению от магистрантов и заведующего кафедрой. Статья предназначена для преподавателей вузов и исследователей, интересующихся развитием творческих способностей в образовании.

*Ключевые слова:* **инновации, развитие креативности, магистранты, вакуумная камера, иностранный язык**

Актуальность исследования связана с тем, что в настоящее время существует социальный заказ на творческих специалистов, способных реализовывать и создавать инновации в рамках вуза и на предприятиях России. В связи с этим имеется необходимость пересмотра практических и теоретических подходов к содержанию образования и профессиональной подготовке.

Современные методы обучения, включающие использование интерактивных технологий, онлайн-платформ и современного оборудования, играют важную роль в повышении эффективности обучения студентов.

Преимущества инновационных методов обучения:

– улучшенное усвоение материала: интерактивные занятия и онлайн-платформы позволяют студентам активно участвовать в учебном процессе, что приводит к лучшему пониманию и запоминанию материала;

– развитие креативного мышления: игра и практические занятия вдохновляют студентов мыслить нестандартно и находить инновационные решения поставленных проблем;

– укрепление аналитических и проблемных навыков: работа в группах и участие в практических занятиях развивают у студентов навыки критического мышления, анализа и решения поставленных проблем;

– повышение мотивации: инновационные методы обучения привлекают студентов и увеличивают их интерес к учебному процессу;

– развитие навыков XXI века: онлайн-платформы и современное оборудование помогают студентам овладеть важными навыками XXI века, например такими, как цифровая грамотность.

Примеры инновационных методов обучения включают:

– использование интерактивной доски;
– онлайн-курсы и виртуальные занятия;
– 3D-моделирование и симуляторы;
– игровые методики обучения;
– проектно-ориентированное обучение;
– обратная связь в режиме реального времени.

Внедряя инновационные методы обучения, преподаватели могут повысить эффективность учебного процесса, сделать занятия более увлекательными и лучше подготовить студентов к будущему.

Системный подход к применению инновационных методов обучения предполагает анализ и адаптацию уже существующих методик, разработку новых подходов, совершенствование учебных программ и формирование учебного процесса таким образом, чтобы он наилучшим образом соответствовал потребностям будущих инженеров. Всеобъемлющее применение инновационных методов обучения имеет решающее значение для обеспечения их эффективности. Эти методы не следует ограничивать отдельными учебными курсами, а следует интегрировать во все аспекты учебного процесса.

Вот как можно обеспечить всеобъемлющий подход к применению инновационных методов обучения:

– лекции (перевернутое обучение, обсуждение в малых группах и онлайн-голосование);

– семинары (инновационные методы, такие как проблемное обучение, ролевые игры и симуляции);

– практические занятия (проектно-ориентированное обучение, обучение на основе сценариев и виртуальные лаборатории);

– самостоятельная работа студентов (онлайн-курсы, адаптивное обучение и социальное обучение).

Обеспечивая всеобъемлющий подход к применению инновационных методов обучения, мы можем повысить вовлеченность студентов, улучшить результаты обучения и подготовить их к успеху в быстроменяющемся мире.

Использование инновационных технологий должно быть направлено на удовлетворение потребностей общества, на развитие профессиональных навыков у студентов и на учет их индивидуальных особенностей, таких как стиль обучения, темп восприятия информации, уровень мотивации и другие. Важно также учитывать культурные особенности обучающихся, чтобы обеспечить адаптацию инновационных технологий к их потребностям. Такой подход позволит сделать процесс обучения более эффективным и интересным, поддерживая мотивацию учащихся и способствуя их успешному развитию как личности и профессионала. Для этого требуется гармоничное сочетание инновационных форм и методов обучения с ясным пониманием целей и задач подготовки будущих специалистов [1; 2].

Три фактора, влияющих на развитие креативности в обучении, согласно исследованию [3]:

– климат учебного заведения;
– энтузиазм и метакогниция преподавателя;
– преподаватель, уделяющий внимание личностному росту и профессиональным педагогическим навыкам.

Ученые выявили, что энтузиазм преподавателя является наиболее сильным фактором формирования креативности обучающихся, так как «преподаватели-энтузиасты» постоянно экспериментируют с новыми методами обучения и активно развивают творческие способности своих обучающихся. Преподаватель-энтузиаст обладает способностью вдохновлять, воодушевлять и направлять студентов к достижению целей обучения [4]. Воплощая такие качества, «преподаватели-энтузиасты» считаются эффективными педагогами, которые могут культивировать позитивное отношение к учебе у своих обучающихся [5].

Анализ трудов зарубежных ученых показывает важность коммуникативного подхода к развитию креативности, в частности, в ряде работ [6; 7] раскрывается важность применения сократического диалога на занятиях со студентами, который состоит в том, что участники под руководством ведущего, применяя его правила, стремятся достичь консенсуса при ответе на фундаментальный вопрос на основе какого-либо кейса из реальной жизни с целью усвоения нового материала. Метод «Сократический диалог» означает совместную работу и совместное

создание знаний [7] в безопасной среде обучения, в которой «студенты могут учиться и процветать, потому что они чувствуют себя вправе идти на риск, выражая свои уникальные идеи и не соглашаясь с другими». Основными аспектами сократического диалога являются:

1) постановка философского вопроса,
2) обмен примерами из реальной жизни,
3) предъявление гипотезы,
4) проведение группового исследования и
5) стремление прийти к консенсусу по изучаемому вопросу.

Цель и объект исследования: исследование нацелено на создание и экспериментальное тестирование разработанной нами уникальной модели по развитию творческих способностей магистрантов в рамках обучения дисциплине «Иностранный язык профессиональной направленности (технический перевод)». Объект исследования – процесс обучения магистрантов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык профессиональной направленности (технический перевод)».

Задачами исследования является выявление перспективных и эффективных методов развития креативности магистрантов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык профессиональной направленности (технический перевод)», создание модели развития креативности магистрантов технических направлений и ее экспериментальная апробация.

Научная новизна заключается в формировании универсальной модели развития креативности студентов технических направлений на занятиях по иностранному языку с применением методологии ТРИЗ, методов решения изобретательских задач и мозгового штурма.

Применение таких методов развивает коммуникативные навыки студентов, но они нацелены больше на студентов, имеющих продвинутый уровень иностранного языка, что не соответствует реальному положению дел, так как уровень знаний по иностранному языку у студентов, поступающих в магистратуру неодинаковый и зачастую низкий. Это связано с тем, что в магистратуру не все поступают сразу после окончания бакалавриата.

Для развития креативности магистрантов, учитывая реальное положение дел, в процесс преподавания дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности (технический перевод)» нами были включены разработка деловой игры, метод «Мозговой штурм», метод «Контрольные вопросы» и методы ТРИЗ [3–11].

Вопросы использования методологии ТРИЗ на занятиях для подготовки инженеров раскрывают работы И.Х. Мингазетдинова (2020), Г.Р. Хусаиновой (2021), М.М. Зиновкиной (2012), В.В. Утемова (2013). Педагогические условия подготовки творческого преподавателя и обучающихся рассмотрены в трудах Т. Рюютманн (2021), Г.Р. Хусаиновой (2021), Ж.К. Квадраду (2020), Шагеевой Ф.Т. (2020). Проблемы развития рефлексии и ее сущности, отличие рефлексии от метакогнитивных умений отражены в работах К. Лейзе (2007), Р. Миллера (2007), К. Андерсона (2007) и других. Несмотря на наличие вышеуказанных работ, не до конца исследованы возможности методологии ТРИЗ, инновационных технологий обучения в процессе обучения магистрантов в рамках дисциплин, в том числе иностранного языка, для развития креативности магистров. Таким образом, проведенное нами исследование вносит вклад в ддальнейшее развитие методики преподавания иностранного языка.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что представленный в данной статье передовой педагогический опыт, содержащий новаторские разработки авторов статьи, позволит преподавателям инженерных вузов активизировать процесс обучения своих студентов, развивая их креативность и иноязычные компетенции.

Обоснование научных методов.

1. Анализ научно-методической литературы.

Методология использования анализа научно-методической литературы для исследования развития креативности как «мягкого» навыка в контексте современной андрагогики с целью систематизировать теоретические и эмпирические данные по теме исследования. Процедура заключается в следующем: определение ключевых слов и понятий, поиск литературы, критический отбор, анализ и синтез, обобщение и интерпретация, документирование

2. Описательный метод.

Основные преимущества креативного подхода при обучении иностранным языкам с использованием методологии ТРИЗ и ролевой игры состоят в повышении мотивации и вовлеченности учащихся, развитии критического мышления и решении проблем, улучшении коммуникативных навыков, расширении словарного запаса и грамматических навыков, повышении межкультурной осведомленности, межкультурной осведомленности учащихся и понимании различных культурных перспектив, необходимость творческого мышления,

3. Наблюдение.

– наблюдение с участием,
– наблюдение без участия,
– опрос и фокус-группы.

Исходя из накопленного педагогического опыта, для эффективного развития креативности у взрослых учащихся необходимы следующие оптимальные условия:

А. Поддержка творческого мышления.
Б. Развитие творческих навыков.
В. Культура креативности.
Г. Персонализированная поддержка.
Д. Инновационная среда.
Е. Оценка и обратная связь.

Также возможно применение методов интервьюирования обучающихся и преподавателей для выявления их мнения о развитии креативности при обучении иностранным языкам, а также метода анкетирования для получения количественных данных о восприятии креативного подхода к обучению.

Кроме того, можно использовать метод наблюдения за работой преподавателей на занятиях для выявления эффективных стратегий применения креативных методов обучения иностранному языку.

Исследование также может включать в себя метод анализа учебных материалов, чтобы выявить перспективные подходы и методики, способствующие развитию креативности у взрослых обучающихся.

Разработанная нами модель развития креативности у магистрантов технических направлений была апробирована в 2021 и 2022 годах в Казанском национальном исследовательском техническом университете с обучающимися физико-математического факультета (ФМФ) в количестве 36 человек.

Основным, обобщающим заданием, интегрирующим развиваемые способности применять творческий подход в профессиональной деятельности, а также умение работать в команде магистрантов, является метод «ролевой игры», с элементами методологии ТРИЗ, которая интегрируется в процесс преподавания других дисциплин, в том числе по специальности на кафедре общей физики [12].

На первом этапе нашего исследования студенты переводили на английский язык принципиальную схему экспериментальной установки, которая состоит из водоохлаждаемой вакуумной камеры, систем вакуумирования и газоснабжения, источника тока, балластного реостата, выпрямительного блока, а также измерительных приборов (рис. 1; 2).

Для проведения экспериментов используются различные методики измерений, такие как измерение температуры, давления, состава газов и электрических параметров объекта. Данные измерения фиксируются и обрабатываются для получения результатов и анализа эффектов воздействия различных условий на объект. Экспериментальная установка позволяет исследовать различные явления и процессы, такие как поведение материалов под воздействием экстремальных условий, влияние разрежения на физические свойства объекта и многое другое. Полученные данные могут быть использованы для улучшения и оптимизации различных технических устройств и процессов.

Такая работа в рамках обучения иностранным языкам позволяет на реальных примерах и кейсах в сотрудничестве с выпускающей кафедрой качественно подходить к обучению и выполнять творческие задания, устанавливая междисциплинарные связи между дисциплиной «Иностранный язык» и предметами по специальности. Таким образом происходит активизация обучения на занятиях по иностранному языку.

На втором этапе студенты подготовили критический анализ конструкции установки и связей между элементами в ней. Для развития системного творческого инженерного мышления с помощью метода «Контрольные вопросы», были разработаны совместно с преподавателями выпускающей кафедры вопросы для анализа экспериментальной установки, включающей в себя вакуумную камеру.

Приведем темы контрольных вопросов контрольных вопросов, на основе которых можно предлагать студентам выполнять анализ какого-либо технического устройства [12].

1) функция,
2) функции и их оптимизация,
3) инновации,
4) структура,
5) мобильность,
6) последовательность,
7) вторичное использование,
8) дополнительные функции,
9) эффективность,
10) где заложены излишние запасы.

Таким образом, студенты получили опросный лист, следуя которому они проводили анализ экспериментальной установки, включающей в себя вакуумную камеру. Следуя данному методу, студенты также выявляли нежелательный эффект экспериментальной установки, проводили ее функциональный анализ и предлагали свой вариант решений по ее усовершенствованию (ролевая игра). Такая работа проводилась совместно и под руководством заведующего кафедрой общей физики, так как установка уникальна, собрана на кафедре.

Также студенты вносили предложения по улучшению конструкции или повышению эксплуатационных характеристик установки для создания новой установки, чтобы расширить сферы исследований, для удобства работы нескольких научных групп в условиях импортозамещения и экономического кризиса. Студенты выявили, что им понадобится диффузионный насос, электромагнитные клапаны, электродвигатели для автоматического управления электродами итермопары для измерения температуры. На этапе работы по созданию ролевой игры также применялся метод «мозговой штурм». Его применение обосновано тем, что он позволяет упорядочить работу команды студентов, так как работа по генерации идей может быть хаотичной. Данный метод позволяет учесть идеи каждого сту-

дента, тем самым вовлекая всех, так как на первом его этапе критика идей запрещена, и должны учитываться и фиксироваться даже самые нелепые. На следующих этапах идет только критика каждой идеи и заканчивается отбором лучшей.

Далее студенты оформляли свои исследования на иностранном языке, формулировали свои мысли. Перевод осуществлялся под руководством преподавателя. Затем также совместно со студентами была составлена ролевая игра на иностранном языке, сюжет которой происходил в лаборатории кафедры общей физики. Были включены такие роли, как научный руководитель исследовательской группы, студенты магистратуры, аспиранты, а также партнеры вуза, представители развивающегося проекта на базе технопарка Авиатор.

*Ролевая игра*

Аида: – Приветствую вас в лаборатории кафедры общей физики. Сегодня мы будем обсуждать нашу экспериментальную установку с партнером вуза, представителем развивающегося проекта на базе технопарка Авиатор. За круглым столом присутствует руководитель исследовательской группы и студенты, передаю слово Владиславу, студенту магистратуры. Он подготовил критический анализ конструкции установки и связей между элементами в ней.

Владислав: – Наша экспериментальная установка включает в себя компоненты, такие как водоохлаждаемая вакуумная камера, системы вакуумирования и газоснабжения, источник тока, балластный реостат, выпрямительный блок и различные измерительные приборы.

Принципиальная схема экспериментальной установки показана на рис. 1. Схема установки: 1 – вакуумная камера; 2 – трансформатор; 3 – выпрямительный блок; 4 – балластный реостат; 5 – баллон с аргоном; 6 – вакуумный насос; 7 – ртутный манометр.

На рис. 2 изображена вакуумная камера с токовводами и патрубками, не указанными на общей схеме установки. Вакуумная камера: 1 – цилиндрическая камера; 2, 3 – дверцы; 4, 5, 6 – патрубки для подачи охлаждаемой жидкости; 7 – патрубок для отвода жидкости; 8, 9 – регуляторы расстояния между электродами; 10 – фиксатор электрода; 11 – подставка для подложки; 12 – токоподводы; 13, 14 – смотровые окна; 15 – патрубок для подачи газа; 16 – патрубок для выкачки газа; 17 – опора для камеры. Процесс протекания эксперимента можно было наблюдать через смотровое окно с соблюдением техники безопасности: через затемненную пластину. Давление измерялось с помощью подсоединенного к установке U-образного ртутного манометра. Через патрубок 16 к камере был подсоединен насос, через патрубок 15 – баллон с аргоном.

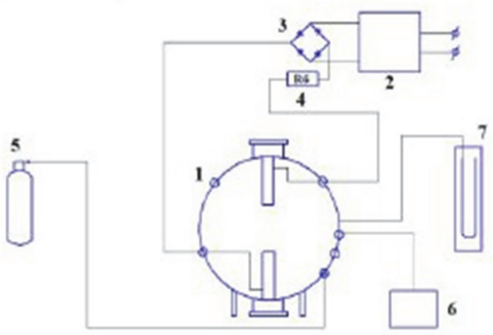



Рис. 1. Принципиальная схема экспериментальной установки Схема установки.
1 – вакуумная камера; 2 – трансформатор; 3 – выпрямительный блок;
4 – балластный реостат; 5 – баллон с аргоном; 6 – вакуумный насос;
7 – ртутный манометр

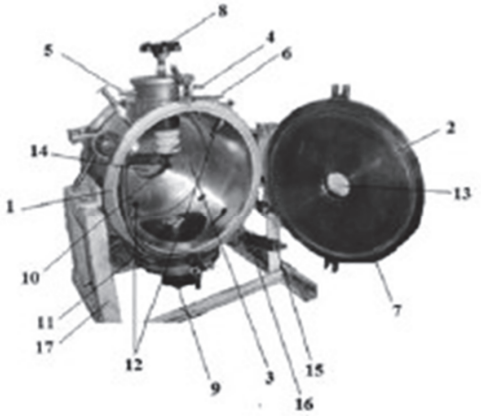



Рис. 2. Вакуумная камера с токовводами и патрубками, не указанными на общей схеме установки: 1 – цилиндрическая камера; 2, 3 – дверцы; 4, 5, 6 – патрубки для подачи охлаждаемой жидкости; 7 – патрубок для отвода жидкости; 8, 9 – регуляторы расстояния между электродами; 10 – фиксатор электрода; 11 – подставка для подложки; 12 – токоподводы; 13, 14 – смотровые окна; 15 – патрубок для подачи газа; 16 – патрубок для выкачки газа; 17 – опора для камеры

Диана: – Здравствуйте, я научный руководитель этой группы. Я расскажу об этой установке, ее достоинствах и недостатках, как можно усовершенствовать процесс синтеза и конструкцию. Установка уникальна, собрана на нашей кафедре.

Несколько лет мы получаем на данной экспериментальной установке различные наноструктуры: наноалмазы, нанотрубки из кремния, германия, карбида кремния, нанонити. Из этого следует, что камера имеет широкий спектр применения.Однако надо признать, что существует проблема низкой повторяемости. Линейные размеры получаемых структур варьируются.

Установка довольно проста, не является единым целым, каждый элемент настраивается отдельно. Без использования ПК и сложного программного обеспечения можно настроиться на тлеющий и дуговой разряды. Отдельные элементы заменяются в зависимости от цели исследования. Для кого-то данное преимущество является недостатком. Многие лаборатории, производства запускают более сложные закрытые системы, экспериментальные установки с разными режимами разряда, где не нужно выбирать ток, напряжение и давление. В таких системах достаточно выбрать режим или ввести показатели на ПК, и установка сообщит о готовности зажечь разряд.

Такие установки занимают больше места, заметно дороже. Для разовых экспериментов со студентами, для наглядности данная установка показала свою эффективность. Ещё один важный пункт – это компактность и надёжность. Все детали, связанные с механическим напряжением, выполнены из прочного коррозионно устойчивого и жаропрочного металла. По сравнению с такими методами синтеза наноструктур, как лазерная абляция и химическое осаждение из газовой фазы, наш метод, реализуемый на данной установке, показал быстроту действия.

Наталья: – Я работаю техником лаборатории общей физики. Хочется еще дополнить Диану по поводу нежелательных эффектов данной установки:

1) при недостаточной очистке вакуумной камеры в полученных наноструктурах могут присутствовать примеси;

2) если открыть вакуумную установку сразу, а не через 20 минут после отключения ее от питания, то наросшие нанотрубки могут окислиться. Также можно получить ожоги, если не дождаться, пока камера остынет;

3) если выбрать большую силу тока, то синтез нанотрубок не выйдет. Потому что, например, кремний расплавляется и осаждается на катод в капельной форме. Это случается также, если соединить электроды более чем на 30 секунд;

4) установка простая, и присутствует человеческий фактор. Разряд может не зажечься при неправильной настройке тока, напряжения и нарушений технологии зажжения разряда.

Староста Альбина: – Спасибо за ваш доклад. Сколько стоит ваша установка? Случались ли поломки?

Диана: – Мы оцениваем ее приблизительно в миллион рублей. Случались такие поломки, как утечка, негерметичность кранов.

Лилиана: – Есть ли еще у вас студенты, занимающиеся в этой научной группе? Бакалавры допускаются к работе с этой установкой?

Владислав: – Да, конечно. Обычно мы проводим эксперименты вместе с бакалаврами, инженерами и научными руководителями.

Альбина: – Какие дополнительные блоки и составляющие установки вам могли бы понадобиться для ваших исследований по гранту?

Фирдия: – Все зависит от объема гранта. Например, электронный микроскоп за 30 миллионов не помешал бы.

Лилиана: – Готовы ли студенты взять дополнительные направления исследований на этой установке? Рассматривается ли ее перемещение на базу научно-исследовательского института или технопарка?

Диана: – Конечно, они всегда готовы. Но все эксперименты проходят здесь, на кафедре общей физики. Во время производственной и преддипломной практики возможны занятия на базе технопарка.

Альбина: – Думаю, для расширения сферы исследований, для удобства работы нескольких научных групп нам стоит дублировать вашу экспериментальную установку, собрать аналогичную версию в этом году в условиях импортозамещения и экономического кризиса. Кто может взяться за расчет стоимости новой установки?

Диана: – Думаю, нам стоит определиться с распределением средств гранта и отталкиваться от этого. В остальном студенты магистратуры и аспирантуры уже успешно справлялись с задачами поиска, покупки и замены составляющих частей конструкции экспериментальной установки.

Альбина: – Рады продолжить сотрудничество! Осталось обсудить детали. Какие у вас есть предложения по улучшению конструкции или повышению эксплуатационных характеристик установки?

Фирдия: – Нам нужны: 1. Диффузионный насос. 2. Электромагнитные клапаны. 3. Электродвигатели для автоматического управления электродами. 4. Термопары для измерения температуры.

Лилиана: – Когда можем договориться о следующей встрече?

Диана: – Я позвоню Вам. Всем спасибо за наш круглый стол.

Таблица 1

Итоговые средние значения показателей по тесту «Творческое мышление» Д. Гилфорда, адаптированного Е. Туник (вербальная креативность) в экспериментальных группах

| Год обучения | беглость | гибкость | оригинальность |
|---|---|---|---|
| Сентябрь 2021 – май 2022 г. | Увеличилась на 8,3% | Увеличилась на 5% | Увеличилась на 18% |

Таблица 2

Итоговые средние значения показателей по тесту «Творческое мышление» Д. Гилфорда, адаптированному Е. Туник (вербальная креативность) в контрольных группах

| Год обучения | беглость | гибкость | оригинальность |
|---|---|---|---|
| Сентябрь 2021 – май 2022 г. | Увеличилась на 3,5% | Увеличилась на 1% | Без изменений |

Таким образом, применение вышеизложенных методов в курсе иностранного языка способствовало развитию творческих способностей и иноязычных навыков у магистрантов как в техническом переводе, так и в рамках совершенствования коммуникативных навыков.

В проведении опытно-экспериментальной работы активное участие приняли 36 магистров второго курса физико-математического факультета (ФМФ), из них 18 человек – в экспериментальной группе и 18 человек – в контрольной. Для изучения динамики развития креативного компонента у магистров нами была проведена диагностика креативности с использованием методики Е.Е. Туник, которая модифицировала тесты Д. Гилфорда и Е.П. Торренса. В этом тесте анализируются такие факторы, как беглость, гибкость и оригинальность.

Мы также провели вербальный тест, где магистры должны были за три минуты придумать максимальное количество интересных и необычных способов использования предмета, известного каждому в быту.

Для оценки творческого мышления мы также применили невербальный тест Ф. Вильямса под названием «Тест дивергентного мышления».

Результаты нашего тестирования дивергентного мышления при использовании методики Ф. Вильямса показали, что в экспериментальных группах наблюдался рост в следующих показателях: беглость выросла на 1,1 балла, гибкость на 0,1 балла, оригинальность на 0,2 балла, показатели разработанности повысились на 0,2 балла, а показатель для названия увеличился на 0,5 балла. В то же время в экспериментальных группах показатели беглости, гибкости и разработанности остались неизменными, показатель оригинальности увеличился на 0,1 балла, а показатель для названия – на 0,3 балла.

Результаты тестирования мотивационного компонента показали, что в результате проведения развивающего эксперимента студенты стали осознавать важность творческих способностей для своей инженерной деятельности. У магистрантов в экспериментальной группе изменилось отношение к творческим способностям, рассматриваемых как профессионально значимое качество.

Полученные результаты по эмоционально-волевому компоненту показали, что в экспериментальных группах произошел значительный рост некоторых показателей. Например, инициативность выросла на 0,7 балла, настойчивость на 1 балл, а целеустремленность увеличилась на 1,1 балла. Показатели других характеристик также показали рост, за исключением выдержки и энергичности, где наблюдался незначительный рост (см. табл. 5). В контрольных группах все показатели практически не изменились (см. табл. 6).

Опрос, проведенный среди магистров физико-математического факультета относительно проекта с элементами творчества, продемонстрировал положительные отзывы от студентов. Например, студент Бабушкин В.В. из группы 2293 выразил свое удовлетворение, отвечая на вопрос о том, что особенно понравилось в лабораторной работе. Он отметил, что ему понравилась возможность глубже погрузиться в выбранную им самостоятельно тему работы, учитывая свои интересы и направление. Задание состоит не в поверхностном переводе текста, а именно в разборе всех этапов детально, что, в свою очередь, дает более глубокое понимание технического английского». Курбангалеев Р.Р.: «Понравилось искать и анализировать новые методы синтеза НТ и развивать навыки работы в команде». Валеева Д.: «Понравилась сплоченная работа в команде, обсуждение достоинств и недостатков работы среди участников команды круглого стола. Развитие не только технических навыков, но и творческой деятельности. Решение возникающих споров, вопросов и задач при подготовке материала».

Также студенты высказали свое мнение о целях проделанной работы: «цель каждого этапа проекта с элементами творчества для магистрантов ФМФ заключается в получении и улучшении навыков понимания и объяснения технических характеристик, технологических процессов, навыков, возможности говорить просто о сложном, закреплении навыков работы в команде, перевода на технический английский, составления текста разговора с количеством ролей более 4».

Результаты эксперимента подтверждают эффективность разработанной модели развития творческих способностей у магистрантов второго курса физико-математического факультета. Применение методологии ТРИЗ, методов реше-

Таблица 3

Итоговые средние значения показателей по тесту дивергентного мышления Ф. Вильямса (невербальная креативность) в экспериментальных группах

| Год обучения | беглость | гибкость | оригинальность | разработанность | название |
|---|---|---|---|---|---|
| Сентябрь 2021 – май 2022 г. | Увеличилась на 10% | Увеличилась на 1% | Увеличилась на 0,7% | Увеличилась на 3% | Увеличилась на 2,7% |

Таблица 4

Итоговые средние значения показателей по тесту дивергентного мышления Ф. Вильямса (невербальная креативность) в контрольных группах

| Год обучения | беглость | гибкость | оригинальность | разработанность | название |
|---|---|---|---|---|---|
| Сентябрь 2021 – май 2022 г. | Без изменений | | Увеличилась на 0,3% | Без изменений | Увеличилась на 0,15% |

Таблица 5

Итоговые средние значения показателей по тесту «Методика диагностики волевых особенностей личности» М.В. Чумакова в экспериментальных группах

| Волевые особенности личности | Год обучения |
|---|---|
| | Сентябрь 2021 – май 2022 г. |
| Ответственность | Увеличилась на 2,5% |
| Инициативность | Увеличилась на 12% |
| Решительность | Увеличилась на 7,8% |
| Самостоятельность | Увеличилась на 2,8% |
| Выдержка | Без изменений |
| Настойчивость | Увеличилась на 12% |
| Энергичность | Уменьшилась на 1,3% |
| Внимательность | Без изменений |
| Целеустремленность | Увеличилась на 15,4% |

Таблица 6

Итоговые средние значения показателей по тесту «Методика диагностики волевых особенностей личности» М.В. Чумакова в контрольных группах

| Волевые особенности личности | Год обучения |
|---|---|
| | Сентябрь 2021 – май 2022 г. |
| Ответственность | Увеличилась на 1,5% |
| Инициативность | Уменьшилась на 1,7% |
| Решительность | Уменьшилась на 2% |
| Самостоятельность | Увеличилась на 1,4% |
| Выдержка | Уменьшилась на 5% |
| Настойчивость | Уменьшилась на 5,5% |
| Энергичность | Увеличилась на 3,6% |
| Внимательность | Уменьшилась на 4,4% |
| Целеустремленность | Увеличилась на 4,5% |

ния изобретательских задач и мозгового штурма в процессе обучения на занятиях по иностранному языку позволило повысить уровень творческих способностей магистрантов, что может способствовать их успешной профессиональной деятельности в будущем.

Апробированная нами модель также отличается актуальностью и отвечает социальному заказу на творческих специалистов, способных реализовывать и создавать инновации в рамках вуза и внедрять их на предприятиях России.

Полученные в ходе исследования выводы вносят вклад в теорию и методику преподавания иностранного языка и развитие креативности магистрантов на занятиях для формирования их готовности к генерированию патентоспособных идей, а разработанная и апробированная модель развития креативности магистров технических направлений может быть использована преподавателями дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности (технический перевод)», преподавателями инженерных дисциплин для активизации процесса обучения.

Перспективами дальнейшего исследования, на наш взгляд, являются разработка и внедрение инновационных методов обучения в магистратуре, исследование применения методологии ТРИЗ в обучении в сотрудничестве с выпускающими кафедрами технических вузов России для развития креативности магистрантов.

Библиографический список


1. Хижная А.В. и др. Инновационные технологии профессионального обучения как средство активизации обучения студентов. *Современный ученый*. 2020; № 4: 46–50.
2. Осипов П.Н. Инженерная педагогика: от сотрудничества к синергии / П.Н. Осипов. *Высшее образование в России*. 2017; № 11: 62–68.
3. Greeniera V., Fathib J., Behzadpoorc S. Teaching for creativity in an EFL context: The predictive roles of school climate, teaching enthusiasm, and metacognition. *Thinking Skills and Creativity*. 2023; № 50. Available at: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101419
4. Keller M.M. et al. Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*. 2016; № 28: 743–769.
5. Lazarides R. et al. Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2018; № 69: 1–10.
6. Mahoneya B.B. Learning to think critically through Socratic dialogue: Evaluating a series of lessons designed for secondary vocational education. *Thinking Skills and Creativity.* 2023; № 50.
7. Knezic D. *SD and teacher-pupil interaction*. Den Haag: Eleven International Publishing, 2011.
8. Khusainova G.R., Galikhanov M.F. Work-in-Progress: Development of the Discipline “Innovations in Engineering Pedagogy” as Part of an Advanced Professional Training for Educators of Engineering Schools in Higher Education Institutions. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2021; Vol. 1329.
9. Хусаинова Г.Р., Карстина С.Г., Галиханов М.Ф. Оценка готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности. *Высшее образование в России*. 2022; Т. 31, № 7: 42–60.
10. Хусаинова Г.Р., Галиханов М.Ф. Проблемы и перспективы подготовки преподавателей инженерного вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности через систему дополнительного профессионального образования. *Управление устойчивым развитием*. 2022; № 3 (40): 104–113.
11. Хусаинова Г.Р., Галиханов М.Ф. Апробация системы повышения квалификации «Развитие креативности преподавателя инженерного вуза». *Перспективные задачи инженерной науки*: сборник статей XIV Международного научного форума. Москва, 2023: 423–429.
12. Рююткманн Т., Хусаинова Г.Р., Галиханов М.Ф. Активизация обучения преподавателей в рамках программы профессиональной переподготовки. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2023; № 2 (53): 30–41.
13. Biktagirova G.F., Valeeva R.A., Nagovitsyn R.S. ReflexiveTeacher: Main Difficultiesof the Reflexive Activity of Teachers with Various Pedagogical Work Experience. *European Journal of Contemporary Education*. 2021; № 10 (1): 18–28.
14. Галеева Ф.Т., Хусаинова Г.Р. Реализация инновационных методов обучения в казанском национальном исследовательском технологическом университете. *Перспективы науки*. 2021; № 10 (145): 61–66.
15. Хусаинова Г.Р., Сафина А.В. Развитие творческих способностей студентов технического профиля в рамках методики наставничества. *Казанский педагогический журнал*. 2022; № 6 (155): 91–98.
16. Khusainova G.R., Bronskaya V.V. Approaches to developing creative thinking skills in students at an engineering university. *AIP Conference Proceedings*. 2022.
17. Зиннатуллина Л.М., Фахретдинова Г.Н. Развитие трансверсальных навыков на уроке иностранного языка в инженерном вузе на основе опыта Европейского Союза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-1: 148–149.


References


1. Hizhnaya A.V. i dr. Innovacionnye tehnologii professional’nogo obucheniya kak sredstvo aktivizacii obucheniya studentov. *Sovremennyj uchenyj*. 2020; № 4: 46-50.
2. Osipov P.N. Inzhenernaya pedagogika: ot sotrudnichestva k sinergii / P.N. Osipov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; № 11: 62-68.
3. Greeniera V., Fathib J., Behzadpoorc S. Teaching for creativity in an EFL context: The predictive roles of school climate, teaching enthusiasm, and metacognition. *Thinking Skills and Creativity*. 2023; № 50. Available at: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101419
4. Keller M.M. et al. Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*. 2016; № 28: 743-769.
5. Lazarides R. et al. Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2018; № 69: 1-10.
6. Mahoneya B.B. Learning to think critically through Socratic dialogue: Evaluating a series of lessons designed for secondary vocational education. *Thinking Skills and Creativity.* 2023; № 50.
7. Knezic D. *SD and teacher-pupil interaction*. Den Haag: Eleven International Publishing, 2011.
8. Khusainova G.R., Galikhanov M.F. Work-in-Progress: Development of the Discipline “Innovations in Engineering Pedagogy” as Part of an Advanced Professional Training for Educators of Engineering Schools in Higher Education Institutions. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2021; Vol. 1329.
9. Husainova G.R., Karstina S.G., Galihanov M.F. Ocenka gotovnosti prepodavatelej k innovacionnoj professional’no-pedagogicheskoj deyatel’nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; T. 31, № 7: 42-60.
10. Husainova G.R., Galihanov M.F. Problemy i perspektivy podgotovki prepodavatelej inzhenernogo vuza k innovacionnoj professional’no-pedagogicheskoj deyatel’nosti cherez sistemu dopolnitel’nogo professional’nogo obrazovaniya. *Upravlenie ustojchivym razvitiem*. 2022; № 3 (40): 104-113.
11. Husainova G.R., Galihanov M.F. Aprobaciya sistemy povysheniya kvalifikacii «Razvitie kreativnosti prepodavatelya inzhenernogo vuza». *Perspektivnye zadachi inzhenernoj nauki*: sbornik statej XIV Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Moskva, 2023: 423-429.
12. Ryuyutmann T., Husainova G.R., Galihanov M.F. Aktivizaciya obucheniya prepodavatelej v ramkah programmy professional’noj perepodgotovki. *Vektor nauki Tol’yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2023; № 2 (53): 30-41.
13. Biktagirova G.F., Valeeva R.A., Nagovitsyn R.S. ReflexiveTeacher: Main Difficultiesof the Reflexive Activity of Teachers with Various Pedagogical Work Experience. *European Journal of Contemporary Education*. 2021; № 10 (1): 18-28.
14. Galeeva F.T., Husainova G.R. Realizaciya innovacionnyh metodov obucheniya v kazanskom nacional’nom issledovatel’skom tehnologicheskom universitete. *Perspektivy nauki*. 2021; № 10 (145): 61-66.
15. Husainova G.R., Safina A.V. Razvitie tvorcheskih sposobnostej studentov tehnicheskogo profilya v ramkah metodiki nastavnichestva. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 6 (155): 91-98.
16. Khusainova G.R., Bronskaya V.V. Approaches to developing creative thinking skills in students at an engineering university. *AIP Conference Proceedings*. 2022.
17. Zinnatullina L.M., Fahretdinova G.N. Razvitie transversal’nyh navykov na uroke inostrannogo yazyka v inzhenernom vuze na osnove opyta Evropejskogo Soyuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-1: 148-149.


*Статья поступила в редакцию 23.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-157-159

***Chalova O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oldadavydova@ yandex.ru*

**APPLICATION OF ACTIVE FORMS OF LEARNING IN EDUCATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF STUDENTS IN THE DIGITAL LINGUISTIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY.** The article examines a problem of finding new forms and methods in educating students’ ecological culture through the means of a foreign language in the digital environment of a university. An idea is substantiated that the use of active forms of learning in the formation

of environmental knowledge is effective together with other types of educational activities based on electronic aids. In the context of studying the scientific and methodological literature of Russian and foreign scientists, the author comes to the conclusion to use a personalized approach in increasing the level of environmental knowledge. The task of the article is to use active forms of learning in the education of students' environmental culture in the digital linguistic educational environment of a university and the introduction of the electronic teaching aid "Ecological Advertising Project" into the educational process. Particular attention is paid to active forms of learning, namely, virtual excursions, exhibitions, holidays and work activities in nurturing the ecological culture of students within the framework of the academic discipline Foreign Language. The work is interdisciplinary in nature, written at the intersection of the academic disciplines Foreign Language and Ecology. In conclusion, the effectiveness of using active forms of learning in the process of nurturing the ecological culture of students in the digital linguistic educational environment of a university is revealed.

*Key words:* **active form of learning, virtual excursion, personalized approach, digital environment, university**

***О.А. Чалова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: oldadavydova@ yandex.ru*

# ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема поиска новых форм и методов в воспитании экологической культуры студентов средствами иностранного языка в цифровой среде вуза. Обосновывается идея о том, что применение активных форм обучения в формировании экологических знаний эффективно совместно с другими видами образовательной деятельности на основе электронных пособий. В контексте изучения научно-методической литературы отечественных и зарубежных ученых автор приходит к выводу об использовании персонифицированного подхода в повышении уровня экологических знаний. Целью статьи является применение активных форм обучения в воспитании экологической культуры студентов в условиях цифровой лингвообразовательной среды вуза и внедрение электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект» в учебный процесс. Особое внимание уделено активным формам обучения, а именно – виртуальной экскурсии, выставкам, праздникам и трудовой деятельности в воспитании экологической культуры студентов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык». Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Экология». В заключение раскрывается эффективность использования активных форм обучения в процессе воспитания экологической культуры студентов в цифровой лингвообразовательной среде вуза.

*Ключевые слова:* **активная форма обучения, виртуальная экскурсия, персонифицированный подход, цифровая среда, вуз**

Актуальность данного исследования связана с поиском новых способов применения активных методов обучения для формирования экологической осведомленности студентов в условиях цифрового обучения.

Целью нашего исследования является применение активных форм обучения в воспитании экологической культуры студентов в условиях цифровой лингвообразовательной среды вуза и внедрение электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект» в учебный процесс.

Задачи исследования:

– проанализировать научные разработки по воспитанию экологической культуры студентов в высшей школе;

– определить сущность и содержание понятия «экологическая культура»;

– определить уровень экологической культуры студентов (1–2 курсов неязыковых вузов);

– рассмотреть и применить в учебном процессе активные формы проведения занятий в воспитании экологической культуры студентов средствами иностранного языка в цифровой среде вуза;

– внедрить в учебный процесс электронное учебно-методическое пособие «Экологический рекламный проект» на иностранном языке как средство повышения уровня экологической культуры студентов;

– выявить наиболее эффективные активные формы обучения в воспитании экологической культуры студентов средствами иностранного языка в цифровой среде вуза.

Методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, дифференциация) и эмпирические (педагогическое наблюдение, опрос, беседа, тестирование).

Научная новизна данного исследования состоит в детальном анализе опыта внедрения активных форм обучения в воспитании экологической культуры студентов средствами иностранного языка и современного электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект» с использованием персонифицированного подхода в учебном процессе. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию воспитания экологической культуры студентов с учетом индивидуальных особенностей учащихся в цифровой лингвообразовательной среде вуза. Практическая значимость исследования заключается в том, что активные формы обучения применяются в воспитании экологической культуры совместно с использованием электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект» и создают благоприятные возможности для дальнейшего применения экологических знаний в профессиональной деятельности.

Экологическая обстановка в России и в мире в целом продолжает ухудшаться, и один из возможных путей решения данной проблемы – экологическое просвещение и воспитание экологической культуры населения. Повысить уровень экологической культуры в образовательной среде вуза можно различными методами и способами, а также средствами всех учебных дисциплин, включая иностранный язык. На данный момент самыми современными и эффективными образовательными инструментами принято считать интернет-ресурсы, VR-устройства, мобильные приложения [1], электронные учебники, электронные образовательные платформы и другие цифровые технологии.

Существующая система образования стремительно трансформируется, появляются новые направления в образовании, включая цифровое и экологическое. Данные направления призваны подготовить выпускников вуза к практической экологической деятельности.

Теоретической базой исследования послужили труды в области экологической культуры С.Н. Глазачева, И.Д. Зверева, О.А. Лукашевич, Н.М. Мамедова, В.В. Сальниковой, О.А. Чаловой и др., включая исследования ученых, использующих персонифицированный подход в образовательной среде, а именно – А.О. Арно, Г.В. Сороковых, Т.Э. Галкиной, Н.И. Никитиной, Л.Х. Урусовой и др., а также методистов эффективно пользующихся активными формами обучения (Н.В. Санникова, Е.В. Муравьева, М.С. Кузнецова, С.Ф. Лапина, Е.И. Тарновская, Т.И. Петросян, А.В. Назаренко, Н.А. Юганова, Е.Т. Карпушева, Н.В. Санникова и др.).

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме привел к необходимости рассмотреть воспитание экологической культуры студентов в цифровой лингвообразовательной среде вуза, используя персонифицированный подход.

Большинство ученых рассматривают экологическую культуру как сложную, многоуровневую и многокомпонентную систему, включающую экологические знания, экологическое сознание и природоохранную деятельность. Задача нашего исследования состоит в повышении уровня экологических знаний, вследствие чего увеличится уровень экологической культуры. В дальнейшем произойдет смена потребительского отношения к природе на природоохранную деятельность и рациональное природопользование.

Исследования, проведенные в 2022 году, позволили определить уровень экологической грамотности студентов неязыковых вузов с использованием иностранного языка [2–7]. Результаты эксперимента показали, что 72% студентов готовы к получению и расширению знаний об экологии на иностранном языке в процессе обучения в университете, несмотря на трудности, связанные с уровнем владения иностранным языком.

В 2023 учебном году было проведено тестирование студентов 1–2 курсов технического вуза для определения исходного уровня экологических знаний. В тестировании участвовал 81 студент института № 12 Московского авиационного института (национального исследовательского университета) направлений подготовки «Конструирование и технология электронных средств» и «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей». Тестирование было анонимное. Студентам предлагалось ответить на вопросы «Что такое экология?», «Что такое Красная книга?» и «Что такое биосфера?». Затем назвать 2–3 экологические проблемы современности и 1–2 антропогенных фактора изменения окружающей среды. Результаты тестирования показали, что 62% респондентов ответили на все вопросы открытого и закрытого типов, и это высокий уровень

Таблица 1

Уровни экологических знаний студентов технического вуза

| Направления исследования | Высокий уровень, (%) | Средний уровень (%) | Низкий уровень (%) |
|---|---|---|---|
| Экологические знания | 62 | 16 | 22 |

экологической грамотности, а 22% опрошенных ответили лишь на вопросы, где были предложены варианты ответов, что показывает низкий уровень экологических знаний [8].

Повышение уровня экологической культуры студентов также проходило в рамках образовательной деятельности вуза, а именно – на основе учебной дисциплины «Иностранный язык» с использованием электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект» [9]. В процессе воспитания экологической культуры студентов преподаватель использовал активные формы работы на иностранном языке, включая виртуальные экскурсии, праздники (День Земли, День птиц и т. д.), тематические викторины, выставки и трудовую деятельность.

В процессе образовательной деятельности студентам предлагалось получить знания об экологическом состоянии родного города, страны и мира, при этом учитывались возрастные особенности, исходный уровень экологических знаний студентов на основе персонифицированного подхода. Каждый студент получал индивидуальные задания по электронному учебно-методическому пособию «Экологический рекламный проект». Студент выполнял задания в комфортное для него время в течение семестра под руководством преподавателя. Преподаватель корректировал план работы со студентом в соответствии с результатами промежуточного тестирования, менял и дополнял дидактический материал, а также формы работы с каждым студентом. При этом для проведения активных форм обучения преподаватель объединял студентов с одинаковым уровнем знаний для эффективного усвоения материала и комфортной психологической обстановки.

Ранее отмечалось, что занятия по иностранному языку проходили на основе электронного учебно-методического пособия «Экологический рекламный проект», где студенты выполняли задания, связанные с окружающей средой и антропогенным воздействием. В пособии использовались аутентичные интернет-ресурсы. Данные ресурсы способствовали адекватному представлению о существующей экологической обстановке в мире.

Далее студенты параллельно с образовательной деятельностью принимали участие в виртуальных экскурсиях по городу и стране в различные периоды времени (в разные эпохи) на иностранном языке в рамках экологического воспитания испытуемых. В течение всего семестра студенты принимали участие в тематических праздниках, викторинах, выставках, посвященных окружающей среде и ее защите на иностранном языке. Во время исследования студенты положительно отзывались об экологических мероприятиях. Затем студентам предлагалось обсудить и сформулировать выводы на иностранном языке о том, что они увидели и услышали, а также подготовить отчеты и презентации.

После завершения работы с активными формами обучения студентам предлагалось выбрать одну их самых интересных и полезных форм проведения занятий, среди которых были виртуальные экскурсии, праздники, выставки, викторины и трудовая деятельность. Результаты опроса представлены на рис. 1. Самым эффективным видом активной формы обучения является виртуальная экскурсия, так ответили более 60% респондентов.

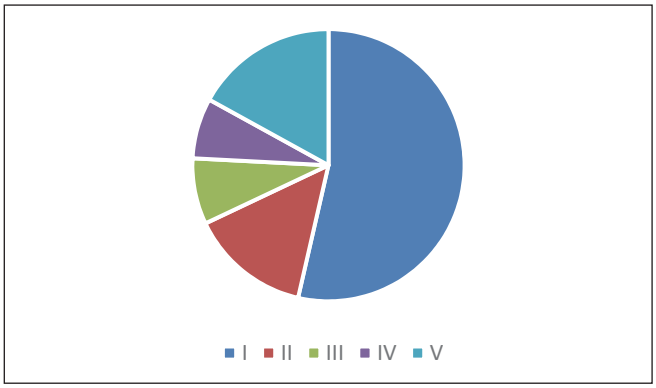



Рис. 1. Активные формы обучения в воспитании экологической культуры студентов в цифровой лингвообразовательной среде вуза:

*I – виртуальная экскурсия; II – экологические праздники; III – викторина; IV – выставки; V – трудовая деятельность*

В заключение исследования отметим, что эффективными методами обучения в экологическом образовании являются праздники, выставки, викторины, виртуальные экскурсии и трудовая деятельность. Они способствуют расширению кругозора, формированию экологического мировоззрения и подготовке к практической деятельности в этой области. Вместе с тем результаты указывают на недостаточность существующей системы экологического образования в вузах для достижения целей экологического просвещения. Внедрение активных форм обучения и персонифицированный подход могут способствовать переориентации от потребительского отношения к окружающей среде к природозащитному и рациональному природопользованию.

Библиографический список

1. Чалова О.А., Герасимова Т.А. Возможности использования мобильных приложений в процессе воспитания экологической культуры обучаемых средствами иностранного языка. *Перспективы науки*. 2023; № 6 (165): 213–216.
2. Чалова О.А. Формирование системы фоновых экологических знаний у будущих специалистов авиационного профиля в иноязычном образовательном процессе. *Казанская наука*. 2017; № 5: 189–192.
3. Чалова О.А. Воспитание экологической культуры средствами иностранного языка в техническом вузе. *Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции*: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023: 262–264.
4. Чалова О.А., Соколова Ю.В. Оценка уровня фоновых экологических знаний студентов технического вуза как основа экологической грамотности в иноязычной образовательной среде. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; № 10 (1).
5. Чалова О.А. Формирование экологической культуры студентов средствами иностранного языка в условиях цифровой трансформации образования. *Перспективы науки*. 2023; № 11 (170): 389–393.
6. Чалова О.А. Особенности формирования экологической культуры как компонента «зеленого» мировоззрения средствами иностранного языка в инженерном образовании. *Глобальный научный потенциал*. 2022; № 8 (137): 120–127.
7. Лукашевич О.А. *Теория и практика экологической подготовки курсантов военного вуза в иноязычном образовательном процессе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Самара, 2008.
8. Чалова О.А. Экологические знания как ключевой фактор воспитания экологической культуры студентов технического вуза в цифровой образовательной среде. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2024; № 1(65): 127–136.
9. Чалова О.А. *Экологический рекламный проект*: в 4 ч. Москва: ООО Издательство Спутник+, 2023; Ч. 1.

References

1. Chalova O.A., Gerasimova T.A. Vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v processe vospitaniya `ekologicheskoj kul'tury obuchaemyh sredstvami inostrannogo yazyka. *Perspektivy nauki*. 2023; № 6 (165): 213-216.
2. Chalova O.A. Formirovanie sistemy fonovyh `ekologicheskih znanij u buduschih specialistov aviacionnogo profilya v inoyazychnom obrazovatel'nom processe. *Kazanskaya nauka*. 2017; № 5: 189-192.
3. Chalova O.A. Vospitanie `ekologicheskoj kul'tury sredstvami inostrannogo yazyka v tehnicheskom vuze. *Lingvistika i lingvodidaktika: sbornik nauchnyh tezisov i statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj ochno-zaochnoj konferencii*: Gosudarstvennyj gumanitarno-tehnologicheskij universitet, 2023: 262-264.
4. Chalova O.A., Sokolova Yu.V. Ocenka urovnya fonovyh `ekologicheskih znanij studentov tehnicheskogo vuza kak osnova `ekologicheskoj gramotnosti v inoyazychnoj obrazovatel'noj srede. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; № 10 (1).
5. Chalova O.A. Formirovanie `ekologicheskoj kul'tury studentov sredstvami inostrannogo yazyka v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Perspektivy nauki*. 2023; № 11 (170): 389-393.
6. Chalova O.A. Osobennosti formirovaniya `ekologicheskoj kul'tury kak komponenta «zelenogo» mirovozzreniya sredstvami inostrannogo yazyka v inzhenernom obrazovanii. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2022; № 8 (137): 120-127.
7. Lukashevich O.A. *Teoriya i praktika `ekologicheskoj podgotovki kursantov voennogo vuza v inoyazychnom obrazovatel'nom processe*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2008.
8. Chalova O.A. `Ekologicheskie znaniya kak klyuchevoj faktor vospitaniya `ekologicheskoj kul'tury studentov tehnicheskogo vuza v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. 2024; № 1(65): 127-136.
9. Chalova O.A. `*Ekologicheskij reklamnyj proekt*: v 4 ch. Moskva: OOO Izdatel'stvo Sputnik+, 2023; Ch. 1.

*Статья поступила в редакцию 19.04.24*

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-160-162

***Zhang Yan,*** *PhD (Philology), Dean of the Russian Language Faculty, Xi'an Shiyou University (Xi'an, China), Email: 464559263@qq.com*
***Liu Hui,*** *Professor, Vice President of the Foreign Languages Institute, Xi'an Shiyou University (Xi'an, China), E-mail: 460880536@qq.com*
***Li Fanglei,*** *MA, Xi'an Shiyou University (Xi'an, China), E-mail: 64571091@qq.com*

**A MODEL OF EDUCATION IN TEACHING REGIONAL AND COUNTRY STUDIES.** The article provides an overview of works by Russian and Chinese scientists dealing with the issues of the training regional-country studies and the development of the discipline "Regional and Country Studies." The extremely important role of regional studies in meeting the needs of social development is considered. The article examines innovations and the model of education in the process of training regional and country researchers. The discipline "Regional and Country Studies" is characterized by complex and interdisciplinary features that add a lot of difficulties to the educational process. The article substantiates relevance and necessity of training regional specialists as an important part in the system of training international personnel. Long-term teaching practice has made it possible to understand that successful learning can be realized with the help of an education model "2+2+2", which means two practical studies + two sets of subject-oriented learning + two specific topics. The conclusions obtained by the authors allow us to specify the direction of further research.

*Key words:* **regional and national studies, set of disciplines, interdisciplinarity, innovation in training of regional studies, 2+2+2 model**

***Чжан Янь,*** *канд. филол. наук, декан факультета русского языка института иностранных языков Сианьского нефтяного университета, г. Сиань, E-mail: 464559263@qq.com*
***Лю Хуэй,*** *проф., зам. директора института иностранных языков Сианьского нефтяного университета, г. Сиань, E-mail: 460880536@qq.com*
***Ли Фанлей,*** *магистр, Сианьский нефтяной университет, г. Сиань, E-mail: 64571091@qq.com*

# МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ РЕГИОНО-, СТРАНОВЕДОВ

В статье даётся обзор ряда работ русских и китайских ученых, затрагивающих вопросы о подготовки регионо-, страноведов и развитии дисциплины «регионоведение и страноведение». Рассматривается чрезвычайно важная роль регионо- и страноведов в удовлетворении потребностей в социальном развитии. Изучаются инновации и модель образования в процессе подготовки регионо- и страноведов. Даётся особенность дисциплины «Регионоведение и страноведение» – комплексные и междисциплинарные характеристики, которые добавляют немало трудностей в процесс образования. Обосновывается актуальность и необходимость подготовки регионо-, страноведов как важной части в системе подготовки международных кадров. Многолетняя практика преподавания дала возможность понять, что успешное обучение может реализоваться с помощью модели образования «2 + 2 + 2», т. е. два практических исследования + два комплекса предметно-ориентированного обучения + две конкретные темы. Выводы, полученные авторами, позволяют конкретизировать направление дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* **регионоведение и страноведение, комплекс дисциплин, междисциплинарность, инновация при подготовке регионоведов, модель «2 + 2 + 2»**

***Исследование выполнено в рамках грантов «Реформы образования Сианьского нефтяного университета (№ JGQZ202310)», «Сотрудничества между предприятием и университетом Министерства образования (№231101339085608)», «Сотрудничества между предприятием и университетом Министерства образования (№231101359091904)»***

Наука, продвигаясь вперед, часто совершает прорывы в маргинальных, сквозных и междисциплинарных областях. Область исследования регионоведения и страноведения как междисциплинарная наука рассматривает определенный регион и выступает в качестве прорыва в мировой науке. Речь идёт о возможности определения подходов к решению проблем, стоящих перед миром. «Регионоведение и страноведение» – это не новое направление в науке. По мнению ряда учёных, – это старейшее направление географии, именуемое региональной географией, в основе которой лежит география [1; 2]. Как отмечает выдающий советский географ В.М. Котляков, «наша наука единственная, которая способна синтезировать естественно-исторический, экономический и социальный подходы в рамках целостного учения об организации пространства, где протекает жизнь человека во всех его проявлениях» [3, с. 179]. Это определение очень похоже на современное определения и суть комплексных дисциплин «Регионоведение и страноведение».

Регион, как определяется И.Н. Барыгиным, – «это идеальная модель территории, ограниченной пространственно-временными рамками и обладающая набором целостно-образующих характеристик» [4, с. 15]. Отсюда можно делать вывод, что объектом регионоведения и страноведения должна быть окружающая среда, а предметом исследования – конкретный регион (группа стран, страна, часть страны). Объект исследования сложный, многосторонний, с множеством элементов и взаимосвязей между ними, структурой, функциями, характером и разнонаправленностью изменений, которые зависят от предметной области научного исследования. Комплексы дисциплин «Регионоведение» и «Страноведение», таких как «Востоковедение» и «Африканистика», основанные на региональных исследованиях, заключаются в объединении междисциплинарных знаний в единое целое и совместно уделяют внимание некоторым базовым или общим вопросам в конкретном регионе.

Необходимо подчеркнуть, что современное регионоведение и страноведение должно отличается от регионоведения и страноведения XIX – начала XX века, которое выступало в научно-популярной, рекреационной или иногда военно-разведывательной роли. В настоящее время исследования в области регионоведения и страноведения должны быть в основе субъектов стран и/или базироваться на наличии спроса со стороны как властных структур, так и международной торговли. Создание и развитие «Регионоведения» и «Страноведения» играют позитивную уравновешивающую и дополняющую роль в построении текущей системы дисциплин и позволяют лучше охватить и понять разнообразие и сложность международных отношений [5; 6].

По мнению Н.И. Родиной, «неизменным компонентом формирования страноведческой компетенции является мастер-класс по народному творчеству. Приобщение к культуре другого народа не только делает изучение иностранного языка более привлекательным для учащихся, но и способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей другой культуры» [7, с. 261]. Следует отметить, что подготовка специалистов по иностранным языкам уже не соответствуют требованиям нашей эпохи. Нам крайне необходимы регионо-, страноведы, которые, по сути, являются кросс-культурными исследователями. Здесь нужно подчеркнуть, что ни одна отдельная дисциплина не может помочь полностью понять другое общество и культуру. При этом регионо-, страноведы должны владеть языком изучаемой страны или региона и иметь междисциплинарные знания решить проблему по определенным темам в стране или регионе изучаемого языка.

Актуальность нашей работы обусловлена необходимостью развития исследовании регионоведения и подготовки регионо-, страноведов для того, чтобы служить стратегии развития государства и повышать его международный имидж.

Цель исследования заключается в выявлении комплекса дисциплин для специальности «Регионоведение и страноведение» и разработке инноваций и модели образования в процессе подготовки регионо-, страноведов.

Для достижения указанной цели было необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать текущую ситуацию с подготовкой регионо-, страноведов.

2. Рассмотреть инновации в подготовке регионо-, страноведов в образовательных программах.

3. Создать «2 + 2 + 2» модели при подготовке регионо-, страноведов

Новизна работы заключается, прежде всего, в инновации и моделях подготовки регионо-, страноведов в образовательных программах, которые соответствуют текущим реалистичным потребностям и содействуют развитию изучению регионоведения и страноведения, поскольку ранее подобные исследования не проводились.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что были уточнены характеристики комплекса дисциплин «Регионоведение» и «Страноведение» и выдвинуты теоретические инновации при подготовке регионо- и страноведов.

Практическое значение исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в практической деятельности при обучении студентов, магистрантов и аспирантов по специальности «Регионоведение и страноведение».

1. **Важное значение подготовки регионо-, страноведов**

Эксперты в области международных отношений, культивируемые высшим образованием в настоящее время, не могут удовлетворить потребности социально-экономического развития. В частности, студенты, изучающие язык целевой страны, могут заниматься только переводом. Иногда из-за недостатка знаний о

целевой стране даже не могут высококачественно выполнять переводы, не говоря уже о способности заниматься финансами, публичной дипломатией, правовыми вопросами, международной торговлей и другими работами. Большинство регионоведов не понимают языка изучаемой страны и не имеют долгосрочного опыта практических исследований и обширных контактов в целевой стране. Однако тем, кто понимает язык, часто не хватает подготовки в смежных дисциплинах и теориях. Единая структура знаний не позволяет им проводить высокоуровневый и углубленный рациональный анализ с региональной точки зрения.

Следовательно, существует насущная необходимость в совершенствовании модели обучения регионо-, страноведов. В связи с растущими изменениями в мире мы нуждаемся в международном сотрудничестве и диалоге между цивилизациями более остро, чем когда-либо прежде, а реформа подготовки регионо-, страноведов является еще более неотложной.

2. **Инновации в подготовке регионо-, страноведов в образовательных программах**

Следует подумать о том, как выстроить целостные образовательные программы по специальности «Регионоведение и страноведение», охватывающие степень бакалавра, магистра и доктора наук, а также учитывать овладение языком, знаниями о регионе и изучаемой стране и соответствующими профессиональными или предметными знаниями у студентов. Здесь можно привести такой пример: если основной специальностью студентов является язык, то на базе этого иностранного языка должны быть организованы соответствующие курсы по регионоведению и страноведению, и, таким образом, студенты должны пройти программу двойного дипломирования. Если они в рамках специальности не изучают иностранный язык, но имеют четкую задачу изучать регионоведение и страноведение, то следует рекомендовать им выучить язык и укрепить фоновые знания изучаемой страны и региона. Следует подчеркнуть, что на всех ступенях образования – от бакалавра до аспиранта – должны быть организованы поддерживающие ступенчатые прогрессивные системы образовательных программ как в языковом, так и в профессиональном измерениях.

Межинституциональная инновация в образовательных программах осуществляется между университетами (факультета) и научно-исследовательскими институтам. С одной стороны, уже сейчас очень популярно совместное использование учебных ресурсов между факультетами одного и того же университета. Однако совместное преподавание также может осуществляться между разными университетами. Те университеты, которые обладают многолетним профессиональным опытом и богатыми образовательными ресурсами, могут открыть такие курсы для преподавателей и студентов других колледжей и университетов. Это может быть дистанционное онлайн-обучение в режиме реального времени или обучающие видеокурсы. Таким образом можно по-настоящему реализовать межинституциональное распространение эффективных учебных материалов. С другой стороны, при разработке системы учебных программ может быть принята стратегия межинституционального сотрудничества, т. е. «совместная подготовка к урокам» преподавателей, занимающихся исследованиями регионов и стран. По мнению Чжао Жунхуэй, «нужно создать межъязыковую, межпрофессиональную, межинституциональную, межнациональную и межотраслевую команду преподавателей. Исходя из этого, совместно разработанная система образовательных программ может не только удовлетворить потребности в обучении большинства университетов, но и внести свой вклад в разработку учебников и образовательных программ по специальности «Регионоведение и страноведение» [8, с. 6].

Инновация междисциплинарных курсов также включает в себя два уровня проектирования. С одной стороны, в учебном плане предусмотрены тематически ориентированные курсы. Для одной и той же темы столкновение идей и мнений, основанных на различных дисциплинах и профессиональном опыте, является сутью исследований регионов и стран.

Здесь можно взять в качестве примера курс «Египетские политические и коммерческие отношения». Преподаватели с разным профессиональным опытом, занимающиеся египтологией, могут быть собраны для всеобщего обсуждения. Коллизии по этой теме могут быть отображены в учебной программе, позволяя студентам интуитивно и глубоко оценить исследование с точки зрения междисциплинарности. По мнению И.В. Минякова, «междисциплинарный подход в методике преподавания регионоведения и страноведения имеет своей целью формирование духовно полноценной, культурно развитой личности» [9, с. 75].

С другой стороны, при разработке общеобразовательных курсов по специальности «Регионоведение и страноведение» от преподавателей требуется глубокое понимание целевого региона, страны и предметное знание в определенной области исследований. Например, тематический курс «Развитие Африки»: на этапе разработки программы вся команда преподавателей также должна иметь опыт работы и способность проводить всесторонние исследования в области африканистики (такой как политика, экономика и т. д.), чтобы аудитория имела определенное представление об этой области региона или страны.

3. **Создание «2 + 2 + 2» модели при подготовке регионо-, страноведов**

Активные исследования в США и Великобритании получили быстрый рост благодаря долгосрочной поддержке и практике изучения языков и практических исследований, а также постоянной интеграции и изучению мультидисциплинарности и междисциплинарности. По сравнению с США и Великобританией, на данном этапе подготовки регионо-, страноведов в Китае нет четких требований к органичному сочетанию практического исследования, междисциплинарных знаний и изучения определенной темы региона (страны). Однако, по нашему мнению, успешное использование этих трех элементов даёт возможность подготовить специалистов с конкурентоспособностью и своей спецификой.

Первое «2» в модели заключается в том, что на этапе обучения должно быть проведено два углубленных практических исследования с продолжительностью каждого из них не менее 3 месяцев. Важность практических исследований заключается не только в определенной научной дисциплине (такой как антропология), но и в дисциплине «Регионоведение и страноведение». В прошлом большая часть региональных исследований основывалась на материалах из вторых рук или кратковременных поездках за рубеж с низкой частотностью. Данный способ вызывает проблему проверять достоверность и обоснованность исследовательских материалов. Научные методы исследования могут сделать результаты более объективными и рациональными. В том числе, метод практических исследований может лучше формировать более глубокое мышление в процессе слияния с местным обществом и культурой, что, в свою очередь, приводит к появлению более ценных тем. Таким образом, следует пропагандировать и популяризировать концепцию «прочесть десять тысяч книг, пройти тысячи ли и повидаться с тысячами людей (обозначает получить теоретические и практические знания)», как гласит китайская пословица.

Второе «2» в модели требует, чтобы у учащихся было два комплекса предметно-ориентированного обучения. Студенты, изучающие иностранные языки, могут обучаться по другим специальностям, а студенты, не владеющие иностранными языками, могут участвовать в исследованиях регионов и стран в аспирантуре. Необходимо подчеркнуть, что подготовка специалистов, ориентированных на исследования по регионоведению и страноведению, должна быть завершена не на уровне бакалавриата, а на уровне магистратуры и аспирантуры. Столкновения исследовательских методов, теоретических рамок и даже исследовательских парадигм различных дисциплин в рамках одной и той же темы продолжает открывать больше перспектив и возможностей для изучаемой темы определённого региона или страны.

Третье «2» обозначает проводить исследования по крайней мере по двум конкретным темам. Данные исследования часто носят междисциплинарный характер и требуют от исследователей обладать различными профессиональными знаниями и точками зрения.

Построение модели подготовки «2 + 2 + 2» может быть усовершенствовано при помощи метода «практических и тематических исследований с междисциплинарной точкой зрения». В то же время для самих студентов такой путь обучения больше похож на учебное путешествие, а пути роста и задачи четко спланированы.

Исследования и практический опыт работы по подготовке регионо-, страноведов дают возможность получить следующие результаты.

1. «Регионоведение и страноведение» как комплекс дисциплин географических наук может сравниться с «плавильным котлом», аккумулирующим знания, почерпнутые из различных дисциплин в границах географии (физической, экономической, политической, культурной, медицинской).

2. При подготовке регионо-, страноведов необходимо предоставить им возможность участвовать в совместной международной учебной программе и направлять их к проведению полевых исследований в целевой стране.

3. Высокий уровень иностранных языков играет важную роль в профессиональных способностях регионо-, страноведов, который действительно помогает им толерантно воспринимать социальные и культурные различия, владеть культурой мышления и речи изучаемой страны и региона.

Конструирование междисциплинарных исследований в области регионоведения и страноведения основано на детальной теоретико-методологической рефлексии. В рамках такой рефлексии актуальна проблема установления междисциплинарных связей в практике преподавания регионоведческих учебных дисциплин. Авторы считают чрезвычайно важным конструирование множества различных междисциплинарных полей регионоведения и страноведения как комплекса учебных дисциплин.

В контексте создания «Регионоведения и страноведения» как отдельной специальности подготовка его исследователей требует поддержки и эффективного сотрудничества правительства, вузов и даже гражданских сил – от политики до академических систем и фондов. Только совершенный механизм подготовки регионо-, страноведов может позволить мягким и твердым качествам и навыкам нового поколения исследователей соответствовать потребностям национального стратегического уровня и стать талантливыми специалистами и учеными, способными не только активно участвовать в исследованиях, но и реагировать на мировые проблемы.

Библиографический список

1. Григорьева Т.В. Роль страноведения в изучении иностранных языков (на примере кафедры рекреационной географии и туризма географического факультета МГУ). *Вестник Московского университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013: 90–93.
2. Разумовский В.Н., Севастьянов Д.В. регионоведение и страноведение в структуре географической науки. *Вестник СПБГУ*. 2009: 81–86.

3. Котляков В.М. *Наука, общество, окружающая среда*. Москва: Наука, 1997: 79–180.
4. Барыгин И.Н. *Международное религиоведение*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
5. Нин Ц. Теория и практика подготовки специалистов по регионоведению и страноведению. *Сессия по иностранным языкам*. 2020: 36–42.
6. Чэнь Ц. Конструирование междисциплинарной дисциплины «Регионоведение и страноведение». *Научный журнал иностранных языков*. 2022: 118–127.
7. Родина Н.В. Языковая среда при формировании страноведческой компетенции. *Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве*: материалы I Международной научно-практической конференции. Киев: Логос, 2015: 261–264.
8. Чжао Ж. Модель послевузовского образования по иноязычным языкам в контексте новой эпохи. *Современные исследования в области иностранного языка*. 2021: 5–12.
9. Минякова И.В. Междисциплинарный подход на основе регионоведческого материала в методике преподавания иностранных языков. *Психология и образование*. 2018: 75–78.

References

1. Grigor'eva T.V. Rol' stranovedeniya v izuchenii inostrannyh yazykov (na primere kafedry rekreacionnoj geografii i turizma geograficheskogo fakul'teta MGU). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2013: 90-93.
2. Razumovskij V.N., Sevast'yanov D.V. regionovedenie i stranovedenie v strukture geograficheskoj nauki. *Vestnik SPBGU*. 2009: 81-86.
3. Kotlyakov V.M. *Nauka, obschestvo, okruzhayuschaya sreda*. Moskva: Nauka, 1997: 79-180.
4. Barygin I.N. *Mezhdunarodnoe religiovedenie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
5. Nin C. Teoriya i praktika podgotovki specialistov po regionovedeniyu i stranovedeniyu. *Sessiya po inostrannym yazykam*. 2020: 36-42.
6. Ch`en' C. Konstruirovanie mezhdisciplinarnoj discipliny «Regionovedenie i stranovedenie». *Nauchnyj zhurnal inostrannyh yazykov*. 2022: 118-127.
7. Rodina N.V. Yazykovaya sreda pri formirovanii stranovedcheskoj kompetencii. *Yazyk i kul'tura v bilingval'nom obrazovatel'nom prostranstve*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kiev: Logos, 2015: 261-264.
8. Chzhao Zh. Model' poslevuzovskogo obrazovaniya po inoyazychnym yazykam v kontekste novoj `epohi. *Sovremennye issledovaniya v oblasti inostrannogo yazyka*. 2021: 5-12.
9. Minyakova I.V. Mezhdisciplinarnyj podhod na osnove regionovedcheskogo materiala v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Psihologiya i obrazovanie*. 2018: 75-78.

*Статья поступила в редакцию 28.03.24*

УДК 376.56 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-162-165

***Chipan A.A.,*** *postgraduate, Departments of theory and methodology of education and social work, Institute of pedagogy, Russian state pedagogical university of A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: stasja3991@bk.ru*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF ADOLESCENTS OF THE "RISK GROUP".** The problem of socio-cultural rehabilitation of adolescents of the "risk group", especially those registered with the Commission on Juvenile Affairs, is socially acute. This is due to the fact that repeated registration with the Commission on Juvenile Affairs is increasingly being recorded, recurrent antisocial behavior of minors is observed, which demonstrates the need to revise existing rehabilitation programs implemented in primary prevention organizations, which include subordinate institutions in the field of youth policy (youth clubs, centers, houses and palaces of youth). The purpose of this article is to search for and identify pedagogical conditions for the socio-cultural rehabilitation of adolescents of the "risk group", necessary for the effective implementation of rehabilitation programs in subordinate institutions of youth policy. Among the methods used to achieve this goal, comparative analysis of scientific literature on the problems of research, study and generalization of practical, social and personal practical experience were used, experiment. The scope of application of the results were identified and tested pedagogical conditions of socio-cultural rehabilitation of adolescents of the "risk group", which can be used in their work by specialists in social work and work with young people, teachers in the development of socially significant programs, mentoring, direct rehabilitation of adolescents of the "risk group", which will help to further reduce the level of antisocial manifestations among the younger generation. The scientific novelty of the research lies in the developed complex of pedagogical conditions for the socio-cultural rehabilitation of adolescents of the "risk group" in subordinate institutions of the sphere of youth policy. The results of the study proved the need to use the identified pedagogical conditions during rehabilitation work with adolescents of the "risk group" in youth policy institutions to qualitatively reduce the level of repeated registration with the Commission on Juvenile Affairs.

*Key words:* **pedagogical conditions, adolescents of "risk groups", social rehabilitation, socio-cultural rehabilitation, subordinate institutions in the field of youth policy**

***А.А. Чипан****, соискатель, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: stasja3991@bk.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Проблема социально-культурной реабилитации подростков группы риска, особенно состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних, является социально острой. Это связано с тем, что все чаще фиксируются повторные постановки на учет в комиссию по делам несовершеннолетних, наблюдается рецидивирующее асоциальное поведение несовершеннолетних, что демонстрирует необходимость пересмотра существующих программ реабилитации, реализующихся в организациях первичной профилактики, куда входят подведомственные учреждения сферы молодежной политики (подростково-молодежные клубы, центры, дома и дворцы молодежи). Целью данной статьи стали поиск и выявление педагогических условий социально-культурной реабилитации подростков группы риска, необходимых для результативной реализации программ реабилитации в подведомственных учреждениях сферы молодежной политики. Среди методов, используемых для достижения поставленной цели, применялись сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы по проблематике исследования, изучение и обобщение практико-социального и персонального практического опыта, эксперимент. Областью применения результатов явились выявленные и апробированные педагогические условия социально-культурной реабилитации подростков группы риска, которые могут быть использованы в своей работе специалистами по социальной работе и работе с молодежью, педагогами при разработке социально значимых программ, наставничестве, непосредственной реабилитации подростков группы риска, что поможет в дальнейшем снизить уровень асоциальных проявлений среди подрастающего поколения. Научная новизна исследования была выявлена в созданном комплексе педагогических условий социально-культурной реабилитации подростков группы риска в подведомственных учреждениях сферы молодежной политики. Результатами проведенного исследования стали доказательства необходимости использования полученных педагогических условий при реабилитационной работе с подростками группы риска в учреждениях сферы молодежной политики для качественного снижения уровня повторных постановок на учет в комиссию по делам несовершеннолетних.

*Ключевые слова:* **педагогические условия, подростки группы риска, социальная реабилитация, социально-культурная реабилитация, подведомственные учреждения сферы молодежной политики**

Различные реабилитационные способы работы с подростками группы риска в современных социокультурных условиях, к сожалению, не обладают возможностью демонстрировать особенно ярко проявляющуюся результативность, и поэтому возникает необходимость поиска иных путей социально-культурной реабилитации подростков в подведомственных учреждениях молодежной политики. Одно из ключевых противоречий между принятием подростком группы риска культурно-нравственных ценностей, на которых базируется программа социально-культурной реабилитации, и отказом от асоциальных установок, значимых в его жизни и в его семье, не может быть успешно разрешено без привнесения особых педагогических условий, которые и стали предметом исследования. Целью настоящего исследования стали поиск и выявление педагогических условий социально-культурной реабилитации подростков группы риска, необходимых для результативной реализации программ реабилитации в подведомственных учреждениях сферы молодежной политики. Для достижения указанной цели нами был выдвинут ряд, среди которых следующие: отобрать и изучить научные источники по проблематике исследования; обобщить социально-практический и персональный практический опыт реабилитационной работы с подростками группы риска; выявить и обосновать педагогические условия, необходимые при реабилитаци-

онной работе с подростками группы риска в подведомственных учреждениях сферы молодежной политики.

Теоретическую базу статьи составили научные работы современных исследователей, которые рассматривали педагогические условия через призму изучения разных сфер жизни подрастающего поколения, в том числе при работе с подростками группы риска, использовали накопленный научный опыт. Основными методами исследования стали сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, изучение и обобщение практико-социального и персонального практического опыта, эксперимент.

Научная новизна исследования заключается в разработанном комплексе педагогических условий социально-культурной реабилитации подростков группы риска в подведомственных учреждениях сферы молодежной политики. Результатами проведенного исследования стали доказательства необходимости использования разработанного комплекса педагогических условий при реабилитационной работе с подростками группы риска в подростково-молодежных центрах и клубах, домах и дворцах молодежи, находящихся в ведении комитетов по молодежной политике и работе с общественными организациями, для снижения показателей повторных постановок подростков на учет в комиссию по делам несовершеннолетних.

Подростковый возраст является одним из самых сложных этапов в жизни любого человека. Это время поиска себя, период яркого самовыражения и становления, накопления знаний, очерчивания духовно-нравственных ориентиров. Здесь важно отметить, что основы первоначально закладываются в семье; ребенок, затем подросток, потом молодой человек впитывает устоявшиеся паттерны поведения отца, матери, иных проживающих совместно родственников, стереотипные решения повторяющихся ситуаций и часто неосознанно действует по сложившимся примерам. В первую очередь от семьи зависит, какую модель взаимоотношений вынесет будущий дееспособный гражданин. Конечно, существуют и исключения из правила, когда подросток, насмотревшись на то, как живут или существуют его ближайшие родственники, строго решает для себя невозможность претворения в собственную жизнь подобного сценария и волевым усилием меняет сложившиеся привычки, ломает устоявшиеся паттерны поведения. Но этот путь для сильных духом людей, с сильной волей и четким планом, которых сложно заставить изменить своё решение.

При работе с подростками группы риска, подростками, не имеющими ярко выраженных психических и физических патологий, попавшими в трудную жизненную ситуацию и не обладающими возможностями выйти из неё самостоятельно, особенно важно учитывать социальную среду, в которой данный подросток растет и куда возвращается; нужно акцентировать внимание при проведении реабилитационных мероприятий на социально одобряемых установках, которые позволят более полно формировать нравственные ценности. Это связано с тем, что их картина мира в виду серьезных жизненных потрясений уже претерпела значительные изменения (например, в связи с жестоким обращением в семье, в результате которого наносится серьезный вред психике и здоровью подростка, из-за травмирующих ситуаций, таких как невозможность завести друзей, инаковость в коллективе, развод родителей, смерть близкого родственника и т. д.), переориентирована на асоциальные проявления и значительно привносит трудности в жизнь и деятельность как самого подростка, так и социума. Необходимость качественного изменения жизни подростков группы риска усилиями специалистов по реабилитации, социальной работе, по работе с молодежью обратила внимание специалистов на учет особых педагогических условий при работе с этой категорией социально незащищенных групп населения.

Исследователи определяют понятие «педагогические условия» по-разному, добавляя специфические особенности в связи с различными объектами взаимодействия, более общим или частным характером определения. Например, исследователь А.А. Кузьмина понимает их как «комплекс педагогических мер, направленных на образовательную деятельность в качестве факторов успешности достижения поставленных целей» [1, с. 202], а исследователь А.Н. Томилин, говоря в своей работе о воспитательно-патриотической деятельности, проводимую в среде учащейся молодежи, раскрывает значение понятия «педагогические условия» как «совокупность тщательно отобранных мер, конструктивно-творческое применение которых обеспечивают эффективность процесса развития патриотизма и патриотических качеств учащейся молодежи» [2, с. 45].

В целом исследователи трактуют педагогические условия как комплекс педагогических мер [1; 2; 3], как педагогический процесс [4; 5] и как характеристику педагогической системы [6], благодаря которым будет улучшено текущее положение дел, решена определенная педагогическая задача, увеличена эффективность педагогического воздействия. Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что большинство исследователей придерживаются мнения, что педагогические условия в наиболее общем смысле – это комплекс педагогических мер, обладающих потенциалом для совершенствования существующей педагогической системы и качественного улучшения текущей педагогической ситуации.

Один из важных компонентов реабилитации – освоение социальных норм поведения подростком группы риска – уже свидетельствует о колоссальнейших шагах вперёд, об усвоении навыков. Для этого разрабатывается индивидуальная программа реабилитации, в том числе и социально-культурной реабилитации подростка группы риска, для более качественного проведения реабилитационных мероприятий. Проанализировав собственный опыт, опыт коллег и научно-практический опыт исследователей, работавших в данном направлении, мы смогли выделить в качестве гипотезы перечень педагогических условий, при учёте которых реабилитационная работа с подростками группы риска будет более успешной, в частности, снизится уровень повторных постановок подростков на учёт в комиссию по делам несовершеннолетних.

В подведомственных учреждениях сферы молодежной политики при социально-культурной реабилитации подростков группы риска необходимы следующие педагогические условия:

– учет особенностей социально-культурной среды, окружающей подростков группы риска (малое время общения с родителями, нет положительного примера для подражания среди взрослых, деструктивное влияние сверстников, использование нецензурной лексики, низкий уровень морально-нравственных ориентиров, которые значимы для подростков, низкий уровень их самоорганизации), и возвращение подростка после реабилитационных мероприятий в ту же социально-культурную среду;

– делегирование подросткам группы риска полномочий на частичную и/или полную организацию мероприятий.

Был определен диагностический инструментарий: методика первичной диагностики и выявления детей группы риска (М.И. Рожков и М.А. Ковальчук) [7], шкала социально-психологической адаптированности (К. Роджерс и Р. Даймонд) [8], опросник коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) [8].

Экспериментальная работа по определению уровня влияния выявленных педагогических условий при социально-культурной реабилитации подростков группы риска проводилась на базе подведомственных учреждений сферы молодежной политики Санкт-Петербурга (СПб ГБУ Подростково-молодежный центр «МИР» (6 клубов)). Участниками экспериментальной работы были выбраны подростки группы риска, совершившие административные правонарушения и поставленные на учет комиссией по делам несовершеннолетних, в возрасте 14–15 лет. Подростки были обязаны проходить реабилитационные мероприятия в указанных учреждениях, регулярно посещать занятия как в выбранных кружках и секциях, так и уроки в школах, где они проходили обучение. Общая численность участников педагогического эксперимента составила 33 человека, которые были выбраны методом простой случайной выборки и распределены на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ).

Перед началом реабилитационных мероприятий нами был проведен констатирующий эксперимент, который продемонстрировал, что усредненные результаты каждой группы находятся практически на одинаковом уровне, в частности в рамках параметров дезадаптивности, избегания проблемных ситуаций, коммуникативной толерантности, самооценки, отношения в семье, недоверие к людям и различия были в десятых долях процента. Мы также смотрели на уровень социальной компетентности, который тоже давал низкие показатели в обеих группах, основываясь на работах Л.Н. Гиенко [9; 10].

Подростки группы риска в обеих группах демонстрировали агрессию при коммуникации, за которой скрывалась неуверенность в себе; низкую самооценку, склонность к избеганию проблем; вызывающее поведение, вплоть до противоправного; не полностью выполняли задания, данные социальными педагогами и специалистами по работе с молодежью, и/или пренебрегали ими; прерывали занятия и мероприятия для выяснения отношений как с участниками своей команды, так и с ведущим, зрителями, тем самым наглядно показывали средний уровень дезадаптации, приближающийся к высокому.

С каждой из групп была проведена работа по социально-культурной реабилитации – выстроен индивидуальный план для каждого реабилитанта, предложены на выбор кружки и секции, организованы индивидуальные и командные мероприятия, проводилась работа с семьями, были устроены двусторонние встречи подростка группы риска с психологом, классным руководителем. При проведении реабилитационных мероприятий у ЭГ специалисты учитывали тот факт, что все подростки после проведения реабилитационных мероприятий возвращаются в уже сложившуюся социально-культурную среду своей семьи (обладающую устоявшимися традициями, ценностями, паттернами поведения, а также авторитетом ее членов), которая не всегда является социально одобряемой, что добавляло определенную сложность при реабилитационной работе. Чтобы снизить негативное влияние устоявшихся асоциальных паттернов поведения или отсутствия значимого взрослого в жизни подростка, специалисты выделяли больше времени на установление благожелательных контактов с семьей реабилитируемого, проводили неформальные индивидуальные и групповые беседы с подростками группы риска, устанавливали доверительные отношения как между специалистом и реабилитируемым, внутри группы, так и стремились выйти на нейтральные взаимоотношения подростка с его семьей.

Программа социально-культурной реабилитации для обеих групп подразделялась на следующие этапы: на первом этапе подростки становились лишь слушателями и зрителями, тем самым знакомились со специалистами, узнавали сложившиеся традиции и обычаи в том клубе, куда их направила комиссия по делам несовершеннолетних, расписание, список обязательных к посещению встреч. На втором этапе, уже при работе со специалистами по социальной работе и работе с молодежью, психологом, подростки группы риска начинали высказывать свое мнение, переставали закрываться, агрессивно отвечать на вопросы, иногда даже уже проявляли инициативу в генерировании идей на общих собра-

ниях. Третий этап представлял собой полноценные сценарии сложных игр, в том числе игр на местности, квестов, где от подростов группы риска требовалась помощь команде, включение в активную работу, несение ответственности за малую часть работы команды – подготовка плакатов, музыкального сопровождения. Здесь пути обеих групп постепенно расходились: участники ЭГ получали больше полномочий в рамках организации мероприятий, а участники КГ выполняли задания под непосредственным контролем специалистов, их инициатива не гасилась, но и не поощрялась.

Мы можем отметить, что в целом программа реабилитации КГ включала в себя три этапа, а программа ЭГ – пять. По времени они были равнозначны.

Четвертый этап программы был связан с большим делегированием полномочий подросткам ЭГ. Здесь уже ответственность за часть мероприятия лежала непосредственно на участнике – например, организация встречи зрителей, разработка сценария и так далее. Подростки группы риска, которые проходили данный этап, рассказывали, что стали чувствовать себя по-другому, пришло не только ощущение единения с командой, но и появлялась вера в себя, в свои силы и возможности. Пятый этап отличался от предыдущих тем, что здесь уже практически полноценно главными являлись не специалисты реабилитации, а сами подростки. Им было дано все больше возможностей для самостоятельного творчества в создании и проведении мероприятий; кураторство в лице специалистов отошло на задний план. Самостоятельный выбор темы, создание сценария, разработка реквизита, музыкального и светового сопровождения, приглашение зрителей – было переложено на плечи подростков ЭГ, их команды. Постепенное усложнение заданий, сплачивание команды, делегирование полномочий мотивировали несовершеннолетних, дали возможность раскрыться их талантам и склонностям.

Делегирование полномочий подросткам группы риска стало одним из самых сложных моментов в программе социально-культурной реабилитации – специалистам было сложно перестроиться, дать возможность подросткам группы риска отвечать за одну из частей мероприятия (например, за подбор музыкальных композиций), так как реабилитируемые уже несколько раз до этого саботировали выданные задачи специалистов, нецензурно отвечали или демонстративно пропускали занятие. Данную проблему приходилось решать многократно, так как изначально разрозненные члены реабилитационной группы не чувствовали свою причастность к ней, не ощущали ответственности за полученное дело, а специалисты не могли пустить на самотек мероприятие и заранее готовили делегированные подросткам задания. В итоге получалось, что мероприятие проходило без учета вклада подростка, а урок реабилитируемыми не был усвоен. Планомерная работа как с реабилитируемыми, так и со специалистами в конце концов дала свои плоды – подростки начали ощущать свою ответственность перед одногруппниками, перед специалистами, зрителями и самое главное – перед собой.

Формирующий эксперимент показал, что подростки группы риска, входившие в ЭГ, по сравнению с предыдущим экспериментом, стали более уверены в себе, меньше демонстрируют асоциальное поведение, ориентированы на социальную реализацию, обладают более выраженными и сформированными интересами и предпочтениями. Нами были определены основные различия между подростками двух групп по показателям «дезадаптивность», «самооценка», «избегание проблемных ситуаций», «коммуникативная толерантность», «отношения в семье», «недоверие к людям» ($p \leq 0,01$). Исходя из полученных результатов, мы можем сказать, что подростки группы риска из КГ обладают более низкой самооценкой, не готовы открыться окружающим, у них выявлен средний, стремящийся к нижней границе, уровень коммуникативной толерантности, они более склонны избегать сложных ситуаций и отношения в собственной семье видят в большинстве своем в негативных тонах. Здесь мы можем говорить о том, что подросткам из КГ, несмотря на проведенную реабилитационную работу сложнее выстраивать межличностные отношения, труднее доверять людям, реализовывать собственные планы и достигать поставленных целей. Для них группа представляла собой особое средство достижения индивидуальных целей, в том числе и сиюминутных, а не самостоятельную единицу, где каждый ее член заинтересован в общем успехе, что отмечали представители ЭГ.

Реализация программы социально-культурной реабилитации подростков группы риска нам показывает положительную динамику, отмечаемую статистически ($p \leq 0,05$) в обеих группах, так, например, в КГ по критерию «самооценка» стало 19% (было 15,4%), в ЭГ – 32% (было 16%), по критерию «избегание проблемных ситуаций» в КГ стало 22% (было 35%), в ЭГ – 14% (было 33%), по критерию «коммуникативная толерантность» в КГ появились представители со средним уровнем коммуникативной толерантности (15%, ранее у всех был низкий уровень), а в ЭГ – появились представители со средним уровнем (50%), который стремится к высокому (5%).

Оценка разности попарно сопряженных показателей позволяет нам сказать, что увеличение показателей по выделенным критериям после проведенной реабилитационной работы с подростками группы риска перед экспериментом и после него считаются статистически значимыми ($p \leq 0,05$).

Полученные результаты в ЭГ по сравнению с КГ дают возможность утверждать, что выделенные положения педагогических условий были верными и позволили более успешно провести социально-культурную реабилитацию в подведомственных учреждениях сферы молодежной политики. Еще одним доказательством может послужить тот факт, что ни один подросток из ЭГ в течение четырех лет наблюдения после проведения эксперимента не был вторично поставлен на учёт в комиссию по делам несовершеннолетних или же нарушил положения КоАП РФ, уже будучи совершеннолетним, в то время как трое человек из КГ в течение двух лет вторично совершили противоправное административное деяние, и были вновь поставлены на учет.

Проведенное исследование продемонстрировало, что при работе с подростками группы риска в первичных учреждениях профилактики сферы молодежной политики – подростково-молодежных клубах, центрах, домах и дворцах молодёжи – и при разработке программ социально-культурной реабилитации обязательно должны учитываться педагогические условия, необходимые как для результативного прохождения этих программ подростками группы риска, так и для качественного снижения уровня повторных постановок на учет в комиссию по делам несовершеннолетних.

Библиографический список


1. Кузьмина А.А. Педагогические условия организации духовно-нравственного воспитания обучающихся. *Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы:* материалы VII Всероссийской научной конференции. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023: 201–205.
2. Томилин А.Н. Педагогические условия применения метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 44–47.
3. Палаткина А.Ю. Педагогические условия и инструментарий для успешной социализации старших школьников в цифровой образовательной среде. *Педагогическая наука и образование в диалоге со временем:* сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти В.А. Пятина. Астрахань: ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева», 2023: 276–280.
4. Воробьева А.В. Педагогические условия организации работы по преодолению склонности к деструктивному поведению у подростков. *Научные исследования и разработки: гуманитарные и социальные науки:* сборник материалов XVIII международной очно-заочной научно-практической конференции. Москва: Научно-издательский центр «Империя», 2023: 45–48.
5. Хорошевская И.В. Педагогические условия формирования бесконфликтной личности обучающегося общеобразовательной организации. *Духовно-нравственное воспитание: исторические вызовы и выбор человека:* материалы VIII Международной научно-образовательной конференции. Москва: Московский государственный областной педагогический университет, 2023: 251–259.
6. Шишкина О.В. Педагогические условия формирования правовой культуры подростков в современной социокультурной среде. *Педагог-профессионал в школе будущего:* материалы VI Всероссийской молодежной конференции. Элиста: Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, 2023: 114–118.
7. Рожков М.И., Ковальчук М.А. *Профилактика наркомании у подростков*: учебно-методическое пособие. Москва: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2004.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп:* учебное пособие для студентов вузов. Москва: Издательство института психотерапии, 2002.
9. Гиенко Л.Н. Социальная компетентность подростков группы риска. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (68): 102–103.
10. Гиенко Л.Н. *Реализация компетентностной модели образования средствами социально-педагогической деятельности:* учебное пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2016.


References


1. Kuz'mina A.A. Pedagogicheskie usloviya organizacii duhovno-nravstvennogo vospitaniya obuchayuschihsya. *Social'nye processy v sovremennom rossijskom obschestve: problemy i perspektivy:* materialy VII Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Irkutsk: Irkutskij gosudarstvennyj universitet, 2023: 201-205.
2. 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.
3. Palatkina A.Yu. Pedagogicheskie usloviya i instrumentarij dlya uspeshnoj socializacii starshih shkol'nikov v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie v dialoge so vremenem:* sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj pamyati V.A. Pyatina. Astrahan': FGBOU VO «Astrahanskij gosudarstvennyj universitet imeni V.N. Tatischeva», 2023: 276-280.
4. Vorob'eva A.V. Pedagogicheskie usloviya organizacii raboty po preodoleniyu sklonnosti k destruktivnomu povedeniyu u podrostkov. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki: gumanitarnye i social'nye nauki:* sbornik materialov XVIII mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Nauchno-izdatel'skij centr «Imperiya», 2023: 45-48.

5. Horoshevskaya I.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya beskonfliktnoj lichnosti obuchayuschegosya obscheobrazovatel'noj organizacii. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie: istoricheskie vyzovy i vybor cheloveka:* materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-obrazovatel'noj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj pedagogicheskij universitet, 2023: 251-259.
6. Shishkina O.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya pravovoj kul'tury podrostkov v sovremennoj sociokul'turnoj srede. *Pedagog-professional v shkole buduschego:* materialy VI Vserossijskoj molodezhnoj konferencii. `Elista: Kalmyckij gosudarstvennyj universitet imeni B.B. Gorodovikova, 2023: 114-118.
7. Rozhkov M.I., Koval'chuk M.A. *Profilaktika narkomanii u podrostkov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr «Vlados», 2004.
8. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp:* uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Izdatel'stvo instituta psihoterapii, 2002.
9. Gienko L.N. Social'naya kompetentnost' podrostkov gruppy riska. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 102-103.
10. Gienko L.N. *Realizaciya kompetentnostnoj modeli obrazovaniya sredstvami social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti:* uchebnoe posobie. Barnaul: AltGPU, 2016.

*Статья поступила в редакцию 21.03.24*

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-165-168

***Chudinsky R.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: chudinsky@mail.ru*
***Gorbunov N.A.**, teaching assistant, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: nikita246975@mail.ru*

**ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF A PROFESSIONAL (DEMONSTRATION) EXAM IN THE DISCIPLINE "ADDITIVE TECHNOLOGIES AND 3D MODELING" AMONG FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The article discusses how to organize a professional (demonstration) exam for future computer science teachers in the technical section of the discipline "Additive technologies and 3D modeling." The possibility of using a professional (demonstration) exam as a form of intermediate certification of students of a pedagogical university is evaluated. The authors present the organizational conditions and the evaluation component of the professional (demonstration) exam in the discipline "Additive technologies and 3D modeling" for students of pedagogical orientation. Conclusions are formulated about the possibility of conducting an objective assessment of the formation of subject competencies of students – future teachers of computer science, the quality of the organization of the educational process and the level of students' mastering knowledge in the disciplines of subject training.

*Key words:* **professional (demonstration) exam, additive technologies, intermediate certification, professional competencies**

***Р.М. Чудинский**, д-р пед. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: chudinsky@mail.ru*
***Н.А. Горбунов**, асс., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: nikita246975@mail.ru*

# ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ДЕМОНСТРАЦИОННОГО) ЭКЗАМЕНА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АДДИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И 3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ» У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается организация и проведение профессионального (демонстрационного) экзамена у будущих учителей информатики по техническому разделу дисциплины «Аддитивные технологии и 3D-моделирование». Оценена возможность использования профессионального (демонстрационного) экзамена как формы проведения промежуточной аттестации студентов педагогического вуза. Авторами представлены организационные условия и оценочный компонент проведения профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» для студентов педагогической направленности. Сформулированы выводы о возможности проведения объективной оценки сформированности предметных компетенций студентов – будущих учителей информатики, качества организации образовательного процесса и уровня освоения студентами знаний по дисциплинам предметной подготовки.

*Ключевые слова:* **профессиональный (демонстрационный) экзамен, аддитивные технологии, промежуточная аттестация, профессиональные компетенции**

Совершенствование высшего педагогического образования является одним из приоритетных направлений развития российской системы образования. В настоящее время современное педагогическое образование получило ряд нововведений, влияющих как на организацию образовательного процесса, так и на способы определения промежуточных и итоговых результатов освоения образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» в высших учебных заведениях.

В рамках федерального проекта «Современная школа» появление на базе вузов педагогических технопарков «Кванториум» позволило «обновить» программы подготовки будущих учителей с учётом появления в системе образования современных направлений, тесно связанных с современными технологиями инженерно-технической и цифровой направленности (аддитивные технологии, работа с VR/AR, Интернет вещей и т. д.) [1].

В целях обеспечения подготовки педагогов, у которых сформированы компетенции опережающей профессиональной подготовки, и создания современной интерактивной образовательной среды на базе образовательных организаций высшего педагогического образования возникли технопарки универсальных педагогических компетенций в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации № 1889-р [2] в рамках государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российский Федерации» [3]. Появление технопарков универсальных педагогических компетенций продиктовано необходимостью создания единой образовательной среды, позволяющей готовить будущих и действующих педагогов применять в своей работе междисциплинарные знания, и получения студентами педагогических вузов опыта реализации междисциплинарных и метапредметных проектов, организации исследовательской работы и формирования функциональной грамотности студентов.

Для обеспечения внедрения единого подхода к структуре, содержанию практической, методической и предметной подготовки педагога и условиям её реализации в любом вузе страны программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» осуществляются в соответствии с «Ядром высшего педагогического образования», в котором определено 75% содержания образовательных программ, и особый акцент сделан именно на практической подготовке бакалавров.

Утвержденная концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года определяет «совершенствование системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технического развития и с учётом актуальной исследовательской повестки в сфере образования, актуального контекста развития общего образования для формирования возможностей самореализации и развития талантов у детей и молодежи, личностного роста, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи, вхождения Российской Федерации в число 10 лучших стран мира по качеству общего образования» [4, с. 6]. Особое внимание в концепции уделено «принципам открытости и независимости оценки качества подготовки педагогических кадров и эффективности реализации мероприятий концепции и обеспечения совместной деятельности образовательных организаций, реализующих программы подготовки педагогических кадров, и социальных партнёров» [4, с. 6-7]. Одной из процедур независимой оценки качества подготовки педагогических кадров является проведение профессионального (демонстрационного) экзамена для обучающихся – будущих учителей в рамках практической подготовки и промежуточной аттестации по модулям (дисциплинам), практикам на основе «Ядра педагогического образования» и в рамках государственной итоговой аттестации выпускников педагогических вузов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью организации и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена у студентов – будущих учителей информатики не только по дисциплинам психолого-педагогического, педагогического и методического модулей, но и предметного модуля, обеспечивающих оценку уровня сформированности предметных компетенций будущих учителей.

Цель исследования – обосновать и разработать подходы к организации и проведению профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» у будущих учителей информа-

тики в педагогическом вузе. Объектом исследования является организация и проведение профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» у будущих учителей информатики в педагогическом вузе.

Задачами исследования являются:

– определение организационных условий профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» у будущих учителей информатики в педагогическом вузе;

– определение оценочного компонента профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» у будущих учителей информатики в педагогическом вузе;

– апробация организации и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» у будущих учителей информатики в педагогическом вузе.

Научная новизна заключается в определении возможности применения профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках промежуточной аттестации студентов педагогического вуза по дисциплинам/модулям предметной подготовки.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении объективной оценки сформированности профессиональных компетенций будущих учителей информатики за счет применения профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках промежуточной аттестации студентов по дисциплинам/модулям предметной подготовки.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения результатов исследования для объективной оценки профессиональных компетенций будущих учителей информатики, организации профессионального (демонстрационного) экзамена для дисциплин и модулей предметной подготовки будущих учителей информатики в педагогическому вузе.

Методами исследования являлись опытно-экспериментальная работа, экспертные оценки.

Для проведения исследования была определена дисциплина «Аддитивные технологии и 3D-моделирования» у бакалавров 2 и 3 курса, профили «Информатика», «Дополнительное образование», а промежуточная аттестация была осуществлена в формате профессионального (демонстрационного) экзамена. В эксперименте принимали участие 16 студентов из двух групп.

Подобная форма аттестации уже присутствует в педагогическом образовании, кроме того, ранее в схожем формате демонстрационные экзамены появились в среднем профессиональном образовании в качестве форм итоговой аттестации обучающихся. Однако в высшем педагогическом образовании профессиональный (демонстрационный) экзамен до настоящего момента использовался как форма организации промежуточной и итоговой аттестации только для дисциплин педагогической и методической направленности. В свою очередь, дисциплина «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» изучается бакалаврами направления «Педагогическое образование» в течение одного семестра отдельно как техническая дисциплина, а следующий семестр посвящен специфике преподавания аддитивных технологий в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования детей. Соответственно, профессиональный (демонстрационный) экзамен необходимо организовать дважды: для оценки сформированности предметных (технических) и методических компетенций. Данная статья посвящена организации и проведению профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «Аддитивные технологии и 3D-моделирование по оценке сформированности предметных (технических) компетенций» будущих учителей информатики.

«Аддитивные технологии – это совокупность принципов, методов и средств создания трёхмерного объекта путём его послойного построения в рабочей области установки для аддитивного производства» [5, с. 6]. Дисциплина «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» посвящена на первом этапе (первый семестр) формированию навыков работы с 3D-принтерами FFF/FDM типа и работы в системах автоматизированного проектирования (далее – САПР) для создания 3D-моделей и дальнейшей печати.

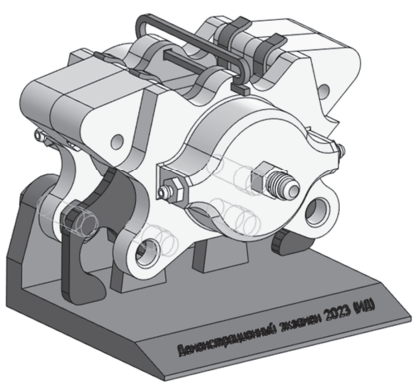


Рис. 1. Макет готового изделия «Суппорт тормозной»

Задание для демонстрационного экзамена составлялось в формате, приближенном к чемпионату, проводимому Всероссийским чемпионатным движением по профессиональному мастерству «Профессионалы», компетенция 45. Изготовление прототипов (аддитивное производство). Общее время выполнения задания составляет 6 часов. Для получения возможности использовать функционал 3D-принтеров дольше задание выполнялось в течение двух дней (по 3 часа соответственно) с максимальным временем на печать 27 часов. Задание профессионального экзамена было распределено на 5 модулей, совокупность которых позволяет оценить общий уровень сформированности профессиональных компетенций студента в контексте конкретной дисциплины.

Формулировка задания экзамена звучала следующим образом: «По выданным заданиям участникам необходимо изготовить прототип изделия «Суппорт тормозной»» (рис. 1).

**Модуль 1.** Подготовка оборудования (30 минут). Для успешного выполнения задания предлагается проверить исправность и произвести калибровку (при необходимости) 3D-принтера Picaso Designer Classic. Для этого можно воспользоваться любым калибровочным шаблоном. Также подготовьте папку («Фамилия»_Прототип суппорта) с работами экзаменуемого в разделе «Документы». Организуйте правильное хранение файлов по конкурсным дням. 3D-принтеры могут работать в течение рабочего времени, времени перерывов и 21 часа после работы первого дня, во второй день экзамена печать после окончания работы запрещена.

Чертежи, электронные модели в системе трехмерного проектирования Компас-3D проектируются в масштабе 1:1. Также при печати необходимо учитывать усадку пластиков и расстояние между соединяемыми поверхностями.

**Модуль 2.** Реверсивный инжиниринг (60 минут). Разработка твердотельных трехмерных моделей деталей проекта по предоставленным файлам в формате*. STL.

Выполнить в CAD электронную модель ДЭ.2023.ИД.111 Сторона суппорта по детали в формате*.STL.

Выполнить в CAD электронную модель ДЭ.2023.ИД.002 Тормоз по детали в формате*.STL, затем распечатать её.

Обязательным условием при оценивании модуля, является наличие дерева построения полученных моделей. Сдаются полученные твердотельные модели в формате CAD системы (*.m3d и STEP).

Электронные модели и чертежи сдаются и проверяются экспертами в конце первого соревновательного дня.

**Модуль 3.** Изготовление деталей прототипа по чертежам (90 минут). Участникам предлагается смоделировать по чертежам детали для тормозного суппорта. Некоторые детали по выданным чертежам и выданным step-файлам необходимо напечатать на 3D-принтере с учетом времени на печать.

Необходимо смоделировать:

– ДЭ.2023.ИД.004 Подставка;
– ДЭ.2023.ИД.001 Колодка Тормозная;
– ДЭ.2023.ИД.010 Поршень;
– ДЭ.2023.ИД.008 Прокладка.

Напечатать модели из PLA-пластика:

– ДЭ.2023.ИД.111 Сторона суппорта (разрешена печать файла ДЭ.2023.ИД.000 Сторона суппорта, но за это действие предусмотрено меньшее количество баллов);
– ДЭ.2023.ИД.005 Пластина – 6 штук;
– ДЭ.2023.ИД.006 Держатель колодки.

Обязательным условием при оценивании модуля является наличие дерева построения созданных в CAD моделей. Сдаются 3D-модели на проверку в формате CAD (*.m3d, *.a3d и STEP).

Для проверки подготовленных на печать деталей предоставляются g-code (.*PolygonTaskFile) с параметрами.

Электронные модели, g-code, сдаются на проверку. Распечатанные детали проверяются в конце второго дня.

**Модуль 4.** Выполнение чертежей (90 минут). Для моделей: ДЭ.2023.ИД.002 Тормоз и ДЭ.2023.ИД.000 Сторона суппорта выполните чертежи, для этого необходимо:

– создать чертеж. Чертёж выполнить на листе А4/А3;
– грамотно подобрать масштаб главному и проекционным видам;
– вставить пространственный вид;
– проставить размеры и заполнить основную надпись;
– при необходимости, использовать разрезы и сечения;
– чертежи сохранить в формате CAD (*.cdw) и PDF;

Чертежи для оценивания предоставляются в формате PDF.

**Модуль 5.** Постобработка и сборка прототипа изделия (90 минут). Обработать детали и подготовить их к сборке. Изделие не должно иметь после обработки фрагментов поддержки и других побочных элементов, не относящихся к геометрии 3D-модели прототипа (следы клея, повреждения от инструмента, силиконовая смазка в местах, где она не используется).

Доработка происходит с помощью ручного инструмента в присутствии эксперта на специально отведённом месте либо других инструментов, которые участники могут принести с собой (согласно тулбоксу). Работа без средств личной безопасности с режущим инструментом запрещена. Использование инструментов допускается при соблюдении техники безопасности.

1. Выполнить физическую сборку «Суппорт тормозной» из напечатанных моделей.

2. Выполнить электронную сборку изделия. Для итоговой сборки (со всеми изменениями в конструкцию) подготовить рендер:

– свободный ракурс – 2 шт.;
– изделие в разрезе – 1 шт.

3. Для итоговой сборки следует выполнить сборочный чертёж и спецификацию. Сборочный чертёж обязательно должен включать простановку позиций и габаритные размеры изделия.

Также необходимо подготовить разнесение компонентов.

Критерии оценивания модулей были сформулированы аналогично критериям оценивания отечественных и всемирных чемпионатов компетенций, где каждое корректное действие, выполненное в соответствии с заданием, оценивается отдельно, а также отсутствуют субъективные критерии. Максимальный балл, получаемый при полном выполнении задания, равнялся 51,2 баллам, а разделением по модулям было осуществлено следующим образом:

Модуль 1 – 9,50 баллов;
Модуль 2 – 7,10 баллов;
Модуль 3 – 16,00 баллов;
Модуль 4 – 7,90 баллов;
Модуль 5 – 10,70 баллов.

Во время проведения испытания студентам предоставлялось индивидуальное рабочее место, ноутбук с установленной системой трехмерного проектирования Компас-3D, 3D-принтер Picaso Designer Classic, площадь каждого рабочего места суммарно составляла 3,5 кв. м. Для объективности оценивания все студенты, участвовавшие в испытании, получили индивидуальный шифр. Таким образом, экспертная комиссия, состоящая из региональных экспертов соответствующих чемпионатов, не знала, кого конкретно они оценивают в данный момент.

Перед началом мероприятия участникам было объявлено, что для подтверждения сформированности компетенций в области 3D-моделирования в САПР и применения аддитивных технологий им необходимо корректно выполнить более 40% заданий из всех пяти модулей.

Техническое задание испытания было разделено на 5 модулей. Листы для оценивания студенческих работ аналогичным образом разделились на 5 модулей, каждый из которых был направлен на оценку усвоения одного, конкретного раздела дисциплины. Результаты были получены путём сложения оценок по критериям каждого модуля, общее количество которых составило 105 критериев. Результаты оценивания представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты оценивания профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «Аддитивные технологии и 3D-моделирование»

| *ШИФР* | *Балл за демонстрационный экзамен* | *ШИФР* | *Балл за демонстрационный экзамен* |
|---|---|---|---|
| ИД.4.1 | 19,60 | ИД.3.1 | 11,15 |
| ИД.4.2 | 09,40 | ИД.3.2 | 16,60 |
| ИД.4.3 | 25,40 | ИД.3.3 | 29,25 |
| ИД.4.4 | 43,00 | ИД.3.4 | 29,75 |
| ИД.4.5 | 21,20 | ИД.3.5 | 29,45 |
| ИД.4.6 | 19,40 | ИД.3.6 | 20,90 |
| ИД.4.7 | 30,05 | ИД.3.7 | 19,30 |
| ИД.3.8 | 09,10 | ИД.3.9 | 21,00 |

По итогам оценки работ студентов комиссия определила следующие результаты: только 9 студентов (56,25% испытуемых) преодолели порог в 40% выполненных заданий, ещё 3 участника эксперимента оказались близки к прохождению порога (18,75% испытуемых) и 4 участника (25% испытуемых) продемонстрировали отсутствие сформированных компетенций по дисциплине.

Проведенный анализ и сравнение результатов каждого модуля друг с другом позволили оценить общий уровень сформированности компетенций по соответствующим разделам дисциплины.

1. Модуль 1, посвящённый предварительным, пуско-наладочным работам с оборудованием, ожидаемо оказался одним из самых результативных, средний результат его выполнения составил 44,42%. Кроме того, процент выполнения модуля мог быть значительно выше, если бы большинство студентов не проигнорировали ту часть задания модуля, которая связана с печатью и анализом калибровочных шаблонов. Пуско-наладочные работы 3D-принтера – одна из первых тем практических занятий дисциплины, а значит, дальнейшее изучение дисциплины затрудняется без полного понимания специфики и функционала 3D-принтера. В условиях того, что в процессе проведения экзамена использовалось тоже оборудование, что и на занятиях, студенты не посчитали нужным проверять технические особенности оборудования в работе. Но из-за того, что это действие было одним из элементов задания, критерии, связанные с оценкой калибровочных шаблонов, оказались обнулены у подавляющего большинства участников экзамена. Таким образом, большинство баллов, не полученных участниками экзамена, связаны не с отсутствием технических компетенций, а с игнорированием некоторых элементов задания модуля. Допускаем, что это связано с серьёзным ограничением времени выполнения модуля, однако в данном случае основной ошибкой студентов можно считать принятие решений, основанных лишь на личном опыте. Следует отметить, что только в модуле 1 присутствуют индивидуальные результаты студентов (двое испытуемых), равные максимальному результату модуля.

2. Модуль 2, направленный на оценку знаний и умений в области обратного проектирования (реверсивный инжиниринг), оказался самым нерезультативным среди всех модулей экзамена. Средний результат модуля составил 21,27%. Предполагаемыми причинами такого низкого результата могут быть недостаточное количество часов, выделенных на изучение данного раздела в рамках дисциплины, нехватка времени экзамена для выполнения данной работы. Вместе с тем в процессе освоения дисциплины «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» студентам предлагались аналогичные по уровню сложности задания, время на выполнение которых было значительно меньше. По нашему мнению, низкий результат модуля определила специфика задания, которая заключалась в отсутствии графической информации и необходимости самостоятельно предполагать и определять последовательность построения объекта. Иными словами, студентам оказалось гораздо проще строить объекты «с нуля», используя данные технической документации», нежели работать с существующим объектом и самостоятельно определять операции, необходимые для его создания.

3. Модуль 3, посвящённый проектированию твёрдых тел и печати элементов конструкции, ожидаемо оказался наиболее результативным, со средним результатом студентов 54,9%, обусловленный тем, что проектированию и печати уделяется наибольшее количество времени практических занятий данной дисциплины. Разница полученных баллов определена лишь уровнем сформированности у студентов умений проектирования и печати трёхмерных тел.

4. Результаты по Модулю 4 – 34,7% – не продемонстрировали серьёзных достижений студентов в области оформления технической документации. Схожий результат ожидался организаторами экзамена в силу того, что работа с технической документацией представляет собой объёмный и технически сложный раздел дисциплины, для которого нет необходимого времени на освоение. По нашему мнению, для наиболее полного формирования предметных компетенций в рамках дисциплины «Аддитивные технологии и 3D-моделирование» необходимо внедрение предшествующих дисциплин, связанных с технической графикой (к примеру, «Техническая графика»). В рамках подобных дисциплин студенты получили бы возможность более подробно изучить начертательную геометрию, техническую и компьютерную графику.

5. Модуль 5 был посвящён постобработке и сборке изделия. По сравнению с результатами других модулей средний результат студентов по этому модулю составляет 45,89%. Несмотря на преодоление порога, главным образом этот результат обусловлен получением участниками основной массы баллов за сборку именно цифровой версии прототипа. В свою очередь, сборка физического исполнения прототипа не принесла большинству участников хороших результатов, поскольку игнорирование части заданий Модуля 1 привело к некоторым дефектам печати, что, в свою очередь, усложнило сборку прототипа.

Таким образом, несмотря на непривычные для студентов организацию и проведение промежуточной аттестации по дисциплине предметной подготовки, формат профессионального (демонстрационного) экзамена позволяет преподавателю получать объективную оценку сформированности компетенций студентов, качества организации образовательного процесса по дисциплине и уровня усвоения студентами учебного материала, а студентам осуществлять, в том числе, самооценку собственных предметных компетенций по дисциплине и рефлексию результатов своей учебно-профессиональной деятельности. Независимая оценка позволила не только оценить уровень сформированности предметных компетенций студентов, но и скорректировать подходы к преподаванию дисциплины «Аддитивные технологии и 3D-моделирование», а также перераспределить время на освоение тех или иных ее модулей студентами.

Апробированные организационные условия и оценочный компонент могут быть использованы в практике работы образовательных организаций высшего педагогического образования в рамках промежуточной аттестации студентов при организации и проведении профессионального (демонстрационного) экзамена по другим дисциплинам предметной подготовки будущих учителей информатики.

Библиографический список

1. *Паспорт национального проекта. Национальный проект «Образование»*. Available at: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/-data/-national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf
2. *Распоряжение Правительства Российской Федерации* от 10 июля 2021 г № 1889-р. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202107130013
3. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации»* (с изменениями на 22 октября 2021 г.). Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 года № 377. Available at: https://docs.cntd.ru/document/554102822

4. *Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf
5. Чудинский Р.М., Горбунов Н.А. Роль и место аддитивных технологий в образовательном процессе. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 5: 26–34.

References

1. *Pasport nacional'nogo proekta. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie».* Available at: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/-data/-national_project/main/Pasport_nacional'nogo_proekta_Obrazovanie.pdf
2. *Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii* ot 10 iyulya 2021 g № 1889-r. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202107130013
3. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Nauchno-tehnologicheskoe razvitie Rossijskoj Federacii»* (s izmeneniyami na 22 oktyabrya 2021 g.). Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 marta 2019 goda № 377. Available at: https://docs.cntd.ru/document/554102822
4. *Ob utverzhdenii Koncepcii podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf
5. Chudinskij R.M., Gorbunov N.A. Rol' i mesto additivnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 5: 26-34.

*Статья поступила в редакцию 11.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-168-174

***Shalina D.E.,*** *student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dariashhalina@gmail.com*
***Tsobor N.K.,*** *student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nadya.tss7@gmail.com*
***Nitsakova I.V.,*** *student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: initsakova@mail.ru*
***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*
***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*

**TRENDS ON THE DEVELOPMENT OF POLYCULTURAL EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** In a rapidly changing world where cultural diversity is a key aspect of social life, understanding and respecting different cultural contexts becomes an integral part of education. This study examines the main directions of development of polycultural education, among which the authors of the article highlight the following: polycultural education in conditions of increasing migration processes; polycultural education in conditions of increasing multilingualism; polycultural education in the context of the development of globalization processes; polycultural education and COVID-19; digitalization of polycultural education. The authors of the article emphasize the dynamic and continuous nature of the development of polycultural education. The study of the areas outlined above allows to take a holistic approach to the problem of implementing polycultural education in educational institutions, to identify prospects for the development of polycultural education, which is based on the model of the development of polycultural education.

*Key words:* **polycultural education, directions of development, migration processes, multilingualism, globalization, digitalization**

***Д.Е. Шалина****, студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dariashhalina@gmail.com*
***Н.К. Цобор****, студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nadya.tss7@gmail.com*
***И.В. Ницакова****, студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: initsakova@mail.ru*
***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*
***С.Ю. Дронова****, канд. полит. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: sydronova@fa.ru*

# НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В условиях быстроменяющегося мира, где культурное многообразие является одним из ключевых аспектов общественной жизни, понимание и уважение различных культурных контекстов становятся неотъемлемой частью образования. В настоящем исследовании рассматриваются основные направления развития поликультурного образования, среди которых авторы статьи выделяют следующие: поликультурное образование в условиях усиления миграционных процессов; поликультурное образование в условиях усиления полиязычия; поликультурное образование в условиях развития глобализационных процессов; поликультурное образование в условиях пандемии COVID-19; поликультурное образование в условиях цифровизации общества. Авторами статьи подчеркивается динамичный и непрерывный характер развития поликультурного образования. Исследование обозначенных выше направлений позволяет целостно подходить к проблеме реализации поликультурного образования в образовательных учреждениях, выявлять перспективы развития поликультурного образования, одной из которых является проектирование модели развития поликультурного образования.

*Ключевые слова:* **поликультурное образование, направления развития, миграционные процессы, полиязычие, глобализация, цифровизации**

***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***

Современный мир, охваченный глобализацией, культурным плюрализмом, требует особого внимания к созданию новых условий для развития поликультурного образования. Динамичность и непрерывность обозначенных процессов, несомненно, подчеркивает важность выявления направлений развития поликультурного образования. Это определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – разработать модель развития поликультурного образования в образовательных учреждениях.

Для реализации поставленной цели предполагается решение следующих задач: анализ теоретической литературы с целью изучения сложившихся направлений развития поликультурного образования; обоснование значимости проектирования модели развития поликультурного образования в образовательных учреждениях с учетом обозначенных направлений.

В качестве основного метода исследования был использован анализ научной литературы по обозначенной теме.

Научная новизна определяется проектированием модели развития поликультурного образования с учетом обозначенных направлений.

Теоретическая значимость заключается в расширении представлений о направлениях развития поликультурного образования.

Практическая значимость: предложенная модель может быть использована в процессе дальнейшего развития поликультурного образования в рамках обозначенных направлений.

Во всем мире проблемы, связанные с поликультурным образованием, всегда привлекали внимание, так как они затрагивают вопросы экономического и социального приоритета, гражданского равенства и т. д.

На данный момент нет универсального определения поликультурного образования, что обусловлено разнообразием трактовок понятия «культура», «культурное разнообразие». Анализ многочисленных исследований по данной проблематике позволяет выделить несколько видений данного понятия. Остановимся более подробно. Так, в исследованиях зарубежных ученых поликультурное образование рассматривается как идея, концепция, философия, основанная на выявлении ценности этнического и культурного многообразия для членов общества и предлагающая варианты удовлетворения образовательных потребностей обучающихся из разных этнических и культурных групп (Р.Л. Гарсиа, К.А. Грант, А. Фрайзир, Б. Парех, Ж. Гэй, Б.Р. Барбер). Вместе с тем это и реформаторское движение, которое предлагает пересмотр содержания и ценностей образования для отражения поликультурности любого социума (Г.П. Баптист, К.И. Беннет, Д.М. Голник, Ф.К. Чинн, К.Е. Слитер, П.Л. Макларен, и др.). Поликультурное об-

разование – это идея и движения с целью реформирования образования таким образом, чтобы оно носило непрерывный и всеобъемлющий характер, не сводимый только к отдельному курсу обучения или программе (Дж. Бэнкс, У.А. Хантер, Б. Сайзмор).

В исследованиях отечественных ученых (Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина; Д.С Батарчука) [1; 2] поликультурное образование – это система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику обучающихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности. Поликультурное образование способно дать человеку понимание и знания о культуре и истории разных наций, развивает эмпатию, гуманизм и терпимость к другим, а также предоставляет возможность познавать собственную культуру через изучение других культур. Это и осознание того, что человек – это высшая ценность независимо от его национальности, мировоззрения, освоение поведения и миропонимания другой нации, свидетельствующее о том, что поликультурная личность развивается успешно. В результате понимания и изучения традиций представителей другой нации человек формирует внутри себя сходство с людьми этой культуры и их отличие от других, что в конечном итоге делает человека компетентным в области культуры, способным осваивать ценности своего народа и других этносов. Отечественные ученые подчеркивают тот факт, что поликультурное образование влияет на развитие поликультурной личности путем воспитания межэтнического взаимопонимания, которое помогает достичь такого состояния, при котором в человеческом понимании между представителями разных национальностей не существует господства одних над другими, соответственно, существует доверие и равенство. Это достигается с помощью взаимного изучения и понимания ценностей, поведения, особенностей образа жизни.

Обобщая изложенное выше, отметим следующее – *представление зарубежных и отечественных исследований – схожее, и основная роль поликультурного образования – это поликультурное развитие личности, поликультурное образование, носящие динамичный и изменчивый характер, поликультурное образование – это непрерывное образование.*

Современный мир не стоит на месте – общество развивается, меняются ценности и ориентиры под воздействием этнокультурных процессов. Данные изменения затрагивают и образование, которое в настоящее время стало более ориентированным на принципы гуманизации и гуманитаризации, оказывающие влияние на формирование личности человека.

Поликультурное образование является развивающейся тенденцией в образовательных системах по всему миру. В свете изменчивости этнокультурных процессов (глобализация, деглобализация и т. д.) культурное разнообразие в обществе становится все более заметным и значимым. В этой связи выделим и охарактеризуем направления развития поликультурного образования.

***1. Поликультурное образование в условиях усиления миграционных процессов***

Один из наиболее важных аспектов поликультурного образования – обеспечение психологической безопасности всех участников учебного процесса [3]. Поскольку поликультурное образование основывается на принципе гуманизма, права и достоинства студентов и преподавателей должны быть защищены, необходимо взаимное уважение как всех вовлеченных личностей, так и культур, которые они представляют, и положительная оценка преподавателями обучающихся вне зависимости от их академических результатов. О.В. Гукаленко [4] предположила, что поликультурное образование – это процесс формирования у учащихся представлений о многоликости мира и своей страны; привития положительного отношения к культурным различиям; развития умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур. Межэтнические конфликты, войны, национализм и культурные предрассудки всегда являлись препятствием для построения доверительной и позитивной среды поликультурного образования в школах и университетах, особенно в тех странах, где сосуществуют мигранты из разных стран.

Особенностями миграции в России являются высокие потоки трудовой силы из стран ближнего зарубежья, в особенности из стран СНГ и государств, входивших в состав СССР, приток российских граждан из бывших союзных республик [5], а также активная внутренняя миграция в крупные города страны ввиду более высокого уровня жизни и лучших возможностей получения образования и трудоустройства [6]. В этой связи в стране активно происходит смешение культур стран постсоветского пространства, имеющих различное отношение к общему социалистическому прошлому, а также усиливается взаимодействие между этногруппами, входящими в состав РФ, что так или иначе влияет на появление ряда проблем. К наиболее значимым стоит отнести следующие: низкий уровень владения русским языком, приводящий к ограниченным возможностям коммуникации и закрытости инофонов от другой культуры; непонимание особенностей чужой культуры; отсутствие социальных навыков в виде принятия социальных ролей, характерных для принимающей культуры; дискриминация и ксенофобия со стороны представителей принимающей страны.

Все это, несомненно, вызвало интерес к развитию разнообразных программ для подготовки мигрантов, к ключевым моментам проектирования которых стоит отнести следующие:

– освоение дисциплин, развивающих навыки межкультурного взаимодействия (межкультурные коммуникации, регионоведение, история и культура отдельных этносов);

– организация краткосрочных курсов о языковых, исторических, культурных и социальных особенностях страны;

– создание подразделений, оказывающих поддержку в адаптации к стилю жизни в новом регионе и адаптации к образовательному процессу;

– проведение культурно-образовательных мероприятий для ознакомления с особенностями жизни и быта различных этносов как принимающей, так и принимаемых культур.

Также стоит обратить внимание на иностранный опыт адаптации мигрантов в систему образования. К примеру, в Испании существует практика прохождения детьми мигрантов «вводного», или «приемного» класса (aula de acogida) после обучения, в котором дети переходят в общий класс. Согласно статистическим данным, дети мигрантов, прошедшие обучение на вводном этапе, показывают более высокий уровень мотивации к учебе, чем их одноклассники-испанцы [7]. Таким образом, опираясь на успехи зарубежных программ адаптации для мигрантов, мы предлагаем возможность введения в национальной системе образования вводных классов и специальных интеграционных курсов для школьников и студентов – представителей других культур, которые содержат в себе не только общую информацию о российской культуре, но и особенности социально-экономического устройства конкретного региона страны, для ускоренной адаптации в общую образовательную среду. Кроме этого, данные классы и курсы помогут иммигрантам погрузиться в бытовую языковую среду и типичные для ежедневного взаимодействия коммуникативные ситуации.

Итак, в связи с усилением миграционных процессов по всему миру и развитием международной торговли Российская Федерация активно интегрируется в мировое экономическое пространство, усиливает социальное, политическое и культурное сотрудничество с зарубежными странами и повышает свой имидж на мировой арене как привлекательное для инофонов направление с развитой экономической системой и социальной инфраструктурой. Миграция позволяет государствам привлечь трудовые ресурсы извне в различные отрасли экономики и повысить эффективность производства; в то же время большие миграционные потоки приводят к изменению этнического состава культуры, что требует адаптации к новой поликультурной реальности не только инофонов, прибывших в другую страну, но и местного населения.

***2. Поликультурное образование в условиях усиления полиязычия***

Еще одно направление развития поликультурного образования связано с полиязычием. А.А. Гонюкова в своей статье говорит о том, что полиязычие является основополагающим аспектом при формировании поликультурной личности [8]. По сути, полиязычные люди владеют и пользуются, помимо своего родного языка, еще одним или несколькими языками. Развитие человека, который способен адаптироваться, действовать и развиваться в поликультурной среде, способен быть толерантным к другим культурам и относиться к их представителям с пониманием и уважением, а также способен мирно жить с представителями других культурных групп – важная цель поликультурного образования. Она может быть достигнута развитием полиязыкового сознания личности, то есть развитием речи человека, его письменной и устной коммуникации с другими. Поликультурное образование, учитывающее полиязычность, дает человеку возможность расширить свой взгляд на мир, коммуницировать с другими представителями культурных групп.

Усиление значимости полиязычия в поликультурном образовании отмечено Б.А. Жетписбаевой [9]. По ее словам, при изучении любого языка необходимо также одновременно изучать и культуру носителей этого языка. Таким образом подчеркивается значимость полиязычия в поликультурном образовании. Составными частями полиязычия могут выступать родной язык, который помогает представителям одной культурной группы взаимодействовать друг с другом, а также неродные языки, которые способствуют самоидентификации человека в мировом сообществе.

А.А. Гонюкова описывает два принципа обучения в системе полиязычия [8]: изучение языков параллельно с опорой на использование в изучении родного языка и понимание того, что «обучение иностранному языку это обучение речевому мышлению, овладение новыми средствами выражения мыслей и миром изучаемого языка».

Билингвальное образование реализуется через изучение материала по нескольким программам. При прохождении билингвальных программ внимание сдвигается на содержание изучаемых предметов на обоих языках и способность обучающегося осваивать часть программы на иностранном языке, что заранее подготавливает его к взаимодействию на глобальном международном рынке труда, формируя как языковые навыки, так и профессионально ориентированные компетенции [10].

Актуальность билингвальных программ в последнее время подтверждается возникновением у обучающихся нелингвистических специальностей особого вида мотивации к овладению иностранным языком [11] – мотивации к самоактуализации, что мы можем понять как осознание необходимости изучения иностранных языков как способа карьерного продвижения и выхода на новый, межкультурный уровень межличностного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности. Изучение материала может быть реализовано поэтапно, когда сначала происходит освоение иностранного языка, а затем уже осуществляется переход на изучение предметов на данном языке. В то же время мгновенное изучение подразумевает параллельное освоение нового языка и дисциплин на нем.

Согласимся с позицией Н.И. Марченко [12], что билингвальные программы являются инструментами, которые формируют у обучающихся билингвальные умения для участия в межкультурной коммуникации, а также повышают их общую культуру относительно самого себя, окружающих, всего мира. Кроме того, поскольку фрагменты программы реализуются на иностранном языке, их создание и проведение имеет потенциал привлечения большего количества иностранных обучающихся в страну, которые не обладают достаточным языковым уровнем для полноценного обучения на языке принимающей страны, но при этом владеют наиболее распространенными иностранными языками. Также повышается общий престиж национального образования страны проведения обучения на международном образовательном рынке.

Разработка и реализация билингвальных программ основывается на следующих принципах:

– высокий уровень интеграции информационных технологий в образовательный процесс;

– фокус на поликультурности и преодолении монокультурных стереотипов и установок;

– индивидуализированная траектория обучения студента в зависимости от его языковых и профессиональных компетенций, гибкость образовательной программы и возможность ее адаптации под языковые навыки и потребности обучающихся;

– одновременная глубинная проработка языковых и профессиональных компетенций и формирование мотивации к изучению иностранных языков.

Исходя из особенностей и целей билингвальных программ мы можем сделать вывод о том, что они являются неотъемлемой частью поликультурного образования и важным инструментом воспитания поликультурной личности. Билингвальные программы не только значительно способствуют развитию лингвистических компетенций на высоком уровне, но и формируют у обучающихся способность к обучению на иностранных языках, что является необходимым условием развития индивида в современных условиях глобализации национальных экономик, рынков труда и академической сферы.

***3. Поликультурное образование в условиях усиления глобализационных процессов***

Поликультурное образование стало активно развиваться во многих странах мира уже ко второй половине прошлого века. Так, в 1960-е – 1970-е гг. на западе начали уделять больше внимания культурному многообразию, взаимоуважению и толерантности. Все страны можно разделить на несколько групп, основываясь на природе поликультурного образования. Так, в России как в многонациональной стране издавна в той или иной степени уделялось внимание многообразию культур, а в некоторых странах, например, в Великобритании, разнообразие культур вызвано колониальным устройством. Таким образом, каждая страна так или иначе сталкивалась в некоторой степени с другими культурами, однако глобализация усилила и ускорила эти процессы в разы, увеличив тем самым потребность в более комплексном и глубоком подходе к поликультурному образованию.

Глобализация представляет собой процесс унификации и интеграции стран в различных сферах, что влечет за собой последствия для межкультурной коммуникации и взаимодействии представителей разных стран. Так или иначе люди различных культур всё больше начинают взаимодействовать друг с другом, тем самым сталкиваясь с культурным шоком, различием в коммуникативных стратегиях, наличием ряда культурных стереотипов и другими барьерами, которые могут привести к непоправимым последствиям. Поэтому в условиях глобализации поликультурное образование играет одну из центральных ролей путем обучения взаимодействию с людьми разных культур, предотвращая возможные конфликтные ситуации [13].

Многие исследователи говорят о том, что данное явление очень часто разрушает дружеские связи между народами, когда теряются национальные ценности, что может приводить не к единению народов, а их разобщению. Чтобы минимизировать негативные последствия глобализации, необходимо с малого возраста формировать у людей умение эффективно коммуницировать с представителями других национальностей и адаптироваться к условиям многокультурной среды. При этом для успешного формирования межкультурных компетенций необходимо совершенствовать систему поликультурного образования таким образом, чтобы оно отражало многообразие культур, традиций, человеческих ценностей. В целом гуманитаризация и гуманизация образования способны привести людей к процессу познания и осмысления культур других народов. Это длительный и непростой процесс, включающий несколько шагов, один из них – построение деятельности учебного заведения с учетом разнообразия учащихся.

Л.В. Колобова в 2011 году выделяет несколько характеристик гуманистической парадигмы развития поликультурного образования [14]: аксиологичность, антропоцентризм, личностность, иерархичность, индивидуалистичность, социальность и духовность. Таким образом, автор определяла ожидания о поликультурном образовании того времени крайне позитивно и с надеждой на хорошие результаты.

П.А. Пономарев [15], рассуждая в 2011 году о роли поликультурного образования в современных условиях, утверждает, что «отношение людей к представителям различных конфессий, национальностей, политических учений и партий во многом определяет общественную стабильность. В современном глобализирующемся мире, характеризующемся наличием многочисленных противоречий и конфликтов, любая попытка эскалации нетерпимости является чрезвычайно опасной, угрожающей мировой безопасности». В данном случае поликультурное образование представлено средством борьбы с нетерпимостью и агрессией в различных ее проявлениях; транслирование новых ценностей, отвечающих запросам нового времени, стало необходимым. Считаем также важным отметить тот факт, что процессы глобализации, которые связаны с экономической, религиозной, политической и культурной интеграцией и унификацией стран, несут за собой не только положительные аспекты, но и могут вызывать угрозы. Именно поэтому должное уделение внимания поликультурному образованию необходимо для того, чтобы эти угрозы предотвратить, сделав межкультурную коммуникацию не только свободной от всевозможных конфликтов, но и максимально продуктивной и плодотворной в рамках всех сфер жизнедеятельности.

***4. Поликультурное образование и COVID-19***

Пандемия COVID-19 также имела сильное влияние на формирование поликультурной открытой личности. Условия самоизоляции и максимального сокращения круга своего общения, в которых жили люди в 2020 году, уменьшают открытость и экстраверсию людей, о чем говорит исследование Ангелины Сутин [16], доцента кафедры поведенческих наук и социальной психологии Медицинского колледжа Университета штата Флорида. Данная гипотеза также была подтверждена экспериментами австралийских [17] и немецких [18] ученых, согласно которым большая часть студентов испытали повышенные уровни стресса, одиночества, тревожности и скуки по сравнению с «доковидным» состоянием и отметили пониженный уровень субъективного благополучия, включая меньшую общительность. Негативные последствия пандемии, следовательно, не только сужают круг возможностей для межкультурного взаимодействия, но и за счёт высокой степени эмоциональной напряженности препятствуют развитию таких личностных качеств, как толерантность, открытость к диалогу, гибкость в общении и оптимизм, необходимых поликультурной личности для эффективной коммуникации с представителями других культур, из-за чего возникает потребность в повышении общительности обучающихся.

Итальянские исследователи [19] также выявили у обучающихся университетов тенденцию к избеганию социально-эмоциональных взаимодействий и сокращению живого межличностного общения одновременно с увеличением присутствия студентов в виртуальном пространстве. Тем не менее с отменой ограничительных мер и возвращению к активному межличностному взаимодействию студенты способны восстанавливать свой уровень общительности до допандемийного [16] и, соответственно, активно и эффективно использовать приобретенные коммуникативные компетенции.

Таким образом, опираясь на вышеуказанные исследования, мы можем сделать вывод о том, что усиленное межличностное взаимодействие, в том числе включая учебные процессы поликультурного образования, например, участие в совместных исследовательских проектах или межнациональных студенческих организациях, имеет потенциал повышения экстраверсии обучающихся и их навыков как простого межличностного, так и межкультурного взаимодействия. Открытость к диалогу, дружелюбие и инициативность являются одними из необходимых характеристик для благополучного взаимодействия в поликультурной среде. Тенденция к увеличению виртуального присутствия студентов предоставляет возможность организации проектов с дистанционным взаимодействием представителей различных национальностей. Поскольку общение с помощью социальных сетей, мессенджеров и электронных платформ более активно воспринимается студентами, данные инструменты могут быть задействованы в приоритетном порядке при проектировании совместных программ и проектов.

***5. Поликультурное образование в условиях цифровизации общества***

Современное образование должно учитывать тенденции развития общества для быстрой адаптации под новые потребности всех участников образовательного процесса, а также состояния рынка труда для обеспечения быстрой интеграции выпускников в экономику, чье развитие сейчас претерпевает значительную трансформацию. Цифровая трансформация образования является одним из приоритетных направлений его развития, что закреплено на законодательном уровне во многих нормативно-правовых актах: Национальные проекты “Образование” и “Кадры для цифровой экономики”, Стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации “Развитие образование” до 2030 года, Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования (утв. Министерством науки и высшего образования РФ 14.07.2021) , Указе Президента РФ от 21.07.2020 N 474 “О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года” и ФГОС основного общего образования. Необходимо также отметить, что перенос занятий в онлайн-режим во время пандемии COVID-19 привел к повсеместному интегрированию технологий дистанционного обучения даже в очный формат образования. Таким образом, в условиях активной цифровизации всех аспектов жизни общества возникает потребность в развитии информационных компетенций, как у обучающихся, так и у педагогических кадров и во внедрении информационных технологий в процесс обучения.

Внедрение современных и инновационных технологий в поликультурное образование позволяет адаптировать процесс обучения под особенности восприятия информации современного поколения. Как утверждают в своей статье М.А. Купчинская и Н. В. Юдалевич, «новое поколение, так называемые «люди

экрана», обладают визуальным, быстрым, но поверхностным мышлением, получившим название «клиповое мышление». Им присущ языковый минимализм и речевая бедность, рассеянность и гиперактивность, дефицит внимания. У них [нового поколения] конкретное мышление» [20]. В условиях информационной перенасыщенности для того, чтобы повысить уровень усвоения информации, необходимо использовать яркие и запоминающиеся образы, передающиеся одновременно через несколько каналов. Так, традиционные инструменты изучения иностранного языка и культур различных народов могут быть дополнены цифровыми аутентичными аудио- и видеоматериалами, технологиями виртуальной и дополненной реальности (VR и AR), а также разработанными искусственным интеллектом (ИИ) материалами для создания более длительного впечатления и восприятия преподаваемого материала через наиболее удобный для обучающегося канал. Кроме того, внедрение ИИ в поликультурное образование позволяет создавать персонализированные задания для каждого обучающегося в зависимости от имеющихся у него компетенций и потребностей в каждой отдельной обучающей ситуации.

Необходимо отдельно обозначить значительный потенциал применения VR- и AR-технологий для приобретения обучающимися межкультурных коммуникативных знаний и компетенций. Инструменты дополненной и виртуальной реальности демонстрируют высокую эффективность в области обучения иностранным языкам [21] и позволяют моделировать ситуации, которые трудно воссоздать в образовательных учреждениях. Данная функция особенно актуальна для российских школ и университетов в современных условиях приостановления международного академического сотрудничества с рядом европейских и североамериканских государств, что привело к сокращению возможностей практики с носителями языка и погружению в языковую и культурную среду за счет участия в совместных исследовательских проектах и программах студенческого обмена. Так, реконструирование ситуационных заданий с помощью VR- и AR-технологий не только повышает вовлеченность в образовательный процесс, но позволяет сформировать практико-ориентированные навыки эффективного межкультурного взаимодействия. В дополнение к вышесказанному отметим, что данные инструменты могут применяться во время изучения социально-культурных особенностей зарубежных стран и народностей России для симуляций коммуникации с представителями различных культур для того, чтобы обучающиеся могли применить изученные модели межкультурного диалога и попробовать разрешить потенциальные конфликтные аспекты.

Еще одной возможностью цифровизации поликультурного образования является популяризация перевода преподаваемых курсов в формат смешанного обучения (blended learning). Данный термин имеет множество определений и синонимичных понятий (hybrid learning, web-enhanced instruction, mixed-mode instruction и др.) и может быть охарактеризован как формат образования, который с помощью использования цифровых технологий наравне с очным взаимодействием с преподавателем позволяет обучающимся изучать необходимый материал в синхронном и асинхронном режимах и одновременно с этим развивать навыки работы с электронными платформами. Наличие онлайн-компонентов, которые могут быть пройдены в любое время и в любом месте, делает образование более доступным, в том числе для слушателей из регионов с недостаточно развитой инфраструктурой и людей с ограниченными возможностями, таким образом поддерживая важный принцип поликультурного образования – равенства всех участников образовательного процесса. Помимо этого, одним из главных преимуществ данного формата является постоянный доступ к учебным материалам и его повторной отработке, что поможет обучающимся с клиповым мышлением, ориентированным на краткосрочное запоминание информации, улучшать приобретенные знания и навыки и в долгосрочной перспективе. Онлайн-платформы и ресурсы курсов в формате смешанного обучения также могут быть использованы как цифровые площадки для взаимодействия в рамках коллабораций с иностранными студентами при выполнении совместных проектов. Например, студенты из разных стран при прохождении одного и того же электронного модуля имеют возможность обсуждать материалы между собой, в чатах и находить совместные решения для заданий. Наконец, концепция смешанного обучения может быть задействована в рамках курсов адаптации для мигрантов в виде предоставления сжатого онлайн-курса об основных социальных, культурных и бытовых особенностях страны, который может быть пройден до прибытия в страну с целью снижения потенциального культурного шока.

Цифровые технологии также могут использоваться для обеспечения безопасности и психологического комфорта обучающихся и преподавателей – одного из обязательных условий поликультурного образования. С помощью электронных форм обратной связи организаторы образовательного процесса имеют возможность не только оценивать степень усвоения преподаваемого контента в режиме реального времени, но и отслеживать психологическое состояние студентов и преподавателей и их удовлетворенность сложившимися в процессе обучения отношениями, а также своевременно выявлять и разрешать конфликты между представителями различных культур. Современные технологии обратной связи предлагают пользователю опцию анонимности, повышая вероятность того, что обучающийся сообщит о имеющейся проблеме, поскольку он не будет вынужден напрямую вовлекать в процесс других участников. Помимо этого, студенты и преподаватели могут использовать виртуальных ботов-психологов для оперативного оказания психологической помощи в ситуациях, не требующих вмешательства “реального” специалиста, а также для поиска решений по разрешению межличностных конфликтов и улучшению отношений с другими участниками образовательного процесса.

Проникновение цифровых технологий во все сферы жизни общества, включая сферу межкультурной коммуникации, свидетельствует о необходимости развития у поликультурной личности особого набора навыков и умений – лингвоцифровой компетенции. Лингвоцифровую компетенцию можно определить как способность индивида вести эффективную коммуникацию с представителями разных культур в цифровом пространстве; соответственно, она включает в себя как лингвистические знания и владение информацией о культурных особенностях участников взаимодействия, так и техническую компетентность, умение пользоваться необходимыми электронными технологиями. В лингвистическом аспекте данной компетенции мы также можем выделить цифровой этикет и умение выбрать наиболее подходящую к ситуации языковую стратегию и форму цифровой коммуникации; технический аспект также содержит навыки критического мышления, способности анализировать и оценивать получаемую в цифровой среде информацию, а также самостоятельно создавать актуальный контент. Важно отметить, что совершенствование лингвоцифровой компетенции требует значительного уровня личной мотивации для непрерывного овладения новыми электронными коммуникативными инструментами и нормами цифрового общения.

Учитывая особенности поликультурного образования в условиях цифровизации, мы можем сформулировать следующие перспективы подготовки педагогов для успешного взаимодействия в информационном поликультурном пространстве:

– системная модернизация программ подготовки педагогических кадров с учетом перспективных запросов цифровой экономики и необходимых компетенций для поликультурного взаимодействия в российском обществе и на международной арене;

– повышение личной мотивации педагогов осуществлять профессиональную деятельность с активной интеграцией информационных технологий, развитие информационной культуры;

– обеспечение образовательного пространства необходимым компьютерным оборудованием с использованием инновационных технологий;

– формирование у педагогов цифровой и медийной грамотности для объективного анализа и верификации контента, а также защиты обучающихся от информации и источников, оказывающих негативное влияние на их психологическое состояние и/или призывающих к деструктивному поведению в поликультурном пространстве.

С.Н. Горшенина [22] приводит пример развития необходимых компетенций у студентов педагогических направлений с помощью преподавания дисциплины “Поликультурное образование” с применением информационных технологий. Благодаря практико-ориентированным заданиям по созданию цифровых образовательных продуктов для изучения культурных особенностей народов страны и мира и моделей межкультурного взаимодействия будущие педагоги приобретают профессиональные компетенции для организации взаимодействия представителей различных культур в образовательном процессе, улучшают свои цифровые навыки и формируют умения внедрять конкретные инновационные технологии в поликультурное обучение.

Таким образом, мы можем представить следующую схему перспектив и вызовов внедрения цифровых технологий в поликультурное образование.

Цифровизация учебного процесса значительно расширяет возможности не только коммуникации с представителями других культур, но и обучению иностранным языкам и культурных особенностям народов мира. Использование онлайн видео- и аудиофайлов, текстовых чатов, технологий виртуальной и дополненной реальности и социальных сетей помогает студентам улучшить свои языковые компетенции, повышает мотивацию с помощью разнообразия видов деятельности и предоставляет возможность более глубокого погружения в языковую и культурную среду. Кроме того, цифровые технологии могут быть адаптированы под особенности клипового мышления обучающихся и помочь им отработать коммуникативные навыки на виртуальном мире для постепенного переноса в реальный.

С учетом обозначенных практик представляется возможность предложить модель развития поликультурного образования, которая могла бы быть использована в образовательных учреждениях. Модель содержит три основных компонента: языковой, мировоззренческий и психологический. Языковой компонент представляет собой процесс приобретения языковых навыков для комфортного общения в межкультурном пространстве; при этом необходимо учитывать тот факт, что образовательные программы должны включать в себя бытовые темы, используемые в повседневной жизни. Многие инофоны при проживании в другой стране используют иностранный язык преимущественно для коммуникации во время учебного или рабочего процесса; ввиду низкого уровня навыков практической речи их возможности взаимодействия с носителями языка ограничены [23], что приводит к социальной отстраненности и сложностям, связанным с социальной интеграцией в новую культуру. Внедрение цифровых технологий в процесс языкового обучения поможет создавать симуляции актуальных реальных языковых ситуаций для последующей отработки обучающимися. В дополнение к всестороннему изучению иностранных языков обучение национальным языкам

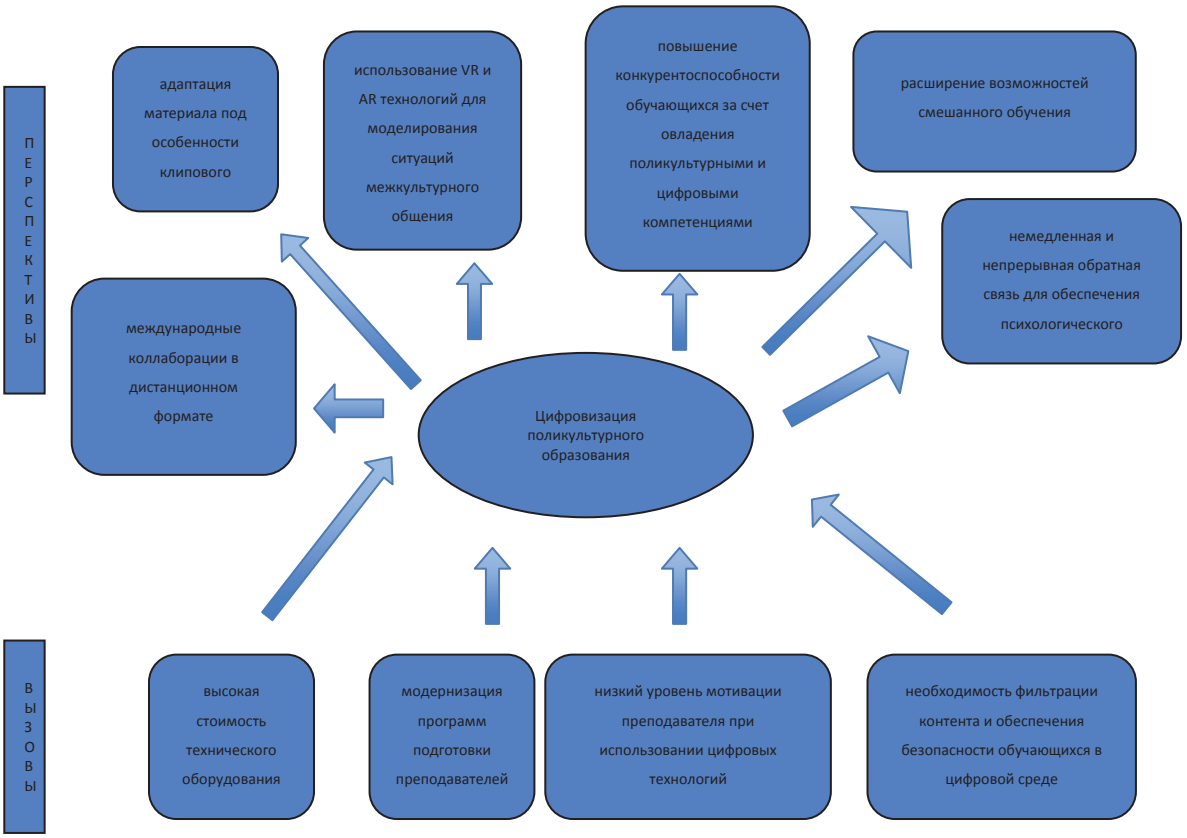



Рис. 1. Перспективы и вызовы цифровизации поликультурного образования

регионов повышает культурное самосознание и помогает обучающимся в рефлексии над своей культурной идентичностью. Изучение национальных языков не только помогает малым народам сохранить свои уникальные особенности, но и раскрывает перед всеми жителями края или республики лингвистические, социальные и культурные контексты исторического развития их региона.

Мировоззренческий компонент предполагает формирование знаний о «своей» и «чужой» культурах и особенностях взаимодействия с их представителями для умения сформировать подходящую модель коммуникации. Для достижения данной цели необходимо наличие отдельного предмета об истории, культуре и социальных особенностях стран каждого изучаемого обучающимся языка для создания более полного контекста его использования. Также для изучения особенностей собственной культуры должен быть введен предмет по истории региона страны вместе с общим курсом «Многонациональная Россия», освещающим базовые культурные аспекты каждого субъекта.




Рис. 2. Модель поликультурного образования в образовательном учреждении

Психологический компонент разработанной модели играет роль в формировании личностных качеств, с помощью которых индивид может гарантировать эффективное межкультурное общение. Так, первым этапом становления данного компонента будет формирование позитивной и психологически безопасной среды для представителей всех культур, атмосферы равенства и взаимопонимания, открытости к решению межкультурных конфликтов и недопониманий. Кроме того, обязательное изучение дисциплины “Межкультурная коммуникация” (может быть представлена как отдельный блок в рамках другого предмета) помогает сформировать у индивидов понятие культурного релятивизма и универсальные коммуникативные навыки с помощью изучения основных моделей национальных культур. Практика межкультурного общения может быть обеспечена за счет взаимодействия с иностранными студентами в процессе выполнения совместных образовательных проектов, например, научно-исследовательских работ, участия в межкультурных кружках или международных конференциях. Данная функция может также быть поддержана цифровыми технологиями для реализации совместной работы со студентами зарубежных образовательных организаций; виртуальная коммуникация также имеет потенциал снизить изначальный культурный шок общения с представителями других культур.

Таким образом, разработанная модель фокусируется на трех аспектах формирования межкультурных коммуникативных компетенций: развитие языковых навыков, приобретение необходимых знаний о собственной и зарубежных культурах и воспитание личностных качеств открытости, дружелюбия и общительности.

Обобщая изложенное выше, предложим свое видение касательно перспектив развития поликультурного образования.

Обобщая изложенное выше, подчеркнем значимость выявления и анализа сложившихся и складываемых направлений развития поликультурного образования, к значимым из которых стоит отнести следующие: поликультурное образование в условиях усиления миграционных процессов; поликультурное образование в условиях усиления полиязычия; поликультурное образования в условиях развития глобализационных процессов; поликультурное образование в условиях пандемии; поликультурное образование в условиях цифровизации общества.

Модель развития поликультурного образования в современных условиях должна основываться на следующих основных принципах:




Рис. 3. Вызовы и возможности развития поликультурного образования

– непрерывность (поликультурный компонент интегрирован в учебный процесс на всех ступенях образования);

– персонализированность (адаптируемость под потребности каждого обучающегося с помощью применения инновационных инструментов искусственного интеллекта и технологий моделирования);

– справедливость, толерантность и равенство (каждый обучающийся имеет равный доступ к поликультурному образованию; отсутствует дискриминация по социальным, экономическим и национальным признакам; все народности и их культуры имеют равнозначную ценность);

– инициативность (открытость к межкультурному диалогу; желание быть активным участником коммуникации на международной арене; постоянное самосовершенствование);

– инновационность (поликультурное образование должно быть ориентировано на перспективные запросы общества и экономики; в процесс обучения внедрены инновационные цифровые инструменты для развития соответствующих компетенций);

– комплексность (иностранный язык изучается в практико ориентированных контекстах с одновременным исследованием социальных контекстов и культурных особенностей стран изучаемого языка).

Принимая во внимание динамичный, изменчивый и непрерывный характер развития поликультурного образования, считаем важным проектирование модели развития поликультурного образования, основанной на всестороннем развитии языковых навыков с использованием цифровых технологий, обретении знаний об основных моделях межкультурного взаимодействия и особенностях национальных культур, включая собственную культуру, а также психологическом воспитании поликультурной личности, всегда открытой и готовой к межкультурному взаимодействию в различных образовательных учреждениях.

Библиографический список


1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009.
2. Батарчук Д.С. Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве. *Вестник ЮУрГГПУ*, 2010: 17–24.
3. Попова Н.С. Организация социально-языковой адаптации мигрантов на основе формирования осознанности. *Миграционная лингвистика*, 2021: 75–83.
4. Гукаленко О.В., Борисенков В.П. Поликультурное образование и вызовы современности. *Вестник Московского университета.* Серия 20: Педагогическое образование. 2018; № 2: 1–9.
5. Парешина И.В. Актуальные проблемы поликультурного образования. *Наука и образование*. 2022; № 1: 1–6.
6. Дохкильгова Д.М., Магомедова П.Г. Миграционные процессы в условиях глобализации: вызовы и возможности. *Journal of Monetary Economics and Management*. 2023; № 2: 64–68.
7. Дронова С.Ю. Влияние современного образования на формирование и развитие личности как субъекта политического процесса (на примере Испании). *Психолого-педагогический поиск*. 2017; № 2 (42): 153–162.
8. Гонюкова А.А., Тулеубаева Ш.К., Бекжигитова З.С. Полиязычие как основа формирования поликультурной личности. *Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова*, 2015: 1–3.
9. Жетписбаева Б.А. *Теоретико-методологические основы полиязычного образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Караганда, 2009.
10. Фомин М.А. Взгляд на билингвальное образование, основанный на опыте работы в двух колумбийских университетах. *Преподаватель XXI век*. 2021; № 1 (1): 1–7.
11. Данилова Т.А. Билингвальное обучение как условие интеграции в глобальное образовательное пространство. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019; № 4 (73): 127–139.
12. Марченко Н.И. Билингвальные программы как эффективный инструмент образования и подготовки студентов современного экономического вуза к профессиональному межкультурному общению. *Евразийский форум*. 2014; № 1 (6): 20–27.
13. Гасымова К.В. Поликультурное образование и воспитание как требование времени. *Балканско научно обозрение*. 2020; № 4 (10): 23–25.
14. Колобова Л.В. Некоторые аспекты поликультурного образования. *Вестник ОГУ*. 2011: 188–191.
15. Пономарев П.А. Роль поликультурного образования в современных условиях. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион.* Серия: Общественные науки. 2011: 1–4.
16. Личность и пандемия: смог ли COVID-19 изменить нас. *РБК*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/social/635a62e19a79470e293f723d
17. Anglim G., Howrood Sh. Effect of the COVID-19 Pandemic and Big Five Personality on Subjective and Psychological Well-Being. *Social Psychological and Personality Science*. 2021; № 12 (8).
18. Krautter K., Friese M., Hart A. No party no joy? – Changes in university students' extraversion, neuroticism, and subjective well-being during two COVID-19 lockdowns. *Applied Psychology Health and Well-Being*. 2022; № 14.
19. Biondi S., Casale S., Burrai J. Personality and Lockdown: A Study on Italian Undergraduates During the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychiatry*, 2021; № 12.
20. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества. *Бизнес-образование в экономике знаний*, 2019; № 3.
21. Котенко В.В. Проблемы и возможности применения технологий виртуальной и дополненной реальности в преподавании иностранного языка. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*, 2020; № 3 (181).
22. Горшенина С.Н. Подготовка будущих педагогов к деятельности в поликультурной образовательной среде в условиях цифровизации образования. *Цифровая трансформация в этнокультурном образовании: Ц752 вызовы современности:* сборник материалов Международного научно-педагогического форума. Йошкар-Ола, 2019.
23. Салынская Т.В., Ясницкая А.А. Специфика образовательной среды в рамках миграционных процессов. *Миграционная лингвистика*, 2020; № 2.

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyĭ slovar' metodicheskih terminov i ponyatiĭ (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, 2009.
2. Batarchuk D.S. Razvitie lichnosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. *Vestnik YuUrGGPU*, 2010: 17-24.
3. Popova N.S. Organizaciya social'no-yazykovoj adaptacii migrantov na osnove formirovaniya osoznannosti. *Migracionnaya lingvistika*, 2021: 75-83.
4. Gukalenko O.V., Borisenkov V.P. Polikul'turnoe obrazovanie i vyzovy sovremennosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018; № 2: 1-9.
5. Pareshina I.V. Aktual'nye problemy polikul'turnogo obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie*. 2022; № 1: 1-6.
6. Dohkil'gova D.M., Magomedova P.G. Migracionnye processy v usloviyah globalizacii: vyzovy i vozmozhnosti. *Journal of Monetary Economics and Management*. 2023; № 2: 64-68.
7. Dronova S.Yu. Vliyanie sovremennogo obrazovaniya na formirovanie i razvitie lichnosti kak sub`ekta politicheskogo processa (na primere Ispanii). *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. 2017; № 2 (42): 153-162.
8. Gonyukova A.A., Tuleubaeva Sh.K., Bekzhigitova Z.S. Poliyazychie kak osnova formirovaniya polikul'turnoj lichnosti. *Karagandinskij gosudarstvennyj universitet im. E.A. Buketova*, 2015: 1-3.
9. Zhetpisbaeva B.A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy poliyazychnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Karaganda, 2009.
10. Fomin M.A. Vzglyad na bilingval'noe obrazovanie, osnovannyj na opyte raboty v dvuh kolumbijskih universitetah. *Prepodavatel' XXI vek*. 2021; № 1 (1): 1-7.
11. Danilova T.A. Bilingval'noe obuchenie kak uslovie integracii v global'noe obrazovatel'noe prostranstvo. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2019; № 4 (73): 127-139.
12. Marchenko N.I. Bilingval'nye programmy kak `effektivnyj instrument obrazovaniya i podgotovki studentov sovremennogo `ekonomicheskogo vuza k professional'nomu mezhkul'turnomu obscheniyu. *Evrazijskij forum*. 2014; № 1 (6): 20-27.
13. Gasymova K.V. Polikul'turnoe obrazovanie i vospitanie kak trebovanie vremeni. *Balkansko nauchno obozrenie*. 2020; № 4 (10): 23-25.
14. Kolobova L.V. Nekotorye aspekty polikul'turnogo obrazovaniya. *Vestnik OGU*. 2011: 188-191.
15. Ponomarev P.A. Rol' polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region*. Seriya: Obschestvennye nauki. 2011: 1-4.
16. Lichnost' i pandemiya: smog li COVID-19 izmenit' nas. *RBK*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/social/635a62e19a79470e293f723d
17. Anglim G., Howrood Sh. Effect of the COVID-19 Pandemic and Big Five Personality on Subjective and Psychological Well-Being. *Social Psychological and Personality Science*. 2021; № 12 (8).
18. Krautter K., Friese M., Hart A. No party no joy? – Changes in university students' extraversion, neuroticism, and subjective well-being during two COVID-19 lockdowns. *Applied Psychology Health and Well-Being*. 2022; № 14.
19. Biondi S., Casale S., Burrai J. Personality and Lockdown: A Study on Italian Undergraduates During the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychiatry*, 2021; № 12.
20. Kupchinskaya M.A., Yudalevich N.V. Klipovoe myshlenie kak fenomen sovremennogo obschestva. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij*, 2019; № 3.
21. Kotenko V.V. Problemy i vozmozhnosti primeneniya tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v prepodavanii inostrannogo yazyka. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgrafta*, 2020; № 3 (181).
22. Gorshenina S.N. Podgotovka buduschih pedagogov k deyatel'nosti v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Cifrovaya transformaciya v `etnokul'turnom obrazovanii: C752 vyzovy sovremennosti:* sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchno-pedagogicheskogo foruma. Joshkar-Ola, 2019.
23. Salynskaya T.V., Yasnickaya A.A. Specifika obrazovatel'noj sredy v ramkah migracionnyh processov. *Migracionnaya lingvistika*, 2020; № 2.

*Статья поступила в редакцию 19.02.24*

УДК 378.147:51 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-174-178

***Shved E.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Head of Higher Mathematics Department, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***Bolotyuk L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: 4liudmila@gmail.com*
***Bolotyuk V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: rombva@mail.ru*

**TIME RECKONING FOR UNGUIDED STUDENTS WORK IN MATHEMATICS IN A TECHNICAL UNIVERSITY.** The article deals with time reckoning that is necessary and sufficient for unguided students' work: studying theoretical content, carrying out individual tasks (standard calculation workbooks) and training for test papers (doing homework). The authors assess the amount of academic hours for all types of didactic units of the section "The theory of probability and mathematical statistics" for the 4-th term that is part of evaluation tools and methodical content of the curriculum for the discipline "Mathematics" – speciality 23.05.05 "The train traffic enforcement system" in the Omsk State Transport University. With regard to the theme "Random Events" the authors assess time reckoning necessary and sufficient for solving the tasks of standard calculation workbook, as well as time reckoning for training theoretical content. The research demonstrates efficiency of time reckoning system for doing various types of contact work.

*Key words:* **unguided work, time reckoning for unguided work, engineer, technical university, standard calculation workbook, theory of probability**

***Е.А. Швед**, канд. физ.-мат. наук, доц., и.о. зав. каф. высшей математики Омского государственного университета путей сообщения, г. Омск, E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***Л.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: 4liudmila@gmail.com*
***В.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: rombva@mail.ru*

# О НОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕНИ НА САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕСИТЕТЕ

Статья посвящена проблеме нормирования времени, необходимого и достаточного для выполнения самостоятельной работы студентами: проработка теоретического материала, выполнение индивидуальных заданий (типовые расчеты) и подготовка к контрольным работам (выполнение домашних заданий). Авторы проводят оценку объема часов всех видов дидактических единиц раздела «Теория вероятностей и математическая статистика» четвертого семестра, включенных в оценочные и методические материалы рабочей программы дисциплины «Математика», входящей в учебный план специальности 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов (СОДП) в Омском государственном университете путей сообщения (ОмГУПС). На примере темы «Случайные события» проводится нормирование времени, необходимого и достаточного на решение задач типового расчета, а также нормирование времени для проработки теоретического материала. Проведенный эксперимент показал эффективность применяемой методики расчета времени для выполнения самостоятельной работы студентами.

*Ключевые слова:* **самостоятельная работа, расчет времени на самостоятельную работу, инженер, технический университет, математика, типовой расчет, теория вероятностей**

Формирующаяся в настоящее время концепция математического образования в Российской Федерации в первую очередь направлена на совершенствование преподавания математики, повышение качества математического образования и уровня математической культуры в российском обществе. Одной из важнейших задач, стоящих перед высшей школой в современных условиях, является обеспечение повышения качества и эффективности инженерного образования. Экономическая ситуация в Российской Федерации, сложившаяся в условиях санкций, предполагает развитие импортозамещения, что, в свою очередь, обусловливает подготовку соответствующих кадров. Сама структура инженерного образования предполагает повышение качества именно математической подготовки. Кроме того, математика играет системообразующую роль в образовании в целом, что заключается не только в обеспечении развития когнитивных способностей, памяти, формирования навыков логического мышления, но и в том, что именно при изучении математики обучающиеся приобретают навыки поиска закономерностей, выдвижения гипотез и представления доказательств. Это именно те знания и умения, которые необходимы современному образованному человеку в любой сфере деятельности, особенно в сфере науки, техники, информационных технологий.

В последнее время в публикациях различного уровня все чаще поднимаются вопросы, связанные с проблемами математического образования, причем как в средней школе, так и в высших учебных заведениях. Отчасти они связаны с технологическими и социальными последствиями информационной революции, стремительным развитием информационных технологий, снижением нижней возрастной границы компьютерной грамотности. И именно сегодня проблемы развития математического образования и науки приобретают особую остроту.

Существенным в обсуждении в настоящее время является содержание математического образования. Предполагается, что оно, с одной стороны, должно быть ориентировано на динамично изменяющиеся потребности национальной стратегии развития страны, а с другой – должно обеспечивать формирование прочного фундамента, на основе которого будут строиться те самые динамично изменяющиеся сферы применения математических знаний. Должен ли при этом изменяться сформировавшийся десятилетиями перечень разделов высшей математики, включенный в образовательные программы экономических и технических направлений, а также образования в сфере информационных технологий – важный вопрос содержания математического образования, который не является темой настоящей статьи. Однако авторы имеют свое обоснованное мнение на этот счет и обязательно поделятся своими исследованиями в этом направлении в будущих публикациях.

При условии оставления за рамками исследования именно содержания дисциплин математического цикла в образовательных программах технических вузов во главу угла встает совершенствование преподавания математики, поэтому направление работы авторов обусловлено изучением процессов, влияющих на качество математической подготовки в техническом вузе.

Основные образовательные программы специальностей высшего образования включают перечень дисциплин и модулей, в рабочих программах которых указываются в обязательном порядке объемы часов, отведенные на контактную работу, самостоятельную работу и контроль. Важно отметить, что самостоятельная работа студента является одной из существенных составляющих процесса обучения и выполняется, как правило, вне учебного заведения. В рамках данной статьи подробно рассматривается именно этот вид учебной работы – самостоятельная работа. Она включает следующие разновидности учебной деятельности: проработка теоретического материала (конспект лекций, литература по дисциплине, справочные материалы и пр.), выполнение индивидуальных заданий (типовые расчеты) и подготовка к контрольным работам (выполнение домашних заданий).

Данная работа является продолжением исследования авторов, посвященного анализу и нормированию времени, отведенному на различные виды учебной работы (контактная работа, самостоятельная работа, промежуточная аттестация) [1].

Педагогическую проблему нормирования времени на самостоятельную работу студентов вузов в своих работах рассматривают, например, С.А. Симонов [2], который решает проблему нормирования времени для выполнения самостоятельной работы (решения типовых задач) по начертательной геометрии. «В работе приведены результаты экспериментального определения временных затрат на выполнение типовых задач по начертательной геометрии. Большая часть данных получена в результате анкетирования студентов. Наравне с этим использовались результаты хронометрирования времени выполнения заданий студентами под контролем преподавателей» [2, с. 98]. М.И. Уманский рассматривает проблему формирования навыков планирования своей самостоятельной работы студентами по информатике [3; 4]. При этом исследователь отмечает, что «доступность методических материалов и их тщательная проработка могут стимулировать интерес к самостоятельному выполнению учебных заданий» [3, с. 82]. Одним из продуктивных направлений в методической и организационной работе М.И. Уманский считает «избыточный характер заданий для самостоятельной работы» [3, с. 83], т. е. наличие разноуровневых задач. Исследователи Н.К. Нуриев, С.Д. Старыгина, Е.А. Печеный [5–8] решают проблему оценки учебного времени на контрольную работу, в частности, в работе Н.К. Нуриева, С.Д. Старыгиной [8], где дается численная оценка продолжительности различных типов контрольных заданий. Общие вопросы нормирования времени студентов на самостоятельную работу рассматривают А.Б. Пацук и В.А. Голутвин [9; 10]. А.В. Капустин и А.В. Артамонова исследуют возможность создания единого подхода к вычислению временных затрат на самостоятельную работу студента и проверку ее преподавателем [11].

Таким образом, большинство работ, встречающихся в литературе, рассматривают в основном процесс организации самостоятельной работы студента, и практически отсутствуют работы по оценке времени, необходимого на самостоятельную работу студента по математике в вузе.

Поэтому актуальным является расчет времени, необходимого и достаточного для осуществления продуктивной самостоятельной работы студентов.

Основной целью предлагаемого исследования является оценка времени (веса в часах) самостоятельной работы для всех видов дидактических единиц (на примере раздела «Случайные события» четвертого семестра), включенных в ОММ РПД «Математика», входящей в учебный план специальности 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов (СОДП) в Омском государственном университете путей сообщения (ОмГУПС).

Объектом нашего исследования являются задачи разноуровневой сложности для самостоятельной работы студентов по всем дидактическим единицам, соответствующим цели исследования.

Приведем планируемые результаты обучения, в соответствии с действующей в настоящее время в ОмГУПСе рабочей программой дисциплины «Математика» для специальности СОДП (см. табл. 1).

Таблица 1

Планируемые результаты обучения по дисциплине соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы

| *№ п/п* | *Код и наименование компетенции* | *Индикаторы достижения компетенций* |
|---|---|---|
| 1. | УК-1: способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий | УК-1.1: анализирует проблемную ситуацию (задачу) и выделяет ее базовые составляющие. Рассматривает различные варианты решения проблемной ситуации (задачи), разрабатывает алгоритмы их реализации |
| | | УК-1.2: определяет и оценивает практические последствия возможных решений задачи |
| 2. | ОПК-1: способен решать инженерные задачи в профессиональной деятельности с использованием методов естественных наук, математического анализа и моделирования | ОПК-1.4: знает основы высшей математики, способен представить математическое описание процессов |
| | | ОПК-1.5: использует физико-математический аппарат для разработки простых математических моделей явлений, процессов и объектов при заданных допущениях и ограничениях |

Таблица 2

Распределение объема дисциплины на контактную работу с преподавателем и самостоятельную работу обучающихся

| *Виды учебной работы в соответствии с учебным планом* | | *Количество часов* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | *Всего по учебному плану* | *Номер семестра* | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ***Контактная работа (аудиторные занятия)*** | | 304 | 76 | 76 | 76 | 76 |
| *В том числе:* | | | | | | |
| *Лекции (Лек)* | | 128 | 32 | 32 | 32 | 32 |
| *Практические занятия (Пр)* | | 128 | 32 | 32 | 32 | 32 |
| *Контроль самостоятельной работы (КСР)* | | 48 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| ***Самостоятельная работа (СР)*** | | 119 | 32 | 32 | 32 | 23 |
| ***Промежуточная аттестация*** *(экзамен(Эк) /зачет(З))* | | 117 | Эк/36 | Эк/36 | Эк/36 | За/9 |
| ***ОБЩАЯ трудоемкость дисциплины:*** | ***Часы*** | 540 | 144 | 144 | 144 | 108 |
| | ***Зач. ед.*** | 15 | 4 | 4 | 4 | 3 |

Согласно учебному плану, распределение часов по семестрам и видам учебной работы указано в табл. 2.

Задачи, которые мы поставили для достижения цели, следующие:

1. Провести соответствие между уровнями сложности заданий для самостоятельной работы и временем, необходимым для их выполнения (в соответствии с рабочей программой дисциплины).

2. Распределить задачи различного уровня сложности в соответствии с уровнем подготовки студента, проводя хронометрирование времени выполнения одинаковых и различных по сложности задач студентами с различными уровнями математической подготовки.

3. Разработать на примере данного типового расчета «Случайные события» требования, позволяющие выполнить задания самостоятельно и в соответствии с определенными уровнями сложности задач для студентов с различной первоначальной подготовкой.

4. Сформировать для каждого из уровней подготовки обучающегося варианты заданий (на примере темы «Случайные события»»), соответствующие оценкам «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично».

Научная новизна нашего исследования состоит в анализе и расчете времени, необходимого и достаточного на продуктивную и результативную самостоятельную работу студента.

Практическая значимость исследования состоит в расчете времени, необходимого и достаточного для выполнения различных видов самостоятельной работы в вузе (на примере дисциплины «Математика», входящей в учебный план специальности 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов (СОДП) в Омском государственном университете путей сообщения (ОмГУПС)).

Теоретическая значимость исследования обусловлена заданием и разработкой авторами альтернативного направления исследований нормирования времени, необходимого для самостоятельной работы студентов.

Для достижения поставленной цели исследования авторы применили следующие теоретические и эмпирические научные методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, абстрагирование, анализ, сравнение, синтез, эксперимент, обобщение.

Рассмотрим материал четвертого семестра, где РПД предусмотрено изучение следующих разделов: «Случайные события», «Случайные величины», «Статистическое описание результатов наблюдений», «Методы математики в решении прикладных задач».

Исходя из учебного плана, на самостоятельную работу в семестре отведено 23 академических часа, т. е. в среднем около 60 мин. в неделю. В расчетах нормирования затрат времени на выполнение самостоятельной работы мы ориентируемся именно на этот показатель. Следует отметить, что далее все приведенные показатели ориентированы на среднестатистического обучающегося, тогда как для наиболее хорошо подготовленных или, наоборот, слабоуспевающих они могут варьироваться как в большую, так и в меньшую стороны. Учитывая, что объемы времени, указанные в учебном плане, являются фиксированными и не подлежат изменениям со стороны преподавателя, в дальнейшем используем указанный выше показатель затрат времени, а именно – 60 минут в неделю.

На первом этапе нормируем учебное время на проработку теоретического материала (работа с конспектом лекций и учебной литературой). Сначала перечислим основные дидактические единицы:

– классическая схема; элементы комбинаторики; гипергеометрическое распределение; идея формализации теории вероятностей; аксиомы теории вероятностей; примеры вероятностных пространств; условные вероятности; независимость случайных событий; формула полной вероятности; формулы Байеса; основные формулы схемы повторных испытаний;

– задание дискретной случайной величины; числовые характеристики случайных величин; описание законов распределения; числовые характеристики непрерывных случайных величин; равномерное распределение; экспоненциальное распределение; нормальное распределение; правило трех сигма; центральная предельная теорема;

– предмет математической статистики; генеральная и выборочная совокупности; статистическое распределение выборки; эмпирическая функция распределения; графическое изображение статистического распределения; числовые характеристики статистического распределения;

– оценка неизвестных параметров; методы нахождения точечных оценок; понятие интервального оценивания параметров; доверительные интервалы для параметров нормального распределения; проверка статистических гипотез; проверка гипотез о законе распределения.

Рассмотрим раздел «Случайные события». Учитывая, что общий объем контактной работы в виде лекций по разделу «Случайные события» составляет 8 аудиторных часов (согласно РПД «Математика» для специальности СОДП), что соответствует четырем лекциям (одна академическая лекция составляет 2 академических, или 1,5 астрономических часа), было проведено распределение соответствующего лекционного материала (см. табл. 3).

В перечень учебной литературы, необходимой для освоения разделов четвертого семестра, входят соответствующие книги [12; 13], согласно РПД «Математика» для специальности СОДП.

Проведем распределение времени, необходимого на проработку конспекта лекций и учебной литературы на примере лекции «Комбинаторика». Согласно

Таблица 3

Распределение объема раздела «Случайные события» на контактную работу в виде лекций

| *№ п/п* | *Тема раздела* | *Количество часов* |
|---|---|---|
| 1. | Комбинаторика | 2 |
| 2. | Основные понятия. Алгебра событий | 2 |
| 3. | Формула полной вероятности и формулы Байеса | 2 |
| 4. | Схема Бернулли | 2 |
| | *Итого:* | 8 |

изложенному выше, студент должен овладеть тремя дидактическими единицами (классическая схема; элементы комбинаторики; гипергеометрическое распределение) в процессе изучения данной темы. Для среднестатистического студента, как показывает опыт, требуется около 15 минут для внимательного прочтения конспекта лекций и столько же для работы с учебной литературой (для прочтения разделов по теме «Комбинаторика» [12, с. 4–12]).

На втором этапе нормируем время, необходимое на выполнение первой части типового расчета № 1 по теме «Случайные события». Первая часть типового расчета предполагает решение двух задач по теме «Комбинаторика». Задачи этой части типового расчета разбиты на три части: базовые задачи (соответствуют оценке «удовлетворительно»), задачи зоны ближайшего развития (соответствуют оценке «хорошо»), задачи зоны дальнейшего развития (соответствуют оценке «отлично») [8]. На ознакомление с образцами решения задач и решение задач выбранного уровня отводится около 30 минут [12, с. 26, 30]. Каждый студент сам выбирает уровень задач, соответствующий его умениям и навыкам в данный период времени [3]. Приведем в качестве примера один из вариантов первой части типового расчета [12].

*Базовые задачи (соответствуют оценке «удовлетворительно»)*

1. Число в клетке указывает на количество способов, которыми её можно пройти. С помощью правил суммы и произведения вычислить количество способов, которыми можно пройти из пункта А в пункт В (см. рис. 1).

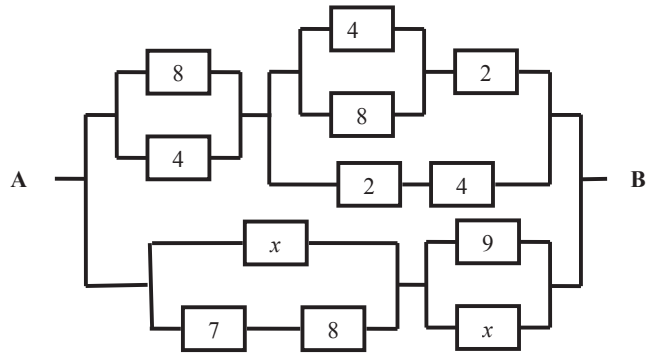



Рис. 1

Найти число *x*, если известно, что из пункта А в пункт В можно пройти 1164 способами.

2. С помощью подходящих формул комбинаторики вычислить значения указанных выражений: 1) $P_6$, $\overline{P}(2;1;3;3)$; 2) $A_9^6$, $\overline{A}_8^2$; 3) $C_5^3$, $\overline{C}_5^2$.

*Задачи зоны ближайшего развития (соответствуют оценке «хорошо»)*

1. В мешке 43 шара: 5 красных, 6 синих, 16 зелёных и 16 жёлтых. Сколькими способами можно извлечь четыре шара так, чтобы среди них были хотя бы три шара одного цвета?

2. В системе координат в пространстве $Oxyz$ можно двигаться только в направлении координатных осей на целое число единиц. Вычислить, сколькими способами можно пройти из точки в точку .

*Задачи зоны дальнейшего развития (соответствуют оценке «отлично»)*

1. Все натуральные числа, кратные 4, выписаны подряд. Таким образом, получается ряд цифр 48121620242832364044…. Определить, какая цифра стоит на 86783823-м месте. Ответ обосновать.

2. Сколькими способами можно записать число 7072810000 в виде произведения четырех множителей? Разложения, отличающиеся порядком множителей, считаются различными (среди множителей могут быть единицы). Ответ обосновать.

Для нормирования времени решения студентом задач типового расчета (задач рутинного типа и задач творческого типа) мы использовали результаты эксперимента, описанного в работе [8]: коэффициент 2,5 является коэффициентом масштабирования сложности для студента (см. табл. 4).

Таблица 4

Нормирование времени на решение задач первой части типового расчета «Случайные события»

| *Уровни* | *Группы задач* | *Номер задачи* | *Расчет времени* |
|---|---|---|---|
| 1. | Базовые задачи (соответствуют оценке «удовлетворительно») | 1 | 4 мин * 2,5 = 10 мин. |
| | | 2 | 4 мин * 2,5 = 10 мин. |
| Итого | | | 20 мин. |
| 2. | Задачи зоны ближайшего развития (соответствуют оценке «хорошо») | 1 | 6 мин * 2,5 = 15 мин. |
| | | 2 | 4 мин * 2,5= 10 мин. |
| Итого | | | 25 мин. |
| 3. | Задачи зоны дальнейшего развития (соответствуют оценке «отлично») | 1 | 6 мин * 2,5= 15 мин. |
| | | 2 | 6 мин * 2,5= 15 мин. |
| Итого: | | | 30 мин. |

Таким образом, студент тратит около 60 минут на проработку теоретического материала и решение задач первой части типового расчета в первую учебную неделю четвертого семестра.

На последующих этапах, действуя аналогично, нормируем время, необходимое на выполнение остальных частей типового расчета № 1 по теме «Случайные события».

Нормированный таким образом типовой расчет был проведен на потоках второго курса Института автоматики, телекоммуникаций и информационных технологий ОмГУПСа, включая потоки 19где (второй семестр 2020–2021 учебного года, 20где (второй семестр 2021–2022 учебного года) и 21где (второй семестр 2022–2023 учебного года) специальности СОДП, где проходили обучение 356 человек. Контроль времени осуществлялся следующими способами. Во-первых, с целью хронометрирования времени при самостоятельном выполнении студентами задач типового расчета им было предложено пространство Коворкинг-центра ОмГУПС. Студенты самостоятельно работали с учебной литературой и решали задачи под контролем преподавателя в аудитории, т. е. преподаватель оценивал только время, потраченное студентами на работу с типовым расчетом, и не проводил консультации. Подчеркнем, что все задачи, аналогичные задачам предложенных вариантов типового расчета, были предварительно рассмотрены и решены на практическом занятии. Во-вторых, был использован метод анкетирования (опроса) студентов, которые решали задачи дома.

Итоговые результаты решения задач приведены в табл. 5.

ются с решением задач быстрее, чем студенты, имеющие пропуски занятий по дисциплине.

Учитывая, что именно самостоятельная работа является важным показателем качества подготовки по дисциплине, отметим, что ключевым моментом в ее организации со стороны преподавателя выступает не только подбор соответствующих заданий, но и обязательное их хронометрирование. Подробный расчет временных затрат по каждому из пунктов самостоятельной работы студентов, описанный выше, позволяет не только усовершенствовать процесс обучения, но и повысить уровень мотивации студентов к изучению математики. Ниже отметим проблемы, которые влечет пренебрежение хронометрированием.

Итак, если задания на самостоятельную работу формируются без учета предварительного расчета временных затрат, то могут возникнуть ситуации, когда обучающемуся либо окажется недостаточно времени, что, очевидно, ведет к снижению успеваемости, либо время, затраченное на выполнение заданий, окажется настолько незначительным, что формирование необходимых навыков решения задач или усвоение теоретического материала окажутся поверхностными. Кроме того, если при выполнении задания обучающийся заведомо ощущает невозможность его выполнения в отведенные сроки, то он может просто отказаться от его решения, что губительно скажется не только на уровне знаний в целом, но и снизит мотивацию к изучению математики в дальнейшем.

В заключение отметим, что все поставленные задачи исследования были решены, а методика расчета нормирования времени для организации самостоя-

Таблица 5

Итоговые результаты работы с типовым расчетом «Случайные события» (в процентах)

| *Уровни* | *Группы задач* | *Количество студентов (в процентах)* | *Время решения задач* | *Количество студентов (в процентах)* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Базовые задачи (соответствуют оценке «удовлетворительно») | 60 | Менее 20 мин. | 15 |
| | | | 20 мин. | 76 |
| | | | Более 20мин. | 9 |
| 2. | Задачи зоны ближайшего развития (соответствуют оценке «хорошо») | 25 | Менее 25 мин. | 13 |
| | | | 25 мин. | 83 |
| | | | Более 25 мин. | 4 |
| 3. | Задачи зоны дальнейшего развития (соответствуют оценке «отлично») | 15 | Менее 30 мин. | 11 |
| | | | 30 мин. | 75 |
| | | | Более 30 мин. | 14 |

Результаты показывают, что большинство студентов выполняет типовой расчет в заданный промежуток времени: базовые задачи успевают решить за 20 минут 76% студентов, задачи зоны ближайшего развития – 83% за 25 минут и задачи зоны дальнейшего развития – 75% за 30 минут. Наблюдения преподавателей также показывают, что время решения задач зависит и от времени суток, в течение которого студент работает с типовым расчетом, и от темперамента студента. Например, сангвиники, обладающие, как правило, более гибким мышлением, быстрее решают задачи, холерики, как целеустремленные люди, быстрее справляются с заданиями. Флегматики могут долго и подробно изучать решение задачи и лишь затем приступить к выполнению задания. Меланхолики быстро устают, и на решение задач у них может уйти больше времени. Однако при всех типах темперамента студентов процесс решения задач в утренние часы является более продуктивным, чем в вечерние. Очевидно, что добросовестные студенты, ответственно относящиеся к учебе, справля-

тельной работы, основанная на научном подходе и опирающаяся на многолетний опыт работы авторов, показала свою эффективность. Учитывая индивидуальные особенности обучающихся, микроклимат и общий уровень подготовки студенческой группы, а также результат проведенного заранее хронометрирования всех видов самостоятельной работы в каждом конкретном семестре, становится возможным достаточно быстро проводить некоторую корректировку объемов индивидуальных заданий в нужный момент времени.

Таким образом, строгое структурирование учебного материала и нормирование времени, необходимого и достаточного для выполнения различных видов самостоятельной работы, способствует более эффективному формированию компетенций для дисциплины «Математика». Повышению эффективности формирования компетенций по данной дисциплине может служить нормирование времени подготовки при проведении промежуточной аттестации в различных формах, что является темой дальнейших разработок и исследований авторов.

Библиографический список

1. Швед Е.А., Болотюк Л.А., Болотюк В.А. К вопросу об оценке необходимого и достаточного времени для выполнения контактной работы. *Мир культуры, науки, образования.* 2023; № 3 (100): 239–243.
2. Симонов С.А. Нормирование самостоятельной работы студентов по начертательной геометрии. *Дискуссия. Журнал научных публикаций.* 2017; № 10 (84): 98–103.

3. Уманский М.И. К оценкам трудоемкости самостоятельной работы студента в условиях компетентностного подхода. *Вестник Самарского технического университета.* 2017; № 1 (33): 76–85.
4. Уманский М.И. Проектирование самостоятельной работы студентов при изучении информатики. *Вестник Самарского технического университета.* 2015; № 1 (25): 211–220.
5. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Дидактическая инженерия: разработка регламента педагогического тестирования. *Образовательные технологии и общество (Education Technology & Society).* Международный электронный журнал. 2017; V. 20, № 4: 478–483.
6. Старыгина С.Д., Нуриев Н.К., Печеный Е.А. Построение математической модели процесса регламентации педагогического тестирования. *Тезисы докладов международной конференции.* Томск: НТЛ, 2017: 223–229.
7. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Надежность результата теста для оценки качества владения компетенцией. *Тезисы докладов международной научно-практической конференции.* Казань: ЦИТ, 2018: 261–271.
8. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Численная оценка продолжительности контрольного задания. *Образовательные технологии и общество.* 2019; № 22 (1): 61–67.
9. Пацук А.Б. Концептуальные вопросы формирования подходов к нормированию самостоятельной работы студентов. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*. 2014; № 10 (2): 373–374.
10. Голутвин В.А. Самостоятельная работа студентов – залог высокого качества подготовки специалистов. *Известия Тульского государственного университета. Технические науки.* 2009; № 2 (2): 244–251.
11. Капустин А.В., Артамонова А.В. К вопросу о нормировании времени по самостоятельной работе студента. *Современные проблемы фундаментального образования в техническом вузе.* 2014; № 1: 70–74.
12. Болотюк В.А., Болотюк Л.А. *Теория вероятностей. Практикум и индивидуальные задания по комбинаторике (типовые расчёты):* учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2018.
13. Болотюк В.А., Болотюк Л.А., Швед Е.А. и др. *Практикум и индивидуальные задания по курсу теории вероятностей (типовые расчёты):* учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2023.

References

1. Shved E.A., Bolotyuk L.A., Bolotyuk V.A. K voprosu ob ocenke neobhodimogo i dostatochnogo vremeni dlya vypolneniya kontaktnoj raboty. *Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 239-243.
2. Simonov S.A. Normirovanie samostoyatel'noj raboty studentov po nachertatel'noj geometrii. *Diskussiya. Zhurnal nauchnyh publikacij.* 2017; № 10 (84): 98-103.
3. Umanskij M.I. K ocenkam trudoemkosti samostoyatel'noj raboty studenta v usloviyah kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik Samarskogo tehnicheskogo universiteta.* 2017; № 1 (33): 76-85.
4. Umanskij M.I. Proektirovanie samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii informatiki. *Vestnik Samarskogo tehnicheskogo universiteta.* 2015; № 1 (25): 211-220.
5. Nuriev N.K., Starygina S.D. Didakticheskaya inzheneriya: razrabotka reglamenta pedagogicheskogo testirovaniya. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo (Education Technology & Society).* Mezhdunarodnyj `elektronnyj zhurnal. 2017; V. 20, № 4: 478-483.
6. Starygina S.D., Nuriev N.K., Pechenyj E.A. Postroenie matematicheskoj modeli processa reglamentacii pedagogicheskogo testirovaniya. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii.* Tomsk: NTL, 2017: 223-229.
7. Nuriev N.K., Starygina S.D. Nadezhnost' rezul'tata testa dlya ocenki kachestva vladeniya kompetenciej. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Kazan': CIT, 2018: 261-271.
8. Nuriev N.K., Starygina S.D. Chislennaya ocenka prodolzhitel'nosti kontrol'nogo zadaniya. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* 2019; № 22 (1): 61-67.
9. Pacuk A.B. Konceptual'nye voprosy formirovaniya podhodov k normirovaniyu samostoyatel'noj raboty studentov. *Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki.* 2014; № 10 (2): 373-374.
10. Golutvin V.A. Samostoyatel'naya rabota studentov – zalog vysokogo kachestva podgotovki specialistov. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Tehnicheskie nauki.* 2009; № 2 (2): 244-251.
11. Kapustin A.V., Artamonova A.V. K voprosu o normirovanii vremeni po samostoyatel'noj rabote studenta. *Sovremennye problemy fundamental'nogo obrazovaniya v tehnicheskom vuze.* 2014; № 1: 70-74.
12. Bolotyuk V.A., Bolotyuk L.A. *Teoriya veroyatnostej. Praktikum i individual'nye zadaniya po kombinatorike (tipovye raschety):* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'», 2018.
13. Bolotyuk V.A., Bolotyuk L.A., Shved E.A. i dr. *Praktikum i individual'nye zadaniya po kursu teorii veroyatnostej (tipovye raschety):* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'», 2023.

*Статья поступила в редакцию 30.03.24*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-178-181

***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*
***Lindo A.V**., Master of Laws, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: anastasia.lindo@mail.ru*

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EMOTIONALLY ORIENTED PEDAGOGICAL COMMUNICATION.** The article examines a problem of optimizing pedagogical communication by understanding its emotional component. The objective of the work is to substantiate the role of nonverbal communication in emotionally-oriented pedagogical communication. The tasks of the study are to determine the place of basic emotions in pedagogical communication, describe features of their external facial expression and analyze internal psychological content. The methodological basis of the work is the position on the determining role of emotions in the regulation of the mental and physical activity of the body. Thanks to emotion recognition, interaction participants can judge the true intentions and states of a communication partner. Particular attention is paid to the teacher's ability to read emotions from nonverbal facial expressions. The article reveals the role of the internal psychological component of various emotions in their relationship with external facial manifestations, which constitutes novelty of the study. For the first time, the concept of "reading" a person is considered in relation to pedagogical communication. It is noted that the technique of "reading" non-verbal manifestations is also successfully implemented in online communication, which allows you to sufficiently focus on the opponent's facial expressions. The conclusion is made about the importance of a university teacher or school teacher's ability to adequately perceive the emotional profile of students and control their own emotional manifestations in professional communication. The problem of developing the emotional intelligence of teachers and students and the creation of special programs and organizational conditions for this are proposed as a promising area of research.

*Key words:* **pedagogical communication, basic emotions, nonverbal behavior, university teacher**

***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*
***А.В. Линдо,** магистр, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: anastasia.lindo@mail.ru*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается проблема оптимизации педагогической коммуникации путем осмысления ее эмоциональной составляющей. Цель работы состоит в обосновании роли невербальной коммуникации в эмоционально-ориентированном педагогическом общении. Задачи исследования заключаются в определении места базовых эмоций в педагогической коммуникации, описании особенностей их внешнего мимического проявления и анализе внутреннего психологического содержания. Методологической основой работы является положение об определяющей роли эмоций в регуляции психической и телесной жизнедеятельности организма. Благодаря распознаванию эмоций участники взаимодействия могут судить об истинных намерениях и состояниях партнера

по общению. Особое внимание уделяется способности преподавателя считывать эмоции по невербальным мимическим проявлениям. В статье раскрывается роль внутренней психологической составляющей различных эмоций в их взаимосвязи с внешними мимическими проявлениями, что составляет новизну исследования. Впервые рассматривается понятие «чтение» человека применительно к педагогической коммуникации. Отмечается, что техника «чтения» невербальных проявлений успешно реализуется и в условиях онлайн-коммуникации, которая позволяет в достаточной степени сфокусироваться на мимике оппонента. Делается вывод о важности владения преподавателем вуза или школьным учителем способами адекватного восприятия эмоционального профиля обучающихся и контроля собственных эмоциональных проявлений в профессиональной коммуникации. В качестве перспективного направления исследования предлагается проблема развития эмоционального интеллекта педагогов и обучающихся, создание для этого специальных программ и организационных условий.

*Ключевые слова:* **педагогическая коммуникация, базовые эмоции, невербальное поведение, преподаватель вуза**

Проблема педагогического общения и педагогической коммуникации является системообразующей для современной теории и образовательной практики. Педагогическое общение ответственно не только за усвоение учебной информации и формирование соответствующих компетенций, но и за личностное развитие обучающихся, их психологический комфорт и благополучие. По мнению А.А. Леонтьева, основной задачей педагогического общения является создание эмоционально-благоприятной атмосферы как необходимого условия эффективного обучения и воспитания [1]. Ученый обращает внимание на значимость установления психологического контакта с обучающимися, на роль невербальной коммуникации в этом процессе. Г.И. Соколова отмечает, что целью педагогического общения является «информационное и духовное обогащение, развитие и воспитание двух участников коммуникации: учащегося и педагога» [2, с. 53]. Ведущий отечественный ученый в сфере педагогического общения В.А. Кан-Калик, характеризуя работу преподавателя в вузе и учителя в школе, пишет: «Работа преподавателя – это творческая, интеллектуальная деятельность, большей частью сопряженная с нервно-эмоциональным напряжением», что требует развития умений понимать и контролировать эмоциональные процессы [3, с. 13].

Важная функция и мастерство педагога заключаются в установлении контакта с обучающимися, в понимании и адекватной интерпретации их внутренних переживаний, намерений, состояний. Основным проводником внутренних эмоциональных состояний являются внешние невербальные проявления, ведущее место среди которых принадлежит мимическим выражениям лица. Психологи рассматривают лицо человека как мультисигнальную систему трансляции информации [4].

Распознавание эмоций – это актуальная область исследований, привлекающая сегодня многих ученых, которая помогает выстраивать эффективные мосты взаимодействия. Благодаря эмоциям люди могут лучше понимать друг друга, судить о состоянии оппонента, не пользуясь обычной речью. Однако исследований данной проблемы, особенно в сфере педагогической коммуникации, явно недостаточно. Основная часть работ, посвященных коммуникации педагогов и обучающихся, рассматривает потенциал лишь вербальной коммуникации. Между тем учеными давно доказано, что вербальным путем передается лишь незначительная часть всей информации.

Таким образом, востребованность невербальной коммуникации как эмоционально-ориентированной в человеческом общении и недостаточное ее теоретическое и практическое осмысление в сфере профессиональной деятельности преподавателя определили актуальность исследования. Раскрытие взаимосвязи между внешними мимическими проявлениями и их внутренним психоэмоциональным содержанием составило новизну работы. В статье впервые рассматривается понятие «чтение» человека применительно к педагогической коммуникации, обсуждаются его виды и условия, что имеет теоретико-прикладную значимость. Способность к «чтению» другого, в основе которого распознавание по невербальным признакам переживаемых эмоций, что позволяет судить о его состоянии и истинных намерениях. Задачами настоящей статьи являются определение места и роли базовых эмоций в педагогической коммуникации, описание особенностей их внешнего невербального проявления и раскрытие их внутреннего, личностного смысла. Решение данных задач позволит оптимизировать педагогическую коммуникацию, будет способствовать взаимопониманию субъектов образовательного процесса.

Эмоции находятся в центре всех человеческих взаимодействий и влияют напрямую на качество наших отношений. Управление эмоциями закономерно рассматривается учеными в качестве центральной проблемы эффективного педагогического общения. Установление оптимального взаимодействия с обучающимися достигается путем адекватной интерпретации их внутренних переживаний и контроля собственных эмоциональных проявлений. Такая коммуникация обеспечивает благоприятный психологический климат, создает необходимые условия для личностной и профессиональной самореализации.

Чем объяснить особенную значимость невербальных проявлений в человеческой коммуникации, и почему язык эмоций можно считать универсальным? Это обусловлено психофизиологическими факторами. Первичные невербальные проявления носят неконтролируемый корой головного мозга характер, в их основе лежат те или иные эмоции, возникающие в лимбической системе. В свою очередь, вербальные проявления отличаются произвольностью и контролируются корой головного мозга. Язык эмоций можно считать универсальным, потому что на уровне подсознания, где работают механизмы, заложенные природой, люди реагируют на разные ситуации схожим образом. По этой причине по мимике, а также позам и жестам можно получить достаточно точную информацию о партнере по взаимодействию.

Для понимания языка эмоций необходимо знать невербальные символы их выражения. Для этого психологи и профайлеры используют технику «чтения» человека [5], применение которой в педагогической коммуникации позволяет оптимизировать непосредственное взаимодействие ее участников. Данная техника включает горячее и холодное «чтение». Первое предполагает получение информации до непосредственного контакта с человеком. Обязательным условием холодного «чтения» является умение распознавать в процессе взаимодействии невербальные символы. Знаковыми символами в невербальной коммуникации служат микровыражения, каждое из которых несет определенное значение.

Особенно информативными в практике педагогического общения является мимика лица, где в более яркой и достоверной форме отражается весь спектр переживаемых эмоций. Мимика представляет собой выразительные движения мышц лица. Чтобы улыбнуться, человеку надо задействовать до семнадцати мышц. Всего на лице их около сорока. В день мышцы лица совершают до пятнадцати тысяч сокращений. Напряженные лицевые мышцы передают и усиливают негативные эмоциональные переживания и наоборот. Эффективный способ привести эмоциональное состояние в норму – легкая улыбка и расслабленные мышцы лица.

Рассмотрим базовые эмоции, которые присущи и преподавателям, и обучающимся, вне зависимости от пола, возраста, расы, культуры, религиозной принадлежности. Воспользуемся для этого наиболее известными классификациями эмоций, которые предложили П. Экман, выделивший семь базовых эмоций (радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх), и К. Изард, обогативший данный перечень еще четырьмя (стыд, интерес, вина, смущение) [6]. Все остальные эмоции, по мнению авторов, представляют модификацию и комбинацию базовых, возникают на их основе.

Педагогу важно разбираться в эмоциях как обучающихся, так и собственных, быть способным их считывать, понимать и выражать. Для этого необходимо:

– уметь распознавать базовые эмоции по мимическим признакам;

– понимать, что означают данные эмоции, какие переживания стоят за ними.

Характеристика мимических выражений базовых эмоций представлена в табл. 1.

Таблица 1

| Базовые эмоции | Особенности микровыражений |
|---|---|
| Радость | Улыбка. Приподнятые уголки рта и участки лица вокруг щек и глаз. (При неискренней улыбки задействованы только мышцы рта) |
| Удивление | Округленные глаза, приподнятые брови, слегка приоткрытый рот |
| Печаль | Сведенные брови, приподнятые уголки верхних век, опущенные уголки губ, вертикальные и горизонтальные морщинки на лбу |
| Гнев | Опущенные и сведенные брови, напряженные сомкнутые губы и скулы (или оскал), сжатые челюсти, сгорбленная спина, взгляд в сторону. |
| Отвращение | Приподнятые щеки, слегка опущенные брови, морщинки вертикальные (между бровей) и горизонтальные (на лбу), приподнятая верхняя губа, опущенная и искривленная нижняя |
| Презрение | Асимметрия в выражении лица, сомкнутые губы, морщинки на носу, приподнятый подбородок, уничижительный взгляд |
| Страх | Расширенные зрачки, широко открытые глаза, приподнятые брови, морщинки на лбу, приоткрытый рот |
| Стыд | Опущенная или повернутая в сторону голова, опущенные или прикрытые глаза, сжатые губы, морщинки на лбу, покраснение лица. |
| Интерес | Немного сдвинутые брови, учащенное дыхание, слегка приоткрытый рот, пристальный взгляд |
| Вина | Опущенная голова, взгляд вниз (или бегающий), глубокое дыхание, румянец на щеках, избегание зрительного контакта |
| Смущение | Уход от зрительного контакта (или взгляд в глаза), опущенная голова, прикрытие рта рукой, покраснение лица |

Представленная выше классификация включает две позитивно окрашенные эмоции (радость и интерес), одну нейтральную эмоцию (удивление) и восемь отрицательно окрашенных эмоций (печаль, страх, отвращение, презрение, гнев, вина, стыд, смущение). Важно отметить, что эмоции, имеющие отрицательную окраску, неправомерно оценивать как негативные. Каждая такая эмоция сигнализирует о значимых состояниях, возможно, нереализованных потребностях и желаниях. Все эмоции сообщают о чем-то важном и позволяют лучше понять себя и другого. Их нельзя игнорировать, подавлять, обесценивать [7].

Итак, для эффективной педагогической коммуникации важно знать не только внешние, мимические признаки разных эмоций, но и понимать, какие внутренние переживания стоят за ними. Представим психологическую характеристику базовых эмоций, от знания которой непосредственно зависит возможность понимания другого и построения эффективной коммуникации с ним. Эмоции, относящиеся к двум разным классификациям, объединены автором статьи в группы с учетом условной сочетаемости их внутреннего смысла. (В силу этого последовательность их описания, предложенная ниже, не соответствует имеющейся в табл.). Представленная характеристика базовых эмоций с учетом их психологического смысла актуальна как для педагогов, так и обучающихся.

***Характеристика эмоций радости, интереса, удивления***

Радость – одна из основных положительных эмоций, для которой свойственно чувство удовлетворенности, комфорта, доверия и счастья. Обеспечивает позитивную внутреннюю мотивацию, уверенность в достижении значимых целей. Служит развитию чувства привязанности. Активирует данную эмоцию признание со стороны окружающих, реализация задуманного, достижения в значимой деятельности. Интерес – положительная эмоция, мотивирующая к познавательной активности, получению новой информации, творческой деятельности. Стимулирует интеллектуальные процессы, способствует установлению социальных контактов и доверительных отношений. Стимулами возникновения являются малоизученные объекты и явления, новые впечатления, интересные знакомства. Удивление – нейтральная эмоция, которая может стимулировать возникновение интереса или перерасти в страх. Мотивирует к сбору информации, поиску адекватного способа поведения. Активируют данную эмоцию неожиданно возникшие события, новые ситуации, незнакомые люди и их необычное поведение.

***Характеристика эмоций печали и страха***

Печаль – это отрицательно окрашенная эмоция, в основе которой может быть разочарование, отчаяние или горе. Рождается из-за ощущения себя ненужным, побежденным, отверженным. Сигнализирует о потребности в поддержке, заботе и внимании. Активируют данную эмоцию неудачи в достижении целей, разочарования в отношениях, потеря близких, нереализованные потребности. Страх – отрицательно окрашенная эмоция, связанная с угрозой жизни, здоровью, благополучию, отношениям. Тригером выступает стрессовый стимул, характерным ответом на который выступает стратегия «Бей, Беги, Замри». В основе страха – защита, самооборона, устранение угрозы или самоустранение от нее, адаптация к новым условиям. Активаторами эмоции являются чувства неуверенности, одиночества, незащищенности, а также угрожающие ситуации и невозможность их контролировать.

***Характеристика эмоций гнева, отвращения, презрения***

Гнев – отрицательно окрашенная интенсивная эмоция, способная привести к неконтролируемым действиям. Является реакцией на воспринимаемую обиду, угрозу, унижение, нарушение прав и границ. Выполняет функцию защиты психики от несправедливости, ограничения свободы, обеспечивает мобилизацию сил и придает уверенность для устранения неблагоприятных обстоятельств. Отвращение – отрицательно окрашенная эмоция, форма выражение неприятия, неприязни и брезгливости. Направлена на отстранение от объекта отвращения, что позволяет восстановить психологический комфорт. Активаторами эмоции являются психологически и физически вредные объекты и проявления окружающих, противоречащие убеждениям и принципам. В основе – неготовность бороться и сопротивляться тригеру. Отвращение, проявленное к человеку, «обесчеловечивает» его. Презрение – отрицательно окрашенная эмоция, выражающая негативное отношение, в отличие от отвращения, только к людям, способная перерасти в гнев или ненависть. Выражает неодобрение и неприязнь в сторону другого, а также собственное превосходство над ним: «Я лучше тебя, а ты хуже меня». Тригер воспринимается как аморальное поведение других, нежелание соглашаться с ними или вступать в бой. Обусловлено социально сконструированной лестницей, где одни выше других. В единстве с эмоциями отвращения и гнева может приводить к агрессивным действиям.

***Характеристика эмоций вины, стыда, смущения***

Вина – это отрицательно окрашенная эмоция самосознания, отражающая негативное отношение человека исключительно к своим действиям. Активатором эмоции выступает негативная оценка своих поступков, что побуждает к их исправлению. Часто является непродуктивной и даже разрушительной. В таком случае это агрессия, направленная на самого себя, выражающаяся в самоуничижении, самобичевании, стремлении к самонаказанию. Стыд – это отрицательная эмоция самосознания, связанная с неприемлемыми действиями и качествами. Активаторами эмоции являются осуждаемые социумом скрытые или явные поступки и качества (свои или других людей), погружающие человека во внутренние переживания. В основе стыда – негативная оценка себя, возникающие чувства разочарования и никчемности. Как и вина, выступает регулятором просоциального поведения. Если стыд не позволяет совершать негативные поступки, то чувство вины мотивирует их исправлять. Смущение – это эмоция, выражающаяся в ощущении внутреннего дискомфорта и чувстве беззащитности в ситуациях социального взаимодействия. Предохраняет от импульсивных, неосознанных действий, указывает на границы зоны комфорта. Активаторами смущения выступают неуверенность в себе, беспокойство при попадании в неловкие ситуации, страх распространения личной информации и манипулирования.

Способность определять базовые эмоции по невербальным признакам, а также умение распознавать их внутренний, психологический смысл – важный шаг к пониманию причин поведения собеседников, построению эффективной коммуникации с ними. Успех педагогической деятельности непосредственно зависит от искусства управления позитивно окрашенными эмоциями, а именно – эмоцией интереса, которая мотивирует к значимой активности, и эмоцией радости, которая возникает при достижении положительного результата [8]. А что делать с отрицательно окрашенными эмоциям? Анализ их психологической составляющей убеждает, что подавление таких эмоций зачастую приносит вред. Важнее их осмысление, в результате чего происходит либо сознательное принятие, либо проживание и последующее освобождение.

Для получения более достоверной информации о человеке в процессе невербальной коммуникации требуется соблюдение ряда условий: учета контекста взаимодействия; базовой линии поведения; индивидуальных особенностей; установления соответствия различных признаков (мимики, жестов, поз, слов). Но даже при соблюдении всех вышеназванных условий «чтение» человека может приводить лишь к вероятностным результатам. Степень достоверности получаемых выводов обусловлена стремлением педагога к постоянному повышению своего мастерства.

Проведенное исследование вносит вклад в теорию и практику педагогической коммуникации, дополняя ее новыми техниками восприятия и понимания другого человека через интерпретацию его мимических проявлений как отражающих эмоциональные переживания, намерения и отношения.

Для лучшего восприятия и понимания эмоций субъектами взаимодействия описаны их внешние, мимические выражения и раскрыто внутреннее психологическое содержание. Последнее представляется не менее актуальным в контексте обсуждаемой проблемы, так как часто упускается из вида педагогами.

Обосновано применение в педагогической коммуникации нового понятия, отражающего специфику восприятия и понимания друг друга по невербальным признакам, которым является «чтение» человека. Данный термин заимствован из профайлинга и позволяет на метафорическом уровне выразить сущность обсуждаемого аспекта педагогической коммуникации, делая его более понятным и реализуемым. По аналогии с чтением книги, где происходит раскодирование символов-букв, участники взаимодействия считывают эмоции друг друга, расшифровывают и распознают их по символическим, невербальным проявлениям.

Следует отметить, что техника «чтения» невербальных проявлений успешно реализуется и в формате онлайн-взаимодействия. Данный формат располагает благоприятными условиями для считывания мимических выражений, познания внутренних побуждений и намерений по их внешним, невербальным проявлениям.

В жизни и деятельности человека эмоции играют важную роль, обеспечивая его активность, личностный рост и благополучие. Особенно ценно, если они имеют положительный оттенок и выражают гамму радостных чувств. Однако эмоции, имеющие отрицательную окраску, нельзя недооценивать и определять как негативные. Подобные эмоции отражают значимые потребности человека, его нереализованные желания, возможные проблемы. Данной стороне поведения не всегда уделяется должного внимания в педагогической коммуникации.

Научившись читать эмоции окружающих по их мимическим выражениям, субъекты взаимодействия смогут понимать их гораздо глубже, а также будут способны и сами точнее передавать при помощи языка тела то, что желают сообщить. Это обеспечит лучшее понимание друг друга, создаст благоприятный микроклимат и оптимальные условия для саморазвития и самореализации.

Каждый педагог, будь то преподаватель в вузе или учитель в школе, освоивший психологические аспекты эмоционально-ориентированной педагогической коммуникации, демонстрирует и подтверждает свою профессиональную компетентность.

Перспективным направлением исследования может служить проблема развития эмоционального интеллекта педагогов и обучающихся, создание для этого специальных программ и организационных условий. Актуальным представляется исследование эмоционального интеллекта как эффективного способа интеллектуального управления эмоциями в педагогической коммуникации.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. *Педагогическое общение*. Москва; Нальчик: Эль-Фа, 1996.
2. Соколова Г.Е. Коммуникативные основы педагогического общения. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2019; № 4: 52–57.

3. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении.* Москва: Академия, 2011.
4. Экман П. *Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь.* Санкт-Петербург: Питер, 2021.
5. Желтухина М.Р., Бусыгина М.В. Профайлинг как инновационная технология в подготовке студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; Т. 76; № 3: 88–90.
6. Изард К.Э. *Психология эмоций.* Москва: Питер, 2009.
7. Гоулман Д. *Деструктивные эмоции.* Минск: ООО «Попурри», 2005.
8. Шишлова Е.Э. Структурно-функциональный анализ феномена самоэффективности преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 212–214. Available at: http://scipro.ru/article/PS_12_2019.pdf

References

1. Leont'ev A.A. *Pedagogicheskoe obschenie.* Moskva; Nal'chik: `El'-Fa, 1996.
2. Sokolova G.E. Kommunikativnye osnovy pedagogicheskogo obscheniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2019; № 4: 52-57.
3. Kan-Kalik V.A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii.* Moskva: Akademiya, 2011.
4. `Ekman P. *Psihologiya `emocij. Ya znayu, chto ty chuvstvuesh'.* Sankt-Peterburg: Piter, 2021.
5. Zheltuhina M.R., Busygina M.V. Profajling kak innovacionnaya tehnologiya v podgotovke studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; T. 76; № 3: 88-90.
6. Izard K.`E. *Psihologiya `emocij.* Moskva: Piter, 2009.
7. Goulman D. *Destruktivnye `emocii.* Minsk: OOO «Popurri», 2005.
8. Shishlova E.`E. Ctrukturno-funkcional'nyj analiz fenomena samo`effektivnosti prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 212-214. Available at: http://scipro.ru/article/PS_12_2019.pdf

*Статья поступила в редакцию 24.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-181-183

***Bayrambekov M.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Drawing, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia); Head of Sector of Culture and Art of Nations of Dagestan, Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: bairambekov@mail.ru*
***Arslangereeva D.I.,*** *senior teacher, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: arslangereeva84@mail.ru*

**ORGANIZATION OF THE PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.** Based on the special literature study and the authors' own pedagogical experience analysis, the article deals with some aspects of younger schoolchildren's aesthetic education through extracurricular activities. The work proves high relevance of the aesthetic education in the current situation. The authors identify the most significant advantages that can be provided by the correct implementation of this educational work in terms of achieving personal results in the educational process. The authors explain the meaning of the concept of aesthetic education. The research determines the basic requirements for its content in the organization of extracurricular activities for primary school students. The authors consider the main methods applicable in such work. In addition, they are exploring some of its implementation means. The article singles out the most significant indicators determining the degree of students' aesthetic education.

*Key words:* **primary general education, extracurricular activities of younger schoolchildren, aesthetic education, methods of aesthetic education, artistic creativity of students**

***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*
***Д.И. Арслангереева,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: arslangereeva84@mail.ru*

# ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На основе изучения специальной литературы и анализа собственного педагогического опыта авторов в статье исследуются некоторые аспекты организации процесса эстетического воспитания младших школьников в условиях внеурочной деятельности. Перед этим в ней выявляются наиболее существенные преимущества, которые может дать правильная реализация указанного сегмента воспитательной работы с точки зрения достижения личностных результатов образовательного процесса. Далее раскрывается суть понятия «эстетическое воспитание». Определяются основные требования к его содержанию при организации внеурочной деятельности современных младших школьников. Базируясь на их исследовании, авторы рассматривают основные методы эстетического воспитания, применимые в ходе такой работы. Кроме того, они изучают некоторые из средств её реализации. Демонстрируются наиболее существенные, на наш взгляд, показатели, определяющие степень эстетической воспитанности обучающихся.

*Ключевые слова:* **начальное общее образование, внеурочная деятельность младших школьников, эстетическое воспитание, методы эстетического воспитания, художественное творчество учащихся**

Актуальность темы исследования обосновывается тенденцией, при которой эстетическое воспитание традиционно представляет собой одну из важнейших проблем в теоретической и практической педагогике (И.Ф. Гончаров, Н.А. Дмитриева, Б.Т. Лихачев, К.А. Макаров, В.И. Толстых, Б.А. Эренгросс). Реализация данного процесса оказывает существенное влияние на формирование следующих личностных характеристик: эмоции, интеллект, линия поведения индивида в социуме (С.А. Воробьева, С.М. Каргапольцев, В.П. Рева).

В данной связи стоит отметить, что эстетическое отношение человека к окружающей действительности развивается на протяжении всей его жизни. Однако возрастные особенности оказывают на его ход мощное влияние [1, с. 222]. Пожалуй, важнейшим в этом отношении является младший школьный возраст [2, с. 235]. Последний представляет собой сензитивный период в развитии ребёнка, когда он становится особенно восприимчивым к эстетическим идеалам, в наибольшей степени готов к формированию художественного вкуса (Л.А. Безбородова А.А. Беляев, А.С. Жук, Л.И. Новиков, В.И. Толстых).

В соответствующем процессе не последнюю роль играет школа. Реализуя образовательный процесс, педагоги, методисты и администрация компетентно решают ряд воспитательных задач, в том числе направленных на формирование эстетических качеств личности обучающихся [3, с. 240]. При этом наибольшей эффективностью обладают средства внеурочной деятельности [4, с. 83].

Соответственно, в качестве цели нашего исследования мы избрали освещение основных моментов организации эстетического воспитания младших школьников в ходе внеурочной деятельности.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– раскрыть суть понятия «эстетическое воспитание»;

– определить основные требования к его содержанию при организации внеурочной деятельности современных младших школьников;

– рассмотреть основные методы эстетического воспитания, применимые в ходе такой работы;

– изучить соответствующие им средства;

– продемонстрировать наиболее существенные показатели эстетической воспитанности обучающихся.

По ходу решения перечисленных выше задач авторами применялись такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и анализ специальной литературы.

Его научная новизна заключается в определении основных требований к содержанию эстетического воспитания при организации внеурочной деятельности современных младших школьников.

Теоретическая значимость состоит в демонстрации методов и средств, применимых по ходу такой деятельности.

Практическая значимость видится в рассмотрении основных показателей эстетической воспитанности учащихся начальных классов.

Первая составляющая сложного термина «эстетическое воспитание» – дефиниция «эстетика» (нем. Ästhetik, от др.-греч. αἴσθησις) в дословном переводе на русский язык означает «чувство» или «чувственное восприятие» [2, с. 236]. Отсюда следует, что интересующий нас сегмент воспитательной работы представляет собой процесс формирования прекрасных чувств [4, с. 85]. При этом в современной эстетике прекрасное связывают с искусством, со способностью индивида воспринимать таковое, следовать ему в жизни и, соответственно, творить прекрасное (О.Г. Алавидзе, Д.К. Бусурашвили, Е.Н. Мишина, Е.А. Савина, В.М. Сенкевич, И.Т. Суравегина, М.Д. Таборидзе).

Исходя из вышеизложенного, цель эстетического воспитания состоит в организации художественной и иной деятельности учеников начальных классов, направленной на формирование у них ряда компетенций. К таковым относятся:

– полноценное восприятие прекрасного в искусстве и окружающей действительности [5, с. 139];
– развитие творческих задатков обучающихся в области искусства;
– формирование у них системы эстетических понятий и идеалов [2, с. 67].

Так как эстетическое воспитание, в том числе во внеурочной деятельности, осуществляется средствами искусства, его содержание должно включать в себя приобщение учеников начальных классов современных российских школ к разным видам и жанрам такового. Соответственно, в программу воспитательной работы, реализуемой с младшими школьниками, необходимо включить следующие:

– произведения изобразительного искусства;
– музыку;
– литературные произведения [7, с. 10].

Соответствующий материал необходимо использовать, прежде всего, в целях реализации ключевого компонента эстетического воспитания – овладения учащимися системой знаний, связанных с правильным восприятием искусства [3, с. 242]. К таковым относятся:

– представления о его основных стилях, жанрах и направлениях;
– знания о специфике отражения объективной действительности в разных его формах [5, с. 140].

В структуру рассматриваемого компонента также входит развитие у детей младшего школьного возраста умений и навыков, позволяющих анализировать произведения искусства и аргументировано выражать собственное мнение на их счёт [1, с. 223].

Далее важную роль в содержании эстетического воспитания многие современные авторы отводят формированию у учеников художественного вкуса (Д.А. Асанова, С.Р. Абдыкадырова, Д.К. Исакова, В.С. Леднев, М.С. Шадиева). Этот, последний, по своей природе носит комплексный характер и связан, прежде всего, с восприятием и пониманием прекрасного. Соответственно, для его развития необходимо научить детей видеть красоту в произведениях искусства, обогащать кругозор и соответствующим образом корректировать собственное поведение [7, с. 12].

Следующий компонент эстетического воспитания – привлечение учащихся к художественному творчеству [6, с. 68]. Посредством такового возможно складывание у них способностей к занятиям изобразительным искусством, музыкой и/или литературным творчеством [8, с. 75].

Реализация этих компонентов может и должна осуществляться в ходе всех составляющих внеурочной деятельности младших школьников. По ходу их реализации соответствующим целям должны быть подчинены действия педагога, межличностные отношения в ученическом коллективе и др. [9, с. 62]. Кроме того, активность субъектов образовательных отношений следует направлять на вовлечение учеников в занятия художественным творчеством, а равно и создание организационно-педагогических условий, позволяющих им сделать первые шаги в литературе, музыке и изобразительном искусстве (Ф.Т. Баитова, Е.В. Домаренко, А.А. Коростелева, Т.В. Кочкина, А.Н. Пронина, Н.М. Шабашова). Для реализации данной цели могут быть предприняты различные меры. К ним относятся:

– генерация различных кружков и секций;
– проведение встреч с выдающимися деятелями культуры и искусства [10, с. 257];
– организация конкурсов и олимпиад.

Необходимо затронуть вопрос и о методах эстетического воспитания учащихся начальной школы, применимых в ходе внеурочной деятельности. Таких методов в современной педагогической науке и практике известно множество (Л.В. Андреева, М.В. Куимова, А.М. Рашидов, Л.В. Серых). Их выбор зависит от многих факторов. В число таковых входят, например, качество и объём учебного материала, конкретные виды и формы организации деятельности, возраст обучающихся [9, с. 65]. При этом современное состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет выделить три метода, характеризующихся определённой эффективностью (табл. 1).

Таблица 1

Эффективные методы эстетического воспитания учащихся начальных классов в ходе внеурочной деятельности

| Метод | Формируемые компетенции |
|---|---|
| Проблемных ситуаций | Умения, связанные с осуществлением практических действий по созданию различных произведений искусства [11, с. 141] |
| | Мотивация к реализации творческой деятельности |
| Приучения | Привычки и навыки поведения, соответствующего эстетическим нормам |
| Убеждения | Знания о прекрасном и безобразном в искусстве и окружающем мире [10, с. 260] |
| | Умение видеть прекрасное в предметах искусства, природе, поступках людей и др. |

Таким образом, методология подобной работы с младшими школьниками существенно отличается от применимой при работе с детьми дошкольного возраста [8, с. 77]. Объясняется это следующим образом: дошкольники приобщаются к прекрасному почти исключительно через зрительное восприятие и связанное с ним понимание важности воспринимаемых образов. Со своей стороны учащиеся начальных классов уже могут активно «преобразовывать» окружающий мир под руководством педагога [12, с. 129].

Отсюда следует, что как охарактеризованные в табл. 1, так и другие методы должны использоваться таким образом, чтобы научить детей, осваивающих программы начального общего образования, не просто смотреть и оценивать. Они также должны освоить систему знаний, умений и навыков, связанных с оформлением собственных мыслей и чувств в материальной форме [13, с. 83].

В ходе руководства соответствующей деятельностью младших школьников педагогический работник может применять множество художественно-эстетических средств. Выделим среди них несколько основных:

– искусство;
– труд (О.В. Гаврюк, Л.А. Грицай, А.Е. Коновалов, Л.Ю. Кошелева, Б.М. Неменский, С. Обухова, В.Н. Шацкая);
– окружающая среда [14, с. 66–67];
– игровая деятельность;
– общение.

Эти и другие средства наряду с методами составляют систему эстетического воспитания [12, с. 132]. Важнейшим из них является искусство.

В данном качестве оно может быть с успехом реализовано, например, в ходе занятий традиционными промыслами [5, с. 141]. Необходимым при этом представляется соблюдение следующих условий:

– поддержание особой эмоциональной атмосферы увлечённости;
– реализация живого общения между участниками воспитательного процесса;
– создание проблемных ситуаций на таких занятиях [13, с. 85].

При их выполнении искусство будет способствовать побуждению у обучающихся способности видеть окружающий мир через призму образности. Следовательно, у них интенсифицируется формирование чуткости к прекрасному и способности вносить элементы творчества в собственную жизнь [14, с. 70].

По сути, лишь после использования искусства смогут по-настоящему эффективно использоваться другие средства [15, с. 143]. При этом следует помнить, что их эффективность во многом зависит от сформированного у школьников отношения к применению различных средств эстетического воспитания.

Теперь следует сказать о показателях эстетической воспитанности. К ним относятся:

– степень сформированности у младшеклассников системы эстетических потребностей;
– уровень развития у них художественного вкуса [11, с. 146];
– наличие эстетических умений и способностей к занятиям искусством.

Таким образом, выраженность у учащихся начальных классов эстетической воспитанности находит своё отражение в сформированности эстетического идеала и художественного вкуса, их взаимосвязи с переживанием, оценкой и восприятием произведений искусства и окружающей действительности [15, с. 145].

Таким образом, в современной школе сохраняется необходимость эффективной реализации эстетического воспитания учащихся начальных классов. Последнюю возможно осуществлять, в том числе, в ходе внеурочной деятельности. Необходимым при этом является использование системы определённых методов и средств.

Соответствующий процесс может быть по-настоящему эффективным лишь в том случае, если меры, направленные на формирование эстетических качеств личности учащихся, будут реализовываться в ходе всех составляющих их внеурочной деятельности. Только обеспечение соответствующей направленности всей этой системы позволит эффективно формировать у младших школьников эстетические идеалы и художественный вкус во взаимосвязи с переживанием, оценкой и восприятием произведений искусства и окружающей действительности.

Библиографический список

1. Алексеенко Н.В. Музыкально-практическая деятельность как среда личностно-эстетического развития младших школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 222–224.
2. Акименко А.Е. Эстетическое воспитание как процесс формирования личности ребенка. *Социальная безопасность в евразийском пространстве:* материалы II Международной научной конференции. Москва: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт деловой карьеры», 2023: 234–238.
3. Симонова Е.С. К вопросу о целеполагании в эстетическом воспитании в современном педагогическом пространстве. *Художественное образование в мире: вчера, сегодня, завтра:* материалы XVI Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2023: 239–244.
4. Паршина Н.Ю. Проблема эстетического воспитания младших школьников в современных условиях. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2023; Т. 12, № 3 (87): 83–87.
5. Винокур Н.Н. К проблеме развития художественно-эстетических способностей младших школьников: региональный компонент. *Вестник магистратуры.* 2022; № 3-2 (126): 139–141.
6. Байханов И.Б. Самообразование как детерминат социально-профессионального развития личности. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 1, № 8 (49): 860–865.
7. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2007.
8. Гасанова А.М. Особенности развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3: 75–77.
9. Николаева Е.И., Петрусевич А.А. Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности. *Педагогическое образование в России.* 2021; № 5: 61–66.
10. Соколова С.Г., Бубнова А.С. Обобщение опыта реализации моделей внеурочной деятельности по формированию эстетической культуры у учащихся начальных классов средствами народного искусства. *Актуальные проблемы организации образовательного процесса в начальной школе:* сборник научных статей. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2020: 254–261.
11. Самойленко Д.С. Проектные формы в эстетическом воспитании молодёжи. *Цифровая наука.* 2020; № 6: 140–147.
12. Комарова Т.С., Москвина А.С. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в новых социокультурных условиях. *Проблемы современного образования.* 2020; № 2: 127–134.
13. Рамазанова Э.А., Кандаева Н.А. Средства народного творчества в эстетическом воспитании учащихся. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2020; № 2: 82–85.
14. Кобазова Ю.В., Погребняк В.В. Эстетическое воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 11: 66–70.
15. Русакова Т.Г. Педагогическая поддержка становления духовного мира дошкольника и младшего школьника. *Вестник Оренбургского государственного университета. Приложение: Гуманитарные науки.* 2005; № 4.1: 141–146.

References

1. Alekseenko N.V. Muzykal'no-prakticheskaya deyatel'nost' kak sreda lichnostno-`esteticheskogo razvitiya mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 222–224.
2. Akimenko A.E. `Esteticheskoe vospitanie kak process formirovaniya lichnosti rebenka. *Social'naya bezopasnost' v evrazijskom prostranstve:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya vysshego obrazovaniya «Institut delovoj kar'ery», 2023: 234–238.
3. Simonova E.S. K voprosu o celepolaganii v `esteticheskom vospitanii v sovremennom pedagogicheskom prostranstve. *Hudozhestvennoe obrazovanie v mire: vchera, segodnya, zavtra:* materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023: 239–244.
4. Parshina N.Yu. Problema `esteticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov v sovremennyh usloviyah. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2023; T. 12, № 3 (87): 83–87.
5. Vinokur N.N. K probleme razvitiya hudozhestvenno-`esteticheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov: regional'nyj komponent. *Vestnik magistratury.* 2022; № 3-2 (126): 139–141.
6. Bajhanov I.B. Samoobrazovanie kak determinat social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 1, № 8 (49): 860–865.
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. Gasanova A.M. Osobennosti razvitiya hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov naglyadnymi sredstvami obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3: 75–77.
9. 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.
10. Sokolova S.G., Bubnova A.S. Obobschenie opyta realizacii modelej vneurochnoj deyatel'nosti po formirovaniyu `esteticheskoj kul'tury u uchaschihsya nachal'nyh klassov sredstvami narodnogo iskusstva. *Aktual'nye problemy organizacii obrazovatel'nogo processa v nachal'noj shkole:* sbornik nauchnyh statej. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2020: 254–261.
11. Samojlenko D.S. Proektnye formy v `esteticheskom vospitanii molodezhi. *Cifrovaya nauka.* 2020; № 6: 140–147.
12. Komarova T.S., Moskvina A.S. `Esteticheskoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2020; № 2: 127–134.
13. Ramazanova `E.A., Kandaeva N.A. Sredstva narodnogo tvorchestva v `esteticheskom vospitanii uchaschihsya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2020; № 2: 82–85.
14. Kobazova Yu.V., Pogrebnyak V.V. `Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov na urokah izobrazitel'nogo iskusstva. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 11: 66–70.
15. Rusakova T.G. Pedagogicheskaya podderzhka stanovleniya duhovnogo mira doshkol'nika i mladshego shkol'nika. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Prilozhenie: Gumanitarnye nauki.* 2005; № 4.1: 141–146.

*Статья поступила в редакцию 17.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-183-185

***Asvarov N.A.,*** *Cand. of Sciences (History), Senior Lecturer, Rector of Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**PATRIOTIC EDUCATION OF HIGH SCHOOLS STUDENTS IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.** The article highlights the most characteristic features of fostering patriotism in high school students in the Republic of Dagestan. The author focuses his attention mostly on extracurricular activities. The paper describes essential and structural characteristics of teaching patriotism through the educational process and presents the most relevant ones for the Dagestan secondary general education system. Priority directions are demonstrated. It turns out what role the traditional culture of various ethnocultural communities in Dagestan can play in optimizing the results of patriotic education. Some forms of organization of extracurricular activities are proposed, providing for the implementation of various elements of traditional culture. The main organizational and pedagogical conditions are identified, the observance of which with a certain probability will contribute to optimization of the results.

*Key words:* **traditional pedagogy, patriotic education, general secondary education, high school students, extracurricular activities**

***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*

# ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН В ХОДЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье освещаются наиболее характерные особенности процесса воспитания патриотизма у учащихся старших классов школ, действующих на территории Республики Дагестан. Основное внимание автором уделяется внеурочной деятельности. Для этого в начале статьи даются сущностная и структурная характеристики процесса патриотического воспитания старшеклассников на современном этапе развития системы среднего общего образования в регионе. Далее демонстрируются его приоритетные направления. Выясняется, какую роль традиционная культура различных этнокультурных общностей, населяющих Дагестан, может играть в оптимизации результатов патриотического воспитания старшеклассников. Предлагаются некоторые формы организации внеурочной деятельности, предусматривающие реализацию различных элементов традиционной культуры. Выявляются основные организационно-педагогические условия, соблюдение которых с определённой вероятностью будет способствовать оптимизации результатов такой работы.

*Ключевые слова:* **традиционная педагогика, патриотическое воспитание, среднее общее образование, старшеклассники, внеурочная деятельность**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящей статьи, объясняется спецификой современного этапа развития обозначенного в заглавии региона. Действительно, сегодня Дагестан представляет собой динамично развивающуюся, характеризующуюся наличием мощного экономического и интеллектуального потенциала республику (Р.Г. Абдулатипов, А.К. Алиев, З.Т. Гасанов, Н.И. Губанова, Т.В. Евгеньева, Т.А. Семенова, В.В. Титов). Важное условие их практического воплощения – обеспечение межнационального и гражданского мира, межконфессионального согласия (М.П. Бузский, А.Н. Вырщиков, Н.В. Горбунова, В.Ю. Троицкий).

Значимость реализации данного условия станет понятной, если мы примем во внимание тот факт, что Республика Дагестан является поликультурным регионом [1, с. 80]. На её территории проживают представители более ста этнических общностей. Это обстоятельство в ещё большей степени актуализирует проблему формирования межнационального диалога, осознания дагестанцами, в особенности молодыми, себя как граждан, ответственных за судьбы региона и страны [2, с. 714].

Важная роль в достижении указанных результатов принадлежит системе основного общего образования [3, с. 396]. На данном этапе правильно организованная деятельность по патриотическому воспитанию учащихся позволит представителям разных национальностей научиться продуктивному сотрудничеству как между собой, так и с жителями соседних регионов, а равно – зарубежных стран. При этом важно, чтобы в период освоения соответствующих образовательных программ молодые люди получили ясное представление о многообразии традиционных культур региона и России, об их взаимовлиянии и взаимопроникновении [1, с. 76].

Формирование у школьников такого рода представлений достижимо путём широкого использования средств внеурочной деятельности [4, с. 7]. Возможностям их применения в данном качестве посвящена статья.

Её цель – освещение основных особенностей процесса воспитания патриотизма у учащихся старших классов школ, действующих на территории Республики Дагестан, по ходу реализации внеурочной деятельности.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать сущностную и структурную характеристику процессу патриотического воспитания старшеклассников;

– продемонстрировать его приоритетные направления;

– выяснить, какую роль традиционная культура народов Дагестана может играть в указанном процессе;

– предложить некоторые формы внеурочной деятельности, предусматривающие реализацию её элементов;

– выявить основные организационно-педагогические условия, соблюдение которых повысит вероятность достижения успеха такой работы.

При этом использовались следующие методы исследования: анализ текущей образовательной практики ряда дагестанских школ; рефлексия собственного педагогического опыта автора; изучение литературы, так или иначе затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна настоящей статьи заключается в том, что на её страницах было определено, какую роль традиционная культура народов Дагестана может играть по ходу реализации патриотического воспитания старшеклассников средствами внеурочной деятельности.

Теоретическая значимость состоит в выявлении наиболее перспективных на сегодняшний день направлений внеурочной деятельности, ориентированной на формирование патриотизма учащихся.

Практическая значимость – в рассмотрении ключевых организационно-педагогических условий, соблюдение которых может обеспечить успех такой работы.

На современном этапе изучения интересующего нас вопроса большинство педагогов сходятся на том, что патриотическое воспитание представляет собой систему, которая предусматривает развитие гражданственности, патриотизма и интернационализма по ходу реализации образовательных программ на различных уровнях, не исключая среднего общего образования (Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова, М.Х. Рабаданов, Е.В. Шеломова, Р.О. Яковлев).

Его содержательная сторона включает шесть ведущих компонентов (рис. 1).

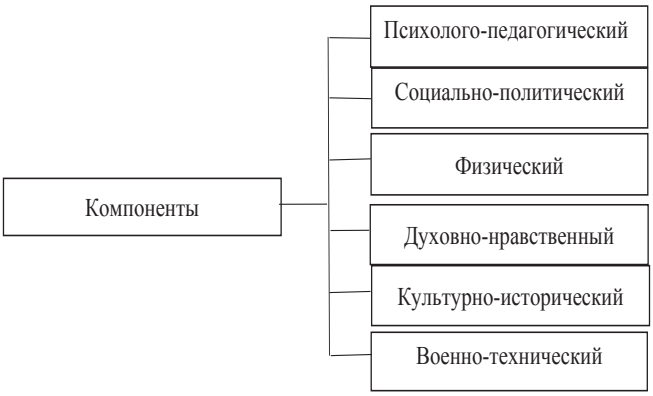



Рис. 1. Компоненты содержания патриотического воспитания

В число его приоритетных направлений входят возрождение у молодого поколения – граждан России – традиционного чувства национальной гордости, воспитание патриотизма, интернационализма, веротерпимости, уважения к другим народам, а также формирование готовности к труду на благо малой и большой Родины, к её защите. В связи с описанной выше спецификой Республики Дагестан в случаях, когда речь идёт о школах, работающих на этой территории, при организации интересующего нас процесса нельзя упускать из виду возможности традиционной культуры её народов [5, с. 50]. Рассмотрим их подробнее.

Традиционно в пространстве данного региона этническая культура служила средством формирования у его юных жителей системы важнейших эстетических, нравственно-этических, а также интернационально-патриотических ценностей и норм [6, с. 9]. На протяжении многих веков такая система являлась одним из главных регуляторов повседневного поведения, обеспечивала преданность народу, родине и отечеству [7, с. 180]. При этом к настоящему моменту можно констатировать разрушение экономической основы, некогда напрямую влиявшей на формирование традиционных представлений (Л.А. Мельникова, П.Е. Суслонов, Н.Н. Фокина). Но и сегодня сохраняется их регламентирующая сила [2, с. 716]. Мысли и поступки многих дагестанцев по-прежнему определяются традиционными представлениями о долге и чести, благородстве и справедливости, добре и зле, патриотизме [3, с. 398].

Отсюда следует, что при планировании и организации патриотического воспитания учащихся старших классов следует обращать пристальное внимание на традиционные регуляторы поведения их земляков. В текущих обстоятельствах необходимой представляется теоретическая обработка и практическая поддержка тех элементов традиционной культуры, что не противоречат провозглашаемым сегодня социальным установкам и служат факторами стабилизации социума [4, с. 10].

Так, на протяжении столетий народами Дагестана накапливались, передавались последующим поколениям необходимые трудовые и художественные традиции. Они аккумулировали представления о гуманности и достоинстве, чести и совести, долге и справедливости, исторических путях этнокультурных общностей [6, с. 8]. Соответственно, в ходе внеучебной работы необходимо приобщение школьников к достижениям традиционных ремёсел. Этого можно добиться посредством реализации следующих форм организованной деятельности учащихся:

– экскурсии в поселения, сохранившие традиционные формы организации производства (Унцукуль, Кубачи, Большой Гоцатль);

– проведение факультативов и мастер-классов, направленных на освоение учащимися базовых приёмов старинных ремёсел [7, с. 181];

– посещение музеев и выставок, экспозиции которых затрагивают соответствующую тематику [5, с. 51].

Внимания, кроме того, заслуживают традиционные праздники [8, с. 429]. В основе многих из них лежат идеи свободы и справедливости, мира и дружбы,

Таблица 1

Организационно-педагогические условия патриотического воспитания старшеклассников Республики Дагестан

| Наименование | Влияние на ход патриотического воспитания |
|---|---|
| Глубокое знание педагогом особенностей традиционной системы воспитания, культуры своего народа | Позволяет повысить эффективность деятельности по вовлечению учащихся в обозначенные выше формы и методы внеурочной деятельности [9, с. 58] |
| Проведение работы, направленной на профилактику проявлений национальной замкнутости учеников | Расширит возможности для реализации различных видов организованной активности учащихся, удельный вес которых будет различен в зависимости от их индивидуальных проявлений |
| Демонстрация педагогическими работниками положительного личного примера | Будет способствовать установлению дружественных отношений, взаимного доверия и уважения с учащимися, что, в свою очередь, может повысить их заинтересованность участием в интересующих нас мероприятиях |
| Понимание учителем возрастных, психологических и иных особенностей каждого учащегося, использование игры для раскрытия личностного потенциала | Позволит максимально учитывать их интересы, потребности и пожелания при планировании и реализации различных форм внеурочной деятельности [11] |

красоты, трудолюбия и жизнелюбия, коллективизма и интернационализма, патриотизма и преданности [9, с. 103].

Обычаи, составляющие костяк праздников, гармонично дополняются и развиваются родовыми, семейными традициями верности дружбе, народу, родине и отечеству [10].

Таким образом, представляются необходимыми привлечение учащихся к организации и проведению подобных мероприятий, а равно – их участие в семинарах, круглых столах и конференциях, посвящённых истории и иным аспектам проведения такого рода мероприятий [10].

Анализ специальной литературы вкупе с результатами исследования, проводившегося в нескольких школах г. Махачкалы, позволяет с определённой долей уверенности заявить: успех организации и проведения работы по патриотическому воспитанию старшеклассников средствами внеурочной деятельности во многом зависит от соблюдения четырёх организационно-педагогических условий (табл. 1).

На основе вышеизложенного мы можем утверждать: интенсификация патриотического воспитания старшеклассников является одним из важнейших шагов на пути дальнейшей модернизации образовательной системы Республики Дагестан. При этом педагоги-исследователи и практики, занимающиеся соответствующими вопросами, должны с необходимостью учитывать культурную специфику данного региона.

В этой связи наиболее перспективным вариантом её развития является расширение использования некоторых форм внеурочной деятельности. Их реализация будет более эффективной в случае соблюдения охарактеризованных в тексте статьи организационно-педагогических условий.

Библиографический список


1. 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; Т. 14; № 2: 75–81.
2. Ваджибов М.Д. Патриотическое воспитание студенческой молодёжи на занятиях по риторике через книгу Р.Г. Гамзатова «Мой Дагестан» (К 90-летию со дня рождения поэта). *Лингвистический, социальный, историко-культурный, дидактический контексты функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации:* сборник материалов Межрегиональной конференции. Волгоград: Издательство ЦДОД «Олимпия», 2014: 713–720.
3. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш. Педагогические условия формирования социальной активности дагестанской молодёжи на основе проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 396–398.
4. Матусевич В.З., Керимов М.М. Пути оптимизации гражданско-патриотического воспитания в современной школе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-3: 71–75.
5. Темиров У.Х. Принципы военно-патриотического образования. *Вестник науки и образования.* 2020; № 22 (100): 49–52.
6. 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.
7. Ри К.К. Патриотическое воспитание молодёжи в рамках факультативной деятельности студентов младших курсов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 179–181.
8. Тихоновский И.В. Патриотизм как цель воспитания старшеклассников. *Гуманитарное пространство.* 2020; № 4: 429–437.
9. Абдурахманов А.М. *Золотые правила народной педагогики Дагестана.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2010.
10. Керимов М.М. Взаимовлияние культур народов России: роль конфессионального фактора. *Научная мысль Кавказа.* 2009; № 4.
11. 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. 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; T. 14; № 2: 75–81.
2. Vadzhibov M.D. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi na zanyatiyah po ritorike cherez knigu R.G. Gamzatova «Moj Dagestan» (K 90-letiyu so dnya rozhdeniya po`eta). *Lingvisticheskij, social'nyj, istoriko-kul'turnyj, didakticheskij konteksty funkcionirovaniya russkogo yazyka kak gosudarstvennogo yazyka Rossijskoj Federacii:* sbornik materialov Mezhregional'noj konferencii. Volgograd: Izdatel'stvo CDOD «Olimpiya», 2014: 713–720.
1. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj aktivnosti dagestanskoj molodezhi na osnove proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 396–398.
2. Matusevich V.Z., Kerimov M.M. Puti optimizacii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v sovremennoj shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-3: 71–75.
3. Temirov U.H. Principy voenno-patrioticheskogo obrazovaniya. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 22 (100): 49–52.
4. 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.
5. 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.
6. Tihonovskij I.V. Patriotizm kak cel' vospitaniya starsheklassnikov. *Gumanitarnoe prostranstvo.* 2020; № 4: 429–437.
7. Abdurahmanov A.M. *Zolotye pravila narodnoj pedagogiki Dagestana.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2010.
8. Kerimov M.M. Vzaimovliyanie kul'tur narodov Rossii: rol' konfessional'nogo faktora. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2009; № 4.
9. 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 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-185-187

***Asvarov N.A.,*** *Cand. of Sciences (History), Senior Lecturer, Rector of Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**METHODS TO DETERMINE THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS.** The author proposes a method that is characterized by a certain effectiveness to determine the level of development of patriotic consciousness in pupils of modern high school. The work analyzes the current Russian society and, in particular, the state of educational system. The researcher proves that there is an intensifying necessity to form patri-

otic consciousness in schoolchildren. The paper shares a definition of the notion “patriotic consciousness” and its structure. The author reveals some of the ways to determine the level of patriotic consciousness in high school students. The author focuses on some of the most significant points related to the effective methods to fulfill it in modern schools.

*Key words:* **high school students, patriotism, patriotic consciousness, scheduled activities, extracurricular activities**

***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*

# МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Автор настоящей статьи предлагает характеризующуюся, на его взгляд, определённой эффективностью методику определения уровня развития патриотического сознания у современных старших школьников. Непосредственно перед этим анализируется текущее состояние российского общества и, в частности, системы образования. Доказывается необходимость интенсификации формирования указанной выше характеристики и, следовательно, системы оценивания результатов соответствующего процесса. Расшифровывается понятие «патриотическое сознание» и рассматривается его структура. Демонстрируются возможности, существующие на современном этапе развития основного общего образования, для определения уровня сформированности каждого из компонентов патриотического сознания старшего школьника. Определяются некоторые наиболее существенные моменты, связанные с эффективным применением предлагаемой методики в образовательной практике современных школ и коррекцией результатов, которые могут быть получены в ходе её использования.

*Ключевые слова:* **старшеклассники, патриотизм, патриотическое сознание, урочная деятельность, внеурочная деятельность**

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что сегодня в сфере экономики, политики и культуры мы можем воочию наблюдать частичное стирание границ между государствами (А.Н. Джуринский, Е.Г. Леонтьева, П. Скотт, А.Ю. Слепухин, А.Г. Ширин, О.Б. Яровиков). Указанная тенденция имеет несомненные положительные последствия в плане интенсификации соответствующих аспектов жизни человеческого общества, в том числе на территории Российской Федерации [1, с. 95]. К отрицательным же относится возрастание рисков, связанных с утратой представителями молодого поколения гражданской и национальной идентичности. В подобных условиях жизнеспособность нашей страны напрямую зависит от уровня развития основных компонентов патриотического сознания у её граждан [2, с. 5]. Этот факт прекрасно осознаётся российскими педагогами, социологами, общественными деятелями и управленцами на всех уровнях, не исключая федеральный (А.В. Абрамов, М.П. Бузский, А.Н. Вырщиков, А.М. Столяренко, В.Ю. Троицкий). Недаром на протяжении двух последних десятилетий мы наблюдаем широкую реализацию мер, направленных на формирование у молодого поколения чувства верности своему отечеству и готовности к выполнению гражданского долга (И.М. Агибова, М.А. Арипов, Н.М. Арипова, У.М. Асадулаева, Н.И. Белоцерковец и др.). Естественно, что, занимаясь вопросами формирования системы соответствующих качеств старших школьников, необходимо уделить определённое внимание исследованию уровня их сформированности [3, с. 20]. Некоторые аспекты данной проблемы будут рассмотрены на страницах настоящей статьи.

Цель статьи – предложить эффективную, на взгляд автора, методику определения уровня развития патриотического сознания учащихся старших классов.

С этой целью коррелируют следующие задачи:

– дать определение понятию «патриотическое сознание»;

– охарактеризовать его структуру;

– продемонстрировать возможности, существующие на современном этапе развития основного общего образования, для определения уровня сформированности каждого из компонентов патриотического сознания старшего школьника;

– определить ключевые потенции эффективного применения предлагаемой методики оценивания степени выраженности этой характеристики в образовательной практике современных школ.

При решении этих задач применялись методы исследования:

– анализ работ педагогов-исследователей и практиков на соответствующую тематику;

– рефлексия собственного педагогического опыта автора.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были изучены возможности, существующие на современном этапе развития основного общего образования, для определения уровня сформированности патриотического сознания современных старшеклассников.

Теоретическая значимость состоит в определении его основных компонентов, могущих быть оценёнными.

Практическая значимость видится в определении ключевых потенций эффективного применения предлагаемой методики в образовательной практике современных организаций, реализующих деятельность в соответствии с программами среднего общего образования.

Первая из составляющих сложного термина «патриотическое сознание», дефиниция «патриотизм», большинством современных авторов трактуется как деятельная любовь к своим стране и народу (А.В. Ильясова, О.А. Зингер, Л.Г. Лебедева, Л.В. Орлова). На сегодняшний день он представляет собой одну из важнейших социальных ценностей [4, с. 105]. По своей природе данное свойство является интегративным. Его структура включает следующие элементы:

– патриотические чувства [5, с. 102];

– патриотические знания [6, с. 354];

– патриотические взгляды и убеждения;

– уважительное отношение к историческому прошлому и унаследованным от него традициям (М.П. Бузский, А.Н. Вырщиков, Л.Н. Котруца, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов, А.И. Мурзин);

– осознанное стремление к тому, чтобы, реализуя различные виды деятельности, способствовать процветанию малой и большой Родины [7].

Таким образом, патриотическое сознание представляет собой отражение субъектом значимости своего Отечества и готовности осуществлять действия, необходимые для защиты его интересов [3, с. 22]. Развитие данной характеристики у представителей современной молодёжи, в частности у старшеклассников, является актуальной проблемой, на результаты решения которой наиболее ощутимо влияют следующие социальные институты: СМИ; социокультурная среда (Е.В. Крикун, А.Н. Хатова, А.В. Шлыков); семья [5, с. 101]; образовательные организации [6, с. 353].

Многие авторы считают, что именно эти, последние, играют важнейшую роль по ходу развития интересующей нас характеристики (Б.А. Айтжанова, В.В. Гладких, В.В. Ковригин, Т.В. Лаврова, С.Н. Шевченко). Причём критически важным является реализация соответствующих форм работы с учащимися от 16 до 17 лет [1, с. 97]. У большинства представителей данной возрастной категории фиксируется интенсификация процесса складывания Я-концепции, а также принятие себя. Они, кроме того, характеризуются устойчивостью познавательных интересов, выработкой устойчивой системы ценностных ориентаций [8, с. 71]. Соответственно при работе со старшеклассниками расширяются возможности для формирования пяти основных компонентов патриотического сознания [4, с. 108], изложенных в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты патриотического сознания

| Компонент | Краткая характеристика |
|---|---|
| Мотивационный | Представляет собой систему патриотических мотивов учащегося, определяющих его отношение к большой и малой Родине [7, с. 49–50] |
| Поведенческий | Осознанное стремление школьников к добровольной общественно полезной деятельности [9, с. 128] |
| Эмоциональный | Совокупность позитивных и негативных эмоций, связанных с понятиями «Родина» и «патриотизм» |
| Аксиологический | Место патриотических ценностей в личной ценностной иерархии каждого ученика |
| Интеллектуальный | Знания старшеклассников по истории своей страны и региона, понимание ими сущности и норм патриотизма [10, с. 200] |

Автором была разработана методика определения сформированности каждого из этих компонентов. Последняя учитывает особенности осуществления учебной и внеучебной деятельности в пространстве современных организаций, реализующих программы среднего общего образования [9, с. 130]. В соответствии с ней для определения уровня развития каждой из основных составляющих патриотического сознания могут применяться специальные методы исследования (табл. 2).

Таким образом, процесс определения степени развития компонентов патриотического сознания старшеклассников учитывает результаты как урочной, так и внеурочной деятельности. Соответственно, коррекция полученных таким образом данных связана с интенсификацией процесса педагогического проекти-

Таблица 2

Методы определения степени выраженности компонентов патриотического сознания старшеклассников

| Компонент | Методы |
|---|---|
| Мотивационный | Для выявления уровня сформированности данного компонента может быть использовано анкетирование. Анкета включает следующие вопросы: «Согласны ли Вы принимать участие в проведении классных часов на патриотическую тематику?»; «Способны ли Вы отказаться от интересного занятия в пользу общественно полезного дела?»; «Обсуждаете ли Вы политические проблемы страны со своей семьёй и/или друзьями?»; «Любите ли Вы Россию, свой регион, свой населённый пункт?»; «Можете ли Вы сделать замечание человеку, ругающему Родину?»; «Могли бы Вы навсегда уехать из своего населённого пункта, региона, страны?» |
| Поведенческий | Беседы классных руководителей с учащимися и их родителями, наблюдение за ними, характеризующиеся направленностью на выявление и изучение фактов патриотических поступков старшеклассников [11, с. 134] |
| Эмоциональный | Анализ позитивных и негативных эмоций старших школьников, связанных с такими понятиями, как «Родина» и «патриотизм» [10, с. 201] |
| Аксиологический | Старшеклассникам может быть предложен список, включающий 10 ценностей, которые учащиеся должны расположить по порядку от 1 до 10 в соответствии с их субъективной значимостью [12, с. 419] |
| Интеллектуальный | Проверка остаточных знаний по истории страны и региона путём проведения опроса на уроках истории [11, с. 135] |

рования, предусматривающего интеграцию инновационных и традиционных педагогических методик (Б.А. Алиханова, Ю.Н. Гордиенко, Л.Б. Зубанова, Н.В. Ключникова, Г.Н. Одишвили, Д.С. Перелыгина, В.А. Ситаров). В свою очередь, их потенциал может быть в полной мере раскрыт при условии расширения использования элементов междисциплинарного подхода [12, с. 417]. Отсюда следует, что предлагаемая методика оценивания развития патриотического сознания старших школьников вкупе с изменениями в учебно-воспитательном процессе, направленными на улучшение соответствующих показателей, с высокой вероятностью позволит повысить субъектность учащихся. В то же время необходимо отметить, что при этом крайне важным является индивидуальный стиль общения педагога, его профессиональная компетентность. Главное правило успешности проводимой воспитательной работы – педагог не должен вызывать у учащихся отторжения и нежелания вовлекаться в воспитательные дела [13; 14]. Таким образом, могут быть достигнуты следующие важные результаты в процессе воспитания школьников: повышение их когнитивной активности; интенсификация процесса выработки активной личностной позиции школьников [8].

На базе ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова», в целях конкретизации возможностей, существующих для применения предлагаемой методики в образовательной практике современных школ, планируются дальнейшие экспериментальные исследования, которые предполагается проводить в рамках осуществления педагогической практики в республике Дагестан силами студентов под руководством преподавателей.

Таким образом, мы можем заключить, что на сегодняшний день правильное оценивание уровня развития патриотического сознания у старшеклассников является одной из ключевых составляющих процесса его формирования. Автору настоящей статьи представляется, что рассмотренная выше методика обладает в этом смысле определённой эффективностью. Кроме того, она может быть с успехом реализована в пространстве большинства школ Дагестана и России. Результаты применения такой системы оценивания будут обладать высокой степенью наглядности. Следовательно, они могут быть скорректированы без особых затруднений.

Библиографический список


1. Яроцкая Л.В., Фролова К.А. От интернационализации к постинтернационализации образования: диалектика смыслов. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2023; Выпуск 2 (847): 94–99.
2. Алиева С.А., Закарьяева С.З., Сулейманова Р.В. Условия формирования патриотического сознания старшеклассников во внеурочной деятельности. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2023; Т. 17; № 2: 5–11.
3. Заречнев Д.О., Федулов Б.А. Особенности духовно-нравственного воспитания молодёжи на творчестве Э. Асадова. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 20–22.
4. Саматеева М.З. Формирование патриотического сознания студенческой молодёжи. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* 2023; Т. 29, № 1: 104–108.
5. Хикматов А.И. Факторы стимулирования военно-патриотических чувств у молодёжи. *Вестник науки и образования.* 2021; № 17 (120): 101–103.
6. Васьбиева Д.Г. Репрезентация концепта «патриотизм» в языковом сознании студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 353–355.
7. Белоногова Л.Н., Соколов А.М., Богатова С.В. Игрофикация как механизм патриотического воспитания подрастающего поколения. *Ярославский педагогический вестник.* 2020; № 6 (117): 49–55.
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. Жигунова Т.П. К вопросу о сущности понятия «патриотическое сознание обучающихся»: современные подходы. *Педагогическая наука и практика.* 2022; № 1: 128–131.
10. Ваджибов М.Д. Применение региональных элементов в патриотическом воспитании студентов на занятиях по риторике в условиях дагестанского. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 199–202.
11. Жданова С.Н., Валеева М.А., Сальцева С.В. и др. Методика и технология социально-педагогической деятельности. *Социальный педагог: теоретико-программные основания профессии.* Оренбург: ОГПУ, 2009: 127–146.
12. Тихновский И.В. Задачи воспитания старшеклассников. *Гуманитарное пространство.* 2020; № 4: 415–428.
13. 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.
14. Сальцева С.В., Жданова С.Н., Пак Л.Г., Кочемасова Л.А. *Профессиональная компетентность современного социального работника: модель, технологии, инновatika развития*: коллективная монография. Оренбург, 2013.


References


1. Yarockaya L.V., Frolova K.A. Ot internacionalizacii k postinternacionalizacii obrazovaniya: dialektika smyslov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2023; Vypusk 2 (847): 94-99.
2. Alieva S.A., Zakar'yaeva S.Z., Sulejmanova R.V. Usloviya formirovaniya patrioticheskogo soznaniya starsheklassnikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2023; T. 17; № 2: 5-11.
3. Zarechnev D.O., Fedulov B.A. Osobennosti duhovno-nravstvennogo vospitaniya molodezhi na tvorchestve `E. Asadova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 20-22.
4. Samateeva M.Z. Formirovanie patrioticheskogo soznaniya studencheskoj molodezhi. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya.* 2023; T. 29, № 1: 104-108.
5. Hikmatov A.I. Faktory stimulirovaniya voenno-patrioticheskih chuvstv u molodezhi. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2021; № 17 (120): 101-103.
6. Vas'bieva D.G. Reprezentaciya koncepta "patriotizm" v yazykovom soznanii studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 353-355.
7. Belonogova L.N., Sokolov A.M., Bogatova S.V. Igrofikaciya kak mehanizm patrioticheskogo vospitaniya podrastayuschego pokoleniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2020; № 6 (117): 49-55.
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. Zhigunova T.P. K voprosu o suschnosti ponyatiya «patrioticheskoe soznanie obuchayuschihsya»: sovremennye podhody. *Pedagogicheskaya nauka i praktika.* 2022; № 1: 128-131.
10. Vadzhibov M.D. Primenenie regional'nyh `elementov v patrioticheskom vospitanii studentov na zanyatiyah po ritorike v usloviyah dagestanskogo. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 199-202.
11. 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: OGPU, 2009: 127-146.
12. Tihnovskij I.V. Zadachi vospitaniya starsheklassnikov. *Gumanitarnoe prostranstvo.* 2020; № 4: 415-428.
13. 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.
14. 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 17.02.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-188-189

***Achmizova S.Ya.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Philology, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

**CREATIVE TYPES OF ACTIVITIES IN FORMING STUDENTS' SPEAKING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE.** The article deals with creative activities in the formation of speaking skills in a foreign language among students. Much attention is paid to how create such conditions what would facilitate the development of creative personal potential of schoolchildren and the expansion of educational opportunities, including language learning. Purposeful intensive development becomes one of the central tasks of teaching, the most important problem of its theory and practice. Starting from junior school, teachers select the content of foreign school material in proportion to the interests of this period and their intellectual capabilities. On this basis, it should be taken into account that the process of learning a foreign language in the younger grades is based on vocabulary, grammar and phonetics. The author concludes that creative abilities are the abilities of a person in the process of which he can realise his creative ideas. The embodiment and realisation of creative thoughts occur in the process of learning or in the process of education of an individual.

*Key words:* **creativity, activity, formation, skill, speaking, students, foreign language, teacher, lesson**

***С.Я. Ачмизова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

# ТВОРЧЕСКИЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ОБУЧАЕМЫХ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассмотрены творческие виды деятельности в формировании навыков говорения у учащихся на иностранном языке. Большое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала школьника и расширения возможностей образования, в том числе языкового. Целенаправленное интенсивное развитие становится одной из центральных задач обучения, важнейшей проблемой его теории и практики. Начиная с младшей школы, происходит отбор педагогами содержания иностранного школьного материала соразмерно интересам этого периода и их интеллектуальным возможностям. Исходя из этого, следует учесть, что процесс изучения иностранного языка в младших классах опирается на лексику, грамматику и фонетику. Автор пришел к выводу, что творческими являются способности человека, в процессе которых он может реализовывать свои креативные идеи. Воплощение и реализация творческих мыслей происходят в процессе обучения или воспитания личности.

*Ключевые слова:* **творчество, деятельность, формирование, навык, говорение, учащиеся, иностранный язык, педагог, занятие**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что в настоящее время иностранный язык способствует эффективному формированию творческих способностей при развитии навыков говорения. У каждого учащегося все эти способности проявляются сугубо индивидуально, хотя все они владеют хорошими задатками к мышлению и творчеству. Конечно же, этому есть объяснение в связи с физиологической и психологической спецификой. Следовательно, учащиеся смогут в процессе разговорной речи развивать персональные творческие способности. В современное время иностранный язык является одним из самых приоритетных школьных дисциплин. Значит, у школьников есть шанс открывать для себя новую литературу и пользоваться разными методическими материалами. Кроме того, процесс изучения иностранного языка способствует улучшению памяти, внимания. Всему этому способствует прекрасное владение языком и развитое абстрактное мышление. А это влечет за собой акцентирование педагогами на уроках на развитии творческих способностей школьников, так как происходит расширение кругозора и разрушение стереотипов у учащихся. Перед учителем стоит цель обучения учащихся начальной школы говорению, что проявляется в формировании речевых навыков, которые помогли бы ученикам применять их ежедневно в случае общения с людьми.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении возможности формирования навыков говорения у учащихся на иностранном языке с помощью творческих видов деятельности.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: рассмотреть современные способы обучения говорению на уроках иностранного языка; изучить дефиницию «творческие способности»; охарактеризовать виды детского творчества.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками).

Научная новизна статьи определяется тем, что выявлены творческие способности школьников, способствующие формированию навыков говорения у учащихся на иностранном языке.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что рассмотрены современные способы обучения говорению на уроках иностранного языка.

Практическая значимость заключается в том, что внедрение творческих видов деятельности в процесс обучения в начальной школе может помочь при освоении навыков говорения на иностранном языке и послужить мотивацией для становления в будущем творческой личностью.

Большое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала школьника и расширения возможностей образования, в том числе языкового. Целенаправленное интенсивное развитие становится одной из центральных задач обучения, важнейшей проблемой его теории и практики.

Речевая деятельность, во время которой происходит устное вербальное общение, называется говорением. Само содержание говорения проявляется в выражении мыслей ученика в устном формате. При говорении возникают различные затруднения. С помощью языка происходит коммуникация между собеседниками, тем самым возникает речь. К примеру, австрийский историк Ф. Кайнц писал, что «речью является та речь, которая происходит у учащегося осознанно» [1, с. 383–386].

Педагог Н.Д. Гальскова дала следующую характеристику дефиниции: «говорение» – вид устного общения, с помощью которого происходит обмен информацией, в процессе чего возникает взаимопонимание с обеих сторон [2, с. 336].

В современной методике преподавания практикуется взаимосвязь устной и письменной речи во время занятий. Основа самого обучения делает акцент именно на устной речи. В первую очередь школьники воспринимают речь педагога, затем отрабатывают навыки говорения с окружающими людьми, стараются в письменном виде передавать свои мысли вслух. Здесь следует применять метод устного опережения, что означает устную передачу школьного материала, при которой разговорная речь предшествует письменной. При таком способе речь является базой, благодаря которой происходит овладение письменной речью.

Лингвист П. Губерина и писатель Р. Ренар. выделяют аудиовизуальный метод, который опирается на прослушивании текстов в большом количестве и проговаривании языковых ситуаций вслух, в процессе которых происходит автоматизация произносительных навыков и усовершенствование словарного запаса [3, с. 288].

Основоположник аудиолингвального метода лингвист-структуралист Ч. Фриз и методист Р. Ладо считали, что овладение иностранным языком происходит благодаря освоению языковых структур, а не заучиванию грамматических правил и новых лексических единиц. Сам процесс обучения и развития опирается на общение с носителями изучаемого языка. Именно поэтому на занятиях педагоги делают акцент на составление разнообразных диалогов и ситуаций, где учащийся сможет проявить себя. Педагоги часто прибегают к таким заданиям, как повторение конкретных фраз, перефразирование и подстановка слов по предложенной схеме. В данном методе учитель является наставником, который обязан предоставлять школьникам задания и задавать образец человека, с которого учащиеся захотят брать пример. Благодаря этому методу школьники знакомятся с культурой страны изучаемого языка и её традициями [4, с. 212].

Следует добавить, что любую учебную деятельность школьника можно сравнивать с творчеством. Например, так поступал Л.С. Выготский. Весь окружающий мир вокруг себя ребёнок не способен передать словами, он выражает это в творческой деятельности. Помимо того, существует мнение, что в процессе творчества ребёнок показывает себя окружающим его людям и рассказывает о своих интересах и творческой задумке. Следует понимать, что взрослый должен иметь педагогический взгляд на искусство ребёнка. При этом хвалить школьника необходимо не только при завершении его «творческого проекта», но и в процессе создания.

О.М. Дьяченко были изучены концепции творческого воображения ученика. В ее разработках фантазирование является одним из самых важных аспектов в творческой деятельности. Благодаря фантазированию наступает осмысление детского творчества и разнообразных его подходов [5, с. 185].

Художественное творчество проявляется у учащегося при помощи создания рисунков, поделок и живописных работ. Благодаря этому ребёнок формирует и развивает собственные эстетические стороны. Также о художественном творчестве рассуждал русский писатель Л.Н. Толстой, который считал, что искусство – это человеческая деятельность, в которой школьник посредством своих работ передаёт другому человеку эмоции, чувства и собственные взгляды на жизнь, в то время как другие получают от сделанного эстетическое удовольствие [6, с. 41].

Изобразительное искусство – это результат художественно-творческой деятельности, отображающий представления школьника об окружающем его мире. Ещё одна известная в современном мире отрасль искусства – это литературное творчество. Именно оно оказывает влияние на развитие многих других ранее упомянутых видов. Благодаря творческой литературной деятельности учащийся приобретает ценный опыт и развивает способность выражать себя в слове среди других его сверстников.

Следует поговорить о музыкальном творчестве. Этот вид может проявляться по-разному. Например, с помощью игры на инструментах, в восприятии музыки, в интерпретации или сочинении собственных произведений.

Советский музыковед Б.Л. Яворский заметил, что именно этот вид детского творчества значительно влияет на окружающий мир ребёнка. Способности к музыкальному творчеству начинают проявляться у ученика в детском возрасте, при первых движениях под музыку [7, с. 2].

Каждый из вышеназванных видов является главным для полноценного развития школьника. Музыкант-педагог Н. Ветлугина провела исследование, где проанализировала способности учащихся в выполнении заданий, связанных с творческой деятельностью, и пути развития детского творчества. Прежде всего рассмотрим его условия возникновения. Во-первых, это впечатления от услышанного или увиденного, что в итоге станет источником самого творчества. Во-вторых, опыт. В процессе какого-либо креативного дела учащиеся приобретают необходимые навыки и умения для осуществления собственных идей в дальнейшем.

Далее следует отметить, что, помимо условий возникновения детского творчества, Ветлугина Н.А. выделила этапы его развития. На первом этапе стоит подражание учащихся педагогу. Здесь важно делать акцент на заданиях, которые опираются на ориентировку творческой деятельности, но при этом давать установку на создание в них чего-то индивидуального.

На втором месте находится работа педагога вместе с учащимся. На данном этапе педагог выступает как помощник, в то время как сам ученик проявляет инициативу в выполнении или составлении того или иного упражнения. И, наконец, на третьем этапе ребёнок действует абсолютно в самостоятельной форме, без применения образцов взрослых людей.

Из понятия детского творчества вытекает такое определение, как творческие способности. Это умение учащегося принимать креативные решения и создавать новые идеи. Развитие творческих способностей играет огромную роль в начальном образовании.

В современном мире педагоги в большой степени делают акцент на развитии творчества и креативного мышления. Для того чтобы достичь успешного результата, они прибегают к такому подходу, как гуманистический. Он заключается в продвижении потенциала учащегося. На сегодняшний день педагоги выдвигают на передний план проблему уникального мышления ребёнка в творчестве. Большинство педагогов опираются на то, что творческие способности учеников напрямую зависят от умственных. Что же такое творческие способности на самом деле? Существует несколько точек зрения, касающихся указанного понятия. Для того чтобы разобраться в поставленном вопросе, нужно обратиться к психологам.

По мнению Шадрикова В.Д., «творческие способности» выделяют как порядок функциональных систем, которые служат для выполнения психических функций [8, с. 87]. Творческими способностями в педагогике являются особенности обучаемых, которые обусловливаются результативным выполнением определённого рода деятельности. С философской точки зрения под понятием «творческие способности» подразумеваются особенности человека, являющиеся индивидуальным критерием воплощения конкретного вида работы. Моделью, по которой создаются способы диагностирования творческих способностей, обязаны стать не тестовые работы, а произведения самих «творцов». Это обусловливается тем, что сами тесты ограничиваются только одним вариантом ответа и тем самым лишают возможности людей проявить свой потенциал. Следовательно, основная задача педагога и учебного заведения заключается в выявлении творческих способностей учащихся и направлении их на верный путь. Помимо этого, упомянутая задача основывается на развитии творческих способностей обучаемых в индивидуальной форме, что в целом способствует интенсивному развитию личности обучаемого [9; 10].

Познавательная деятельность обучаемых в образовательном процессе всегда должна направляться и организовываться педагогом. Зачастую педагог ограничивается воспроизведением, что, соответственно, уменьшает заинтересованность и активность школьников, а также не способствует формированию у них творческого отношения к изучаемому. Как мы считаем, на занятиях по английскому языку текст вполне может быть применен для развития творческих способностей обучающихся.

Таким образом, рассмотрев мнения вышеназванных психологов, педагогов и философов, можно сделать вывод, что творческими являются способности человека, в процессе которых он может реализовывать свои творческие идеи. Воплощение и реализация творческих мыслей происходят в процессе обучения или же в процессе воспитания личности. Данные процессы тесно связаны друг с другом. Исходя из этого, школа обязана создавать школьникам благоприятные условия для развития учащегося как творческой личности. Цель иноязычного образования через творческие виды деятельности определена как возможность воспитания творческой личности на примере необычных заданий и упражнений, проблемных ситуаций для лучшего усвоения чужого языка. Благодаря творческой деятельности у обучающихся формируются все необходимые качества и навыки, отвечающие нормам ФГОС о начальном образовании.

Библиографический список


1. Нурушева Т.И. Использование интерактивного подхода в обучении говорению на уроках английского языка в старших классах. *Молодой ученый*. 2020; № 51 (341): 383–386. Available at https://moluch.ru/archive/341/76759/
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И., *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
3. Бабинская П.К. и др. *Практический курс методики преподавания иностранных языков*: учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2003.
4. *Философия и наука в культурах Запада и Востока:* материалы Международной молодежной конференции. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2012.
5. Дьяченко О.М. *Развитие воображения дошкольника*: методическое пособие для воспитателей и родителей. Москва: Мозаика-Синтез, 2008.
6. Толстой Л.Н. *Что такое искусство?* Москва: типография Е. Гербек, 1898; Выпуск 1.
7. Жуйкова А.А. Развитие музыкальных способностей детей 4–5 лет в системе дополнительного музыкального образования. *Концепт.* 2016; № 9.
8. Шадриков В.Д. *Психология деятельности и способности человека*. Москва, 1996.
9. Жданова С.Н. Социально-педагогическая теория освоения мира личностью. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2012; № 10: 125–129.
10. Байханов И.Б. Самообразование как детерминант социально-профессионального развития личности. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 1, № 8 (49): 860–865.


References


1. Nurusheva T.I. Ispol'zovanie interaktivnogo podhoda v obuchenii govoreniyu na urokah anglijskogo yazyka v starshih klassah. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 51 (341): 383-386. Available at https://moluch.ru/archive/341/76759/
2. Gal'skova N.D., Gez N.I., *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
3. Babinskaya P.K. i dr. *Prakticheskij kurs metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*: uchebnoe posobie. Minsk: TetraSistems, 2003.
4. *Filosofiya i nauka v kul'turah Zapada i Vostoka:* materialy Mezhdunarodnoj molodezhnoj konferencii. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2012.
5. D'yachenko O.M. *Razvitie voobrazheniya doshkol'nika*: metodicheskoe posobie dlya vospitatelej i roditelej. Moskva: Mozaika-Sintez, 2008.
6. Tolstoj L.N. *Chto takoe iskusstvo?* Moskva: tipografiya E. Gerbek, 1898; Vypusk 1.
7. Zhujkova A.A. Razvitie muzykal'nyh sposobnostej detej 4-5 let v sisteme dopolnitel'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Koncept.* 2016; № 9.
8. Shadrikov V.D. *Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka*. Moskva, 1996.
9. Zhdanova S.N. Social'no-pedagogicheskaya teoriya osvoeniya mira lichnost'yu. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2012; № 10: 125-129.
10. Bajhanov I.B. Samoobrazovanie kak determinant social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 1, № 8 (49): 860-865.


*Статья поступила в редакцию 31.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-189-192

***Bayrambekov M.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Drawing, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia); Head of Sector of Culture and Art of 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 of Faculty of Primary Classes, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: italikla888@mail.ru*

**THE IMPLEMENTATION OF GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN A DISTANCE FORMAT.** When working on this article, the authors identified as a research task an attempt to highlight some of the most significant, in their opinion, issues related to gaming technologies and their effective use in the primary general education in distant learning. The authors reveal processes that are most characteristic for the Russian school at its present stage. Based on their analysis, the research reveals importance of the course of educational work carried out remotely that improves such integration of the technologies. The paper provides the definisiton of the concepts “distance learning” and “gaming technologies”. The authors demonstrate a method of usin gaming technologies in distance learning with primary school students as the most effective one. The resaerchers consider the ways of using some digital platforms on whose basis this method could be implemented. The work studies tasks designed to be performed in the form of educational games by primary school students.

*Key words:* **primary general education, optimization of results of implementation of primary general education, distant learning, game technologies, web quest**

***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*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

При работе над данной статьёй в качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка осветить некоторые, наиболее существенные, на их взгляд, вопросы, связанные с эффективным применением игровых технологий при дистанционной реализации программ начального общего образования. Раскрываются процессы, наиболее характерные для российской школы на современном этапе её развития. На основе их анализа доказывается важность совершенствования хода учебно-воспитательной работы, реализуемой дистанционно, в том числе посредством интеграции таких технологий. Далее раскрывается суть терминов «дистанционное обучение» и «игровые технологии». Авторы демонстрируют наиболее эффективную методику использования игровых технологий при проведении дистанционных занятий с учащимися начальных классов. Рассматриваются возможности некоторых цифровых платформ, на базе которых методика может быть реализована. Ближе к концу статьи изучаются основные составляющие структуры заданий, рассчитанных на выполнение учениками начальных классов в форме обучающих игр.

*Ключевые слова:* **начальное общее образование, оптимизация результатов реализации программ начального общего образования, дистанционный формат обучения, игровые технологии, веб-квест**

Актуальность темы статьи обусловлена тенденцией, при которой в современном обществе, а значит, и в образовательной системе, фиксируются существенные преобразования. Эти, последние, во многом связаны с углублением и расширением процессов цифровизации (И.Л. Алесина, Н.Д. Берман, А.О. Гершман, Т.Г. Демьянова, С.М. Чечельницкая) [1–15].

Действительно, за последние три десятилетия соответствующие технологии успели проникнуть практически во все сферы человеческой деятельности, существенно изменив их (А.В. Антоновский, А.В. Герасимова, И.А. Коноплева, В.С. Коноплева, Д.Г. Синицина, А.Е. Чунина). Соответственно, и от российской школы теперь требуется иной подход к реализации образовательных программ. Последний с необходимостью должен учитывать возможности информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) [1, с. 128].

Указанная выше тенденция приобрела особую актуальность, начиная с марта 2020 г. – периода, когда в связи с противодействием пандемии COVID-19 во всех отечественных школах был реализован переход к дистанционному формату обучения (И.Н. Голицына, В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, В.В. Ратаева). Начиная с этого времени, в российском образовании, в том числе начальном, возможности различных цифровых сервисов, прежде всего в целях реализации образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах, используются достаточно широко.

Накопленный за истекший период опыт показывает: при такой организации работы с младшими школьниками важными факторами, влияющими на её успешность, являются:

– возможность доступа субъектов образовательных отношений к различным источникам информации [2, с. 119];

– простота организации групповой работы над решением учебных задач (М.С. Бухаркина, Ю.М. Васина, И.Г. Захаров, С.К. Калдыбаев, А.Д. Онгарбаева, Е.С. Полат, А.В. Царева);

– широкое применение форм работы, направленных на повышение учебной мотивации младшеклассников;

– использование элементов соревновательности [3, с. 145].

Реализации этих факторов может в значительной степени поспособствовать использование игровых технологий [2, с. 121]. Последнему посвящено наше исследование.

Таким образом, его цель – освещение наиболее существенных, на взгляд авторов, вопросов, связанных с эффективной реализацией игровых технологий при обучении младших школьников в дистанционном формате.

С поставленной целью коррелируют задачи:

– раскрыть смысл термина «дистанционное обучение»;

– дать определение понятию «игровые технологии»;

– продемонстрировать наиболее эффективную, по нашему мнению, методику использования игровых технологий при проведении дистанционных занятий с учащимися начальных классов;

– рассмотреть возможности некоторых цифровых платформ, на базе которых такая методика может быть реализована;

– с учётом ключевых характеристик методологии и инструментальной базы, доступных учащимся и педагогам современных российских школ, изучить основные составляющие структуры заданий, рассчитанных на выполнение в форме обучающих игр учениками начальных классов.

По ходу решения перечисленных выше задач применялись такие методы исследования, как анализ собственного педагогического опыта авторов и изучение литературы, посвящённой указанной проблематике.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах была продемонстрирована обладающая, на наш взгляд, определённой эффективностью методика использования игровых технологий при работе с младшими школьниками, реализуемой в дистанционном формате.

Теоретическая значимость состоит в изучении возможностей некоторых цифровых платформ, на базе которых эта методика может быть с успехом реализована.

Практическая значимость видится в исследовании результативности применения интересующих нас педагогических технологий на конкретных примерах.

Согласно современным представлениям, дистанционное обучение представляет собой такую форму взаимодействия между педагогом и обучающимися, которая характеризуется тремя отличительными чертами. К ним относятся:

– наличие всех признаков, присущих образовательному процессу, таких, как цели, содержание, методы, специфические организационные формы и средства осуществления (Л.Л. Босова, В.А. Вишневский, З.К. Джаубаева, И.Н. Журавлёва, Ю.Б. Зотов, Э.И. Умерова);

– значительная, в сравнении с очным форматом, удалённость субъектов друг от друга;

– широкая реализация информационных и телекоммуникационных технологий, либо иных средств дистанционного взаимодействия [4, с. 215].

В педагогике понятие «игровые технологии» обычно трактуют как совокупность самых разных способов, приёмов и методов организации процесса обучения (Г.А. Кулагина, Т.М. Михайленко, А.О. Новикова). Главным объединяющим признаком для них выступает использование различных педагогических игр (В.Н. Бледнова, Е.А. Камачева, С.В. Ковригина, К.Е. Михеенко, Т.М. Михайленко, А.О. Новикова).

Анализ научно-исследовательской литературы и собственного педагогического опыта позволяет нам с определённой долей уверенности заявить: эффективной методикой использования игровых технологий при реализации образовательной деятельности с младшими школьниками в дистанционном формате является веб-квест (англ. – webquest). Последний представляет собой такую образовательную технологию, которая предполагает широкую реализацию целенаправленной поисковой деятельности обучающихся [5, с. 27]. Её успешное завершение представляется невозможным без широкого использования ИКТ участниками учебно-воспитательного процесса [6, с. 35].

Таким образом, воплощение рассматриваемой технологии в практике начального общего образования основывается на поиске решения тех или иных учебных задач в условиях различных игровых ситуаций (И.Н. Верхолетова,

С.В. Дупленский, С.Ю. Краснянчук, С.В. Напалков, Э.К. Самерханова, Т.Г. Сандецкая, О.В. Шестопал). При этом каждый веб-квест характеризуется наличием следующих элементов: цель; сюжет; роли, планируемые к исполнению игроками; загадки и головоломки [7, с. 3].

Принимая во внимание особенности его сущности и структуры, данный способ организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста может быть реализован при помощи ряда цифровых платформ [8, с. 32]. Охарактеризуем их подробнее (табл. 1).

Таблица 1

Цифровые платформы, позволяющие организовывать образовательную деятельность учащихся с использованием игровых технологий в форме веб-квеста

| Наименование | Описание |
|---|---|
| Zoom | Позволяет реализовывать взаимодействие между субъектами образовательных отношений посредством видеоконференций, чатов, семинаров. В ходе их подготовки и проведения педагог может включать и выключать видео, запрашивать студентов включить звуковое сопровождение и др. В Zoom, кроме того, собрано большое количество иных функций, также полезных с точки зрения эффективной организации учебного процесса в форме веб-квеста [7, с. 2] |
| «ЯКласс» | Возможности данной платформы связаны в основном с разработкой и размещением на ней различных заданий, в том числе предусматривающих поисковую деятельность учащихся, а равно и с осуществлением автоматической проверки результатов их деятельности с доступом к анализу конкретных шагов на данном пути. По результатам такой проверки на данной платформе может быть с успехом проведена работа над ошибками [9, с. 214] |
| «Российская электронная школа» | Позволяет учащимся начальной школы и их учителям широко применять интерактивные технологии для поиска, усвоения и повторения необходимого материала [10, с. 46] |
| «Учи.ру» | Предоставляет учителям возможность для организации учебной работы, обеспечивая открытие доступа обучающимся к различным заданиям в определённое, в том числе условиями обучающей игры, время [4, с. 217] |
| «ВКонтакте» | Функционал этой социальной сети позволяет организовывать взаимодействие между участниками образовательных игр в форме прямых трансляций и конференций с аудиторией до 128 чел. [6, с. 36] |
| Wix | Преимущества данного сервиса способствуют быстрому и эффективному конструированию веб-сайтов различной тематики. В частности, они подходят для создания разнообразных заданий и интерактивных упражнений. Таким образом, путём использования Wix могут быть с успехом решены основные задачи, связанные с разработкой и применением веб-квестов, а также с определением их эффективности |

Успешная интеграция охарактеризованных выше платформ в организацию образовательного веб-квеста предполагает реализацию следующих видов деятельности:

– разработка методических рекомендаций для учителей;
– составление правил для участников [3, с. 149];
– программно-техническое сопровождение [1, с. 137];
– доведение до сведения учащихся основных принципов оценки их деятельности;
– организационная поддержка [5, с. 26];
– создание игрового образовательного пространства с правилами, персонажами, уровнями и др. [8, с. 34].

Результативность применения в образовательном процессе сгенерированного таким образом веб-квеста будет во многом зависеть от организационных особенностей его структуры [11, с. 63]. Рассмотрим их.

В первую очередь у любого задания такого плана должно быть введение. В этом, последнем, необходимо максимально чётко отразить следующие моменты:

– цели занятия;
– роли участников [12, с. 20];
– примерный план их деятельности.

Вторая составляющая – задачи, которые в наибольшей степени учитывают образовательные потребности, склонности и интересы учащихся [10, с. 41–42]. Приступая к их составлению, важно определить конечный результат реализации веб-квеста (Е.В. Бессонова, И.К. Кириллова, Ю.А. Тарабарина, В.В. Мироненко). При этом особое внимание должно быть уделено поиску информационных ресурсов, необходимых для эффективного решения обучающимися этих задач [13, с. 215].

Третья составляющая – критерии и показатели, необходимые для объективной оценки результатов работы учеников над веб-квестом [7, с. 4].

Деятельность участников образовательного процесса, организованная таким образом, с большой вероятностью будет способствовать развитию у обучающихся ряда важных компетенций [12, с. 21]. Последние могут быть разделены на четыре группы (табл. 2).

Таблица 2

Компетенции, процесс формирования которых у учащихся начальных классов интенсифицируется при условии правильного использования веб-квеста в образовательном процессе

| Группы | Компетенции |
|---|---|
| Когнитивные | Умение находить наиболее рациональный способ выхода из проблемной ситуации [11, с. 66] |
| | Способность обосновывать собственный выбор того или иного решения из множества возможных |
| | Навыки, связанные с постановкой целей познавательной деятельности и их достижением |
| | Знания и умения, позволяющие правильно организовывать планирование собственной деятельности [14, с. 126] |
| | Умение объективно оценивать результаты собственной деятельности |
| Коммуникативные | Навыки, позволяющие корректно вести диалог в ходе учебной и других видов деятельности |
| | Опыт выступления с устными сообщениями [15, с. 49] |
| | Владение различными способами взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми |
| | Умение задавать вопросы по существу высказываемых точек зрения на какую-либо проблему [14, с. 128] |
| Социокультурные | Способность к реализации командной работы |
| | Навыки оказания взаимопомощи |
| | Знания и умения в области взаимоконтроля |
| Информационные | Навыки ориентирования в информационных потоках |
| | Умение выделять в них главное и необходимое с точки зрения решения поставленных задач [9, с. 214] |
| | Владение современной вычислительной техникой |
| | Способность применять её для решения учебных задач [15, с. 50] |

Веб-квесты также представляют собой эффективную форму активизации образовательной деятельности студентов – они повышают интерес детей к изучаемым дисциплинам [13, с. 218].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что оптимизация процесса освоения программ начального общего образования, реализуемого в дистанционном и смешанном форматах, является на сегодняшний день одной из насущных проблем. Её решение с высокой вероятностью обеспечит дальнейшее прогрессивное развитие начальной школы в нашей стране.

В свою очередь, существенному улучшению образовательных результатов может поспособствовать расширение реализации игровых технологий. Их грамотное применение позволит обеспечить субъектам образовательных отношений беспрепятственный доступ к различным источникам информации, организовать групповую работу младших школьников над решением учебных задач, повысить их учебную мотивацию, а также интегрировать в педагогический процесс элементы соревновательности.

При этом в условиях дистанционного обучения перспективной представляется организация таких игр в форме веб-квестов. Реализация данной технологии на сегодняшний день вполне может быть обеспечена за счёт тех методологических наработок, информационных и телекоммуникационных технологий, которыми располагает практически каждая российская школа.

Библиографический список

1. Осипова А.А., Лысенко А.Н., Бородин И.А. Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология.* 2020; Т. 3, № 2: 125–140.
2. Котова С.А., Зуденкова О.В. Электронные образовательные ресурсы в начальной школе. *Вестник шадринского государственного педагогического университета.* 2020; № 2 (46): 117–122.
3. Земляченко Л.В. Цифровая обучающая экосистема начальной школы: сущность и специфика. *Концепт.* 2023; № 07: 142–153.
4. Парменова Н.В. Преодоление дистанции: эффективное обучение с использованием технологий дистанционного образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 215–218.

5. Дементьева М.Н. Технология веб-квест. *Интерактивная наука*. 2024; № 1 (87): 26–27.
6. Круподерова К.Р., Пичужкина Д.Ю. Образовательный веб-квест как способ мотивации обучающихся к освоению информационных технологий. *Педагогический вестник.* 2020; № 16: 34–36.
7. Тимофеева Т.В. Веб-квест технология в обучении иностранным языкам. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2022; № 10 (124): 1–4.
8. Байханов И.Б. Молодежь в цифровом мире: самооценка сформированности цифровых компетенций абитуриентов московских вузов. *Миссия конфессий.* 2021; Т. 10, № 6 (55): 615–623.
9. Байханов И.Б. Самообразование как детерминант социально-профессионального развития личности. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 1, № 8 (49): 860–865.
10. Рудинский И.Д., Буссель С.В. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2024; № 1 (97: 39–61.
11. Чернышева Е.Н., Павличева Е.Н., Чикунов Н.С. Формирование цифровой компетентности в сетевом обществе. *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс.* 2020; № 4 (52): 62–67.
12. Итинсон К.С. Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0: этапы развития веб-технологий и их влияние на образование. *Карельский научный журнал.* 2020; № 1 (30): 19–21.
13. Мамаджанова С.В., Джураев И.И., Ботиров М.М. Технология веб-квест на уроках информатики. *Теория и практика современной науки.* 2020; № 6(60): 213-220.
14. Напалков С.В. О некоторых аспектах классификации образовательных web-квестов. *Сборник статей участников международной научно-практической конференции.* Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2020: 123–128.
15. Ваганова О.И., Гладков А.В. Использование скрайбинга и веб-квеста в образовательном процессе. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2021; Т. 10; № 2 (35): 48–50.
16. Вагабова С.В., Маллаев Д.М. Социально-педагогические предпосылки эффективности профориентации учащихся в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. *Вестник Академии права и управления.* 2014; № 37: 201–207.

References

1. Osipova A.A., Lysenko A.N., Borodin I.A. Cifrovizaciya v nachal'noj shkole: psihologo-pedagogicheskie problemy. *Innovacionnaya nauka: psihologiya, pedagogika, defektologiya.* 2020; Т. 3, № 2: 125–140.
2. Kotova S.A., Zudenkova O.V. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy v nachal'noj shkole. *Vestnik shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 2 (46): 117–122.
3. Zemlyachenko L.V. Cifrovaya obuchayuschaya `ekosistema nachal'noj shkoly: suschnost' i specifika. *Koncept.* 2023; № 07: 142–153.
4. Parmenova N.V. Preodolenie distancii: `effektivnoe obuchenie s ispol'zovaniem tehnologij distancionnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 215–218.
5. Dement'eva M.N. Tehnologiya veb-kvest. *Interaktivnaya nauka*. 2024; № 1 (87): 26–27.
6. Krupoderova K.R., Pichuzhkina D.Yu. Obrazovatel'nyj veb-kvest kak sposob motivacii obuchayuschihsya k osvoeniyu informacionnyh tehnologij. *Pedagogicheskij vestnik.* 2020; № 16: 34–36.
7. Timofeeva T.V. Veb-kvest tehnologiya v obuchenii inostrannym yazykam. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2022; № 10 (124): 1–4.
8. Bajhanov I.B. Molodezh' v cifrovom mire: samoocenka sformirovannosti cifrovyh kompetencij abiturientov moskovskih vuzov. *Missiya konfessij.* 2021; Т. 10, № 6 (55): 615–623.
9. Bajhanov I.B. Samoobrazovanie kak determinant social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti. *Missiya konfessij*. 2020; Т. 9, Ch. 1, № 8 (49): 860–865.
10. Rudinskij I.D., Bussel' S.V. Igrovye obrazovatel'nye tehnologii i praktiki: predposylki i osobennosti primeneniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2024; № 1 (97: 39–61.
11. Chernysheva E.N., Pavlicheva E.N., Chikunov N.S. Formirovanie cifrovoj kompetentnosti v setevom obschestve. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyaschego plyus.* 2020; № 4 (52): 62–67.
12. Itinson K.S. Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0: `etapy razvitiya veb-tehnologij i ih vliyanie na obrazovanie. *Karel'skij nauchnyj zhurnal.* 2020; № 1 (30): 19–21.
13. Mamadzhanova S.V., Dzhuraev I.I., Botirov M.M. Tehnologiya veb-kvest na urokah informatiki. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki.* 2020; № 6(60): 213-220.
14. 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.
15. Vaganova O.I., Gladkov A.V. Ispol'zovanie skrajbinga i veb-kvesta v obrazovatel'nom processe. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2021; Т. 10; № 2 (35): 48–50.
16. Vagabova S.V., Mallaev D.M. Social'no-pedagogicheskie predposylki `effektivnosti proforientacii uchaschihsya v kontekste realizacii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov novogo pokoleniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2014; № 37: 201–207.

*Статья поступила в редакцию 17.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-192-195

***Vezirov T.T.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Biophysics, Computer Science and Medical Equipment, Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: telman-vezirov@yandex.ru*
***Kasimov A.K.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physics and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia); senior lecturer, Department of Biophysics, Computer Science and Medical Equipment, Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: arifkas@mail.ru*
***Shakhbanov Sh.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Applied Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Shamil_83@mail.ru*

**THE ROLE OF DIGITAL COMPETENCIES OF A MODERN TEACHER IN HIS PROFESSIONAL WORK.** The article is presents a comprehensive study of the meaning and structure of digital competencies of a modern teacher, as well as the role they can play in his fulfilling professional duties. Based on the analysis of the authors' own pedagogical experience, as well as the wide specialized literature range involvement, the term "digitalization" is defined, taking into account the peculiarities of the modern educational organizations functioning as much as possible. The article reveals the corresponding concept structure. The place of the competencies in the teacher's work is determined. The paper reveals the content and structure of the notion of digital competencies in relation to the modern teacher's activities. Their classification is given. As a final task, the authors consider these competencies, especially subjective ones, in interrelation and mutual influence with other features of the professional portrait of the modern teacher.

*Key words:* **higher education, teacher, digital educational technologies, digital literacy, digital competence, digital educational environment**

***Т.Т. Везиров,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Махачкала, E-mail: vezirov@yandex.ru*
***А.К. Касимов,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Махачкала, E-mail: arifkas@mail.ru*
***Ш.Н. Шахбанов,*** *канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Shamil_83@mail.ru*

# РОЛЬ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена комплексному исследованию сущности и структуры цифровых компетенций современного педагога, а также той роли, которую они могут играть по ходу реализации им профессиональных обязанностей. На основании анализа собственного педагогического опыта авторов, а также привлечения широкого круга специальной литературы термину «цифровизация» даётся определение, максимально учитывающее особенности функционирования современных образовательных организаций. Далее статья раскрывает структуру соответствующего понятия. Определяется место интересующих нас компетенций внутри таковой. Затем на страницах данного исследования предпринимается попытка раскрытия сущности и структуры понятия «цифровые компетенции» применительно к деятельности современного педагогического работника. Приводится их классификация. В качестве заключительной исследовательской задачи авторами была определена попытка рассмотреть данные компетенции, в особенности субъективные, во взаимосвязи и взаимовлиянии с другими чертами профессионального портрета педагога.

*Ключевые слова:* **высшее образование, преподаватель, цифровые образовательные технологии, цифровая грамотность, цифровая компетентность, цифровая образовательная среда**

Актуальность темы статьи объясняется интенсификацией процессов цифровизации в современном образовании. К настоящему моменту их эскалация привела к фундаментальным изменениям в самих основах планирования и реализации образовательного процесса (М.А. Гизатуллин, О.В. Гребняк, В.К. Левашов, И.А. Уманская, Т.Е. Хавенсон).

Соответствующие аспекты деятельности современного педагога становятся практически нереализуемыми без обращения к возможностям информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). Таким образом, система знаний, умений и навыков, связанных с их грамотным использованием, в повседневной практике становится одной из ведущих черт его профессионального портрета (С.С. Бурцева, Н.В. Гусева, В.П. Игнатьев, Н.Ю. Королева, И.Б. Новик, А.Ю. Синяева, В.Д. Шахурдин).

К сожалению, приходится констатировать: на настоящий момент компетенции, позволяющие современному педагогическому работнику эффективно использовать цифровые технологии в образовательной деятельности, изучены недостаточно [1]. К примеру, в научной и методической литературе пока не вполне получили раскрытие сущностные характеристики следующих понятий:

– «цифровые компетенции»;

– «цифровая компетентность» (Т.А. Аймалетдинов, М.А. Гизатуллин, Т.Е. Хавенсон).

Это, в свою очередь, приводит к следующим затруднениям в процессе кадрового обеспечения современных ОО:

– практическая невозможность определения перечня цифровых компетенций, необходимых для успешной реализации учебно-воспитательной работы в текущих условиях [2];

– сложность их формирования на этапах высшего, послевузовского и дополнительного образования;

– отсутствие действенного инструментария, позволяющего объективно оценивать степень развития таких компетенций [3].

Подобная ситуация позволяет нам обозначить цель исследования как определение сущности и структуры цифровых компетенций современного педагога, а также той роли, которую они могут играть в реализации им профессиональных обязанностей.

Данной цели соответствуют следующие задачи:

– дать термину «цифровизация» определение, учитывающее особенности функционирования образовательной среды современных ОО;

– изучить его структуру;

– определить место в ней рассматриваемых компетенций;

– расшифровать дефиницию «цифровые компетенции» применительно к деятельности современного педагогического работника;

– привести их классификацию;

– рассмотреть такие компетенции во взаимовлиянии с другими чертами профессионального портрета педагога.

В ходе решения перечисленных выше исследовательских задач авторами применялись следующие методы:

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– анализ специальной литературы, затрагивающей данную проблематику.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней было дано определение дефиниции «цифровые компетенции», максимально учитывающее наиболее существенные особенности реализации современным педагогическим работником его профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость заключается в разработке их классификации.

Практическая значимость видится в изучении цифровых компетенций во взаимодействии с другими актуальными на данный момент чертами профессионального портрета педагога.

В рамках нашего исследования сложный термин «цифровизация» будет пониматься как совокупность следствий, которые возникают в результате внедрения инновационных цифровых технологий в педагогический процесс (М.А. Гизатуллин, Н.В. Гусева, В.П. Игнатьев, Т.Е. Хоченкова). Возникновение подобных следствий обусловлено влиянием факторов, которые мы можем условно разделить на три группы (табл. 1).

При этом факторы, относящиеся к двум первым группам, сравнительно легко поддаются коррекции [3]. Но влияние факторов, связанных с человеком (т. е. интересующих нас компетенций), особенно при недостаточном к ним внимании, вполне может негативным образом сказаться на ходе и результатах использования цифровых системы в учебно-воспитательной работе (О.В. Ребко, Д.А. Семенова, В.И. Токтарова, Т.Е. Хавенсон, Т.Е. Хоченкова, В.Д. Шахурдин). Таким образом, мы можем видеть, насколько важной для дальнейшей цифровизации отечественного образования (а значит, и в целом для его нормального функционирования) является степень сформированности соответствующей компетентности у педагогических работников. Однако прежде чем сосредоточить внимание на значении цифровой компетенции, необходимо привести её сущностную характеристику.

Таблица 1

Факторы, влияющие на цифровизацию образовательного процесса

| Группы | Факторы |
|---|---|
| Связанные с технологией | Возможности аппаратных или программных систем (надёжность, обратная связь) |
| | Характеристики таких систем (автоматизация) [3] |
| Связанные с окружающей средой | Особенности организации [2] |
| | Особенности решаемых в её пространстве задач |
| Связанные с человеком | Компетенции педагогического работника, оказывающие влияние на его профессиональную и личностную адаптацию в условиях цифровизации [1] |

Для этого на настоящий момент существует определённая теоретическая база, подготовленная рядом изысканий. К ним относятся:

– международное исследование компьютерной и информационной грамотности;

– программа международной оценки цифровых компетенций (В.А. Белокрылова, М.А. Гизатуллин, И.П. Грехова, М.Э. Гузич, В.К. Лукашевич, Е.А. Моргун, Л.Г. Титаренко).

С другой стороны, уже при определении феномена грамотного использования цифровых технологий в сфере образования мы наблюдаем определённый плюрализм. Разные акторы используют для его обозначения следующие наименования:

– «навыки в области ИКТ» (И.А. Карпович, В.К. Лукашевич, Е.А. Моргун);

– «ИКТ-грамотность»;

– «цифровая грамотность»;

– «свободное владение».

Определённое распространение имеет также термин, использовать который согласились авторы настоящей статьи – «цифровая компетентность» (Е.Ю. Елизарова, Е.В. Звонова, Ю.Ф. Никитина, И.А. Уманская). Подобное разночтение говорит нам о сложности, многоаспектности рассматриваемого феномена.

Тем не менее современное состояние разработки данной проблематики позволяет дать дефиниции «цифровые компетенции» определение, релевантное цели и задачам настоящей статьи. Она может быть истолкована как система знаний, умений и навыков, позволяющих использовать цифровые технологии для эффективной коммуникации, обеспечения общего доступа к необходимой информации и управления образовательным процессом (О.В. Гребняк, В.П. Игнатьев, В.К. Левашов, Д.А. Семенова, А.Ю. Синяева). Из этого следует, что систематическое грамотное использование педагогом ИКТ в образовательном

Таблица 2

Области, входящие в категорию объективных цифровых компетенций

| Области | Примеры компетенций |
|---|---|
| Информационная грамотность | Поиск и фильтрация данных |
| | Их критическая оценка |
| | Управление необходимыми данными |
| | Грамотная презентация информации [5] |
| Разработка цифрового контента | Генерация контента |
| | Его доработка и интеграция в педагогический процесс [6] |
| | Начальные навыки программирования (Н.Ю. Королева, В.И. Токтарова, В.Д. Шахурдин) |
| Решение проблем | Определение существующих потребностей в применении цифровых технологий и принятие технологических решений, в том числе нестандартных, способствующих их удовлетворению |
| | Выявление и устранение пробелов в собственной цифровой компетентности |
| | Навыки творческого использования средств ИКТ в профессиональной и иных видах деятельности |
| | Решение технических проблем [7] |
| Коммуникация и взаимодействие | Взаимодействие с другими участниками образовательных отношений при помощи цифровых технологий [8] |
| | Обмен необходимой информацией, подразумевающий их широкое использование |
| | Сетевой этикет |
| Обеспечение безопасности | Навык использования аппаратных и программных средств защиты информации [5] |
| | Защита персональных данных субъектов педагогического взаимодействия |
| | Обеспечение сохранения их здоровья и благополучия [8] |
| | Поддержание режима деятельности, способствующего минимизации вреда для окружающей среды |

процессе подразумевает наличие у него достаточного уровня сформированности следующих категорий цифровых компетенций:

– объективные (навыки, знания, способности);
– субъективные (отношение) [4].

При этом первая из названных категорий включает пять областей (табл. 2).

Субъективные цифровые компетенции, по сути, представляют собой систему представлений педагога, касающихся собственных качеств и способностей в части применения ИКТ при реализации профессиональных обязанностей [7]. Они оцениваются с помощью самоотчёта, инструментами которого служат опросники-анкеты [6]. Это является ещё одним их отличием от объективных компетенций, уровень развития которых может быть определён путём исследования результатов профессиональной деятельности, осуществлявшейся с использованием цифровых технологий [9].

Компетенции, относящиеся к данной категории, имеют отношение не только к успешному применению педагогом рассматриваемых технологий. Они оказывают влияние на все аспекты его деятельности. В их числе наиболее изученными являются:

– самоэффективность;
– Я-концепция [4].

Первую из этих характеристик обычно связывают с уверенностью педагога в успешном выполнении поставленной задачи (В.В. Голубев, И.П. Грехова, Е.Ю. Елизарова, Е.В. Звонова, Н.Г. Салмина, И.А. Уманская, Т.Е. Хавенсон). Таким образом, самоэффективность совпадает с самооценкой [10].

В контексте работы осуществления современным педагогическим работником его профессиональных обязанностей данное качество связано с положительными результатами работы [11]. К ним относятся:

– высокая удовлетворённость практической деятельностью;
– редукция стрессогенных факторов [10];
– оптимизация хода и итогов профессиональной деятельности.

Если говорить о том сегменте работы педагога, который связан с широким использованием ИКТ, то мы имеем дело с феноменом компьютерной самоэффективности (О.В. Гребняк, Е.Ю. Елизарова, В.К. Левашов, И.А. Уманская). Она тесно связана с особенностями взаимодействия между педагогами и цифровыми технологиями, особенно в тех случаях, когда такие технологии впервые внедряются в педагогическую практику [11].

Интернет-самоэффективность описывается как уверенность педагогического работника при осуществлении взаимодействия со средствами сети Интернет в ходе профессиональной и иных видов деятельности [12]. От компьютерной она отличается тем, что при знакомстве с возможностями всемирной сети педагог уже должен обладать базовыми навыками, связанными с использованием компьютера и сетевых технологий [9].

Таким образом, самоэффективность, имеющая отношение к применению педагогом информационно-коммуникационных технологий при реализации учебно-воспитательного процесса, сосредоточена на его представлениях о собственной компетентности, касающейся взаимодействия с различными типами технологий (С.С. Бурцева, Е.Ю. Елизарова, А.Ю. Синяева). Соответственно, уровень её сформированности оказывает влияние на проявление всех областей объективных компетенций, охарактеризованных выше.

Мы уже убедились в том, что самоэффективность связана с положительными результатами работы, более высокой удовлетворенностью её результатами и снижением уровня стресса [10]. Аналогичным образом по ходу применения информационных и телекоммуникационных технологий важную роль во взаимодействии с ними играют две основных реакции:

– техностресс;
– доверие [12].

Первым из названных терминов обозначается такая реакция педагогического работника, которая возникает при широком использовании цифровых систем в профессиональных и других целях [13]. Данная реакция может возыметь мощное негативное влияние на ход взаимодействия между педагогом и средствами ИКТ [14]. При этом путём повышения компьютерной и интернет-самоэффективности можно снизить уровень техностресса (Т.А. Аймалетдинов, В.В. Голубев, В.К. Лукашевич, Е.А. Моргун, Ю.Ф. Никитина, Т.Е. Хоченкова).

Основная роль следующей реакции, доверия, заключается в том, каким именно образом педагог взаимодействует с необходимым аппаратным и программным обеспечением [13]. Оно прямо пропорционально уверенности сотрудника в себе при взаимодействии с цифровыми технологиями. При этом предоставленные рядом авторов эмпирические данные позволяют констатировать его обратную зависимость от уровня техностресса (В.А. Белокрылова, М.Э. Гузич, В.П. Игнатьев, И.А. Карпович, В.К. Лукашевич, Ю.Ф. Никитина, И.Б. Новик).

Под термином «Я-концепция» обычно понимают сумму представлений индивида, в том числе занятого в образовательной деятельности, о собственных способностях, предполагаемую оценку человеком своей компетентности [15]. Как правило, исследователи выделяют четыре источника её формирования (табл. 3).

Таблица 3

Источники формирования Я-концепции

| Источник | Описание |
|---|---|
| Отражённые оценки со стороны значимых других | Развитие Я-концепции педагогического работника, в том числе в части использования цифровых технологий, может осуществляться благодаря положительной или отрицательной оценке авторитетными для него людьми тех или иных знаний, умений и навыков из этой области (Т.А. Аймалетдинов, Е.Ю. Елизарова, В.П. Игнатьев, В.К. Лукашевич) |
| Сравнение различных систем отсчета | Педагог может формировать рассматриваемую характеристику путём сравнения своих воспринимаемых результатов с чужими (внешняя система отсчёта) либо/или со своими результатами, полученными в прошлом и/или в иных областях деятельности (внутренняя система отсчёта) |
| На основе опыта мастерства | Большое влияние на складывание Я-концепции оказывает собственный положительный опыт, связанный с выполнением конкретных требований [14] |
| Установление связи между предыдущими успехами и неудачами, с одной стороны, представлением о собственных компетенциях – с другой | Позволяет скоординировать понимание уровня собственной компетентности и оценку эффективности своей работы, в том числе с широким использованием цифровых технологий [15] |

Таким образом, Я-концепция тесно связана с самоощущением профессиональной компетентности, а, следовательно, и с профессиональным поведением педагога, его достижениями на поприще реализации цифровых технологий в ходе учебно-воспитательного процесса (Н.В. Гусева, В.П. Игнатьев, О.В. Ребко, Д.А. Семенова, В.Д. Шахурдин). Она представляет ресурс, критически важный с точки зрения обеспечения оптимального карьерного роста [4]. При этом исследования компьютерной и технологической Я-концепции в контексте цифровых систем – дело следующих поколений учёных.

На основе вышесказанного можно заключить: цифровые компетенции являются важной чертой профессионального портрета педагогического работника, осуществляющего профессиональную деятельность в современных условиях. Необходимость их развития обусловливается бурными темпами технического прогресса, особенно чётко фиксирующимися в области информационных и телекоммуникационных технологий. Успешное завершение образовательного процесса на всех ступенях немыслимо без наличия у педагога достаточного уровня сформированности системы знаний, умений и навыков, связанных с эффективным применением цифровых образовательных технологий. При этом, однако, приходится констатировать недостаточную разработанность данной проблематики в современной научной и методической литературе. С другой стороны, анализ существующих исследований, а также собственного опыта авторов позволяет судить о некоторых аспектах этой проблемы.

Так, цифровые компетенции современного педагога могут быть разделены на объективные и субъективные. В свою очередь, объективные можно систематизировать по пяти областям. К таковым относятся: информационная грамотность, разработка цифрового контента, решение проблем, коммуникация и взаимодействие, обеспечение безопасности. К субъективным же относятся, прежде всего, самоэффективность и Я-концепция. Эти компетенции связаны с самооценкой педагога, в том числе в смысле степени развития собственных объективных знаний, умений и навыков в интересующей нас области.

Библиографический список


1. Синяева А.Ю. Цифровые компетенции педагога в современном образовании. *Проблемы современного образования.* 2023; № 1: 205–211.
2. Гусева Н.В. Цифровые технологии как средство повышения эффективности и качества иноязычного образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 67–69.
3. Королева Н.Ю. Модель подготовки магистрантов педагогического образования к деятельности в виртуальной социально образовательной среде на основе развития цифровых компетенций. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Информатизация образования. 2020; Т. 17, № 3: 237–253.
4. Бурцева С.С. Цифровая дидактика и новые подходы к профессиональной подготовке педагогов. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.* Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022; № 4 (28): 19–29.
5. Игнатьев В.П., Шахурдин В.Д. Модель формирования цифровых компетенций современного педагога. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2021; № 7 (160): 4–10.
6. Хавенсон Т.Е., Гизатуллин М.А. Цифровая технологическая готовность учителей: подходы к измерению. *Тенденции развития образования. Эффективность образовательных институтов.* Москва: Дело, 2020: 188–195.

7. Хоченкова Т.Е. Цифровая трансформация школы: SAMR для персонализации траектории развития цифровых компетенций педагогов. П*едагогическое образование в условиях глобальной цифровизации.* Новосибирск: НГПУ, 2021: 226–234.
8. Токтарова В.И., Ребко О.В., Семенова Д.А. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования. *Science for Education Today*. 2023; Т. 13, № 5: 79–104.
9. Левашов В.К., Гребняк О.В. Цифровая культура российского общества и государства. *Социологические исследования.* 2020; № 5: 79–89.
10. Грехова И.П., Гузич М.Э. Особенности самоэффективности учителей с разным стажем работы. Северный регион: наука, образование, культура. 2023; № 3 (55): 36–42.
11. Уманская И.А., Голубев В.В. Самоэффективность и совладающее поведение студентов в период обучения в вузе. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020; Т. 26; № 1: 118–123.
12. Салмина Н.Г., Звонова Е.В., Елизарова Е.Ю. Компоненты представлений о самоэффективности специалиста. *Вестник университета.* 2021; № 3: 177–182.
13. Карпович И.А., Моргун Е.А. Образовательная среда вуза в условиях цифровой трансформации. *Учёные записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики.* 2022; № 2 (78): 128–134.
14. Титаренко Л.Г. Цифровизация обучения в условиях пандемии: отношение белорусских и иностранных студентов. *Социологический альманах.* 2022; № 13: 269–277.
15. Белокрылова В.А., Лукашевич В.К., Никитина Ю.Ф. Социально-гуманитарные технологии в инфраструктуре «общества риска». *Философские исследования:* сборник научных трудов. Минск: Беларусская думка, 2021: 137–148.

References

1. Sinyaeva A.Yu. Cifrovye kompetencii pedagoga v sovremennom obrazovanii. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2023; № 1: 205–211.
2. Guseva N.V. Cifrovye tehnologii kak sredstvo povysheniya `effektivnosti i kachestva inoyazychnogo obrazovatel'nogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 67–69.
3. Koroleva N.Yu. Model' podgotovki magistrantov pedagogicheskogo obrazovaniya k deyatel'nosti v virtual'noj social'no obrazovatel'noj srede na osnove razvitiya cifrovyh kompetencij. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2020; T. 17, № 3: 237–253.
4. Burceva S.S. Cifrovaya didaktika i novye podhody k professional'noj podgotovke pedagogov. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2022; № 4 (28): 19–29.
5. Ignat'ev V.P., Shahurdin V.D. Model' formirovaniya cifrovyh kompetencij sovremennogo pedagoga. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 7 (160): 4–10.
6. Havenson T.E., Gizatullin M.A. Cifrovaya tehnologicheskaya gotovnost' uchitelej: podhody k izmereniyu. *Tendencii razvitiya obrazovaniya. `Effektivnost' obrazovatel'nyh institutov.* Moskva: Delo, 2020: 188–195.
7. Hochenkova T.E. Cifrovaya transformaciya shkoly: SAMR dlya personalizacii traektorii razvitiya cifrovyh kompetencij pedagogov. P*edagogicheskoe obrazovanie v usloviyah global'noj cifrovizacii.* Novosibirsk: NGPU, 2021: 226–234.
8. Toktarova V.I., Rebko O.V., Semenova D.A. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz modelej cifrovyh kompetencij pedagogov v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Science for Education Today*. 2023; T. 13, № 5: 79–104.
9. Levashov V.K., Grebnyak O.V. Cifrovaya kul'tura rossijskogo obschestva i gosudarstva. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2020; № 5: 79–89.
10. Grehova I.P., Guzich M.`E. Osobennosti samo`effektivnosti uchitelej s raznym stazhem raboty. Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura. 2023; № 3 (55): 36–42.
11. Umanskaya I.A., Golubev V.V. Samo`effektivnost' i sovladayuschee povedenie studentov v period obucheniya v vuze. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Ceriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020; T. 26; № 1: 118–123.
12. Salmina N.G., Zvonova E.V., Elizarova E.Yu. Komponenty predstavlenij o samo`effektivnosti specialista. *Vestnik universiteta.* 2021; № 3: 177–182.
13. Karpovich I.A., Morgun E.A. Obrazovatel'naya sreda vuza v usloviyah cifrovoj transformacii. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tehnologij upravleniya i `ekonomiki.* 2022; № 2 (78): 128–134.
14. Titarenko L.G. Cifrovizaciya obucheniya v usloviyah pandemii: otnoshenie belorusskih i inostrannyh studentov. *Sociologicheskij al'manah.* 2022; № 13: 269–277.
2. Belokrylova V.A., Lukashevich V.K., Nikitina Yu.F. Social'no-gumanitarnye tehnologii v infrastrukture «obschestva riska». *Filosofskie issledovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Minsk: Belarusskaya dumka, 2021: 137–148.

*Статья поступила в редакцию 15.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-195-198

***Daudova D.M.,*** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Psychology of Personality Development, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala), E-mail: burliyat76@yandex.ru.*
***Mutalimova A.M.,*** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Psychology of Personal Development, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru.*
***Mugadova S.T.,*** *senior teacher, Department of Psychology of Personal Development, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru*

**PSYCHO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOUR AS A MEANS OF PERSONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS.** The article considers psychological and pedagogical prevention of deviant behaviour as a means of personal development of adolescents. The high scientific and social significance of the problem of deviant behaviour is confirmed by numerous theoretical and applied studies of this issue. An important task of teachers, psychologists and parents is in time to detect manifestations of antisocial behaviour in adolescents and find the right way of psychological and pedagogical prevention of deviant behaviour. At the same time, special attention should be paid to self-regulation of the younger generation, to show possible ways for constructive conflict resolution and development of positive self-esteem, and to teach them to express their emotions and feelings in a socially acceptable form. School plays a vital role in child and adolescent development. By learning and understanding the underlying causes, we can effectively identify the main factors contributing to deviation from societal norms. This knowledge enables us to implement preventative measures. With early prevention, the tasks of finding and neutralising the possible causes of a child's deviant behaviour are solved; such work is aimed at all children and adolescents. Late prevention, on the other hand, involves corrective measures for adolescents whose behaviour no longer conforms to accepted standards.

*Key words:* **psychological and pedagogical prevention, deviant behaviour, means, personal development, teenager, school, teacher, society**

***Д.М. Даудова,*** *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*
***А.М. Муталимова,*** *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*
***С.Т. Мугадова,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассмотрена психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения как средство личностного развития подростков. Высокая научная и общественная значимость проблемы девиантного поведения находит подтверждение в многочисленных теоретических и прикладных исследованиях данного вопроса. Важная задача педагогов, психологов и родителей вовремя обнаружить проявления асоциального поведения у подростка и найти верный путь психолого-педагогической профилактики отклоняющегося от норм поведения. При этом стоит уделять особое внимание саморегуляции жизнедеятельности подрастающего поколения, показывать возможные пути для конструктивного разрешения конфликтов и развития позитивной самооценки, а также научить их в социально приемлемой форме выражать свои эмоции и чувства. Школа играет жизненно важную роль в детском и подростковом развитии.

Изучая и понимая глубинные причины, мы можем эффективно определить основные факторы, способствующие отклонению от общественных норм. Эти знания позволяют нам осуществлять профилактические меры. При помощи ранней профилактики решаются задачи по поиску и нейтрализации возможных причин девиантного поведения ребенка, такая работа нацелена на всех детей и подростков. Поздняя профилактика, с другой стороны, предполагает коррекционные меры в отношении подростков, чье поведение уже не соответствует общепринятым стандартам.

*Ключевые слова:* **психолого-педагогическая профилактика, девиантное поведение, средство, личностное развитие, подросток, школа, педагог, социум**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что общество постоянно стремительно менялось, что отражалось и на коллективном сознании и нормах поведения, эти изменения нередко несли за собой определенные кризисы в социально-психологическом развитии общественного сознания. Данные кризисы усилились из-за серьезных реформ во всех направлениях социальной жизни.

Актуальность исследования состоит в том, что современные тенденции, реализуемые в социуме, приводят к возрастанию различных мнений, взглядов на идеалы и моральные законы влечет за собой многократные случаи проявления девиантного поведения и социальных отклонений и общего повышения конфликтности.

Важная роль отводится исследованию ситуациям негативных отклонений в поведении подростков, так как зачастую они склонны к негативному влиянию со стороны. Процесс активной социализации человека выпадает как раз на этот возрастной период, в этот момент подростки особенно уязвимы и восприимчивы ко всем процессам, происходящих в обществе, они стараются адаптироваться в нем и принять новую реальность, свое взросление, найти свое место среди окружения.

В связи с этим девиантное поведение подростков рассматривается как распространенный феномен, который связан с непростым возрастным переходом – кризисом сознания и восприятия своего «Я». Данный вопрос нашел отражение в многочисленных теоретических и прикладных исследованиях и получил высокую научную и общественную значимость.

Цель данной статьи заключается в изучении психолого-педагогической профилактики девиантного поведения как средства личностного развития подростков.

Основные **з**адачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать труды ученых, занимавшихся изучением профилактики девиантного поведения,

– показать роль педагога и семьи в эффективной профилактике девиантного поведения подростков.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками).

Научная новизна статьи определяется тем, что дан анализ определений термина «девиантное поведение», показана роль школы, играющая жизненно важное значение в детском и подростковом развитии.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что важнейшей задачей педагогов, психологов и родителей заключается в своевременном выявлении проявлений асоциального поведения у подростка, а также помощи в поиске правильной психолого-педагогической профилактики отклоняющегося от норм поведения.

Практическая значимость заключается в том, что рассмотренные в данной статье результаты и выводы исследования носят универсальный характер, что делает возможным их использование в процессе психолого-педагогической профилактики девиантного поведения.

Своевременное выявление проявлений асоциального поведения у подростка и поиск путей психолого-педагогической профилактики отклоняющегося от норм поведения являются главными задачами педагогов-психологов и родителей. Поэтому необходимо обращать внимание на саморегуляцию жизнедеятельности подростков, помочь найти верный путь для эффективного разрешения конфликтов и развития позитивной самооценки, а также научить их в социально приемлемой форме выражать свои эмоции и чувства.

Прежде чем изучать девиантное поведение, следует понять, что оценка любого поведения предполагает сравнение его с нормой. В контексте девиантного поведения большое значение имеют социальные нормы.

В «Социологическом словаре» под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева социальная норма представляет собой требование, пожелание, предписание, ожидание определенного типа поведения. С одной стороны, это мера поведения конкретного индивида, с другой стороны – ориентир для общества при оценке поведения индивида [1].

В «Большом толковом социологическом словаре», норма представляется как стандарт, правило, которое регулирует поведение в социальной обстановке. Понятие нормы здесь подразумевает понятие социального контроля, т. е. положительных и отрицательных средств, предназначенных для обеспечения конформности, применения санкций к отклонениям от нормы [2].

Баширова Л.С. пишет, что «социальная норма определяется исторически, она складывается веками в рамках отдельной социальной группы. Такие нормы могут фиксироваться в нормативных актах, но чаще всего это различные религиозные тексты, общественное мнение, взгляды, традиции, обычаи. Автор выделяет такие способы регулирования социальных норм, как дозволение, предписание и запрет» [3].

Следовательно, социальная норма – это своего рода свод правил, существующий в конкретном социуме в конкретный период времени. В обществе со все более интенсивным образом жизни подключение к социальным нормам становится все более и более сложной задачей, тем более что системы таких норм, ценностей также подвергаются постоянному давлению со стороны ряда альтернативных моделей. При этом молодые люди, возможно, в большей степени, чем любой другой возрастной диапазон, подвержены воздействию конкурирующих «агентов социализации». И все это в тот период жизни, когда они чувствуют потребность искать и находить свой оптимальный жизненный путь. Как следствие, часть молодых людей не выдерживают давления, что приводит к девиантному поведению.

Трактовки понятия «девиантное поведение» разными авторами отличаются. К примеру, Коробанова Ж.В. и др. считают, что «девиантное (ненормальное, отклоняющееся, аномальное) поведение – это система поступков, которые противоречат принятым в обществе нормам. Девиации проявляются несбалансированностью психических процессов, неспособностью к адаптации, нарушением процессов самоактуализации, уклонением от нравственного, эстетического контроля над поведенческими особенностями» [4].

Значит, девиантность – это любое поведение, которое не соответствует ожидаемым правилам, убеждениям и нормам в соответствии с установленными стандартами общества. Следовательно, ряд действий, которые считаются девиантными для одного социума, для другого таковыми не являются. Таким образом, классификация того, что является девиантным, всегда основывается на том, как общество рассматривает тот или иной поступок, одобряет или не одобряет его. Иначе говоря, девиантное поведение можно изучать с точки зрения поведения, которое противоречит принятым нормам.

Исследователь С.В. Григорьева [5] подчеркивает, что большое значение имеет семья. Она представляет первую в жизни ребенка социальную группу, которая транслирует морально-этические, культурные ценности, оказывает колоссальное влияние на развитие личности ребенка, освоение им социальных ролей.

С.Н. Жданова [6] отмечает, что семейные отношения оказывают большое влияние на уровень вовлеченности подростков в девиантные действия, ослабляя социальные ограничения.

В частности, конфликты между родителями, отсутствие родителей, развод родителей прямо и косвенно влияют на поведение детей. Чем лучше отношения родителей и чем больше они обеспечивают благоприятную среду для развития своего ребенка, тем меньше вероятность того, что он будет участвовать в девиантных действиях.

Данилова З.А. придает большее значение социально-географическому аспекту, связывая проживание в определенном районе города и девиантность. Опираясь на исследования процесса криминализации людей, которые живущих в бедных кварталах, автор отмечает, что в неблагополучных районах, где проживают безработные, высок уровень преступности и правонарушений, высока доля и молодых людей с девиациями в поведении [7].

Иными словами, девиантное поведение – это своего рода форма поведения, проявляющаяся у людей, страдающих от социального напряжения, т. е. от несоответствия между культурно предписывающими средствами и социально предписывающими целями, что заставляет их по-разному направлять напряжение и, следовательно, проявлять разные формы аномального поведения. Если с данным явлением не бороться должным образом, это становится предиктором девиантного поведения, т. е. деятельности, запрещенной обычаями, общественными нравами или законами, призванными сдерживать или препятствовать такой активности.

Таким образом, можно заключить, что девиантное поведение – это поведение, которое отклоняется от социальной нормы. Это очень большая группа отклонений, в частности агрессия, преступная деятельность, интернет-зависимость, нежелание обучаться, проституция, прием психоактивных веществ, самоубийство, игровая, компьютерная зависимость и т. д. Основной причиной девиации, судя по всему, выступает низкая эффективность процесса социализации.

В области социально-педагогической науки выделяются два ключевых фактора: воздействие со стороны семьи и воздействие со стороны школы. Известно, что период полового созревания сам по себе сопряжен с многочисленными трудностями, и зачастую мы видим, как дети из внешне благополучных семей совершают антиобщественные поступки или иначе проявляют асоциальные качества.

Поведение человека может как положительно, так и отрицательно отклоняться от социально приемлемых норм. Позитивное отклонение возникает, когда чье-либо поведение никому не причиняет вреда и выглядит как нонконформизм.

Негативные девиантные расстройства нарушают устоявшиеся социальные системы и обычно приводят к насилию и преступности. Позитивная девиантность относится к творчеству, которое приносит позитивные изменения в общество, в то время как негативная девиантность деструктивна и вообще не приносит обще-

ству ничего позитивного. Признаки девиантного поведения включают социальную изоляцию и самоидентификацию как девиантную с точки зрения возраста и пола. Очень важно отличать отклоняющееся поведение (противоправное и аморальное) от таких черт характера, как странность, эксцентричность, чудаковатость, доступная индивидуальность, которые не являются вредными.

Школа играет жизненно важную роль в детском и подростковом развитии. Изучая и понимая глубинные причины, мы можем эффективно определить основные факторы, способствующие отклонению от общественных норм. Эти знания позволяют нам осуществлять профилактические меры.

Часто таких значимых взрослых можно найти в школьной среде, например, среди классных руководителей, учителей-предметников, школьных психологов, социальных педагогов или учителей, ведущих внеклассные мероприятия. Эти взрослые служат опорой для ребенка в трудные времена и придают ему сил.

Более того, они оказывают значительное влияние на формирование ценностей и убеждений ребенка, иногда даже большее, чем собственные родители. Поэтому если в жизни подростка отсутствует значимый взрослый, он подвергается большему риску столкнуться с трудностями.

Если ребенок пропустил время, есть несколько способов профессионально скорректировать его девиантное поведение.

К ним относятся следующие методы работы:

– информирование ребенка и улучшение понимания им внутренних проблем, с которыми он сталкивается,

– обучение с помощью метафор,

– вовлечение его в хобби и занятия, которые ему интересны,

– установление с ним связи, возможно, с помощью психолога, если это необходимо.

Профилактика девиантного поведения должна включать в себя работу не только с учениками, но и с родителями и учителями, по крайней мере, в плане предоставления информации. К сожалению, не во многих местах это является приоритетом. Часто ни учителя, ни родители не могут точно определить, когда ребенок проявляет проблемное поведение.

В настоящее время родители в первую очередь сосредоточены на удовлетворении финансовых потребностей и могут не знать о друзьях своего ребенка или о том, как он проводит свободное время. В педагогическом сообществе существуют разные мнения по этому вопросу: одни педагоги считают профилактику асоциального поведения обременительной задачей, другие – необходимой работой.

В современном образовательном пространстве школы не только уделяют внимание учебной деятельности, но и ведут социально-педагогическую работу по профилактике асоциального поведения среди детей и подростков.

Очень важно бороться с отклонениями и агрессивным поведением небольшой части учащихся, поскольку это может помешать учебному прогрессу большинства. Школьная администрация решает эту проблему, используя доступные ей ресурсы. Одни нанимают социальных педагогов, другие создают социально-психологические службы. Некоторые школы просто включают эту работу в должностные обязанности классных руководителей.

Однако, когда администрация школы и учителя воспринимают социально-педагогическую работу как обязательную задачу, это становится обременительным и сводит взаимодействие к простой формальности с профилактическими службами, такими как протоколы, мониторинг и ответы на запросы.

С другой стороны, если учителя воспринимают эту работу как особую миссию, то во главу угла ставится благополучие ребенка, а не только опора на рейтинги сверху. Распределяя ответственность за все школьные проблемы между педагогическим коллективом, не выделяя социального педагога или директора, неблагополучные ученики имеют больше шансов получить значимую поддержку и заботу.

Для того чтобы предотвратить эскалацию девиантного поведения, очень важно определить, каким образом старшеклассники удовлетворяют свои потребности.

Кроме того, важно выявить любые потенциальные отклонения в их потребностях и то, как они планируют удовлетворять их в будущем. Применяя педагогические стратегии, мы можем эффективно устранить девиантные способы удовлетворения этих потребностей и способствовать развитию социально приемлемого поведения.

Профилактика должна быть непрерывной и системной, особенно при работе с подростком, в которой именно своевременность приобретает особое значение. Работа с развивающейся личностью, особенно с подростком, требует ориентации на первичную профилактику, которая включает в себя такие задачи, как выявление семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, проведение профтестирования, содействие адаптации учащихся, тестирование на употребление психоактивных веществ, изучение социально-психологических характеристик, выявление девиантного поведения.

Работа по профилактике вторичного уровня нацелена на то, чтобы своевременно выявить отклонения в развитии и принять соответствующие меры по отношению к представителям группы риска.

Примером таких профилактических мер может служить проект, предполагающий социально-психологическое тестирование, которое состоит из двух этапов: проведение тестов для выявления детей из группы риска; проведение медицинского обследования на наличие наркотических веществ в организме.

При помощи ранней профилактики решаются задачи по поиску и нейтрализации возможных причин девиантного поведения ребенка, такая работа нацелена на всех детей и подростков.

Поздняя профилактика, с другой стороны, предполагает коррекционные меры в отношении подростков, чье поведение уже не соответствует общепринятым стандартам.

Для эффективной профилактики девиантного поведения у подростков необходимо включить в методы социальной работы следующие мероприятия:

1. Сосредоточение внимания на устранении дискомфорта внутри ребенка, его социального и природного окружения, а также предоставление подростку возможности приобрести необходимые навыки решения проблем.

2. Обучение подростка новым навыкам, которые помогут ему достичь своих целей и сохранить благополучие.

3. Решение потенциальных проблем до их возникновения и осуществление профилактических мер.

4. По сути, деятельность по предупреждению различных отклонений в поведении детей, подростков и молодежи должна быть всесторонней и тщательной, отвечающей современным стандартам и требованиям.

5. По мнению директоров школ, педагоги образовательных учреждений должны уделять приоритетное внимание профилактике всех видов девиаций учащихся.

Родители, братья и сестры, которые не уверены, как реагировать на ребенка с девиантным поведением, могут проявлять невротические реакции, гнев, насилие. Это не приведет к положительным результатам. Общение с ребенком – двусторонняя связь. Следовательно, чтобы подросток изменился, родитель тоже должен измениться. Это особенно актуально, когда долгосрочные результаты являются результатом работы родителей с ребенком. Все стороны отношений должны понимать важность перемен.

Более того, вовлечение всей семьи в процесс адаптации, реабилитации и профилактики – это шаг в правильном направлении. Действительно, такое включение приводит к интеграции процесса. Следовательно, интеграция становится инструментом борьбы с девиантным поведением. Видя, что в этом участвует вся их семья, подросток подключается к положительным эмоциям.

Это объясняет отдельное внимание, уделяемое роли семьи в контексте социальных структур девиантного поведения. В конце концов, быть любимым и ценимым – это действительно эффективное средство, ограждающее от проявления от девиантного поведения.

В настоящее время школы также опираются на имеющиеся социальные ресурсы, привлекая учителей к решению социальных проблем учащихся и их семей.

Кроме того, педагоги-психологи, работающие в школах, активно используют психологические подходы к профилактике, включая выявление причин девиантного поведения и оказание психологической помощи учащимся и их родителям.

По мнению учёных Д.М Маллаева [8], С.Н. Ждановой, М.А. Валеевой, С.В Сальцевой [9], данные подходы, когда основная работа с учащимися с девиантным поведением осуществляется комплексно, с привлечением специалистов по девиантному поведению, социальных педагогов, психологов, родителей учащихся [8; 9], должны реализовываться на основе гуманистических традиций с опорой на личность школьника и приложением всех сил для преодоления выявленных отклонений в поведении.

Это позволяет реализовать идеи гуманистической парадигмы и обеспечить своевременную коррекцию, что позволит учащимся перейти на новую ступень образования (профессионального), получить профессию в дальнейшем [10; 11].

Таким образом, можно сделать вывод, что достичь высоких результатов в профилактике девиантного поведения в подростковом возрасте можно только за счет согласованной работы всех социальных сфер, окружающих подростка. Необходимо начинать с повышения роли семьи в профилактике девиантного поведения.

Библиографический список


1. *Социологический словарь*. Москва: Норма, 2008.
2. *Большой толковый социологический словарь (Collins)*. Перевод с английского. Москва: Вече, АСТ, 1999; Т. 1 (А-О).
3. Баширова Л.С. Социальная норма и девиация. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2000; № 2: 97–100.
4. Коробанова Ж.В. Девиантное поведение личности: социальные и психологические особенности. *Социально-гуманитарные знания*. 2020; № 1: 145–154.
5. Григорьева С.В. *Девиантное поведение несовершеннолетних*: монография. Санкт-Петербург; Псков: МИНПИ, 2005.
6. Жданова С.Н. *Основы социологии семьи*: учебно-методическое пособие. Оренбург, 2013.
7. Данилова З.А. *Девиантное поведение в молодежной среде*: монография. Новосибирск: Издательство Сибирского отделения Российской академии наук, 2008.

8. Маллаев Д.М. Современные вызовы образовательных парадигм и их влияние на развитие дефектологической науки и профессиональной подготовки. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2017; Т. 11, № 4: 98–101.
9. 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.
10. Байханов И.Б. Особенности управления человеческими ресурсами в условиях глобальных перемен. *Власть истории и история власти*. 2022; Т. 8, № 1 (35): 20–29.
11. Байханов И.Б. Самообразование как детерминант социально-профессионального развития личности. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, Ч. 1, № 8 (49): 860–865.

References

1. *Sociologicheskij slovar'*. Moskva: Norma, 2008.
2. *Bol'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar' (Collins)*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Veche, AST, 1999; T. 1 (A-O).
3. Bashirova L.S. Social'naya norma i deviaciya. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2000; № 2: 97-100.
4. Korobanova Zh.V. Deviantnoe povedenie lichnosti: social'nye i psihologicheskie osobennosti. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2020; № 1: 145-154.
5. Grigor'eva S.V. *Deviantnoe povedenie nesovershennoletnih*: monografiya. Sankt-Peterburg; Pskov: MINPI, 2005.
6. Zhdanova S.N. *Osnovy sociologii sem'i*: uchebno-metodicheskoe posobie. Orenburg, 2013.
7. Danilova Z.A. *Deviantnoe povedenie v molodezhnoj srede*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk, 2008.
8. Mallaev D.M. Sovremennye vyzovy obrazovatel'nyh paradigm i ih vliyanie na razvitie defektologicheskoj nauki i professional'noj podgotovki. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2017; T. 11, № 4: 98–101.
9. 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.
10. Bajhanov I.B. Osobennosti upravleniya chelovecheskimi resursami v usloviyah global'nyh peremen. *Vlast' istorii i istoriya vlasti*. 2022; T. 8, № 1 (35): 20–29.
11. Bajhanov I.B. Samoobrazovanie kak determinant social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti. *Missiya konfessij*. 2020; T. 9, Ch. 1, № 8 (49): 860–865.

*Статья поступила в редакцию 26.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-198-200

***Paskevskaya N.A.,*** *teacher, Director of ANO DPO "Baikal Institute of Spiritual and Moral Foundations of Family and Society"; postgraduate, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Irkutsk, Russia), E-mail: paskevskaya-n@yandex.ru*
***Kolomiets O.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University; Director of ANO DPO "International Institute of Professional Development of a Teacher (Moscow, Russia), E-mail: olga9104545604@mail.ru*

**PREPARATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS FOR EDUCATIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF "CITIZENSHIP" AND "PATRIOTISM" AMONG SCHOOLCHILDREN.** At the present stage of Russia's development, in solving the task set by the state for the education system of educating the younger generation capable of ensuring national security and sustainable development of the country, the upbringing of spiritual and moral values "citizenship" and "patriotism" is of particular importance, which determines the relevance of the research conducted by the authors of the article. Its objective is to reveal the potential of preparing future teachers for educational work aimed at mastering civic and patriotic values by schoolchildren. The tasks of the study include the development of effective conditions for the organization of educational activities and appropriate educational and methodological support. The obtained results confirm the theoretical and practical significance of the conducted research, during which the educational result of the planned quality level is achieved. The article concludes that the pedagogical practice of students in educational work reveals significant opportunities for the development of spiritual and moral values of citizenship and patriotism. High-quality training of future teachers for pedagogical practice in educational work ensures the planned level of quality of educational results of schoolchildren.

*Key words:* **spiritual and moral values, citizenship, patriotism, educational activities, educational and methodological support**

***Н.А. Паскевская,*** *педагог, директор АНО ДПО «Байкальский институт духовно-нравственных основ семьи и общества», аспирант кафедры педагогики и медицинской психологии ФГБОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский университет)», г. Иркутск, E-mail: paskevskaya-n@yandex.ru*
***О.М. Коломиец,*** *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский университет)», директор АНО ДПО «Международный институт профессионального развития педагога», г. Москва, E-mail: olga9104545604@mail.ru*

# ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ У ШКОЛЬНИКОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ «ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ» И «ПАТРИОТИЗМ»

На современном этапе развития России перед системой образования поставлена задача воспитания подрастающего поколения, способного обеспечить национальную безопасность и устойчивое развитие страны. Особую значимость приобретает воспитание духовно-нравственных ценностей «гражданственность» и «патриотизм», что определило актуальность проведенного авторами статьи исследования. Его целью было раскрыть потенциал подготовки будущих педагогов к воспитательной работе, направленной на овладение школьниками гражданско-патриотическими ценностями. В задачи исследования входила разработка эффективных условий организации воспитательной деятельности и соответствующего учебно-методического сопровождения. Полученные результаты подтвердили теоретическую и практическую значимость проведенного исследования, в ходе которого был достигнут воспитательный результат запланированного уровня качества. В статье делаются выводы о том, что педагогическая практика студентов по воспитательной работе раскрывает существенные возможности для развития духовно-нравственных ценностей «гражданственность» и «патриотизм». Качественная подготовка будущих педагогов к педагогической практике по воспитательной работе обеспечивает запланированный уровень качества воспитательных результатов школьников.

*Ключевые слова:* **духовно-нравственные ценности, гражданственность, патриотизм, воспитательная деятельность, учебно-методическое обеспечение**

На современных педагогов возложена важная миссия – воспитать будущего гражданина – патриота своей страны, присвоившего традиционные духовно-нравственные ценности, способного и готового служить своему Отечеству в военное и мирное время, выполнять обязанности гражданина России, содействовать обеспечению национальной безопасности и участвовать в устойчивом развитии нашей страны в будущем.

Актуальность исследования обусловлена социальным заказом государства воспитать школьников и студентов в соответствии с определенными требованиями к системе образования. В Указе, подписанном Президентом РФ В. Путиным 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», закреплена необходимость «воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [1]. Важность решения задачи гражданско-патриотического воспитания в современном обществе обозначена в Указе Президента РФ № 809, принятом 9 ноября 2022 г., «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [2].

Подготовка сегодняшних студентов – завтрашних педагогов к воспитательной деятельности по формированию патриотизма и гражданственности как ценностей духовно-нравственной сферы является крайне необходимой составляющей подготовки студентов педагогических вузов к будущей профессии. Наряду с

теоретической подготовкой в образовательном процессе студенты включаются в педагогическую практику по направлению воспитательной деятельности. Их цель состоит в том, чтобы овладеть опытом организации воспитательной работы со школьниками в образовательной организации. Для этого студенты проходят предварительное обучение к выполнению разных видов профессиональной деятельности классного руководителя и воспитателя школы. Педагогическая практика играет большую роль в профессиональном становлении будущего педагога, от её успешности зависит самооценка студента содержания и результатов своей профессиональной деятельности, его мотивация в дальнейшем работать воспитателем в школе, а также степень овладения им на момент педагогической практики компетентностью организовывать и управлять воспитательным процессом [3–12].

Цель исследования представляла собой раскрытие содержания потенциала подготовки студентов к выполнению педагогической практики по воспитательной работе в образовательном учреждении, направленной на развитие у школьников гражданственности и патриотизма как ценностей духовно-нравственной сферы.

Достижение цели предполагало выполнение важных задач:

1. Определить содержание и педагогические условия подготовки студентов к педагогической практике по организации ими воспитательных дел в образовательной организации, направленных на развитие у школьников гражданственности и патриотизма как ценностей их духовно-нравственной сферы.

2. В ходе экспериментального исследования обосновать необходимость подготовки студентов к педагогической практике в образовательном учреждении по организации собственной деятельности в области воспитания, направленной на развитие у школьников гражданственности и патриотизма, провести анализ и обобщить полученные данные.

3. Выделить основные приемы подготовки студентов к педагогической практике в образовательной организации как наиболее оптимальные для осуществления ими деятельности в области воспитания, направленной на развитие гражданственности и патриотизма у школьников.

В исследовании были использованы следующие методы: теоретические – анализ (научной литературы и практического опыта), синтез (создание единого проблемного поля исследования); эмпирические: основные (наблюдение и эксперимент), вспомогательные (анализ результатов деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование), методы обработки данных для формирования наиболее полного представления о влиянии подготовки студентов к педагогической практике в образовательной организации на результаты их деятельности в области воспитания у школьников гражданско-патриотических ценностей.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии потенциала подготовки будущих педагогов к педагогической практике в образовательной организации по воспитательной работе, направленной на развитие у школьников духовно-нравственных ценностей «гражданственность» и «патриотизм».

Теоретическая значимость заключается в расширении путей подготовки студентов педвуза к воспитательной работе по развитию у школьников духовно-нравственных ценностей.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в раскрытии потенциала подготовки будущих педагогов в области организации собственной деятельности по воспитанию в рамках педагогической практики, который способствует поиску новых форм деятельности педагога по развитию гражданско-патриотических ценностей у школьников и расширяет возможности студентов в этом направлении. Результаты исследования могут быть использованы для организации деятельности педагогов в области воспитания по формированию гражданских и патриотических ценностей и разработке необходимых учебно-методических комплексов.

Базой исследования был избран педагогический институт Иркутского государственного университета г. Иркутска. В экспериментальном исследовании участие приняли 11 студентов третьего курса различных специальностей, которые проходили педагогическую практику по воспитательной работе в 1–11 классах среднем общеобразовательном учреждении в течение 16 недель. Во время прохождения практики студентами был выполнен ряд индивидуальных заданий, а именно: методическая разработка родительского собрания, воспитательного занятия с учащимися, социального проекта.

Формирование готовности студентов педагогических вузов к патриотическому воспитанию школьников рассматривалось в трудах Албутовой И.В., Бурлаковой И.И., Ган Н.Ю., Здеревой Г.В., Ипполитовой Н.В., Касаткиной Н.С., Лашковой Г.Н., Павлова Б.Ф., Пономаревой Л.И., Чистяковой Н.Н., Шкитиной Н.С. и др., анализ которых в нашем исследовании позволил построить следующую систему условий организации процесса воспитания: владение теоретическими, методическими, психолого-педагогическими знаниями, практическими умениями и навыками организации этого процесса [3 с. 8–9]; использование разнообразных форм проведения воспитательных занятий и создание атмосферы эмоционального подъема [4]; планирование и организация учебно-воспитательной деятельности; ее анализ и корректировка; проявление творческой инициативы [5 с. 24]; развитие ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов готовности будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся школы [6].

В условиях организации воспитания ценностей гражданственности и патриотизма у учащихся были привнесены новые психолого-педагогические условия, разработанные на основе деятельностного подхода [7]. Содержание подготовки студентов к воспитательной работе по развитию гражданственности и патриотизма у учащихся в рамках педагогической практики заключалось в создании эффективных условий организации воспитательной деятельности будущего педагога. Поскольку педагогическая практика требовала от будущих педагогов методической разработки проведения родительского собрания, воспитательного занятия с учащимися, социального проекта, то подготовка подразумевала овладение студентом предметной областью, а также структурой и содержанием конкретных видов деятельности.

В рамках исследования были выделены основные этапы подготовки студентов к воспитательной работе в рамках педагогической практики: анализ потребностей будущих педагогов; разработка и апробация учебно-методических материалов по воспитанию ценностей гражданственности и патриотизма в процессе выполнения индивидуальных заданий педагогической практики; проведение обучающих мероприятий для студентов; оценка результативности подготовки студентов.

Проведенные в ходе опытно-экспериментальной работы анкетирование и интервьюирование студентов показали, что большая часть респондентов (91%) осознают целесообразность развития гражданско-патриотических ценностей у подрастающего поколения, (87%) проявляют заинтересованность в том, чтобы выбрать темой своей педагогической практики развитие гражданственности и патриотизма у школьников как ценностей их духовно-нравственной сферы. При этом 97% признали отсутствие необходимых у себя достаточных знаний и умений, так как программа обучения не содержит данный раздел воспитания, в связи с чем 89% опрошенных испытывают неуверенность в собственной компетентности и даже страх перед работой в школе, которая им предстоит. 84% студентов изъявили желание пройти теоретическую и практическую подготовку и получить профессиональную поддержку в организации собственной деятельности по проектированию родительского собрания, воспитательного занятия, разработке и реализации с воспитуемыми социального проекта.

Анализ полученных данных показал интерес студентов к проблеме организации воспитательной деятельности педагога по развитию у школьников ценностей гражданственности и патриотизма при отсутствии достаточных знаний, умений и соответствующих методических материалов. Для решения данной проблемы нами был разработан комплекс учебно-методических материалов по организации деятельности студента, направленной на развитие у школьника духовно-нравственных ценностей «гражданственность» и «патриотизм» в рамках прохождения педагогической практики.

Учебно-методический комплекс имел следующую структуру: система исследовательских заданий по овладению воспитуемым основными понятиями гражданского и патриотического воспитания; опорные таблицы с системой знаний «Гражданственность» и «Патриотизм»; система учебно-практических заданий для овладения обучающимся гражданскими и патриотическими чувствами, отношением, сознанием, качествами и поведением [8].

Для решения задачи развития духовно-нравственных ценностей «гражданственность» и «патриотизм» была выбрана тема «Иркутск – город трудовой доблести», раскрывающая подвиг тружеников тыла во имя победы в Великой Отечественной войне, демонстрирующая образец гражданского и патриотического поведения иркутян. Методическое сопровождение для студентов по решению задач педагогической практики состояло из следующих этапов:

1. Вводная лекция на тему «Воспитание духовно-нравственных ценностей «гражданственность» и «патриотизм» у воспитуемых с помощью проектной деятельности».

2. Тренинговое занятие по проектированию воспитательной деятельности студентов по проведению воспитательного занятия (классного часа) для учащихся на тему «Значимая для общества деятельность гражданина и патриота в рамках социального проекта «Иркутск – город трудовой доблести».

3. Тренинговое занятие по проектированию воспитательной деятельности студентов в рамках родительского собрания на тему «Значимая для общества деятельность гражданина и патриота в рамках социального проекта «Иркутск – город трудовой доблести».

4. Тренинговое занятие по проектированию деятельности студентов, по разработке и реализации с воспитуемыми и их родителями проекта «Иркутск – город трудовой доблести».

5. Конференция с публичным представлением студентами результатов работы над проектом «Иркутск – город трудовой доблести».

6. Семинар для анализа итогов прохождения студентами педагогической практики по воспитательной работе.

Так, оценка эффективности выполненной работы по подготовке будущих педагогов к деятельности в области воспитания в рамках педагогической практики показала, что будущие педагоги почувствовали себя более уверенными и компетентными как в качестве выступающих на родительских собраниях, так и среди учащихся на воспитательных занятиях, имея в своем распоряжении разработанные методические материалы. Кроме того, классные руководители подчеркивали возросший интерес родителей и детей к активному участию в реализации социального проекта «Иркутск – город трудовой доблести», результатом которого стала популяризация информации о гражданском и патриотическом поведении

соотечественников, ковавших победу в Великой Отечественной войне. В результате проектной деятельности воспитуемыми совместно с родителями были разработаны буклеты, брошюры, слайдовые презентации, видеоролики о вкладе родного края в победу, о земляках – тружениках тыла и трудовых династиях собственной семьи, о предприятиях, производящих продукцию для нужд фронта, а также созданы экскурсионные маршруты по местам трудовой славы родного города.

Проведенное нами исследование показало, что подготовка студентов педагогической деятельности по развитию у школьников духовно-нравственных ценностей «гражданственность» и «патриотизм» является эффективным инструментом воспитания подрастающего поколения. Разработанные методические материалы способствовали решению поставленных перед студентами задач воспитания и внесли свой вклад в исполнение государственного заказа по воспитанию ответственного гражданина и патриота России.

Разработка учебно-методического комплекса, который позволяет педагогу проектировать разнообразные виды деятельности в области воспитания, играет решающую роль в развитии у воспитуемых гражданско-патриотических ценностей, так как включает в себя всю систему необходимых психолого-педагогических условий осуществления воспитательной деятельности, гарантирующую результат запланированного уровня качества, ведь приоритетная задача педагога – научить учащегося в новой системе условий или при решении новой задачи самостоятельно организовать собственную деятельность осознанно и достигать продукт и результат в соответствии с мотивом и целью, определенными самим субъектом в начале выполнения деятельности.

Технология проектирования воспитательной деятельности позволяет педагогам в дальнейшем самостоятельно проектировать иные тематические занятия и мероприятия воспитательного характера.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Педагогическая практика студентов по воспитательной работе раскрывает существенные возможности для развития духовно-нравственных ценностей «гражданственность» и «патриотизм».

2. Качественная подготовка будущих педагогов к педагогической практике по воспитательной работе обеспечивает запланированный уровень качества воспитательных результатов школьников.

3. Необходимая подготовка студентов определяет систему психолого-педагогических условий для эффективной организации гражданско-патриотического воспитания школьников.

4. Подготовка студентов к деятельности в области воспитания на основе деятельностного подхода позволяет повысить профессиональные компетенции будущих педагогов в сфере проектирования воспитательной работы, направленной на развитие гражданско-патриотических ценностей у подрастающего поколения.

Данные результаты подтверждают теоретическую и практическую значимость проведенного исследования, в ходе которого был достигнут воспитательный результат запланированного уровня качества.

Библиографический список


1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года*. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726
2. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
3. Албутова И.В. *Формирование готовности к патриотическому воспитанию учащихся у студентов педвуза в процессе педагогической практики*. Дисссертация ... кандидата педагогических наук. Чебоксары. 2009.
4. Ипполитова Н.В. *Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Челябинск. 2000.
5. Здерева Г.В. *Теория и методика вузовской подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Тольятти. 2005.
6. Павлов Б.Ф. *Развитие готовности студентов педагогического вуза к деятельности по патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2005.
7. Коломиец О.М. Модель преподавательской деятельности в контексте психологической теории усвоения социального опыта. *Педагогический журнал*. 2018; № 2: 242−255.
8. Коломиец О.М., Голубчикова М.Г., Паскевская Н.А. и др. *Патриотическое воспитание субъекта образовательного процесса: система исследовательских и практических заданий*: учебно-методическое пособие. Москва: ИД «Развитие образования», 2022.
9. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.
10. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор. НЦПТИ*. 2016; № 8: 52–54.


References


1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 g. № 474. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
3. Albutova I.V. *Formirovanie gotovnosti k patrioticheskomu vospitaniyu uchaschihsya u studentov pedvuza v processe pedagogicheskoj praktiki*. Disssertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Cheboksary. 2009.
4. Ippolitova N.V. *Teoriya i praktika podgotovki buduschih uchitelej k patrioticheskomu vospitaniyu uchaschihsya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk. 2000.
5. Zdereva G.V. *Teoriya i metodika vuzovskoj podgotovki studentov k patrioticheskomu vospitaniyu uchaschihsya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Tol'yatti. 2005.
6. Pavlov B.F. *Razvitie gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza k deyatel'nosti po patrioticheskomu vospitaniyu uchaschihsya obscheobrazovatel'nyh shkol*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2005.
7. Kolomiec O.M. Model' prepodavatel'skoj deyatel'nosti v kontekste psihologicheskoj teorii usvoeniya social'nogo opyta. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2018; № 2: 242−255.
8. Kolomiec O.M., Golubchikova M.G., Paskevskaya N.A. i dr. *Patrioticheskoe vospitanie sub`ekta obrazovatel'nogo processa: sistema issledovatel'skih i prakticheskih zadanij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: ID «Razvitie obrazovaniya», 2022.
9. 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.
10. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor. NCPTI*. 2016; № 8: 52–54.


*Статья поступила в редакцию 20.04.24*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-200-203

***Shakhmanova A.Sh.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: a9162174480@gmail.com*

***Dzhamieva M.S.,*** *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: dalgatovam@mail.ru*

**DEVELOPING MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES AMONG SCHOOLCHILDREN.** The article raises a relevant problem of motivation to achieve success in educational activities that is to be developed among modern schoolchildren. The authors give the term of motivation to achieve success its essential characteristic. It is based on the classification of motives that need to be developed in students. The main features of the technology used in the teaching motivation development in modern Russian schools are characterized. Upon completion of its strengths and weaknesses analysis, some forms of scheduled and extracurricular work organization are studied, which use expansion can contribute to this process intensification. Making certain changes to the structure of classes is also considered as a measure necessary to improve its progress and results. The work demonstrates a system of requirements to qualifications of a teacher. The implementation of such requirement seems necessary from the point of view of increasing the effectiveness of the development of above-mentioned characteristics.

*Key words:* **basic general education, secondary general education, teaching motivation, student, teacher**

***А.Ш. Шахманова,*** *д-р пед. наук, проф., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: a9162174480@gmail.com*

***М.С. Джамиева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: E-mail: dalgatovam@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития у современных школьников мотивации достижения успехов в учебной деятельности. Для этого соответствующему термину, прежде всего, даётся сущностная характеристика. На ней основывается классификация мотивов, которые необходимо развивать у обучающихся. После рассмотрения последней характеризуются основные особенности технологии, применяемой при развитии мотивации к учению в современных российских школах. По завершении анализа сильных и слабых сторон таковой изучаются некоторые формы организации урочной и внеурочной работы, расширение использования которых может способствовать интенсификации интересующего нас процесса. В качестве меры, необходимой для улучшения его хода и результатов, рассматривается также внесение определённых изменений в структуру занятий. Демонстрируется система требований к квалификации учителей, реализация которой представляется необходимой с точки зрения повышения эффективности процесса развития указанной выше характеристики учащихся.

*Ключевые слова:* **основное общее образование, среднее общее образование, мотивация учения, школьник, учитель**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах нашего исследования, связана с необходимостью реализации современной системой школьного образования одной из важнейших задач. Заключается она в обеспечении процесса становления членов общества ближайшего будущего, обладающих следующими чертами: креативность; гибкость мышления; развитые навыки селф- и тайм-менеджмента; умение ориентироваться в практически безграничных потоках информации (О.А. Курочкина, А.Б. Липина, Ч.К. Рыспаева, В.И. Чирков).

Интенсификация развития у учащихся соответствующих качеств немыслима без учёта при планировании и реализации образовательного процесса всей совокупности психических образований личности (Е.Е. Бочарова, Е.А. Воробьева, Т.О. Гордеева, Е.В. Сидоренко, А.Б. Степанов, С.Х. Хурум). В их ряду, в свою очередь, важное место занимает мотивация [1, с. 100].

Таким образом, проблема формирования у школьников мотивации достижения успехов в учебной деятельности на сегодняшний день является одной из базовых как для отечественной, так и для зарубежной педагогики (А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, Е.И. Кореневский). Её решение предполагает проведение целого ряда дидактических, психологических, методологических и иных исследований [2, с. 48]. Вместе с тем вплоть до настоящего времени детальному рассмотрению подвергались лишь отдельные аспекты таковой (Ф.И. Буслаев, К.Б. Бархин, Г.Г. Городилова, В.А. Добромыслов, Н.К. Кульман, Е.Г. Шатова, В.П. Шереметевский). Ощущается нехватка комплексных исследований по соответствующей проблематике (Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р., Жданова С.Н. и др.) [3–12].

Частичному восполнению данного дефицита посвящена настоящая статья.

Её цель – освещение наиболее существенных черт процесса формирования у школьников мотивации достижения успехов в учебной деятельности.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать сущностную характеристику термину «учебная мотивация»;

– привести классификацию мотивов современных учащихся;

– описать основные особенности технологии развития мотивации учения, реализуемой в образовательном пространстве современных российских школ;

– изучить некоторые формы организации урочной и внеурочной работы, расширение использования которых может способствовать интенсификации интересующего нас процесса;

– рассмотреть изменения, внесение которых в структуру учебных занятий позволит повысить эффективность формирования мотивации достижения успехов в учебной деятельности;

– продемонстрировать требования к квалификации учителей, реализация которых представляется необходимой с точки зрения повышения эффективности процесса развития указанной выше характеристики учащихся.

В ходе решения этих задач авторами применялись такие методы исследования, как анализ литературы, затрагивающей вопросы, связанные с формированием у школьников мотивации учения, а равно и рефлексия собственного педагогического опыта.

Таблица 1

Трактовка термина «мотивация» различными авторами

| Авторы | Суть трактовки |
|---|---|
| М.Ю. Штайнер, Б.Р. Берельсон | Мотивация представляет собой стимуляцию эмоций или желаний, действующую на волю человека и тем самым продвигающую его к действию |
| К. Черри | Процесс, инициирующий, направляющий и поддерживающий целенаправленное поведение индивида |
| К. Мол-Галинос | Психическое образование, проявления которого сопровождаются готовностью двигаться к определенным целям |
| В.Г. Асеев | Побуждение, в основе которого лежит диалектическое противоречие между предметами и явлениями, имеющими объективную значимость с точки зрения конкретного индивида с одной стороны и объективной действительностью – с другой |
| М. Гжесяк | Сознательная энергия, необходимая для начала и упорства в действии |

Научная новизна исследования состоит в анализе технологии развития мотивации учения, реализуемой в образовательном пространстве большинства современных российских школ, а также во внесении предложений по её улучшению.

Теоретическая значимость видится в изучении форм учебной и внеучебной деятельности, расширение использования которых может способствовать интенсификации вышеуказанного процесса.

Практическая значимость заключается в рассмотрении структурных изменений, реализация которых по ходу учебных занятий с определённой вероятностью позволит повысить эффективность формирования у учеников мотивации достижения успехов в учебной деятельности.

На страницах современной научной литературы встречаются различные определения термина «мотивация», принципиально друг другу не противоречащие. Рассмотрим некоторые из них более подробно (табл. 1).

Как видим, большинство учёных понимают мотивацию как побудительный процесс и реализацию в ходе каких-либо действий тех или иных потребностей или влечений личности. При этом немаловажное место в психолого-педагогических исследованиях последних лет занимает проблема учебной мотивации (В.К. Вилюнас, Л.Н. Захарова, Д.А. Лавренов, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов).

Выше мы уже убедились, что, несмотря на существующее разнообразие подходов к определению понятия «мотивация», большинство определений данного феномена, существующих на сегодняшний день, сводятся к его связи с активными действиями, направленными на достижение определённой цели. Соответственно, и учебная мотивация, о которой идёт речь в настоящей статье, также имеет в своей основе определённые действия и цели [3, с. 28]. Именно особенностями развития данного вида мотивации определяются судьба личности и направленность её жизни. Вопрос о мотивации учения – о том, зачем человек осуществляет образовательную деятельность, каков для него смысл реализации тех или иных её видов [4, с. 142].

Современное состояние разработки вопросов, связанных с развитием мотивации учащихся, позволяет говорить о двух группах, на которые можно разделить их мотивы (табл. 2).

Таблица 2

Группы мотивов, связанных с реализацией образовательной деятельности современными школьниками

| Группа | Примеры мотивов |
|---|---|
| Социальные | Стремление к упрочению контактов с другими участниками учебно-воспитательного процесса [5, с. 533] |
| | Осознание значимости учения |
| Познавательные | Ориентация на овладение новыми компетенциями |
| | Понимание необходимости освоения новых способов получения знаний, умений и навыков [6, с. 316] |
| | Осознанное стремление к занятиям самообразованием |

В современных школах, как правило, процесс развития у обучающихся мотивации достижения успехов в учебной деятельности строится, прежде всего, на формировании познавательных мотивов (Ю.В. Братчикова, И.С. Пологрудова, А.Я. Савченко). Прогрессивным при этом является то, что с осуществлением подобной технологии, как правило, связаны модернизация хода реализации учебных программ; освоение субъектами образовательных отношений нового стиля сотрудничества по ходу урочной и внеурочной деятельности [1, с. 105].

При этом можно говорить о систематическом применении педагогами специальных действий, направленных на формирование у учащихся соответствующих мотивов [2, с. 49]. Подобные действия включают развитие у школьников чувства ответственности; поддержку у них уверенности ученика в собственных силах через формирование позитивной самооценки (Н.Н. Дробышева, Е.П. Звягинцева, Б.В. Илькевич, К.Б. Илькевич, С.М. Мамаева, З.М. Мусаева, Б.Г. Явбатырова); ориентацию учащихся на реалистический уровень притязаний [5, с. 534].

Таким образом, на сегодняшний день в российских школах фиксируются определённые положительные сдвиги в деле формирования у школьников моти-

Таблица 3

Формы осуществления образовательной деятельности и их влияние на развитие у современных школьников мотивации учения

| Группа | Формы | Влияние на развитие мотивации учения |
|---|---|---|
| Игровые | Дидактическая игра | Способствуют повышению познавательного интереса учащихся, росту осознанного стремления к активному взаимодействию с другими участниками образовательного процесса |
| | Моделирование | |
| | Инсценировка | |
| Словесные | Рассказ | Позволяют сформировать у обучающихся понимание значимости учения как в общественном, так и в личностном планах (для получения нужной профессии, для реализации активной общественной деятельности) [4, с. 144] |
| | Лекция | |
| | Беседа | |
| Проблемно-поисковые | Проблемное изложение материала | Способствуют развитию интереса к более глубокому изучению материала, а равно – реализации когнитивной и иной деятельности как индивидуально, так и в составе групп |
| | Организация поисково-исследовательской деятельности учащихся | |
| Наглядные и практические | Создание учебно-познавательных ситуаций | Наглядность повышает интерес школьников к изучаемым вопросам, выявляет новые силы, позволяющие преодолеть утомляемость [7, с. 96] |
| Самостоятельной учебной работы | Выполнение практикумов | В случае, если обучающиеся характеризуются наличием компетенций, необходимых для выполнения предложенных заданий и/или поиска нужной для этого информации, использование данных методов позволяет сформировать у них понимание значимости учебной деятельности [8, с. 48] |
| | Подготовка к занятиям | |
| | Подготовка к реализации различных форм контроля | |

вации учения. Однако уже тот факт, что в настоящее время там осуществляется развитие преимущественно одной из двух групп мотивов, доказывает, что присущий большинству ОО потенциал в этом плане не в полной мере получает своё практическое воплощение [6, с. 317]. Ниже будут обозначены перспективные, на взгляд авторов, пути реализации соответствующих возможностей. Например, улучшению мотивации учащихся будет способствовать расширение спектра используемых форм реализации учебной и внеучебной деятельности (табл. 3).

Результативность любого педагогического процесса, в том числе того его сегмента, который ориентирован на формирование учебной мотивации, зависит от целей, реализуемых его субъектами (Е.А. Беляева, Е.В. Грунт, С. Лисситса, В.В. Овчинникова, И.П. Подласый). Соответственно, с точки зрения реализации цели и задач настоящего исследования целесообразным представляется разделение процесса освоения любой темы на три этапа:

– мотивационный;
– операционально-познавательный;
– рефлексивно-оценочный [3, с. 32].

На первом из них, мотивационном, активность субъектов образовательных отношений должна быть направлена на формирование у школьников представлений о том, почему им необходимо изучить данную тему, раздел или модуль, успешная реализация которых предполагает последовательное осуществление трёх действий (табл. 4).

Следующий этап, как уже говорилось, операционально-познавательный. На нём происходит моделирование объектов обучения, – изучение материала с использованием наиболее соответствующих особенностям текущей ситуации подходов, приёмов, методов и организационных формы учебной деятельности (К.А. Кирилин, Е.Н. Нетребко, И.В. Фотиева, Н.В. Хлабыстова).

Рефлексивно-оценочный этап является итоговым. Он связан с развитием у обучающихся системы умений и навыков, позволяющих оценивать ход и результаты собственной деятельности [9, с. 164]. Работа на данном этапе организуется так, чтобы учащиеся могли испытать чувство морального удовлетворения от завершённой работы. Таким образом возможна интенсификация формирования у них осознанной потребности в творчестве, познании и упорной самостоятельной работе, т. е. к появлению устойчивой положительной мотивации учебной деятельности [10, с. 53].

В таких условиях претерпевают некоторые изменения и требования к компетенции учителя. Во-первых, он с необходимостью должен владеть системой знаний о классификации мотивов учебной деятельности (С.В. Алексеев, Е.В. Березовская, А.В. Жирякова, Д.М. Исупова, Д.Ж. Маркович, О.В. Смирнова). Это позволит ему с большей эффективностью планировать и реализовывать интересующий нас процесс. Кроме того, важной в этом отношении частью профессионального портрета современного педагогического работника является умение диагностировать уровень развития мотивации учения у каждого из вверенных ему школьников [1, с. 105–106]. Накопленный к настоящему моменту практический опыт, связанный с формированием у учащихся рассматриваемой характеристики, наглядно демонстрирует: при стихийном развитии мотивационная сфера

Таблица 4

Действия, необходимые к выполнению на мотивационном этапе

| Наименование | Роль в формировании мотивации достижения успехов в учебной деятельности |
|---|---|
| Создание учебно-проблемной ситуации | Позволяет сформировать у учеников понимание важности освоения содержание конкретной темы, что<br>достигается посредством использования следующих приёмов:<br>– сообщение педагогического работника касательно теоретической и практической значимости темы;<br>– постановка перед учащимися задачи, которую они смогут решить, лишь познакомившись с предлагаемой темой;<br>– рассказ о том, как решалась эта задача предыдущими учащимися [8, с. 50] |
| Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации | Знакомство учащихся с конкретными целями, которых необходимо достигнуть по результатам изучения темы |
| Рассмотрение принципов контроля сформированности у обучающихся соответствующих компетенций | Формирование у школьников адекватной оценки собственных возможностей касательно изучения темы, раздела или модуля, а также последующего практического применения соответствующих знаний, умений и навыков [7, с. 98] |

современного школьника часто бывает развита неудовлетворительно [9, с. 175]. Другими словами, педагог, реализующий программы основного общего и среднего общего образования, сам должен быть достаточно хорошо мотивирован на совершение соответствующих действий [10, с. 63].

Таким образом, формирование у школьников мотивации достижения успехов в учебной деятельности на сегодняшний день является важным слагаемым процесса освоения ими образовательных программ. На сегодняшний день сказанное во многом осознаётся педагогами-исследователями и практиками. Соответственно, в большинстве отечественных школ систематически предпринимаются меры, направленные на развитие у учеников данной характеристики. Однако зачастую их оказывается недостаточно.

Повысить эффективность соответствующих действий можно путём расширения инновационных форм организации образовательного процесса. Полезным в этом плане также будет внесение изменений в структуру занятий. Определённое значение имеют и компетенции, сформированные у педагогического работника.

Библиографический список

1. Немов Р.С., Канищева А.С. Формирование мотивации достижения успехов в учебной деятельности школьников. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021; Т. 27, № 1: 97–107.
2. Мергенбаева С.Р., Зикирова Ш.К., Хамидова Ш.Б. Пути формирования учебной мотивации на уроках русского языка. *Интерактивная наука.* 2022; № 3 (68): 47–49.
3. Кибыш А.И. Мотивация к учению у студентов сельскохозяйственных вузов. *Современное педагогическое образование.* 2021; № 2: 27–33.
4. Фалалеев В.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка как средство мотивации студентов-медиков к занятиям физической культурой. *Казанский педагогический журнал.* 2020; № 1 (138): 141–145.

5. Усмонов Н.Я. Роль положительного уровня мотивации и познавательных интересов студентов в мотивации их учения. *Экономика и социум.* 2021; № 4-2 (83): 532–535.
6. Кабардиева Ф.А., Хачароева А.Х., Булуева Ш.И. Социально-педагогические условия стимулирования мотивации школьников к обучению. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 315–318.
7. Васильева Е.В. Познание через образ: к вопросу о значимости визуализации учебной информации. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020; Т. 14, № 3: 94–99.
8. Уришов Ш.М. Методы стимулирования учебной деятельности школьников. *International scientific review.* 2021; № LXXXIII: 48–50.
9. Райсвих Ю.А., Бароненко Е.А., Скоробренко И.А. Интерактивные формы контроля как фактор повышения результативности образовательного процесса в высшей школе. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2022; № 1 (167): 163–177.
10. Алдошенко Е.В., Аббасов П.Р., Аверьянова Д.В. Ресурсы образовательной среды как инструмент выработки управленческих решений повышения качества образовательной деятельности. *Управление в современных системах.* 2023; № 1: 51–68.
11. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук*: коллективная монография. Москва, 2016.
12. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2007.

References

1. Nemov R.S., Kanischeva A.S. Formirovanie motivacii dostizheniya uspehov v uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021; T. 27, № 1: 97–107.
2. Mergenbaeva S.R., Zikirova Sh.K., Hamidova Sh.B. Puti formirovaniya uchebnoj motivacii na urokah russkogo yazyka. *Interaktivnaya nauka.* 2022; № 3 (68): 47–49.
3. Kibysh A.I. Motivaciya k ucheniyu u studentov sel'skohozyajstvennyh vuzov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 2: 27–33.
4. Falaleev V.V. Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka kak sredstvo motivacii studentov-medikov k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2020; № 1 (138): 141–145.
5. Usmonov N.Ya. Rol' polozhitel'nogo urovnya motivacii i poznavatel'nyh interesov studentov v motivacii ih ucheniya. *`Ekonomika i socium.* 2021; № 4-2 (83): 532–535.
6. Kabardieva F.A., Hacharoeva A.H., Bulueva Sh.I. Social'no-pedagogicheskie usloviya stimulirovaniya motivacii shkol'nikov k obucheniyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 315–318.
7. Vasil'eva E.V. Poznanie cherez obraz: k voprosu o znachimosti vizualizacii uchebnoj informacii. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2020; T. 14, № 3: 94–99.
8. Urishov Sh.M. Metody stimulirovaniya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov. *International scientific review.* 2021; № LXXXIII: 48–50.
9. Rajsvih Yu.A., Baronenko E.A., Skorobrenko I.A. Interaktivnye formy kontrolya kak faktor povysheniya rezul'tativnosti obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 1 (167): 163–177.
10. Aldoshenko E.V., Abbasov P.R., Aver'yanova D.V. Resursy obrazovatel'noj sredy kak instrument vyrabotki upravlencheskih reshenij povysheniya kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Upravlenie v sovremennyh sistemah.* 2023; № 1: 51–68.
11. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
12. Zhdanova S.N. *Social'no-pedagogicheskaya teoriya `esteticheskogo osvoeniya mira uchaschimisya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2007.

*Статья поступила в редакцию 27.03.24*

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-203-205

***Episheva O.S.,*** *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OSEpisheva@fa.ru*

**TRAINING MANAGERS IN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES WITH UTILIZING PRACTICE-ORIENTED TOOLS.** The article is dedicated to a topical issue of modern professional education methodology that is a practical use of competence-based approach elements in the course of foreign language training with managers-to-be. Examples of using practice-oriented tools that could be used in the framework of major "Foreign language in professional sphere" are described. The given didactic methods contribute to higher qualitative training of managers as well as facilitate their future professional activity in a real sector of economy. The teaching conditions for achieving the planned results in foreign language training of managers are proposed. The author makes the conclusion about expediency of using the integration of competence-oriented and communicative teaching methods. The article concludes that at present it is no longer enough to train a specialist who speaks a foreign language at a level sufficient to solve production problems. This must be a generalist manager who is able to shape the strategic development of his company, taking into account rapidly changing circumstances, which means that he himself must be ready to constantly learn and retrain, while expanding his knowledge in the field of the language of the specialty.

*Key words:* **pedagogical approaches, didactic methods, foreign language training, managers, university, professional**

***О.С. Епишева****, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OSEpisheva@fa.ru*

# ОБУЧЕНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Настоящая статья посвящена актуальному вопросу современной методики профессионального образования – использованию на практике элементов компетентностного подхода в ходе иноязычной подготовки будущих менеджеров. Описаны примеры использования практико-ориентированных инструментов, которые могут применяться преподавателями на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Данные дидактические приемы способствуют более качественной подготовке управленцев, а также играют роль фасилитаторов в их будущей профессиональной деятельности в реальном секторе экономики. Предложены педагогические условия по достижению запланированных результатов в рамках иноязычной подготовки менеджеров. Делается вывод о целесообразности использования интеграции компетентностно-ориентированных и коммуникативных средств обучения.

*Ключевые слова:* **педагогические подходы, дидактические приемы, иноязычная подготовка, менеджеры, вуз, профессиональный**

Современная высшая школа вновь переживает непростые времена: с одной стороны, мир становится все более ориентирован на развитие цифровых экосистем и активное использование искусственного интеллекта, что приводит к более высоким требованиям работодателей по отношению к своим сотрудникам, особенно потенциальным. С другой стороны, вузы очень инертны и с трудом переходят на проактивные образовательные рельсы, которые могли мы готовить инновационных менеджеров будущего. В этой связи обучение управленцев нового поколения, которые умеют черпать знания из разных источников, в том числе англоязычных, становится задачей № 1, поскольку от того, насколько эффективно они смогут управлять наукой, технологиями, инновациями, будет зависеть экономическая парадигма России на мировом рынке. В этой связи компетентностный подход к обучению бакалавров-менеджеров языку специальности будет по-прежнему оставаться востребованным [1; 2], ведь он позволяет реагировать на факторы и тенденции сегодняшнего дня, сопряженные с появлением совершенно нового типа экоомики, с интенсивным развитием технологий в сфере IT, нейронных сетей и т. д., с формированием интеллектуального потенциала менеджеров в масштабах страны, с появлением новых профессий и ростом разнообразия в профессиональной сфере, с вопросами глобализации.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в волатильности российского рынка труда, который в большей степени, чем когда-либо ранее, ожидает от выпускников управленческих специальностей возможности не просто влиться в бизнес-процессы реального сектора экономики, но и быстро интегрироваться, принося с собой возможности и тренды развитых стран с их технологиями будущего. Цель данной статьи – рассмотреть возможность использования практико-ориентированных инструментов, которые способствовали бы более качественной подготовке будущих управленцев и позволяли сделать это в более короткие сроки. Задачи, которые способствуют достижению данной цели, можно отразить в следующем:

– проанализировать существующие стандарты и требования ФГОС по направлению подготовки «Менеджмент» (бакалавриат, очная форма обучения);

– рассмотреть возможность алгоритма использования учебного инструмента STOP, который применяется при обучении менеджеров языку специальности;

– предложить педагогические условия для реализации более эффективного использования практико-ориентированных инструментов в ходе подготовки будущих менеджеров для экономики России.

Научная новизна исследования заключается в предложении продуктивных дидактических приемов, которые могут применяться на занятиях по иностранному языку для профессиональных целей со студентами по направлению подготовки «Менеджмент» как один из инструментов формирования мотивации к изучению иностранного языка вообще и освоению учебной дисциплины в частности.

Теоретическая значимость отражена в формулировке критериев дидактического приема «думай, как генеральный директор» и возможностях применения данного критерии в условиях подготовки будущих менеджеров, владеющих иностранным языком.

Практическая значимость заключается в предложенной диагностической методике, которая предусматривает практико-ориентированное обучение специалистов. Кроме того, предложен ряд рекомендаций, приемлемых в ходе формирования учебных планов, рабочих программ дисциплин, поурочного планирования семинарских занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Методы исследования, которые были использованы в ходе подготовки данного материала, включили в себя как теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, выявление противоречий, постановка проблемы), так и эмпирические (наблюдение за ходом подготовки менеджеров в бакалавриате, устный опрос студентов и преподавателей, прогнозирование).

Если мы обратимся к ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент [3], то две компетенции в области владения иностранным языком в профессиональной сфере будут основополагающими: 1) способность применять знания иностранного языка на уровне, достаточном для межличностного общения, учебной и профессиональной деятельности (УК-2); 2) владение основными научными понятиями и категориями экономики и управленческой науки и способность к их применению при решении профессиональных задач (ПКН-1). Индикаторы достижения этих компетенций ставят перед педагогами более узконаправленные задачи, а именно – подготовить специалиста в области управления, который:

– готов с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации общаться на иностранном языке в рамках своей профессиональной деятельности;

– умеет реализовать на иностранном языке коммуникативные намерения устно и письменно, используя современные информационно-коммуникационные технологии;

– использует приемы публичной речи и делового и профессионального дискурса на иностранном языке;

– демонстрирует владение основами академической коммуникации и речевого этикета изучаемого иностранного языка;

– грамотно и эффективно пользуется иноязычными источниками информации;

– умеет вести деловую переписку на иностранном языке;

– владеет терминологией и знает о современных тенденциях как в области менеджмента, так и в сфере российской управленческой мысли;

– способен адаптировать и обобщать результаты современных научных исследований для осуществления научно-исследовательской работы.

С реализацией поставленных целей и задач вполне может справиться компетентностный подход в рамках иноязычной подготовки, который позволяет точно связывать обучение с теми компетенциями, которые потребуют первостепенного развития. В случае с подготовкой менеджеров это сугубо профессиональные компетенции обучаемых. Однако не стоит забывать и о коммуникативной компетентности студентов, особенно при изучении грамматики и лексики в профессиональном английском языке, под которой понимается такой уровень владения совокупностью коммуникативных компетенций, который позволяет:

– слушать и слышать собеседника;
– грамотно аргументировать свои позиции «за» и «против»;
– эффективно получать и использовать обратную связь;
– владеть невербальными средствами общения;
– демонстрировать навыки самопрезентации;
– работать над развитием эмпатии;
– уметь рефлексировать;
– организовывать групповую работу и уметь управлять групповой динамикой;
– использовать возможности эмоционального интеллекта и др.

Традиционные методы при обучении студентов управленческих специальностей иностранному языку включают в себя как работу с текстовым материалом, так и деловые/ролевые игры, групповые дискуссии и проведение круглых столов. Самое важное в организации таких заданий – смоделировать ситуации, схожие по основным характеристикам с реальной обстановкой (например, организация деловой игры «Встреча совета директоров», «Деловые переговоры», «Собеседование при приеме на работу», «Проведения делового совещания», «Спасти компанию», «Отбиваем рейдерский захват», «SWOT-анализ в действии», «Пирамида Маслоу: прошлое или актуальное?», «Управленческий vs финансовый учет», «Кассовый разрыв: кто виноват и что делать?» и т. д.). Подобные задания считаются многозадачными, так как они помогают обучаемым развивать коммуникативные компетенции: возможность понимать других членов процесса коммуникации, порождать собственные программы речевого поведения, демонстрировать адекватность целям, сферам, ситуациям речевого общения. Во время эмпирических исследований (бесед с преподавателями департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета, которые преподают иностранный язык на старших курсах бакалавриата) выяснилось, что чем интереснее и проблемнее тема деловой игры или обсуждаемой ситуации, тем больше студентов группы были вовлечены в подготовку и активное участие. В этой связи технология «перевернутого класса» (flipped classroom) очень помогает мотивировать самоподготовку обучаемых с последующей презентацией результатов поиска. Преподавателю остается только моделировать процесс обмена информацией, которую студенты смогли самостоятельно найти и поделиться с аудиторией. Регулярные коллоквиумы (желательно после каждой темы) также воспринимаются будущими менеджерами как сложный вызов (challenge) и находят отклик, заставляя готовиться к устному опросу и самостоятельно устранять белые пятна в своей профессиональной подготовке.

Целесообразным методом современного обучения менеджеров можно считать видеоанализ [4]. Преподаватели Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета, которые используют данный метод на своих практических занятиях, отметают, что он приобретает максимальную эффективность в случае, когда обучающийся проводит самоана-

Таблица 1

Использование учебного инструмента STOP при обучении менеджеров языку специальности

| Шаг | Описание | Вариант использования на практике |
|---|---|---|
| S = Step back = сделай шаг назад | в процессе активной деятельности и сверхзагруженности найти возможность остановиться, оглянуться и посмотреть на свою ситуацию со стороны | во время проведения мозгового штурма по поиску приемлемого решения проблемной ситуации преподаватель подает сигнал, и участники группы замирают, встают с мест, осознают, на какой стадии обсуждения они находятся, фиксируют свое состояние и эмоции, описывают их на бумаге. Рекомендуется делать 2–3 таких паузы в процессе обсуждения, искусственно заставляя посмотреть на ситуацию со стороны |
| T = Think = подумай | умение стратегически мыслить дает возможность найти наилучшее решение в ситуации кризиса, нестабильности, угроз | во время работы с профессиональными кейсами студентам предлагается задать себе следующие вопросы (сформулированы Т. Голви): – Куда я хочу попасть?<br>– Чего я добиваюсь своими действиями?<br>– Что мне на самом деле нужно?<br>– Что мне нужно изменить в своих действиях, чтобы попасть туда, куда я хочу?<br>– Как я могу сделать это проще?<br>– Какие у меня уже есть ресурсы для того, чтобы получить то, что я хочу?<br>– Чего мне не хватает?<br>– Кто мне может помочь? |
| O = Organize your thinking = организуй свои мысли | умение анализировать свои мысли, избавляться от лишних и бесполезных, расставлять приоритеты, составлять план действий с описанием их последовательности | предложить группе провести видеоанализ деловой игры, диспута, кейса и т. д., делая остановки через каждые 30 секунд видеоряда. Студенты должны из всего записанного видеоматериала сформулировать в 5 предложениях только самые ценные мысли участников, расставить их в порядке от более значимых к менее значимым и составить план по реализации тех рекомендаций, которые они увидели/услышали/отобрали |
| P = Proceed, get back to action = продолжай действовать | на основе предыдущих шагов приступать к плану реализации задуманного | предложить студентам написать отчет или инструкцию для руководства компании по реализации плана, который был подготовлен на 3 этапе STOP |

лиз своего поведения в упражнении, ролевой игре, дебатах, мозговых штурмах, снятых на видео. В данном случае развитие получают не только профессиональные компетенции, которые отрабатывались в анализируемом нами видеоупражнении, но и навыки эффективной обратной связи, рефлексии и эмоционального интеллекта. Видеоанализ, как показывает практика, можно считать самым подходящим методом для развития навыков самопрезентации у будущих менеджеров. В настоящее время видеозапись не требует использования сложных технических средств. Многие современные смартфоны имеют встроенную камеру с высоким уровнем разрешения, качество записи у них вполне удовлетворительное и может быть использовано в ходе группового анализа и самоанализа студентов.

Можно сделать вывод, что вышеперечисленные методики являются эффективными для выработки профессиональных качеств и способности применения тех или иных средств коммуникации на иностранном языке в условиях межнационального общения. Однако стоит обратиться к более практико-ориентированным заданиям, которые помогут выпускникам быстрее адаптироваться в профессиональной среде и показать их готовность к выполнению нетрадиционных задач в реальном секторе экономики. Одним из них является апробированный дидактический прием под названием «думай, как генеральный директор», который был предложен Тимоти Голви [5]. Второе название данной технологии – STOP, где S – Step back (Отступи), T – Think (подумай), O – Organize your thoughts (организуй свои мысли), P – Proceed (действуй, осуществляй). Ценность данного инструмента при подготовке менеджеров – отключиться от туннельного видения и инерции исполнения. Если студенты научатся использовать STOP на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» (табл. 1), то они начинают учиться более осознанно, понимают, что на рабочем месте им придется нести полную ответственность за любые решения и поступки.

Определив цели и задачи в ходе освоения языка специальности будущими эффективными менеджерами, описав проблемы на этом пути, можно задать вопрос о том, какие педагогические условия нужно выполнить, чтобы наиболее грамотно достичь запланированных результатов. Во-первых, в процессе обучения а рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» стоит использовать компетентностный подход и поддерживать его элементами коммуникативного подхода. Во-вторых, нужно привлекать педагогические кадры с развитыми метанавыками в области педагогики и методики профессионального образования, владеющие иностранным языком на высоком уровне, знаниями особенностей управления предприятием (в идеале – иметь второе высшее образование в сфере менеджмента), готовые использовать инновационные технологии при обучении студентов. В-третьих, на занятиях по иностранному языку для профессиональных целей нужно стремиться использовать пропорцию Парето: 20% учебного времени отводить традиционным формам обучения и 80% – на использование современных дидактических приемов (например, видеоанализ речевой деятельности обучаемых, STOP-прием, e-learning, развитие критического мышления и т. д.). В-четвертых, перевести подготовку будущих менеджеров на рельсы включенного обучения: начиная с 3 курса, студенты должны совмещать учебу с практикой, как это принято во многих ведущих вузах Европы и Америки (3 дня учебы и 3 дня полноценной трудовой деятельности в реальном секторе экономики). Это даст возможность российскому рынку труда привлечь дополнительную рабочую силу, а студентам – получать практические навыки из первых рук, прямо на рабочем месте, совмещая их с теорией, которую они продолжают изучать в вузе.

Делая вывод о необходимости использования практико-ориентированных инструментов в ходе обучения будущих менеджеров языку специальности, стоит отметить, что методическое назначение различных педагогических приемов, технологий, дидактических средств может варьироваться в зависимости от того, какие цели и задачи ставит перед педагогами высшей школы рынок труда, запросов общества, текущей ситуации в экономике страны. Важно помнить, что компетентностно-ориентированный и коммуникативный характеры любых средств обучения должны формировать, развивать, актуализировать именно те навыки студентов, которые он сможет с легкостью применять после окончания вуза. В настоящее время уже недостаточно готовить специалиста, владеющего иностранным языком на уровне, необходимом для решения производственных задач. Это должен быть менеджер-универсал, способный формировать стратегическое развитие своей компании с учетом быстро меняющихся обстоятельств, а это значит, что он сам должен быть готов постоянно учиться и переучиваться, расширяя при этом свои знания в области языка специальности.

Библиографический список

1. Akulenko Ya.G. On teaching a foreign language as part of the competence-based approach. *Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*. 2019; № 3 (15): 10–16.
2. Волошенко А.А., Максименко Е.Ю. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2019; № 5: 27–30.
3. *ГАРАНТ: ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент*. Available at: 380302_B_3_31082020.pdf (fgosvo.ru)
4. Шеститко И.В., Клезович О.В. Технология видеоанализа в обучении: фильмы для учителей и об учителях, детях и их родителях. *Пачатковая школа*. 2021; № 4: 48–51.
5. Gallwey W. *Timothy. The Inner Game of Work*. New York: Random House, 2000.

References

1. Akulenko Ya.G. On teaching a foreign language as part of the competence-based approach. *Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*. 2019; № 3 (15): 10–16.
2. Voloshenko A.A., Maksimenko E.Yu. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov.* 2019; № 5: 27–30.
3. *GARANT: FGOS VO bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment*. Available at: 380302_B_3_31082020.pdf (fgosvo.ru)
4. Shestitko I.V., Klezovich O.V. Tehnologiya videoanaliza v obuchenii: fil'my dlya uchitelej i ob uchitelyah, detyah i ih roditelyah. *Pachatkovaya shkola*. 2021; № 4: 48–51.
5. Gallwey W. *Timothy. The Inner Game of Work*. New York: Random House, 2000.

*Статья поступила в редакцию 01.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-205-208

***Karakhanova G.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Zuh23@yandex.ru*
***Dibirov R.M.,*** *postgraduate, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Zuh23@yandex.ru*

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF CONDUCTING TOURISM AND LOCAL HISTORY ACTIVITIES FOR SCHOOLCHILDREN.** The article examines a problem of realizing educational potential of tourism and local history activities when working with modern schoolchildren. Based on their own pedagogical experience analysis, as well as the wide specialized literature range involvement, the authors demonstrate that partial solution is possible after studying a number of equivalent aspects of this organizing the participants in the educational process activity form. In particular, considerable attention is paid to opportunities existing at the present stage of Russia's development to expand the tourism and local history activities use as one of the means to fulfill educational work with schoolchildren. The work reveals its main advantages in this quality. The researchers also describe the most significant features inherent in the main types of such activities. In addition, some attention is paid to the modern society and particularly to the state of school education system as factors that largely determine the effectiveness of the work.

*Key words:* **basic general education, secondary general education, educative work, extracurricular activities, tourism and local history activities**

***Г.А. Караханова,*** *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Zuh23@yandex.ru*
***Р.М. Дибиров,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Zuh23@yandex.ru*

# ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕАЛИЗАЦИИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ

В данной статье рассматривается проблема реализации воспитательного потенциала туристско-краеведческой деятельности при работе с современными школьниками. На основании анализа собственного педагогического опыта, а также привлечения широкого круга специальной литературы авторами устанавливается, что частичное её решение возможно после исследования ряда равнозначных аспектов данной формы организации активности участни-

ков образовательного процесса. В частности, значительное внимание уделяется существующим на современном этапе развития нашей страны возможностям для расширения применения туристско-краеведческой деятельности как одного из средств реализации воспитательной работы со школьниками. Демонстрируются её основные преимущества в данном качестве. Рассказывается о наиболее существенных особенностях, присущих основным видам такой деятельности. Кроме того, определённое внимание уделяется состоянию современного общества и, в частности, системы школьного образования как факторов, во многом определяющих эффективность вышеуказанного процесса.

*Ключевые слова:* **основное общее образование, среднее общее образование, воспитательная работа, внеурочная деятельность, туристско-краеведческая деятельность**

Актуальность темы нашего исследования обосновывается некоторыми объективными тенденциями, фиксирующимися по ходу развития России и мира на протяжении трёх ближайших десятилетий. В их ряду одно из ведущих мест занимает существенная интенсификация международной интеграции (Б.А. Алиханова, Д.Г. Арсеньев, В.И. Беляев, Р.М. Дибиров, Н.Д. Каминская, А.В. Третьяков, Е.В. Эртман). Глобализационные процессы имеют ряд далеко идущих как положительных, так и отрицательных последствий для дальнейшего развития общества и, в частности, системы образования.

К позитивным следствиям глобализации относится, например, существенное упрощение и, следовательно, повышение эффективности взаимодействия исследователей и практиков, работающих в разных странах и регионах (Л.В. Алиева, И.А. Дрогов, Г.А. Русских, Д.В. Смирнов, А.Д. Сущенко). Это, в свою очередь, повышает вероятность успешной реализации ряда международных проектов, в том числе критически важных с точки зрения дальнейшего выживания и обеспечения прогрессивного развития человечества [1].

Наиболее существенное из возможных негативных последствий – возрастание риска утраты детьми, подростками и юношеством национальной и гражданской идентичности [2]. В таких условиях на этапах основного общего и среднего общего образования необходима интенсификация воспитательной работы [3].

Особую важность приобретает тот её сегмент, что направлен на формирование у школьников понимания исторических судеб России и её соседей, структуры современного общества, места в ней себя и окружающих, основных закономерностей существования и развития отечественной и мировой культуры [4]. Складывание соответствующих компетенций, в свою очередь, взаимосвязано с процессом формирования самосознания учащихся как системы, включающей четыре элемента (табл. 1).

Таблица 1

Элементы самосознания современного школьника

| Элемент | Критерии сформированности |
|---|---|
| Член семьи | Знание истории и традиций своего рода |
| | Осознанное стремление к их сохранению (А.Б. Бойцов, Т.М. Кривошеева, С.В. Морозова, М.З. Саматеева, Д.В. Смирнов, А.Л. Шипко) |
| Человек, осваивающий программы в стенах конкретной ОО | Знакомство с основными вехами истории своей школы |
| | Активное позиционирование себя как одного из её хранителей и продолжателей |
| Житель населённого пункта | Понимание исторических и культурных традиций малой родины [5] |
| | Стремление к развитию и обогащению таковых |
| Россиянин | Наличие познаний в области национальной и мировой истории и культуры [1] |

Реализация такой деятельности может существенно затрудняться негативными следствиями ещё одного тренда в развитии человечества на современном этапе. Сводится он к углублению цифровизации практически всех процессов, происходящих в жизни современного общества. Сфера школьного образования исключения не составляет [4].

Безусловно, расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) существенно повышает производительность труда представителей большинства профессий (О.В. Алдакимова, Д.В. Арцыбашев, Т.Н. Арцыбашева, А.Н. Языкеев). Но, с другой стороны, распространение в интересующей нас среде подобных устройств и технологий их применения создаёт реальные основания для опасений по поводу нарушения хода процессов социализации представителей подрастающих поколений.

Действительно, проводя слишком много времени в интернет-пространстве, дети и подростки могут лишиться опыта реальной жизни. При этом монополия таких гаджетов, как «поставщиков информации», которые диктуют её содержание и оценку, в определённой степени затрудняет формирование у современных школьников навыков критического и аналитического мышления [5–15].

Конечно, нельзя отрицать возможностей для плодотворного использования ИКТ в образовательной, в частности воспитательной, деятельности (Д.В. Арцыбашев, Т.Н. Арцыбашева, Н.Д. Каминская, Ш.Г. Мурадян, Д.В. Смирнов, А.В. Третьяков, Е.В. Эртман).

Однако, учитывая вышеизложенное, сегодня, как никогда, остро встаёт проблема проведения масштабных мероприятий коллективного типа, направленных на обучение школьников основам продуктивного взаимодействия между собой, в том числе в целях освоения природного, исторического, военно-исторического, а также культурного наследия малой и большой Родины. Причём осуществляться таковые должны преимущественно в режиме реального времени [3]. Подобные мероприятия могут быть реализованы по ходу проведения со школьниками туристско-краеведческой работы [4].

Таким образом, цель настоящей статьи – исследование воспитательного потенциала реализации туристско-краеведческой деятельности с современными школьниками.

Достижению этой цели с определённой вероятностью будет способствовать решение следующих задач:

– изучить возможности, существующие на современном этапе развития нашей страны, для расширения применения туристско-краеведческой деятельности как одного из средств реализации воспитательной работы со школьниками;

– продемонстрировать её основные преимущества в данном качестве;

– рассказать о наиболее существенных особенностях, присущих основным видам такой деятельности.

Методы исследования, применявшиеся при разработке обозначенной темы, включали рефлексию собственного педагогического опыта и анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в определении условий реализации туристско-краеведческой работы со школьниками в современном обществе.

Её теоретическая значимость состоит в раскрытии свойств основных видов этой работы.

Практическая значимость – в рассмотрении возможностей, присущих туристической деятельности как средству реализации воспитательной работы.

Многие школы Советского Союза весьма активно осуществляли туристско-краеведческую деятельность в границах своих регионов. Подобные мероприятия традиционно считались важной частью воспитательной работы [3]. Во время коренных изменений во всех аспектах общественной жизни, каким стал период конца 1980-х – 1990-х гг., интенсивность её использования редуцировалась [6].

В настоящий момент в связи с изменением вектора международного сотрудничества фиксируется интенсификация развития внутреннего туризма в нашей стране (Ш.Г. Мурадян, М.З. Саматеева, С.Г. Чухин, Е.В. Эртман). Таким образом, сегодня возможности, предоставляемые данной отраслью, могут быть с успехом использованы при планировании и реализации воспитательной работы [7].

Таким образом, туристско-краеведческая активность, организованная с учётом описанных выше реалий, выступает в качестве одного из наиболее эффективных средств формирования личностных характеристик у современных школьников [8]. Роль такой работы определяется некоторыми атрибутами, оказывающими существенное влияние на процесс формирования личности обучающихся [7]. Действительно, её значительный культуроформирующий и социально-образовательный потенциал позволяет развивать у школьников следующие характеристики:

– умения и навыки, связанные с реализацией когнитивной деятельности (Л.В, Алиева, В.И. Беляев, Р.М. Дибиров, Т.М. Кривошеева, А.Д. Сущенко, Е.В. Чухина);

– самостоятельность в принятии решений, в том числе нестандартных, по ходу реализации различных видов деятельности и умение отвечать за их результаты [9];

– представления о различных формах активного отдыха и опыт их реализации.

Потенциал этот задаётся развивающим влиянием окружения, а равно и возможностью для активного взаимодействия, реализовывать которые позволяют особенности рассматриваемой нами деятельности [6]. В их числе мы можем назвать:

– практический характер существенной части знаний, умений и навыков, формируемых в ходе путешествий и экскурсий [8];

– определённые возможности для выбора предмета изучения;

– наглядность носителей информации [10];

– более высокая, по сравнению с большинством других форм образовательной работы, интенсивность [11];

– широкие возможности для реализации учащимися различных форм познавательной активности (А.Л. Шипко, Т.М. Кривошеева, Ш.Г. Мурадян, А.Н. Языкеев).

Благодаря этим особенностям исследуемый вид внеурочной деятельности позволяет добиваться лучших результатов воспитательной работы, чем реализация иных её форм [12]. Это справедливо и в том случае, если указанные формы получают своё воплощение при донесении до учеников содержания, схожего или

аналогичного тому, что постигается в ходе экскурсионных занятий (О.В. Алдакимова, А.Б. Бойцов, С.В. Морозова, Ш.Г. Мурадян, Д.В. Смирнов, А.Д. Сущенко, Е.В. Эртман).

Формирование у детей и подростков различных качеств посредством их привлечения к участию в туристских и краеведческих мероприятиях имеет предметный характер, при котором школьники наблюдают конкретные предметы, явления и процессы. Это позволит им в будущем развивать свои образовательные потребности в сфере туризма при получении уже высшего образования, даже если это не станет направлением их профессиональной подготовки [13]. Знакомство с ними может поспособствовать лучшему усвоению учащимися следующей информации:

– наиболее характерные черты природно-территориального комплекса субъекта федерации, в котором находится школа;

– особенности традиционных культуры и быта, сохраняемых на отдельных его территориях [14];

– неповторимость исторического пути страны и региона (Л.В. Алиева, Д.Г. Арсеньев, Р.М. Дибиров, Н.Д. Каминская, М.З. Саматеева, А.Н. Языкеев);

– современное состояние их экономического политического и культурного развития [15].

Вышеизложенное заставляет нас специально остановиться на видах рассматриваемой деятельности, представляющихся применимыми при реализации воспитательной работы в российской школе на современном этапе её развития. Современное состояние изученности вопроса позволяет говорить о том, что определённая эффективность присуща следующим видам туристско-краеведческой работы:

– посещение мест проживания этнических общностей, в той или иной степени сохранивших традиционную культуру и соответствующие особенности организации быта [9];

– знакомство с достопримечательностями.

Реализация первого из названных видов предоставляет юным туристам широкие возможности в смысле приобщения к организации и участию в традиционных праздниках, обучения традиционным художественным промыслам, элементам танцевальных, боевых искусств и др. [10]. Это, в свою очередь, будет способствовать достижению следующих результатов:

– накопление новых и систематизация имеющихся знаний об истории и традиционной культуре малой родины ;

– формирование самосознания учащихся как жителей региона и страны [13];

– складывание у школьников ощущения сопричастности к их истории [14].

Рассмотрим второй вид – знакомство с достопримечательностями. Его эффективность объясняется тем, что достопримечательности, существующие на территории различных субъектов Российской Федерации, связаны с особенностями развития их культуры, природы, той или иной страницей истории как региона, так и страны [12]. Следовательно, посещение таких мест будет благоприятствовать формированию у обучающихся осознания себя как жителей населённого пункта, области, края, республики, а равно – и россиян [15]. Возможна также интенсификация у них ценностного отношения к природе, истории и культуре малой и большой Родины, а также более плотное знакомство с самыми существенными их характеристиками [11].

Опираясь на вышеизложенное, в первую очередь отметим необходимость интенсификации воспитательной работы со школьниками в современных условиях. Одной из наиболее прогрессивных форм её организации представляется туристско-краеведческая деятельность.

При этом особенности развития современного общества и, в частности, систем основного общего и среднего общего образования в целом благоприятствуют её успешному применению. В случае правильной организации рассмотренная форма активности субъектов образовательных отношений будет более результативной, чем большинство других.

Библиографический список


1. Алдакимова О.В. Научно-методическое обеспечение стратегии интернационализации образования в университете. *Ярославский педагогический вестник.* 2020; № 6 (117): 40–48.
2. Каминская Н.Д., Эртман Е.В. Формирование исторического самосознания молодёжи средствами туристско-краеведческой деятельности. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2021; № 5 (103): 144–154.
3. Дибиров Р.М. Туристско-краеведческая деятельность обучающихся – эффективное средство патриотического воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 90–92.
4. Саматеева М.З. Формирование патриотического сознания студенческой молодёжи. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* 2023; Т. 29, № 1: 104–108.
5. Алиханова Б.А. Этнотуризм и его потенциал в формировании патриотического сознания на примере Республики Дагестан. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-3: 24–26.
6. Арцыбашев Д.В., Арцыбашева Т.Н., Третьяков А.В. Формирование новой системы туристско-краеведческой работы в Курской области в социально-культурной повседневности конца XX века. *Учёные записки.* Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020; № 3 (55): 41–47.
7. Смирнов Д.В., Беляев В.И. Проектирование современного дополнительного туристско-краеведческого образования детей: реализация гуманистической социально-педагогической системы В.А. Сухомлинского. *Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения.* 2022; № 1: 5–45.
8. Дрогов И.А. Состояние нормативно-правового обеспечения и возможные пути развития спортивно-оздоровительного и детско-юношеского туризма. *Задачи развития спортивно-оздоровительного и детско-юношеского туризма на современном этапе:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой Году науки и технологий РФ. Москва: РГУФКСМиТ, 2021: 196–201.
9. Алиева Л.В. Система педагогической диагностики личностного роста члена туристско-краеведческого объединения дополнительного образования. *Педагогическое искусство.* 2020; № 1: 84–98.
10. Русских Г.А., Смирнов Д.В. Внутрикорпоративная система подготовки учителя к проектированию туристско-краеведческой деятельности. *Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения.* 2020; № 2: 38–54.
11. Языкеев А.Н. Возможности туристско-краеведческой деятельности по коррекции негативных эффектов урбанизации и виртуализации. *Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения.* 2021; № 1: 35–43.
12. Смирнов Д.В., Морозова С.В., Бойцов А.Б. Дополнительное туристско-краеведческое образование как средство социореализации и профессионального самоопределения в сфере экологии воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей. *Педагогическое искусство.* 2020; № 1: 98–118.
13. Гараганов А.В., Канюк А.С. Классификация образовательных потребностей молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях. *Современное образование: традиции и инновации*. 2023; № 1: 113–116.
14. Кривошеева Т.М. Усиление роли туристско-краеведческой деятельности в просвещении и патриотическом воспитании населения. *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса.* 2020; Т. 14, № 2-2: 12–18.
15. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор. НЦПТИ.* 2016; № 8, 52–54.


References


1. Aldakimova O.V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie strategii internacionalizacii obrazovaniya v universitete. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2020; № 6 (117): 40–48.
2. Kaminskaya N.D., `Ertman E.V. Formirovanie istoricheskogo samosoznaniya molodezhi sredstvami turistsko-kraevedcheskoj deyatel'nosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2021; № 5 (103): 144–154.
3. Dibirov R.M. Turistsko-kraevedcheskaya deyatel'nost' obuchayuschihsya – `effektivnoe sredstvo patrioticheskogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 90–92.
4. Samateeva M.Z. Formirovanie patrioticheskogo soznaniya studencheskoj molodezhi. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya.* 2023; T. 29, № 1: 104–108.
5. Alihanova B.A. `Etnoturizm i ego potencial v formirovanii patrioticheskogo soznaniya na primere Respubliki Dagestan. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-3: 24–26.
6. Arcybashev D.V., Arcybasheva T.N., Tret'yakov A.V. Formirovanie novoj sistemy turistsko-kraevedcheskoj raboty v Kurskoj oblasti v social'no-kul'turnoj povsednevnosti konca XX veka. *Uchenye zapiski.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020; № 3 (55): 41–47.
7. Smirnov D.V., Belyaev V.I. Proektirovanie sovremennogo dopolnitel'nogo turistsko-kraevedcheskogo obrazovaniya detej: realizaciya gumanisticheskoj social'no-pedagogicheskoj sistemy V.A. Suhomlinskogo. *Vestnik akademii detsko-yunosheskogo turizma i kraevedeniya.* 2022; № 1: 5–45.
8. Drogov I.A. Sostoyanie normativno-pravovogo obespecheniya i vozmozhnye puti razvitiya sportivno-ozdorovitel'nogo i detsko-yunosheskogo turizma. *Zadachi razvitiya sportivno-ozdorovitel'nogo i detsko-yunosheskogo turizma na sovremennom `etape:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj Godu nauki i tehnologij RF. Moskva: RGUFKSMiT, 2021: 196–201.
9. Alieva L.V. Sistema pedagogicheskoj diagnostiki lichnostnogo rosta chlena turistsko-kraevedcheskogo ob`edineniya dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe iskusstvo.* 2020; № 1: 84–98.
10. Russkih G.A., Smirnov D.V. Vnutrikorporativnaya sistema podgotovki uchitelya k proektirovaniyu turistsko-kraevedcheskoj deyatel'nosti. *Vestnik akademii detsko-yunosheskogo turizma i kraevedeniya.* 2020; № 2: 38–54.
11. Yazykeev A.N. Vozmozhnosti turistsko-kraevedcheskoj deyatel'nosti po korrekcii negativnyh `effektov urbanizacii i virtualizacii. *Vestnik akademii detsko-yunosheskogo turizma i kraevedeniya.* 2021; № 1: 35–43.

12. Smirnov D.V., Morozova S.V., Bojcov A.B. Dopolnitel'noe turistsko-kraevedcheskoe obrazovanie kak sredstvo sociorealizacii i professional'nogo samoopredeleniya v sfere `ekologii vospitannikov centra pomoschi detyam, ostavshimsya bez popecheniya roditelej. *Pedagogicheskoe iskusstvo.* 2020; № 1: 98–118.
13. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Klassifikaciya obrazovatel'nyh potrebnostej molodezhi, obuchayuschejsya v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2023; № 1: 113–116.
14. Krivosheeva T.M. Usilenie roli turistsko-kraevedcheskoj deyatel'nosti v prosveschenii i patrioticheskom vospitanii naseleniya. *Vestnik associacii vuzov turizma i servisa.* 2020; T. 14, № 2-2: 12–18.
15. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor. NCPTI.* 2016; № 8, 52–54.

*Статья поступила в редакцию 31.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-208-210

***Kotov S.V.,*** *Doctor of Sciences (Political Studies), Professor, Department of Technology and Professional and Pedagogical Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: svkotov@sfedu.ru*
***Zhiryakova A.V.****, senior teacher, Department of Technology and Professional and Pedagogical Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: azhiryakova@sfedu.ru*

**EXPERIENCE OF IMPLEMENTING A MODEL OF ORGANIZING OF MASTER STUDENTS' SELF-GUIDED WORK IN THE DIGITAL ECOSYSTEM OF A UNIVERSITY.** The article highlights experience in implementing a model for organizing masters' self-guided work in the digital ecosystem of university students. The concept of "digital ecosystem" is clarified, its essential characteristics and structural elements are defined. Approaches to organizing independent work of masters in modern conditions of educational development are analyzed. A model for organizing independent work of masters in the digital ecosystem of a university is presented. The use of online learning technologies in the process of students' out-of-classroom work is justified. Examples of the use of online course technology at the Southern Federal University in the implementation of the model are considered. The authors formulate principles for implementing the technological component of the model. The work helps determine pedagogical conditions for the implementation of the model for organizing independent work of masters in the digital ecosystem of the university. The introduction of the model is examined with regard to the potential of the digital ecosystem of the Southern Federal University.

*Key words:* **masters' self-guided work, digital transformation of education, ecosystem approach in education, university digital ecosystem, online learning, digital technologies in education, personalization of education**

***С.В. Котов****, д-р полит. наук, проф., Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: svkotov@sfedu.ru*
***А.В. Жирякова,*** *ст. преп., Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: azhiryakova@sfedu.ru*

# ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В ЦИФРОВОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ВУЗА

В статье рассмотрен опыт реализации модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза. Уточнено понятие «цифровая экосистема», определены его сущностные характеристики и структурные элементы. Проанализированы подходы к организации самостоятельной работы магистров в современных условиях развития образования. Представлена модель организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза. Обосновано применение технологий онлайн-обучения в процессе самостоятельной работы. Рассмотрены примеры использования технологии онлайн-курсов в Южном федеральном университете при реализации модели. Сформулированы принципы реализации технологического компонента модели. Определены педагогические условия реализации модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза. Реализация модели рассматривается на примере использования возможностей цифровой экосистемы Южного федерального университета.

*Ключевые слова:* **самостоятельная работа магистров, цифровая трансформация образования, экосистемный подход в образовании, цифровая экосистема вуза, онлайн-обучение, цифровые технологии в образовании, персонализация образования**

Актуальность темы данного исследования определяют тенденции развития высшего образования, в том числе четвертая промышленная революция (Г.Н. Андреева, В.В. Гузеев, Н.Ю. Игнатова, Я.И. Кузьминов, А.Ю. Уваров, И.Д. Фрумин). В настоящее время одна из ведущих тенденций связана с процессами цифровой трансформации образования, формированием парадигмы персонализированного цифрового образования. [1, с. 179–180] Проблеме цифровой трансформации образования и формированию цифровой образовательной среды посвящены труды А.Ю. Уварова, Л.Г. Тульчинского, М.Л. Кондакова, Л.А. Тамбиевой и др.

Данная тенденция способствует пересмотру позиций педагога и обучающихся системы высшего образования в условиях трансформирующейся образовательной среды (Е.В. Баранова, О.В. Баширина, А.А. Дробышевский, М.Л. Субочева, Н.П. Петрова, Г.У. Солдатова).

Современные требования к выпускнику вуза включают пересмотр подходов к организации самостоятельной работы студентов, в особой степени это относится к магистратуре, так как данный уровень образования предполагает большой объем самостоятельности как в организации учебно-воспитательного процесса, так и в плане проектной и научно-исследовательской деятельности магистрантов. [2, с. 180]. Вопросы организации самостоятельной работы студентов в условиях трансформации образования отражены в работах таких исследователей, как О.В. Жуйкова, Н.В. Соловова, Н.Б. Стрекалова.

Рынок онлайн-образования предлагает образовательные услуги на новом уровне. Преподаватель превращается из носителя транслируемых знаний и умений в тьютора или модератора, который помогает ориентироваться в базах знаний. Соответственно, формируется новый тип обучающихся, направленных на саморазвитие, самоорганизацию и самоуправление.

Организация самостоятельной работы магистров непосредственно зависит от комплекса применяемых технологий и методов обучения. Цифровые технологии активно внедряются в образовательный процесс современного вуза, наполняя его экосистему новыми инструментами и сервисами.

Изменение компонентов образовательного процесса в условиях цифровизации привело к формированию образовательной среды экосистемного типа (Л.А. Зятева, Куклина Л.В., П.О. Лукша, М.В. Паничкина, М.Л. Субочева, Л.Н. Харченко). Образовательная среда экосистемного типа обеспечивает учебный процесс новыми методиками посредством использования цифровых технологий, создавая условия для гибкого взаимодействия. [3, с. 85]

Таким образом, процессы цифровой трансформации образования актуализируют проблему организации самостоятельной работы магистров.

Цель состоит в исследовании опыта реализации модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– уточнить сущность понятия «цифровая экосистема»;

– определить педагогические условия организации самостоятельной работы магистров;

– рассмотреть цифровые технологии, которые будут способствовать эффективной организации самостоятельной работы магистров;

– реализация данных технологий на примере Южного федерального университета.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение и теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– эффективность использования технологий онлайн-обучения в организации самостоятельной работы магистров Южного федерального университета.

Научная новизна статьи заключается в том, что обоснованы педагогические условия эффективной организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза.

Теоретическая значимость заключается в уточнении понятия «цифровая экосистема» вуза, которая представляет собой комплекс технологического и ресурсного обеспечения образовательного процесса инновационными цифровыми технологиями.

Практическая значимость состоит в разработке и реализации модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза.

Цифровая трансформация образования требует пересмотра подходов к использованию цифровых технологий и ресурсов информационно-образовательной среды, изменению организационных форм, методов и технологий обучения.

Вопросы организации самостоятельной работы магистров в условиях цифровизации образования в нашем исследовании рассматриваются с точки зрения экосистемного подхода.

В контексте экосистемного подхода цифровая образовательная среда вуза рассматривается как многогранный комплекс образовательных технологий и ресурсов, взаимосвязанных для обеспечения процесса индивидуализации личностного развития и саморазвития образовательных субъектов, способных быстро адаптироваться условиям развития общества. [4, с. 15]. Нельзя не согласиться с М.Л. Субочевой, которая утверждает, что образовательная экосистема – это объективное отражение взаимодействия участников образовательного процесса в условиях цифровизации [5, с. 7]. Одной из задач образовательной экосистемы вуза является расширение ресурсного пространства за счет современных технологических и программных средств [6, с. 7]. В данном аспекте можно отметить, что экосистема вуза направлена на использование передовых цифровых решений и будет способствовать формированию цифровых навыков. К ее структурным элементам относится развитая инфраструктура, цифровые образовательные ресурсы, технологии и платформы, базы знаний, системы цифровой коммуникации и автоматизации образовательного процесса.

Одним из важных компонентов образовательного процесса является организация самостоятельной работы магистров. Самостоятельная работа магистров способствует развитию его академической самостоятельности, помогает углублять знания и понимание учебного материала, а также развивает критическое мышление. Важной частью самостоятельной работы является также способность магистранта применять полученные знания на практике и решать проблемы самостоятельно. Самостоятельная работа студента способствует активизации учебного процесса, развитию навыков планирования, организации времени, самоконтроля и самооценки своей деятельности.

Проанализировав состояние, подходы и опыт реализации самостоятельной работы магистров (О.В. Баширина, В.А. Мамаева, Н.Б. Стрекалова, А.Б. Шимурзаева), нами была разработана модель, ориентированная на использование современных цифровых технологий. В структуре модели выделены целевой, мотивационный, организационный, методологический, технологический, результативный и оценочный компоненты. Целевой компонент определяет цель и задачи модели, направленные на повышение качества подготовки магистров в условиях цифровой трансформации образования. Мотивационный компонент отражает требования стандартов, работодателей, учитывает собственные мотивы магистров, а также направления цифровизации образования. Организационный компонент модели характеризует нормативно-правовое и кадровое обеспечение подготовки магистров в современных условиях развития образования, учебно-методическое, материально-техническое и программно-цифровое обеспечение как компоненты цифровой экосистемы вуза. Методологический компонент представляет принципы организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза. Технологический компонент модели отражает многообразие цифровых решений организации самостоятельной проектной и научно-исследовательской деятельности магистров. К наиболее значимым следует отнести мобильное и перевернутое обучение, технологии геймификации и виртуальной реальности, интерактивное онлайн-обучение, онлайн-курсы и электронные учебники. Результативный и оценочный компоненты отражают владение навыками самоорганизации, самомотивации, самооценки и самоконтроля, а также такими личностными качествами, как автономность, ответственность, рефлексивность.

Остановим подробнее на технологическом компоненте модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме Южного федерального университета. В первую очередь следует отметить необходимость грамотного сочетания элементов традиционной, цифровой и смешанной дидактики при организации самостоятельной работы магистров. Важным является применение цифровых технологий, инструментов и сервисов на всех этапах самостоятельной работы – от планирования до контроля. Выделим технологии онлайн-обучения как пример реализации технологического компонента модели, позволяющие учитывать перечисленные выше принципы.

Применение технологий онлайн-курсов при организации самостоятельной работы магистров позволяет персонализировать учебный процесс [7, с. 138]. Магистрантам Академии психологии и педагогики ЮФУ предоставляется выбор изучения дисциплины в традиционном формате или посредством онлайн-курса. Например, в нашем университете разработаны онлайн-курсы для магистров по таким дисциплинам, как «Инновационные технологии в образовании», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Анализ и обработка данных». В рамках реализации модели студенты выбирали альтернативный способ изучения дисциплины Инновационные процессы в образовании через онлайн-курс. Сертификат о прохождении онлайн-курса позволяет перезачесть его результаты как часть модулей соответствующей дисциплины учебного плана магистров педагогических направлений. Обязательным компонентом учебного плана магистров является дисциплина на иностранном языке. Ее реализация полностью осуществляется посредством онлайн-курса Interpersonal Communication Skills Training, результатом освоения которого является итоговое тестирование и проектная работа магистров. Итоговые проектные работы магистров подлежат экспертной оценки профессионального сообщества.

Проектирование онлайн-курсов в Южном федеральном университете осуществляется на платформе Moodle, которая позволяет включить в структуру курса теоретический материал (чаще всего представленный в формате видеолекций и ссылок на дополнительные источники), множество интерактивных компонентов для закрепления знаний и отработки умений, системы автоматизированного контроля результатов обучения. Кроме этого, существует возможность экспертной оценки работ студентов; проведения вебинаров, онлайн- и офлайн-консультаций посредством интеграции онлайн-курса в цифровую экосистему вуза.

Учитывая вышесказанное, можно отметить преимущества применения онлайн-курсов при организации самостоятельной работы магистров: доступность и наглядность учебного контента, гибкий график, индивидуальность и самостоятельность в выборе траектории обучения, получение навыков самоорганизации и планирования, возможность цифровой коммуникации с участниками образовательного процесса. Наряду с достоинствами, существуют и недостатки онлайн-обучения. К ним можно отнести технические проблемы с оборудованием и средствами коммуникации, большая нагрузка на организм человека, особенно на зрение, также необходим высокий уровень мотивации и самоорганизации магистров.

Так как самостоятельная работа магистров предполагает большой объем научно-исследовательской работы, важно умело организовать такой вид деятельности, учитывая возможности цифровой экосистемы вуза. В первую очередь обратимся к информационному компоненту экосистемы вуза, который обеспечивает доступ к электронной библиотечной система университета, а также дает право пользоваться другими библиотеками нашей страны и за рубежом. Доступ к ведущим научным исследованиям позволит повысить качество научно-исследовательской работы магистров. Кроме того, цифровая экосистема ЮФУ включает репозиторий работ студентов и сотрудников вуза, что позволяет обмениваться опытом. Система корпоративной коммуникации обеспечивает общение с научным руководителем в режимах онлайн и офлайн.

Таким образом, в контексте проблемы организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза следует отметить следующие аспекты реализации технологического компонента модели:

– мотивированность и персонификация процесса самостоятельной работы;
– самоорганизованность и саморегуляция со стороны магистрантов;
– исследовательский характер самостоятельной работы магистров;
– интеграция компонентов цифровой дидактики в образовательную экосистему;
– трансформация ролей субъектов образовательного процесса;
– соответствующий уровень цифровой грамотности магистров [8, с. 353].

Кроме того, при реализации модели необходимо учитывать следующие принципы: адаптивности, мобильности, модульности, корпоративности, персонализации, сетевого взаимодействия, информационной безопасности.

Опыт реализации модели в Академии психологии и педагогики Южного федерального университета позволил сформулировать педагогические условия организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза:

– организационно-технологические (управление и соответствующее наполнение цифровой экосистемы вуза);
– кадровые (квалификация и готовность педагогов к работе с цифровыми технологиями);
– коммуникативные (возможности цифровой коммуникации субъектов образовательного процесса).

Цифровая экосистема Южного федерального университета обладает широким инструментарием программно-технических средств различного типа. Во-первых, следует отметить электронную библиотечную систему вуза, также обеспечивающую доступ к подсистемам различным библиотек нашей страны и за рубежом. Кроме того, это программные средства по разработке цифровых образовательных ресурсов, автоматизированная система обучения на основе онлайн-курсов, системы автоматизированного тестирования, контрольно-обучающие подсистемы и программы, базы данных и многое другое. В экосистему ЮФУ интегрирована автоматизированная система управления образовательным процессом и корпоративные средства цифровой коммуникации. Обеспечение цифровой коммуникации студентов и преподавателей Южного федерального университета осуществляется за счет таких средств, как корпоративная электронная почта, система видеоконференций на платформе MSTeams, групповые и индивидуальные чаты в социальных сетях и мессенджерах.

С целью повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, участвующего в реализации модели, была проведена серия вебинаров по вопросам цифровой дидактики и персонификации образовательного процесса в цифровой экосистеме вуза.

Многообразие компонентов цифровой экосистемы ЮФУ способствует эффективной организации учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения в условиях цифровой трансформации образования. Цифровая экосистема Южного федерального университета выступает как среда для научно-исследовательской и проектной деятельности магистрантов педагогических направлений.

Цифровая экосистема вуза представляет собой платформу для интеграции компонентов образовательного процесса на основе инновационных технологических решений и цифровых инструментов. Использование возможностей цифровой экосистемы вуза позволяет повысить эффективность организации, самостоятельность работы магистров при соблюдении комплекса педагогических условий.

Организационно-технологические условия описывают требования к инфраструктурным и ресурсным компонентам. Кадровые условия характеризуют трансформацию ролей участников педагогического процесса, необходимость повышения уровня цифровой грамотности педагогов и студентов. Коммуникативные условия отражают структуру сетевого взаимодействия всех компонентов и участников образовательного процесса.

Модель организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза представлена целевым, мотивационным, организационным, методологическим, технологическим, результативным и оценочным компонентами. Технологический компонент модели описывает возможности интеграции элементов цифровой дидактики и применение цифровых технологий при организации самостоятельной работы магистров в образовательной среде смешанного экосистемного типа. Технология онлайн-обучения рассмотрена как одна из востребованных при реализации модели в Южном федеральном университете. В результате исследования доказана эффективность предложенной модели организации самостоятельной работы, которая, прежде всего, выражена в повышении показателя готовности к самообразованию и самоорганизации магистров в цифровой экосистеме вуза.

Библиографический список


1. Уваров А.Ю. *Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации*. Москва: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2018.
2. Петрова Н.П. Организация проектной и научно-исследовательской деятельности магистрантов в условиях трансформации образовательной парадигмы. *Гуманитарные и социальные науки*. 2022; Т. 92, № 3: 178–184.
3. Олейников Б.В., Подлесный С.А. О концепции «Экосистема обучения» и развития информатизации образования. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 4: 84–91.
4. Зятева Л.А., Исакова Г.С. Экосистемный подход к организации образования: исторические предпосылки и современные тенденции. *Журнал педагогических исследований*. 2022; Т. 7, № 3: 14–20.
5. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Образовательная экосистема: терминологический аспект. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 4 (44): 5–11.
6. Лукша П.О. «Нам нужен следующий переход – к человеку экосистемному». Разговор об образовании будущего. *Образовательная политика*. 2021; № 2 (86): 16–24.
7. Мамедова Г.С. Организация самостоятельной работы магистров с использованием информационных и коммуникационных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 137–139.
8. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 353–355.


References


1. Uvarov A.Yu. *Obrazovanie v mire cifrovyh tehnologij: na puti k cifrovoj transformacii*. Moskva: Izdatel'skij dom GU-VSh`E, 2018.
2. Petrova N.P. Organizaciya proektnoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti magistrantov v usloviyah transformacii obrazovatel'noj paradigmy. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2022; T. 92, № 3: 178-184.
3. Olejnikov B.V., Podlesnyj S.A. O koncepcii «`Ekosistema obucheniya» i razvitiya informatizacii obrazovaniya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 4: 84-91.
4. Zyateva L.A., Isakova G.S. `Ekosistemnyj podhod k organizacii obrazovaniya: istoricheskie predposylki i sovremennye tendencii. *Zhurnal pedagogicheskih issledovanij*. 2022; T. 7, № 3: 14-20.
5. Vajndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. Obrazovatel'naya `ekosistema: terminologicheskij aspekt. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 4 (44): 5-11.
6. Luksha P.O. "Nam nuzhen sleduyuschij perehod – k cheloveku `ekosistemnomu". Razgovor ob obrazovanii buduschego. *Obrazovatel'naya politika*. 2021; № 2 (86): 16-24.
7. Mamedova G.S. Organizaciya samostoyatel'noj raboty magistrov s ispol'zovaniem informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 137-139.
8. Petrova N.P., Bondareva G.A. Cifrovizaciya i cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 353-355.


*Статья поступила в редакцию 09.04.24*

УДК 372.881.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-210-213

***Ma Xuefei,*** *People's Republic of China, postgraduate, Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 1542250321@qq.com*
***Romanenko N.M.,*** *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

**NATIONAL IDENTITY OF CHINESE STUDENTS IN A FOREIGN CULTURAL ENVIRONMENT.** The article reflects on results of a study aimed at identifying and scientifically substantiating the peculiarities of the national identity of Chinese students, manifested in a foreign cultural environment. In the course of the research, the authors use theoretical methods that allow to analyze previously obtained data on the national identity of the Chinese, summarize the results of the research and interpret them to achieve the task. The reliability of the results is achieved due to compliance with the methodology of research activities and the scientific validity of the available and used data. The novelty of the work lies in the study of a separate aspect of the manifestation of national identity of the Chinese youth in specific conditions, which was not previously covered in scientific sources. The theoretical significance of the research results is due to the complementarily of the theory and the possibility of their application in the organization of a more detailed study of the problems of national identity. Solutions found to the problem of formation and preservation of the national identity of Chinese students will help overcome the modern crises provoked by the process of globalization and student mobility.

*Key words:* **nation, national identity, Chinese students, problems of ethical identification, globalization, academic mobility, foreign cultural environment**

***Ма Сюефэй****, аспирант, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 1542250321@qq.com*
***Н.М. Романенко,*** *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

# НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КИТАЙСКОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

В статье отражены результаты исследования, цель которого заключалась в выявлении и научном обосновании особенностей национального самосознания китайской учащейся молодежи, проявленных в условиях инокультурной среды. В ходе исследовательской деятельности мы задействовали теоретические методы, позволившие осуществить анализ ранее полученных данных о национальном самосознании китайцев, обобщить полученные нами результаты и интерпретировать их для достижения поставленной задачи. Достоверность полученных результатов достигнута благодаря соблюдению методологии исследовательской деятельности и научной обоснованности доступных и используемых данных. Новизна заключается в исследовании отдельного аспекта проявления национального самосознания китайской молодежью в конкретных условиях, что не было ранее освещено в научных источниках. Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена дополненностью теории и возможностью их применения в организации для более детального изучения проблем национального самосознания. Найденные решения проблемы формирования и сохранения национального самосознания у китайской учащейся молодежи позволят преодолеть современные кризисы, спровоцированные процессом глобализации и мобильности студентов.

*Ключевые слова:* **нация, национальное самосознание, китайская молодежь, глобализация, академическая мобильность, инокультурная среда**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что реформы, происходящие в Китае, сопровождаются разительными переменами, одной из которых является *возрождение китайской национальности* в информационную эпоху. Начиная с перспективы, озвученной генеральным секретарем коммунистической партией Китая (далее – КПК) Цзян Цзэминем на XV съезде партии (1989 г.) [1], до последнего десятилетия, «обновленный» Китай демонстрирует серьезный прорыв в области народного хозяйства и модернизации социально-экономического строя в контексте требований рынка социализма. Естественным флагманом реформирования и одновременно потенциалом модернизации страны была и продолжает оставаться учащаяся молодежь. Происходящие события и прогнозируемая деятельность предоставляют широкий спектр возможностей и перспектив для учащейся молодежи страны в случае интенсифицирования личностных качеств и развития способностей. В контексте высказанного авторского мнения и дискурса исследователей, изучающих готовность китайской молодежи к ответственной деятельности на благо обществу и государства, в настоящем исследовании сформулирована *проблема* о состоянии и возможности формирования национального самосознания учащейся молодежи [2, с. 115]. Решение сформулированных проблемных аспектов позволит не только выявить возможности современной китайской молодежи в реализации обязанностей перед государством, но и в осознании своей принадлежности к нации.

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании особенностей национального самосознания китайской учащейся молодёжи, проявленных в условиях инокультурной среды, и возможностей использования полученных результатов на практике.

Задачи, которые необходимо решить для достижения цели, включают следующие аспекты: доказать своевременность настоящей темы исследования; осуществить теоретический анализ исследовательского материала в контексте проблем современного Китая и признать наличие научных работ, авторы которых осуществляют попытки определить дефиницию понятия «национальное самосознание китайской молодежи»; выявить наиболее распространенные причины сложности процесса адаптации; дать наглядное представление видов аккультурации, сформировавшиеся в рамках ведущих тенденций; представить специфику отношение учащейся китайской молодежи к ведущей деятельности – *учебе* – с различных позиций.

В ходе исследования авторами применялись следующие методы: *теоретические* (анализ научных источников для понимания сути и содержания национального самосознания китайской молодежи, синтез и обобщение для формулирования выводов исследования; метод классификации, с помощью которого были представлены наиболее распространенные причины трудностей адаптации китайской молодежи в инокультурной среде); *прикладные* (метод схематизации, позволяющий наглядно представить виды аккультурации, сформировавшиеся в рамках ведущих тенденций; метод разъяснения для понимания философии конфуцианства, в которой уровень интеллектуального развития человека приравнивается к его социальной и моральной ответственности, метод разъяснения направлен на применение полученных знаний к решению практических задач адаптации китайской молодежи к инокультурной среде).

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был осуществлен теоретический анализ исследовательского материала в контексте проблем современного Китая и уточнено значение дефиниции «национальное самосознание китайской молодежи в инокультурной среде»; в определении на современном этапе наиболее распространенных причин трудностей процесса адаптации китайской обучающейся молодежи.

Теоретическая значимость определяется вкладом результатов в теоретико-методологическое знание национального самосознания и мировоззрение китайской молодежи, решением вопросов адаптации китайской молодежи к российской действительности.

Практическая значимость состоит в создании схематизации, позволяющей наглядно представить виды аккультурации, сформировавшиеся в рамках ведущих тенденций, а также в акцентировании исследования на разъяснении принадлежности китайской молодежи к философии конфуцианства, что позволит педагогам на практике, в ходе академической адаптации учитывать национальные и ментальные особенности в решении практических задач и адаптации китайской молодежи к российской действительности.

Для характеристики национального самосознания китайской учащейся молодежи в инокультурной среде следует представить общие характеристики, присущие национальному самосознанию в целом. Согласно результатам исследований М.Л. Титаренко [3, с. 38], в качестве причин высокой жизнестойкости китайской цивилизации выступает деятельность по сохранению тесной обратной связи, существующей между народной культурой и философией Китая, что указывает на наличие тесной связи не только с национальным самосознанием, но и с этикой и политикой, которые в единстве составляют духовную культуру и этническую однородность.

Среди немногочисленных работ наиболее значимыми в рамках заданной проблематики следует назвать работы Нин Фана, Бинцюань Вана и Лицзюнь Ма [4, с. 86]. Перечисленные авторы подчеркивают критичность национального самосознания молодежи 80-х годов XX века, «отбросившей» этническое самосознание («Мы») в пользу собственного ментального «Я» в стремлении подражать западному образу жизни. Нарушение баланса негативно отразилось на участии «авторитетной молодежи» в процессах модернизации своей страны и продолжающихся последствиях, которые сформировались в устойчивую тенденцию.

«Нелюбимая страна для китайских молодых интеллигентов и учащихся – США, и желанная – тоже США» [5, с. 42].

В погоне за лозунгами и слоганами «демократия», «свобода» и «права человека», востребованные среди представителей молодого поколения всех стран, большинство китайских студентов, особенно обучающихся за рубежом, утрачивают свой *национальный и патриотический дух*. Именно сложившаяся ситуация, в которой намечаются негативные тенденции, обязывает не дистанцироваться от вопросов формирования национального самосознания китайской учащейся молодежи в контексте сложившихся реалий, характеризуемых процессами глобализации, высокой мобильной активности студентов Китая, а также особенностями интеграции и сепарации, которые определяют физическое и психическое здоровье нации. Однако современные исследования, появившиеся в 10–20-е годы XXI века, характеризуют современную китайскую молодежь пониманием значимости национального характера культуры, а противостояние двух противоборствующих идейных течений (Запад – Восток) определили путь в глубокому осмыслению перспектив становления китайской культуры. На фоне результатов обоюдного диалога пришло понимание важности сохранения активного культурного начала, осознание значительности традиционных ценностей, что привело к подъему патриотизма среди молодежи Поднебесной.

Результаты анализа научной источниковой базы, представленной в большинстве случаев трудами китайских авторов, позволяют констатировать, что национальное самосознание молодежи на современном этапе обладает высокой степенью самодостаточности. Культурный код китайской культуры образует идеологическую основу всего жизнетворчества жителей Поднебесной, которое прочно закрепилось в национальном сознании молодежи. Для китайского национального характера специфичны такие положительные качества, как стойкость, миролюбие, почтительность, толерантность, и отрицательные качества: консервативность, закрытость, особое внимание к соблюдению традиционных норм этикета. Большое влияние на формирование китайского национального характера оказывает взгляд со стороны, который стал неким активизатором самоанализа и приобретения идейной направленности китайской молодежью национальной культуры.

Опираясь на результаты исследования известного социолога Си Чэн, отмечавшего патриотический подъем и приверженность молодежи к национальным традициям, нужно признать сложность *адаптации и аккультурации китайских студентов-эмигрантов* в *инокультурной среде*. Основной причиной такой сложности является значительное различие между культурами представителей Востока и Запада и привязанность китайской молодежи к своей национальной культуре, традициям, определенному быту. В связи с этим китайские студенты, оказавшись внутри «другого» этноса, достаточно часто испытывают *культурный шок*, приводящий к кризису, сопровождающемуся переживаниями, разочарованием, чувством собственной неадекватности, фрустрации и тревоги. Возможность возникновения подобной ситуации возрастает в случае необходимости установления контакта с представителями западных – «неконтактных – культур».

На пути преодоления коммуникативных сложностей китайский студент вынужден решать проблему аккультурации, темпы которой зависят от религии, уровня образования и культурных традиций страны эмиграции [6, с. 8]. Среди наиболее распространенных причин сложности процесса адаптации следует назвать:

*1) субъективные факторы аккультурации*, которые опираются на сформированности *традиционного сознания* представителей конкретной культуры и нации, которое не поддается изменению в этой возрастной группе. В этом контексте следует указать на результаты опроса, осуществленного группой исследователей, свидетельствующие о том, что, даже находясь за рубежом, китайские студенты испытывают муки совести и продолжают любить свою Родину;

*2) недостаточная включенность культуры академического эмигранта в культуру титульного государства*, что достаточно часто к возникновению у китайских студентов чувства социальной чужеродности и изгоиничество, иногда провоцируя «затворничество» в рамках ограниченного образовательной средой пространства.

В настоящее время большинством исследователей признано наличие трех видов аккультурации (см. рис.). Следует обратить внимание, что, несмотря на преобладание того или иного вида аккультурации, китайские студенты, оказавшись в инокультурной среде, в любом случае будут испытывать сложности (рис. 1).

Анализ исследований молодежных проблем и установление причин их возникновения выявили, что китайским студентам свойственна критика глобализации как идеи, формирование которой произошло на Западе [7]. Также, по мнению большинства опрошенных студентов из Китая, они являются носителями культуры и национального духа своей страны, к которой проявляют любовь в большей степени, чем представители студенческой молодежи из других стран. Среди китайских студентов незначительное количество (4,7%) тех, кто не осознает ответственности за государство, свою семью и за самих себя [8, с. 74]. Несмотря на испытываемые ими трудности, особенно коммуникационные, обязывающие выбирать способы аккультурации, студенты из Китая проявляют искренний интерес к познанию чужой для них культуре.

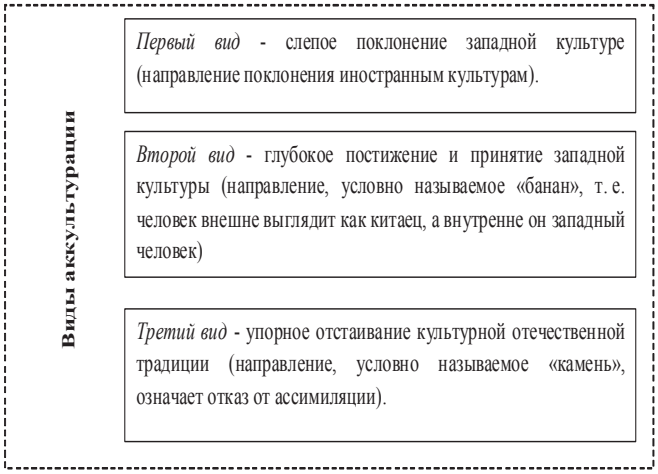



Рис. 1. Виды аккультурации, сформировавшиеся в рамках ведущих тенденций

Кроме традиционных аспектов, проявленных в контексте национального самосознания, следует обратить внимание на отношение учащейся молодежи к ведущей деятельности – *учебе* – с различных позиций (относительно когнитивных функций, мотивации к академическим достижениям и т. д.). Несмотря на традиционное отнесение обучения к когнитивным функциям, присутствуют некоторые различия, которые тоже должны быть учтены в случае исследования процессов аккультурации учащейся молодежи Китая в условиях инокультурной среды. Если в странах Запада академическая деятельность практически однозначно связывается с когнитивными функциями и способностями, то представители Востока склонны рассматривать причину успешности в обучении как обладание *мудростью* и *социальной ответственностью* [9].

У китайских студентов, в отличие от западной молодежи, в *социальной мотивации* существенную роль играют *социальные ожидания*, что позволяет им показывать лучшие результаты в работоспособности, демонстрируя при этом некоторую *неуверенность*. Причиной такой ситуации является, на наш взгляд, философия конфуцианства, в которой уровень интеллектуального развития человека приравнивается к его *социальной и моральной ответственности* [10, с. 217].

Социальный идеал конфуцианства состоял из набора принципов, в совокупности неделимых и иерархически равноправных:

– 孝 (сяо) – принцип почитания государя как отца / принцип сыновней почтительности;
– 礼 (ли) – принцип соблюдения ритуала, необходимого для урегулирования социальных взаимодействий;
– 文 (вэнь) – принцип владение письмом;
– 义 (и) – принцип проявления чувства долга перед обществом;
– 仁 (жэнь) – принцип добродетельного отношения к окружающим;
– 君子 (цзюнь-цзы) – принцип соответствия социальному идеалу конфуцианства [11].

Кроме того, это объясняется и отличительными особенностями структуры и организации языка и системы письменности, которые процессуально различны с большинством других языков. В частности, между чтением букв и иероглифов существует фундаментальная разница, причиной которой является задействованность разных процессов. Так, при чтении букв отмечается активизация *фонологических когнитивных процессов,* в то время как при чтении иероглифов – *визуальные процессы* [12, с. 8]. Опираясь на эти данные, можно сделать вывод о том, что китайские студенты обладают хорошо развитой пространственной памятью (понимание, рассуждения, поиск информации, мышление в целом), которая необходима при выполнении широкого диапазона повседневных дел. В контексте исследовательской темы можно обратиться к положениям концепции *стереотипных черт* [13], посредством которых становится понятным и научно аргументировано закрепление *ригидных форм поведения и мышления* за представителями конкретной национальной идентичности. В рамках научных идей, прописанных в названной концепции, стили поведения и мышления можно считать этнически обусловленными. Тогда гипотетически можно предположить, что напоминание китайским студентам об их принадлежности к нации способно активировать их когнитивные особенности.

Исследования, авторы которых свою цель видели в выявлении национальных особенностей в контексте психологических теорий, аргументировали результаты, которые указывали на отсутствие универсальных законов поведения представителей различных этнических сообществе вне культурного контекста [14, с. 35]. Обобщенная схема социального поведения все-таки присутствует у граждан Китая, а ее проявленность можно наблюдать в склонности оценивать отношения с позиции равенства/неравенства сторон в ходе коммуникативных взаимодействий. В этой связи некоторыми исследователями в своих работах указывается на присутствии в китайском обществе иерархичности отношений, которая предполагает дополнительный социальный контроль. Среди факторов обусловливающих поведенческие реакции представителей различных национальностей, можно назвать особенности общения (вежливость) или внешние проявления экспрессии эмоций (жесты, мимика).

Завершая исследование, отметим, что в качестве условия сохранения национального самосознания у большинства китайцев выступает чувство принадлежности к великой и древней китайской цивилизации, посредством которой формируется глубокое чувство привязанности и любви к своей исторической родине. Одновременно с этим значение имеет присутствующая у китайских студентов открытость к внешним контактам, что, в свою очередь, обусловливает высокую степень адаптивности китайской культуры к другим культурам. Истоки названных характеристик лежат в способности личности к *самообновлению*. Это связано с тем, что в Китае со времен Конфуция среди критериев нравственной самооценки выделялась *способность человека к самосовершенствованию*.

Осуществленный теоретический анализ исследовательского материала в контексте проблем развивающегося Китая и национального самосознания китайской молодежи позволил признать наличие научных работ, авторы которых осуществляют попытки ее решения. Древняя цивилизация Китая сумела в ходе исторической смены эпох создать *методологию восприятия* и выработать *механизмы использования инокультурного опыта*, не утрачивая самобытности китайской культуры. Посредством названного Китаю удалось укоренить в этническую почву достижения «других» культур. Анализ результатов научных источников позволил прийти к заключению, согласно которому китайская студенческая молодежь, попадая в инокультурную для нее среду, подвергается фрустрации в силу субъективных причин. В качестве одной из таких причин является неуверенность, присущая китайцам в большей степени, чем другим этническим группам. Именно это, на наш взгляд, является причиной последующей высокой, но временной сегрегации. Сложность в коммуникационных взаимодействиях обусловлена преобладанием социальной мотивации над личностной, в которой акцент ставится на социальных ожиданиях. Национальное самосознание китайской молодежи объединяет в себе ряд составляющих, в которую включены территориальные, языковые, религиозные и психологические идентификации, а национальная самоидентификация выступает в качестве фактора формирования представления о себе как об этническом субъекте. Среди особенностей национального самосознания китайской студенческой молодежи следует, на наш взгляд, выделить его исторический аспект в виде достижений своей страны и народа, накопленных в потенциале временных вех становления общества.

Библиографический список

1. Коммунистическая партия Китая. Съезд. *Документы XIII Всекитайского съезда Коммунистической партии Китая*. Пекин: Издательство литературы на иностранном языке, 1988. Available at https://search.rsl.ru/ru/record/01000553868?ysclid=lthi7mtmpi196648515
2. Лю Ц. *Этническое самосознание современной учащейся молодежи Китая*: монография. Москва: Прометей, 2007.
3. Титаренко М.Л. *Древнекитайский философ Мо Ди, его школа и учение*. Москва: Наука, 1985. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01001252946?ysclid=lthhmke9y1569992317
4. Фан Н., Ван Б., Ма Л. *Развивающий Китай: государственное и национальное сознание китайской молодежи современного времени*. Пекин: Издательство народа, 2002.
5. *О чем умалчивают в Пекине*: сборник. Москва: Издательство Агентства печати «Новости», 1972. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01007163082?ysclid=lthi3w5c77692579997
6. У Н.Л. *Проблемы адаптации русских эмигрантов в Китае 20–30 гг. XX века*. Москва: МАКС Пресс, 2001. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01000704457?ysclid=lthhus3two335362319
7. Русская православная миссия в Китае. *Труды членов Российской духовной миссии в Пекине*. Пекин: Пекинская духовная миссия, 1909Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01003994518?ysclid=lthi1pxlen280676203
8. Cao J., Shu Z. *Pictorial History of Chinese People's War of Resistance against Japanese Aggression*, 中国抗战画史 photocopied and published by China Bookstore, 1988.
9. Li J. A Cultural Model of Learning: Chinese Heart and Mind for Wanting to Learn. *II Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002; Vol. 33, № 1: 248.
10. Yoon K., Schmidt E, Hies R. Cross-Cultural Construct Validity of the Five-Factor Model of Personality Among Korean Employees. *II Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002; Vol. 33 (3): 217-235.
11. Liu Guang Bao, 埃夏一体论 *The Integration Theory of Ancient Egypt and Chinese Xia Dynasty*. 2019. Available at: https://ssrn.com/abstract=3492979 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3492979

12. Misra G. Introduction. *II Psychology and Developing Societies*. 2002; Vol. 14, № 1: 8.
13. Andersen S.M., Klatzky R.L., Murray J. Traits and Social Stereotypes: Efficiency Differences in Social Information Processing. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; № 59: 192-201.
14. Paranjpe A.C. Indigenous Psychology in the Post-Colonial Context: An Historical Perspective. *II Psychology and Developing Societies*. 2002; Vol. 14, № l: 35.

References

1. Kommunisticheskaya partiya Kitaya. S`ezd. *Dokumenty XIII Vsekitajskogo s`ezda Kommunisticheskoj partii Kitaya*. Pekin: Izdatel'stvo literatury na inostrannom yazyke, 1988. Available at https://search.rsl.ru/ru/record/01000553868?ysclid=lthi7mtmpi196648515
2. Lyu C. *`Etnicheskoe samosoznanie sovremennoj uchaschejsya molodezhi Kitaya*: monografiya. Moskva: Prometej, 2007.
3. Titarenko M.L. *Drevnekitajskij filosof Mo Di, ego shkola i uchenie*. Moskva: Nauka, 1985. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01001252946?ysclid=lthhmke9y1569992317
4. Fan N., Van B., Ma L. *Razvivayuschij Kitaj: gosudarstvennoe i nacional'noe soznanie kitajskoj molodezhi sovremennogo vremeni*. Pekin: Izdatel'stvo naroda, 2002.
5. *O chem umalchivayut v Pekine*: sbornik. Moskva: Izdatel'stvo Agentstva pechati «Novosti», 1972. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01007163082?ysclid=lthi3w5c77692579997
6. U N.L. *Problemy adaptacii russkih `emigrantov v Kitae 20-30 gg. XX veka*. Moskva: MAKS Press, 2001. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01000704457?ysclid=lthhus3two335362319
7. Russkaya pravoslavnaya missiya v Kitae. *Trudy chlenov Rossijskoj duhovnoj missii v Pekine*. Pekin: Pekinskaya duhovnaya missiya, 1909Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01003994518?ysclid=lthi1pxlen280676203
8. Cao J., Shu Z. *Pictorial History of Chinese People's War of Resistance against Japanese Aggression*, 中国抗战画史 photocopied and published by China Bookstore, 1988.
9. Li J. A Cultural Model of Learning: Chinese Heart and Mind for Wanting to Learn. *II Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002; Vol. 33, № 1: 248.
10. Yoon K., Schmidt E, Hies R. Cross-Cultural Construct Validity of the Five-Factor Model of Personality Among Korean Employees. *II Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002; Vol. 33 (3): 217-235.
11. Liu Guang Bao, 埃夏一体论 *The Integration Theory of Ancient Egypt and Chinese Xia Dynasty*. 2019. Available at: https://ssrn.com/abstract=3492979 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3492979
12. Misra G. Introduction. *II Psychology and Developing Societies*. 2002; Vol. 14, № 1: 8.
13. Andersen S.M., Klatzky R.L., Murray J. Traits and Social Stereotypes: Efficiency Differences in Social Information Processing. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; № 59: 192-201.
14. Paranjpe A.C. Indigenous Psychology in the Post-Colonial Context: An Historical Perspective. *II Psychology and Developing Societies*. 2002; Vol. 14, № l: 35.

*Статья поступила в редакцию 20.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-213-215

***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*
***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 DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF UNIVERSAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF THE ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY.** The article deals with the main features of development of the system of universal competencies among students in conditions of the electronic information and educational environment of a modern university in Russia. The authors identify and describe the most characteristic features of the stage, at which the higher education system is now located. It is demonstrated that in such a situation, forming of universal competencies of students is critically important on the one hand, and the maximum use of such environment capabilities for this on the other. The authors derive definitions of the terms "universal competencies" and "electronic information and educational environment." The research reveals didactic possibilities that are inherent in various components of the electronic environment in terms of development of some universal competencies required by the federal state educational standards. The work also provides some tools for assessing the level of formation of the system of such competencies.

*Key words:* **higher education, personal development of students, universal competencies of university graduates, development of universal competencies of students, electronic information and educational environment**

***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*
***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 РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РОССИЙСКОГО ВУЗА

В статье речь идёт об основных особенностях развития системы универсальных компетенций у студентов в условиях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), функционирующей в пространстве современных российских вузов. Авторами выделяются и описываются наиболее характерные особенности той стадии, на которой теперь находится система высшего образования в нашей стране. Демонстрируется, что в подобной ситуации критически важными являются формирование универсальных компетенций учащихся, с одной стороны, максимальное использование для этого возможностей ЭИОС – с другой. Далее на основе изучения собственного опыта и специальной литературы авторами выводятся определения терминов «универсальные компетенции» и «электронная информационно-образовательная среда». Выявляются дидактические возможности, присущие различным компонентам ЭИОС в плане формирования некоторых универсальных компетенций, из числа предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами. Предлагаются к использованию некоторые инструменты оценивания уровня сформированности системы таких компетенций.

*Ключевые слова:* **высшее образование, личностное развитие обучающихся, универсальные компетенции выпускников вузов, развитие универсальных компетенций студентов, электронная информационно-образовательная среда**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящей статьи, обосновывается тем, что сегодня интеграция в производственную и иные сферы человеческой деятельности новейших технологий и соответствующие изменения в организации труда требуют от работников наличия ряда специфических качеств (М.Н. Борисова, М.П. Воронов, М.Л. Груздева, Н.И. Тукенова). Эти знания, умения и навыки, как правило, выходящие за рамки узкоспециальной подготовки, обозначаются в педагогике термином «универсальные компетенции» (М.А. Балакин, Н.Ф. Ефремова, Е.П. Круподерова, И.В. Панова, А.В. Поначугин, Э.К. Самерханова). Сегодня именно они составляют основу для успешной реализации молодым специалистом различных форм активности в профессиональной и социальной сферах (Т.В. Бычкова, Е.П. Круподерова, А.В. Поначугин, Э.К. Самерханова А.В. Чуракова).

С другой стороны, в современных вузах одним из ключевых факторов, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки студентов, является электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) [1, с. 133]. Она содержит практически все инструменты, необходимые для формирования различных, в том числе интересующих нас, компетенций у будущих специалистов, бакалавров и магистров [2, с. 328].

Данный факт не ускользнул от внимания педагогов-исследователей и практиков. Сегодня множество научных и методических работ посвящено различным аспектам существования ЭИОС. В их числе:

– возможности для эффективного применения инновационных образовательных технологий в такой среде (Д.В. Дулепов, П.И. Образцов, А.А. Сухорукова);

– проблемы, связанные с её созданием и структурным наполнением (С.А. Зиновьева, А.В. Лапшова, Н.Л. Селиванова, А.В. Чуракова);

– повышение качества учебной и воспитательной деятельности, реализуемой в ЭИОС (А.А. Карасова, Е.Ю. Ливенцова, А.В. Пеша, Т.Б. Румянцева, Е.Г. Сырямкина, М.А. Чошанов).

Как видим, к настоящему моменту накоплен солидный теоретический и практический опыт решения различных вопросов, связанных с организацией электронной информационно-образовательной среды и рациональным применением в педагогическом процессе её инструментов. Однако недостаточно разработанными остаются проблемы, связанные с использованием преимуществ ЭИОС в целях рационализации процесса формирования универсальных компетенций обучающихся [3, с. 64]. Они будут рассмотрены на страницах нашего исследования.

Соответственно, его целью является освещение наиболее существенных особенностей развития системы универсальных компетенций студентов в условиях электронной информационно-образовательной среды российского вуза.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– дать определение термину «универсальные компетенции»;

– раскрыть суть понятия «электронная информационно-образовательная среда»;

– выявить дидактические возможности, присущие различным компонентам ЭИОС в плане формирования некоторых универсальных компетенций, из числа предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС);

– предложить эффективные, на взгляд авторов, инструменты оценивания уровня сформированности системы таких компетенций.

В процессе решения этих задач нами применялись следующие методы исследования: анализ собственного педагогического опыта, изучение литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна настоящей статьи заключается в том, что на её страницах были определены те компоненты ЭИОС, функционал которых будет полезен в плане развития ряда универсальных компетенций у студентов современных российских вузов.

Теоретическая значимость данной работы состоит в определении конкретных возможностей таких компонентов.

Практическая значимость – в демонстрации инструментов оценивания уровня сформированности системы вышеуказанных знаний, умений и навыков, обладающих, на взгляд авторов, определённой эффективностью.

Современными педагогами под универсальными компетенциями, как правило, понимается способность человека устанавливать связи между предметными знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, и реальной ситуацией, могущей возникнуть по ходу реализации профессиональной и иных видов деятельности – с другой (В.Ф. Балашова, О.Л. Жук, Е.Г. Зуева, Е.И. Казакова, И.Н. Мишин, Д.В. Пузанков, И.Ю. Тарханова). Соответственно, достаточный уровень их развития подразумевает наличие у выпускника вуза способности к разработке и реализации алгоритмов действий, связанных с эффективным применением личностных и предметно-ориентированных черт собственного профессионального портрета (Е.Г. Зуева, Е.И. Казакова, Н.Ю. Мамонтова). Универсальные компетенции, как уже говорилось, отражают запросы общества к общекультурным и социально-личностным качествам выпускников организаций высшего образования [4, с. 234]. На сегодняшний день уровень их развития не в последнюю очередь определяется умением молодого профессионала встраиваться в системы экономических и социальных отношений [5, с. 183].

Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) современного вуза представляет собой систему цифровых ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих максимально эффективную реализацию педагогического процесса в условиях массовой информатизации всех сфер жизни современного общества (Ю.Н. Лапыгин, А.А. Меньшикова, И.А. Милютина, О.В. Охлупина, А.В. Соловов).

Далее следует решить исследовательскую задачу, связанную с выявлением дидактических возможностей различных цифровых инструментов, предоставляемых ЭИОС, проявляющихся по ходу формирования некоторых универсальных компетенций.

Прежде всего, рассмотрим универсальную компетенцию УК-1 (системное и критическое мышление). Как правило, выпускники, характеризующиеся достаточным уровнем её развития, демонстрируют также следующие качества:

– толерантность [6, с. 47];

– любознательность [7, с. 23];

– способность к рациональной постановке целей, задач и эффективному планированию путей их достижения;

– готовность к объективной оценке и последующей коррекции результатов собственной деятельности;

– умение воспринимать, оценивать и работать с информацией, поступающей из разных источников [8, с. 23].

Для формирования у обучающихся критического мышления (следовательно, и всех вышеперечисленных свойств) в ЭИОС вуза необходимо создать организационно-педагогические условия, благоприятствующие творческому самовыражению студентов, активизации их мыслительной деятельности, а также проведению на учебных занятиях дискуссий с их участием [1, с. 138]. При использовании цифровых образовательных ресурсов выполнение данных условий представляется возможным посредством сервисов видео-конференц-связи и чатов [8, с. 37]. Приведём примеры таковых (табл. 1).

Таблица 1

Сервисы видео-конференц-связи и чаты, применимые при развитии критического мышления лиц, осваивающих программы ВО

| | |
|---|---|
| Сервисы видеоконференцсвязи | Zoom |
| | Microsoft Teams |
| | Google Meet [7, с. 24] |
| Чаты | Чат в системе Moodle |

Организация соответствующих форм деятельности участников образовательного процесса возможна также с использованием средств асинхронного взаимодействия (О.В. Митина, Ф.А. Хаджиева, Г.А. Цукерман, Р. Эннис). В этом качестве могут с успехом использоваться самые разные категории цифровых образовательных ресурсов [5, с. 185]. К ним относятся:

– электронная почта;
– форумы;
– интерактивные онлайн-доски;
– онлайн-офисы;
– социальные сети;
– блоги участников образовательного процесса [7, с. 25].

Для развития УК-1 как в онлайн-, так и в офлайн-режиме также может быть полезным применение инструментов визуализации (карты памяти, кластеры, диаграммы). При их использовании обучающиеся вовлекаются в реализацию различных форм деятельности, направленной на сбор, отбор, анализ и структурирование различных данных [6, с. 50]. Кроме того, использование таких инструментов позволяет эффективно реализовывать обратную связь с обучающимися, мышление которых становится в определённом смысле «видимым» [2, с. 329].

Рассматриваемая компетенция определённым образом связана с информационной культурой будущего профессионала (Г.Н. Волкова, Е.А. Гафарова, М.А. Кузнецова, С.И. Михаэлис, О.А. Степанова, Н.А. Тёплая). В данном случае необходимо вспомнить, что в силу почти безграничного характера информационных потоков сегодня как никогда остро стоит проблема отбора актуальной, качественной и достоверной учебной, научной и методической информации [3, с. 74]. Соответственно, необходимой представляется планомерная работа по формированию у студентов такого рода знаний, умений и навыков [9, с. 65]. Например, можно предложить им проанализировать ряд информационных сайтов на предмет надёжности и достоверности размещённых там данных. При этом будущим профессионалам необходимо будет самостоятельно подобрать целесообразные методики оценивания соответствующих параметров [10, с. 175].

В ЭИОС вуза также могут быть с успехом сформированы компетенции УК-2 и УК-3 (табл. 2).

Таблица 2

Содержание компетенций УК-2 и УК-3

| | |
|---|---|
| УК-2 | Способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения |
| УК-3 | Командная работа и лидерство |

В данном случае перспективным представляется использование средств проектной деятельности [11, с. 11-12]. Благодаря современным интернет-инструментам существенно расширяются возможности для продуктивного взаимодействия, в том числе дистанционного, между её субъектами [12, с. 90].

В соответствующих целях может быть с успехом использована, например, Wiki-технология [1, с. 14]. Последняя представляет собой систему методов организации Web-систем, предназначенных для коллективной разработки, структурирования, редактирования и хранения данных в различных форматах [9, с. 69]. Возможности рассматриваемой технологии позволяют всем учащимся полноценно участвовать в разработке контента. Результатами такой деятельности могут выступать:

– техническая документация [12, с. 92];
– базы знаний;
– справочники [13, с. 34];
– картографические сервисы;
– веб-страницы [11, с. 13];

Таблица 3

Возможные варианты развития некоторых универсальных компетенций средствами ЭИОС

| Компетенции | Деятельность обучающихся в ЭИОС | Инструменты её реализации |
|---|---|---|
| УК-4 | Реализация эффективной коммуникации студентов как с педагогами, так и между собой, активное участие в дискуссиях | Видеоконференции, форумы и чаты, сайты, блоги субъектов образовательных отношений, социальные сети |
| УК-10 | Совместная творческая деятельность [13, с. 36] | Wiki-технология, онлайн-офисы, блоги субъектов образовательных отношений, средства визуализации |
| УК-6 | Участие в планировании учебной, проектной и научно-исследовательской деятельности | Онлайн-сервисы управления проектами |
| | Самооценивание, взаимооценивание | Блоги участников образовательного процесса, онлан-анкеты, Wiki-технология, оинтерактивные онлайн-доски, средства визуализации [4, с. 232-233] |

– карты памяти;
– онлайн-ленты времени [10, с. 177].

Возможные варианты развития некоторых других универсальных компетенций студентов представлены в табл. 3.

Анализ трудов отечественных педагогов наглядно демонстрирует: сегодня одной из наиболее существенных является проблема оценивания уровня сформированности у студентов системы интересующих нас компетенций (Е.Я. Коган, Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова, И.Ю. Тарханова). Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить об определённой эффективности ряда методов. В их число входят:

– тестирование;
– анкетирование (Ю.Б. Дроботенко, Т.А. Камарова, Н.А. Назарова);
– интервьюирование [5, с. 184];
– самооценивание и взаимооценивание [4, с. 233].

Из вышеизложенного следует, что на современном этапе существования системы вузовского образования в нашей стране важным слагаемым успешной деятельности выпускников в будущем является достаточный уровень развития у них совокупности универсальных компетенций. В свою очередь, формированию последних будет в немалой степени способствовать реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС).

Накопленные за последнее время исследовательские данные и практический опыт в этой области свидетельствуют о возможности реализации её преимуществ в процессе складывания соответствующих знаний, умений и навыков. Эффективным в этом плане представляется использование образовательных технологий, хорошо известных российским педагогам.

Библиографический список


1. Соколова Н.А. *Социальная педагогика.* Москва: Юрайт, 2021.
2. Байханов И.Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога. *Педагогическое образование в России*. 2022; № 5: 17-25.
3. Рутковская Е.Л., Половникова А.В., Сорокин А.А. Формирование функциональной грамотности будущего педагога как элемент его профессионального становления. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2024; № 1 (97): 62-76.
4. Смагина И.Л. Трудности формирования и оценки универсальных компетенций студентов вуза. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2022; № 4 (37): 232-236.
5. Беликова Н.Ю., Куземина Е.Ф. К вопросу о формировании универсальных компетенций в системе высшего образования. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2022; № 8: 180-185.
6. Мезенцева С.В. Приёмы (технологии) критического мышления. *Вестник науки*. 2021; № 4 (37): 47-50.
7. Кузнецова Н.В., Луговской А.В., Развитие критического мышления для обеспечения информационно-психологической безопасности студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 22-25.
8. Гнатышина Е.В., Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Шкитина Н.С. Формирование критического мышления студентов педагогического вуза. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2021; № 2: 21-49.
9. Байханов И.Б. Особенности управления человеческими ресурсами в условиях глобальных перемен. *Власть истории и история власти*. 2022; Т. 8, № 1 (35): 20-29.
10. Байханов И.Б. Формирование цифровых компетенций в условиях трансформации образовательных систем. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 7 (56): 705-712.
11. Николаева Н.С., Бородина Т.Ю., Лысенко И.В. Роль проектной деятельности в снижении иноязычной тревожности и повышении мотивированности у студентов неязыкового вуза. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2024; Т. 1-2: 11-13.
12. Алашеева С.А. Особенности реализации проектной деятельности студентов. *Современный учёный.* 2020; № 5: 90-93.
13. Коноплев В.В., Якимович Е.П. Особенности формирования готовности к проектной деятельности у студентов педагогических направлений подготовки. *Мир педагогики и психологии.* 2021; № 3 (56): 33-37.


References


1. Sokolova N.A. *Social'naya pedagogika*. Moskva: Yurajt, 2021.
2. Bajhanov I.B. Skvoznye kompetencii v sisteme kompetencij sovremennogo pedagoga. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2022; № 5: 17-25.
3. Rutkovskaya E.L., Polovnikova A.V., Sorokin A.A. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti buduschego pedagoga kak `element ego professional'nogo stanovleniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2024; № 1 (97): 62-76.
4. Smagina I.L. Trudnosti formirovaniya i ocenki universal'nyh kompetencij studentov vuza. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2022; № 4 (37): 232-236.
5. Belikova N.Yu., Kuzemina E.F. K voprosu o formirovanii universal'nyh kompetencij v sisteme vysshego obrazovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2022; № 8: 180-185.
6. Mezenceva S.V. Priemy (tehnologii) kriticheskogo myshleniya. *Vestnik nauki.* 2021; № 4 (37): 47-50.
7. Kuznecova N.V., Lugovskoj A.V., Razvitie kriticheskogo myshleniya dlya obespecheniya informacionno-psihologicheskoj bezopasnosti studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 22-25.
8. Gnatyshina E.V., Kasatkina N.S., Nemudraya E.Yu., Shkitina N.S. Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 2: 21-49.
9. Bajhanov I.B. Osobennosti upravleniya chelovecheskimi resursami v usloviyah global'nyh peremen. *Vlast' istorii i istoriya vlasti*. 2022; T. 8, № 1 (35): 20-29.
10. Bajhanov I.B. Formirovanie cifrovyh kompetencij v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh sistem. *Missiya konfessij*. 2021; T. 10, № 7 (56): 705-712.
11. Nikolaeva N.S., Borodina T.Yu., Lysenko I.V. Rol' proektnoj deyatel'nosti v snizhenii inoyazychnoj trevozhnosti i povyshenii motivirovannosti u studentov neyazykovogo vuza. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2024; T. 1-2: 11-13.
12. Alasheeva S.A. Osobennosti realizacii proektnoj deyatel'nosti studentov. *Sovremennyj uchenyj.* 2020; № 5: 90-93.
13. Konoplev V.V., Yakimovich E.P. Osobennosti formirovaniya gotovnosti k proektnoj deyatel'nosti u studentov pedagogicheskih napravlenij podgotovki. *Mir pedagogiki i psihologii.* 2021; № 3 (56): 33-37.


*Статья поступила в редакцию 11.03.24*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-215-217

***Mirzoeva F.R.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English, Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

**DIDACTIC POSSIBILITIES OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.** The article presents a comprehensive study of key potentials associated with the certain information and communication technologies (ICT) used in teaching a foreign language in modern non-linguistic universities in Russia. To solve the problem, the author pays special attention to the main types of digital

technologies that can be successfully used in teaching a foreign language to students mastering non-linguistic specialties. The researcher studies theoretical and practical development in the field of implementation of ICT. The research shows which modern pedagogical technology is the most effective in terms of using its advantages for teaching non-linguistic students. The work investigates specific possibilities that exist for its practical implementation with the use of ICT in the modern higher education system.

*Key words:* **higher education, information technology in higher education, teaching foreign language in non-linguistic universities, student, teacher**

***Ф.Р. Мирзоева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России», г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Статья посвящена комплексному исследованию дидактических возможностей, связанных с применением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранному языку студентов современных неязыковых вузов, действующих на территории Российской Федерации. Для наиболее полного раскрытия данной проблемы особое внимание в первую очередь уделяется рассмотрению основных типов цифровых технологий, могущих быть с успехом использованными в иноязычном образовательном процессе, осуществляемом с лицами, осваивающими нелингвистические специальности. Далее изучаются существующие на сегодняшний день теоретические и практические наработки в области реализации данных направлений средствами ИКТ. Выясняется, какая современная педагогическая технология является наиболее эффективной в смысле использования их преимуществ в ходе обучения ИЯ студентов нелингвистических направлений. Исследуются конкретные возможности, существующие для её практического воплощения с применением ИКТ на современном этапе развития системы вузовского образования в нашей стране.

*Ключевые слова:* **высшее образование, информационные технологии в высшем образовании, преподавание иностранного языка в неязыковых вузах, студент, преподаватель**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, станет понятной, если принять в расчёт два ведущих тренда в развитии современного общества. Первый из них – информатизация большинства сфер жизни (Е.Н. Виноградова, Д.Х. Година, Ю.Н. Зиятдинова, Л.П. Клобукова). Вузовское образование при этом исключения не составляет (М.М. Агоева, Н.А. Калашникова, В.Г. Перчаткина, П.П. Ростовцева, С.Г. Тер-Минасова, Г.Р. Фассахова, А.А. Ярхамова). Существенное расширение применения в нём информационных технологий, фиксирующееся на протяжении ближайших двадцати лет, заставляет задуматься о рационализации использования их дидактических возможностей. Сказанное касается, в том числе, обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку [1]. Второй тренд – интенсификация процессов международной интеграции [2]. Глобализация в областях политики, экономики, производства, науки и культуры делает необходимым более высокий уровень развития иноязычных компетенций у выпускников языковых вузов. Реализация ими профессиональной деятельности во многом будет связана с поддержанием контактов с коллегами, живущими и работающими в других странах, а равно – и работой с документацией на иностранных языках [3].

Текущие тенденции в развитии России и мира делают необходимым интенсификацию обучения ИЯ студентов, осваивающих неязыковые специальности, с одной стороны, обращение для этого к возможностям информационно-телекоммуникационных технологий (ИКТ) – с другой [4]. Некоторые пути реализации их преимуществ представлены на страницах настоящей статьи.

Её цель, таким образом, состоит в исследовании ключевых потенций, связанных с применением некоторых информационных технологий в обучении иностранному языку студентов современных неязыковых вузов, действующих на территории РФ.

Для достижения этой цели необходимым представляется решение следующих задач: рассмотреть основные типы цифровых технологий, могущих быть с успехом использованными в иноязычном образовательном процессе, осуществляемом с лицами, осваивающими нелингвистические специальности; изучить существующие на сегодняшний день теоретические и практические наработки в области реализации данных направлений средствами ИКТ; выявить, какая современная педагогическая технология является наиболее эффективной в смысле использования их преимуществ в ходе обучения ИЯ студентов нелингвистических направлений; исследовать конкретные возможности, существующие для её практического воплощения с применением ИКТ на современном этапе развития системы вузовского образования в нашей стране.

Методы исследования, применявшиеся автором, включали анализ специальной литературы, а равно – собственного педагогического опыта.

Её научная новизна заключается в рассмотрении ключевых групп информационных технологий и направлений их применения в процессе обучения иностранному языку лиц, осваивающих неязыковые специальности.

Теоретическая значимость – в определении педагогической технологии, являющейся наиболее эффективной в смысле использования их преимуществ.

Практическая значимость состоит в изучении возможностей, существующих сегодня для её применения.

На сегодняшний день отечественными педагогами, особенно за период 2020-2021 гг., когда интенсивно предпринимались меры по борьбе с пандемией COVID-19, накоплен солидный опыт продуктивного использования информационных технологий в профессионально-педагогической деятельности (Р.А. Амиров, У.М. Билалова, Е.Н. Виноградова, А.В. Дементьева, Г.В. Семенова). Его анализ позволяет сделать вывод о том, что при обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей целесообразно использование цифровых технологий четырёх типов (табл. 1).

Таблица 1

Информационные технологии, в наибольшей степени применимые в ходе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов

| Тип информационных технологий | Направления использования |
|---|---|
| Образовательные сайты и приложения | Поиск материалов по изучаемым темам [5] |
| | Организация самостоятельной работы учащихся |
| Сайты и программы, предназначенные для создания, прохождения и проверки результатов тестов и иных форм заданий | Оценка и анализ результатов учебной деятельности студентов-нелингвистов |
| | Поддержание обратной связи |
| Онлайн-конференции | Реализация взаимодействия на изучаемом языке между участниками образовательного процесса |
| | Выполнение обучающимися различных заданий в составе микрогрупп [6] |
| | Осуществление учебной работы по методу дискуссии |
| Образовательные платформы | Электронное обучение в автономном режиме |
| | Организация самостоятельной работы учащихся |
| | Проведение дистанционных занятий по ИЯ [7] |

Говоря об образовательных программах и веб-сайтах, можно согласиться с рядом авторов, справедливо полагающих, что информационные технологии данного типа помогают улучшить уровень иностранного языка учащихся за счёт большого количества учебных и раздаточных материалов (У.М. Билалова, Ю.Н. Зиятдинова, Л.П. Клобукова, Н.А. Ленская, П.П. Ростовцева, О.И. Шеремет). Более того, многие из таких сайтов и программ предоставляют педагогическим работникам бесплатную возможность для загрузки и последующего использования новых материалов [1].

Таким образом, преподаватели могут предварительно создавать собственные либо выбирать из большой массы уже существующих аутентичных материалов для работы по изучаемым темам [7]. Существующий опыт показывает, что использовать такой контент можно следующими путями: устное обсуждение тех или иных проблем с использованием аутентичных языковых материалов [4]; знакомство с аудиовизуальными источниками и последующее выполнение заданий по ним; лингвистический анализ различных высказываний носителей языка, содержащих изучаемые фразы, выражающих те или иные особенности риторики [8].

В целом мы солидарны с мнением ряда педагогов относительно того, что сайты и программы, предназначенные для создания, прохождения и проверки результатов тестов и иных форм заданий являются важным аспектом реализации современных образовательных стандартов (М.М. Агоева, Р.А, Амиров, А.В. Дементьева, Н.А. Ленская, Г.В. Семенова). Они позволяют эффективно реализовывать различные формы текущей и промежуточной аттестации. Особенно это актуально, если обучение реализуется в дистанционном либо смешанном формате [9].

Современными вузами в целях развития навыков общения студентов нелингвистических специальностей на изучаемых языках широко используются преимущества онлайн-конференций [3]. Чаще всего применяются следующие сервисы: Google Hangouts; Zoom [6].

Широкое использование данной информационной технологии позволяет улучшить ход и результаты процесса развития навыков разговорной речи и аудирования студентов нелингвистических профилей. Кроме того, работа с рассматриваемой технологией позволяет эффективно формировать мотивацию учения [2]. Действительно, практика показывает: сегодня порядка 3/4 от общего количества обучающихся весьма активно интересуются подобными онлайн-занятиями [8]. Архитектура такого сервиса, как Zoom, предусматривает возможность размещения участников конференции по сессионным залам. Это, в свою очередь, помогает преподавателям организовывать индивидуальную и групповую активность учащихся [9].

Следующая категория информационных технологий – образовательные платформы. Примерами таковых являются Google classroom, MS Teams, Edmodo, Moodle и др. Их возможности позволяют преподавателям создавать и проводить удалённые занятия [5]. При этом наиболее рациональной представляется организация дистанционного обучения будущих представителей нелингвистических специальностей по следующим этапам: выявление готовности студентов; создание образовательных программ, адаптированных под возможности таких платформ [9]; организация самостоятельной работы студентов. Генерируемые на их базе курсы могут включать как теоретическую (например, традиционные или видеолекции), так и практическую (форум, тесты) части. Можно согласиться с мнением С.Г. Тер-Минасовой о том, что возможности рассмотренных выше ИКТ можно сравнительно легко адаптировать к различным инновационным методам обучения [10]. В этой связи хотелось бы выделить проектный метод. Опыт использования различных информационных технологий в процессе преподавания иностранного языка позволяет говорить об эффективности реализации некоторых видов учебных проектов (табл. 2).

Накопленный педагогический опыт демонстрирует: проектная деятельность, осуществляемая средствами электронного обучения, представляет собой оптимальную среду для достижения положительных результатов освоения иностранного языка студентами неязыковых специальностей (М.М. Агоева, Г.Р. Фассахова, Л.Г. Чумарова, А.А. Ярхамова).

Таблица 2

Типы учебных проектов, подлежащих реализации, с использованием средств ИКТ

| Основание для классификации | Типы проектов |
|---|---|
| Количество участников | Индивидуальные |
| | Парные |
| | Групповые [11] |
| Тематическое содержание | Монопроекты |
| | Межпредметные проекты [10] |
| Доминирующий вид деятельности | Исследования |
| | Прикладные проекты |
| | Информационные проекты [5] |
| | Творческие проекты [11] |

Подводя итог, отметим, что значимые тенденции в развитии современного общества заставляют педагогов уделять повышенное внимание вопросам, связанным с обучением иностранному языку лиц, осваивающих неязыковые специальности в пространстве вузов, реализуя тем самым их образовательные потребности (А.В. Гараганов, А.С. Канюк [12]). В свою очередь, действенным средством оптимизации результатов данного процесса является более широкое применение информационных технологий по ходу его планирования, подготовки и реализации [13].

Наиболее эффективным в данном случае представляется использование образовательных сайтов и приложений, сервисов, предназначенных для создания, прохождения и проверки результатов тестов и иных форм заданий, онлайн-конференций, а также образовательных платформ. При этом расширяются потенции для широкой реализации преимуществ различных перспективных методов, например, метода учебных проектов.

Библиографический список


1. Година Д.Х., Калашникова Н.А. Виртуальная учебная среда будущих бакалавров-маркетологов. *Среднее профессиональное образование*. 2021; № 1 (305): 66-70.
2. Ростовцева П.П. Информационные и коммуникационные технологии в иноязычной подготовке. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 71-73.
3. Перчаткина В.Г., Зиятдинова Ю.Н. Современные онлайн приложения и их роль в саморазвитии студентов вуза в процессе иноязычной подготовки. *Национальная ассоциация учёных.* 2023; № 86: 39-42.
4. Воробьева Н.В. Преимущества внедрения электронных тренажёров в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2022; Т. 7, № 3: 319-325.
5. Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2020; Т. 5, № 1: 128-133.
6. Ленская Н.А. Новые модели и лингвообразовательные технологии в обучении иностранному языку в вузе. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2020; № 11-1: 133-136.
7. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования. У*правленческое консультирование.* 2020; № 3: 80-88.
8. Шеремет О.И. Информационные технологии в обучении иностранному языку. *Евразийский научный журнал.* 2021; № 11: 14-15.
9. Агоева М.М. О роли информационных технологий при обучении иностранному языку. *Экономика и социум.* 2024; № 1 (116): 705-708.
10. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее. *Молодой учёный.* 2015; № 15.2 (95.2): 1-7.
11. Чумарова Л.Г., Фассахова Г.Р., Ярхамова А.А. Практика использования эффективных методов обучения иностранному языку. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-4: 321-323.
12. Гараганов А.В., Канюк А.С. Классификация образовательных потребностей молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях. *Современное образование: традиции и инновации.* 2023; № 1: 113-116.
13. 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.


References


1. Godina D.H., Kalashnikova N.A. Virtual'naya uchebnaya sreda buduschih bakalavrov-marketologov. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2021; № 1 (305): 66-70.
2. Rostovceva P.P. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v inoyazychnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 71-73.
3. Perchatkina V.G., Ziyatdinova Yu.N. Sovremennye onlajn prilozheniya i ih rol' v samorazvitii studentov vuza v processe inoyazychnoj podgotovki. *Nacional'naya associaciya uchenyh.* 2023; № 86: 39-42.
4. Vorob'eva N.V. Preimuschestva vnedreniya `elektronnyh trenazherov v process obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 7, № 3: 319-325.
5. Semenova G.V. Ispol'zovanie preimuschestv tehnologii dopolnennoj real'nosti v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2020; T. 5, № 1: 128-133.
6. Lenskaya N.A. Novye modeli i lingvoobrazovatel'nye tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2020; № 11-1: 133-136.
7. Amirov R.A., Bilalova U.M. Perspektivy vnedreniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya. U*pravlencheskoe konsul'tirovanie.* 2020; № 3: 80-88.
8. Sheremet O.I. Informacionnye tehnologii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal.* 2021; № 11: 14-15.
9. Agoeva M.M. O roli informacionnyh tehnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku. `*Ekonomika i socium.* 2024; № 1 (116): 705-708.
10. Ter-Minasova S.G. Prepodavanie inostrannyh yazykov v sovremennoj Rossii: proshloe, nastoyaschee i buduschee. *Molodoj uchenyj.* 2015; № 15.2 (95.2): 1-7.
11. Chumarova L.G., Fassahova G.R., Yarhamova A.A. Praktika ispol'zovaniya `effektivnyh metodov obucheniya inostrannomu yazyku. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 71-4: 321-323.
12. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Klassifikaciya obrazovatel'nyh potrebnostej molodezhi, obuchayuschejsya v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii.* 2023; № 1: 113-116.
13. 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 31.03.24*

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-218-220

***Osipova I.A.,*** *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: IAOsipova@fa.ru*

**ON THE ISSUE OF ROLE-PLAYING AS A POSSIBLE AND EFFECTIVE METHOD OF IMPROVING LANGUAGE LITERACY OF UNDERGRADUATE STUDENTS.** The article concentrates on the issue of role-play gaming which is considered a most popular tool to master professional English vocabulary and assist bachelor students in overcoming the fear of expressing their thoughts in the English language, using unproper vocabulary and making grammar mistakes. The author focuses her attention on the preliminary stage of preparing role-play gaming at which undergraduates work on narrow focuses material on management, economics or finance, which is the basis of their future profession. She also demonstrates the possible example of exercise which is intended to help to memorize the information and the lexis required for the undergraduates participating in role play gaming to use at the seminar. The author concludes that role-playing games are the method of attracting students' attention to the material being studied, which is quite effective and popular, so many teachers organize the development of the studied vocabulary and grammatical constructs through the construction of dialogue forms for the presentation of memorized and prepared as homework material, dialogue forms that are woven into the canvas of the narrative within the framework of the role-playing game.

*Key words:* **non-linguistic university, role play gaming, financial area, economics, communicative skills, professional language, innovative methods, undergraduates**

***И.А. Осипова****, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: IAOsipova@fa.ru*

# К ВОПРОСУ О РОЛЕВОЙ ИГРЕ КАК ВОЗМОЖНОМ И ЭФФЕКТИВНОМ МЕТОДЕ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

В данной статье акцентируется внимание на использовании ролевых игр, которые постулируются как наиболее популярный инструмент, используемый преподавателями высшей школы для того, чтобы помочь студентам овладеть иноязычной лексикой специальности. В статье подчеркивается, что ролевые игры могут помочь студентам-бакалаврам преодолеть страх выражать свои мысли на иностранном языке, страх использовать неправильную лексику и допущения грамматических ошибок. В статье подробно рассмотрен подготовительный этап ролевой игры, в процессе которого студенты младших курсов работают над узкоспециализированным материалом по менеджменту, экономике или финансам, то есть в рамках тех областей знаний, которые являются основой их будущей профессии. Автор делает вывод о том, что ролевые игры – это тот метод привлечения внимания студентов к изучаемому материалу, который является достаточно эффективным и популярным, поэтому многие преподаватели организуют отработку изученной лексики и грамматических конструктов через конструирование диалоговых форм представления заученного и подготовленного в качестве домашнего задания материала, диалоговых форм, которые сплетаются в канву повествования в рамках ролевой игры.

*Ключевые слова:* **неязыковой вуз, ролевая игра, финансовая сфера, экономика, коммуникативные навыки, язык специальности, инновационные методы, студенты-бакалавры**

Актуальность исследования. В настоящее время не убывает волна интереса к игровым методикам в преподавании. Попытки преподавателей высшей школы сделать процесс усвоения и подачи материала более увлекательным и интенсивным спровоцированы изменением типа студента и его умения запоминать и усваивать языковой материал. Возросший темп жизни и объем необходимого для переосмысления и запоминания материала обескураживающие, и реалии жизни таковы, что возможность студентов спокойно заучивать материал в течение довольно продолжительного времени исчезает. В силу этого преподаватели стараются разнообразить подачу материала так, чтобы неубывающий интерес студентов к предмету помогал им работать более сосредоточенно и продуктивно. Изучение иностранного языка требует не только знания грамматики и лексики, но и умения применять эти знания на практике в реальных ситуациях. В этой статье мы рассмотрим, почему кейсы и ролевые игры представляют собой эффективный метод работы по изучению иностранного языка, а также как они способствуют более глубокому пониманию языка и развитию коммуникативных навыков [1-10].

Целью настоящего исследования является намерение еще раз обратиться к такому методически оправданному коммуникативному приему, как ролевая игра, и еще раз отметить и обосновать плодотворность и действенность названного метода в преподавании. Поставленную в исследовании цель автор пытается достичь посредством решения таких задач, как:

– проведение анализа особенностей и отличительных характеристик такого коммуникативного приема, как ролевая игра;

– освещение некоторых рабочих приемов, которые практикуют преподаватели вуза финансово-экономической направленности в работе над повышением уровня языковой грамотности студентов-бакалавров.

Попытки обсудить положительные аспекты ролевых игр в студенческой аудитории доказывают актуальность заявленной темы и демонстрируют неубывающий интерес университетской аудитории к этой уже многие годы обсуждаемой проблеме. Обсуждение возможности и необходимости включения коммуникативных подходов к обучению в программы бакалавриата остается активным и насыщенным. И происходит это по причине того, что данная методика не теряет своей практической силы и действенного эффекта.

Научная новизна исследования заключается в том, что автор статьи попытался провести анализ использования отдельных методов и приемов тренировки новых лексических единиц и оборотов из области экономики и финансов как возможность организации предварительной работы по подготовке студентов к активной и серьезной полемике на иностранном языке на темы банковской и финансово-экономической проблематики.

Теоретическая значимость работы может быть подтверждена тем, что в статье упомянуты идеи, которые разделяют многочисленные специалисты в области преподавания иностранного языка специальности, целью которых служит стремление найти пути видоизменить и совершенствовать приемы подачи и отработки языкового материала со студентами.

Выдвинутые автором гипотезы и извлеченные умозаключения доказывают практическую значимость статьи, поскольку продемонстрированный автором материал можно будет учесть как полезный при подборе упражнений на семинарах в неязыковом вузе.

Применение игровых методов в практике преподавания иностранного языка стало довольно популярным среди преподавателей высшей школы, и действенность такого приема обусловлена тем, что таким способом преподаватель может реализовать коммуникативный подход в обучении студентов иностранному языку как в бакалавриате, так и на более высокой ступени обучения в высшей школе, то есть в магистратуре. Игровые методы имеют ряд преимуществ, которые позволяют заинтересовать студентов и стимулировать их к обучению лексики разной направленности – общеупотребительной и узкоспециализированной, а именно – лексики финансово-экономической направленности. Ролевые игры являются действенным и полезным механизмом в преподавании потому, что они предполагают симуляцию ситуации, максимально приближенную к реально возможной картине из области профессиональной деятельности будущих работников сферы экономики и финансов, но также и потому, что одна из задач, которой подчинены действия студентов в ролевой игре, – это поддержание беседы, в которой несколько участников могут и должны высказать разные точки зрения на ту или иную проблему, более того, беседа сконцентрирована на определенной проблемной точке, разрешение которой и служит целью введения ролевой игры в структуру семинаров. Сам процесс полемики может строиться таким образом, что этапами его будут диалоги двух участников, далее – обсуждение в группах и выступление с мини-презентациями отдельных участников. При этом в некоторых, хотя и довольно редких случаях студенты прибегают к использованию небольших конспектов, содержащих опорные фразы. Эти конспекты могут также содержать и схемы логических цепочек, определяющих ход повествования. Использование игровых методов ни у кого не вызывает скептической оценки, и выделить можно только положительные аспекты данного подхода к подаче языкового материала студентам. Однако преподаватели отмечают тенденцию к снижению уровня активности и общей языковой грамотности студентов, а это, в свою очередь, выливается в то, что студенты пытаются представить ролевые игры как демонстрацию отдельных, сменяющих друг друга монологов. Это могут быть и хорошо подготовленные и заученные монологи, монологи, которые содержат вводные фразы, что помогает студентам оформить найденный по заданной теме материал в грамотный, логически выстроенный речевой кусок. Однако ролевая игра имеет разработана для того, чтобы подтолкнуть студентов к преодолению языкового барьера и укреплению навыков спонтанной речи на иностранном языке.

Как уже было отмечено, игровые методы с большим интересом применяют преподаватели в вузах вследствие очевидной значимой и заметной практической пользы данного педагогического приема.

Игровые методы в обучении иностранным языкам позволяют студентам углубленно погрузиться в языковую среду, повысить мотивацию к изучению

языка, развить коммуникативные навыки, а также улучшить понимание иноязычных текстов. Для экономистов особенно важно не только знание языка, но и способность применять его в различных ситуациях с учетом специфики своей профессии. Использование игровых методов в преподавании иностранного языка экономистам способствует более эффективному усвоению материала, развитию коммуникативных навыков и способности применять язык на практике. Эти методы делают процесс обучения увлекательным, интересным и позволяют студентам успешно использовать иностранный язык в своей будущей профессиональной деятельности.

Ролевые игры являются мощным инструментом в обучении и развитии навыков коммуникации. При использовании ролевых игр студентам предоставляется возможность погрузиться в различные обстановки, вне своей обычной роли, и практиковать навыки общения, взаимодействия и решения проблем. В данной статье мы рассмотрим, как применение ролевых игр способствует развитию коммуникативного подхода в обучении. Развитие навыков общения происходит через вовлечение студентов в проигрывание на семинарах, максимально приближенных к профессиональным ситуациям. Участие в ролевых играх помогает студентам развить навыки активного слушания, убеждения, постановки вопросов. Например, в ролевых играх студенты могут играть роли представителей компаний, ведущих переговоры о сотрудничестве, заключении контракта или обсуждающих финансовые вопросы. Такие ролевые игры помогают студентам практиковать деловое общение и развивать навыки убеждения. Для этого преподаватели учитывают тематику изучаемого материала и подбирают или сами составляют кейсы, близкие к реальным профессиональным случаям из возможной практики, и формулируют вопросы и проблемы так, чтобы вдохновить и побудить студентов своих групп начать анализировать проблему и подбирать материал для дискуссии. Приведём короткий отрывок беседы студентов 3 курса, принимающих участие в ролевой игре на тему «Лучшие рекламные компании известных брендов бьюти индустрии».

Student 1: As we all know Chanel is one of the most popular and most adorable brands among women. Chanel is known to be widely popular for its designer outfits, distinctive perfumes, and high craftsmanship, there in due to advertising the popular perfume holds sway. I can also add that the company promotes a unique mix of modernization, culture, art through its marketing strategies. That's why, despite being over 100 years old, its products are still highly admired and always in demand.

Student 2: It would be worth saying that some of the marketing strategies Chanel initially employed to become an influential brand are still applied by them to preserve the status quo.

Student 1: What concerns their distribution strategies those distribution strategies not only reduce Chanel's foot traffic but also make the shopping experience challenging for people, for those customers who don't frequently visit stores physically and prefer online buying.

Student 2: But I would like to disagree and ask you what do you think Chanel aims to achieve by their strategies in marketing?

Student 1: My answer is product scarcity. I am confident that by creating product scarcity they increase its product perceived value and its prices.

Student 3: Chanel uses different promotional techniques. Influencer marketing is Chanel's core promotion technique. It allows it to increase brand visibility but all the same preserve its image as a high-end fashion house. Some well-known artists have enjoyed Chanel's brand ambassador role, and several prominent names like Nichole Kidman and Penélope Cruz have been featured in advertisements. The next technique is event – marketing.

Student 3: I would like to come in saying that Chanel's target market mainly comprises people who constitute the high-society.

To convert them into loyal customers, it chooses exclusive venues and periodically runs privately-held promotional events.

What's remarkable is that these events not only provide marketing content but also enable Chanel to deliver the right messages to the right person at the right time. We all know that the brand has a strong digital marketing strategy and strong social media strategy, and we are aware of their using video content to promote its product-line.

Другой эпизод, который может продемонстрировать подготовленную студентами часть ролевой игры, приведем ниже. В данном эпизоде прорабатывается тема, связанная с обсуждением возможных способов составления и ведения личного бюджета, что дает возможность проанализировать такие экономические категории, как «постоянные расходы», «гибкие расходы», «необязательные расходы», то есть провести обсуждение и проработать экономические термины из области экономики. Примером послужит следующий диалог студентов первого курса.

Student 3: Hello, my friends! The New Year is coming and I need to save money for gifts, but it is no easy if I you spend a lot.

Student 2: I totally agree! I am also reflecting at how to spend money within the limits you can afford to spend.

Student 3: Right you are! We do shopping and often we buy something we don't need and spend the money we could save.

Student 1: I share your opinion! We spend too much and then regret it. We fall for the ploys of supermarkets. But if we know what supermarkets use to lure customers, then we may buy only what we need and be able to save money.

Student 4: Well, I also think that the price influences what we buy, but to begin with you should consider "What item you are going to buy and What kind?" It is reasonable if you make a list of products you need and consider how much money you can spend for your purchase.

Student 1: I completely agree with you. I can also add that you can ask your mother where the price for the commodity you need is the lowest. All that will help you to be a wise consumer.

Student 4: Well, I also think that the price influences what we buy, but to begin with you should consider "What item you are going to buy and What kind?" It is be reasonable if you make a list of products you need and how much money you can spend for your purchase. You can ask your mother where the price for the commodity you need is the lowest. All that will help you to be a wise consumer.

Опытные педагоги и лингвисты пришли к выводу, что для успешного усвоения иностранного языка необходимо не только изучать теорию, но и активно применять полученные знания на практике. Кейсы и ролевые игры предоставляют студентам возможность погрузиться в реальные сценарии, где они могут использовать язык, развивать свои навыки общения и уверенности в себе.

Ролевые игры и идущие в связке с ними кейсовые технологии имеют ряд неоспоримых преимуществ перед многими другими педагогическими методами и приемами, которые используют с целью совершенствования умений студентов изъясняться на иностранном языке. Преимущества эти таковы: во-первых, эффективность данного метода основывается и подтверждается возможностью использования усвоенных знаний на практике, то есть студент получает возможность выстроить речевые линии с применением новой лексики, а также строить и выдвигать доводы на основе тех знаний, которые он получил на лекциях и из печатных работ по тому профессиональному направлению, в котором он специализируется. Практическое применение знаний является возможностью проговорить усвоенный материал, проанализировать его и тем самым укрепить свою знаниевую базу.

Участие в кейсах и ролевых играх позволяет студентам активно применять свои знания языка на практике, что способствует их более глубокому усвоению. Использование ролевых игр на семинарах в вузе ведет к успешному развитию коммуникативных навыков, поскольку кейсы и ролевые игры обучают студентов эффективно общаться, вырабатывать навыки аргументации, убеждения и принятия решений. Помимо всего этого, стоит обратить внимание на то, что ролевые игры, как уже упоминалось, позволяют моделировать ситуации, идентичные тем, которые возможны в настоящей практике студентов, поэтому отметим еще один положительный аспект данного метода, а именно – возможность создания реалистичных ситуаций в рамках учебного семинара. Участие в ролевых играх позволяет студентам погрузиться в живые сценарии, имитирующие реальные ситуации общения на иностранном языке.

Студентам предлагаются кейсы, связанные с деловым общением: переговоры, презентации, письма официального характера. Это помогает студентам развить профессиональные коммуникативные навыки и применить их на практике. Студентам предлагается симулировать профессиональные ситуации в рамках своей будущей специализации: врачей, юристов, экономистов и т. д. Это помогает студентам овладеть специализированным лексиконом и навыками общения в своей профессиональной области. Кейсы и ролевые игры представляют собой эффективный метод работы по изучению иностранного языка, поскольку они стимулируют студентов к активному использованию языка на практике, развитию коммуникативных навыков и уверенности в собственных знаниях. Эти методы делают процесс обучения более интересным, погружают студентов в живые сценарии и способствуют более эффективному усвоению языка.

Ролевые игры – это тот метод привлечения внимания студентов к изучаемому материалу, который является достаточно эффективным и популярным, поэтому многие преподаватели организуют отработку изученной лексики и грамматических конструктов через конструирование диалоговых форм представления заученного и подготовленного в качестве домашнего задания материала, диалоговых форм, которые сплетаются в канву повествования в рамках ролевой игры. Таким образом, процессы подготовки домашнего задания, а также ответов студентов на семинарах становятся более активными, увлекательными и результативными, помимо этого, возрастает мотивация студентов к запоминанию новой, незнакомой лексики. То есть мы еще раз убеждаемся в том, что ролевые игры представляют собой мощные и эффективные методы для повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка. Эти методы не только делают обучение увлекательным и интересным, но и способствуют развитию навыков коммуникации, эмоциональной вовлеченности и реальной практике языковых навыков.

Библиографический список

1. Андреева А.И., Гозалова М.Р., Лосева Е.С. Возможности «Blended Learning» в системе российского высшего образования. *European Social Science Journal.* 2016; № 3: 210–216.

2. Артемьева О.А., Макеева М.Н. *Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности*. Тамбов: ТГТУ, 2007.
3. Бедрина В.В., Петрова Е.И., Тарасова Е.Ю., Смирнова Н.А. Ролевые игры как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2015; № 2 (2): 94–103.
4. Валеев А.А., Кондратьева И.Г. Методические проблемы обучения иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации. *Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования*: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. 2014: 536–543.
5. 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.
6. Ильинова Е.В. Использование коммуникативного метода (игр) при обучении иностранному языку. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. 2015; № 11: 338–343.
7. Ковалевская Е.В. *Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков)*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2000.
8. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. *Обучение иностранным языкам в школе и вузе*. Санкт-Петербург: Каро, 2001: 110-118.
9. Шайхисламова Л.Ф. Ролевые игры на основе информационно-коммуникационных технологий в обучении диалогической речи студентов неязыковых вузов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 2-1 (54): 201–204.
10. Tompkins P.K. Role Playing/Simulation. *The Internet TESL Journal.* 1998; Vol. IV, № 8. Available at: http://iteslj.org/

References

1. Andreeva A.I., Gozalova M.R., Loseva E.S. Vozmozhnosti «Blended Learning» v sisteme rossijskogo vysshego obrazovaniya. *European Social Science Journal.* 2016; № 3: 210-216.
2. Artem'eva O.A., Makeeva M.N. *Sistema uchebno-rolevyh igr professional'noj napravlennosti*. Tambov: TGTU, 2007.
3. Bedrina V.V., Petrova E.I., Tarasova E.Yu., Smirnova N.A. Rolevye igry kak faktor formirovaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij. *`Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU*. 2015; № 2 (2): 94-103.
4. Valeev A.A., Kondrat'eva I.G. Metodicheskie problemy obucheniya inostrannomu yazyku v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. *Inostrannye yazyki v sovremennom mire: infokommunikacionnye tehnologii v kontekste nepreryvnogo yazykovogo obrazovaniya*: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 536-543.
5. 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.
6. Il'inova E.V. Ispol'zovanie kommunikativnogo metoda (igr) pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2015; № 11: 338-343.
7. Kovalevskaya E.V. *Genezis i sovremennoe sostoyanie problemnogo obucheniya (obschepedagogicheskij analiz primenitel'no k metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
8. Komarova Yu.A. Ispol'zovanie uchebnyh igr v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Obuchenie inostrannym yazykam v shkole i vuze*. Sankt-Peterburg: Karo, 2001: 110-118.
9. Shajhislamova L.F. Rolevye igry na osnove informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obuchenii dialogicheskoj rechi studentov neyazykovyh vuzov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 2-1 (54): 201-204.
10. Tompkins R.K. Role Playing/Simulation. *The Internet TESL Journal.* 1998; Vol. IV, № 8. Available at: http://iteslj.org/

*Статья поступила в редакцию 29.04.24*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-220-223

***Romanenko N.M.,*** *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*
***Ryago O.N.,*** *Moscow Technological College (GBPOU MTK) (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

**FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF POLYTECHNIC COLLEGE STUDENTS: THEORY AND PRACTICE.** The article updates a problem of developing artistic and creative abilities among mid-level polytechnic specialists, highlighting the abilities responsible for the development of creative potential of graduates. The authors note that thanks to developed artistic and creative abilities a future specialist has his own way of development and ideas, his own projects and discoveries, which ultimately improve the quality of the final product. An analysis is given of the practical results of the ascertaining stage of the experimental work of the study, during which the authors, using adapted techniques, present the levels of formation of artistic and creative abilities of polytechnic college students. As part of the ascertaining stage, students' drawings in computer graphics are analyzed, which are made within the topic "My design of a modern sports facility", "Housing complex of the future", "Electric car 2030". The authors use computer programs for graphic works of students: these are drawing programs such as raster (drawing an image by points) and vector (drawing an entire line), as well as AutoCAD, Adobe Illustrator and CorelDRAW. In the conclusions, the authors note that the next stage of the study will deal with formative stage of experimental work with students, where a technological complex will be presented that will help increase the level of artistic and creative abilities of students.

*Key words:* **artistic and creative abilities, student, polytechnic college, artistic graphics, diagnostics**

***Н.М. Романенко,*** *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет), МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*
***О.Н. Ряго,*** *советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями ГБПОУ города Москвы «Московский технологический колледж» (ГБПОУ МТК), г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье актуализируется проблема формирования художественно-творческих способностей у специалистов среднего звена политехнического профиля, выделяются способности, отвечающие за развитие творческого потенциала выпускников. Авторы пишут, что благодаря развитым художественно-творческим способностям у будущего специалиста появляются авторские разработки и идеи, собственные проекты и открытия, которые в итоге улучшают качество конечного продукта. Дается анализ практическим результатам констатирующего этапа опытной работы исследования, в ходе которого авторы с помощью адаптированных методик представили уровни сформированности художественно-творческих способностей студентов. В рамках констатирующего этапа были проанализированы рисунки студентов в компьютерной графике, выполненных на тему «Мой дизайн современного спортивного сооружения», «Жилищный комплекс будущего», «Электромобиль – 2030». Авторами использованы компьютерные программы для графических работ студентов – AutoCAD, Adobe Illustrator и CorelDRAW. В выводах отмечается, что следующий этап исследования будет посвящен формирующему этапу опытной работы со студентами, где будет представлен технологический комплекс, способствующий повышению уровня художественно-творческих способностей студентов.

*Ключевые слова:* **художественно-творческие способности, студент, политехнический колледж, диагностика**

Актуальность темы настоящего исследования определяется тем, что современная система среднего специального образования является одной из главных в обеспечении экономического роста и повышения качества жизни российских граждан. В федеральных государственных образовательных стандартах 3++ [1], направленных на формирование у будущего специалиста среднего звена профессиональных компетенций, особо выделяются способности, отвечающие за развитие его творческого потенциала. Творческий потенциал будущего специалиста среднего звена – это целый комплекс интеллектуальных, художественно-творческих, мотивационных, волевых и других способностей. Овладение будущим специалистом высокого уровня творческими способностями

может быть достигнуто при условии, если в ходе обучения найдены те способы и условия, которые будут способствовать самореализации студента, раскрытию его потенциала. Благодаря развитым художественно-творческим способностям у будущего специалиста среднего звена появляются авторские разработки и идеи, собственные проекты и фантазии, открытия, которые в итоге улучшают качество конечного продукта. Данный тезис доказывает суть и содержание самого термина «инженер», который в переводе с французского (ingenium) означает способность, изобретательность, то есть специалист с техническим образованием, создатель, творец информации об архитектуре материального продукта [2, с. 211]. Отмечая творческий потенциал будущего специалиста среднего звена, опирающегося на целый комплекс профессиональных способностей, остановимся лишь на художественно-творческих способностях, так как ограничены требованиями постраничного объема настоящей статьи.

Другими словами, специалист среднего звена, в своем роде – инженер (творец), выпускник политехнического учреждения технической направленности, являющийся творцом, создателем, так как на него возлагаются обязанности художественной и технологической модернизации окружающего мира – от простой авторучки до гигантских атомных электростанций и доменных печей. Есть мнение, что инженеру среднего звена необязательно владеть художественно-творческими характеристиками, достаточно навыков начертательной геометрии. Однако чтобы продемонстрировать перспективу окончательного продукта, уметь его презентовать, способность к рисованию становится не просто не лишней, но требующей своего дальнейшего развития. Рисовальная тема также «всплывает» и в многочисленных курсовых работах студентов СПО инженерного профиля, где требуется, чтобы многочисленные тени, оттенки фасадов, например домов, новых автомобилей, были грамотно представлены.

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании художественно-творческих способностей студента политехнического колледжа и определении начального уровня данного качества в ходе опытно-экспериментального исследования.

Цель определила следующие исследовательские задачи: доказать необходимость разработки настоящей темы исследования; теоретически обосновать понятие «художественно-творческие способности студента политехнического колледжа»; исходя из понятия «художественно-творческие способности студента политехнического колледжа», определив их структуру, выявить у студентов 1 курса начальный уровень развития изобразительных способностей; подобрать методики к исследованию художественно-творческих способностей студентов колледжа

В ходе исследования авторами применялись следующие методы исследования. Из перечня теоретических методов был выбран *анализ* как метод мышления, который с греческого означает «разложение, расчленение, процедуру мысленного деления явления или процесса». [3, с. 88]. Использование метода анализа позволило нам проблему формирования художественно-творческих способностей студентов политехнического колледжа мысленно разъединить на составляющие части и исследовать данный процесс более детально, соответственно поставленной задаче. В дальнейшем аналитический метод предполагал примененение синтетического метода, метода обобщения, которые позволили воссоединить полученные результаты исследования, получить целостность изучаемого процесса и сделать выводы. Наравне с теоретическими методами были использованы *прикладлные методы*, которые способствуют созданию новых программ, методик для улучшения изучаемого процесса. Среди прикладных методов были использованы *анкеты, опросы, техники компьютерной графики*, позволяющие оценить уровни сформированности художественно-творческих способностей студентов политехнического колледжа, – AutoCAD, Adobe Illustrator и CorelDRAW. Активно использовался метод таблиц для изображения полученных данных опроса и массивов данных.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был впервые осуществлен теоретико-методологический анализ художественно-творческих способностей студентов именно политехнического колледжа, и уточнена структура данных способностей в методологии.

Теоретическая значимость определяется тем, что работа вносит вклад в дальнейшее понимание и обоснование художественно-творческих способностей студента политехнического колледжа, формируемых средствами рисовальной компьютерной графики и изобразительной деятельности.

Практическая значимость состоит в разработке и проведении констатирующего этапа исследования, определении у студентов политехнического колледжа уровня развития изобразительных способностей. Был подобран комплекс методик исследования художественно-творческих способностей студентов политехнического колледжа, которые могут быть использованы для постановки и решения аналогичных задач при подготовке специалистов среднего звена. Для решения практических задач были собраны многочисленные компьютерные зарисовки студентов, выполненные на занятиях компьютерной графики, анализ которых позволил сформулировать выводы, которые могут послужить рекомендациями для дальнейшего осуществления формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Определив актуальность, цель, задачи процесса формирования художественно-творческих способностей студента политехнического колледжа, мы подошли к теоретическому обоснованию данного термина. К примеру, Л.Е. Сидорова понятие «художестивенно-творческие способности» определяет как изобразительные способности, подразделяя их на «способности» и «изобразительные способности», где способности представляют собой продукт общественного развития» [4, с. 777-782]. Известно, что проявляются и формируются способности только в ходе усвоения определенных форм деятельности. Б.М. Теплов под способностями понимает «индивидуальные особенности личности, которые обеспечивают сравнительную легкость и высокое качество овладения определенной деятельностью» [5, с. 101]. Исследователи, занимающиеся проблемой развития способностей у обучающихся, напоминают нам, что это не врожденные качества, что развиться они могут только в результате определенной деятельности: художественные способности – в результете художественной деятельности, математические способности – в ходе математической деятельности, спортивные способности – только в результате занятий спортом и т. д.

Изобразительные способности, или способности будущего специалиста к изобразительной деятельности исследователи относят к числу специальных. Так, М.А. Семенова, анализируя функции рисунков в технике компьютерной графики, определила две главные функции – это выразительная и изобразительная функции. В совокупности изобразительные способности, по мнению ученого, – это «овладение студентом способом восприятия, умение видеть предмет в целом – содержание и форму; это графические навыки – видеть положение предмета в пространстве, его пропорции и технические навыки, которые являются частью графических навыков» [6, с. 55]. Имея ввиду, что развитие художественно-творческих способностей студентов осуществляется педагогическим коллективом в техническом образовательном учреждении, был избран не просто рисунок, а более сложное рисование – с помощью компьютерных программ, компьютерной графики и мультимедийных технологий. Ученый, который всю свою жизнь посвятил изучению художественно-творческих способностей студентов художественных училищ, пишет, что к "основным свойствам можно отнести художественно-творческое воображение, особенности зрительной памяти, эмоциональное отношение к изучаемому объекту и волевые свойства студента" [7, с. 112]. Другой исследователь, Я.А. Белая, в понятие "художественный и творческий потенциал студентов" вкладывает художественные навыки, творческое мышление и воображение, а также навыки в инновационной деятельности" [8, с. 451-455].

Соглашаясь с представленными выше дефинициями художественно-творческих способностей студентов, вместе с тем отметим, что сложно современного специалиста технического профиля представить без технических, технологических способностей – без владения студентами компьютерными программами, компьютерной графикой, когда компьютер и мультимедийные технологии в руках студента превращаются в послушный инструмент реализации своей задумки, творческой мысли, которые часто сложно воплотить на бумаге. Проанализировав целый ряд определений понятия «художественно-творческие способности», мы разработали следующую структуру: способность к полноте созданного образа, умение передавать формы, умение построения предмета, передача его пропорций, способность к композиции и цветокомпозиции, а также передача движения и изображение.

Следующий шаг – переход к практике, к констатирующему этапу исследования, которое включало прикладные задачи:

1. Определить у студентов политехнического колледжа уровень развития изобразительных способностей.
2. Подобрать методики исследования художественно-творческих способностей студентов колледжа
3. Сделать выводы по уровням сформированности художественно-творческих способностей студентов колледжа.

Для решения задач были собраны компьютерные зарисовки студентов, выполненные на занятиях компьютерной графики. Занятия проводились по традиционной методике. Рисунки студентов анализировались в соответствии с критериями, выделенными М.А. Семеновой [9, с. 130-133].

*1. Содержание выполненного изображения* (полнота созданного образа): а) соответствует – 1 балл б) не соответствует – 0 баллов.

*2. Передача формы*: а) передана точно – 2 б. б) искажена – 1 б. в) не удалась – 0 б.

*3. Строение предмета*: а) верно – 2 б. б) искажено – 1 б. в) неверно – 0 б.

*4. Передача пропорций предмета в изображении*: а) верно – 2 б. б) искажено – 1 б. в) неверно – 0 б.

*5. Композиция*: *А) расположение изображений на листе:* а) по всей плоскости листа – 2 б. б) на полосе листа – 1 б. в) не продумано, носит случайный характер – 0 б; *б) соотношение по величине разных изображений, составляющих картину:* а) соблюдается пропорциональность в изображении разных предметов – 2 б. б) есть незначительные искажения – 1 б. в) неверно – 0 б.

*6. Передача движения*: а) движение передано достаточно четко – 2 б. б) движение передано неопределенно, неумело – 1 б. в) изображение статичное – 0 б.

7. Цвет (цветовое решение изображения композиции): а) передан реальный цвет предметов – 2 б. б) есть отступления от реальной окраски – 1 б. в) цвет предметов передан неверно – 0 б.

Система оценок М.А. Семеновой, которую мы использовали для определения уровня художественно-творческих способностей в технике компьютерной графики в сюжетном рисовании: 2 балла – правильное выполнение работы; 1

балл – студент справляется с заданием по каждому из критериев с небольшими ошибками или с помощью взрослого; 0 баллов – студент не справляется с заданием или допускает много ошибок. Оценки, полученные за каждое задание, суммировались и соотносились, соответственно, с тремя уровнями художественно-творческих способностей в технике компьютерной графики:

*Шкала оценок:*

Высокий уровень – 16-19 баллов,

Средний уровень – 12-15 баллов,

Низкий уровень – 11 баллов и меньше.

В процессе анализа обращалось внимание на качество изображения, его оттенки, формы, поскольку тема рисунка предполагала рассказ студента о том, как они реагируют на изменение промышленного дизайна разных отраслей производства и в разных странах. Это позволило оценить качество передачи пропорции изображаемой промышленной продукции. В рамках констатирующего этапа для выявления реального уровня сформированности художественно-творческих способностей и умений в компьютерной графике были собраны рисунки студентов в компьютерной графике, выполненные на следующие темы: «Дизайн современного спортивного сооружения», «Жилищный комплекс будущего», «Электромобиль – 2030». Компьютерные программы для графических работ студентов – это программы рисования – растровые (рисование изображения по точкам) и векторные (рисование целой линии). Нами были использованы векторные программы, среди которых AutoCAD, Adobe Illustrator и CorelDRAW.

Анализ художественно-творческих способностей в технике компьютерной графики мы представили в виде табл. в соответствии с критериями Т.С. Комаровой, адаптированные к критериям художественно-творческой деятельности студентов колледжа (всего в исследовании принимали участие 18 человек, в качестве примера приводим результаты 3 студентов группы) [10] (табл. 1).

Таблица 1

| № | Фамилия студента | Содержание выполненного изображения | Передача формы | Строение предмета | Количество предметов | Передача пропорций предмета в изображении | Композиция | | Передача движения | Цвет | Итого баллов | Уровень |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | *А* | *Б* | | | | |
| 1 | Коровин Т. | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | Н |
| 2 | Гаранина Э. | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 17 | В |
| 3 | Москвин А. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 12 | С |

Образец заполнения бланка анализа рисунков студентов на тему «Дизайн современного спортивного сооружения»

Анализ результатов, представленных в табл., показывает, что только два студента набрали от 16 до 19 баллов, поэтому их рисунки могут быть отнесены к высокому уровню развития художественно-творческих способностей в сюжетном рисовании, еще шесть студентов набрали от 12 до 15 баллов, что говорит о среднем уровне развития художественно-творческих способностей в сюжетном рисовании, остальные десять студентов набрали в общей сумме менее 11 баллов, в соответствии с этим их рисунки могут быть отнесены к низкому уровню развития художественно-творческих способностей.

Качественная и количественная обработка полученных данных всей группы представлена в табл. 2.

Таблица 2

Качественная и количественная обработка данных

| Уровни | Кол-во студентов | % |
|---|---|---|
| Высокий | 2 | 11 |
| Средний | 6 | 33 |
| Низкий | 10 | 56 |

Анализ рисунков показывает, что преобладающим уровнем овладения художественно-творческими способностями в компьютерном рисовании студентами 1 курса политехнического колледжа является достаточно низкий. В процессе анализа обращалось внимание на качество изображения спортивных сооружений, стадионов, расположенных в зеленой зоне города, так как темы рисунков предполагают обобщение представлений студентов о будущем российского спорта. Это позволило нам оценить качество передачи пропорции изображенных объектов.

Анализ каждой серии рисунков проводился также в соответствии с критериями, разработанными Т.С. Комаровой, но адаптированными к уровню изобразительных способностей студенческого возраста (всего в исследовании принимали участие 18 человек, в качестве примера приводим результаты 3 студентов группы) (табл. 3).

Таблица 3

Образец заполнения бланка анализа рисунков студентов «Жилищный комплекс будущего»

| № | Фамилия студента | Содержание выполненного изображения | Передача формы | Строение предмета | Количество предметов | Передача пропорций предмета в изображении | Композиция | | Передача движения | Цвет | Итого баллов | Уровень |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | *А* | *Б* | | | | |
| 1 | Коровин Т. | 1 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 9 | Н |
| 2 | Гаранина Э. | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 | С |
| 3 | Москвин А. | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 9 | Н |

Из результатов табл. видно, что никто из студентов не набрал максимального количества баллов, поэтому высокий уровень развития изобразительных способностей в сюжетном рисовании и компьютерной графике отсутствует, четверо из 18 студентов набрали от 12 до 14 баллов, что говорит о среднем уровне развития изобразительных способностей в сюжетном рисовании и компьютерной графике, остальные 14 набрали в общей сумме менее 11 баллов, в соответствии с этим их рисунки отнесены к низкому уровню развития художественно-творческих способностей в технике компьютерной графики.

Качественная и количественная обработка полученных данных представлена в табл. 4.

Таблица 4

Качественная и количественная обработка данных

| Уровни | Кол-во обучаемых | % |
|---|---|---|
| Высокий | 0 | 0 |
| Средний | 4 | 22 |
| Низкий | 14 | 78 |

Таким образом, анализ рисунков студентов в технике компьютерной графики показывает, что большая часть студентов находится на низком уровне овладения изобразительными способностями в сюжетном рисовании и компьютерной графике.

Далее проводился анализ студенческих работ на тему «Электромобиль – 2030» в соответствии с теми же критериями (табл. 5). (всего в исследовании принимали участие 18 человек, в качестве примера приводим результаты трех студентов группы).

Таблица 5

Образец заполнения бланка анализа рисунков студентов на тему «Электромобиль – 2030»

| № | Фамилия студента | Содержание выполненного изображения | Передача формы | Строение предмета | Количество предметов | Передача пропорций предмета в изображении | Композиция | | Передача движения | Цвет | Итого баллов | Уровень |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | *А* | *Б* | | | | |
| 1 | Коровин Т. | 1 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 8 | Н |
| 2 | Гаранина Э. | 1 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 10 | Н |
| 3 | Москвин А. | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 12 | С |

Данные табл. свидетельствуют о том, что при выполнении этой серии заданий никто из студентов не набрал максимального количества баллов, таким

образом, можно говорить о том, что никто из студентов пока еще не достиг высокого уровня развития изобразительных способностей в сюжетном рисовании в технике «компьютерная графика». Пять студентов из 18-ти набрали от 12 до 13 баллов, это свидетельствует о среднем уровне развития их изобразительных способностей в сюжетном рисовании, остальные 13 студентов набрали 11 баллов и менее, поэтому их рисунки могут быть отнесены к низкому уровню развития изобразительных способностей.

Качественная и количественная обработка полученных данных представлена в табл. 6.

Таблица 6

Качественная и количественная обработка данных

| Уровни | Кол-во обучаемых | % |
|---|---|---|
| Высокий | 0 | 0 |
| Средний | 5 | 28 |
| Низкий | 13 | 72 |

Завершая исследование процесса формирования художественно-творческих способностей студентов политехнического колледжа, отметим, что овладение будущим специалистом высоким уровнем творческих способностей может быть достигнуто при условии, если в ходе облучения найдены те способы и условия, которые будут способствовать самореализации студента, раскрытию его творческого потенциала. В ходе исследования мы попытались изменить существующее мнение отдельных исследователей, что инженеру среднего звена необязательно владеть художественно-творческими характеристиками – достаточно освоить навыки начертательной геометрии. Развивать рисовальную тему с помощью компьютерной гарфики параллельно с навыками начертательной геометрии очень важно, так как выпускник должен быть способен продемонстрировать перспективу окончательного продукта с помощью композиции, цвета, воображения, формы. Наравне с этим от выпускника политехнического колледжа в курсовых работах требуется сегодня способность передавать тени, оттенки фасадов домов, автомобилей, объектов промышленного производства и т. д. В связи с этим нами были структурированы художественно-творческие способности студентов политехнического колледжа, куда вошли способность к полноте созданного образа, умение передавать формы, построения предмета, передача его пропорций, способность к композиции и цветокомпозиции, а также передача движения и изображение. Определив суть и содержание художественно-творческих способностей студентов политехнического колледжа, мы перешли к практическому воплощению задуманных задач.

Студенты 1 курса политехнического колледжа на начальном этапе опытной работы продемонстрировали слабое владение навыками изображения промышленного дизайна – строительства жилых микрорайонов и жилищных комплексов, автомобильной промышленности и спортивных современных сооружений. Данная серия заданий, выполненных студентами на занятии компьютерной графики, и их анализ позволили выявить реальный уровень сформированности художественно-творческих способностей, а также владения студентами колледжа выразительными средствами в представленном виде изобразительной деятельности к технике компьютерной графики. Проведенное исследование делает необходимым организацию и реализацию следующего этапа исследования – формирующего этапа опытной работы со студентами, где будет представлен технологический комплекс, способствующий повышению уровня художественно-творческих способностей студентов политехнического колледжа. Результаты данного этапа будут представлены в последующих публикациях.

Библиографический список


1. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям).* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 сентября 2023 г. № 674. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=458638
2. Епишкин Н.И. *Исторический словарь галлицизмов русского языка*. Москва: ЭТС, 2010.
3. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983.
4. Сидорова Л.Е. Развитие творческих способностей студентов технического института в процессе занятий по художественным дисциплинам. *Управление образованием: теория и практика*. 2023; Т. 13, № 12-1: 777-782.
5. Теплов Б.М. Способности и одарённость. *Вестник Московского университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2014; № 4: 99-105.
6. Семенова М.А. *Развитие художественно-творческих способностей студентов в процессе занятий акварельной живописью на пленэре*: монография. Саарбрюкен, 2011.
7. Кузин В.С. *Психология:* учебник для художественных училищ. Санкт-Петербург: Нева, 2010.
8. Белая Я.А. Художественно-творческое развитие студентов в образовательной среде университета. *Молодой ученый*. 2023; № 19 (466): 451-455.
9. Семенова М.А. *Развитие художественно-творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов в процессе занятий акварельной живописью на пленэре*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
10. Комарова Т.С. *Собрание сочинений с 1959 по 2014 гг.* Составитель А.Л. Третьяков. Москва, 2015.


References


1. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po professii 44.02.06 Professional'noe obuchenie (po otraslyam).* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 12 sentyabrya 2023 g. № 674. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=458638
2. Epishkin N.I. *Istoricheskij slovar' gallicizmov russkogo yazyka*. Moskva: `ETS, 2010.
3. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1983.
4. Sidorova L.E. Razvitie tvorcheskih sposobnostej studentov tehnicheskogo instituta v processe zanyatij po hudozhestvennym disciplinam. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2023; T. 13, № 12-1: 777-782.
5. Teplov B.M. Sposobnosti i odarennost'. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2014; № 4: 99-105.
6. Semenova M.A. *Razvitie hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej studentov v processe zanyatij akvarel'noj zhivopis'yu na plen`ere*: monografiya. Saarbryuken, 2011.
7. Kuzin B.C. *Psihologiya:* uchebnik dlya hudozhestvennyh uchilisch. Sankt-Peterburg: Neva, 2010.
8. Belaya Ya.A. Hudozhestvenno-tvorcheskoe razvitie studentov v obrazovatel'noj srede universiteta. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 19 (466): 451-455.
9. Semenova M.A. *Razvitie hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej studentov hudozhestvennyh fakul'tetov pedagogicheskih vuzov v processe zanyatij akvarel'noj zhivopis'yu na plen`ere*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
10. Komarova T.S. *Sobranie sochinenij s 1959 po 2014 gg.* Sostavitel' A.L. Tret'yakov. Moskva, 2015.


*Статья поступила в редакцию 10.04.24*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-223-225

***Saidova A.S.**, researcher, Art History Department, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: sanjela8@yandex.ru*

**METHODOLOGICAL BASICS OF TEACHING DAGESTAN ORNAMENTAL ART TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.** The article updates a problem of teaching ornamental art in pedagogical universities, examines the main existing concepts of teaching methods, which have been developed by B.M. Nemensky, T.Ya. Shpikalova, A.S. Hvorostov, L.V. Ershov, V.B. Dryagina, Yu.G. Dorozhin, P.N. Magomedova, V.B. Bametov and others. The work emphasizes the importance of ornamental art as a unique means through which students of pedagogical universities are instilled with qualities necessary for a future teacher-artist such as abstract thinking, creative imagination, logical reasoning, holistic representation, concentration, memory, etc. Experience received by students in classes in ornamental art will allow in future to decide what personal creativity and professional activities to choose. The article discusses principles of teaching ornamental art in universities, analyzes scientific works that touch on the issues of teaching ornamental art. The article concludes that teachers, when developing curricula and assignments, need to take into account the demand for folk art products in the market. This will ensure the student's creative entry into the modern market and design products taking into account the needs of society.

*Key words:* **art education, pedagogical university, aesthetic education, ornamental art, decorative and applied arts**

***А.С. Саидова,** науч. сотр. отдела истории искусств Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: sanjela8@yandex.ru*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ДАГЕСТАНСКОГО ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье актуализируется проблема преподавания орнаментального искусства в педагогических вузах, рассматриваются основные существующие концепции методики преподавания, которые были разработаны такими учеными, как Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикаловая, А.С. Хворостов, Л.В. Ершов, В.Б. Дрягина, Ю.Г. Дорожин, П.Н. Магомедова, В.Б. Баметов и др., подчеркивается значимость орнаментального искусства как уникального средства, посредством которого студентам педагогических вузов прививаются такие необходимые для будущего педагога-художника качества, как абстрактное мышление, творческое воображение, логическое рассуждение, целостное представление, сосредоточенность, память и др. Полученный студентами опыт на занятиях по орнаментальному искусству позволит в будущем определиться с личным творчеством и профессиональной деятельностью. В статье рассматриваются принципы преподавания орнаментального искусства в вузах, анализируются научные труды, затрагивающие вопросы преподавания орнаментального искусства. Делается вывод о том, что преподавателям, разрабатывающим учебные программы и задания, необходимо учитывать востребованность на рынке изделий народного творчества. Это позволит обеспечить творческое вхождение студента в современный рынок и проектировать изделия с учетом потребностей общества.

*Ключевые слова:* **орнамент, студент, орнаментальное искусство, обучение, педагогический вуз, декоративно-прикладное искусство**

Актуальность темы данного исследования определяет важное направление декоративно-прикладного искусства, истоками возникновения которого является период распространения ремесленного производства, развивающегося в разных сферах. Изучение данного направления декоративно-прикладного искусства расширяет кругозор человека, формирует представления о развитии культуры и общества, развивает у людей способность видеть прекрасное. Сегодня мы можем наблюдать всплеск интереса к орнаментальному искусству. И это неслучайно, поскольку орнамент – это элемент традиционной культуры, которая является непреходящей ценностью народа. Орнаментика проникает в различные сферы и выполняет различные прикладные функции [1-11]. Обладая уникальными качествами, орнаментальное творчество занимает ключевое место в художественном образовании. Изучение орнамента способствует развитию у студентов в процессе обучения творческих способностей, эстетического вкуса, раскрытию личностного потенциала.

**Шпикалова Т.Я.**
- Обоснованы ведущие компоненты системы эстетического воспитания и художественного образования. Рассмотрены творческие задачи разных типов по освоению народного искусства, которые были формулированы по аналогии с творческими принципами. Теоретически обоснованы и экспериментально проверены условия решения художественно-творческих задач. [2]

**Ершова Л.В.**
- Обоснована система этнохудожественного образования, разработана модель этнохудожественной профессионально-педагогической культуры педагога. [3]

**Неменский Б.М.**
- Разработаны основные позиции концепции по формированию художественной культуры. Ученый отводит особое значение декоративно-прикладному искусству, включающему в себя орнаментику, объясняя это тем, что оно вносит образность в окружающий мир, является частью искусства народов мира и лишает аморфности материально-предметную среду. [4]

**Хворостов А.С.**
- Определено место и роль народного и декаративно-прикладного искусства во взаимосвязи эстетического и художественного образования. Разработаны различные дидактические приемы. [5]

**Корешков В.В.**
- Процесс формирования личности рассматривается как соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием эффектных форм учебно-воспитательного процесса. А личность рассматривыается как системное качество, которое индивид приобретает в общении и предметной деятельности. [6]

**Кузин В.С.**
- Выделены основные цели обучения:всестороннее развитие человека, академическое постижение законов изобразительной грамоты, развитие художественных и творческих способностей, воображения, пространственного мышления, знакомство с искусством своей страны и мира. [7]

**Магомедова П.Н.**
- Предложен комплексный подход к системе подготовки студентов на занятиях народно-прикладного искусства. Изучение и освоение художественно-стилистических особенностей ковровых изделий рассматриваются с учетом синркетизма народного искусства Дагестана. [8]

**Раджабов И.М.**
- Предложена эффективная методика организации занятий изобразительным и декоративно-прикладным искусством для различных регионов, республик Северного Кавказа и Дагестана. Ученый путем применения специфики горного края разработал специальные упражнения с помощью которых студентами решаются поставленные задачи [9]

Рис. 1. Системы преподавания орнаментального искусства

Поэтому цель нашей статьи состоит в исследовании методологических основ преподавания дагестанского орнаментального искусства, эффективное применение которых в обучении студентов педагогических вузов позволит подготовить востребованных педагогов-художников.

В связи с этим были поставлены следующие задачи: проанализировать существующие педагогические практики преподавания орнаментального искусства обучающимся; определить ключевые принципы преподавания орнаментального искусства; определить комплекс педагогических условий, выполнение которых позволит усовершенствовать учебный процесс.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: изучение научных трудов, затрагивающих соответствующую проблематику; анализ педагогических практик преподавания декоративно-прикладного искусства.

**Принцип систематичности и последовательности**
- Цикличность учебного процесса, включающее постепенное усложнение и дополнение новых приемов формирует у студентов специальные знания и умения. Необходимые для дальнейшего самостоятельного творческого труда

**Принцип доступности и посильности обучения**
- Процесс обучения ориентирован на индивидуальность студента, его личный опыт, умения и навыки

**Принцип прочности усвоения знаний**
- Способствует качественному и оригинальному выполнению студентами изделий декоративно-прикладного искусства высокой сложности в соответствии с поставленной задачей

**Принцип активности и сознательности и обучения**
- Способствует осознанному усвоению и осмыслению изучаемого материала, подвигает студентов на творческий и исследовательский поиск

**Принцип наглядности**
- Способствует восприятию студентами технологических процессов изготовления изделий декоративно-прикладного искусства, освоению алгоритма действия

**Принцип научности**
- Знакомит студентов с научными исследованиями и достижениями, играющими значительную роль в создании изделий декоративно-прикладного искусства, повышает познавательную активность, позволяющую в дальнейшем будущим педагогам приспосабливаться к современным условиям художественного рынка

**Принцип связи теории с практикой**
- Совмещение полученных знаний и опыта их практического применения, что особенно актуально в современных условиях, поскольку выпускники вузов часто сталкиваются с тем, что полученные знания не соответствуют реалиям

**Принцип гражданственности и диалога культур**
- Предоставление студентам знаний в сфере регионального декоративно-прикладного искусства, обучение самостоятельности в изучении образцов культуры, с целью дальнейшего применения в профессиональной деятельности

Рис. 2. Принципы преподавания орнаментального искусства [11]

Научная новизна статьи заключается в том, что в исследовании на основе уже существующих практик преподавания определены условия, которые должны быть положены в основу методики обучения орнаментального искусства.

Теоретическая значимость: обоснованы педагогические условия, которые необходимо внедрить в систему подготовки студентов педагогических вузов с использованием орнамента.

Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты проведенного исследования могут быть применены при разработке программ обучения по декоративно-прикладному искусству.

Большое значение в методической подготовке будущего педагога имеет понимание содержания, задач и принципов построения вузовских программ по орнаментальному искусству, а также глубокое знание методологических основ преподавания и его дальнейшего внедрения в практику. В настоящее время все уровни художественного образования включают изучение орнаментального искусства. И если в средних образовательных учреждениях обучающимся прививаются такие качества, как наблюдательность, усидчивость, художественный вкус, то в вузах основная цель обучения состоит в формировании профессиональных компетенций. Многие исследователи занимались вопросами подготовки студентов на занятиях по народному декоративно-прикладному искусству. Анализируя существующие программы по орнаментальному искусству, стоит отметить качественное изменение в программах по подготовке и развитию творческих, эстетических и нравственных качеств будущих педагогов. Большой интерес вызывают исследования в данном направлении, которые были проведены Т.Я Шпикаловой, А.С. Хворостовой, В.В. Корешковой и т. д.

Интересны также работы таких дагестанских исследователей-методистов, как М.М. Байрамбекова, С.Г. Гаджимурадова, Г.Б. Изабакарова, в которых представлен комплексный подход к системе подготовки студентов на занятиях народным декоративно-прикладным искусством.

Систематизируем существующие системы преподавания орнаментального искусства студентам в педагогических вузах (рис. 1).

Эффективное преподавание орнаментального искусства невозможно без соблюдения ряда принципов (рис. 2).

Автором на основе результатов, полученных в процессе анализа существующей педагогической практики, для развития творческого потенциала студентов предлагается усовершенствовать процесс обучения посредством введения комплекса педагогических условий с включением основ орнаментального искусства. По мнению автора, к таким условиям относятся следующие:

– интегрирование в учебный процесс научной системы, которая сохранит и повысит интерес студентов к народному творчеству на протяжении всего учебного процесса;

– за счет привития студентам значимости народного творчества в процессах обучения и воспитания усилить познавательный и творчески-прикладной характер в процессе обучения декоративно-прикладному искусству дагестанских народов;

– рассмотреть народный орнамент как основной элемент программы учебных дисциплин по декоративно-прикладному искусству, задачей которых является подготовка будущих преподавателей-художников;

– интегрировать в учебный процесс практикумов, широко использующих присущие дагестанскому народу обычаи и традиции;

– применение студентами в процессе обучения качественных художественных материалов и инструментария с целью получения хороших навыков работы с природными материалами и успешного опыта их формирования.

Перечисленные условия, по мнению автора, следует положить в основу методики преподавания орнаментального искусства в педагогических вузах.

Учитывая тот факт, что орнаментальное искусство – это неограниченные возможности для наиболее полного раскрытия потенциала студентов и формирования у них знаний в области истории искусств, обучения практическим и теоретическим основам композиции и стилизации, полагаем, что требуется более глубокое и основательное изучение данной специальности. Изучение студентами педагогических вузов дагестанского орнаментального искусства способствует развитию эстетических, нравственных, творческих, интеллектуальных способностей и расширяет кругозор.

Кроме того, следует теснее сотрудничать с предприятиями региона, производящими изделия декоративно-прикладного искусства, и устанавливать конкретный уровень и специфику современных требований, которые руководство вуза предъявляет к выпускникам педагогических вузов. Разрабатывая учебные программы и задания, необходимо учитывать востребованность на рынке изделий народного творчества. Это позволит обеспечить творческое вхождение студента в современный рынок и проектировать изделия с учетом потребностей общества.

Библиографический список


1. Дрягина В.Б. Об изучении орнаментального искусства в системе дополнительного образования. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2018; № 1 (67): 38-43.
2. Шпикалова Т.Я. *Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации*. Шуя, 2006.
3. Ершова Л.В. *Становление непрерывной системы этно-художественного образования в России: теория и практика.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2006.
4. Немецкий Б.М. *Педагогика искусства*. Москва: Просвещение, 2012.
5. Хворостов А.С. *Чеканка. Инкрустация. Резьба по дереву.* Москва, 1985.
6. Корешков В.В. *Формирование личности учащегося в процессе декоративной деятельности по художественно-эстетической организации среды*: Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 1994.
7. Кузин В.С. *Основы обучения изобразительному искусству*: пособие для учителей. Москва. Просвещение, 1977.
8. Магомедова П.Н. *Научные основы преподавания искусства ковроделия на ХГФ пединститута (в условиях Дагестана).* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1994.
9. Раджабов И.М. *Декоративное и изобразительное искусство в системе художественного образования.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1998.
10. Поровская Г.А. *Народное декоративно-прикладное искусство в системе профессионально-педагогической подготовки учителя начальных классов педагогических факультетов педвузов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1990.
11. Горнова Л.В. *Студия декоративно-прикладного творчества: программы, организация работы, рекомендации*. Волгоград. Учитель, 2008.


References


1. Dryagina V.B. Ob izuchenii ornamental'nogo iskusstva v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2018; № 1 (67): 38-43.
2. Shpikalova T.Ya. *Koncepciya `etnokul'turnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Shuya, 2006.
3. Ershova L.V. *Stanovlenie nepreryvnoj sistemy `etno-hudozhestvennogo obrazovaniya v Rossii: teoriya i praktika.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
4. Nemeckij B.M. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 2012.
5. Hvorostov A.S. *Chekanka. Inkrustaciya. Rez'ba po derevu.* Moskva, 1985.
6. Koreshkov V.V. *Formirovanie lichnosti uchaschegosya v processe dekorativnoj deyatel'nosti po hudozhestvenno-`esteticheskoj organizacii sredy*: Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.
7. Kuzin V.S. *Osnovy obucheniya izobrazitel'nomu iskusstvu*: posobie dlya uchitelej. Moskva. Prosveschenie, 1977.
8. Magomedova P.N. *Nauchnye osnovy prepodavaniya iskusstva kovrodeliya na HGF pedinstituta (v usloviyah Dagestana).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.
9. Radzhabov I.M. *Dekorativnoe i izobrazitel'noe iskusstvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1998.
10. Porovskaya G.A. *Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme professional'no-pedagogicheskoj podgotovki uchitelya nachal'nyh klassov pedagogicheskih fakul'tetov pedvuzov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1990.
11. Gornova L.V. *Studiya dekorativno-prikladnogo tvorchestva: programmy, organizaciya raboty, rekomendacii*. Volgograd. Uchitel', 2008.


*Статья поступила в редакцию 31.03.24*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-225-227

***Simonenko O.N.,*** *methodologist, teacher-defectologist, School 21 (Stavropol, Russia); postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**FORMATION OF TEACHER'S READINESS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION PROGRAMS.** The article gives a wide analysis of the process of forming readiness among teaching staff of the modern Russian school to implement inclusive education programs. In order to comprehensively highlight this important problem, considerable attention is paid to revealing of the meaning of the term "readiness" in relation to a teacher who implements inclusive education. The researcher

reveals the main components of a teacher's activity, during which the formation of particular characteristic components seems most likely. The author identifies deficits in the development of these components, which are most characteristic of teachers in most modern Russian schools. In conclusion, some ways of overcoming them are revealed, which are most effective at the basic general and secondary general education.

*Key words:* **inclusive education, implementation of inclusive education programs in general education, professional development of teaching staff, teacher, student**

***О.Н. Симоненко**, методист, учитель-дефектолог МБОУ СОШ № 21, г. Ставрополь, аспирант, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основное содержание исследования составляет анализ процесса формирования готовности педагогического работника современной российской школы к реализации программ инклюзивного образования. В целях всестороннего освещения этой проблемы значительное внимание уделяется раскрытию сущности термина «готовность» применительно к деятельности учителя, реализующего программы инклюзивного образования, а также рассмотрению его структуры. Исследуются основные составляющие активности современного педагога, в ходе которых формирование компонентов указанной характеристики представляется наиболее вероятным. В качестве следующей исследовательской задачи автором была определена попытка выявления дефицитов в развитии этих компонентов, наиболее характерных для большинства учителей современных школ. В заключение раскрываются некоторые пути их преодоления, обладающие, по мнению автора, наибольшей эффективностью на современной стадии развития систем основного общего и среднего общего образования в нашей стране.

*Ключевые слова:* **инклюзивное образование, реализация программ инклюзивного образования в общеобразовательных организациях, повышение квалификации педагогических работников, учитель, ученик**

Актуальность исследования объясняется тем, что сегодня одним из ключевых направлений развития российской школы является обеспечение равного доступа к образованию для всех детей, в том числе характеризующихся наличием особых образовательных потребностей [1]. На протяжении большей части истории отечественной педагогики учащиеся, имеющие ограниченные возможности здоровья, обучались в специальных школах либо в коррекционных классах общеобразовательных организаций [2]. Однако вышедшим в декабре 2012 г. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» в педагогическую практику был введён термин «инклюзивное образование». Согласно указанному нормативно-правовому акту, он означает обеспечение доступа к обучению для всех учащихся с максимальным учётом многообразия их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1-12]. В настоящее время соответствующие программы реализуются в школах, функционирующих по всей территории Российской Федерации. Во время осуществления педагогической деятельности в соответствии с ними коллективы ОО сталкиваются с множеством проблем различного характера [3]. Поиск возможностей для решения подобных затруднений составляет объект повышенного исследовательского интереса многих отечественных авторов (табл. 1).

Таблица 1

Проблемы, связанные с реализацией программ инклюзивного образования в современных российских школах, наиболее популярные среди педагогов-исследователей

| Исследователи | Проблемы |
|---|---|
| Л.И. Акатов, В.В. Лебединский, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, | Влияние психолого-педагогических особенностей развития личности ребёнка с особыми образовательными потребностями на осуществление им урочной и внеурочной работы |
| Л.М. Шипицына, Н.М. Назарова, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго | Проблемы планирования и осуществления учебной и воспитательной деятельности по программам инклюзивного образования |
| В.В. Хитрюк, И.В. Возняк, Л.М. Кобрина | Сущностные и структурные особенности компетентности педагогического работника, действующего в условиях инклюзивного образования |

Таким образом, реализация инклюзии затрагивает практически все стороны жизни современной школы [4]. Адаптации к особым образовательным потребностям детей подлежат социальная жизнь образовательной организации (Г.Б. Глазкова, Т.Г. Зубарева, А.С. Ильин); материально-техническое обеспечение учебно-воспитательного процесса; образовательная среда, созданная в конкретной школе [5].

Успех подобных модернизаций естественным образом предполагает тесное сотрудничество всех субъектов образовательных отношений. Пожалуй, ключевая роль в данном случае принадлежит учителям [6]. Отсюда следует, что одной из важнейших составляющих успешной реализации программ инклюзивного образования на современном этапе развития российской школы является развитие готовности педагога к оказанию качественной специальной помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями (С.В. Алехина, Ю.А. Афонькина, А.А. Дубров, В.В. Иванова, Л.С. Самсоненко). Попытка анализа и рационализации данной составляющей будет осуществлена в процессе дальнейшего исследования.

Цель статьи, таким образом, заключается во всестороннем исследовании процесса формирования готовности современного учителя к реализации программ инклюзивного образования.

Задачи, решение которых представляется автору необходимым для достижения этой цели, формулируются следующим образом:

– раскрыть значение термина «готовность» применительно к деятельности учителя, реализующего программы инклюзивного образования;

– рассмотреть её структуру;

– определить составляющие активности современного педагога, в ходе которых формирование компонентов указанной характеристики представляется наиболее вероятным;

– выявить дефициты в развитии таковых, характерные для большинства учителей современных школ;

– продемонстрировать пути их преодоления, подлежащие реализации на современной стадии развития этой части образовательной системы в нашей стране.

При этом автором использовались следующие методы исследования: изучение научно-исследовательской литературы, затрагивающей проблематику статьи; рефлексия собственного педагогического общества.

Научная новизна данной работы заключается в раскрытии сущности и структуры дефиниции «готовность» применительно к деятельности учителя, реализующего программы инклюзивного образования.

Теоретическая значимость состоит в исследовании дефицитов в развитии её компонентов, характерных для большинства учителей современных школ.

Практическая значимость – в демонстрации путей их преодоления, актуальных на современной стадии развития основного общего и среднего общего образования в Российской Федерации.

Готовность современного учителя к успешной реализации профессиональных обязанностей в условиях инклюзивного образования представляет собой сложное по своей структуре качество. Достаточный уровень его развития позволяет педагогическому работнику успешно реализовывать собственные компетенции при работе с учащимися, характеризующимися наличием особых образовательных потребностей [1]. В структуре данной характеристики выделяется ряд равнозначных компонентов [3]. Они могут быть систематизированы по двум категориям: психологические и профессиональные (табл. 2).

Анализ литературы, а также текущей практики инклюзивного образования позволяет говорить о том, что как психологические, так и профессиональные компоненты интересующей нас характеристики педагогического работника современной школы формируются в ходе осуществления активности в двух областях (Ю.А. Афонькина, А.А. Дубров, В.В, Иванова, Ю.А, Королева, А.П. Сманцер, И.Р. Федорова). В их число входят профессиональное становление его личности; непрерывное совершенствование профессиональных компетенций.

Развитию системы знаний, умений и навыков, позволяющих педагогу эффективно реализовывать интересующую нас деятельность, на современном этапе развития российской школы уделяется повышенное внимание [9]. Так, с середины 2010-х гг. в организациях развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования массово осуществляется обучение учителей общеобразовательных организаций основам эффективного взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности [10]. При этом программы, реализуемые в таких учреждениях, часто основаны на результатах изучения исходного уровня профессионально-психологической

Таблица 2

Структура готовности современного учителя к успешной реализации профессиональных обязанностей в условиях инклюзивного образования

| | |
|---|---|
| Психологические компоненты | Удовлетворённость процессом реализации собственной педагогической деятельности и его результатами [6] |
| | Эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии |
| | Готовность к интеграции учеников, характеризующихся ограниченными возможностями здоровья, в различные формы реализации урочной и внеурочной деятельности [5] |
| Профессиональные компоненты | Знание индивидуальных особенностей детей с различными образовательными потребностями |
| | Готовность к активному взаимодействию с другими участниками образовательного процесса по соответствующим вопросам |
| | Осознанная потребность в постоянном профессиональном и личностном росте [7] |
| | Умение использовать вариативность по ходу осуществления профессионально-педагогической деятельности |
| | Способность к широкому применению инновационных технических средств и информационных технологий в повседневной практике [8] |
| | Комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих моделировать ход учебных занятий при реализации инклюзивных образовательных программ |

готовности педагогов к участию в инклюзивном образовательном процессе [9]. Однако на настоящий момент многие педагогические работники, привлекаемые к реализации образовательной инклюзии, продолжают испытывать определённые затруднения [7]. Как правило, они возникают при реализации следующих аспектов деятельности:

– взаимодействие с другими специалистами инклюзивной общеобразовательной организации в рамках психолого-педагогического консилиума [8];

– моделирование и осуществление сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями;

– осуществление во взаимодействии с другими специалистами психолого-педагогического сопровождения процесса реализации инклюзивных образовательных программ [6];

– широкое применение современных коррекционно-развивающих педагогических технологий при организации образовательного процесса с детьми, характеризующимися наличием особых образовательных потребностей [10];

– оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, по вопросам организации и реализации адаптированных образовательных программ;

– продуктивное взаимодействие с такими детьми в ходе урочной и внеурочной работы.

Анализируя данные затруднения, возникающие у учителей общеобразовательных учреждений в ходе реализации инклюзивной практики, можно заключить, что им, прежде всего, нужна помощь в выработке механизмов взаимодействия с детьми и остальными участниками образовательных отношений [3]. Соответственно, необходимо внесение такого рода изменений в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Учёт описанных выше запросов педагогов необходим также при разработке методических рекомендаций, имеющих целью максимальную интеграцию педагогического работника в инклюзивный образовательный процесс [10]. Кроме того, в обоих случаях необходимо повышенное внимание к формированию у будущих педагогов представлений о том, что при реализации инклюзивных программ главным действующим лицом является ребёнок с особыми образовательными потребностями (А.В. Гараганов, А.С. Канюк [11],Сальцева С.В., Жданова С.Н., Пак Л.Г., Кочемасова Л.А. [12]).

Подводя итог, выделим ключевые идеи по проблемам формирования готовности учителей современных российских школ к реализации программ инклюзивного образования. Во-первых, совершенствование данной составляющей функционирования российской школы на сегодняшний день является одним из ключевых направлений её дальнейшего поступательного развития. Во-вторых, на сегодняшний день представляются достаточно хорошо изученными сущность и структура указанного феномена. Предпринимаются меры по развитию компонентов этой характеристики у педагогов. С другой стороны, по-прежнему фиксируется наличие определённых профессиональных дефицитов в данной области. Минимизировать их можно посредством оказания учителям помощи в выработке механизмов взаимодействия с детьми и остальными участниками образовательных отношений в ходе осуществления инклюзивной образовательной деятельности.

Библиографический список


1. Дубров А.А., Глазкова Г.Б. Факторы эффективного инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 275-277.
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Ильин А.С. Исследование готовности учителя к работе в условиях инклюзии: в поисках практических решений. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2022; № 3 (47): 84-89.
4. Иванова В.В. Формирование инклюзивной компетентности у субъектов образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. *Вестник науки.* 2023; № 12 (69): 474-484.
5. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Повышение эффективности подготовки учителей к осуществлению индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2021; № 4 (49): 135-145.
6. Самсоненко Л.С. Особенности развития психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. *Гуманитарные науки.* 2021; № 4 (56): 110-117.
7. Королева Ю.А. Инклюзивная компетентность современных педагогов: особенности и факторы её определяющие. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-33: 142-144.
8. Федорова И.Р. Инклюзивная готовность и компетентность педагога. *Актуальные проблемы педагогики и психологии.* 2022; № 3: 11-16.
9. Истюфеева Ж.Н. Формирование инклюзивной компетентности педагогов дополнительного образования детей. *Наука и социум.* 2020; № VI: 45-50.
10. Пивторак А.Н. Инклюзивная компетентность в сфере хореографического образования. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* 2022; № 60: 239-247.
11. Гараганов А.В., Канюк А.С. Классификация образовательных потребностей молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях. *Современное образование: традиции и инновации.* 2023. № 1: 113-116.
12. 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. Dubrov A.A., Glazkova G.B. Faktory `effektivnogo inklyuzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 275-277.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Il'in A.S. Issledovanie gotovnosti uchitelya k rabote v usloviyah inklyuzii: v poiskah prakticheskih reshenij. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2022; № 3 (47): 84-89.
4. Ivanova V.V. Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti u sub`ektov obrazovatel'nogo processa v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Vestnik nauki.* 2023; № 12 (69): 474-484.
5. Kuz'micheva T.V., Afon'kina Yu.A. Povyshenie `effektivnosti podgotovki uchitelej k osuschestvleniyu individualizacii obrazovatel'noj sredy v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2021; № 4 (49): 135-145.
6. Samsonenko L.S. Osobennosti razvitiya psihologicheskoj gotovnosti pedagogov k realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki.* 2021; № 4 (56): 110-117.
7. Koroleva Yu.A. Inklyuzivnaya kompetentnost' sovremennyh pedagogov: osobennosti i faktory ee opredelyayuschie. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-33: 142-144.
8. Fedorova I.R. Inklyuzivnaya gotovnost' i kompetentnost' pedagoga. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii.* 2022; № 3: 11-16.
9. Istyufeeva Zh.N. Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Nauka i socium.* 2020; № VI: 45-50.
10. Pivtorak A.N. Inklyuzivnaya kompetentnost' v sfere horeograficheskogo obrazovaniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2022; № 60: 239-247.
11. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Klassifikaciya obrazovatel'nyh potrebnostej molodezhi, obuchayuschejsya v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii.* 2023. № 1: 113-116.
12. 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 31.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-228-230

***Orzhekhovsky A.S.,*** *Head of the preparatory course of the Special Faculty of the Military Training and Research Center of the Ground Forces "Combined Arms Academy of the Armed Forces of the Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Sorokopud Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Educational Activities, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF FOREIGN STUDENTS AS MEANS TO ADAPT TO EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN MILITARY UNIVERSITY.** The authors focus on foreign students and extracurricular activities they do, which are understood as possible ways to get adapted to a military university in Russia. The article reveals contents of the concept of adaptation, taking into account the specifics of activities of foreign students in the system of Russian military universities. The authors seek to trace the course of this process in accordance with its main stages. Key features of integration of foreign cadets into the military universities operating in the Russian Federation territory educational environment are determined. The work describes difficulties encountered by immigrants from the near and especially far abroad when integrating into the educational process in a Russian military university. The researchers propose forms of introduction of extracurricular work, which are most effective in terms of facilitating the adaptation to the higher military education organizations in Russia.

*Key words:* **higher military education, military university, foreign students of Russian military universities, socio-cultural adaptation, extracurricular activities**

***А.С. Оржеховский,*** *нач. подготовительного курса спец. факультета Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооружённых сил Российской Федерации», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Ю.В. Сорокопуд,*** *д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

# ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ВУЗА

Основное внимание в работе авторы акцентируют на возможностях внеучебной деятельности иностранных обучающихся как средства их адаптации к образовательной среде российского военного вуза. Статья раскрывает содержание понятия «адаптация» с учётом специфики деятельности иностранных обучающихся в пространстве российских военных вузов. Авторами прослеживается ход данного процесса в соответствии с основными его этапами. Определяются ключевые особенности интеграции иностранных курсантов в образовательную среду военных вузов, функционирующих на территории Российской Федерации. Даётся обобщённая характеристика трудностей, возникающих у выходцев из ближнего и особенно дальнего зарубежья при встраивании в учебно-воспитательный процесс, реализуемый в российских военных вузах. Предлагаются формы осуществления внеучебной работы, обладающие, по мнению авторов, наибольшей эффективностью в плане облегчения приспособления иностранных военнослужащих к условиям организаций высшего военного образования, действующих на территории РФ.

*Ключевые слова:* **высшее военное образование, военный вуз, иностранные учащиеся российских военных вузов, социокультурная адаптация, внеучебная деятельность**

Актуальность темы нашей статьи подтверждается событиями, происходящими на мировой арене в последние годы. Особенности их протекания подтверждают, что сохранение Российской Федерацией своего текущего статуса в глобальной геополитической системе, а значит, в определённой степени и её выживание во многом зависят от упрочения международного сотрудничества (А.Н. Андонова, В.В. Бесценная, С.Ф. Галкина, А.Г. Корсунская, А.В. Петрухина, Е.В. Федяева, И.Е. Шемякина). Ввиду эскалации внешнеполитической напряжённости важным аспектом продуктивного взаимодействия между РФ и её союзниками представляется военная сфера (Н.В. Гусева, А.В. Петрухина, П.С. Тенитилов, Е.В. Федяева).

В свою очередь, значимое направление сотрудничества со странами дальнего и ближнего зарубежья в данной сфере – подготовка российскими военными вузами иностранных специалистов [1]. Следует при этом учесть, что в организациях такого типа, действующих на территории нашей страны, их обучение и воспитание, начиная с подготовительного курса, осуществляется только на русском языке [2]. Подобная ситуация способствует обострению проблем, связанных с интеграцией таких учащихся в новую для них социокультурную среду [3].

Адаптация к ней иностранных военнослужащих связана с необходимостью усвоения культурных образцов, нередко существенно отличающихся от привычных [4]. Так как складывавшиеся годами нормы поведения оказываются не вполне применимыми в новой среде, для успешной интеграции в неё представителей рассматриваемой категории учащихся требуются время и скоординированные усилия со стороны всех участников учебно-воспитательного процесса [5]. Авторам представляется, что перспективным направлением их приложения является внеучебная деятельность.

Отсюда цель статьи заключается в рассмотрении внеучебной деятельности иностранных обучающихся как характеризующегося определённой эффективностью средства их адаптации к образовательной среде российского военного вуза.

Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

– раскрыть содержание термина «адаптация» с учётом специфики деятельности иностранных обучающихся в пространстве российских военных вузов;

– изучить её основные этапы;

– определить ключевые особенности процесса адаптации иностранных курсантов в условиях организации, осуществляющей деятельность по программам высшего военного образования на территории РФ;

– выявить наиболее характерные трудности, возникающие у выходцев из зарубежья при интеграции в учебно-воспитательный процесс, реализуемый в российских военных вузах;

– предложить формы реализации внеучебной работы, обладающие, на наш взгляд, наибольшей эффективностью в плане облегчения их приспособления к условиям организаций высшего военного образования, действующих на территории РФ.

Методы исследования, применявшиеся при подготовке настоящей статьи, включали:

– изучение литературы, затрагивающей её проблематику;

– анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна данной работы заключается в выведении сущностной характеристики термина «адаптация» применительно к деятельности иностранных курсантов в пространстве отечественных военных вузов.

Теоретическая значимость состоит в определении наиболее существенных особенностей данного процесса.

Практическая значимость видится в рассмотрении конкретных форм внеучебной деятельности, обладающих определённой эффективностью в плане облегчения приспособления иностранных военнослужащих к условиям организаций высшего военного образования, действующих на территории РФ.

Термин «адаптация» (от лат. adaptare – приспосабливать) в отечественной и зарубежной литературе, как правило, трактуется следующим образом: приспособление, необходимое для полноценного существования в динамичных условиях, активное освоение их специфики (Т. Гоу, Д.Б. Мукумова, Ю.А. Панасенко, Л.И. Трубникова, Е.В. Запорощенко). В социокультурном плане данную дефиницию можно трактовать как процесс включения личности в новую для неё среду, служащий основой для становления новых её качеств (Т. Гоу, Е.В. Запорощенко, П.С. Тенитилов).

Если мы говорим об иностранных курсантах российских военных вузов, то адаптация представляет собой важную часть образовательной деятельности. Учебное заведение в данном случае является своего рода адаптивно-адаптирующей образовательной системой для всех иностранных учащихся [2]. Реализация такой его функции в основном сводится к двум аспектам:

– организация учебной и внеучебной работы в соответствии с потребностями обучаемых;

– создание таких условий, в которых происходит приспособление иностранцев к потребностям вуза [4].

Исследователи, как правило, говорят о пяти этапах адаптации иностранных учащихся (табл. 1).

Успех адаптации находится в зависимости от ряда объективных и субъективных факторов. Среди них наиболее существенными являются:

Таблица 1

Этапы адаптации иностранных курсантов

| № п/п | Специфика этапа |
|---|---|
| 1. | Иностранцы – будущие военные специалисты – демонстрируют высокий уровень энтузиазма, большинство из них действительно стремятся к обучению в вузах России [1] |
| 2. | Непривычная для представителей данной категории учащихся социокультурная среда начинает оказывать на них негативное воздействие. Курсанты-инофоны находится в шоковом состоянии. Оно, в свою очередь, обусловлено рядом обстоятельств:<br>– информационная перегрузка;<br>– высокий уровень эмоционального напряжения;<br>– трудности в адаптации на бытовом уровне.<br>На рассматриваемом этапе большинство из них демонстрируют разочарование, замешательство, депрессию и тревожность [3] |
| 3. | Симптомы культурного шока с большой вероятностью достигают критической точки. Курсанты ощущают собственную беспомощность, выказывая при этом желание вернуться домой раньше срока |
| 4. | Постепенно тревожность и депрессия сменяются уверенностью и удовлетворением. Обучающиеся начинают ощущать себя более приспособленными, интегрированными в жизнь общества. За счёт достижения ими к этому моменту приемлемого уровня владения русским языком и знаний в области ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, характерных для жителей РФ, курсанты отчасти преодолевают межкультурные различия (А.Н. Андонова, С.Ф. Галкина, Н.В. Гусева, А.А. Иткулова, Д.Б. Мукумова, Ю.А. Панасенко, П.С. Тенитилов) |
| 5. | Полная адаптация. Она подразумевает относительно стабильные изменения личности курсантов в ответ на требования окружающей социокультурной среды [6] |

– степень сходства культуры, к которой принадлежит учащийся, и той, в которой он находится на данный момент;

– его индивидуальные особенности (образовательные потребности, цели, мотивы, ценностные ориентации) [7].

Данные обстоятельства являются общими применительно к адаптации инофонов в пространстве и военных, и гражданских вузов. При этом, конечно, их интеграция в образовательную среду первых имеет свои особенности. Рассмотрим их более подробно.

Курсанты сталкиваются с принципиально новой, незнакомой прежде большинству из них организацией учебно-воспитательного процесса. Она интегрирует учёбу и военную службу [6]. Так, во время обучения иностранные военнослужащие находятся непосредственно на территории военного заведения, не имея возможности ежедневного свободного передвижения по городу (за исключением, конечно, выходных и праздничных дней). Безусловно, такая организация их жизни и деятельности позволяет курсантам быстрее адаптироваться к учебно-профессиональной среде [5]. Но, с другой стороны, их коммуникация с носителями русского языка и культуры таким образом существенно ограничивается. Следовательно, процесс интеграции в российскую социокультурную действительность замедляется [8]. В силу обозначенной выше особенности на их адаптацию влияет специфика построения коммуникации в военно-профессиональной сфере на основе воинского устава, приказов и воинской присяги, использование приказного языка старших по воинскому званию [9].

В этой связи не вызывают удивления трудности, наиболее часто возникающие при адаптации таких курсантов к условиям обучения в военном вузе. Как правило, они связаны с приспособлением к новой форме деятельности, сочетающей, как уже говорилось, учёбу и военную службу. С ними органично связаны трудности, обусловленные недостаточным уровнем компетентности в области русского языка и культуры [10]. Также затруднения, относящиеся к данной группе, обусловливаются ограниченностью общения с их носителями.

Следовательно, решить проблемы, относящиеся к обеим этим категориям, может помочь знакомство с историей и культурой России (Е.С. Анцибор, Н.В. Гусева, Л.Р. Исаева, А.А. Иткулова, Д.С. Третьяченко, Е.В. Шестакова). Таковое можно осуществлять средствами и учебной, и внеучебной работы [11]. В рамках настоящего исследования эта форма организованной активности учащихся интересует нас в первую очередь.

Прежде всего, одной из ведущих целей организации такой деятельности должно стать формирование у учащихся межкультурной компетенции. Данная черта их будущего профессионального портрета представляет собой способность языковой личности покинуть пределы собственной культуры, конечно, не утрачивая при этом собственной социокультурной идентичности [12]. Это, в свою очередь, предполагает использование таких форм организации внеаудиторной активности, которые позволят курсантам уделять особое внимание чертам сходства и различия, существующим между своей и чужими культурами [13]. Их использование может помочь в устранении непонимания среди обучающихся из разных стран, повышении эффективности взаимодействия между ними, а также формировании у рассматриваемой категории учащейся молодёжи позитивного отношения к наличию в обществе различных этнокультурных групп [14].

В этой связи, прежде всего, стоит упомянуть занятия физкультурно-оздоровительной деятельностью. Данный элемент обучения и воспитания будущих офицеров, в том числе иностранных, является необходимым с точки зрения поддержания их физического и психологического здоровья и связанного с ним скорейшего привыкания к новым условиям жизни и обучения (С.М. Артамонов, Д.С. Третьяченко, Л.Р. Исаева, М.А. Юрченко). При этом некоторые спортивные мероприятия будут способствовать активизации участия курсантов в диалоге культур и проведению параллелей между своими и чужими культурами [13].

Примером таких событий являются различные соревнования, посвящённые национальным российским праздникам, таким, как Новый год, Масленица, День Победы, День русского языка и др. [8]. Участвуя в них, иностранные военнослужащие ближе знакомятся с культурой России. Кроме того, подготовка и проведение подобных мероприятий подразумевает установление более близких контактов с другими учащимися и преподавателями, что содействует привыканию к социокультурным особенностям страны пребывания [12]. В свою очередь, подобные метаморфозы способствуют снижению психологического дискомфорта в новой среде (Н.В. Гусева, Е.В. Шестакова, М.А. Юрченко).

Ещё одно перспективное в этом плане направление – проведение творческих встреч иностранных курсантов с учащимися общеобразовательных школ России [9]. На них такие курсанты могут проявить собственные таланты (художественные, музыкальные), рассказать на русском языке о самобытной культуре своей Родины [14]. Такие формы активности с большой вероятностью будут способствовать созданию благоприятного психологического климата и установлению языковых контактов с носителями русских языка и культуры в лице учащихся [10]. Кроме того, необходимость использовать язык принимающей страны естественным образом увеличивает время активности курсантов в аутентичной лингвокультурной среде [11]. Таким образом закладываются основы для развития у них мышления на русском языке и лингвистической наблюдательности [7].

Подводя итог рассмотрению ряда проблем, связанных с использованием внеучебной деятельности иностранных обучающихся как средства их адаптации к образовательной среде российского военного вуза, отметим безусловную необходимость её реализации в данном качестве. Только правильно организованная внеаудиторная работа таких курсантов и её грамотное сочетание с аудиторной позволят оперативно решить проблемы, возникающие при их интеграции в российскую социокультурную среду.

В качестве одной из главных целей организации такой деятельности должно позиционироваться развитие у иностранных военнослужащих такой черты профессионального портрета, как межкультурная компетенция. Её формирование, в свою очередь, предполагает использование таких форм организации внеучебной деятельности, которые позволят курсантам уделять особое внимание чертам сходства и различия, существующим между своей и чужими культурами. Авторам представляется, что существенным потенциалом в этом плане обладают физкультурно-оздоровительная работа, а также проведение творческих встреч иностранных курсантов с учащимися общеобразовательных школ, действующих на территории Российской Федерации.

Библиографический список

1. Петрухина А.В., Шемякина И.Е. Академическая адаптация иностранных военнослужащих: междисциплинарный подход. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 92-94.
2. Бесценная В.В., Федяева Е.В. Адаптация иностранных курсантов в военном вузе РФ: что труднее всего? *Наука и военная безопасность.* 2020; № 1 (20): 163-170.
3. Иткулова А.А. Результаты апробации системы формирования у курсантов военного вуза готовности к профессиональной межкультурной коммуникации. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 143-146.

4. Андонова А.Н. Проблемы культурной адаптации иностранных студентов к поликультурной образовательной среде университета. *Поликультурное образование в современном вузе: вызов и перспектива:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. Кемерово: КемГМУ, 2021: 65-76.
5. Корсунская А.Г., Галкина С.Ф. Специфика этноориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 31-33.
6. Панасенко Ю.А., Трубникова Л.И., Запорощенко Е.В. Особенности труда преподавателя и общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза. M*ир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 158-161.
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. Анцибор Е.С. Педагогические условия адаптации иностранных курсантов военного вуза на основе диалога культур. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2022; № 4 (236): 93-99.
9. Третьяченко Д.С. Подготовка преподавателей военного вуза к социокультурной адаптации иностранных обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 83-85.
10. Шестакова Е.В., Исаева Л.Р. Роль уроков русского языка как иностранного в процессе социокультурной адаптации иностранных военнослужащих. *Современное педагогическое образование.* 2022; № 12: 357-360.
11. Жемчужников А.В., Артамонов С.М. К Вопросу о профессиональном становлении курсантов военных образовательных организаций. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 9 (211): 131-133.
12. Сорокин Д.О. Структура межкультурной компетенции обучающихся. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2022; Т. 27, № 3: 664-676.
13. Хачикян Е.И., Юрманова С.А., Непарко М.В. Особенности построения модели межкультурной компетенции. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66-4: 288-291.
14. Юрченко М.А. Формирующее оценивание в диагностике сформированности межкультурной компетенции. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2023; № 207: 37-46.

References

1. Petruhina A.V., Shemyakina I.E. Akademicheskaya adaptaciya inostrannyh voennosluzhaschih: mezhdisciplinarnyj podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 92-94.
2. Bescennaya V.V., Fedyaeva E.V. Adaptaciya inostrannyh kursantov v voennom vuze RF: chto trudnee vsego? *Nauka i voennaya bezopasnost'.* 2020; № 1 (20): 163-170.
3. Itkulova A.A. Rezul'taty aprobacii sistemy formirovaniya u kursantov voennogo vuza gotovnosti k professional'noj mezhkul'turnoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 143-146.
4. Andonova A.N. Problemy kul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov k polikul'turnoj obrazovatel'noj srede universiteta. *Polikul'turnoe obrazovanie v sovremennom vuze: vyzov i perspektiva:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kemerovo: KemGMU, 2021: 65-76.
5. Korsunskaya A.G., Galkina S.F. Specifika `etnoorientirovannogo obucheniya russkomu yazyku inostrannyh voennosluzhaschih. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 31-33.
6. 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. M*ir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 158-161.
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. Ancibor E.S. Pedagogicheskie usloviya adaptacii inostrannyh kursantov voennogo vuza na osnove dialoga kul'tur. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 4 (236): 93-99.
9. Tret'yachenko D.S. Podgotovka prepodavatelej voennogo vuza k sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 83-85.
10. Shestakova E.V., Isaeva L.R. Rol' urokov russkogo yazyka kak inostrannogo v processe sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh voennosluzhaschih. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 12: 357-360.
11. Zhemchuzhnikov A.V., Artamonov S.M. K Voprosu o professional'nom stanovlenii kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2022; № 9 (211): 131-133.
12. Sorokin D.O. Struktura mezhkul'turnoj kompetencii obuchayuschihsya. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; T. 27, № 3: 664-676.
13. Hachikyan E.I., Yurmanova S.A., Neparko M.V. Osobennosti postroeniya modeli mezhkul'turnoj kompetencii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 66-4: 288-291.
14. Yurchenko M.A. Formiruyuschee ocenivanie v diagnostike sformirovannosti mezhkul'turnoj kompetencii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2023; № 207: 37-46.

*Статья поступила в редакцию 23.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-230-232

***Suleymanova Z.Z.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov; General Director, Museum-Reserve-Ethnographic complex "Dagestan Aul" (Makhachkala, Russia), E-mail: suleimanova@mail.ru*
***Suleymanova T.R.,*** *senior teacher, Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: valiraya_9@mail.ru*

**THE POTENTIAL OF USING MUSEUM PEDAGOGY IN REALIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS MAJORING IN CREATIVE SPECIALTIES.** The article deals with a close analysis of the potential of modern museum pedagogy in realization of extracurricular activities for students of creative specialties. Based on the study of special literature and their own pedagogical experience, the authors pay attention mainly to five aspects of the use of this pedagogy in organization of extracurricular work. Firstly, they study advantages of this component in educational activities. Secondly, the main forms of extracurricular activities that can be implemented using modern museums are demonstrated. The main factors contributing to their effective use are discussed. The potencies that exist for the integration of educational activities on the one hand and extracurricular activities implemented by museum pedagogy means on the other are investigated. The researchers give specific examples of some Russian universities that already use museums for extracurricular work.

*Key words:* **higher education, professional training of students of creative specialties, extracurricular activities of students, educational activities of students, museum pedagogy**

***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*
***Т.Р. Сулейманова,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: valiraya_9@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена пристальному анализу возможностей современной музейной педагогики, а равно – особенностей их реализации в ходе внеучебной деятельности студентов творческих специальностей. На основе изучения специальной литературы и рефлексии собственного педагогического опыта авторы уделяют внимание в основном пяти аспектам применения средств такой педагогики при организации внеаудиторной работы. Во-первых, ими изучается направленность этой составляющей образовательной деятельности, осуществляемой с использованием преимуществ музейной педагогики. Во-вторых,

демонстрируются основные формы внеурочной деятельности, могущие быть реализованными с применением ресурсов современных музеев. Далее рассматриваются основные факторы, способствующие их эффективному использованию. Исследуются потенции, существующие для интеграции учебной деятельности, с одной стороны, и внеучебной, реализуемой средствами музейной педагогики – с другой. Затем приводятся конкретные примеры взаимодействия некоторых российских вузов с музеями при осуществлении внеаудиторной работы.

*Ключевые слова:* **высшее образование, профессиональная подготовка студентов творческих специальностей, внеучебная деятельность студентов, учебная деятельность студентов, музейная педагогика**

Актуальность темы статьи станет понятна, если мы примем в расчёт усиление глобализационных процессов, фиксирующееся в последние годы (Л.А. Бурганова, Э.В. Галажинский, А.Н. Оспанова, Г.Н. Прозументова, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов). Безусловно, углубление международной интеграции несёт с собой ряд положительных последствий. К ним, например, относится эскалация темпов научно-технического прогресса, достигаемая за счёт координации усилий исследователей, работающих в разных странах и регионах (О.А. Петрова, А.И. Ровенская, В.Н. Шаповалов). Однако рассматриваемая тенденция сопряжена также с рядом вызовов, требующих немедленного ответа (Д. Адамский, Н. Гольдфайн, Б.И. Дубсон, В Г. Ружанский).

С точки зрения педагогики одним из наиболее серьёзных является риск утраты учащимися культурной идентичности [1, с. 30]. Особенно актуальным это представляется в отношении студентов творческих специальностей. В таких условиях естественным представляется рост интереса педагогов-исследователей и практиков к процессу формирования общекультурных компетенций лиц, осваивающих соответствующие образовательные программы (Х.Р. Ахметьянов, А.А. Деркач, Е.А. Климов, И.С. Кон, В.В. Краевский, Н.С. Пряжников, Л.Б. Шнейдер).

При этом накопленный к настоящему моменту теоретический и практический опыт в данной области позволяет с определённой долей уверенности говорить об особенностях развития соответствующих компетенций у современного учащегося. Например, достаточный уровень их сформированности предполагает не только осведомлённость о лучших образцах отечественной и мировой культуры, но и наличие ряда других знаний и умений [2, с. 106-107]. К ним относятся:

– знание региональных традиций;

– понимание специфики культуры собственной малой родины [3, с. 1125];

– умение соотносить особенности истории и культурного развития тех или иных этнокультурных общностей с аналогичными процессами в России и мире.

Важность развития у современных студентов творческих специальностей соответствующих черт профессионального портрета обусловливает необходимость обращения к возможностям внеучебной работы (А.С. Болдов, А.В. Гусев, М.В. Еремин, В.Ю. Карпов, А.С. Махов). При этом на сегодняшний день одним из перспективных путей её рациональной организации представляется музейная педагогика [4, с. 45]. Некоторые аспекты реализации её преимуществ рассмотрены на страницах нашей статьи.

Её цель – осветить основные возможности, присущие музейной педагогике в процессе реализации внеучебной деятельности студентов творческих специальностей.

Данной цели соответствуют следующие задачи:

– изучить направленность внеаудиторной работы, осуществляемой посредством музейной педагогики;

– продемонстрировать основные формы внеурочной деятельности, могущие быть реализованными с использованием возможностей современных музеев;

– рассмотреть основные факторы, способствующие их эффективному использованию;

– исследовать потенции, существующие для интеграции учебной деятельности с одной стороны и внеучебной, реализуемой средствами музейной педагогики – с другой;

– привести примеры взаимодействия некоторых российских вузов с музеями при осуществлении внеаудиторной работы.

По ходу решения вышеперечисленных задач авторами применялись следующие методы исследования:

– изучение научной литературы;

– рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были продемонстрированы основные формы реализации внеурочной деятельности студентов творческих специальностей с использованием средств музейной педагогики.

Теоретическая значимость видится в рассмотрении основных черт такой педагогики, позволяющих успешно применять различные формы работы.

Практическая значимость состоит в исследовании положительных примеров взаимодействия некоторых российских вузов с музеями при осуществлении внеаудиторной работы.

Музейная педагогика предусматривает реализацию программ внеурочной деятельности в пространстве музеев [4, с. 50]. Процесс усвоения этих программ характеризуется направленностью на достижение результатов, связанных с активизацией процесса формирования у студентов интересующих нас специальностей навыков ориентирования в музейном пространстве; развитием их творческих способностей [1, с. 33].

Таким образом, целью осуществления внеаудиторной работы с использованием средств музейной педагогики является формирование каждого обучающегося как разносторонней личности [2, с. 110]. Одной из существенных характеристик последней является развитое на достаточном уровне ценностно-эмоциональное отношение к культурному и историческому наследию человечества, России, а равно – и собственной малой родины (М.В. Захарченко, Е.И. Исаев, Г.А. Кругликова, О.А. Лодде, К.Е. Рыбак, С.Ю. Ситникова).

В структуре внеучебной деятельности студентов творческих специальностей средства музейной педагогики выполняют две функции: образовательную и воспитательную. При этом могут широко применяться комплексные формы работы [4, с. 47]. В их ряду необходимо выделить следующие:

– мастер-класс [3, с. 1127];

– встреча с интересными людьми;

– экскурсия [5, с. 5];

– историческая игра;

– викторина;

– фестиваль [6, с. 75];

– праздник;

– музейные спектакли [7, с. 49];

– иные формы.

Возможность реализации вышеперечисленных форм организации внеаудиторной работы с использованием средств музейной педагогики обусловлена следующими факторами:

– объективной закономерностью существования внемузейного информационного пространства (Г.А. Горбунова, В.Ф. Каргина, Т.П. Мышева, Д.В. Смирнова);

– интегративным характером, присущим среде музея [1, с. 35].

Данные факторы также могут сыграть положительную роль при консолидации усилий музея, с одной стороны, и организации высшего образования – с другой, направленных на воспитание представителей учащейся молодёжи как хранителей культурных традиций своей страны, края, области, населённого пункта, этнокультурной общности и семьи [7, с. 110]. Основаниями для совместной реализации ими соответствующей деятельности выступают:

– сходство многих объектов и явлений, основные свойства которых могут быть усвоены студентами творческих специальностей с использованием возможностей образовательной среды как вуза, так и музея;

– пересечение тем, изучаемых в курсах различных академических дисциплин и их блоков, требующих формирования общей картины, в том числе с широким применением средств музейной педагогики [8, с. 279];

– особенности требований современного общества к системе компетенций выпускников, обусловливающих важность сформированности у них не столько знаний, сколько умений и навыков, связанных с реализацией конкретных форм практической деятельности, что, в свою очередь, делает необходимым приложение совместных усилий педагогов и сотрудников музеев, направленных на формирование таковых у студентов, осваивающих творческие специальности [6, с. 82].

В процессе интеграции между учебной деятельностью, с одной стороны, и музейной педагогикой, с другой, реализация календарно-тематических планов вуза и планов деятельности музея происходит синхронно (В.Ф. Каргина, Л.М. Шипицина, Л.М. Шляхтина). Таким путём может быть интенсифицирован процесс развития компетенций, относящихся к предметным областям, важным для будущих представителей интересующих нас профессий [5, с. 8]. Примерами таких областей являются краеведение и история (Л.Н. Вавилова, И.Д. Зверев, М.В. Косухина, В.Н. Максимова, А.Д. Урсул, М.Г. Чепиков, А.А. Ятайкина).

Правильная реализация интегрированных форм деятельности с большой вероятностью будет способствовать ряду прогрессивных изменений в ходе профессиональной подготовки лиц, осваивающих творческие специальности [8, с. 282]. Перечислим их:

– интенсификация формирования положительной мотивации учения;

– расширение возможностей для реализации междисциплинарного подхода [9, с. 28];

– увеличение количества источников научного, учебного и справочного контента.

Интеграция аудиторной работы, с одной стороны, и реализуемой средствами музейной педагогики внеаудиторной, с другой, способствует, таким образом, оптимизации процесса приобщения учащихся к историческому и культурному наследию [10, с. 210]. При этом повышается интерес обучающихся к углублению и расширению собственных познаний, самообразованию, реализации индивидуальной и коллективной квазипрофессиональной деятельности в музейном пространстве [7, с. 157].

Пример продуктивного взаимодействия между вузом и музеями фиксируется при анализе деятельности ФГБОУ ВО «Нижегородский архитектурно-строительный университет». На протяжении долгого времени между ним и музейными учреждениями Нижнего Новгорода, такими как Нижегородский государственный художественный музей, Музейно-выставочный центр «Микула» и др., существу-

ют тесные профессиональные отношения. Последние позволяют обогатить педагогический процесс, существенно разнообразив при этом как внеучебную, так и учебную деятельность студентов [11, с. 115]. В пространстве рассматриваемой ОО реализуются следующие формы взаимодействия с музеями: проведение на их базе учебных занятий, учебных и производственных практик; привлечение сотрудников музейных учреждений к проведению в пространстве вуза лекций и семинаров по таким дисциплинам, как «История искусств», «Теория искусства», «Прикладная культурология» [10]; привлечение ведущих сотрудников и директоров музеев к созданию учебных планов, рабочих программ дисциплин и практик, реализуемых в ННГАСУ, а равно – и к работе в составе государственной экзаменационной комиссии; посещение студентами постоянных и временных экспозиций музеев; осуществление таких видов работы с их экспонатами, как подготовка выставочных стендов, написание эссе или этикетаж [11]; участие сотрудников учреждений, преподавателей и студентов в совместных мероприятиях (конкурсы, мастер-классы, научно-практические конференции, театрализованные представления) [3]; разработка и реализация студентами социально-культурных проектов и программ тематических музейных мероприятий, предназначенных для разных целевых групп; осуществление учащимися сбора архивной и иной информации по тематическому запросу культурных учреждений в ходе практик.

Например, в этой связи интересен опыт, в процессе которого ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» активно взаимодействует с музеем «Девяти муз». В ходе сотрудничества между этими организациями реализуются как традиционные, так и инновационные формы работы [12]. В их числе можно назвать следующие, которые с успехов реализуются и в других вузах страны: музыкально-поэтические вечера [9]; творческие встречи; экскурсии; мастер-классы [12]; выставки художественных работ студентов [13]; патриотические квесты [14].

Таким образом, рассматриваемый музей представляет собой то звено, через которое осуществляется формирование ценностного отношения будущих представителей творческих профессий к культурно-историческому наследию страны и региона. Через взаимодействие с экспонатами или, например, приглашёнными деятелями культуры и искусств осуществляется приобщение учащихся к подлинным художественным произведениям [6, с. 84]. Также происходит углубление их знакомства с различными эпохами в истории мира, страны, региона и города [14, с. 33]. Существенное значение имеет и знакомство с наиболее актуальными на сегодняшний день методами и методиками организации научно-исследовательской деятельности, реализуемой в соответствующих областях [13, с. 4].

Из вышеизложенного следует, что на современном этапе истории России и мира требования социума к выпускникам вузов, успешно освоившим творческие специальности, претерпели существенные трансформации. Соответствующие метаморфозы с неизбежностью должны были способствовать изменению процесса профессиональной подготовки бакалавров, специалистов и магистров по указанным выше направлениям. В частности, в его структуре фиксируется возрастание роли внеаудиторной работы, которая при наличии соответствующих компетенций у преподавателей (С.Н. Жданова, М.А. Валеева, С.В. Сальцева и др. [15]) может быть с успехом реализована средствами музейной педагогики. Кроме того, её возможности позволяют осуществлять интеграцию между различными видами учебной и внеучебной деятельности, что также положительно скажется на результатах освоения образовательных программ. Доказательством этого служит пример ряда вузов, успешно реализующих такие формы работы.

Библиографический список


1. Сериков В.В., Леонтьев А.В., Закиева Р.Р. Подходы к измерению компетентности специалиста и оценка его сформированности. *Казанский педагогический журнал.* 2022; № 1: 29–35.
2. Сохранов-Преображенский В.В., Дымова Т.В., Мазалова А.Е. Формирование профессиональной культурной идентичности студентов в условиях образования с цифровыми компонентами. *Казанский педагогический журнал.* 2022; № 3: 105–111.
3. Моторная С.Е. Региональная конференция как эффективный инструмент формирования общероссийской идентичности обучающихся высшей школы в педагогическом пространстве культуры. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2022; Т. 7, Выпуск 11: 1123–1129.
4. Туминская О.А. Музейная педагогика в обучении студентов. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2020; № 196: 44–51.
5. Панчук Т.А. Модель формирования у будущих учителей бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям народов россии. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 5–8.
6. Безолюк С.П. Музейная педагогика как средство преодоления ценностно-смысловых барьеров в обучении. *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология.* 2020; Т. 3, № 1: 73–84.
7. Иванова Н.П. *Музейная педагогика.* Москва: Юрайт, 2020.
8. Соколова М.В. Воспитательная среда школьных музеев и их роль в социальном воспитании. *Психология и педагогика социального воспитания:* материалы III всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Кострома: КГУ, 2020: 277–283.
9. Байханов И.Б. Особенности управления человеческими ресурсами в условиях глобальных перемен. *Власть истории и история власти*. 2022; Т. 8, № 1 (35): 20–29.
10. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.
11. Кондрашкина А.А. Сотрудничество музея и образовательных учреждений как фактор формирования и развития культурной компетентности учащихся: вызовы и перспективы. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2022; № 4 (108): 109–118.
12. Жданова Л.А. Музей «Девяти муз» как эффективное культурно-образовательное пространство Краснодарского государственного института культуры. *Теория и история культуры.* 2022; № 2 (85): 121–127.
13. Умеркаева С.Ш. Музей и вуз: актуальные проблемы социокультурного взаимодействия. *Интерактивная наука.* 2017; № 6 (16): 1–7.
14. Бабалаева М.В., Шульгин П.К. Использование музейного пространства образовательной организации при подготовке педагогических работников. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Современный колледж. 2023; № 1: 28–39.
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.


References


1. Serikov V.V., Leont'ev A.V., Zakieva R.R. Podhody k izmereniyu kompetentnosti specialista i ocenka ego sformirovannosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 1: 29-35.
2. Sohranov-Preobrazhenskij V.V., Dymova T.V., Mazalova A.E. Formirovanie professional'noj kul'turnoj identichnosti studentov v usloviyah obrazovaniya s cifrovymi komponentami. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 3: 105-111.
3. Motornaya S.E. Regional'naya konferenciya kak `effektivnyj instrument formirovaniya obscherossijskoj identichnosti obuchayuschihsya vysshej shkoly v pedagogicheskom prostranstve kul'tury. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 7, Vypusk 11: 1123-1129.
4. Tuminskaya O.A. Muzejnaya pedagogika v obuchenii studentov. I*zvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* 2020; № 196: 44-51.
5. Panchuk T.A. Model' formirovaniya u buduschih uchitelej berezhnogo otnosheniya k kul'turnomu naslediyu i tradicionnym cennostyam narodov rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 5-8.
6. Bezolyuk S.P. Muzejnaya pedagogika kak sredstvo preodoleniya cennostno-smyslovyh bar'erov v obuchenii. *Innovacionnaya nauka: Psihologiya. Pedagogika. Defektologiya.* 2020; T. 3, № 1: 73-84.
7. Ivanova N.P. *Muzejnaya pedagogika.* Moskva: Yurajt, 2020.
8. Sokolova M.V. Vospitatel'naya sreda shkol'nyh muzeev i ih rol' v social'nom vospitanii. *Psihologiya i pedagogika social'nogo vospitaniya:* materialy III vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 85-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutoshkina. Kostroma: KGU, 2020: 277-283.
9. Bajhanov I.B. Osobennosti upravleniya chelovecheskimi resursami v usloviyah global'nyh peremen. *Vlast' istorii i istoriya vlasti*. 2022; T. 8, № 1 (35): 20-29.
10. 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.
11. Kondrashkina A.A. Sotrudnichestvo muzeya i obrazovatel'nyh uchrezhdenij kak faktor formirovaniya i razvitiya kul'turnoj kompetentnosti uchaschihsya: vyzovy i perspektivy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2022; № 4 (108): 109-118.
12. Zhdanova L.A. Muzej «Devyati muz» kak `effektivnoe kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo Krasnodarskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. *Teoriya i istoriya kul'tury.* 2022; № 2 (85): 121-127.
13. Umerkaeva S.Sh. Muzej i vuz: aktual'nye problemy sociokul'turnogo vzaimodejstviya. *Interaktivnaya nauka.* 2017; № 6 (16): 1-7.
14. Babalaeva M.V., Shul'gin P.K. Ispol'zovanie muzejnogo prostranstva obrazovatel'noj organizacii pri podgotovke pedagogicheskih rabotnikov. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Sovremennyj kolledzh. 2023; № 1: 28-39.
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.


*Статья поступила в редакцию 24.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-233-235

***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*
***Suleymanova Z.Z.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov; General Director, Museum-Reserve-Ethnographic complex "Dagestan Aul" (Makhachkala, Russia), E-mail: suleimanova@mail.ru*

**PARTICIPATION IN FESTIVAL ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING A PROFESSIONAL IMAGE FOR STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES.** The article analyzes possibilities of festival activities as a means of forming a professional image of students of creative specialties. The authors give the meaning of the term of professional image. Having analyzed a wide specialized literature range and their own pedagogical experience, the authors ensure that the formulated definition takes into account as much as possible the most characteristic features of the educational and later professional activities implementation by persons mastering the relevant training areas. Possibilities of extracurricular work in this characteristic forming process are considered. Festival activity is studied as an important part of extracurricular activity for the modern student. Its main potencies in terms of forming a professional image are determined. Possible difficulties that may arise during the implementation of the relevant process are demonstrated, and the most effective ways to overcome them, in the authors' opinion, are outlined.

*Key words:* **university education, teaching creative specialties students, extracurricular activities, festival activities, professional image**

***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*
***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*

# УЧАСТИЕ В ФЕСТИВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье анализируются возможности фестивальной деятельности как средства формирования профессионального имиджа у студентов творческих специальностей. Для этого даётся трактовка дефиниции «профессиональный имидж». Проанализировав широкий круг специальной литературы и собственный педагогический опыт, авторы сформулировали определение, максимально учитывающее наиболее характерные особенности реализации учебной, а позднее – профессиональной деятельности лицами, осваивающими соответствующие направления подготовки. В статье рассматриваются возможности внеучебной работы в процессе формирования данной характеристики. Изучается фестивальная деятельность как значимая часть внеаудиторной активности современного студента. Определяются её основные потенции в плане формирования профессионального имиджа. Демонстрируются возможные затруднения, могущие возникнуть по ходу реализации соответствующего процесса, а также намечаются наиболее эффективные, на взгляд авторов, пути их преодоления.

*Ключевые слова:* **вузовское образование, обучение студентов творческих специальностей, внеучебная деятельность, фестивальная деятельность, профессиональный имидж**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящего исследования, может быть обоснована, если мы обратим внимание на особенности современной стадии развития человеческой цивилизации. В течение нескольких последних десятилетий осуществляется её переход на постиндустриальную ступень (О.А. Гинатулина, О.М. Дементьева, О.В. Мартиросьян, В.Б. Помелов). Для общества на данном этапе исторического пути характерны следующие черты:

– эскалация темпов научно-технического прогресса;
– стремительное приращение знаний в различных областях;
– фактическая безграничность информационных потоков;
– рост социальной мобильности населения;
– непредсказуемый характер процессов, происходящих во всех сферах жизни (Е.А. Антюхова, Д. Белл, Д.Г. Доброродний, В.Л. Иноземцев, П.И. Касаткин, Т. Хагуров).

Всё это способствует изменению условий реализации трудовой деятельности выпускников вузов, в том числе освоивших творческие специальности [1, с. 67]. Соответственно, и система их подготовки должна претерпеть определённые трансформации [2-15].

В пространстве современных образовательных организаций по-прежнему сохраняется значимость тех педагогических технологий, что ориентированы на развитие традиционных, предметных компетенций будущих профессионалов [3, с. 254]. Однако всё более важную роль играют те методологические подходы и формы деятельности участников учебно-воспитательного процесса, при помощи которых можно добиться формирования у обучающихся знаний, умений и навыков, носящих универсальный, надпредметный характер [4, с. 39]. Одной из значимых характеристик, на складывание которых в текущих условиях должен быть направлен образовательный процесс, является профессиональный имидж (Е.В. Андриенко, И.И. Мифтахов, А.Р. Насыбуллин, В.П. Панасюк, Т.В. Сафонова).

Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что его развитие возможно, в том числе, с использованием средств внеучебной деятельности (П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева, И.И. Мифтахов, А.Р. Насыбуллин, Т.В. Сафонова, И.Ф. Симонова). В частности, определённый потенциал в этом плане присущ фестивальной деятельности [5, с. 178].

Некоторые вопросы, связанные с его раскрытием, будут рассмотрены в нашей статье.

Таким образом, её цель – изучение возможностей, присущих участию студентов творческих специальностей в фестивальной деятельности, как эффективному средству формирования их профессионального имиджа.

Задачи, которые авторы ставят перед собой для достижения этой цели, формулируются следующим образом:

– дать дефиниции «профессиональный имидж» трактовку, учитывающую наиболее характерные особенности реализации учебной, а позднее – профессиональной деятельности лицами, осваивающими творческие направления подготовки;
– рассмотреть возможности внеучебной работы в процессе формирования данной характеристики;
– изучить фестивальную деятельность как значимую часть внеаудиторной активности современного студента;
– определить её основные потенции в плане формирования у обучающегося профессионального имиджа;
– продемонстрировать возможные затруднения, могущие возникнуть по ходу реализации соответствующего процесса;
– наметить наиболее эффективные, на взгляд авторов, пути их преодоления.

Методы исследования, применявшиеся нами по ходу решения этих задач, включают рефлексию собственного педагогического опыта и изучение литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в определении основных потенций фестивальной деятельности, присущих ей в плане формирования профессионального имиджа у современных студентов творческих специальностей.

Теоретическая значимость состоит в определении препятствий, могущих возникнуть во время подобного использования средств этой деятельности.

Практическая значимость видится в том, что на страницах настоящего исследования были предложены возможные пути преодоления таковых.

На сегодняшний день различные аспекты проблемы профессионального имиджа студента и выпускника современного российского вуза активно изучаются разными авторами (О.М. Жукова, О.А. Жеребненко, А.П. Панфилова, В.М. Шепель). При этом анализ существующих на сегодняшний день работ позволяет сформулировать сущностную характеристику этого феномена (Т.А. Бусыгина, Е.А. Гасаненко, А.О. Еронин, И.К. Черемушникова, Л.В. Шинкарева, С.В. Яндарова).

Его можно трактовать как сложную интегративную характеристику личности обучающегося. Она отражает степень выраженности профессиональных и личностных качеств студента, осваивающего интересующее нас направление подготовки, а также особенности реализации им поведенческих моделей, когнитивной и коммуникативной активности. При этом профессиональный имидж транслируется во внешнее окружение посредством определённых сигналов (А.М. Антипова, У.С. Некрасова, Л.М. Семенова). Достаточная степень его развития подразумевает наличие у обучающегося сформированного представления о себе как будущем профессионале в выбранной области, готовом к реализации соответствующих обязанностей [6, с. 128].

Деятельность, направленная на формирование у студентов интересующей нас характеристики, может быть с успехом реализована по ходу внеучебной работы [7, с. 300]. В данном случае она будет связана с привлечением учащихся к проявлению различных форм активности (табл. 1).

Таблица 1

Формы внеучебной работы студентов творческих специальностей, способствующие развитию у них профессионального имиджа

| № п/п | Форма деятельности |
|---|---|
| 1. | Социально-проектная [1, с. 69] |
| 2. | Профессионально-ориентированная |
| 3. | Волонтёрская |
| 4. | Досуговая [3, с. 257] |

Процесс реализации форм внеаудиторной работы, приведённых в табл. 1, может быть направлен на создание организационно-педагогических условий, необходимых для достижения каждым учащимся успешности в профессиональном, личностном и социальном планах [7, с. 300-301]. Отсюда следует, что правильное использование средств внеучебной деятельности позволяет каждому студенту сформировать не только профессиональный, но и личностный имидж, позитивно оцениваемый окружающими.

Сказанное в полной мере относится к такому направлению досуговой активности, как фестивальная деятельность [5, с. 179]. Участие студентов, осваивающих творческие специальности в фестивалях и конкурсах, имеет большое значение в структуре их внеучебной работы (З.Т. Гасанов, П.В. Николаева, Н.В. Новиков, М.А. Олейник, Б.Н. Путилов, Г.Ю. Тихомирова, Г.В. Якушина). Реализация учащимися этого направления позволяет закрепить результаты формирования у них как теоретической, так и практической составляющих компетентностного портрета [8, с. 132].

Действительно, технические приёмы и примеры их применения из опыта, в том числе, выдающихся деятелей культуры и искусства, а равно – педагогов и старших товарищей помогают будущим представителям творческих профессий расти в личном и профессиональном планах [9, с. 72]. Кроме того, подробное изучение и рассматривание представленных на таких мероприятиях результатов творческой деятельности с большой вероятностью окажет благоприятное влияние на реализацию студентами учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности [10, с. 47]. Участие в организованной активности такого плана, по сути, представляет собой один из весьма действенных путей формирования у обучающихся мотивации учения (Н.И. Еналеева, Е.А. Мартынова, И.А. Неясова, Л.А. Серикова, Т.И. Шукшина).

Столь важная роль фестивалей и конкурсов в структуре внеаудиторной работы лиц, осваивающих творческие специальности, заставляет задуматься об их влиянии на процесс развития профессионального имиджа. Это, последнее, будет рассмотрено ниже.

Основным фактором положительного действия фестивальной деятельности на ход и результаты процесса формирования указанной характеристики является повышение мотивации обучающихся [11, с. 90]. Активное участие и завоевание мест в различных номинациях может стать целью, рождающей мотивацию [2, с. 47]. Вследствие этого у обучающихся появляется стимул к дальнейшему совершенствованию системы собственных профессиональных и личностных качеств, поведенческих моделей, форм проявления когнитивной и коммуникативной активности, т. е. компонентов интересующей нас характеристики [12, с. 477]. Для достижения максимального эффекта в данной области номинации конкурса должны быть достаточно разноплановыми и вместе с тем понятными для студенческой аудитории [6, с. 130].

Например, участвуя на одном из важнейших ежегодных конкурсов Textile Design Talents, студенты могут проявить себя в следующих номинациях:

– создание рисунка, использующегося в интерьере;
– дизайн поверхности;
– создание паттернов для одежды и ткани;
– текстильный дизайн;
– метавселенная;
– хобби-цветы [13].

Реализуемые при этом конкурсные темы представляют собой так называемые «доски настроения» – подборки иллюстраций, фотографий, паттернов, слоганов, предназначенных для будущего дизайн-проекта. Работы участников конкурса оцениваются жюри, куда входят ведущие специалисты российского и международного дизайна [13]. Для победителей предусматриваются ценные призы и стажировки в крупных компаниях.

Таким образом, у студентов, участвующих в данном мероприятии, формируется представление о себе как будущих профессионалах в соответствующей сфере, в той или иной степени готовых к реализации профессиональной деятельности [9, с. 79]. Последнее, как мы уже убедились, является важным показателем развития профессионального имиджа. Кроме того, благодаря участию в этом ежегодном событии учащиеся получают опыт, связанный с его трансляцией во внешнее окружение [10, с. 49].

Педагогическому работнику, занимающемуся вопросами планирования и организации рассматриваемой деятельности, необходимо учитывать возможность возникновения некоторых затруднений [12, с. 483]. Риск их возникновения наиболее велик в ходе привлечения к фестивальной и конкурсной деятельности обучающихся, не имеющих соответствующего опыта (Н.М. Борытко, Н.В. Бужинская, Е.С. Васева, И.А. Колесникова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова). В подобных условиях студенты, в особенности те из них, что обучаются на младших курсах, могут демонстрировать следующие негативные проявления:

– дефицит знаний, умений и навыков, необходимых для активного участия в данной форме внеурочной деятельности (Б. Илькевич, И.В. Русакова, И.В. Сивова);
– сложности адаптации к тем условиям, в которых осуществляются фестивали и конкурсы [11, с. 97];
– недостаточный уровень развития системы компетенций, позволяющих искать, критически оценивать и осуществлять иные действия с информацией, необходимой для подготовки к ним;
– проблемы с управлением доступными ресурсами, прежде всего, временными;
– затруднения при осуществлении необходимой коммуникации [8];
– низкий уровень самостоятельности при реализации действий, необходимых для приготовлений и последующего участия в фестивальной деятельности [4].

В подобных условиях естественным представляется изменение роли педагога (И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, В.В. Лаптев, Н.Д. Никандров, Т.Н. Носкова, Л.А. Регуш, Е.Н. Шиянов). При подготовке студентов творческих специальностей к реализации такого рода внеаудиторной работы он выступает не как носитель системы готовых знаний, но в качестве куратора-наставника, способного вовремя оказать необходимую помощь участникам [14]. В этом качестве он выполняет следующие виды деятельности: консультационная [12]; разъяснительная [14]; агитационная.

Их реализация может осуществляться как при работе с группами студентов, так и с каждым из них в отдельности. При этом выбор конкретных её методов зависит от характера трудностей, с которыми сталкиваются будущие представители творческих профессий.

Из вышеизложенного вытекает необходимость формирования профессионального имиджа у студентов, осваивающих творческие специальности в образовательном пространстве современных вузов. Его складывание требует внесения определённых модернизаций в образовательный процесс. Это касается, в том числе, внеучебной работы.

При планировании и организации соответствующих форм активности нельзя не принимать в расчёт возможности фестивальной деятельности. При минимизации указанных в тексте статьи рисков она превратится в действенный инструмент развития рассмотренной характеристики.

Библиографический список


1. Мухидинов М.Г., Магомедова С.М., Магомедов Г.А. Проблемы формирования новой образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 67–69.
2. Блужин И.А., Лучинина И.Г., Иванова Н.Г, Социокультурная среда отечественных и зарубежных вузов как интегральный показатель социализации и воспитания студентов. *Современные тенденции кросс-культурных коммуникаций:* материалы II Международной научно-практической конференции. Краснодар: Издательство КубГТУ, 2020: 45–48.
3. Калмыкова С.В., Андреева А.А. Трансформация образовательного процесса в вузе в условиях цифровизации. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 11: 254–258.
4. Петрищев И.О. Значение цифровой педагогики в условиях информатизации образования. *Педагогический вестник.* 2020; № 12: 39–40.
5. Корытько Е.В., Жукова О.М. Роль фестивально-конкурсных мероприятий в реализации творческого потенциала детей и молодёжи. *Инновационная наука.* 2023; № 12–2: 177–179.
6. Лашкина И.А. Формирование профессионального имиджа студента в образовательной организации высшего образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77–3: 127–130.
7. Пирогланов Ш.Ш., Попова А.В., Грициенко Д.А. Педагогическое формирование социальной ответственности обучающихся в вузах в контексте новой парадигмы воспитательной работы. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70–4: 298–301.
8. Путиловская В.В. Использование воспитательного потенциала фольклорной фестивальной деятельности в процессе этнокультурной социализации подрастающего поколения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2021; № 10 (163): 132–136.
9. Трищенко Д.А. Творческие соревнования как средство мотивации студентов. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2021; № 1: 71–79.

10. Варданян В.А. Фестивально-выставочная деятельность как средство развития духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи. *Гуманитарные науки и образование.* 2021; Т. 12, № 4 (48): 45–50.
11. Шаймарданова Л.Н., Шакирова Э.Ш. Изучение культурного наследия как средство воспитания патриотизма. *Казанский вестник молодых учёных.* 2022; Т. 6, № 5: 88–100.
12. Шаруева Е.В. Социальное признание как фактор формирования профессионального имиджа учителя. *Вопросы журналистики, педагогики и языкознания.* 2021; № 41 (1): 476–485.
13. Гао Я. Роль выставок-конкурсов в подготовке дизайнеров по текстилю в России и в Китае. *Столыпинский вестник.* 2023; № 5: 2635–2646.
14. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2007.
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.

References

1. 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.
2. Bluzhin I.A., Luchinina I.G., Ivanova N.G, Sociokul'turnaya sreda otechestvennyh i zarubezhnyh vuzov kak integral'nyj pokazatel' socializacii i vospitaniya studentov. *Sovremennye tendencii kross-kul'turnyh kommunikacij:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: Izdatel'stvo KubGTU, 2020: 45-48.
3. Kalmykova S.V., Andreeva A.A. Transformaciya obrazovatel'nogo processa v vuze v usloviyah cifrovizacii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 11: 254-258.
4. Petrischev I.O. Znachenie cifrovoj pedagogiki v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Pedagogicheskij vestnik.* 2020; № 12: 39-40.
5. Koryt'ko E.V., Zhukova O.M. Rol' festival'no-konkursnyh meropriyatij v realizacii tvorcheskogo potenciala detej i molodezhi. *Innovacionnaya nauka.* 2023; № 12-2: 177-179.
6. Lashkina I.A. Formirovanie professional'nogo imidzha studenta v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-3: 127-130.
7. Piroglanov Sh.Sh., Popova A.V., Gricienko D.A. Pedagogicheskoe formirovanie social'noj otvetstvennosti obuchayuschihsya v vuzah v kontekste novoj paradigmy vospitatel'noj raboty. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-4: 298-301.
8. Putilovskaya V.V. Ispol'zovanie vospitatel'nogo potenciala fol'klornoj festival'noj deyatel'nosti v processe `etnokul'turnoj socializacii podrastayuschego pokoleniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 10 (163): 132-136.
9. Trischenko D.A. Tvorcheskie sorevnovaniya kak sredstvo motivacii studentov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2021; № 1: 71-79.
10. Vardanyan V.A. Festival'no-vystavochnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezhi. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie.* 2021; T. 12, № 4 (48): 45-50.
11. Shajmardanova L.N., Shakirova `E.Sh. Izuchenie kul'turnogo naslediya kak sredstvo vospitaniya patriotizma. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh.* 2022; T. 6, № 5: 88-100.
12. Sharueva E.V. Social'noe priznanie kak faktor formirovaniya professional'nogo imidzha uchitelya. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i yazykoznaniya.* 2021; № 41 (1): 476-485.
13. Gao Ya. Rol' vystavok-konkursov v podgotovke dizajnerov po tekstilyu v Rossii i v Kitae. *Stolypinskij vestnik.* 2023; № 5: 2635-2646.
14. Zhdanova S.N. *Social'no-pedagogicheskaya teoriya `esteticheskogo osvoeniya mira uchaschimisya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg: Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2007.
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.

*Статья поступила в редакцию 24.03.24*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-235-237

***Khamatkhanova Zh.M.,*** *senior lecturer, Department of Mechanical Engineering, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: roziko89@mail.ru*

**THE SPECIFICS IN FORMING PROFESSIONAL SKILLS OF STUDENTS OF TECHNICAL PROFILE.** The article considers special ways to form professional skills in university students who major in engineering. The author shows importance of mastering by technical students of knowledge and skills, demonstrating the necessary skills, to be able to perform the design of structures and technological processes. The author sees the need to analyse the possibilities of application of creative tasks for use in the educational activity of the faculty of technical profile is connected with modern requirements for a graduate of an educational organisation of higher education. To solve this issue is to use various kinds of creative tasks in the process of training students. The author concludes that the considered creative methods and forms of activation of the educational process of students of organisations of higher special education contribute to the formation and consolidation of their professional knowledge, skills and abilities necessary for work in the specialty.

*Key words:* **features, formation, professional skills, student, university, technical profile, teacher, teaching methods**

***Ж.М. Хаматханова****, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: roziko89@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассмотрены особенности формирования профессиональных навыков студентов вуза технического профиля. Автором показана значимость овладения студентами технического профиля знаниями и умениями, демонстрированием необходимых навыков, наличия способности к выполнению проектирования конструкций и технологических процессов. Автор видит потребность в анализе возможностей применения творческих задач для использования в образовательной деятельности факультета технического профиля. Данная необходимость связана с современными требованиями, предъявляемыми к выпускнику образовательной организации высшего образования. Ведущим направлением в решении этого вопроса можем считать использование различного рода творческих заданий в процессе подготовки студентов. Автор пришел к выводу, что рассмотренные творческие методы и формы активизации учебного процесса студентов организаций высшего специального образования способствуют формированию и закреплению у них профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для работы по специальности.

*Ключевые слова:* **особенности, формирование, профессиональные навыки, студент, вуз, технический профиль, преподаватель, методы обучения**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что на данный момент есть необходимость анализа возможностей применения творческих задач для использования в образовательной деятельности факультета технического профиля, которая связана с современными требованиями, предъявляемыми к выпускнику образовательной организации высшего образования. Для этого студент вуза должен уметь решать творческие задачи, которые позволят ему не только сформировать, но и закрепить свои профессиональные навыки. В современном обществе необходимо постоянно решать вопросы различных сфер жизни, а также в производстве и образовании. Для современных предприятий необходимы квалифицированные специалисты-техники, которые обеспечивают их непосредственное обслуживание и играют связующую роль между рабочими – непосредственными производителями конечного продукта производства – и инженерами, выполняющими функции конструкторской подготовки производства, а также технологами, реализующими функции технологической подготовки производства. Для формирования профессиональных навыков студентов технического профиля очень важно применять в процессе обучения современные технологии, активные методы обучения, развивающие личностную, познавательную, коммуникативную активность обучающихся. Ведущим направлением в решении данного вопроса можем считать использование различного рода творческих заданий в процессе подготовки студентов.

Практико-ориентированное направление подготовки кадров высшего звена по новому ФГОС приводит к необходимости внесения существенных изменений в организацию учебного процесса вуза, разработки для проведения образовательного процесса новых рабочих программ, календарно-тематических планов, программ самостоятельной работы студентов, подготовки новых методических рекомендаций для студентов по выполнению практических и лабораторных ра-

бот. Будущий техник должен не только знать, но и уметь демонстрировать необходимые знания и навыки, быть способным к выполнению проектирования конструкций и технологических процессов изготовления деталей, сборочных узлов, агрегатов, готовым к их сборке, испытанию, дефектоскопии и устранению обнаруженных дефектов.

Цель данной статьи заключается в изучении особенности формирования профессиональных навыков студентов вуза технического профиля.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализированы методы обучения; рассмотрены возможные варианты активизации творческой работы студентов.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за студентами).

Научная новизна статьи определяется рассмотрением творческих методов и форм активизации учебного процесса студентов организаций высшего специального образования, способствующих формированию и закреплению у них профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для работы по специальности.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания об активных методах обучения в образовательном процессе высших учебных заведений.

Практическая значимость заключается в формировании и закреплении профессиональных навыков студентов технического профиля через решение творческих задач, это способность студента обнаружить, идентифицировать, сформулировать проблему и предложить варианты её решения, в том числе, возможно, нестандартные.

В течение всего времени существования промышленного производства и подготовки кадров для него, осуществляемых высшими учебными заведениями в нашей стране, по мнению Е.Р. Гайнеевой, «система подготовки рабочих кадров в нашей стране была ориентирована не на развитие самостоятельности в поисках решений в нестандартных ситуациях, а на исполнение типовых технологических функций» [1, с. 89].

В настоящее время руководители предприятий, если речь идёт о промышленности и не только, весьма заинтересованы в пополнении своего кадрового состава работниками высокой квалификации, умеющими решать не только стандартные задачи для конкретного производства, но и способных иметь свой взгляд на причины возникновения возможных технических и технологических проблем, а также варианты и возможные способы их решения. С.С. Астаева считает, что современному производству необходимы работники, «владеющие навыками исследовательской деятельности и умеющие принимать самостоятельные решения» [2, с. 29].

Ольховикова О.В. пишет, что «в соответствии с передовыми технологиями и международными стандартами, подготовка кадров по наиболее перспективным и востребованным рабочим профессиям и специальностям должна осуществляться с учетом приоритетов развития и потребностей региональной экономики» [3, с. 183].

Помимо этого, данные соревнования в результате дадут возможность определить «лучшего по профессии» в системе высшего профессионального образования как на региональном, так и на европейском и мировом уровнях. И, безусловно, позволят объективно оценить уровень подготовки обучающихся и выпускников образовательных организаций высшего профессионального образования. Вместе с тем результаты соревнований могут дать возможность проанализировать состояние материально-технического оснащения (оборудование, инструмент и т. д.) образовательных организаций, принимавших в них участие.

Бабочкин П.И. считает, что «активное внедрение в образовательный процесс компетентностного подхода, создание условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения организационных, коммуникативных, познавательных нравственных и других проблем может стать основой подготовки к участию в конкурсах профессионального мастерства» [4, с. 23].

Как пишет В.И. Блинов, при таком подходе «результаты обучения связаны с достижениями обучающегося, а не с намерениями преподавателя, выражением которых являются цели обучения» [5, с. 61].

Важным становится осмысление опыта обучающегося, обсуждение его с другими обучающимися, применение новых знаний для решения нестандартных проблемных ситуаций. Следовательно, происходит активизация учебного процесса. Учение является основным, ведущим видом деятельности студента, поскольку при этом и он, и образовательное учреждение решают общие задачи, касающиеся подготовки к профессиональной деятельности, успешного и активного участия в ней с целью достижения максимальных результатов как для личностного роста, так и для развития промышленности. Поэтому всё большую актуальность на сегодняшний день приобретает проблема активизации образовательного процесса, способствующего мотивации студентов к целенаправленному и эффективному с точки зрения дальнейшего трудоустройства и успешного продвижения по карьерной лестнице обучению, развитию мышления, в том числе отношению к учению. Развитие логики мышления и творческого мышления можно объединить понятием «активизация». Под активизацией формирования профессиональных навыков студентов технического профиля можно понимать процесс обучения, при котором преподаватель и обучающиеся совместно активно работают; осознанно размышляют; подтверждают либо опровергают новые идеи, расширяют знания. Главной задачей преподавателя вуза на каждом занятии является мотивирование каждого обучающегося активно относиться к учебному процессу, а также формирование у него потребности и способности к самостоятельному изучению материала.

О.В. Попова отмечает, что «активность как особенность личности человека проявляется в интенсивной, энергичной деятельности, в учении, спорте, играх, труде, разнообразных видах творчества и т. д.» [6, с. 78].

Устремлённость к успеху в жизни, в работе, проявление интереса к чему-то новому в учёбе, профессии, установка на обязательное решение постоянно усложняющихся задач в процессе обучения, готовность к преодолению противоречий между учебными и жизненными проблемами представляет собой «пусковой механизм» личности каждого студента. Эти проявления личности, взаимообусловливая, в определённом смысле определяют начало процесса обучения и учебного познания. В результате этого процесса можно определить активность как сформированный интерес к конкретной области деятельности и знаний, устойчивую потребность, способность и стремление к самообразованию и саморазвитию, навыки к самоорганизации личности в процессе её жизнедеятельности.

В последнее время в ходе формирования профессиональных навыков студентов технического профиля (и не только) «все большую актуальность приобретают понятия «креативная личность», «креативная деятельность», «креативные способности». Сейчас они довольно часто используются в современных педагогических и экономических литературных источниках. Следует отметить, что эти понятия имеют весьма важное практическое содержание.

Ещё совсем недавно выпускникам вузов достаточно было просто быть носителем определённых профессиональных знаний и обладать в соответствии со своей специальностью набором профессиональных умений и навыков для достаточно успешного участия в профессиональной деятельности на промышленном предприятии. В настоящее время для достижения успеха в профессиональной деятельности студенту или выпускнику технического профиля на предприятии необходимо развивать и проявлять свои творческие способности. В нашем случае (так как речь идёт о формировании и закреплении профессиональных навыков студентов технического профиля через решение творческих задач) это способность студента обнаружить, идентифицировать, сформулировать проблему и предложить варианты её решения, в том числе нестандартные. Таким образом, можно предположить, что творческая деятельность студентов образовательных организаций высшего специального образования может считаться одним из главных инструментов развития их креативности в процессе обучения.

По мнению И.В. Шумовой, «успешность осуществления творческой деятельности студентов в процессе формирования их профессиональных навыков будет зависеть от уровня развития у них творческих способностей, которые возможно рассматривать как комплекс трех относительно автономных составляющих: поисковая активность (мотивационная составляющая); дивергентное мышление (креативность); конвергентное мышление» [7, с. 57-58].

Одним из компонентов создания условий по повышению уровня профессиональных навыков студентов образовательных организаций высшего профессионального образования технического профиля и для достижения положительной динамики развития учебного процесса можно рассматривать активное привлечение обучающихся к творческой, научно-практической деятельности.

Рассмотрим различные варианты процесса активизации творческой работы студентов. Например, это может быть внедрение в учебный процесс активных форм и методов обучения, увеличение количества часов в учебном плане образовательного учреждения на самостоятельную работу студентов, мотивация обучающихся возможными материальными бонусами при достижении ими определённых успехов в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства.

Для повышения заинтересованности в учебном процессе также целесообразно использовать дискуссию, задача которой выявить различные мнения студентов, возникшие при изучении темы. В ходе дискуссии рождается истина. И.В. Шумова делит дискуссии на два вида – «управляемые и спорные» [7, с. 57-58]. Программа и регламент управляемой дискуссии должны иметь следующие обязательные компоненты: цели; очерёдность выступлений; лимит времени на доклад.

В ходе групповой дискуссии обучающиеся разбиваются на мини-группы, в которых независимо друг от друга обсуждаются поставленные задачи. Можно предложить следующие их варианты: обсуждение одного вопроса; отдельное задание для каждой мини-группы.

Результаты обсуждения участники дискуссий записывают, составляют список оригинальных идей, свой план действий по их реализации, инструкцию по выполнению или методические рекомендации. Открытая дискуссия проводится в виде форума. Каждый участник может обсуждать тему перед аудиторией без ограничения времени. Каждая дискуссия заканчивается выводами, отмечаются интересные и перспективные творческие находки и идеи всех мини-групп, разбираются ошибки и заблуждения, анализируются их возможные последствия.

Эффективным будет использование на занятиях в вузе «творческого диалога». Суть метода состоит в том, что преподаватель задаёт студентам несколько вопросов и мотивирует их на их обсуждение и поиск возможных решений. Студенты сами делятся на мини-группы и начинают дискутировать по поставленным вопросам.

Достаточно эффективным представляется такой творческий метод обучения, как «думай и слушай». При его применении слово предоставляется каждому студенту, дается некоторое время, за которое он высказывает свои идеи, связанные с решением предложенной проблемы. Выступающего докладчика не перебивают. О.В. Попова пишет о том, что «после того, как он выступит, все должны участвовать в решении его проблемы» [6, с. 78-79].

Ещё одним весьма эффективным методом активизации творческой деятельности студентов является «мозговая атака» или «мозговой штурм». Группа, принимающая участие в обсуждении проблемы, делится на две части: генераторы творческих идей и их критики. Одновременно, помимо прямых «мозговых атак», применяются также так называемые обратные «мозговые атаки и двойные «мозговые атаки». Обратная «мозговая атака» предполагает выявление как можно большего количества недостатков объекта. В свою очередь, двойная «мозговая атака» объединяет в себе две «мозговые атаки», каждая из которых содержит одну проблему. Между этими «мозговыми атаками» выдерживается перерыв от нескольких часов до нескольких дней. На практических занятиях студентам предлагается пройти лабиринт действий. В ходе него учащимся даётся детальное описание проблемы или ситуации, распечатанное на отдельных листах.

Таким образом, можно сделать выводы, что рассмотренные нами творческие методы и формы активизации учебного процесса студентов организаций высшего специального образования способствуют формированию и закреплению у них профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для работы по специальности.

Библиографический список


1. Гайнеев Э.Р. Дуальный подход в подготовке студентов к чемпионату профессий WorldSkills. *Среднее профессиональное образование*. 2018; № 10: 89–90.
2. Астаева С.С. *Профессиональная адаптация студентов СПО в условиях студенческого самоуправления*. Ишим, 2017.
3. Ольховикова О.В. Конкурсная деятельность как система повышения престижа рабочих профессий студентов СПО. *Проблемы современного педагогического образования.* Серия: Педагогика и психология. 2017; Выпуск 56, Ч. 1: 182–188.
4. Бабочкин П.И. Студент как субъект учебно-воспитательного процесса в вузе. *Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение»*. 2018; № 1: 23–29.
5. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. *Методика преподавания в высшей школе.* Москва: Издательство Юрайт, 2014.
6. Попова О.В. Использование активных методов обучения как средство формирования профессиональной компетентности студента колледжа. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2016; Т. 46: 78–79.
7. Шумова И.В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования. *Педагогика: традиции и инновации*. 2016; № 5: 57–58.


References


1. Gajneev `E.R. Dual'nyj podhod v podgotovke studentov k chempionatu professij WorldSkills. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2018; № 10: 89-90.
2. Astaeva S.S. *Professional'naya adaptaciya studentov SPO v usloviyah studencheskogo samoupravleniya*. Ishim, 2017.
3. Ol'hovikova O.V. Konkursnaya deyatel'nost' kak sistema povysheniya prestizha rabochih professij studentov SPO. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017; Vypusk 56, Ch. 1: 182-188.
4. Babochkin P.I. Student kak sub`ekt uchebno-vospitatel'nogo processa v vuze. *`Elektronnyj zhurnal «Znanie. Ponimanie. Umenie»*. 2018; № 1: 23-29.
5. Blinov V.I., Vinenko V.G., Sergeev I.S. *Metodika prepodavaniya v vysshej shkole*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2014.
6. Popova O.V. Ispol'zovanie aktivnyh metodov obucheniya kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti studenta kolledzha. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016; T. 46: 78-79.
7. Shumova I.V. Aktivnye metody obucheniya kak sposob povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Pedagogika: tradicii i innovacii*. 2016; № 5: 57-58.


*Статья поступила в редакцию 25.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-237-240

***Khashegulgova Zh.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zhanna.hash@mail.ru*

***Plieva A.O.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: aseko1978@gmail.com*

***Tsurova B.Ya.,*** *senior teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: bikisa7@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE APPLICATION OF DIDACTICAL GAMES.** The article examines the process of developing students' cognitive interest in learning a foreign language through the use of didactic games. Cognitive interest increases the value of pedagogical methods and techniques, as it motivates physiological and mental activity and contributes to the emergence of additional information search. The goal of learning foreign languages is the ability to communicate in a foreign language, and modeling life situations in the format of games will promptly help students get closer to achieving it. Among the ways to activate students' cognitive interest in foreign language classes, didactic games occupy a special place. The teacher here acts as an instructor, presenter, and mentor. He distributes roles, monitors the progress of the game, defines and voices the rules, and monitors their compliance. The authors conclude that conducting an educational or role-playing game allows the teacher to involve each student in the work, makes it possible to choose roles in connection with the interests and capabilities of the student. The gameplay gives new impressions to students, allows to use their vocabulary more extensively, and helps them to creatively approach the solution of problems. With their help, one can improve grammar, lexical skills or form speech skills, develop observation, attention and creativity.

*Key words:* **cognitive interest, student, foreign language, didactic games, business game**

***Ж.А. Хашегульгова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: zhanna.hash@mail.ru*

***А.О. Плиева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: aseko1978@gmail.com*

***Б.Я. Цурова,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: bikisa7@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

В статье изучен процесс развития познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка посредством применения дидактических игр. Познавательный интерес увеличивает ценность педагогических методов и приемов, так как мотивирует физиологическую и умственную активность, способствует возникновению дополнительного поиска информации. Целью изучения иностранных языков является способность к коммуникации на иностранном языке, а моделирование жизненных ситуаций в формате игр своевременно поможет обучающимся приблизиться к ее достижению. Среди способов активизации познавательного интереса студентов на занятиях по иностранному языку дидактические игры занимают особое место. Педагог здесь выступает в роли инструктора, ведущего, наставника. Он распределяет роли, следит за ходом игры, определяет и озвучивает правила, контролирует их соблюдение. Авторы делают выводы о том, что проведение учебной или ролевой игры позволяет преподавателю вовлечь каждого студента в работу, дает возможность подобрать роли в связи с интересами и возможностями обучающегося. Игровой процесс дает новые впечатления обучающимся, позволяет более обширно использовать свой словарный запас, помогает творчески подойти к решению поставленных задач. С их помощью можно совершенствовать грамматические, лексические навыки или формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание и творческие способности.

*Ключевые слова:* **познавательный интерес, студент, иностранный язык, дидактические игры, деловая игра**

Актуальность темы связана с тем, что сегодня, когда наблюдается повсеместная гуманизация образовательного процесса, необходимо создавать такие условия, которые направлены на раскрытие и развитие личности обучающегося. В процессе организации образовательного процесса педагог должен развивать интересы обучающихся, формировать такие личностные качества, которые будут полезны им в дальнейшей профессиональной деятельности. Необходимо формировать именно познавательный интерес во время обучения.

Особенностью ФГОС является ориентация как на получение предметных образовательных результатов, так и на формирование и развитие личности студентов, их активной познавательной деятельности, готовности к саморазвитию и непрерывному образованию.

В данной статье мы ставим целью изучить процесс развития познавательного интереса студентов к освоению иностранного языка посредством применения дидактических игр.

Основные задачи статьи видятся в следующем:

– изучить сущность познавательного интереса студентов;

– охарактеризовать дидактическую игру как средство развития познавательного интереса студентов; выявить виды и функции дидактических игр,

– изучить их особенности в изучении иностранного языка студентами.

Методы исследования: анализ научной и педагогической литературы по проблеме исследования.

Научная новизна статьи состоит в изучении процесса развития познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка посредством применения дидактических игр.

Теоретическая значимость статьи состоит в характеристике дидактической игры как средства развития познавательного интереса студентов; выявлении видов и функций дидактических игр, рассмотрении их особенностей в изучении иностранного языка студентами.

Практическая значимость заключается в изучении процесса развития познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка посредством применения дидактических игр.

В отечественной педагогике проблема возникновения интереса к учению стала осмысляться со второй половины XVIII в. такими просветителями и общественными деятелями, как И.И. Бецкий, А.Н. Радищев, Н.И. Новиков.

В XIX эти изыскания продолжили В.Ф. Одоевский, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.

Интерес – это форма проявления познавательной потребности. Он помогает преодолевать все препятствия на пути к своей цели, раскрывать скрытые способности человека и многое другое.

В.Н. Максимова понимала под «познавательным интересом» направленность личности на процесс понимания, при этом в какой-то конкретной области знаний, в которую человек целиком и полностью пытается проникнуть, дабы овладеть её ценностями [1, с. 36].

П.Ф. Каптерев определил понятие как некий познавательный интерес к какой-то конкретной деятельности, а также им было подмечено, что в игровой деятельности ребёнок всегда активен [2, с. 6].

Итак, что познавательный интерес формируется из следующих элементов:

– мотивации обучающегося как в выборе формы, так и предметного поля. Формализуется в качестве интервью, становится отправной точкой для оценки эффективности реализации познавательного интереса;

– деятельности, направленной на достижения поставленных целей. Показателем эффективной деятельности является количество поставленных целей и достигнутых к намеченному сроку;

– обученности, выражающейся в уровнях систематизации информации по конкретной теме, способности формулировать дальнейший познавательный интерес в проработанном или ином предметном поле или сфере деятельности;

– поиска информации. Формально контролируется ведением конспекта или выписок из каждой прочитанной книги, статьи, формирование банка иллюстраций, инфографики в том или ином предметном поле или по теме проекта;

– предпочтений студента, участника проекта. Оценка изменений предпочтений школьника по ходу изучения дисциплины или реализации проекта происходит в рамках интервью, путём постановки целей;

– активности студента или участника проекта. Данный элемент формализуется в рамках его саморефлексии или участника проекта.

В большинстве случаев для обучающихся интерес к знаниям является ведущим мотивом учения. Для эффективного обучения же необходимо, чтобы учащиеся являлись активными участниками образовательного процесса. При отсутствии познавательного интереса и, как следствие, познавательной активности это невозможно: студенты лишь формально находятся на занятии, но их мысли далеки от предмета изучения, они слышат, но не вникают в тему занятия, а задания выполняют автоматически. В такой ситуации не происходит развития личности студента [3, с. 28].

Для повышения познавательного интереса студентов более комфортной и продуктивной будет являться в наибольшей мере самостоятельная работа, при которой педагог выступает лишь наставником, который помогает направлять деятельность учащихся в правильное русло. Деятельность может иметь как творческий, так и исследовательский характер.

Необходимо также перейти на процесс обучения, который будет ориентирован на то, чтобы учащиеся сами ставили перед собой учебные задачи и сами же их решали. Организовывать самостоятельную деятельность учащихся так, чтобы им предоставлялась возможность самостоятельно выбирать пути решения поставленных учебных задач, давать возможность делать самостоятельные открытия. Преподаватель должен уметь создать такую ситуацию, в которой студентам будет легче раскрыть себя, осознать свои возможности и то, на что они способны [4, с. 33].

Также для того, чтобы получение знаний стало для студентов более привлекательным, и у них появился интерес к получению соответствующих знаний, стоит использовать не только стандартные формы проведения занятий, где учащиеся занимают пассивную позицию, но и те, где студент сможет более активно и полно себя проявить. Тогда занятия будут проходить в хорошей, рабочей атмосфере и с положительным результатом.

В истории педагогической мысли обучающие игры занимают значительное место, и игровые методы обучения оказались весьма сложной проблемой для науки, так как различные игровые теории часто являлись взаимоисключающими по отношению друг к другу.

Иностранный язык является такой дисциплиной, целью обучения которой выступает свободное общение. Самым сложным для обучающихся является налаживание контакта друг с другом для выстраивания диалога. Им необходимо находиться в более свободной психологической обстановке для развития своих навыков общения. Для создания данных условий используют такую инновационную технологию, как метод дидактической игры. Нестандартный подход к проведению занятий позволяет раскрыть скрытые таланты учащихся, позволить им использовать весь накопленный багаж знаний.

На таких занятиях преподаватель получает наиболее полную картину об уровне владения материалом учащимися. Совместный творческий подход позволяет углубиться в изучение материала, здесь необязательно регулярно выставлять отметки, нужно научиться обсуждать ошибки и показать студенту, как такие сложные ситуации можно решить в дальнейшем.

Основа метода дидактических игр обусловлена наличием игровой ситуации, которая направлена на усвоение материала, а не в качестве развлечения. Педагог формализует деятельность студентов во время игры, соответственно предполагается наличие правил, четко установленный порядок игры и обговоренные условия выигрыша. Здесь нет такой четкой и регулярной цепочки действий, как в деловой игре, но это не делает ее менее увлекательной. Дидактическая игра дает педагогу возможность проводить с детьми анализ конкретных действий и жизненных ситуаций, проектировать достижение успехов и примерять на себя роль руководителя коллектива. [5, с. 209].

Роль педагога в рамках дидактической игры довольно разнообразна. Педагог может выступать в роли игрока, наблюдателя, организатора. Любое положение педагога во время игры является важной частью процесса, поскольку дидактическая игра предполагает быть спонтанной и творческой, несмотря на ограничения в виде правил, тем более если игра организуется вне класса.

Таким образом, роль педагога в дидактической игре можно определить следующими задачами: вовлечение абсолютно всех участников образовательного процесса в игру, стимулирование интереса, контроль над действиями игроков, пробуждение творческой активности и духа здоровой конкуренции.

Соответственно, дидактическая игра – это не готовый инструмент для работы с учащимися, а лишь один из способов, который педагог может применить, чтобы достигнуть своих педагогических целей.

Базой дидактических игр является учебная деятельность, а игровой формат – это способ ее осуществления.

Необходимо рассмотреть функции дидактических игр, применяемых в педагогической практике.

Образовательная функция дидактической игры связана с получением новой информации на каждом этапе об обществе и общественных отношениях, окружающем мире и новых событиях, фактах. Таким образом усваивается народная культура, традиции старших поколений, различный общественный опыт. Игра дает возможность глубже вникнуть в различные аспекты изучаемой дисциплины и в общечеловеческие ценности.

Развивающая функция дает возможность проявить интрогенное поведение, которое заложено внутри, влияет на мотивы поведения студента. Здесь важен индивидуальный выбор каждого участника игры, не происходит насильственное принуждение к определенному решению, поэтому у студентов пропадает внутренний страх к подобной деятельности.

Дидактические игры на учебных занятиях принесут пользу, они определяют новые рамки дозволенного и заставляют преодолевать разнообразные трудности, чтобы пройти игру и победить. К тому же студенты всегда стремятся к самостоятельности во всем, роль педагога смещается на регулирование учебного процесса со стороны, корректируя сложные моменты познания нового материала.

Функция эмоционального стимулирования считается важной и ведущей в подобной деятельности, потому что она ведет к тесному контакту между педагогом и учащимися.

При проявлении самостоятельности личность студента станет на шаг ближе к самореализации. Студент осознанно выстраивает личную стратегию игры,

ведет свои индивидуальные цели. Педагог успевает присматривать за обучающимся с целью диагностики, ведь в такие моменты студенты могут раскрыться совершенно с другой стороны.

Педагог должен всегда помнить о коррекционной функции игры. Речь идет о внесении положительных изменений и о дополнении личностных показателей индивида различными приобретенными навыками. В процессе игры педагог диагностирует поведение студентов, выявляет особенности каждого обучающегося, которые нуждаются в коррекции. Особое внимание педагог должен уделить методам, которые использует, чтобы не навредить играющим студентам.

Для студентов игры должны быть направлены на социализацию, профориентацию, моделировать различные жизненные ситуации, которые, возможно, им предстоит пережить в будущем.

Итак, дидактические игры имеют множество преимуществ, но также они довольно непросты в использовании. Взаимодействие со сверстниками развивает все коммуникативные навыки. Происходит больше коллективного взаимодействия, дети учатся слышать отличное от своего мнение и аргументировать свою точку зрения. Подобные игры помогут любому ребенку быстрее вливаться в общественные процессы и легко примерять социальные роли.

Преподавателю нужно принимать во внимание большое количество моментов для организации дидактической игры в рамках занятия: игра должна четко определять собственные функции, тогда она будет нести в себе практическую пользу.

Проведение нетрадиционных занятий не требует изменения программы, удобнее всего их проводить при завершении изучения темы для закрепления материала, когда все студенты уже владеют определенными знаниями и навыками и готовы применить их на практике. Подобные занятия, в зависимости от выбранного направления игровой деятельности, объединяют ребят в группе, развивают чувство сопереживания, обостряют чувство ответственности перед всей группой.

Проведение учебной или ролевой игры позволяет преподавателю вовлечь каждого студента в работу, дает возможность подобрать роли в связи с интересами и возможностями обучающегося. Игровой процесс дает новые впечатления обучающимся, позволяет более обширно использовать свой словарный запас, помогает творчески подойти к решению поставленных задач. С их помощью можно совершенствовать грамматические, лексические навыки или формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание и творческие способности.

Очень часто на практике применяются обучающие имитационные игры, игры поискового характера, которые в конечном результате позволяют подготовить научный проект, провести исследование или подготовить аргументированные выводы по поставленной проблеме.

Групповая работа в поиске самых оптимальных решений и здоровая конкуренция, полная эмоциональная включенность учащихся в ситуацию, развитие фантазии, применение новых методов в практической деятельности, в ходе делового общения, быстрое реагирование на изменяющиеся обстоятельства, необходимость использования импровизационных возможностей – все это способствует стремительному росту популярности метода обучающих игр.

Игра считается достаточно мощным стимулом к овладению иностранным языком и эффективным приемом среди имеющихся у преподавателя. Способность создавать в ходе игры речевые ситуации формирует у детей желание, готовность играть и общаться. Старшеклассники благодаря игре получают возможность выразить себя, переживать и сопереживать.

Игровая форма помогает провести занятие более интересно, оживить его, облегчить процесс усвоения материала, помогает выстроить общение в более комфортных условиях, раскрепостить стеснительных учащихся.

Игра от всех участников требует активного участия в процессе совместной деятельности. Обучающиеся должны получать удовольствие от возможности свободного диалога на иностранном языке. Необходимо выстроить игровую деятельность так, чтобы на фоне нагрузки, в том числе по другим дисциплинам, студентам хотелось снова поучаствовать в игровой деятельности.

Игры можно разделить на языковые и коммуникативные, на взаимодействие и игры на соревнование, на лексические, грамматические, фонетические и орфографические.

Особое внимание хотелось бы уделить коммуникативным играм. Ведущей целью коммуникативной игры считается организация неподготовленной коммуникации. Удачным результатом подобной игры считается выполнение конкретной задачи, а не верное внедрение языка. Эти игры применяются для большей наглядности, они дают возможность применить изучаемый материал в речевых обстановках, имитируют настоящий процесс общения.

В таких проектах коммуникативная игра соединяет всевозможные функции, о которых говорилось ранее. Язык помогает научиться грамотно выражать свое мнение.

Коммуникативная задача заключается в обмене информацией между членами игры в процессе общей речевой работы. Деятельностная задача моделирует метод общей работы участников речевого взаимодействия.

Коммуникативная игра – одно из самых весомых средств становления коммуникативной компетенции на занятиях иностранного языка для повышения мотивации к исследованию иностранного языка, а также для уничтожения языкового барьера между учащимися старших классов.

Компьютерная и визуальная грамотность (применяются информационно-коммуникационные технологии) – это жизненно важно, так как мы живем в таком мире, в котором правят инновации. Школьники, играя, развивают навыки компьютерной и визуальной грамотности (она подготавливает обучающихся к работе).

В основе игровых упражнений лежат определенные правилам, и им необходимо четко следовать для возможности получения высокого балла, а также для перехода к следующему этапу.

Любая игра всегда начинается с разработки сценария будущих событий, под которыми понимается не только обозначение формальных условий происходящего, но и определение связей между игроками, которые должны быть четко обоснованы и понятны. Иногда чтение сценария доверяют не преподавателю, а ведущему из числа студентов, что помогает развить устную речь на английском языке [6].

Впоследствии происходит анализ игры, в котором может принять участие группа экспертов. Специалисты рассматривают работу каждой группы, ориентируясь на подтверждения и очередность высказанных мнений. В конце основной части обобщают выводы игры, рассматривает игровую атмосферу, умение прислушиваться к себе, уровень понимания трудностей в процессе ее проведения.

Затем отводится большая часть времени именно на групповую работу. Здесь происходит основное действие, где школьники обмениваются своими мнениями, обсуждают их в коллективе и делают итоговое заключение. Эксперты должны внимательно следить за всем происходящим, учитывая роль каждого обучающегося. Например, можно ввести четкую шкалу оценивания, обговорив ее предварительно с комиссией.

Тщательная предварительная подготовка важна тем, что в ней принимают участие все заинтересованные лица. Этот процесс не может быть закрытым – только открытое непрерывное совещание и обсуждение. Все игровые группы должны успеть представить свое мнение на обсуждение экспертов, приняв критику от других групп. Можно вести открытое обсуждение, задавать вопросы, требовать подтверждение мыслей и представленных выводов.

Педагог же делает общий обзор по итогам игры, обобщает сказанное или корректирует условия игры, поддерживая мнения игровых групп. Затем включается в обсуждение совместно с экспертами. Они вместе должны определить победителей игры и обосновать свою точку зрения.

Среди способов активизации познавательного интереса студентов на занятиях по иностранному языку дидактические игры занимают особое место. Они способствуют интенсивному развитию личности обучаемых [6] Педагог здесь выступает в роли инструктора, ведущего, наставника. Он распределяет роли, следит за ходом игры, определяет и озвучивает правила, контролирует их соблюдение. Как отмечают современные исследователи (Н.В. Гусева [8; 9] Л.П. Гадзаова [10]), ведущей целью изучения иностранных языков является способность к коммуникации на иностранном языке, а моделирование жизненных ситуаций в формате игр своевременно поможет обучающимся приблизиться к ее достижению.

Библиографический список


1. Максимова В.Н. *Межпредметные связи в процессе обучения.* Москва: Просвещение, 2017.
2. Мачинская Н.И. *Педагогическое образование магистрантов высших учебных заведений непедагогического профиля:* монография. Москва: НПФ, 2013.
3. Вещагина П.В. Интерес как фактор развития познавательной деятельности подростка. *Психологический и педагогический подходы к образованию в цифровом обществе:* сборник статей. Уфа: Аэтерна, 2021.
4. Дмитриенко А.Н. Проблема формирования познавательного интереса у подростков в современном мире. *Прорывные научные исследования как двигатель науки:* сборник статей МНПК. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2021.
5. Алиева Р.Р., Бочуев М.Г. Игра как средство получения знаний. *Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы:* материалы межвузовской студенческой (18.04.2020 г.) и международной (26.04.2020 г.) научно-практических конференций. Москва – Берлин: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2020: 208–211.
6. Жданова С.Н., Чиркова А.А. *Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции подростка.* Чебоксары, 2019.
7. Жданова С.Н. Социально-педагогическая теория освоения мира личностью. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* 2012; № 10: 125–129.
8. 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.
9. Гусева Н.В. Диагностика сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 72–74.
10. Гадзаова Л.П. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66-1: 52–55.

References

1. Maksimova V.N. *Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya.* Moskva: Prosveschenie, 2017.
2. Machinskaya N.I. *Pedagogicheskoe obrazovanie magistrantov vysshih uchebnyh zavedenij nepedagogicheskogo profilya:* monografiya. Moskva: NPF, 2013.
3. Veschagina P.V. Interes kak faktor razvitiya poznavatel'noj deyatel'nosti podrostka. *Psihologicheskij i pedagogicheskij podhody k obrazovaniyu v cifrovom obschestve:* sbornik statej. Ufa: A`eterna, 2021.
4. Dmitrienko A.N. Problema formirovaniya poznavatel'nogo interesa u podrostkov v sovremennom mire. *Proryvnye nauchnye issledovaniya kak dvigatel' nauki:* sbornik statej MNPK. Ufa: OMEGA SAJNS, 2021.
5. Alieva R.R., Bochuev M.G. Igra kak sredstvo polucheniya znanij. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy:* materialy mezhvuzovskoj studencheskoj (18.04.2020 g.) i mezhdunarodnoj (26.04.2020 g.) nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva – Berlin: OOO «Direktmedia Pablishing», 2020: 208-211.
6. Zhdanova S.N., Chirkova A.A. *Interaktivnaya igra kak sredstvo formirovaniya sozidatel'noj pozicii podrostka*. Cheboksary, 2019.
7. Zhdanova S.N. Social'no-pedagogicheskaya teoriya osvoeniya mira lichnost'yu. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij.* 2012; № 10: 125-129.
8. 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.
9. Guseva N.V. Diagnostika sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov `ekonomicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 72-74.
10. Gadzaova L.P. Obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze sredstvami sovremennyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 66-1: 52-55.

*Статья поступила в редакцию 22.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-240-242

***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*
***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*

**THE SPECIFICS OF THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF ELEMENTS OF DISTANCE AND BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION PROGRAMS.** The article studies an urgent problem of effective modern pedagogical technologies and their use in distance and blended learning in higher education programs. The authors examine the current state of modern society and, in particular, the education system. On this basis, the necessity of implementing pedagogical activities in the above-mentioned formats is demonstrated. The authors interpret the terms "distance learning" and "blended learning" that are most appropriate for the purpose of this study. They define the basic principles of the educational process implementation in such formats and identify which educational technologies can be most successfully used in such conditions. The work demonstrates differences that exist between the course of their application in a distance format on the one hand, and in a mixed format on the other hand. The researchers consider some digital resources, the widespread use of which contributes to such technologies successful implementation.

*Key words:* **university, distance learning, blended learning, educational technologies, digital educational resources**

***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*
***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*

# СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена такой актуальной на сегодняшний день проблеме, как эффективное применение современных педагогических технологий при реализации элементов дистанционного и смешанного обучения по программам высшего образования. Авторами исследуется текущее состояние современного общества, в частности системы образования. На этом основании демонстрируется необходимость реализации педагогической деятельности в означенных выше форматах. Далее авторы дают определения терминам «дистанционное обучение» и «смешанное обучение», наиболее соответствующие цели настоящего исследования. Выявляют основные принципы реализации образовательного процесса в таких форматах, образовательные технологии, которые могут быть с наибольшим успехом использованы в таких условиях. Демонстрируются различия, существующие между ходом их применения в дистанционном формате, с одной стороны, в смешанном – с другой. Рассматриваются некоторые цифровые ресурсы, широкое использование которых способствует успешной реализации подобных технологий.

*Ключевые слова:* **вуз, дистанционное обучение, смешанное обучение, образовательные технологии, цифровые образовательные ресурсы**

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью существенных модернизаций в сфере высшего образования (Б. Бердиев, А.Г. Бермус М.А. Махкамова, Г.Ф. Ткач, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов). Последние должны быть направлены на повышение эффективности профессионального и личностного развития студентов [1, с. 11]. Необходимо, таким образом, чтобы современный вуз обеспечивал эффективную подготовку студентов не только к успешной реализации их будущих обязанностей как представителей своей профессии, но и к иной социально значимой деятельности в условиях современного общества с его непредсказуемой динамикой (Р.А. Амиров, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Н.А. Ефимова, Е.Е. Прушковская, Е.Е. Тарасова, Е.В. Чанкова, Е.И. Чанков).

Это, в свою очередь, обусловливает необходимость расширения применения инновационных технологий в образовательном процессе, реализуемом в среде современных организаций высшего образования [2, с. 19]. Улучшению системы профессиональных и личностных компетенций их выпускников может способствовать активизация применения технологий дистанционного и смешанного обучения [3, с. 120].

Их использование в перспективе позволит вузам полностью удовлетворить актуальные потребности современного рынка труда [1, с. 14]. Последнему, как известно, требуются специалисты, характеризующиеся наличием не только предметных, но и надпредметных компетенций. К таковым относятся:

– навыки селф- и тайм-менеджмента;
– умение решать конкретные, в том числе нестандартные, задачи в профессиональной и иных сферах;
– способность к эффективному деловому и цифровому общению [4, с. 331].

Вузы же, активно применяющие дистанционные технологии в образовательном процессе, реализуют важные организационно-педагогические условия развития подобных черт профессионального портрета у своих обучающихся (О.У. Гогицаева, Л.М. Кубалова, Ю.Б. Хаблиева). Кроме того, интересующие нас форматы реализации образовательной деятельности позволяют эффективно разрабатывать и претворять в жизнь индивидуальные образовательные траектории учащихся [5, с. 44]. Следовательно, они служат максимальной индивидуализации учебно-воспитательного процесса [6, с. 49].

При этом массовый переход российских вузов к дистанционному и смешанному обучению, имевший место в связи с принятием мер по профилактике и борьбе с пандемией COVID-19, способствовал обострению ряда вопросов. В частности, определённый исследовательский интерес вызывают возможности, существующие в таких условиях для использования тех или иных образовательных технологий (А.А. Андреев, А.Г. Асмолов, А.П. Семенов, А.Ю. Уваров, В.Н. Фокина). Попытка решения данной проблемы осуществлена на страницах нашей статьи.

Её цель, таким образом, – раскрыть специфику использования образовательных технологий при реализации элементов дистанционного и смешанного обучения по программам высшего образования.

Задачи, которые необходимо при этом решить, формулируются следующим образом:

– дать определения терминам «дистанционное обучение» и «смешанное обучение», наиболее соответствующие цели настоящего исследования;

– определить основные принципы реализации образовательного процесса в таких форматах;

– выявить, какие образовательные технологии могут быть с наибольшим успехом использованы в таких условиях;

– продемонстрировать различия, существующие между ходом их применения в дистанционном формате, с одной стороны, в смешанном – с другой;

– рассмотреть цифровые ресурсы, широкое использование которых способствует их реализации.

По ходу решения перечисленных выше задач авторами применялись следующие методы исследования:

– анализ собственного педагогического опыта;

– изучение литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах выявлено, какие образовательные технологии могут быть с наибольшим успехом использованы при реализации форматов дистанционного и смешанного обучения в вузовской практике.

Теоретическая значимость состоит в демонстрации различий, существующих между процессом их применения в дистанционном формате, с одной стороны, в смешанном – с другой.

Практическая значимость видится в определении цифровых ресурсов, в максимальной степени применимых при реализации таких технологий.

Согласно современным исследованиям, дистанционное обучение представляет собой реализацию образовательного процесса на расстоянии, осуществляемую с помощью информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) при опосредованном взаимодействии между его субъектами (С. Жапарова, И.В. Забродина, Б.И. Крук, П.В. Степанов). Схожим образом характеризуется и смешанная модель. Однако в данном случае педагогическое взаимодействие носит частично опосредованный характер (О.А. Алексеев, А.А. Веряев, А.А. Давлетова, И.В. Забродина, Б.И. Крук, А.А. Ушаков).

Реализация программ высшего образования в форматах дистанционного и смешанного обучения базируется на соблюдении ряда принципов. Среди них можно выделить:

– принцип системности;

– принцип установления интерактивного общения между участниками педагогического процесса [7, с. 336];

– принцип динамичности;

– принцип гибкости;

– принцип модульности [8, с. 63-64];

– принцип учёта специфики предметной области;

– принцип самостоятельного освоения учащимися значительной части теоретического материала;

– принцип командного подхода [3, с. 122];

– принцип психологической и информационной безопасности.

По мнению авторов, соблюдению этих принципов по ходу образовательного процесса будет с наибольшей вероятностью способствовать практическое воплощение следующих образовательных технологий:

– кейс-технология;

– видео- и мультимедийные лекции;

– виртуальные семинары;

– дистанционные практические занятия [6, с. 50];

– онлайн (для смешанной модели – также офлайн) консультации.

Как уже говорилось выше, существуют определённые различия между реализацией подобных технологий в режиме дистанционного обучения, с одной стороны и смешанного – с другой [2, с. 21]. Теперь они с необходимостью должны быть рассмотрены более подробно.

Первая из названных моделей предполагает освоение образовательных программ полностью дистанционно. Указанные выше технологии получают своё практическое воплощение полностью в онлайн-режиме. Это, в свою очередь, подразумевает необходимость организации удалённого взаимодействия между педагогами и обучающимися на базе специализированных сетевых платформ [7, с. 337]. Текущая и промежуточная аттестация по результатам их применения также проводятся дистанционно [9, с. 73].

Реализация же обучения в смешанном формате подразумевает совмещение учебных занятий, проводимых в очной и дистанционной формах [8, с. 64]. Применение такой модели организации педагогического процесса в пространстве современного вуза предоставляет возможности для повышения его результативности. Дело в том, что частичное использование дистанционных технологий позволяет полностью реализовать потенциал его персонала, материально-технической базы, а равно – и разработанных локальных нормативных актов [4, с. 333].

Это, в свою очередь, открывает пути для позиционирования дистанционных технологий как дополнения к традиционным [5, с. 46]. Использование элементов дистанционного формата расширяет возможности для самостоятельного ознакомления студентов с необходимым научным, учебным и методическим материалом в удобном для них темпе [10, с. 429]. То же самое можно сказать о повторении и закреплении ранее уже изучавшейся информации (С.А. Аманжолов, Ю.С. Васильева, Ю.П. Москалева, Е.В. Родионова, А.А. Рыбанов, Н.В. Чичерина, Б.А. Карев).

Таким образом, при освоении программ высшего образования в смешанном формате технологии удалённого обучения представляют собой действенный фактор реализации индивидуального подхода к будущим профессионалам с максимальным учётом их индивидуальных особенностей, интересов и образовательных потребностей [11, с. 49]. Действительно, реализуя учебную деятельность в подобном формате, каждый студент может затрачивать на проявление соответствующих форм активности столько времени и сил, сколько может в конкретный момент [9, с. 79]. Поэтому неудивительно, что смешанный формат получил достаточно широкую реализацию во многих вузах нашей страны.

Так, на базе Мининского университета, начиная с 2020 г., осуществляется успешная интеграция элементов очного и дистанционного обучения. Для этого педагогами указанной ОО широко используется электронная платформа Moodle (англ. – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно ориентированная динамическая образовательная среда) [12, с. 66-67]. В дополнение к информации, транслируемой на очных занятиях на данном ресурсе, присутствуют модули дисциплин каждого курса. В них, в свою очередь, представлен ряд лекций, практических заданий, мультимедийных материалов и тестов для самоконтроля учащихся. Знакомство с этими, последними, осуществляется согласно разработанному плану [10, с. 427].

Например, осуществляющий профессионально-педагогическую деятельность в пространстве рассматриваемого вуза преподаватель дисциплины «Общая и профессиональная педагогика» структурирует необходимый материал, распределяет информацию по модулям. Он также составляет и презентует в данной системе задания для текущего и промежуточного контроля. Например, проверка знаний по разделу указанной дисциплины, озаглавленному «Теоретические основы профессиональной подготовки рабочих» осуществляется дистанционно. И в соответствующем разделе представлены видеолекция по теме «Система профессиональной подготовки кадров в РФ», гиперссылки на дополнительные материалы, задания для самоконтроля и тест рубежного контроля.

Помимо уже упоминавшейся платформы Moodle, участникам образовательного процесса, реализуемого в российских вузах, доступен достаточно широкий спектр цифровых ресурсов, позволяющих реализовывать различные образовательные технологии в режимах дистанционного и смешанного обучения (С.Д. Калинина, И.А. Нагаева, В.А. Фандей). Одними из наиболее эффективных представляются следующие сервисы:

– www.pruffme.com;

– www.imind.ru;

– www.comdi.com;

– www.webinar.ru;

– www.websoft.ru [12, с. 70].

Например, на платформе https://pruffme.com можно проводить онлайн-конференции и вебинары с участием преподавателей и студентов [13, с. 110]. Соответствующие мероприятия могут организовываться в целях обсуждения вопросов, вызывающих у будущих профессионалов затруднения при освоении учебного материала. При этом наличие круглосуточной технической поддержки, а также мультимедийных учебных материалов, предназначенных для самостоятельного освоения пользователями, позволяют широко применять данную платформу в целях организации эффективной образовательной деятельности [13, с. 113].

Ещё одной площадкой, позволяющей реализовывать прогрессивные образовательные технологии в дистанционном формате, является www.imind.ru [11, с. 52]. Возможности последней позволяют проводить практикумы в дистанционной форме. При этом деятельность участников образовательных отношений может быть организована следующим образом: учащиеся самостоятельно или с помощью педагога разбиваются на группы, после чего проводят друг с другом тренировочные занятия, направленные на закрепление уже имеющихся знаний, умений и навыков под его руководством [14, с. 50].

Эти и другие цифровые ресурсы объединяет одна существенная черта. Последняя заключается в том, что все они позволяют генерировать в образовательной среде вуза эффективные телекоммуникационные системы [15, с. 22]. В свою очередь, такие системы существенно расширяют возможности для интерактивного обмена необходимой информацией между участниками педагогического процесса [14, с. 52]. Применение рассмотренных выше сервисов позволяет приблизить реализуемое дистанционно педагогическое общение к очному [3, с. 123]. Следовательно, практика их систематического использования обусловливает максимальную эффективность учебных занятий, реализуемых в дистанционном и смешанном форматах [15, с. 24].

Таким образом, реализация программ высшего образования в дистанционном и смешанном форматах является достаточно мощным средством подготовки студентов к жизни в постиндустриальном обществе ближайшего будущего. Соблюдение принципов рациональной организации педагогического процесса в данных форматах подразумевает расширение использования определённых образовательных технологий.

В свою очередь, последние могут быть эффективно реализованы при условии применения ряда цифровых образовательных ресурсов. Современное состояние технической оснащённости большинства российских вузов позволяет задействовать их без внесения существенных изменений в материально-техническое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения. *Современная зарубежная психология.* 2020; № 3: 8–20.
2. Шнейдер Л.Б. Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии. *Высшее образование сегодня.* 2020; Т. 29, № 7: 18–23.
3. Алборова С.З., Смыслова Г.А., Сорокопуд Ю.В. Опыт реализации дистанционных технологий в образовательной практике современного вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 120–123.
4. Коркушко П.В., Повербных О.Е. Факторы формирования гибких компетенций персонала в современной экономике. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики.* 2020; Т. 3: 331–334.
5. Билик Е. Смешанное обучение – инновационная возможность эффективного обучения в эпоху цифровизации образования. *Univers Pedagogic.* 2021; № 1 (69): 41–48.
6. Булаева М.Н., Гущин А.В., Воронина И.Р. Возможности технологии дистанционного обучения в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2020; Т. 9, № 4 (33): 48–51.
7. Слинкина И.Н., Устинова Н.Н. Логико-семантическая модель сетевого взаимодействия в сфере образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-2: 335–337.
8. Никитина Л.Л., Гаврилова О.Е. Педагогический дизайн в проектировании учебника для вуза. *Казанский педагогический журнал.* 2021; № 6: 62–67.
9. Гусева А.Х. Концептуальные основы и практика преподавания по методике планирования проектной деятельности с применением информационных технологий. *Педагогическое образование в России.* 2023; № 2: 71–81.
10. Тедорадзе Т.Г. Современные модели смешанного обучения. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 4 (206): 426-432.
11. Шамсутдинова Т.М. Когнитивная модель траектории электронного обучения на основе цифрового следа. *Открытое образование.* 2020; Т. 24; № 2: 47–54.
12. Карандашев Г.В. Система Moodle в образовательной деятельности вуза. *Ярославский педагогический вестник.* 2022; № 3 (126): 64–70.
13. Маняхина В.Г. Условия эффективности смешанного обучения. *Наука и школа*. 2022; № 5: 107–120.
14. Капустина Л.В. Анализ современных тенденций в применении цифровых технологий при обучении иностранным языкам (на материале обучающих web-сайтов). *Концепт.* 2020; № 3: 48–56.
15. Азизова С.М. Образовательные технологии Web 2.0 для дистанционного обучения иностранному языку в Дагестанском государственном университете. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2020; № 1: 20–25.

References

1. Andreeva N.V. Pedagogika `effektivnogo smeshannogo obucheniya. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya.* 2020; № 3: 8-20.
2. Shnejder L.B. Real'nosti distancionnogo obucheniya v kontekste pandemii. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2020; T. 29, № 7: 18-23.
3. Alborova S.Z., Smyslova G.A., Sorokopud Yu.V. Opyt realizacii distancionnyh tehnologij v obrazovatel'noj praktike sovremennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 120-123.
4. Korkushko P.V., Poverbnyh O.E. Faktory formirovaniya gibkih kompetencij personala v sovremennoj `ekonomike. *Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki.* 2020; T. 3: 331-334.
5. Bilik E. Smeshannoe obuchenie – innovacionnaya vozmozhnost' `effektivnogo obucheniya v `epohu cifrovizacii obrazovaniya. *Univers Pedagogic.* 2021; № 1 (69): 41-48.
6. Bulaeva M.N., Guschin A.V., Voronina I.R. Vozmozhnosti tehnologii distancionnogo obucheniya v vuze. A*zimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2020; T. 9, № 4 (33): 48-51.
7. Slinkina I.N., Ustinova N.N. Logiko-semanticheskaya model' setevogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 71-2: 335-337.
8. Nikitina L.L., Gavrilova O.E. Pedagogicheskij dizajn v proektirovanii uchebnika dlya vuza. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2021; № 6: 62-67.
9. Guseva A.H. Konceptual'nye osnovy i praktika prepodavaniya po metodike planirovaniya proektnoj deyatel'nosti s primeneniem informacionnyh tehnologij. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2023; № 2: 71-81.
10. Tedoradze T.G. Sovremennye modeli smeshannogo obucheniya. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2022; № 4 (206): 426-432.
11. Shamsutdinova T.M. Kognitivnaya model' traektorii `elektronnogo obucheniya na osnove cifrovogo sleda. *Otkrytoe obrazovanie.* 2020; T. 24; № 2: 47-54.
12. Karandashev G.V. Sistema Moodle v obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2022; № 3 (126): 64-70.
13. Manyahina V.G. Usloviya `effektivnosti smeshannogo obucheniya. *Nauka i shkola*. 2022; № 5: 107-120.
14. Kapustina L.V. Analiz sovremennyh tendencij v primenenii cifrovyh tehnologij pri obuchenii inostrannym yazykam (na materiale obuchayuschih web-sajtov). *Koncept.* 2020; № 3: 48-56.
15. Azizova S.M. Obrazovatel'nye tehnologii Web 2.0 dlya distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v Dagestanskom gosudarstvennom universitete. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2020; № 1: 20-25.

*Статья поступила в редакцию 11.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-242-245

***Shakhmanova A.Sh.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: a9162174480@gmail.com*
***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*

**IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR SCHOOLCHILDREN WITH THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The article discusses a problem of improving effectiveness of organization of extracurricular activities for schoolchildren with the help of digital information and educational environment. Based on the results of studying specialized literature and their own pedagogical experience, the authors reveal features of the development of society. On this basis, the necessity of intensification of extracurricular activities in modern Russian schools is proved. The authors define the term "digital information and educational environment." The work demonstrates the most significant functions and studies the essential functions of extracurricular activities. The most significant structural components of such activity are described. The work tells about the purpose to which the process of realizing the digital environment benefits in the course of organization of extracurricular activities. The basic principles necessary to comply with in the process of organizing such an environment are studied.

*Key words:* **digital information and educational environment, extracurricular activities of schoolchildren, digitalization of education, basic general education, secondary general education**

***А.Ш. Шахманова,*** *д-р пед. наук, проф., Департамент педагогики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: a9162174480@gmail.com*
***Н.З. Мунгиева****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: georgia1972@mail.ru*

# ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В данной статье рассматривается проблема повышения эффективности внеурочной деятельности школьников с использованием возможностей цифровой информационно-образовательной среды. Базируясь на результатах изучения специальной литературы и собственного педагогического опыта, её авторы в первую очередь говорят об особенностях текущей стадии развития человеческого общества. На основании этого доказывается необходимость интенсификации внеурочной деятельности в современных российских школах. Даётся определение дефиниции «цифровая информационно-образователь-

ная среда», демонстрируются её наиболее значимые функции. Приводится сущностная характеристика понятия «внеурочная деятельность». Описываются наиболее значимые структурные компоненты такой активности. Обосновывается цель, которой с необходимостью должен быть подчинён процесс реализации преимуществ цифровой среды в ходе внеурочной деятельности. Изучаются основные принципы, необходимые к соблюдению в процессе организации такой среды.

*Ключевые слова:* **цифровая информационно-образовательная среда, внеурочная деятельность школьников, цифровизация образования, основное общее образование, среднее общее образование**

Актуальность темы статьи может быть обоснована, если принять в расчёт некоторые особенности развития человеческого общества на современном этапе. Переход социума на постиндустриальную ступень означает ускорение научно-технического прогресса, во многом связанную с ним динамичность процессов, фиксирующихся в экономическом, социальном, политическом и культурном аспектах его существования, а также повышение социальной мобильности членов (Н.В. Бужинская, Е.С. Васева, Д.В. Григорьев, Н.Н. Казаченок, И.В. Роберт, Н.В. Шубина). Соответственно, и ход подготовки представителей подрастающих поколений к жизни в таких условиях должен претерпеть существенные трансформации (Н.И. Рыжова, Т.П. Симакова, Н.В. Софронова, В.А. Смирнов).

При сохранении важности развития предметных компетенций современным педагогам следует обратить повышенное внимание на развитие у учащихся личностных черт, а также знаний, умений и навыков, носящих надпредметный характер [1, с. 223]. В свою очередь, необходимость интенсификации формирования таких характеристик подразумевает рост значения внеурочной деятельности в структуре образовательного процесса [2, с. 63].

Анализируя эту тенденцию, мы также не должны упускать из виду факт глубокого проникновения информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) в сферу школьного образования (Н.А. Асташова, Е.В. Бондаревская, Д.В. Григорьев, В.О. Кутьев, Д.А. Леонтьев, П.В. Степанов, Н.Е. Щуркова). В данной связи неудивительно, что в последние годы широко распространяются информационные ресурсы, предназначенные для сопровождения внеурочной деятельности [3, с. 167]. Их возможности позволяют оптимизировать ход и результаты многих мероприятий такого плана, в том числе в режимах дистанционного и смешанного обучения (И.В. Муштавинская, Н.И. Рыжова, Н.Н. Самылкина, М.Б Сизова, И.И. Трубина).

На уровне конкретной школы возможности таких сервисов могут быть реализованы в рамках цифровой информационно-образовательной среды [4, с. 123]. Некоторым аспектам её эффективного применения в соответствующем качестве посвящена наша статья.

Таким образом, цель исследования состоит в изучении наиболее характерных особенностей процесса реализации возможностей цифровой информационно-образовательной среды для эффективного планирования и реализации различных форм внеурочной деятельности современных российских школьников.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– раскрыть содержание дефиниции «цифровая информационно-образовательная среда»;

– продемонстрировать её основные функции;

– дать определение термину «внеурочная деятельность»;

– описать структуру таковой;

– рассказать о цели реализации преимуществ цифровой среды в ходе внеурочной деятельности;

– изучить основные принципы её организации.

По ходу решения вышеперечисленных задач нами использовались следующие методы исследования:

– анализ собственного педагогического опыта;

– изучение специальной литературы.

Научная новизна статьи заключается в демонстрации конкретной цели, которой может быть подчинена реализация преимуществ цифровой информационно-образовательной среды в ходе внеурочной деятельности.

Теоретическая значимость состоит в исследовании основных принципов, необходимых к соблюдению при построении такой среды в пространстве современной организации основного общего и/или среднего общего образования.

Практическая значимость видится в изучении возможностей, существующих сегодня для реализации таких принципов, при планировании и организации внеурочной работы учащихся современных российских школ.

Вынесенный в заглавие настоящей статьи термин можно трактовать как совокупность организационно-педагогических и материально-технических условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия [5, с. 44]. Его субъектами являются учителя и ученики, объектами – средства ИКТ и информационные ресурсы [6, с. 236].

Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет говорить о четырёх основных функциях информационно-образовательной среды ОО. В их число входят:

– обеспечение интерактивного взаимодействия как между субъектами таковой, так и их с объектами (В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев);

– повышение эффективности действий участников учебно-воспитательного процесса, осуществляемых с использованием информационных ресурсов [7, с. 15];

– стимулирование развития когнитивной активности обучающихся;

– повышение эффективности применения средств ИКТ при планировании и организации внеурочной деятельности [8, с. 200].

Другой значимый с точки зрения достижения цели настоящего исследования термин – «внеурочная деятельность» – на настоящем этапе развития педагогической науки и практики может быть истолкован как любая организованная активность школьников, реализуемая в формах, отличающихся от характерных для от классно-урочной работы. Основная направленность такой деятельности – достижение учащимися метапредметных и личностных результатов освоения программ основного общего и среднего общего образования [9, с. 48-49].

Её структура включает три компонента. Перечислим их:

– внеурочная деятельность обучающихся;

– внеурочная деятельность педагогических работников с обучающимися (К.Э. Загуменных, Б.Т. Лихачев, А.М. Михайлова, В.В. Николина, М.А. Пинская, Р.И. Удалова, С.А. Фадеева);

– система управления внеурочной деятельностью [10, с. 68-69].

Основной целью использования возможностей информационно-образовательной среды при организации внеурочной деятельности современных школьников является активизация их познавательных интересов в области формирования универсальных компетенций и личностных характеристик (А.В. Данилова, Е.С. Мироненко, А.Н. Моргун, О.Ф. Природова). Достижение такой цели, в свою очередь, подразумевает повышение учебной мотивации [4, с. 130].

При организации цифровой информационно-образовательной среды необходимым представляется соблюдение ряда принципов. К ним относятся:

– мобильность;

– мультимедийный формат используемых данных [1, с. 221];

– интеграция с социальными сетями;

– интеграция с прочими сетевыми ресурсами, имеющими познавательную, коммуникативную или методическую ценность [5, с. 46];

– интеллектуализация (Н.С. Барсук, А.В. Бойко, В.Г. Боровик, А.А. Драгунова, А.Н. Дробахина, К.Р. Круподерова, И.В. Сликишина);

– соответствие применяемого контента целям и задачам реализации образовательных программ [4, с. 139].

Реализация первого из названных принципов – мобильности – связана с необходимостью использования существующих или разработки новых мобильных приложений, позволяющих субъектам среды максимально эффективно и комфортно взаимодействовать с ней из любой точки [8, с. 202]. Первый обязательный элемент подобной интеракции – регистрация в среде. Далее возможна, например, проверка сформированности у них тех или иных компетенций. Последняя может осуществляться в двух режимах (табл. 1).

Таблица 1

Режимы текущего контроля сформированности компетенций учащихся, реализуемого средствами цифровой среды ОО с использованием мобильных приложений

| Режим контроля | Особенности реализации |
|---|---|
| «Тренировочный» | Задания основываются на материалах, в предыдущие годы использовавшихся при реализации конкурсного режима. В случае их презентации в тестовой форме правильные ответы демонстрируются сразу после их выполнения (А.М. Бекарев, И.Н. Ким, Г.С. Пак) |
| «Конкурсный» | Предполагает выполнение заданий, актуальных на данный момент. Правильные ответы не показываются даже после завершения тестовых задач. Результаты сообщаются школьникам после наступления времени подведения итогов [10] |

Возможна реализация и иных форм взаимодействия субъектов со средой ОО. Главным правилом, которое необходимо соблюдать при их интеграции во внеучебную деятельность, является обязательный учёт образовательных потребностей, интересов и склонностей учеников [9, с. 46].

Практическое воплощение следующего принципа предполагает стимулирование и мотивирование учащихся к проявлению творчества, прежде всего, в форме генерации различных мультимедийных продуктов [3]. Это будет действенным средством развития их образовательной мотивации, ведь в настоящее время интерес школьников к мультимедийным технологиям неуклонно растёт [1]. С другой стороны, педагогическим работникам также следует осуществлять презентацию данных, необходимых в подобных форматах. Это будет способствовать лучшему усвоению учениками необходимой информации [6].

Интеграция с социальными сетями должна идти, прежде всего, по пути взаимного дополнения возможностей информационно-образовательной среды

школы, с одной стороны, и социальной сети – с другой [11, с. 50]. Такое сочетание их преимуществ представляется особенно действенным при реализации конкурсных мероприятий (табл. 2).

Таблица 2

Возможности цифровой информационно-образовательной среды вуза и социальных сетей при проведении конкурсных мероприятий

| | |
|---|---|
| Среда ОО | Учёт работ и заявок |
| | Формирование рейтингов |
| | Определение победителей [7] |
| Социальные сети | Презентация конкурсных работ через альбомы сообществ |
| | Подсчёт голосов по числу лайков [11] |

Кроме того, в социальных сетях могут публиковаться новости и другая информациях о различных событиях, имеющих отношение к сфере внеучебной деятельности ОО (Е.Ф. Бодак, М.В. Воропаев, С.Г. Евсюков, Т.В. Макеева, Е.В. Устюжанина). К такой информации относятся:

– даты проведения различных мероприятий;

– сведения об интересных событиях прошлого и настоящего, так или иначе связанных с реализуемыми направлениями внеучебной работы [12];

– данные о новых учебно-методических материалах, загруженных в среду [13].

Это, в свою очередь, позволяет оперативно информировать о ходе соответствующих мероприятий большее число людей. Следовательно, с одной стороны, возрастут скорость и эффективность проявления соответствующих форм активности субъектами образовательных отношений, с другой – повысится интерес учащихся к их реализации [4].

Интеграция с другими ресурсами может быть рассмотрена на примере такого сервиса, как Яндекс.Контекст [3, с. 175]. Он может быть использован при проведении конкурсов и олимпиад. Возможности данного сервиса позволяют осуществлять проверку работ участников на основе заданных параметров, выявление ошибок участников, а равно и подсчёт рейтинга.

Интеллектуализация внеурочной деятельности может реализовываться по двум направлениям.

При осуществлении первого для поддержания обратной связи с пользователями информационно-образовательной среды может применяться вопросно-ответная система (М.В. Велижанин, А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, Н.К. Конопатова, Н.П. Радчикова, О.Н. Шилова). При этом шаблоны вопросов могут быть сгруппированы в категории, имеющие отношение к основным видам внеучебной деятельности [12].

Второе направление заключается в оценке ответов открытого типа, исходящих от участников различных событий. Такие ответы проверяются с помощью лексических анализаторов. Последние, безусловно, не служат полной заменой педагогам-экспертам, но представляют собой хорошее подспорье в процессе анализа поступивших ответов [13].

Соблюдение последнего из рассматриваемых нами принципов, соответствия используемого контента целям и задачам реализации образовательных программ, обеспечивается классификацией материалов в соответствии с определёнными критериями. К таковым относятся формат; профиль; тема; рубрика; тема; класс; степень освоения материала [13].

Также важно проводить цифровизацию в детских домах в целях обучения содержащихся там воспитанников на основе самых прогрессивных технологий [14]. Это поможет воспитанникам лучше адаптироваться в дальнейшей жизни, овладеть востребованной профессией.

Таким образом, важным путём реализации требований, предъявляемых современным обществом к выпускникам школ, является внеурочная деятельность. В свою очередь, ход и результаты последней могут быть оптимизированы при условии широкой реализации преимуществ цифровой информационно-образовательной среды школы.

Это предполагает сосредоточение внимания субъектов образовательных отношений на соблюдении следующих принципов: мобильности, мультимедийного формата используемых данных, интеграции с социальными сетями, интеграции с прочими сетевыми ресурсами, имеющими познавательную, коммуникативную или методическую ценность, интеллектуализации и соответствия применяемого контента целям и задачам реализации образовательных программ. Данные принципы вполне могут быть реализованы в большинстве российских школ на современной стадии развития данного сегмента российской образовательной системы.

Библиографический список


1. Рыжова Н.И., Королева Н.Ю. Использование цифровых и межпредметных проектно-исследовательских технологий во внеурочной деятельности. *Наука и Школа*. 2022; № 4: 211–224.
2. Николаева Е.И., Петрусевич А.А. Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 5: 61–66.
3. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2007.
4. Байханов И.Б. Молодежь в цифровом мире: самооценка сформированности цифровых компетенций абитуриентов московских вузов. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 6 (55): 615–623.
5. Байханов И.Б. Формирование цифровых компетенций в условиях трансформации образовательных систем. *Миссия конфессий*. 2021; Т. 10, № 7 (56): 705–712.
6. Шевченко А.Н. Цифровая образовательная среда как условие подготовки будущих филологов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74-2: 236–238.
7. Подымова Л.С., Головятенко Т.А., Хмелькова М.А. Инновационные технологии в системе управления цифровым образованием в условиях высшей школы. *Высшее образование сегодня.* 2021; № 2: 12–16.
8. Кубрак Н.В. Модернизация школьных библиотек в условиях цифровой трансформации образования. *Проблемы современного образования.* 2020; № 6: 199–205.
9. Гуторова Г.Д. Сущность и содержание метапредметного подхода в педагогической науке и ФГОС. *Научно-педагогическое обозрение.* 2020; № 5 (33): 41–50.
10. Антонинкова М.С. Нормативно-правовое обеспечение внедрения цифровой образовательной среды в общеобразовательной организации. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования.* 2022; № 1 (15): 68–74.
11. Петрусевич А.А. Цифровая образовательная среда школы как фактор развития социального капитала подростков. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 49–52.
12. Беляев Г.Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2020; № 4: 109–121.
13. Шишина В.В., Еремеева И.А., Стельмахович А.Ю. Школьный информационно-библиотечный центр как ресурс развития информационной культуры участников образовательных отношений. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 338–341.
14. Шахманова А.Ш. Сиротство как социально-историческое явление. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; № 6 (121): 63–68.


References


1. Ryzhova N.I., Koroleva N.Yu. Ispol'zovanie cifrovyh i mezhpredmetnyh proektno-issledovatel'skih tehnologij vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Nauka i Shkola*. 2022; № 4: 211-224.
2. 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.
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. Bajhanov I.B. Molodezh' v cifrovom mire: samoocenka sformirovannosti cifrovyh kompetencij abiturientov moskovskih vuzov. *Missiya konfessij*. 2021; T. 10, № 6 (55): 615-623.
5. Bajhanov I.B. Formirovanie cifrovyh kompetencij v usloviyah transformacii obrazovatel'nyh sistem. *Missiya konfessij*. 2021; T. 10, № 7 (56): 705-712.
6. Shevchenko A.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie podgotovki buduschih filologov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-2: 236-238.
7. Podymova L.S., Golovyatenko T.A., Hmel'kova M.A. Innovacionnye tehnologii v sisteme upravleniya cifrovym obrazovaniem v usloviyah vysshej shkoly. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2021; № 2: 12-16.
8. Kubrak N.V. Modernizaciya shkol'nyh bibliotek v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 6: 199-205.
9. Gutorova G.D. Suschnost' i soderzhanie metapredmetnogo podhoda v pedagogicheskoj nauke i FGOS. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2020; № 5 (33): 41-50.
10. Antoninkova M.S. Normativno-pravovoe obespechenie vnedreniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy v obscheobrazovatel'noj organizacii. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya*. 2022; № 1 (15): 68-74.

11. Petrusevich A.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor razvitiya social'nogo kapitala podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 49-52.
12. Belyaev G.Yu. Social'no-cifrovaya sreda kak istochnik novyh vozmozhnostej i novyh riskov dlya sovremennogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2020; № 4: 109-121.
13. Shishina V.V., Eremeeva I.A., Stel'mahovich A.Yu. Shkol'nyj informacionno-bibliotechnyj centr kak resurs razvitiya informacionnoj kul'tury uchastnikov obrazovatel'nyh otnoshenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 338-341.
14. Shahmanova A.Sh. Sirotstvo kak social'no-istoricheskoe yavlenie. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 6 (121): 63-68.

*Статья поступила в редакцию 27.03.24*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-245-248

***Yavbatyrova B.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru*
***Azizova N.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru*
***Alieva M.B.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology of Personal Development, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENTS' SOCIAL DEVELOPMENT.** The article deals with psychological and pedagogical conditions of students' social development. Social development of a student is one of the most important aspects of creating a comfortable developing educational environment. The authors give a reference to the FSES LEO, where it is indicated that one of the results of the implementation of requirements to the conditions for the implementation of the basic educational program is creation of a comfortable developing educational environment. The researchers consider definitions of various authors, which are united by the fact that in the center of social development there is a person with his thoughts, feelings and emotions, who needs special conditions for successful adaptation in society. The period of education in elementary school, which is an important period of comprehensive development of the child's personality, is considered. In this regard, the teacher needs to create the most comfortable conditions for successful socialization and adaptation of each child to new conditions. The authors conclude that the most important conditions of social development of junior schoolchildren are active interaction with parents of students, the use of game technologies in classes, as well as creation of the most comfortable and emotionally positive learning conditions.

*Key words:* **psychological and pedagogical conditions, social development, students, teacher, school, adaptation, socialization**

***Б.Г. Явбатырова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*
***Н.И. Азизова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*
***М.Б. Алиева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассмотрены психолого-педагогические условия социального развития обучающихся. Социальное развитие обучающегося является одним из важнейших аспектов создания комфортной развивающей образовательной среды. Авторы дают ссылку на ФГОС НОО, где указывается, что одним из результатов выполнения требований к условиям реализации основной образовательной программы является создание комфортной развивающей образовательной среды. Рассмотрены определения различных авторов, которые объединяет то, что в центре социального развития находится человек со своими мыслями, чувствами и эмоциями, которому необходимо создать специальные условия для успешной адаптации в обществе. Рассмотрен период обучения в начальной школе, представляющий собой важный этап всестороннего развития личности ребёнка. В связи с этим педагогу необходимо создать максимально комфортные условия для успешной социализации и адаптации каждого ребёнка к новым для него условиям. Автор пришел к выводу, что наиболее важными условиями социального развития младших школьников является активное взаимодействие с родителями учеников, использование игровых технологий на уроках и занятиях, а также создание наиболее комфортных и эмоционально положительных условий обучения.

*Ключевые слова:* **психолого-педагогические условия, социальное развитие, обучающиеся, педагог, школа, адаптация, социализация**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что вопросы социального развития обучающихся в современный период являются важной составляющей процесса обучения и воспитания. Сегодня основным направлением в системе образования отводится именно процессу обучения в младших классах. В изменяющихся условиях современного общества выявлена потребность в оптимизации и пересмотре всей системы образования, а также и учебного процесса. Развитие информационных и компьютерных технологий позволяет ориентировать образование не только на опыт прошлого, но и на будущее, тем самым способствуя инновационному развитию.

Социальное развитие обучающегося является одним из важнейших аспектов создания комфортной развивающей образовательной среды. Данный вопрос нашел отражение в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где указывалось, что одним из результатов выполнения требований к условиям реализации основной образовательной программы является создание комфортной развивающей образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья школьников.

Цель данной статьи заключается в изучении психолого-педагогических условий социального развития обучающихся.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать труды ученых, занимавшихся изучением вопроса социализации, социального развития, показать роль игры в процессе социального развития младших школьников.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками).

Научная новизна статьи определяется тем, что дан анализ определений термина «социальное развитие», показана роль игры в процессе социального развития младших школьников.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что социальная направленность личности представляет собой динамичную систему убеждений, побуждений и установок личности, которая развивается вместе с общим развитием ребёнка и меняется в зависимости от условий жизнедеятельности.

Практическая значимость заключается в том, что полученные в данной статье результаты и выводы носят универсальный характер, что делает возможным их использование в процессе социального развития младших школьников в ходе урочной и внеурочной деятельности.

Ученые Л.С. Выготский, А.В. Мудрик, В.С. Мухина рассматривают социальное развитие как двусторонний прогрессирующий процесс, во время которого со стороны взрослого происходит передача ребенку социального опыта, обучение социальным нормам и правилам поведения в обществе, а со стороны ребенка – усвоение, осознание, принятие этих норм и правил для успешной адаптации в со-

циуме. Расширяется взаимодействие, возрастает ответственность, усиливаются социальные правила и требования.

По мнению В.Д. Семёнова, «социальное развитие представляет собой вид духовных отношений между людьми» [1, с. 95].

А.В. Мудрик утверждал, что «социальное развитие – это создание специальных условий для духовно-ценностной ориентации человека» [2, с. 74], а Л.В. Мардахаев полагает, что это «система общественной помощи подрастающему поколению» [3, с. 84].

По мнению одного из ведущих исследователей проблемы социализации ребёнка, Д.И Фельдштейна, «социальное развитие представляет собой наличие противоречия между индивидуализацией и социализацией личности» [4, с. 54].

Такие авторы, как Т.М. Бабунова и Л.Р. Салаватулина, утверждали, что «социальное развитие – это сложный процесс, который характеризуется усвоением ребёнком социальных ценностей, традиций семьи и общества» [5, с. 65].

Т.Г. Юсупова, в свою очередь, полагала, что это «сложное явление, которое является результатом специально организованных педагогических условий, направленных на приобщение ребёнка к нравственным ценностям общества, культуре его народа, формирование у него таких качеств личности, которые помогут в установлении отношений с окружающими людьми» [6].

Все эти определения объединяет то, что в центре социального развития находится человек, в данном случае ребёнок, со своими мыслями, чувствами и эмоциями, которому необходимо создать специальные условия для успешной адаптации в обществе, например, различные виды деятельности, включение его в общение со сверстниками и т. д.

Усложнение процесса социального взаимодействия повлекло за собой ухудшение процесса социального развития школьников в современных условиях глобальной пандемии.

В данный возрастной период игра является одним из наиболее эффективных средств социального развития младших школьников. Игровые технологии доступны и понятны детям по своей сути, в игре можно взять на себя любую роль, проявить любые эмоции и чувства.

В педагогической теории и практике практикуются разные виды игр, которые направлены на социальное развитие младших школьников, а именно: ролевые, сюжетно-ролевые, игры с правилами, игры с куклами, режиссёрские, дидактические, игры-драматизации, нравственные этюды, интерактивные игры.

Данный возрастной период характеризуется тем, что ребёнок приобретает новую социальную роль – ученика, а вместе с ней новые обязанности и права, а также меняется ведущая деятельность – с игровой на учебную.

Процесс социализации у детей проходит при поступлении в школу, т. е. включение его в общество сверстников и учителей. Здесь младшему школьнику надо привыкать к новым требованиям, уметь ориентироваться в пространстве школы, эффективно взаимодействовать со сверстниками из класса, обладать способами самоорганизации.

Следующей характеристикой, отличающей данный возрастной период, является обладание высоким творческим потенциалом, инициативностью, любознательностью, эмоциональной отзывчивостью, открытостью и жизнерадостностью.

Роль педагога в эффективной социализации младшего школьника велика. Ему очень важно воспитывать в ребёнке положительное отношение к себе, окружающим людям, воспитывать готовность помогать, уважать. Педагогу надо уметь слышать и слушать, понимать каждого ученика, оказывать ему необходимую помощь, способствовать созданию на уроках и занятиях комфортной обстановки в классе, создавать положительный эмоциональный фон.

В процессе социального развития младших школьников важное значение приобретает воспитание культуры поведения ребёнка, его общение с окружающими людьми, как детьми, так и взрослыми, приобретение им норм и правил общества, а также способностей к сотрудничеству, взаимопомощи, способности адаптироваться в постоянно меняющихся условиям окружающей действительности.

Социальное развитие предполагает осознание младшими школьниками важных для него ценностей, мотивов, потребностей, корректировку ими привычек поведения. В связи с этим главной задачей социального развития является подготовка ребёнка к жизни в социуме.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что феномен социального развития в настоящее время является весьма актуальной темой для исследований педагогов и психологов. Детальное изучение различных точек зрения на данное понятие позволило сформулировать своё определение, которое заключается в следующем: социальное развитие представляет собой процесс овладения младшими школьниками нормами и правилами, принятыми в обществе, а также моделью поведения, которая способствует социализации ребёнка, установлению взаимоотношений с окружающими детьми и взрослыми, приобщению его к культурным ценностям, традициям и обычаям. Важную роль в процессе социализации школьников играет личность педагога, который создаёт специальные условия для адаптации школьника и его социального развития.

На наш взгляд, младший школьный возраст является наиболее сензитивным для социального развития. Именно в этот период у ребёнка появляется новая социальная роль, роль ученика, которая предполагает наличие новых социальных мотивов, изменение ценностей, установок, усвоение правил и норм.

Период обучения в начальной школе представляет собой важный период всестороннего развития личности ребёнка. В связи с этим педагогу необходимо создать максимально комфортные условия для успешной социализации и адаптации каждого ребёнка к новым для него условиям.

В своих исследованиях Н.А. Шкуричева предполагает, что включение межличностных отношений в учебный процесс способствует развитию личности ребёнка, его отношению с окружающими уже с первых дней начала обучения [7, с. 35].

Следует отметить, что разнообразие социальных групп, участником которых является младший школьник, оказывает огромное влияние на его развитие. Ведь в разной группе он может по-разному проявлять себя, свои способности, возможности и качества. Более того, от других людей он также перенимает разнообразные модели поведения, усваивает различные ценности, нормы и правила.

При переходе от дошкольной ступени образования к школьной у ребёнка меняется основа социализации: теперь он принял на себя новую социальную роль – роль ученика, и именно учебная деятельность играет основополагающую роль в социализации младшего школьника.

Помимо учебной деятельности, включается процесс взаимоотношений с одноклассниками, благодаря которому формируется его представление о себе и других.

По мнению Г.А. Цукерман, процесс сотрудничества с одноклассниками является важным условиям психического развития личности ребёнка. Дети объединяются в группы по интересам, достигают общих целей, занимаются одной деятельностью [8, с. 32].

Различные исследования доказывают тот факт, что успешность обучения в школе, наличие желания посещать уроки и занятия, участвовать в различных мероприятиях находится в прямой зависимости от благополучности взаимоотношений со сверстниками.

И здесь важную роль играет личность педагога: он должен создать максимально комфортные и благоприятные условия в классе для успешной и эффективной социализации каждого ученика. Кроме того, важно создать для младших школьников ситуации успеха для того, чтобы они чувствовали себя нужными и важными в коллективе.

Социальное развитие младших школьников невозможно также представить без семьи. Семья как первый важный социальный институт в жизни каждого ребёнка оказывает огромное влияние на его социализацию. Детско-родительские отношения переходят на новый уровень, к ребёнку предъявляется больше требований к его успеваемости, а также поведению.

В связи с этим педагогу важно составлять социально-педагогический портрет учеников, замечать «пробелы», активно взаимодействовать с родителями обучающихся. Важно акцентировать внимание родителей на личности ребёнка, его положительных качествах и успехах, а также сформировать у них мнение о том, что требовательность к ребёнку должна быть адекватной и разумной. Родителям важно оказывать младшему школьнику помощь и поддержку во всём.

Следовательно, первым и важным психолого-педагогическим условием социального развития младших школьников является активное взаимодействие с семьями обучающихся.

Ещё одним из эффективных средств социального развития младших школьников является игра. Игровые технологии знакомы и понятны обучающимся любой возрастной категории, способствуют активизации мотивационной сферы учащихся и, как следствие, их познавательной активности. Также игровые технологии многофункциональны, обеспечивают возможность реализации сразу нескольких дидактических целей в ходе одной игры. Игровые технологии и игры целесообразно включать в каждый урок, а также проводить внеклассные мероприятия по социальному развитию младших школьников.

По мнению Е.Б. Евладовой, внеурочная деятельность представляет собой образование через беседы, досуг, культурные мероприятия [9, с. 15].

На наш взгляд, одна из важных задач внеурочной деятельности – это создать такие условия, при которых раскроются способности и возможности всех младших школьников. Ведь именно в процессе внеурочных мероприятий у педагога имеется возможность использовать огромное количество разнообразных форм, методов, средств и способов обучения и воспитания, на использование которых не всегда находится время на уроках. Также во внеурочной деятельности можно использовать и часто менять разные виды деятельности: игровую и творческую, спортивную и познавательную, трудовую и другие. А это делает занятия по внеурочной деятельности максимально эффективными, интересными и увлекательными для школьников.

Также Е.Б. Евладова отметила, что в процессе внеурочной деятельности, направленной на социальное развитие младших школьников, перед педагогами стоят важные задачи, такие как создание положительного эмоционального климата; активное и целесообразное использование разнообразных педагогических технологий; активное взаимодействие с родителями учеников [9, с. 16].

Одними из задач социального развития младших школьников являются следующие: воспитание воли и целеустремлённости; формирование дружеских

отношений между всеми детьми, вне зависимости от пола, возраста, национальности, уровня знаний, уровня финансового благосостояния и др.; формирование способности к взаимовыручке, работе в команде/группе сверстников; воспитание дисциплинированности и ответственности; формирование способности оберегать ценности своей семьи, общества, народа; воспитание доброты и милосердия.

Игровые технологии понятны и доступны младшим школьникам, способствуют повышению познавательного интереса, формированию способности к взаимопомощи, умению работать в команде/паре. Благодаря игровым технологиям можно обычным образом донести до учащихся достаточно сложные вещи.

Отметим, что игровые технологии также способствуют созданию в коллективе благоприятной атмосферы, наполненной уважением, взаимовыручкой, добротой.

Во время внеурочной деятельности можно реализовать деятельность, направленную на социальное развитие младших школьников в случае, если в течение урока педагогу не удаётся в полной мере осуществить это на уроках. Именно на внеклассных мероприятиях можно использовать весь спектр разнообразных приёмов, методов, средств и способов развития учеников.

Направленность на развитие личности представляет собой динамичную систему побуждений человека (т. е. его желания, стремления), которая формируется вместе с развитием ребёнка. Именно направленность личности способствует тому, что у младшего школьника появляется избирательность в отношениях, меняется поведение, отношение к себе и окружающим людям.

Следует отметить, что побуждения и мотивы постоянно меняются, т. е. не являются постоянными, оказывают взаимное влияние. Система побуждений включает в себя доминирующие побуждения, которые являются основой поведения ребёнка, и второстепенные.

Не секрет, что человеком движут потребности. Потребности, в свою очередь, бывают биологические и социальные. Биологические потребности – это потребности в пище, отдыхе, движении, воздухе. Социальные потребности подразделяются на материальные и духовные.

Социальная направленность развития личности представляет собой обращение внимания на наиболее важные мотивы и побуждения обучающего, влияющие на его отношение к миру и поведение.

Можно сказать, что социальная направленность – это целая система личностных ценностей, установок, представлений, идей ребёнка, которые сложились в процессе обучения и воспитания. Несмотря на это, окружающие люди способны в какой-то мере изменить убеждения и установки ребёнка.

При поступлении в школу ребёнок принимает на себя новые общественные обязанности, выполнение которых находится в прямой зависимости от успешной адаптации к новым условиям и социализации ребёнка, которые оценивают окружающие люди. Помимо новой, социально значимой роли младший школьник вступает во взаимоотношения со сверстниками и учителем, которые оказывают огромное влияние на социальное развитие ребёнка. Если в первом классе начальной школы ещё нет настоящих межличностных отношений, то во втором-третьем классах ученики начинают объединяться в группы, личность учителя становится менее значимой.

Благодаря возникшим взаимоотношениям ребёнок осознаёт такие понятия, как коллектив, общественное мнение, взаимная оценка, требовательность и другие. Перечисленные понятия являются важными характеристиками социального развития младшего школьника. В связи с этим происходит формирование социальной направленности личности, усвоение нравственных требований.

Важной характеристикой младших школьников, в частности обучающихся 4-х классов, является стремление к так называемой взрослости, которая проявляется в следующем: школьники хотят и требуют, чтобы к ним относились, как к взрослому; стремятся к самостоятельности; защищают свою «территорию» от вмешательства взрослых, в большей степени родителей; выстраивают собственную линию поведения, накапливают опыт, формируют собственный взгляд на окружающую действительность.

По мнению многих исследователей, именно в младшем школьном возрасте формируется база нравственного поведения, проявления нравственных чувств, складываются определённые моральные убеждения и установки, которые в дальнейшем позволят школьнику ориентироваться в разных жизненных ситуациях и оценивать свои действия и поступки.

Как отмечает С.Н. Жданова [10; 11], социальная ситуация, в которой оказывается школьник при поступлении в начальную школу, полностью отличается от той, в которой он был ранее: уроки совсем не похожи на ту развлекательную и развивающую деятельность в детском саду или семье; появляется новый режим дня, строго регламентированный; личность учителя более строгая, стиль общения с педагогом официальный; ребёнок должен быть дисциплинированным, спокойным и тихим во время уроков; большую часть заданий ребёнок теперь выполняет самостоятельно.

При этом крайне важно, по мнению Байханова И.Б. [12; 13] с первых лет обучения школьников обеспечить соответствующее качество образования, которое позволит эффективно заложить у юных граждан необходимые образовательные компетенции, которые будут использоваться в дальнейшем, на последующих этапах обучения [14]

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что социальная направленность школьника представляет собой динамичную систему убеждений, побуждений и установок личности, которая развивается вместе с развитием ребёнка и меняется в зависимости от условий жизнедеятельности. Социальная направленность закладывается в начальной школе, когда ребёнок берёт на себя новую социальную роль, усваивает новые социально значимые ценности и требования, знакомится с взаимной оценкой.

При этом двумя наиболее важными условиями социального развития младших школьников является активное взаимодействие с родителями учеников, использование игровых технологий на уроках и занятиях, а также создание наиболее комфортных и эмоционально положительных условий обучения.

Библиографический список


1. Семенов В.Д. *Взаимодействие школы и социальной среды: опыт исследования*. Москва: Педагогика, 1986.
2. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*: учебник для студентов педагогических вузов. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика*: учебник. Москва: Гардарики, 2005.
4. Фельдштейн Д.И. *Психология становления личности*. Москва, 1994.
5. Салаватулина Л.Р. *Общие основы дошкольной педагогики*: учебно-методическое пособие. Челябинск: Цицеро, 2011.
6. Юсупова Т.Г. Роль социально-личностных качеств младших подростков при обучении иностранному языку в средней школе. *МНИЖ*. 2021; № 12-3 (114). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialno-lichnostnyh-kachestv-mladshih-podrostkov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-sredney-shkole
7. Шкуричева Н.А. *Формирование межличностных отношений первоклассников как условие успешности их адаптации к школе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
8. Цукерман Г.А. *Виды общения в обучении*. Томск: Пеленг, 1993.
9. Евладова Е.Б. Внеурочная деятельность: взгляд сквозь призму ФГОС. *Воспитание школьников: Теоретический и научно-методический журнал*. 2022; № 4: 15–21.
10. Жданова С.Н. Социально-педагогическая теория освоения мира личностью. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2012; № 10: 125–129.
11. Жданова С.Н. *Социально-педагогическая теория эстетического освоения мира учащимися в системе дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Оренбург, 2007.
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.
14. Гараганов А.В., Канюк А.С. Классификация образовательных потребностей молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях. *Современное образование: традиции и инновации*. 2023; № 1: 113–116.


References


1. Semenov V.D. *Vzaimodejstvie shkoly i social'noj sredy: opyt issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
2. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
3. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika*: uchebnik. Moskva: Gardariki, 2005.
4. Fel'dshtejn D.I. *Psihologiya stanovleniya lichnosti*. Moskva, 1994.
5. Salavatulina L.R. *Obschie osnovy doshkol'noj pedagogiki*: uchebno-metodicheskoe posobie. Chelyabinsk: Cicero, 2011.
6. Yusupova T.G. Rol' social'no-lichnostnyh kachestv mladshih podrostkov pri obuchenii inostrannomu yazyku v srednej shkole. *MNIZh.* 2021; № 12-3 (114). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialno-lichnostnyh-kachestv-mladshih-podrostkov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-sredney-shkole

7. Shkuricheva N.A. *Formirovanie mezhlichnostnyh otnoshenij pervoklassnikov kak uslovie uspeshnosti ih adaptacii k shkole*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
8. Cukerman G.A. *Vidy obscheniya v obuchenii*. Tomsk: Peleng, 1993.
9. Evladova E.B. Vneurochnaya deyatel'nost': vzglyad skvoz' prizmu FGOS. *Vospitanie shkol'nikov: Teoreticheskij i nauchno-metodicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 15-21.
10. Zhdanova S.N. Social'no-pedagogicheskaya teoriya osvoeniya mira lichnost'yu. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2012; № 10: 125-129.
11. Zhdanova S.N. *Social'no-pedagogicheskaya teoriya `esteticheskogo osvoeniya mira uchaschimisya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2007.
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.
14. Garaganov A.V., Kanyuk A.S. Klassifikaciya obrazovatel'nyh potrebnostej molodezhi, obuchayuschejsya v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2023; № 1: 113-116.

*Статья поступила в редакцию 28.03.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-248-250

***Botsalgov S-M.Kh.,*** *Head of Military Training Center, teacher, colonel, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru*

**PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A MILITARY TRAINING CENTER FOR FORMING A VALUE ATTITUDE TO MILITARY SERVICE IN UNIVERSITY STUDENTS.** The publication touches on an important issue related to the formation of a value-based attitude towards military service among university students. The significance of this process within the framework of activities of a military training center is noted. Based on a theoretical analysis of scientific works, a definition of the concept of "value attitude towards military service" is proposed. The pedagogical capabilities of the military training center in nurturing the moral qualities of students are determined. The result of the study is characteristics of innovative approaches to forming a value-based attitude towards military service among university students, used in the center. The first direction implies involving students in military-patriotic volunteering and helping participants in a special military operation. The second direction is associated with the involvement of students in the development of projects to preserve the historical memory of Russian war heroes. The third direction involves ensuring the participation of students in civil-patriotic events together with the Youth Army.

*Key words:* **students, pedagogical potential, military training center, university, value attitude towards military service**

***С.-М.Х. Боцалгов,*** *нач. военно-учебного центра, преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: s-rakhmat@list.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

Публикация затрагивает важную проблему, связанную с формированием у студентов вуза ценностного отношения к военной службе. Отмечается значимость данного процесса в рамках деятельности военно-учебного центра. На основе теоретического анализа научных работ предлагается определение понятия «ценностное отношение к военной службе». Обусловливаться педагогические возможности военно-учебного центра в воспитании нравственных качеств студентов. Результатом исследования выступает характеристика инновационных подходов формирования у студентов вуза ценностного отношения к военной службе, применяемых в центре. Первое направление предполагает привлечение студентов к военно-патриотическому волонтерству, помощи участникам специальной военной операции. Второе направление связывается с вовлечением студентов в разработку проектов по сохранению исторической памяти об отечественных героях войны. Третье направление подразумевает обеспечение участия студентов в гражданско-патриотических мероприятиях совместно с Юнармией.

*Ключевые слова:* **студенты, педагогический потенциал, военно-учебный центр, вуз, ценностное отношение к военной службе**

Высокая напряженность международных отношений, различного рода провокации со стороны западных стран в адрес нашей страны в конечном счете привели к развитию военных действий. Специальная военная операция показывает техническую и моральную готовность российского общества к военной угрозе, намерения граждан постоять за свои права, независимость и свободу. Четко высвечиваются патриотические настроения, мотивация и способность молодых людей к выполнению своего гражданского долга, желание защищать свою Родину или уехать из страны. Все эти события демонстрируют важность не только физической, военно-тактической, но и моральной подготовки современной молодёжи, формирования у них ценностного отношения к военной службе.

В этой связи на базе большинства российских вузов создаются и функционируют военно-учебные центры, которые осуществляют военную подготовку молодых людей. Согласно положению о военных учебных центрах, их задачами являются «реализация программ военной подготовки; участие в проведении воспитательной работы среди граждан и работы по военно-профессиональной ориентации молодежи» [1]. Поэтому возникает необходимость определения потенциала военно-учебного центра для развития нравственных качеств, формирования у будущих защитников страны ценностного отношения к военной службе.

Цель исследования – определить и охарактеризовать педагогический потенциал военно-учебного центра для формирования у студентов вуза ценностного отношения к военной службе. Задачи исследования: проанализировать научную литературу по проблематике; определить педагогические возможности военно-учебного центра в воспитании нравственных качеств студентов; представить характеристику инновационных подходов к формированию у студентов вуза ценностного отношения к военной службе.

Научная новизна исследования состоит в описании инновационных подходов к формированию у студентов вуза ценностного отношения к военной службе, связанных с волонтерской деятельностью, проектными работами и участием студентов в гражданско-патриотических мероприятиях. Теоретическая значимость работы определяется возможностью применения описанных ресурсов военно-учебного центра в развитии научных взглядов на совершенствование воспитательной работы в вузе. Практическая значимость работы состоит в целесообразности использования ее положений для обогащения педагогических практик образовательной и воспитательной деятельности аналогичных центров других вузов.

В последние годы достаточно интенсивно стала разрабатываться проблема изучения и формирования ценностного отношения представителей разных возрастных групп населения к службе в вооруженных силах РФ. Л.А. Саенко, И.И. Наволокин проводят анализ ценностного отношения учащихся старших классов к военной службе [2]. А.В. Зайцевым осуществляется исследование ценностного отношения военнослужащих контрактной службы к службе в рядах российской армии [3]. Д.Н. Сальниковым разрабатываются модели воспитания такого отношения у студентов факультета военного обучения [4]. Все исследователи отмечают высокую ценность формирования у молодежи патриотических настроений. Выявляется согласованность мнений о необходимости воспитания у них чувств патриотизма, уважительного, ответственного, осознанного стремления к службе своему отечеству.

Понятие «ценностное отношение к военной службе» рассматривается через волевые, мотивационные и нравственные категории, среди которых устойчивость, готовность, уверенность, убежденность в важности своего непосредственного участия в защите страны, преданности ей и ее народу. Так, Д.Н. Сальников раскрывает ценностное отношение к военной службе как «устойчивую, избирательную, предпочтительную связь личности с военной службой, устойчивое внутреннее убеждение в значимости объективной необходимости обеспечения общественной безопасности» [4, с. 156]. И.И. Наволокин раскрывает данное по-

нятие как готовность молодежи к срочной службе, «гордость за военно-историческое наследие нашей страны, понимание ценности и важности функционирования армии для общества и государства» [5, с. 47]. Также отмечается, что такое отношение выражается в понимании «ценности и важности функционирования армии для общества и государства» [2, с. 400].

На данном основании *ценностное отношение к военной службе у студентов вузов* определим как сформированное нравственно-личностное качество, проявляющееся в осознании высокой роли вооружённых сил в жизни своей страны, ее безопасности и стабильности; выраженной гордости за достижения российской армии в разные исторические периоды; моральной устойчивости и готовности к службе в армии и защите Родины.

Отмечается, что формирование такого ценностного отношения выступает комплексной проблемой, в которой участвуют различные социальные институты: семья, СМИ, различные организации, общественные объединения. Д.Н. Сальников указывает, что воспитание у студентов факультета военного обучения ценностного отношения к военной службе должно предполагать комплексный подход. Он включает изучение студентами истории своей страны и ее армии, подвигов героев, определение качеств настоящего гражданина России [4]. Также автор рекомендует вовлекать студентов в работу со школьниками в данном направлении, формировать у студентов личный интерес к обеспечению безопасности государства, использовать интернет-ресурсы в этой деятельности. А.Н. Музыкантов, Ю.П. Прокудин пишут, что военный учебный центр отличается двойной ведомственной подчиненностью, специфичностью решаемых образовательных задач и воспитательной деятельности, осуществляемой во внеаудиторной форме [6]. При проведении воспитательной деятельности в данном центре подчеркивается необходимость вовлечения студентов в мероприятия, связанные с сохранением исторической памяти: участие в поисковых отрядах, захоронениях останков участников Великой Отечественной войны, конкурсах воинской песни и пр.

А.Ю. Куксов раскрывает возможности применения учебно-деловых игр в практике формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов военного учебного центра [7]. Называются различные виды игр, в которых воссоздаются, имитируются, анализируются, отрабатываются рабочие моменты, ситуации из военно-профессиональной деятельности. С.А. Головань раскрывает другие инновации военно-патриотического воспитания студентов в военно-учебном центре [8]. Среди них называются реконструкции ключевых военно-исторических фактов, событий страны, разрабатываемые обучающимися интернет-проекты военно-патриотической направленности, музейная деятельность и пр. Нам импонирует, что классические способы работы наполняются новым содержанием, отражающим веяния времени. Например, автор рекомендует студентам сотрудничать с юнармейскими отрядами, разрабатывать со школьниками социально значимые интернет-проекты, участвовать в различных акциях. Таким образом, педагогический потенциал военно-учебного центра для формирования у студентов вуза ценностного отношения к военной службе состоит в интеграции классических и новых форм работы.

Данные идеи являются основополагающими и в работе военно-учебного центра. Ведущим положением выступает утверждение ученых о том, что ценностное отношение к деятельности, как правило, формируется через выделение привлекательных смыслов, учет психологических особенностей субъектов [9]. Эта идея находит отражение как в традиционных формах и методах, так и инновационных.

Традиционные подходы, используемые в деятельности военно-учебного центра, предполагают реализацию программ военной подготовки студентов. Они включают различные методы обучения и воспитания: убеждение, личный пример преподавателей, которые являются образцом патриотически настроенных граждан, способны грамотно провести военно-политическую работу. В обучении используются методы демонстрации и имитации, задействован потенциал учебно-материальной базы центра: спортивные залы, экспериментальные лаборатории, военный полигон, тир, учебные тренажеры и пр. Студенты, обучаясь по программам военной подготовки, принимают участие в военно-полевых сборах, приобретают прочные знания, осваивают правила эксплуатации, обеспечения сохранности военной техники.

Инновационные подходы в образовании связываются с учетом актуальной ситуации (проведение специальной военной операции), применением современных технологий обучения и воспитания (цифровых) и новых движений патриотической направленности. Формирование у студентов вуза ценностного отношения к военной службе в военно-учебном центре включает три ключевых направления: а) привлечение студентов к военно-патриотическому волонтерству, помощи участникам специальной военной операции (СВО); б) вовлечение студентов в разработку проектов по сохранению исторической памяти об отечественных героях войны; в) обеспечение участия студентов в гражданско-патриотических мероприятиях совместно с Юнармией.

Первое направление предполагает **привлечение студентов к военно-патриотическому волонтерству, помощи участникам СВО.** Оно предполагает оказание материальной и в большей мере нематериальной помощи участникам специальной военной операции. Студенты знакомятся с деятельностью волонтерских организаций и фондов, которые оказывают всестороннюю помощь военнослужащим (Благотворительный фонд «Защита», Фонд ветеранов боевых действий и участников вооруженных конфликтов, волонтерская организация «Добро.ру» и пр.). Студенты оценивают свою готовность оказать ту или иную помощь не только ветеранам, но и их семьям. Они вносят посильный вклад в оказание материальной поддержки военнослужащим, находящимся на передовой: изготавливают окопные свечи, маскировочные сетки, браслеты выживания и пр. Также студенты центра собирают посылки в зону боевых действий или мирному населению, пострадавшему от обстрелов, пишут письма поддержки, мотивируют участников СВО на победу. Также студенты участвуют в мотопробегах, посвященных поддержке участников СВО, других мероприятиях, инициированных на региональном или федеральном уровнях. Тем самым осуществляется приобщение молодежи к текущим историческим событиям, формируется осознание значимости проведения специальной военной операции, сопричастность к судьбе страны.

Второе направление деятельности центра подразумевает **вовлечение студентов в разработку проектов по сохранению исторической памяти об отечественных героях войны.** Данные проекты направлены на противодействие искажению, стиранию исторической памяти о великих достижения наших предков. В проектах осуществляется исследование причин тех или иных исторических событий, сбор информации, воспоминаний родственников о героях разных войн: Великой Отечественной, Афганской, Чеченской. Студенты, используя возможности цифровой среды, сети Интернет, осуществляют разработку информационно-просветительских материалов для обучающихся. Они также помогают школьникам в составлении исторических справок о своих родственниках (например, прадедах, участвовавших в Великой Отечественной войне), совместно с детьми разрабатывают проекты (презентации, буклеты, видеоролики), отражающие ключевые исторические военные действия. Также студенты принимают участие в реконструкциях боевых действий разных исторических периодов (Гражданская война в России, Великая Отечественная война, Афганская война и пр.), обеспечивая иммерсивность проектной деятельности, изучение истории от первого лица.

Третье направление предполагает **обеспечение участия студентов в гражданско-патриотических мероприятиях, проводимых совместно с Юнармией**. Совместная работа студентов с Всероссийским детско-юношеским движением «Юнармия» позволяет воспитывать в молодежи (студентах и школьниках) важные нравственные качества российского гражданина. Юнармейцы принимают активное участие в социально значимых проектах, в том числе мероприятиях, посвящённых чествованию, как героев прошлых лет, так и современных. Они осваивают азы начальной военной подготовки, вступают в поисковые отряды, участвуют в различных акциях, посвящённых Дню Победы. Учредителями Юнармии выступают Общероссийская общественная организация ветеранов ВС РФ, ДОСААФ России. Поэтому решаемые задачи студентами центра и Юнармии близки. Студенты совместно со школьниками участвуют в различных военно-спортивных играх и патриотических акциях (Диктант Победы, Бессмертнй полк, Письмо Победы и др.). Они совместно несут вахту памяти, помогают юнармейцам принимать участие в творческих, интеллектуальных, спортивных конкурсах: «Минута славы», «Старт в науке», «Дорога к Победе» и др. Тем самым студенты выступают наставниками подрастающего поколения, приобретает для себя привлекательные смыслы этой деятельности. Это важно, так как наставничество входит сегодня во все приоритетные проекты, реализуемые в стране [10]. В процессе такого наставничества у самих студентов и у их подопечных вырабатывается положительное отношение к воинскому долгу, формируется уважительное отношение к защитникам своей Родины, стремление пополнить ряды Вооруженных сил РФ.

Указанные инновационные направления интегрируются с традиционными практиками реализации программ военной подготовки, в комплексе обеспечивая формирование ценностного отношения к военной службе у студентов гражданского вуза.

Таким образом, военно-учебный центр характеризуется педагогическим потенциалом и направленностью на формирование у студентов вуза ценностного отношения к военной службе. В исследовании описаны как традиционные, так инновационные аспекты воспитательной работы со студентами, организованной в рамках военно-учебного центра. Показаны новые направления работы со студентами, которые предполагают их привлечение к военно-патриотическому волонтерству, помощи участникам специальной военной операции; вовлечение в разработку проектов по сохранению исторической памяти об отечественных героях войны и обеспечение участия студентов в гражданско-патриотических мероприятиях совместно с Юнармией.

Продолжение данного исследования видится в описании эмпирических результатов, предоставлении статистических данных, обосновывающих педагогический потенциал военно-учебного центра для формирования у студентов вуза ценностного отношения к военной службе.

Библиографический список

1. *Об утверждении Положения о военных учебных центрах при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования и о признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации*. Постановление Правительства РФ от 3 июля 2019 г. N 848. Available at: https://ivo.garant.ru/#/document/72289242/paragraph/1/doclist/7179
2. Саенко Л.А., Наволокин И.И. Ценностное отношение учащихся старших классов общеобразовательного учреждения к военной службе: социально-педагогический анализ. *Kant.* 2021; № 2 (39): 398–403.
3. Зайцев А.В. Некоторые аспекты исследования ценностного отношения военнослужащих контрактной службы к военной службе. *Обзор педагогических исследований*, 2022; № 4 (7): 164–169.
4. Сальников Д.Н. Педагогическая модель воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов факультета военного обучения. *Человек. Спорт. Медицина*. 2006; № 9 (64): 156–159.
5. Наволокин И.И. Ценностное отношение молодежи к военной службе и военной профессии: гуманистический подход. *Общество и личность: ситуация постгуманизма: памяти профессора Е.Н. Шиянова.* Ставрополь: Северо-Кавказский социальный институт, 2021: 47–50.
6. Музыкантов А.Н., Прокудин Ю.П. Гражданская идентичность студентов военного учебного центра: понятийный анализ. *Гаудеамус*. 2023; № 22 (2): 36–44.
7. Куксов А.Ю. Применение учебно-деловых игр в практике формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов военного учебного центра. *Человек и образование*. 2020; № 3 (64): 144–147.
8. Головань С.А. Инновации военно-патриотического воспитания студентов в военно-учебном центре. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 2021; № 9: 30–33.
9. Селиванова Е.А., Ильясов Д.Ф., Ржевская Д.А. Педагогические условия формирования ценностного отношения к профессиям родного села у обучающихся. *Современные проблемы науки и образования*, 2018; № 6: 168–171.
10. Мубаракшина Л.Р. Технология наставничества как эффективная система профессионального сопровождения молодых педагогов. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 2024; № 1 (58): 133–140.

References

1. *Ob utverzhdenii Polozheniya o voennyh uchebnyh centrah pri federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya i o priznanii utrativshimi silu nekotoryh aktov Pravitel'stva Rossijskoj Federacii*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 3 iyulya 2019 g. N 848. Available at: https://ivo.garant.ru/#/document/72289242/paragraph/1/doclist/7179
2. Saenko L.A., Navolokin I.I. Cennostnoe otnoshenie uchaschihsya starshih klassov obscheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya k voennoj sluzhbe: social'no-pedagogicheskij analiz. *Kant.* 2021; № 2 (39): 398-403.
3. Zajcev A.V. Nekotorye aspekty issledovaniya cennostnogo otnosheniya voennosluzhaschih kontraktnoj sluzhby k voennoj sluzhbe. *Obzor pedagogicheskih issledovanij*, 2022; № 4 (7): 164-169.
4. Sal'nikov D.N. Pedagogicheskaya model' vospitaniya cennostnogo otnosheniya k voennoj sluzhbe u studentov fakul'teta voennogo obucheniya. *Chelovek. Sport. Medicina*. 2006; № 9 (64): 156-159.
5. Navolokin I.I. Cennostnoe otnoshenie molodezhi k voennoj sluzhbe i voennoj professii: gumanisticheskij podhod. *Obschestvo i lichnost': situaciya postgumanizma: pamyati professora E.N. Shiyanova*. Stavropol': Severo-Kavkazskij social'nyj institut, 2021: 47-50.
6. Muzykantov A.N., Prokudin Yu.P. Grazhdanskaya identichnost' studentov voennogo uchebnogo centra: ponyatijnyj analiz. *Gaudeamus*. 2023; № 22 (2): 36-44.
7. Kuksov A.Yu. Primenenie uchebno-delovyh igr v praktike formirovaniya voenno-professional'noj otvetstvennosti u kursantov voennogo uchebnogo centra. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 3 (64): 144-147.
8. Golovan' S.A. Innovacii voenno-patrioticheskogo vospitaniya studentov v voenno-uchebnom centre. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*, 2021; № 9: 30-33.
9. Selivanova E.A., Il'yasov D.F., Rzhevskaya D.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya cennostnogo otnosheniya k professiyam rodnogo sela u obuchayuschihsya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018; № 6: 168-171.
10. Mubarakshina L.R. Tehnologiya nastavnichestva kak `effektivnaya sistema professional'nogo soprovozhdeniya molodyh pedagogov. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*, 2024; № 1 (58): 133-140.

*Статья поступила в редакцию 07.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-250-253

***Gribkova O.V.,*** *Professor, Department of Musical Art, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: Groli@mail.ru*

**STUDENTS' SUBJECTIVE UNDERSTANDING WHEN USING OPEN EDUCATIONAL RESOURCES.** The relevance of the research is determined by the fact that open educational resources carry the possibility of overcoming the main methodological construct that complicates the learning process among students. Namely, the use of international experience in the process of learning and gaining knowledge. The paper shows aspects of functioning of open educational resources and their technological basis. The novelty of the work is the formation of a model for the use of open educational resources in conditions of teaching specialized courses of the Department of Applied Chemistry. The author shows that the effectiveness of using open educational resources depends directly on the proportion of online learning and the technological isolation of subjects. In particular, the researcher considers not only the learning processes in the context of the implementation of the applied chemistry program, but also other disciplines that require the exchange of experience between countries and the use of a wide range of technological equipment and online structures. Training is considered using the example of databases, information networks and other spatially distributed structures. The practical significance of the research is determined by the fact that the use of open educational resources will not only intensify the learning process at the university, but also determine the possibilities of integration into the global educational space.

*Key words:* **Educational resource, educational efficiency, Department of Applied Chemistry, higher school, development**

***О.В. Грибкова****, проф., Департамент музыкального искусства института культуры и искусства, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Groli@mail.ru*

# СУБЪЕКТНОЕ ПОНИМАНИЕ СТУДЕНТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Актуальность проводимого исследования определяется тем, что открытые образовательные ресурсы несут в себе возможность преодоления основного методического конструкта, который затрудняет процесс обучения среди студентов. А именно – использования международного опыта в процессе обучения и получения знаний. В работе показаны аспекты функционирования открытых образовательных ресурсов и их технологическая основа. Новизной работы стало формирование модели использования открытых образовательных ресурсов в условиях обучения профильных курсов отделения прикладной химии. Автор показывает, что эффективность использования открытых образовательных ресурсов зависит напрямую от доли онлайн-обучения и технологической обособленности предметов. В частности, рассматриваются не только процессы обучения в условиях реализации программы по прикладной химии, но и иным дисциплинам, которые предполагают необходимость обмена опытом между странами и использование широкого спектра технологического оборудования и онлайн-структуры. Рассматривается обучение на примере баз данных, информационных сетей и иных пространственно распределенных структур. Практическая значимость исследования определяется тем, что использование открытых образовательных ресурсов позволит не только интенсифицировать процесс обучения в вузе, но и определить возможности интеграции в мировое образовательное пространство.

*Ключевые слова:* **образовательный ресурс, учебная эффективность, отделение прикладной химии, высшая школа, развитие**

Актуальность исследования эпоху всеобщей цифровизации, когда доступ к информационным технологиям становится все более универсальным, образовательные специалисты признают значимость цифровых образовательных ресурсов в дидактическом контексте. В 1994 году академическое сообщество ввело термин «учебный объект», который описывает цифровые материалы, созданные для повторного использования в образовательном процессе [1]. В 1998 году анализ концепции «открытого контента» выявил возможность адаптации принципов, заложенных в основу движения открытого программного обеспечения, к структуре и содержанию информационных ресурсов [2].

Цель исследования – изучить, как студенты осмысливают и усваивают информацию при использовании открытых образовательных ресурсов (ООР), и определить, как это влияет на их учебный процесс и социальную адаптацию в образовательной среде.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к субъективному пониманию образовательного контента со стороны студентов.

2. Определить, каким образом использование ООР влияет на когнитивные процессы студентов и их стратегии обучения.

3. Изучить социальные аспекты использования ООР, включая взаимодействие с преподавателями и сверстниками.

Научная новизна работы заключается в формировании модели использования открытых образовательных ресурсов (ОЭР) в условиях обучения профильным курсам отделения прикладной химии. Автор показывает зависимость эффективности применения ОЭР от доли онлайн-обучения и технологической обособленности предметов. Рассматриваются процессы обучения не только по программе прикладной химии, но и других дисциплин, требующих международного обмена опытом и использования широкого спектра технологического оборудования и онлайн-структур, таких как базы данных, информационные сети и пространственно распределенные структуры. Впервые проведен педагогический эксперимент по внедрению ОЭР в учебный процесс бакалавров отделения прикладной химии, результаты которого подтверждают повышение уровня сформированности профессиональных компетенций студентов. Разработана оригинальная методика использования ОЭР, включающая обеспечение дистанционных консультаций, организацию форумов и чатов по сложным вопросам учебных программ, проведение автоматизированного входного контроля, компьютерно-ориентированных лекций и лабораторных работ, компьютерное тестирование и опросы.

Теоретическая значимость заключается в уточнении содержания подготовки бакалавров отделения прикладной химии, выделены методы и средства обучения, определена ведущая роль средств ИКТ в подготовке бакалавров отделения прикладной химии. Практическая значимость работы состоит в разработке комплексного подхода к интеграции ОЭР в обучение прикладной химии и смежным дисциплинам.

В соответствии с классическим определением термин «открытый» означает предоставление дополнительных авторских разрешений на информацию сверх предоставляемых стандартным законодательством об авторском праве [3]. Чем меньше автор накладывает ограничений на свой контент, тем больше он становится «открытым».

Эти дополнительные разрешения выражаются в следующем:

– повторное использование (Reuse) – право на повторное использование материала в своей неизменной форме [4];

– просмотр (Revise) – право адаптировать, корректировать, изменять или изменить само содержание материала [5];

– ремикс (Remix) – право объединить оригинал или переработанное содержание материала с другими объектами, чтобы создать что-то новое [6];

– перераспределение (Redistribute) – право на долю копий оригинального материала [7].

Мировое педагогическое сообщество разработало много практических рекомендаций относительно общих основ создания и использования открытых образовательных ресурсов. Приведем некоторые из них [8].

Академическим учреждениям высшего образования предлагается обратить внимание на следующие практики в контексте использования открытых образовательных ресурсов (OER):

1. Стратегическое внедрение OER в академическую и исследовательскую деятельность – разработка и реализация комплексных стратегий, направленных на интеграцию OER в учебный процесс и научные исследования, что обеспечивает улучшение качества образования и расширение научных горизонтов [9].

2. Стимулирование создания и адаптации существующих образовательных ресурсов – активное поощрение и поддержка проектов по разработке новых и адаптации уже существующих OER для достижения учебных и научных амбиций учебного заведения. Это включает в себя превращение учебного учреждения в хранилище знаний, которое служит образовательным репозиторием [10].

3. Мотивация научно-педагогического состава к созданию OER – применение комплекса моральных и материальных стимулов для активизации профессорско-преподавательского состава в области создания и распространения открытых образовательных ресурсов.

4. Обеспечение доступности OER для всех заинтересованных сторон – предоставление доступа к образовательным ресурсам для студентов и преподавателей при соблюдении прав и интересов авторов.

5. Поощрение публикации научных результатов в открытом доступе – стимулирование открытой публикации результатов исследований, что способствует увеличению мирового и национального рейтинга учебного заведения.

С целью определения готовности студентов к использованию ИКТ в учебном процессе было проведено входное анкетирование среди 132 студентов первого курса направления подготовки «Химические технологии», в результате которого было определено, что:

– 99% студентов имеют электронную почту и пользуются ей;

– 99% студентов умеет регистрироваться на сайтах и загружать файлы из Internet;

– 87,5% студентов знакомы с чатом и форумом;

– 99% студентов проходили компьютерное тестирование;

– 40% студентов знакомы с OER;

– уровень пользования Internet: 17,5% – начинающий, 77,5% – продвинутый пользователь, 5% – специалист;

– у большинства студентов средний уровень химических дисциплин – 7–9 баллов по 12-балльной шкале (60%), остальные 40% имеют достаточный и высокий уровни.

Выводы, полученные в результате статистической обработки ответов студентов на вопросы анкеты, предоставили возможность определить необходимость повышения уровня сформированности профессиональных компетентностей за счет системного использования OER в учебном процессе на базе OER.

В течение второго этапа исследования (2014–2015 гг.) определено состояние разработанности проблемы, разработана программа экспериментального исследования. Проанализированы существующие методики обучения с использованием OER. Создана учебная и рабочая программы экспериментальной дисциплины «Химия высших органических соединений». Начато проведение занятий по дисциплине ХВОС с использованием OER. Проведен анализ уровня подготовки студентов 1-го курса, их знаний, умений и навыков по дисциплинам химико-технологической направленности.

Поисковый этап педагогического эксперимента проводился в Российском технологическом университете на факультете химических технологий.

Для повышения уровня сформированности профессиональных компетенций бакалавров отделения прикладной химии в РТУ-МИРЭА, начиная с 2014–2015 уч. г., было предложено проведение занятий с использованием OER и средств OER: обеспечение дистанционных консультаций, организация форумов и чатов из наиболее сложных вопросов учебных программ дисциплин, проведение автоматизированного входного контроля, компьютерно ориентированных лекций и лабораторных работ, компьютерного тестирования и опросов.

В табл. 1. приведено распределение оценок семестрового экзамена по дисциплине «Химия высших органических соединений» на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Контрольная и экспериментальная группы на формирующем этапе педагогического эксперимента формировались таким образом (табл. 2):

– к контрольной группе (КГ) принадлежали студенты 1 курса РТУ-МИРЭА, которые учились по направлению подготовки «Химические технологии»: во втором семестре 2012–2013 уч. г. (группы КТ 801, ПР 802) и 2013–2014 гг. (группы КТ

Таблица 1

Распределение оценок семестрового экзамена по дисциплине «Химия высших органических соединений» за 2012–2014 уч. г.

| Годы обучения | Группа | Списочная численность | Количество студентов, получивших оценку | | | | Процент студентов, получивших оценку | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2012–2013 | КТ-801 | 17 | 1 | 9 | 5 | 2 | 5,9% | 52,9% | 29,4% | 11,8% |
| | ПР-802 | 18 | 5 | 9 | 3 | 1 | 27,8% | 50% | 16,7% | 5,5% |
| | Всего: | 35 | 6 | 18 | 8 | 3 | | | | |
| 2013–2014 | КТ-901 | 18 | 0 | 10 | 6 | 2 | 0,0% | 55,6% | 33,3% | 11,1% |
| | ПР-902 | 13 | 1 | 3 | 7 | 2 | 7,7% | 23,1% | 53,8% | 15,4% |
| | Всего: | 31 | 1 | 13 | 13 | 4 | | | | |

901, ПР 902). Студенты контрольных групп обучались по традиционной методике (без использования OER);

– к экспериментальной группе (ЭГ) принадлежали студенты 1 курса РТУ-МИРЭА, которые учились по направлению подготовки «Химические технологии»: во втором семестре 2014–2015 уч. г. (группы КТ-101, ПР-102) и 2015–2016 уч. г. (группы КТ-111, ПР-112). Студенты экспериментальной группы обучались по разработанной методике с использованием OER и OER.

Схема формирования КГ и ЭГ на формовочном этапе эксперимента по дисциплине «Химия высших органических соединений» по годам обучения представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сводная таблица успеваемости и качества успеваемости студентов в контрольных группах

| Группа | Успеваемость | Доля успешных |
|---|---|---|
| КТ-801 | 94,1% | 41,2% |
| ПР-802 | 71,5% | 22,2% |
| КТ-901 | 100% | 44,4% |
| ПР-902 | 92,3% | 69,2% |

Анализ результатов семестрового экзамена в 2012–2013 уч. г. и 2013–2014 уч. г. по дисциплине ХВОС позволяет сделать вывод, о том, что преимущественной оценкой является оценка «удовлетворительно» (D-E), что свидетельствует о недостаточном уровне знаний по этой дисциплине (табл. 3).

Таблица 3

Схема формирования контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе педагогического эксперимента по курсу «ХВОС»

| Группы | Количество студентов (по учебным годам) | | | | Всего |
|---|---|---|---|---|---|
| | 2012–2013 уч. г. | 2013–2014 уч. г. | 2014–2015 уч. г. | 2015–2016 уч. г. | |
| Контрольные | 35 | 31 | | | 66 |
| Экспериментальные | | | 36 | 18 | 54 |
| Всего: | 35 | 31 | 36 | 18 | 120 |

Для проверки гипотезы об отсутствии различий между уровнями знаний студентов контрольной и экспериментальной групп были выбраны результаты семестрового экзамена по общей химии, которые обрабатывались с помощью многофункционального критерия φ* Фишера (F-критерий угловое преобразование Фишера).

Для оценки статистической значимости различий между процентными долями двух выборок, где наблюдается исследуемый эффект, применяется определенный статистический критерий. Одним из таких методов является критерий Фишера, который, несмотря на свою широкую применимость, имеет определенные ограничения:

1. Все сравниваемые выборочные доли должны быть больше нуля;

2. Минимальное количество наблюдений в каждой из выборок должно быть не менее двух, при этом существуют специфические требования к размеру сопоставляемых выборок:

– при n1 = 2, n2 должно быть не менее 30;

– при n1 = 3, n2 должно быть не менее 7;

– при n1 = 4, n2 должно быть не менее 5;

– если n1 = 5, то n2 должно быть также не менее 5, при этом возможны любые сопоставления.

3. Верхний предел количества наблюдений для критерия Фишера фактически не ограничен, позволяя анализировать крупные выборки.

Отсутствие других ограничений делает критерий Фишера весьма гибким инструментом в статистическом анализе.

Отметим, что итоговые оценки по дисциплине «Общая химия» в контрольной и экспериментальной группах первого курса представлены в табл. 4 и 5. Сводные данные по результатам семестровых экзаменов по этой же дисциплине для указанных групп содержатся в табл. 6. Интересно, что итоговые оценки в экспериментальной группе, изначально выставленные по 100-балльной системе, были переведены в традиционную четырехбалльную шкалу для унификации и упрощения сравнительного анализа.

Изучив данные, представленные в табл. 6, мы проведем анализ достоверности гипотезы о статистической эквивалентности показателей качества образования по дисциплине «Общая химия» между студентами экспериментальной и контрольной групп.

Формулировка гипотез:

– нулевая гипотеза (H0): Процент студентов, успешно сдавших семестровый экзамен по «Общей химии» (на оценки «отлично» или «хорошо») в экспериментальной группе не превышает аналогичного показателя в контрольной группе;

– альтернативная гипотеза (H1): Процент студентов, успешно сдавших экзамен на «отлично» или «хорошо» в экспериментальной группе, выше, чем в контрольной.

Для проверки этих гипотез нами создана таблица эмпирических частот, которая отражает распределение оценок «5» и «4» против «3» и «2» среди студентов обеих групп (см. табл. 5). В анализе будут учитываться только те доли, которые соответствуют наблюдениям с заметным эффектом.

Из табл. 5 видим, что показатель качества успеваемости за семестровый экзамен по «Общей химии» составляет соответственно 33,3% и 38,9% в пользу экспериментальной группы. Вместе с тем с помощью критерия Фишера была проверена гипотеза об отсутствии различий между уровнями знаний студентов контрольной (n = 66) и экспериментальной (n = 54) групп, при этом в качестве показателя для сравнения выбрано «качество успеваемости».

Результаты статистической обработки данных семестрового контроля по дисциплине ХВОС показали эффективность разработанной методики использования OER, что способствовало повышению качества успеваемости студентов по дисциплине «Химия высших органических соединений».

В завершение данного анализа необходимо акцентировать внимание на том, что открытые образовательные ресурсы обеспечивают бесплатный

Таблица 4

Распределение оценок семестрового экзамена по «Общей химии» за 2012–2014 гг. в контрольной группе

| Группа | Количество студентов | Полученная оценка | Распределение полученных оценок | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 2012–2013 уч. г. | | 2013–2014 уч. г. | |
| | | | Кол-во студентов, которые получили оценку | Доля студентов, которые получили оценку, % | Кол-во студентов, которые получили оценку | Доля студентов, которые получили оценку, % |
| КТ | 35 | “2” | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | “3” | 8 | 47 | 12 | 66,7 |
| | | “4” | 7 | 41,2 | 4 | 22,2 |
| | | “5” | 2 | 11,8 | 2 | 11,1 |
| ПР | 31 | “2” | 3 | 16,7 | 1 | 7,7 |
| | | “3” | 12 | 66,7 | 8 | 61,5 |
| | | “4” | 1 | 5,5 | 2 | 15,4 |
| | | “5” | 2 | 11,1 | 2 | 15,4 |

Таблица 5

Таблица для расчетов по критерию Фишера при сравнении двух групп по доле студентов, имеющих оценки «5» или «4» и «3» или «2»

| Группа | Оценка 4 или 5 | | Оценка 3 или 2 | | Всего |
|---|---|---|---|---|---|
| | Количество студентов | % | Количество студентов | % | |
| КГ | 22 | 33,3 | 44 | 66,7 | 66 |
| ЭГ | 21 | 38,9 | 33 | 61,1 | 54 |
| Всего | 43 | | 77 | | 120 |

Таблица 6

Уровень успеваемости студентов контрольной и экспериментальной группы по дисциплине «Общая химия»

| Группа | Успешность | Доля успешных | Средний балл |
|---|---|---|---|
| КГ | 93,9 | 33,3 | 3,4 |
| ЭГ | 94,5 | 38,9 | 3,4 |

доступ к знаниям, особенно значимый для нетрадиционных категорий студентов, что способствует расширению их возможностей в области высшего образования. Тем не менее важно осознавать, что такие ресурсы не замещают традиционное образование, а скорее дополняют его, предоставляя спектр разнообразных и профессионально ориентированных материалов. Исследование показало, что использование открытых образовательных ресурсов в качестве единственного метода обучения является недопустимым. Современные стратегии применения интернет-ресурсов в образовательной сфере в основном ограничиваются их ролью как дополнительного инструмента к традиционному аудиторному обучению. Наши исследования подтверждают, что полноценное функционирование образовательных ресурсов возможно только при их интеграции с информационной инфраструктурой учебных заведений. В этом контексте открытые образовательные ресурсы могут служить важным элементом в системе традиционного образования, укрепляя и расширяя его основы.

Мы рассматривали гипотезу исследования на примере трех предметов, которые определяли возможность контроля качества преподавания: «Органической химии» (ОХ) на 2 курсе, «Аналитической химии» (АНХМ) на 3 курсе, «Физико-химических методов анализа» (ФХМА) на 3 курсе. Для каждой дисциплины выявлялось количество студентов, которые по результатам семестрового экзамена по дисциплине имели положительные оценки, сравнивались показатели в экспериментальной и контрольной группах. Анализ всех распределений и статистической обработки показал, что выдвинутые гипотезы верны, и в целом результаты в экспериментальной группе на 20–30% выше, чем в контрольной. Таким образом, можно утверждать, что анализ показателей внедрения открытых образовательных ресурсов показал, что внедрение в процесс обучения дисциплинам химико-технологического цикла в целом на 20–30% успешнее, чем при использовании только собственных или традиционных способов и путей обучения. Подобное преимущество выражается не только в увеличении количественных показателей оценок, но в развитии компетенций самих студентов.

Библиографический список / References


1. Cheung S.K.S. A Study on the University Students' Use of Open Educational Resources for Learning Purposes. *Technology in Education: Pedagogical Innovations*. Singapore: Springer Singapore, 2019: 146–155.
2. Sampson D.G., Zervas P., Chloros G. Towards Community-Based Open Educational Resources: Tools for Developing and Managing IEEE LOM Application Profiles. *Research on e-Learning and ICT in Education*. New York, NY: Springer New York, 2012: 283–294.
3. Kourbetis V., Boukouras K. Accessible Open Educational Resources for Students with Disabilities in Greece: They are Open to the Deaf. *Universal Access in Human-Computer Interaction. Universal Access to Information and Knowledge*. Cham: Springer International Publishing. 2014: 349–357.
4. Pande J. Opportunities and challenges in the adoption of open educational resources for course development: a case study of Uttarakhand Open University. *International Journal of Information Technology*. 2018; № 10 (3): 339–347.
5. Peters M.A. Open Educational Resources (OER). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer Singapore, 2017): 1712.
6. Sherimon V., Al Shuaily H.S., Thirupathi REffectiveness of Integrating Open Educational Resources and Massive Open Online Courses in Student Centred Learning. *Interactive Mobile Communication Technologies and Learning*. Cham: Springer International Publishing, 2018: 891–902.
7. Tappeiner L., DiSanto J.M., Lyons K. Expanding Access to Education Through Open Educational Resources (OERs). *Developing Educational Technology at an Urban Community College*. Cham: Springer International Publishing, 2019: 135–146.
8. Duval E., Verbert K., Klerkx J. Towards an Open Learning Infrastructure for Open Educational Resources: Abundance as a Platform for Innovation. *Rainbow of Computer Science:* Dedicated to Hermann Maurer on the Occasion of His 70th Birthday. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2011: 144–156.
9. Banerjee K. How to Incorporate Open Educational Resources (OER) into the Infrastructure and Pedagogy for Promoting Ubiquitous Learning. *Innovations in Open and Flexible Education*. Singapore: Springer Singapore, 2018: 177–184.
10. Hou J., Lu H., Qi, Y. Promoting Development and Use of OER: The Case of Open Educational Resources Consortium of Chinese Universities. *Hybrid Learning and Continuing Education Berlin, Heidelberg: Springer*. Berlin Heidelberg, 2013: 313–321.


*Статья поступила в редакцию 08.04.24*

УДК 37.012.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-253-258

***Konstantinova N.V.**, postgraduate (Pedagogy), Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: konstantinovanv316@mgpu.ru, ORCID 0009-0003-7218-8276*

**THE PHENOMENON OF TECHNOLOGICAL LITERACY IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH.** The urgency of the problem is due to the presence of a request from the state and society to the education system for specialists with a high level of technological and engineering competencies, creatively thinking, capable of transforming the surrounding reality; the final consolidation in the updated FGOS of OOO and NOO of requirements for the organization of conditions for the formation of functional literacy, as a condition for the implementation of the educational program; the need and timeliness of inclusion the structure of functional literacy includes such a component as "technological literacy." Based on the analysis of the evolution of scientific ideas about the phenomenon of technological literacy in Russian and foreign studies, the work identifies and characterizes the main structural and content components of technological literacy, designs a structural and content model of technological literacy in the context of school education. Research methods include a theoretical analysis of scientific sources on the problem under study, comparative data analysis, generalization, modeling. The analysis of the results of scientific ideas about the phenomenon of technological literacy allows to define technological literacy as an integrative component of functional literacy, the structure of which is formed by interrelated components: cognitive, activity, communicative, reflexive-evaluative, motivational-value. The developed structural and content model of technological literacy is a system that includes components of technological literacy, which determines the target orientation of technological education.

*Key words:* **technological literacy, technological education, engineering thinking, engineering literacy, competence, technology, model**

***Н.В. Константинова,** аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: konstantinovanv316@mgpu.ru*

# ФЕНОМЕН ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Актуальность проблемы обусловлена наличием запроса со стороны государства и общества к системе образования на специалистов, обладающих высоким уровнем технологических и инженерных компетенций, креативно мыслящих, способных к преобразованию окружающей действительности. Данные требования к организации условий для формирования функциональной грамотности в рамках реализации образовательной программы диктуют необходимость дополнения ее таким компонентом, как «технологическая грамотность», что окончательно закреплено в обновленных ФГОС ООО и НОО.

Цель: спроектировать модель технологической грамотности на основе анализа эволюции научных представлений о феномене технологической грамотности в российском и зарубежном сегментах научного знания, изучить и выделить основные структурно-содержательные компоненты.

В качестве методов исследования был применен теоретический анализ научных источников по исследуемой проблеме, сравнительный анализ данных, обобщение, моделирование. Анализ результатов научных представлений о феномене технологической грамотности позволил определить технологическую грамотность как интегративный компонент функциональной грамотности, структуру которого образуют взаимосвязанные компоненты: когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивно-оценочный, мотивационно-ценностный. Разработанная структурно-содержательная модель технологической грамотности представляет собой систему, включающую компоненты технологической грамотности и определяющую целевую направленность технологического образования.

*Ключевые слова:* **технологическая грамотность, технологическое образование, инженерное мышление, инженерная грамотность, компетентность, технология, модель**

Последнее десятилетие ознаменовалось существенным технологическим прогрессом во всех областях человеческой жизни. Только в 2023 году появились не менее десяти глобальных технологий в области медицины, искусственного интеллекта, технологий переработки аккумуляторов, электромобилестроения, генного животноводства, астрономии, антропологии и др. [1].

В ближайшее время, по данным РБК, прогнозируются:

– новый уровень развития искусственного интеллекта, позволяющий моделировать взаимодействие между частицами с атомной точностью и предсказывать 3D-формы белков, открывая новые возможности в фармацевтике;

– обсерватория Vera C. Rubin в Чили, открытие которой планируется на конец 2024 г., что позволит приоткрыть тайны Большого взрыва;

– в рамках эксперимента BabyIAXO в Немецком электронном синхротроне в Гамбурге ученые намерены опубликовать результаты эксперимента по обнаружению частиц темной материи – аксионов;

– планируется запуск первого европейского суперкомпьютера Jupiter, который сможет выполнять один квинтиллион (миллиард миллиардов) вычислений в секунду и будет использоваться для создания цифровых двойников человеческого сердца и моделирования климата Земли и др. [2].

Это показывает, насколько разнообразен спектр актуальных технологий и насколько широко пространство человеческой деятельности, которое они затрагивают.

Основным трендом современного технологического развития является слишком короткий срок актуальности профессиональных компетенций, необходимость их постоянного усовершенствования, непрерывность самообразования в течение всей жизни. А также появление сложных интегративных технологий: биоэтики, биохакинга, наномедицинской инженерии, экопроповедания, экоаудита, цифровой лингвистики, биофармакологии, агрокибернентики, техностилистики и др. [3], что обусловливает необходимость овладения «набором» компетенций из разных профессиональных областей, многие из которых неизвестны сегодня, но, как ожидается, появятся в ближайшее десятилетие [там же]. По данным агентства Jobs of Tomorrow, более 75 млн человек в ближайшее десятилетие на рабочих местах заменят роботы и механизмы [4].

Эти тенденции определяют ожидания от образовательной системы появления специалистов, обладающих способностями к преобразовательной деятельности, креативным, конструктивным и системным мышлением, субъектностью, готовностью к непредсказуемости и стремительным изменениям и др.

В обновленных федеральных образовательных стандартах ООО и НОО в разделах, характеризующих требования к условиям реализации образовательной программы, отражена необходимость обеспечения условий для формирования функциональной грамотности [5; 6].

Структурно-содержательная составляющая функциональной грамотности**,** принятая к использованию в российском образовании**,** опирается на модель международного мониторинга PISA и включает следующие компоненты: математическую, читательскую, естественно-научную, финансовую грамотности, глобальные компетенции и креативное мышление. Естественно-научная грамотность и креативное мышление, безусловно, связаны с технологическим развитием, однако не являются достаточным условием для его полноценного формирования.

Такая ситуация вступает в определенные противоречия с запросами общества и определяет необходимость добавления такого образовательного явления, как *«технологическая грамотность»*.

В ряде стран мира (США, Израиль, Новая Зеландия и др.) концепция технологической грамотности уже закреплена в качестве одной из основных целей всеобщего технологического образования [7; 8], разработаны стандарты технологического образования для всех уровней обучения, начиная с младшей школы.

Таким образом, в российской педагогической науке актуализируется проблема изучения технологической грамотности на содержательном и технологическом уровнях, включения технологической грамотности в процесс школьного обучения и систему дополнительного образования.

Цель: спроектировать модель технологической грамотности на основе анализа эволюции научных представлений о феномене технологической грамотности в российском и зарубежном сегментах научного знания.

Для достижения указанной цели реализуются следующие задачи:

– изучение научной литературы, посвященной проблеме технологической грамотности в российских и зарубежных источниках;

– обобщение полученной информации и выделение понятийного и категориального аппарата технологической грамотности;

– определение основных компонентов технологической грамотности;

– составление структурно-содержательной модели технологической грамотности.

Научная новизна исследования заключается в составлении модели технологической грамотности, уточнении и пополнении научных представлений об эволюционировании феномена технологической грамотности.

Теоретическая значимость состоит в раскрытии научных представлений о технологической грамотности, выявлении структурно-содержательных характеристик и категориального аппарата образовательного феномена.

Практическая значимость видится в возможности использования приведенных в исследовании концептов формирования технологической грамотности и модели технологической грамотности в рабочем процессе в рамках обучения предметной области «Технология».

Новизна исследования заключается в выявлении необходимости введения технологической грамотности в структуру функциональной грамотности на всех уровнях школьного обучения и пополнения научно-методической базы по проблеме технологической грамотности.

Материалы и методы исследования: теоретический анализ научных источников по исследуемой проблеме, сравнительный анализ данных, обобщение, моделирование.

Мы изучили разработанность проблемы технологической грамотности в историческом, философском, культурологическом, процессуально-деятельностном и интегративном аспектах и провели сопоставление разработанности проблемы в российском и общемировом научном знании.

В литературных источниках были найдены следующие определения технологической грамотности:

– владение совокупностью средств и способов деятельности для достижения высоких результатов в профессиональной сфере [9; 10];

– отношение к окружающему миру как к объекту преобразовательной деятельности для обеспечения потребностей человека, основанное на понимании сущности и ценности технологий в повседневной жизни [11];

– наличие необходимых сведений из технологической области [12];

– национальная оценка образовательного прогресса (NAEP) США определяет технологическую грамотность как «широкое понимание созданного человеком мира и нашего места в нем» [13, с. 6] и выделяет три вектора ее измерений: знания, образ мышления и действий, способности (рис. 1).

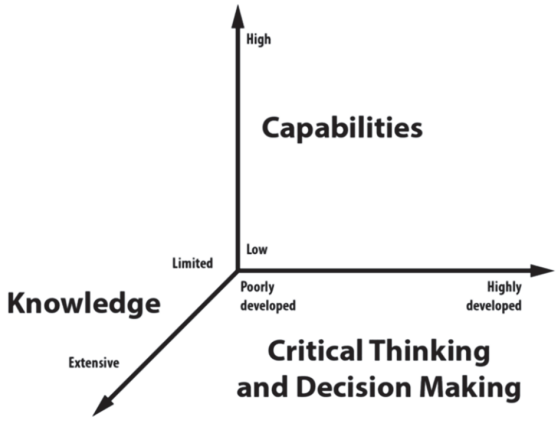



Рис. 1. Три измерения технологической грамотности

– Международная ассоциация технологического образования (ITEA) как «*способность использовать, управлять, оценивать и понимать технологии*» [14].

Адаптивное значение технологической грамотности подчеркивает Ч.В. Гагель и рассматривает ее как способность приспосабливаться и справляться с быстрыми и непрерывными технологическими изменениями, генерировать творческие и инновационные решения технологических проблем, эффективно действовать с помощью технологических знаний и оценивать технологии как разумное участие в жизненном мире человека [15].

Философский подход к проблеме технологической грамотности (М.Д. Дайренфурт, К.У. Гагель, К.У. Уэйтджин, Д. Хейвуд, Р. Чевилл и др.) [16; 15; 17] не предполагает четкого определения технологической грамотности, а, скорее, задает рамки для рассмотрения системы ценностей, которые определяют влияние технологий на социум и являются движущей силой его развития.

Еще Аристотель дал определение термину «технология», определив его как учение о мастерстве. Финберг [18] утверждает, что древние греки видели в «технэ» реализацию идеи посредством артефакта, но с усовершенствованием возможности изменять мир, греческие идеи существования (чего-то физически) и сущности (как состояния вещи) стали разъединенными. Финберг развел технологию диалектически по двум осям:

– отражает ли технология человеческие ценности или стоит отдельно от них;

– могут ли технологические разработки управляться людьми или они в конечном итоге не поддаются контролю [18; 19].

Работа Карла Митчема «Мышление посредством технологии» посвящена истории философской мысли о технологии. Исторически к этому моменту одновременно существовали два философских подхода, объединяющих философию и технологию, – инженерная философия технологии (EPT) и гуманитарная философия технологии (HPT). Митчем заложил основу анализа технологий, обобщив четыре компонента концепции: технология как знание, как деятельность, как объект, как воля (воля к действию) [19].

В рамках философского подхода рассматриваются вопросы инженерной и технологической этики и этики отдельных технологий. Если изначально это были вопросы компетентности и безопасности, то сейчас это вопросы устойчивости, социальной справедливости, глобальные проблемы и роль технологий в обществе. Изучаются вопросы технологической эстетики как раздела философской науки о закономерностях техно-эстетического творчества, включающего социокультурные, технические и эстетические проблемы формирования гармоничной окружающей среды.

Исторический взгляд на технологическую грамотность неоднороден и противоречив. Так, во времена Античности прослеживается две точки зрения ученых на технологии (Сократ, Архимед). С одной стороны, это потенциальная опасность подрыва стабильности социума, с другой – необходимое условие выживания и защиты государства.

Просвещение приняло технологическое развитие как данное Богом для подчинения природы и управления ей. В дальнейшем периоды сомнений относительно новых технологий сменялись признанием приоритета чувственной стороны человечества, но в конечном счете к середине двадцатого века понимание необходимости развития технологического процесса на благо общества закрепилось окончательно, и проблема технологической грамотности заняла свое законное место в научной мысли.

В 50–70 годах двадцатого столетия появляются первые научные исследования технологической грамотности. Большинство из них в этот период приходится на США и изучается в контексте профессионального развития взрослых и приспособления к изменяющемуся миру.

То, насколько быстро менялось отношение к технологической грамотности, можно судить по частоте употребления этого термина в поисковой системе Google, опубликованной в 2012 году (рис. 2).

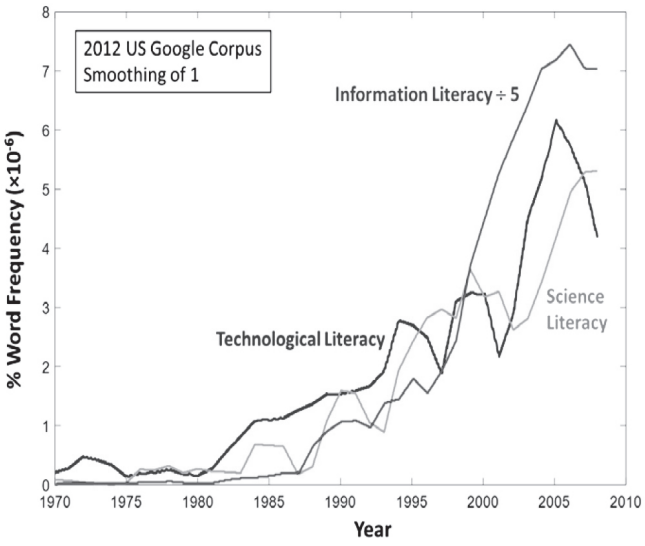



Рис. 2. График частоты употребления слов «технологическая грамотность», «научная грамотность» и «информационная грамотность» в поисковых запросах Google NGram за период 1970–2008 гг. [14].

В 80-х годах в США капиталистические интересы частных и государственных корпораций инициировали развитие технологического образования для установления конкурентного превосходства на мировом рынке. Была создана Международная ассоциация технологического образования (ITEA), и выпущены *первые стандартны технологического образования*, описывающие подробно способы и методы развития технологической грамотности и цели, которые должны быть достигнуты на определенных этапах школьного образования. Ассоциация сформулировала определение технологической грамотности, которое было принято к использованию в качестве основного и цитируемого в большинстве современных источников как *«способность использовать, управлять, оценивать и понимать технологии»* [там же], акцентировав внимание на необходимости формирования умения рассматривать технологические проблемы во взаимосвязи с окружающей средой и обществом, в разных контекстах и под разными углами.

С появлением компьютерных технологий и Интернета содержание технологической грамотности фактически определялось наличием знаний и умений в IT-области. Это привело к отождествлению технологической грамотности и «цифровой», или «технической», что не соответствует действительности. Понятие «технический» относится к владению техникой, «цифровая грамотность» определяет степень взаимодействия с цифровыми техническими средствами, «технологический» отображает *методы и процессы в различных отраслях* производства, выступая продуктом преобразования окружающей среды для нужд человеческого общества. Постепенно понятие «технологическая грамотность» стало приобретать более широкое значение.

Первые российские литературные источники, посвященные проблеме технологической грамотности, появились в начале 2000-х годов и в основном касались профессионального образования.

Дальнейшие российские разработки, к сожалению, не отличаются особым разнообразием и глубиной исследований и в основном отображают проблему в контексте овладения узкоспециализированными технологиями, бизнес-технологиями и технологиями экономического развития.

Е.Е. Ступина, И.А. Ступин в 2010 году провели большое исследование для определения отношения российских граждан к технологической грамотности, в котором приняли участие более полутора тысяч респондентов. В результате было выявлено, что 44% ассоциируют технологическую грамотность с компьютерными технологиями, 25% воспринимают ее как процесс преобразования среды для удовлетворения потребностей и 22% видят в этом образовательную область [20].

Культурологический подход предполагает рассмотрение технологической грамотности как предиктора формирования личностных качеств человека, уровня культурного развития общества, способа формирования культурного кода и передачи информации об окружающем мире из поколения в поколение для его дальнейшего преобразования и движения вперед. С этой точки зрения школа является социальным институтом, где дети приобретают знания о технологиях, объектах, созданных человечеством и представлениях общества об этих объектах. В этом процессе выстраивается связь между индивидуальными представлениями ребенка об объекте и смыслом объекта, принятым в обществе. По мере того, как человек становится более технологически грамотным, меняется его представление о мире, модернизирование технологий позволяет совершенствоваться и связям между людьми. С другой стороны, культурные традиции, гендерные особенности и религиозные представления могут влиять на способность человека стать технологически грамотным: женщины более технофобичны, чем мужчины [там же, с. 166], религиозные люди рассматривают артефакты, созданные человеком, как с точки зрения технологий, так и с точки зрения религиозных представлений. Когда отдельным группам не удается изменить свою культуру при помощи технологий, они рискуют оказаться в изоляции.

Технологическая культура – понятие интегративное и складывается из технологического мышления, технологического мировоззрения, технологических знаний, умений и качеств личности, технических этики, эстетики и дизайна, включает в себя понятия из разных сфер человеческой деятельности и науки [21; 22].

Ю.Л. Хотунцев трактует технологическую культуру как специфическое человеческое качество, которое реализуется на когнитивном уровне, характеризуется эмоционально-нравственным отношением к деятельности (аффективный уровень) и готовностью брать ответственность за свои действия [23]. Это качество определяет уровень владения современными способами познания, обладает преобразовательной способностью в отношении личности и окружающей действительности, формирует специфический взгляд на природу, общество, технику и технологическое мировоззрение (В.Д. Симоненко, М. Барак и М. Хакер [24; 25].

Технологическая грамотность в этом подходе выступает как базовая составляющая технологической культуры наряду с технологическими компетентностью и образованностью (Г.А. Хаматгалеева, А.Ж. Насипов) [22; 26].

Л. Р. Маркерт указывает на тот факт, что все имеют представление о разнообразии мира в культурном и технологическом отношениях, но далеко не все могут представить и понять, как устроена жизнь вдалеке от места личного пребывания, в другой культуре, у других народов; какие технологические ограничения и отличия могут существовать в другом регионе или на другом континенте [27].

Культурологический подход к технологическому образованию отражен в работах и практической деятельности В.Д. Симоненко, под руководством которого в 1992 году была создана творческая проектно-технологическая школа, выстроенная на принципах природо- и культуросообразности, интегративности, проектности и модульности содержания образования. Технологическое образование осуществляется в личностно ориентированной, социально-культурологической и развивающей концепциях [24].

Технологическая грамотность формирует культуру бережного отношения к окружающей среде через вторичное использование отходов, изучение экологических проблем производства, понимание последствий применения технологий.

Востребованность и взаимосвязь технологических знаний и компетенций во всех сферах человеческой деятельности, межпредметный характер технологических знаний и навыков определяют интегративный подход к изучению технологической грамотности [28].

Американская ассоциация SETDA, объединяющая разработчиков технологического образования на государственном уровне, определяет технологическую грамотность как «способность ответственно использовать соответствующие технологии для общения, решения проблем, а также доступа, управления, интеграции, оценки и создания информации для улучшения обучения *во всех предметных областях* и приобретения знаний и навыков на протяжении всей жизни в 21 веке» [29, с. 7].

В.Д. Симоненко выделяет структурную интеграцию (как синтез знаний естественно-научных и общественно-гуманитарных дисциплин) и функциональную интеграцию технологического образования (практическое применение научных знаний через творческую преобразовательную деятельность и формирование

интегральных качеств личности для существования в технологически изменчивом мире) [24].

Нельзя рассматривать развитие технологической грамотности вне деятельностного (В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин, Л.С. Выготский) и мыследеятельностного подходов (Г.П. Щедровицкий, Н.В.Громыко, А. Пирхонен и др.) [30; 31; 32], суть которых заключается в реализации обучения через организацию собственной, постоянно усложняющейся практической деятельности, через которую происходит развитие мышления, приобретение научного знания, способов познания и преобразования мира.

А. Пирхонен в своем исследовании опирается на феноменологию тела. Основное утверждение заключается в том, что человеческое действие есть само мышление, а не его отражение, что подчеркивает важность практической деятельности как детерминанты познания и существования личности. Технологического развития не может существовать без физического опыта, на котором впоследствии могут быть основаны концепции, решение проблем и дизайн [32].

Компетентностный подход к изучению проблемы технологической грамотности реализуется через понимание, что технологическая грамотность является ресурсом и результатом формирования необходимых для дальнейшего обучения и развития технологических компетенций.

Несмотря на то, что многие российские авторы (А.А. Вербицкий, В.Н. Горбунова, Ю.С. Дорохин, М.П. Макарова, Е.И. Никифорова, Э.Ф. Шарипова) [33; 34] в своих названиях оперируют понятием «технологическая компетенция», делают это они главным образом в контексте профессионального педагогического образования и не дают четкого определения понятию, а лишь указывают на важность формирования технологических компетенций в качестве основы профессионального мастерства.

Коллектив канадских ученых в одном из своих альманахов, посвященных развитию школьного технологического образования с упором на цифровое образование, проводит дифференциацию понятий «технологическая грамотность» и «технологическая компетентность», где «технологическая грамотность – это способность использовать различные технологии, демонстрировать понимание технологий и умение самостоятельно применять соответствующие технологии для решения проблем» [35, с. 2]. Компетенция в этом случае сводится только к владению знаниями о технологиях и способности их использовать. Технологическая грамотность *включает в себя* технологическую компетентность и относится к более высокому уровню понимания технологии, она подразумевает обладание навыками критического и креативного мышления для самостоятельного выбора необходимых для решения технологий и возможностями обходить проблемы, связанные с устаревшими технологиями, демонстрирует позитивный настрой относительно использования и развития новых технологий, то есть обладает необходимыми личностными качествами.

Позиция отечественных сторонников компетентностного подхода (С.Г. Воровщиков, А.В. Хуторской), говорит о первичности формирования необходимого уровня грамотности, на котором впоследствии развивается более серьезная надстройка – компетентность. Такое расхождение между позицией российских и зарубежных ученых относительно взаимоподчинённости понятий «грамотность» и «компетентность» характерно в контексте функциональной грамотности в целом.

О. Аутио и Р. Хансен определили технологическую компетентность как взаимосвязь между техническими способностями в психомоторной, когнитивной и эмоциональной областях [36], на основе чего М.Д. Дайренфурт, Д. Лейтон, О. Аутио [16; 37; 38] выделили три составляющие технологической компетенции:

1) технологические знания (знания о существовании, истории и сущности технологий, концептах, на которые они опираются, связях между различными технологиями);

2) технологические навыки, которые определяются как тактильные и кинестетические способности, а также практический интеллект (часто называемые психомоторными навыками);

3) технологическая воля, понимаемая как активность и предприимчивость в отношении технологий, ценность усовершенствования которых определяется надеждой на повышение качества жизни.

В процессе проведения исследования мы попытались найти варианты моделей технологической грамотности. К сожалению, ни в отечественной, ни в зарубежной литературе сделать этого не удалось. В связи с этим, взяв за основу принципы компетентностного и мыследеятельностного подхода, американскую триаду измерений технологической грамотности, представленную ранее (знания, образ мышления и действий, способности), принимая во внимания таксономию Б.С. Блума (систему учебных целей, классифицированных «от простого к сложному»), мы попытались создать собственную структурно-содержательную модель технологической грамотности.

Структура технологической грамотности как интегративного личностного образования состоит из пяти содержательных компонентов:

– когнитивного (знания технологий, понимание технологий, способов реализации, этапов выполнения работы);

– деятельностного (умение самостоятельно подобрать технологию, адекватную решению проблемы, найти информацию, умение читать информацию в разных форматах (текст, таблицы, схемы, чертежи и т. п.) и переводить эту информацию из одной формы в другую);

– коммуникативного (умение работать в команде, взаимодействовать с другими людьми для совместного решения задач и получения информации);

– рефлексивно-оценочного (осуществление самоконтроля своей деятельности в процессе работы, критическое отношение к способам деятельности, поиску и решению поставленных задач, умение дать оценку своему уровню владения технологией, умение самостоятельно находить и исправлять ошибки);

– мотивационно-ценностного (осознание значимости и возможностей, которые дает владение технологией, своей деятельности для себя и других, проявление интереса к решению задач, требующих технологической грамотности) (рис. 3).

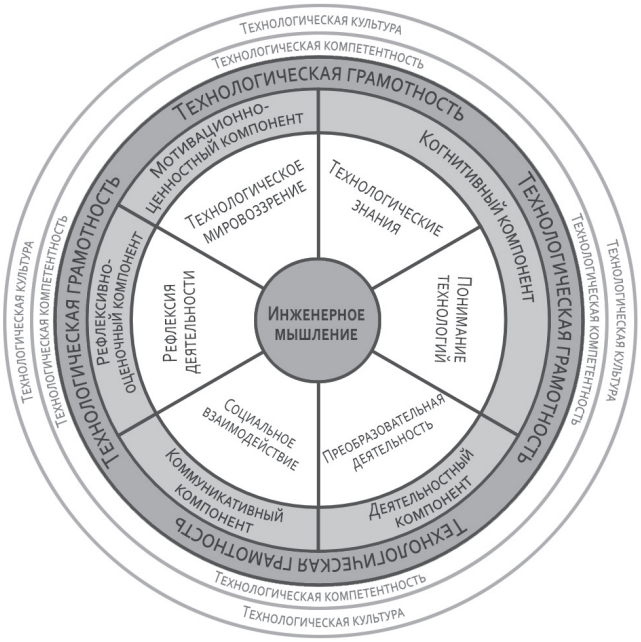



Рис. 3. Структурно-содержательная модель технологической грамотности

Д. Крупчак и Д. Блейк описали развитие концепции технологической грамотности, уделив особое внимание пересечению *технологической грамотности с инженерной* [39]. Технологическая грамотность выстраивается на процессуальной основе, где освоение содержания образования происходит через практические действия с окружающим пространством и технологиями для трансформации этого пространства и приращения знания о технологическом развитии и навыков его использования. Можно говорить о том, что инженерное мышление является ядром технологической грамотности и интегративным образованием, включающим логическое, креативное, конструктивное и системное мышление.

Проведенное исследование выявило запрос государства и заинтересованность общества в развитии технологической грамотности, наличие мирового практического опыта и теоретических разработок проблемы, с одной стороны, и потенциальных возможностей образовательной системы России для удовлетворения этой потребности, с другой. Однако недостаточно глубокое и системное внимание к формированию и развитию технологической грамотности, отсутствие должного количества научных разработок, посвященных технологической грамотности, существенно сужают потенциальные возможности системы образования для решения этой задачи. Понимание технологии в более широком смысле, чем это принято сейчас, создание научно-методической базы и подготовка педагогов, обладающих технологической грамотностью, создают предпосылки для успешного формирования технологической грамотности у школьников, начиная с периода младшей школы, фундамент для успешного дальнейшего образования и преемственности ступеней обучения, самообразования и успешной адаптации в стремительно изменяющемся мире.

Библиографический список

1. *MIT (Massachusetts Institute of Technology)*. Available at: https://www.technologyreview.com/2023/01/09/1066394/10-breakthrough-technologies-2023/#risc-v
2. РБК-тренды. *Какие технологии и научные проекты определят 2024 год*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/futurology/658eafc89a79473d9a5443c2?from=copy
3. РБК-тренды. *150 профессий будущего*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5d6e48529a7947777002717b
4. *The Future of Jobs, Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum*. 2016. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?ysclid=lvv4irpoxx481791963
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?ysclid=lvv4c9bvhd242486217
7. Богданов Д.С. Формирование технологической грамотности учащихся в учреждения общего среднего образования Израиля и Новой Зеландии. *Педагогика: актуальные вопросы теории и практики*: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023.
8. Горинский С.Г. *Концепция и модель технологического образования всемирного союза ОРТ:* сборник материалов VI Международной конференции по проблемам технического образования школьников. Москва, 2000: 14–16.
9. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.
10. Онушкин В.Г., Огарёв Е.И. *Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1995.
11. Махотин Д.А. *Формирование технологической грамотности в условиях развития цифровой экономики и производства*. Доклад на Международном форуме. Москва, 2022. Available at: https://metodsovet.ru/2022/10/19/стандарты-технологической-грамотности/
12. Насипов А.Ж. Этапы становления технологической культуры личности: грамотность, компетентность, культура. *Наука и школа*. 2010; № 3: 15–21.
13. *National Assessment of Educational Progress*. Technological Literacy Framework for the 2012 NAEP, Discussion Draft. WestEd. 2009. Available at: http://www.nae.edu/nae/techlithome.nsf
14. *Standards for Technological Literacy. Content for the Study of Technology.* International Technology Association and its Technology for all Americans Project, Reston, Virginia, 2010.
15. Gagel C.W. Literacy and Technology: Reflections and Insights for Technological Literacy. *Journal of Industrial Teacher Education*. 1997: 6–34.
16. Dyrenfruth M.J. Technological literacy: Characteristics and competencies, revealed and detailed. *Technology and school:* Report of the PATT conference. 1990: 26–50.
17. Cheville R.A., Heywood J. *The Philosophical Foundations of Technological and Engineering Literacy*. American Society for Engineering Education. 2017: 1–4.
18. Feenberg A. What is the Philsophy of Technology? *Defining Technological Literacy: Towards an Epistemological Framework*. New York: Palgrave-Macmillan, 2006: 5–16.
19. Mitcham C. *Thinking through technology: the path between engineering and philosophy*. Chicago: University of Chicago Press. 1994.
20. Ступина Е.Е., Ступин И.А. Отношение российского общества к технологической грамотности. *ЭКО*. 2011; №4: 160–168.
21. Хайруллина Э.Р., Нуриев Н.К., Крылов Д.А., Комелина В.А. Технологическая культура как элемент общей культуры личности в трактовке ученых философов и педагогов. *Вестник Казанского технологического университета.* 2014; № 11: 260–263.
22. Хаматгалеева Г.А. Технологическая компетентность как показатель технологической культуры учащихся. *Образование и саморазвитие*. *Казанский (Приволжский) федеральный университет*. 2009; № 6 (16): 85–89.
23. Хотунцев Ю.Л. *Проблемы непрерывного технологического образования и формирования технологической и инженерной культуры. 2016–2018*. Available at: http://psihdocs.ru/problemi-neprerivnogo-tehnologicheskogo-obrazovaniya-i-formiro.html
24. Симоненко В.Д. *Технологическая культура и образование: (Культурно-технологическая концепция развития общества и образования)*. Брянск: Издательство БГПУ, 2001.
25. Barak M., Hacker M. *Fostering Human Development Through Engineering and Technology Education.* Sense Publishers, 2011.
26. Шарипова Э.Ф. *Компетентностный подход в технологическом образовании: формирование общетехнологической компетенции будущих учителей*: монография. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2015.
27. Markert L.R. Ethics in a culturally diverse technological world. *Essential topics for technology educators*. CTTE Yearbook #58, Reston, VA: Council on Technology Teacher Education (CTTE), 2009: 21–48.
28. Carnevale A.P., Smith N., Melton M. *STEM.* Washington, DC: Center on Education and the Workforce, Georgetown University, 2011.
29. Focus on Technology Integration in America's Schools. *State educational technology directors association*. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537538.pdf
30. Щедровицкий П.Г. Очерк основных идей системомыследеятельностной педагогики. *Очерки по философии образования*. Москва, 1993: 125–144.
31. Громыко Ю.В. *Мыследеятельностная педагогика*. Минск: Технопринт, 2000.
32. Pirhonen A. Promoting Technological Thinking. The Objective and the Means. PATT38. Section II. *The Value of Technology Education*. Rauma, Finland, 2021; Techne Series A; № 28 (2): 48–53.
33. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения:* материалы к IV заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
34. Никифорова Е.И. *Формирование технологической компетентности в системе повышения квалификации*. Диссертация … кандидата медицинских наук. Чита, 2007.
35. *Journey On – P.E.I. Department of Education, Prince Edward Island*. 2006. Available at https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_comm_it_2.pdf#:~:text=Journey%20On%20(2006)%2C%20provides%20grade,links%20to%20other%20curriculum%20areas
36. Autio O., Hansen R. Defining and measuring technical thinking: Students technical abilities in Finnish comprehensive schools. *Journal of Technology Education*. 2002; № 14 (1): 5–19.
37. Layton D. A school subject in the making? The search for fundamentals. *Innovations in science and technology education* Paris: Unesco, 1994; Vol. 5.
38. Autio O. The development of technological competence from adolescence to adulthood. *The Journal of Technology Education*. 2011; Vol. 22, № 2: 71–89.
39. Blake J., Krupczak Jr. Distinguishing Engineering and Technological Literacy. *Philosophical Perspectives on Engineering and Technology Literacy*. 2014: 3–25.


References


1. *MIT (Massachusetts Institute of Technology)*. Available at: https://www.technologyreview.com/2023/01/09/1066394/10-breakthrough-technologies-2023/#risc-v
2. RBK-trendy. *Kakie tehnologii i nauchnye proekty opredelyat 2024 god*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/futurology/658eafc89a79473d9a5443c2?from=copy
3. RBK-trendy. *150 professij buduschego*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5d6e48529a7947777002717b
4. *The Future of Jobs, Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum*. 2016. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 "" (zaregistrirovan 05.07.2021 № 64100). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?ysclid=lvv4irpoxx481791963
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287 (zaregistrirovan 05.07.2021 № 64101). Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?ysclid=lvv4c9bvhd242486217
7. Bogdanov D.S. Formirovanie tehnologicheskoj gramotnosti uchaschihsya v uchrezhdeniya obschego srednego obrazovaniya Izrailya i Novoj Zelandii. *Pedagogika: aktual'nye voprosy teorii i praktiki*: sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: MCNS «Nauka i Prosveschenie», 2023.
8. Gorinskij S.G. *Koncepciya i model' tehnologicheskogo obrazovaniya vsemirnogo soyuza ORT:* sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj konferencii po problemam tehnicheskogo obrazovaniya shkol'nikov. Moskva, 2000: 14-16.
9. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.
10. Onushkin V.G., Ogarev E.I. *Obrazovanie vzroslyh: mezhdisciplinarnyj slovar' terminologii*. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 1995.
11. Mahotin D.A. *Formirovanie tehnologicheskoj gramotnosti v usloviyah razvitiya cifrovoj `ekonomiki i proizvodstva*. Doklad na Mezhdunarodnom forume. Moskva, 2022. Available at: https://metodsovet.ru/2022/10/19/standarty-tehnologicheskoj-gramotnosti/
12. Nasipov A.Zh. `Etapy stanovleniya tehnologicheskoj kul'tury lichnosti: gramotnost', kompetentnost', kul'tura. *Nauka i shkola*. 2010; № 3: 15-21.
13. *National Assessment of Educational Progress*. Technological Literacy Framework for the 2012 NAEP, Discussion Draft. WestEd. 2009. Available at: http://www.nae.edu/nae/techlithome.nsf
14. *Standards for Technological Literacy. Content for the Study of Technology.* International Technology Association and its Technology for all Americans Project, Reston, Virginia, 2010.
15. Gagel C.W. Literacy and Technology: Reflections and Insights for Technological Literacy. *Journal of Industrial Teacher Education*. 1997: 6-34.
16. Dyrenfruth M.J. Technological literacy: Characteristics and competencies, revealed and detailed. *Technology and school:* Report of the PATT conference. 1990: 26-50.
17. Cheville R.A., Heywood J. *The Philosophical Foundations of Technological and Engineering Literacy*. American Society for Engineering Education. 2017: 1-4.
18. Feenberg A. What is the Philsophy of Technology? *Defining Technological Literacy: Towards an Epistemological Framework*. New York: Palgrave-Macmillan, 2006: 5-16.
19. Mitcham C. *Thinking through technology: the path between engineering and philosophy*. Chicago: University of Chicago Press. 1994.
20. Stupina E.E., Stupin I.A. Otnoshenie rossijskogo obschestva k tehnologicheskoj gramotnosti. *`EKO*. 2011; №4: 160-168.
21. Hajrullina `E.R., Nuriev N.K., Krylov D.A., Komelina V.A. Tehnologicheskaya kul'tura kak `element obschej kul'tury lichnosti v traktovke uchenyh filosofov i pedagogov. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta.* 2014; № 11: 260-263.
22. Hamatgaleeva G.A. Tehnologicheskaya kompetentnost' kak pokazatel' tehnologicheskoj kul'tury uchaschihsya. *Obrazovanie i samorazvitie*. *Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet*. 2009; № 6 (16): 85-89.
23. Hotuncev Yu.L. *Problemy nepreryvnogo tehnologicheskogo obrazovaniya i formirovaniya tehnologicheskoj i inzhenernoj kul'tury. 2016-2018*. Available at: http://psihdocs.ru/problemi-neprerivnogo-tehnologicheskogo-obrazovaniya-i-formiro.html
24. Simonenko V.D. *Tehnologicheskaya kul'tura i obrazovanie: (Kul'turno-tehnologicheskaya koncepciya razvitiya obschestva i obrazovaniya)*. Bryansk: Izdatel'stvo BGPU, 2001.
25. Barak M., Hacker M. *Fostering Human Development Through Engineering and Technology Education.* Sense Publishers, 2011.

26. Sharipova `E.F. *Kompetentnostnyj podhod v tehnologicheskom obrazovanii: formirovanie obschetehnologicheskoj kompetencii buduschih uchitelej*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2015.
27. Markert L.R. Ethics in a culturally diverse technological world. *Essential topics for technology educators*. CTTE Yearbook #58, Reston, VA: Council on Technology Teacher Education (CTTE), 2009: 21-48.
28. Carnevale A.P., Smith N., Melton M. *STEM*. Washington, DC: Center on Education and the Workforce, Georgetown University, 2011.
29. Focus on Technology Integration in America's Schools. *State educational technology directors association*. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537538.pdf
30. Schedrovickij P.G. Ocherk osnovnyh idej sistemomysledyatel'nostnoj pedagogiki. *Ocherki po filosofii obrazovaniya*. Moskva, 1993: 125-144.
31. Gromyko Yu.V. *Mysledeyatel'nostnaya pedagogika*. Minsk: Tehnoprint, 2000.
32. Pirhonen A. Promoting Technological Thinking. The Objective and the Means. PATT38. Section II. *The Value of Technology Education*. Rauma, Finland, 2021; Techne Series A; № 28 (2): 48-53.
33. Verbickij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya:* materialy k IV zasedaniyu metodologicheskogo seminara 16 noyabrya 2004 g. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
34. Nikiforova E.I. *Formirovanie tehnologicheskoj kompetentnosti v sisteme povysheniya kvalifikacii*. Dissertaciya … kandidata medicinskih nauk. Chita, 2007.
35. *Journey On – P.E.I. Department of Education, Prince Edward Island*. 2006. Available at https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_comm_it_2.pdf#:~:text=Journey%20On%20(2006)%2C%20provides%20grade,links%20to%20other%20curriculum%20areas
36. Autio O., Hansen R. Defining and measuring technical thinking: Students technical abilities in Finnish comprehensive schools. *Journal of Technology Education*. 2002; № 14 (1): 5-19.
37. Layton D. A school subject in the making? The search for fundamentals. *Innovations in science and technology education* Paris: Unesco, 1994; Vol. 5.
38. Autio O. The development of technological competence from adolescence to adulthood. *The Journal of Technology Education*. 2011; Vol. 22, № 2: 71-89.
39. Blake J., Krupczak Jr. Distinguishing Engineering and Technological Literacy. *Philosophical Perspectives on Engineering and Technology Literacy*. 2014: 3-25.

*Статья поступила в редакцию 16.05.24*

УДК 316.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-258-260

***Kudrinskaia I.V.**, Senior Lecturer, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: Sokerinai@yandex.ru*

**SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION OF ELEMENTS OF DISTANCE EDUCATION IN THE LEARNING PROCESS.** Distance education is inherently the foundation for the development of educational institutions that provide innovative services that cannot be obtained elsewhere. It is believed that distance education is a substitute for traditional education as part of simplifying and reducing the cost of the learning process. At the same time, the world's leading trends point to the need to develop elements of self-education and expand the geographical nature of educational offers. The relevance of the study lies in the fact that it is necessary to distinguish between the use of distance education methods in the traditional field and the field of professional training. The paper presents the concept of the need to integrate elements of distance education into the process of training university teachers. The author believes that teachers use the same techniques in the preparation of courses and the application of learning technologies as in distance learning. Therefore, the use of distance learning technologies can be shown as a basis for the development of professional development programs and additional professional education. The author proposes a study on the necessity and sufficiency of the use of distance education technologies and opportunities for their integration into the process of postgraduate education. The practical significance of the work is determined by the fact that the possibilities of independent development of teachers are fully revealed not only as subjects of the educational process, but also as subjects of learning.

*Key words:* **distance education, teacher, structure, development, training**

***И.В. Кудринская**, доц., Департамент музыкального искусства института культуры и искусств, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Sokerinai@yandex.ru*

# УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Дистанционное образование по своей сути является основой для развития учебных заведений, которые оказывают инновационные услуги, которые не могут быть получены в других местах. Считается, что дистанционное образование является заменой традиционному как части упрощения и удешевления процесса обучения. При этом ведущие мировые тенденции говорят о необходимости развития элементов самообразования и расширении географического характера образовательных предложений. Актуальность исследования заключается в том, что требуется разграничить использование методики дистанционного образования в традиционной сфере и сфере подготовки профессионалов. В работе представлена концепция необходимости интеграции элементов дистанционного образования в процесс подготовки преподавателей вузов. Автор полагает, что преподаватели при составлении курсов и применении технологий обучения используют такие же приемы, как и при обучении в дистанционной сфере. Поэтому применение дистанционных образовательных технологий может быть показано как основа для развития программ повышения квалификации и дополнительного профессионального образования. Автор предлагает исследовать необходимость и достаточность применения технологий дистанционного образования и возможность их интеграции в процесс последипломного образования. Практическая значимость работы определяется тем, что полностью раскрыты возможности самостоятельного развития преподавателей не только как субъектов учебного процесса, но и как субъектов обучения.

*Ключевые слова:* **дистанционное образование, преподаватель, структура, развитие, обучение**

Актуальность: современное развитие дистанционного образования неразрывно связано с непрерывной модернизацией педагогической сферы, основанной на последних научных достижениях [1; 2; 3]. Значимость такого подхода заключается в реализации концепций пожизненного обучения и воспитания, что позволяет оперативно реагировать на изменения, происходящие под влиянием глобализации [4; 5; 6]. Это, в свою очередь, способствует повышению качества методической поддержки дистанционного образовательного процесса [7].

Цель данного исследования заключается в определении и анализе системных требований к преподавателям в рамках дистанционного образования. Ключевые задачи включают:

– развитие инновационной направленности личности преподавателя и его готовности к применению новшеств в профессионально-педагогической деятельности;

– формирование умений преподавателя вести межличностный диалог в рамках дистанционного учебного процесса;

– обеспечение комплексной компетентности в областях психологии и педагогики, необходимых для профессионального самообразования и самовоспитания;

– расширение способностей преподавателя к творческой саморазвивающей деятельности.

Научная новизна работы заключается в раскрытии комплексных требований к преподавателям в контексте непрерывного образования, определяя их как интегральное свойство личности. Это свойство включает в себя:

– мотивационно-ценностный компонент, подразумевающий осознание необходимости владения теорией и технологиями дистанционного образования для саморазвития на высоком уровне;

– когнитивный аспект, отражающий усвоение современных информационных технологий и методов организации обучения, способствующих профессиональному росту и саморазвитию;

- операционный компонент, включающий набор действий и операций, связанных с применением дистанционных образовательных технологий в профессиональной сфере.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследования в сфере дистанционного образования для преподавателей в контексте непрерывного обучения обычно акцентируют внимание на нескольких ключевых аспектах. Во-первых, обучение ориентировано на стимулирование самостоятельной познавательной активности преподавателей. Во-вторых, возрастает необходимость в подготовке преподавателей к дистанционному формату, что включает обязательное освоение ими компьютерных технологий как неотъемлемой части их про-

фессиональной компетенции. В-третьих, изменения в способах взаимодействия между участниками образовательного процесса становятся возможными благодаря внедрению новых технологических решений для дистанционного обучения. В-четвертых, организационные формы и методы обучения должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям и условиям педагогов, что требует гибкости в учете времени и места проведения занятий. Практическая значимость работы состоит в разработке рекомендаций к дистанционному образованию преподавателей, что свидетельствует о недостаточной теоретической обоснованности такой системы в существующей научно-педагогической парадигме.

При подготовке преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования было учтено также то, что они – педагоги вузов с жизненным и профессиональным опытом [8; 9; 10]. Поэтому при внедрении учебно-методической системы дистанционного образования учитывались особенности андрагогики (направление педагогики, рассматривающей систему и методику образования взрослых). Чтобы оценить результативность апробации методической системы, был использован инструментарий эксперимента и определены уровни сформированности готовности преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования преподавателей после завершения эксперимента. Получив в результате итогового среза данные по сдвигам в уровнях сформированности основных критериев готовности у преподавателей, мы оценили значимость этих изменений и сделали выводы относительно эффективности внедрения соответствующей системы.

В начальной фазе исследования была применена специализированная методика для оценки мотивационных и ценностных ориентаций участников в отношении дистанционного обучения. Анализ данных показал следующее: значительная часть опрошенных (90%) продемонстрировала высокую мотивацию к углублению профессиональных знаний и развитию умений. Более того, у этих респондентов наблюдалось выраженное стремление к продолжению своей образовательной и исследовательской деятельности, что свидетельствует об их сильной ориентации на профессиональный рост и успех. Основными выбранными мотивами стали следующие: быть высококвалифицированным специалистом (№ 1), продолжать образовательную деятельность (№ 3), осуществлять научную деятельность (№ 4) и обеспечивать профессиональный успех (№ 10). Дополнительно три четверти участников (75%) указали на важность овладения новыми профессиональными знаниями (№ 6), что подчеркивает их стремление к непрерывному образованию. Меньшее число респондентов (33%) выразили готовность к постоянной инновационной деятельности (№7), получению сертификации (№ 2), поддержанию дисциплины в предметных циклах (№ 8) и достижению уважения среди коллег (№ 12). В то время как определённые мотивационные факторы не нашли отклика среди респондентов. Среди них можно выделить стремление к финансовым вознаграждениям (№ 5), необходимость соответствовать уровню коллег (№ 9), выполнение образовательных стандартов (№ 11), желание служить примером для подражания (№ 13), стремление избежать критики и административных санкций (№ 15) и поиск интеллектуального удовлетворения (№ 16). Это отражает сложную и разнообразную структуру мотиваций, которая формируется под влиянием как внутренних стремлений, так и внешних условий профессиональной среды.

Анализ данных также показал, что у большинства преподавателей наблюдается увеличение количества познавательных мотивов: стремление стать высококвалифицированным специалистом и получение сертификата увеличилось на 5%, желание продолжать образовательную деятельность возросло на 55%, амбиции в научной сфере выросли на 17%, а стремление к профессиональному успеху увеличилось также на 55%. Это свидетельствует о высокой эффективности внедряемой системы непрерывного образования преподавателей.

После статистической обработки результатов эксперимента по уровням сформированности критериев готовности преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования преподавателей мы убедились в значительных достижениях. Об этом свидетельствуют сводные экспериментальные данные табл. 1.

Таблица 1

Состояние готовности преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования преподавателей (итоговый срез, в %)

| Критерий готовности | Уровни | Констатирующий этап | Формирующий этап |
|---|---|---|---|
| Мотивационно-ценностный | Высокий | 4,2 | 20,8 |
| | Достаточный | 6,2 | 66,7 |
| | Средний | 27,1 | 8,3 |
| | Низкий | 62,5 | 4,2 |
| Когнитивный | Высокий | 4,2 | 22,9 |
| | Достаточный | 4,1 | 62,5 |
| | Средний | 29,2 | 12,5 |
| | Низкий | 62,5 | 2,1 |
| Операционный | Высокий | 4,2 | 25,0 |
| | Достаточный | 6,3 | 62,5 |
| | Средний | 31,2 | 10,4 |
| | Низкий | 58,3 | 2,1 |

Результаты формирующего этапа эксперимента по мотивационно-ценностному критерию продемонстрировали, что у 4,2% преподавателей отсутствует устойчивый познавательный интерес к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования преподавателей, эти преподаватели не понимают преимуществ, что предоставляют им технологии дистанционного обучения в сравнении с традиционными методами обучения.

В ходе нашего исследования было выявлено, что значительная часть преподавателей проявляет интерес к созданию собственных онлайн-курсов и активному использованию облачных технологий. Однако при проектировании электронных образовательных программ некоторые из них сталкиваются с трудностями и не проявляют желания к самостоятельному обучению и саморазвитию. Также отмечается, что эти преподаватели не стремятся интегрировать современные возможности дистанционного образования в свою профессиональную деятельность. Тем не менее наблюдается заметное увеличение количества преподавателей, достигших достаточного уровня готовности к онлайн-преподаванию, – рост составил 60,5% по сравнению с первоначальным этапом исследования, а число преподавателей с высоким уровнем готовности увеличилось на 16,6%.

Было определено конечное состояние сформированности готовности преподавателей к тьюторской деятельности.

Таблица 2

Общая характеристика уровней готовности преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования преподавателей (итоговый срез, в %)

| Уровни готовности | Констатирующий этап | Формирующий этап |
|---|---|---|
| Высокий | 4,2 | 22,9 |
| Достаточный | 6,2 | 64,6 |
| Средний | 29,2 | 10,4 |
| Низкий | 60,4 | 2,1 |

Об эффективности подготовки преподавателей к тьюторской деятельности свидетельствует коэффициент эффективности, который был вычислен по формуле:

$$K = \frac{R_{after}}{R_{before}} \quad (2),$$

где $R_{after}$ – средний, достаточный и высокий показатель готовности преподавателей к тьюторской деятельности после эксперимента (в %); $R_{before}$ – средний, достаточный и высокий показатель готовности преподавателей к тьюторской деятельности до эксперимента (в %).

Об эффективности разработанной методической системы можно говорить в том случае, когда K > 1.

В нашем исследовании K=95,8/37,5≈58,3 (мотивационно-ценностный критерий готовности);

K = 97,9/37,5 ≈ 60,4 (когнитивный);

K = 97,9/41,7 ≈ 56,2 (операционный);

K = 97,9/39,6 ≈ 58,3 (общий уровень готовности).

На завершающем этапе эксперимента наблюдалась значительная трансформация в уровне подготовленности преподавателей к тьюторской деятельности, с большинством из них достигнувшим верхних эшелонов готовности. Статистическая обработка анкет, заполненных участниками, указывает на заметное улучшение по всем оцениваемым параметрам. Эти данные подтверждают высокую эффективность разработанной методической системы, направленной на подготовку педагогических кадров к проведению дистанционного образования в рамках системы непрерывного обучения.

Для обеспечения статистической значимости результатов эксперимента требуется сопоставление данных, полученных до и после его проведения. При этом используется критерий Пирсона для оценки изменений в мотивационно-ценностном (58,62), когнитивном (61,05), операционном (59,37) уровнях и общей готовности (59,68). Полученные значения превосходят критическое значение хи-квадрат ($\chi^2_{crit}$ = 7,81 при степени свободы v = 3 и уровне значимости α = 0,05), что позволяет считать различия между изначальным и формирующим этапами эксперимента статистически подтвержденными.

Итак, статистически подтверждена действенность разработанной учебно-методической подсистемы, с помощью которой можно формировать мотивационно-ценностную, когнитивную и операционную составляющие готовности преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования.

Экспериментальная подсистема профессионально-педагогического совершенствования организаторов дистанционного образования подтвердила свою эффективность и наводит на мысль продолжать работу над совершенствованием профессиональной компетентности современных преподавателей педагогических вузов и распространять приобретенный нами опыт.

Таблица 3

Общая характеристика уровней готовности преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования (итоговый срез, в %)

| Критерии готовности | Уровни готовности | ЭГ 1 | | ЭГ 2 | | ЭГ 3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Констатирующий этап | Формирующий этап | Констатирующий этап | Формирующий этап | Констатирующий этап | Формирующий этап |
| Мотивационно-ценностный | Высокий | 2,4 | 6,4 | 3,3 | 7,6 | 2,4 | 6,4 |
| | Достаточный | 7,1 | 13,3 | 8,3 | 15,1 | 7,6 | 14,4 |
| | Средний | 28,4 | 50,3 | 26,8 | 51,9 | 28,5 | 53,2 |
| | Низкий | 62,1 | 30,0 | 61,6 | 25,4 | 61,5 | 26,0 |
| Когнитивный | Высокий | 1,2 | 3,6 | 2,3 | 4,1 | 1,6 | 4,5 |
| | Достаточный | 7,1 | 11,0 | 7,0 | 12,0 | 6,3 | 11,5 |
| | Средний | 27,0 | 51,2 | 29,1 | 52,2 | 27,5 | 52,3 |
| | Низкий | 64,7 | 34,2 | 61,6 | 31,7 | 64,6 | 31,7 |
| Операционный | Высокий | 1,2 | 6,1 | 2,3 | 7,6 | 1,6 | 6,5 |
| | Достаточный | 7,1 | 15,2 | 7,0 | 18,6 | 6,9 | 17,6 |
| | Средний | 39,8 | 52,6 | 43,9 | 55,9 | 40,5 | 58,3 |
| | Низкий | 51,9 | 26,1 | 46,8 | 17,9 | 51,0 | 17,6 |

Чтобы оценить результативность выше указанной системы, был использован инструментарий констатирующего этапа эксперимента с целью проверки результативных изменений в уровнях сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного и операционного критерия готовности к реализации дистанционного образования в системе непрерывного образования.

В ходе недавнего анкетирования был получен следующий набор данных: основная масса участников, составляющая 87%, отметила приоритетность следующих аспектов: № 1 – достижение высокой квалификации, № 3 – эффективное продолжение образовательной деятельности и № 4 – активное участие в научных исследованиях. Следующая значительная группа, 78% респондентов, выразила стремление к освоению новых профессиональных знаний и достижению успехов в профессиональной сфере, выбрав пункты № 6 и № 10 соответственно. Меньшая доля, 45%, указала на важность постоянной готовности к инновациям и непрерывному обновлению учебного материала, выбрав пункты № 7 и № 8. Наконец, 38% опрошенных отметили значимость получения сертификации, служения примером для коллег и достижения интеллектуального удовлетворения, что отражено в пунктах № 2, № 13 и № 16.

Отдельные мотивы, такие как № 5 – получение финансовой премии; № 9 – стремление не отставать от коллег; № 11 – выполнение педагогических требований; № 12 – достижение уважения среди коллег; № 15 – избежание критики и административных наказаний, остались невыбранными среди участников.

Сравнительный анализ данных с начальным этапом эксперимента выявил значительное увеличение количества познавательных мотивов среди преподавателей: интерес к высокой квалификации увеличился на 17%, к продолжению образовательной деятельности – на 24%, к участию в научной деятельности – на 100%, к освоению новых профессиональных знаний – на 35%, и к успешности в профессиональной деятельности – на 23%. Данные изменения свидетельствуют о значительной эффективности интеграции системы дистанционного образования в контекст непрерывного обучения.

После статистической обработки результатов формирующего этапа эксперимента по уровням сформированности критериев готовности преподавателей к внедрению дистанционного образования в системе непрерывного образования мы убедились в значительных достижениях. Результаты этой работы отражены в табл. 3.

Анализ данных по мотивационно-ценностному критерию готовности показывает (среднее значение), что у 27,1% респондентов экспериментальных групп отсутствует устойчивый познавательный интерес к дистанционному образованию в системе непрерывного образования, эти преподаватели не понимают преимуществ, которые им предоставляют технологии дистанционного образования по сравнению с традиционными методами обучения.

В рамках мотивационно-ценностного исследования, проведенного среди преподавателей для оценки их готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в контексте непрерывного образования, были получены данные, указывающие на значительные изменения в когнитивной сфере участников экспериментальных групп по сравнению с исходными показателями. Результаты, отраженные в табл. 3, демонстрируют, что после адаптации к новой методике у 32,5% преподавателей экспериментальных групп замечен низкий уровень осведомленности о когнитивных аспектах дистанционного обучения. Эти респонденты показали ограниченное понимание в вопросах использования программных решений для дистанционного обучения, таких как вебинарные платформы, облачные технологии и аппаратные средства, необходимые для эффективного проведения онлайн-курсов. Более того, у них отмечалась недостаточная осведомленность о специфике онлайн-сервисов, применяемых в рамках непрерывного образования. Тем не менее исследование также показало увеличение числа преподавателей с высоким уровнем подготовленности к дистанционному образованию на 2,4%, достаточным уровнем на 4,7% и средним уровнем на 24,0%. Это указывает на значительное улучшение знаний и умений преподавателей в аспектах использования аппаратного и программного обеспечения, а также методического сопровождения дистанционного обучения. Преподаватели, показавшие высокие результаты, демонстрируют глубокие знания в интеграции различных образовательных технологий для создания собственных информационных ресурсов и персонализированных облачных сред. Данные показатели свидетельствуют о наличии у преподавателей компетенций в теоретических и практических аспектах организации дистанционного образования.

Анализ данных показал, что значительно возросло количество респондентов с высоким уровнем готовности (на 4,0%), достаточным (на 10,1%) и средним (на 14,2%). Однако низкий уровень в среднем составляет 20,5%.

Результаты педагогического эксперимента показали, что по мотивационно-ценностному показателю готовности почти у всех преподавателей в положительную сторону изменилось отношение к проблеме организации дистанционного образования в вузе и в системе непрерывного образования.

Педагогический эксперимент показал действенность разработанной системы дистанционного образования в непрерывном образовании преподавателей. Эксперимент показал, что большинство преподавателей повысили уровень профессионально-педагогической компетентности. По результатам статистической обработки тестов участников эксперимента констатировано существенное повышение параметров на всех измеряемых параметрах.

Библиографический список / References


1. Holmberg B. Distance Education and the Mainstream: Convergence in Education. *Higher Education Policy*. 1989; 2 (2): 63–64.
2. The Evolution of Distance Education: Implications for Instructional Design on the Potential of the Web. *TechTrends*. 2008; № 52 (4): 66–70.
3. Booker H.Ml. Distance Education: Money and Banking without a Classroom. *International Advances in Economic Research*. 1998; № 4 (2): 202.
4. Guri-Rozenblit S. Differentiating between Distance. *Open Education Systems-Parameters for Comparison*. International Review of Education 1993; № 39 (4): 287–306.
5. Carr-Chellman A.A. Distance Education: A Reflective Action Research Project and Its Systemic Implications for Higher Education. *Systemic Practice and Action Research*. 2000; № 13 (4): 587–612.
6. Branon R.F., Christopher E. Synchronous and Asynchronous Communication Tools in Distance Education. *TechTrends*. 2001; № 45 (1): 36.
7. Wen J., Wei Z., Wanneng S. A Cognitive Learning Model in Distance Education of Higher Education Institutions Based on Chaos Optimization in Big Data Environment. *The Journal of Supercomputing*. 2019; № 75 (2): 719–731.
8. Rabinovich T., Berthon P., Fedorenko I. Reducing the Distance: Financial Services Education in Web-Extended Learning Environments. *Journal of Financial Services Marketing*. 2017; № 22 (3): 126–31.
9. Guri-Rosenblit S. Distance Education' and `e-Learning': Not the Same Thing. *Higher Education*. 2005; № 49 (4): 467–93.
10. Hermansson GL. Field-Based Counselor Training: A Program Built around Distance Education. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 1988; № 11 (4): 255–63.


*Статья поступила в редакцию 08.04.24*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-261-263

***Muller O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional and Further Education Pedagogy, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: muller_ou@surgu.ru*

**EXAMINATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS AS A TOOL FOR EVALUATING ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.** The relevance of the research topic is related to trends in the education system regarding the constant increase in the socio-economic significance of additional vocational education, as well as the prospects for its digital transformation (digitalization). The article considers the examination of additional professional programs as a tool for assessing additional professional education. The relevance of this issue is determined taking into account current trends in the education system, the main problems of the development of the system of additional professional education are analyzed, the role of expert councils as the main regulators of this system using the instrument in question is determined. It is shown that this role comes down to the implementation of the filtering function of this system, protecting it from the penetration of insufficiently high-quality additional professional programs that can negatively affect the process of increasing the competence of specialists as one of the most important tasks of a system of high socio-economic importance due to current trends in it.

*Key words:* **examination, additional professional program, additional professional education, teacher**

***О.Ю. Муллер,*** *канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: muller_ou@surgu.ru*

# ЭКСПЕРТИЗА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность темы исследования связана с тенденциями в системе образования, касающимися постоянного повышения социально-экономической значимости дополнительного профессионального образования, а также перспектив ее цифровой трансформации (цифровизации). В статье проведен анализ основных проблем развития системы дополнительного профессионального образования, определена роль экспертных советов как основных регуляторов данной системы, применяющих рассматриваемый инструмент. Показано, что эта роль сводится к реализации функции фильтрации данной системы, защищающей от проникновения в нее недостаточно качественных дополнительных профессиональных программ, способных отрицательно сказаться на процессе повышения компетентности специалистов как на выполнении одной из важнейших задач системы высокого социально-экономического значения, обусловленного текущими тенденциями в ней.

*Ключевые слова:* **экспертиза, дополнительная профессиональная программа, дополнительное профессиональное образование, педагог**

Дополнительное профессиональное образование направлено на духовно-нравственное, интеллектуальное, профессиональное и др. совершенствование личности [1].

Цель исследования – анализ экспертизы дополнительных профессиональных программ как инструмента оценки дополнительного профессионального образования.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– рассмотреть основные принципы дополнительного профессионального образования;

– проанализировать порядок применения экспертизы программ как инструмента оценки дополнительного профессионального образования экспертными советами;

– выполнить экспериментальную работу для оценки эффективности применения экспертизы программ.

Методы исследования, использовавшиеся при написании настоящей статьи, включают анализ научной литературы, обобщение, синтез и систематизацию.

Научная новизна статьи заключается в том, что в работе проанализированы основные аспекты осуществления экспертизы программ как одного из инструментов оценки дополнительного профессионального образования. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о дополнительном профессиональном образовании. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному и профессиональному развитию педагогов.

Значение ДПО подчеркивают авторы О.В. Фетисова и В.В. Шеховцов, отмечающие, что такое образование в настоящее время выступает одним из актуальных направлений в образовательной деятельности различных учреждений [2]. Приводятся более смелые утверждения о том, что система ДПО становится в некоторых аспектах более важной в направлении андрагогики [3; 4, с. 119]. Данное утверждение тесно связано с современными социально-экономическими трансформациями в России. В таких условиях все большую ценность в теории педагогики имеет место прагматизм, «полезное знание», получение которого подразумевает конкретный результат. Условно данный факт противопоставляется «бесполезному знанию», носящему чисто теоретический характер, которое в жизненных практиках зачастую бесполезно и основывается на уровне эрудированности и кругозоре. Вместе с этим ограниченность традиционным образованием и методами обучения теряет свою эффективность.

На практике ДПО в современной России предполагает передачу такого «полезного знания» в рамках повышения квалификации, переподготовки и подготовки специалистов. Программа дополнительного образования ориентирована на совершенствование и (или) получение новой компетенции, требующейся для конкретной деятельности [5]. При составлении программ обязательно учитываются профессиональные стандарты и требования к квалификации. При этом по программе повышения квалификации обучаются слушатели, уже имеющие конкурентную профессию, с целью совершенствования своих компетенций; по программе же профессиональной переподготовки – лица с целью получения новой профессии с учетом вида профессиональной деятельности и потребностей производства [6].

В современной России, как и за рубежом, реализация системы ДПО ориентирована на потребности предприятий и работающего населения, что указывает на ее гибкость и адаптацию. Так, в последнее время с учетом изменений предложения и спроса на рынке рабочей силы в России имеется множество предложений на программы, касающихся IT-специальностей. На сайте Высшей школы экономики предлагаются программы, связанные со сферой услуг, государственными закупками, юриспруденцией, политологией, психологией, китайским и английским языками, управлением бизнес-процессами и финансами, а также другими областями (в общей сложности более 1000 программ ДПО) [7]. При этом многие такие учреждения все чаще ориентируются на дистанционный формат предоставления услуг по ДПО.

На основании вышепредставленных факторов можно говорить о том, что рынок ДПО в настоящее время активно развивается, но неравномерно. Известно, что наиболее значимые и авторитетные центры ДПО располагаются в крупных городах (в основном в Москве и в Санкт-Петербурге), что повышает нагрузку на эти центры. Создаются проблемы для сотрудников региональных организаций и учреждений, не всем из которых выгодны поездки с целью получения ДПО. Также существует множество недобросовестных субъектов ДПО, которые не имеют необходимого кадрового потенциала среди преподавателей. Кроме того, недостаточно оснащены учебные помещения, не хватает специального оборудования, в результате чего ДПО предоставляют услуги не в полном объеме и на низком уровне [3]. Основное решение данных проблем – развитие сети массовых открытых онлайн-курсов (МООК).

Поэтому актуальным является вопрос об обязательной экспертизе таких учреждений и дополнительных профессиональных программ в целом. Экспертизу фактически можно рассматривать как инструмент оценки ДПО. Следует рассмотреть основные принципы ДПО, выделенные авторами Е.С. Мироненко и Л.В. Жданова (рис. 1) [8].

Принципы ДПО включают в себя основы андрагогики [4]. Роль педагогов в обучении взрослых заключается в общем руководстве процессом ДПО, в предоставлении «консультаций», помощи, в упрощении ориентации в дополнительных профессиональных программах и в поиске информации; также учитывается самостоятельная работа и опыт обучающегося и обучающего [там же].

На данный момент в России не сформирована единая база и единый порядок экспертизы дополнительных профессиональных программ. Поэтому в практической деятельности ориентируются на региональное законодательство (например, приказ министра образования Московской области) [9]; отдельные законодательные акты, как правило, Минпросвещения (например, касающиеся программ работы российского движения детей и молодежи) [10]; акты экспертного совета по ДПО (протоколы и пр.) определенного образовательного учреждения или администрации региона или города [11]; непосредственно экспертные советы города или региона [12].

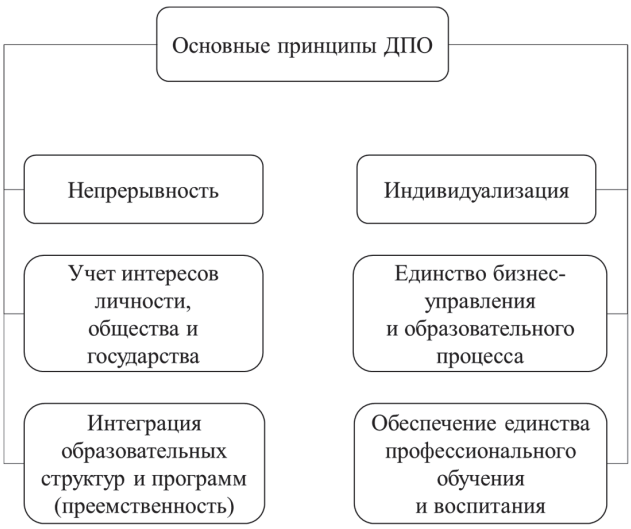



Рис. 1. Основные принципы дополнительного профессионального образования

Основное внимание в нашем исследовании уделим экспертным советам, т. к. в рамках системы ДПО именно они выступают главными ее регуляторами. Поэтому проведем анализ экспертизы дополнительных профессиональных программ как инструмента оценки дополнительного профессионального образования.

Организации, предоставляющие услуги ДПО, отправляют свои программы на экспертизу в компетентный орган (например, в экспертный совет ДПО), где создаются временные экспертные комиссии согласно заявленным целям, исходящим из конкретных задач экспертизы, с учетом формальных требований (к количеству человек, их статуса, образовательного уровня и пр.). В совет на проверку передаются программы; срок проверки регламентирован; в результате проверки составляется заключение, подписанное председателем временной экспертной комиссии, которое направляется каждой подавшей свою программу организации. В заключение указывается, рекомендуется или не рекомендуется данная программа к применению [13]. В последнем случае материалы могут быть отправлены на доработку с возможностью повторной проверки.

| № | Критерии экспертизы | Экспертная оценка: ДА(+)/НЕТ(-) |
|---|---|---|
| 1. | Цель реализации программы | |
| 2. | Планируемые результаты обучения | |
| 3. | Категория обучающихся | |
| 4. | Форма обучения | |
| 5. | Срок обучения, режим обучения | |
| 6. | Учебный план программы | |
| 7. | Учебная программа (кратко раскрыто содержание тем, указаны виды учебных занятий и учебных работ, срок их освоения) | |
| 8. | Учебно-методическое и информационное обеспечение реализации программы: | |
| - | минимально достаточный список основной и дополнительной литературы, | |
| - | пособия и методические рекомендации, | |
| - | нормативные издания, | |
| - | интернет-ресурсы | |
| 9. | Материально-технические условия реализации программы: | |
| - | компьютерное и мультимедийное оборудование, | |
| - | видео и аудиовизуальные средства обучения и др. | |
| 10. | Формы итоговой аттестации | |
| 11. | Контрольно-измерительные материалы | |
| ИТОГОВОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ (следует выбрать одну из двух альтернативных позиций) | | |
| ДПП (профессиональной переподготовки) «_____ _____» 1) может быть направлена на содержательную экспертизу; 2) рекомендована к технической доработке. «___» _____ г. _____/_____ ФИО тех. эксперта /Подпись | | |

Рис. 2. Критерии технической экспертизы ДПП

Основные проблемные вопросы решаются на экспертном совете, по итогам его работы может быть составлен статистический отчет за год, в котором обычно указывается количество ДПП, рекомендованных и нерекомендованных для реализации и т. д.

Программы в итоговом отчете могут быть классифицированы по направлениям образования. По каждой организации возможно составление отдельной статистики с указанием того, сколько из предоставивших организациями программ одобрено, а сколько не рекомендовано и (или) отправлено на доработку.

Дополнительные сведения об экспертизе, как правило, указываются в специальном акте, например, в Порядке (процедуре) организации и проведения экспертизы, публикуемом в качестве Приложения к протоколу заседания Экспертного совета по ДПО. В нем же могут быть изложены критерии технической экспертизы ДПО, такие как цель реализации программы, планируемые результаты обучения, категория обучающихся, форма обучения, учебный план программы и др. Для упрощения оценки, как правило, составляется таблица с указанием каждого критерия, рядом с каждым из которых ставится положительная или отрицательная оценка. По итогам таблицы выносится итоговое экспертное заключение (рекомендована или не рекомендована) с указанием возможности доработки. Пример такой таблицы приведен на рис. 2 [14].

Как видно из анализа порядка применения экспертизы программ как инструмента оценки ДПО экспертными советами, основной функцией этих советов в рамках всей еще не полностью сформировавшейся системы фактически является фильтрация программ, что в итоге страхует систему от включения в нее недостаточно качественных программ, способных негативно сказаться на уровне компетенции специалистов.

Для оценки эффективности применения экспертизы программ проведен эксперимент с участием двух групп магистрантов педагогического направления по 11 человек в каждой. Магистранты обеих групп осваивали ДПП по своей специальности. Разница в том, что магистранты первой группы осваивали ДПП, прошедшую экспертизу экспертного совета по ДПО, получившую одобрение (рекомендацию к применению ДПП) от Экспертного совета по ДПО г. Москвы, а магистранты второй группы осваивали ДПП, еще не прошедшую такую экспертизу.

Эксперимент позволил проверить гипотезу о том, что экспертиза ДПО как инструмент оценки ДПО является эффективной при управлении компетенциями студентов. Для этого обеим группам было предложено пройти одинаковое тестирование с вопросами и заданиями, целью которого стало определение профессиональной компетентности магистрантов с учетом их образовательного уровня.

Ответы участников эксперимента оценены по 5-балльной шкале и переведены в среднее арифметическое значение по каждой группе. Результаты эксперимента отражены на рис. 3.

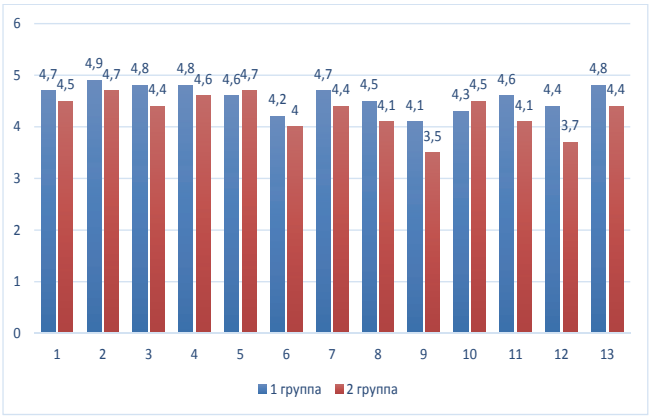



Рис. 3. Результаты эксперимента (кол-во баллов, среднее значение по группам)

По результатам эксперимента студенты 1 группы, обучавшиеся по ДПП, прошедшей экспертизу, показали более высокие результаты по многим вопросам (заданиям), чем студенты 2 группы, обучавшиеся по ДПП, не прошедшей экспертизу. Средний балл по итогам тестирования 1 группы составил 4,553, а у второй группы – 4,253. Этот результат можно оценивать как косвенное свидетельство того, что уровень компетенции у студентов 1 группы во многом был обеспечен за счет сравнительно более качественной ДПП по сравнению с непрошедшей экспертизу ДПП, которую освоили студенты 2 группы.

Таким образом, развитие системы ДПО в современных условиях является одной из ведущих тенденций, при этом ее эффективность существенно зависит от работы регуляторов, которыми сейчас в основном выступают экспертные советы, специализирующиеся на профессиональной оценке ДПП. Как показало проведенное исследование, экспертиза ДПП может выступать в качестве эффективного инструмента оценки ДПО. Дальнейшее развитие системы ДПО во многом будет зависеть от роли в ней экспертных советов и иных регуляторов этой системы.

Библиографический список

1. *Система дополнительного профессионального образования*. Available at: https://www.esstu.ru/uportal/edu/dpo/dpoSystem.htm
2. Фетисова О.В., Шеховцов В.В. Специфика дополнительного профессионального образования в современной России. *Гуманитарий Юга России*. 2017; № 5 (6): 287–296.
3. Бирюкова Н.А. Андрагогика (Наука об обучении взрослых) как актуальное направление современной образовательной практики. *Вестник Марийского государственного университета*. 2008; № 2: 52–56.
4. Харченко И.И., Новикова Ю.О. Потребность в дополнительном профессиональном образовании трудоспособного населения и возможности ее реализации в регионе. *Регион: экономика и социология*. 2013; № 1: 117–143.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615
6. *Чем отличаются программы повышения квалификации и переподготовки, которые реализуются в рамках профессионального обучения и дополнительного профессионального образования?* Available at: https://273-фз.рф/voprosy_i_otvety/chem-otlichayutsya-programmy-povysheniya-kvalifikacii-i-perepodgotovki-kotorye
7. *Каталог программ. Дополнительное образование в НИУ ВШЭ*. Available at: https://www.hse.ru/edu/dpo
8. Мироненко Е.С., Жданова Л.В. Дополнительное профессиональное образование в научной организации: особенности и перспективы. *Социальное пространство*. 2017; № 3 (10): 1–10.
9. *Об утверждении Положений о разработке и экспертизе дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и внесении изменений в приказе министра образования Московской области от 02.09.2014 № 3986 «О создании условий для непрерывного педагогического образования и развития региональной системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы образования в Московской области»*. Приказ Министерства образования Московской области от 16.02.2016 г. № 531. Available at: https://base.garant.ru/43234096/f7ee959fd36b5699076b35abf4f52c5c
10. *Об утверждении Порядка проведения экспертизы дополнительных профессиональных программ – программ повышения квалификации, программ профессиональной переподготовки специалистов, реализующих программы работы российского движения детей и молодежи*. Приказ Минпросвещения России № 1004, Росмолодежи № 419 от 21.11.2022. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_434919/69a36888b23ada66628994d8d2f758053f139658
11. *Приложение 1 к протоколу заседания Экспертного совета по ДПО* от 15 декабря 2021 года. Available at: https://www.dpomos.ru/upload/iblock/96e/Poryadok-ekspertizy-red.-15.12.2021.pdf
12. *Экспертный совет по ДПО*. Available at: https://test2.dpomos.ru/expert
13. *Порядок проведения экспертизы образовательных материалов*. Available at: http://www.dpo-smolensk.ru/expert-sovet/poryadok-expertiz
14. *Положение об экспертизе дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки*. Available at: https://irorb.ru/wp-content/uploads/2020/01/polozhenie-ob-ekspertize-dopolnitelnyh-professionalnyh-programm-povysheniya-kvalifikaczii-i-professionalnoj-perepodgotovki.pdf

References

1. *Sistema dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Available at: https://www.esstu.ru/uportal/edu/dpo/dpoSystem.htm
2. Fetisova O.V., Shehovcov V.V. Specifika dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii. *Gumanitarij Yuga Rossii*. 2017; № 5 (6): 287-296.
3. Biryukova N.A. Andragogika (Nauka ob obuchenii vzroslyh) kak aktual'noe napravlenie sovremennoj obrazovatel'noj praktiki. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 2: 52-56.
4. Harchenko I.I., Novikova Yu.O. Potrebnost' v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii trudosposobnogo naseleniya i vozmozhnosti ee realizacii v regione. *Region: `ekonomika i sociologiya*. 2013; № 1: 117-143.
5. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615
6. *Chem otlichayutsya programmy povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki, kotorye realizuyutsya v ramkah professional'nogo obucheniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya?* Available at: https://273-fz.rf/voprosy_i_otvety/chem-otlichayutsya-programmy-povysheniya-kvalifikacii-i-perepodgotovki-kotorye
7. *Katalog programm. Dopolnitel'noe obrazovanie v NIU VSh`E*. Available at: https://www.hse.ru/edu/dpo
8. Mironenko E.S., Zhdanova L.V. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v nauchnoj organizacii: osobennosti i perspektivy. *Social'noe prostranstvo*. 2017; № 3 (10): 1-10.
9. *Ob utverzhdenii Polozhenij o razrabotke i `ekspertize dopolnitel'nyh professional'nyh programm povysheniya kvalifikacii i vnesenii izmenenij v prikaze ministra obrazovaniya Moskovskoj oblasti ot 02.09.2014 № 3986 «O sozdanii uslovij dlya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya i razvitiya regional'noj sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih i rukovodyaschih rabotnikov sistemy obrazovaniya v Moskovskoj oblasti»*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Moskovskoj oblasti ot 16.02.2016 g. № 531. Available at: https://base.garant.ru/43234096/f7ee959fd36b5699076b35abf4f52c5c
10. *Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya `ekspertizy dopolnitel'nyh professional'nyh programm – programm povysheniya kvalifikacii, programm professional'noj perepodgotovki specialistov, realizuyuschih programmy raboty rossijskogo dvizheniya detej i molodezhi*. Prikaz Minprosvescheniya Rossii № 1004, Rosmolodezhi № 419 ot 21.11.2022. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_434919/69a36888b23ada66628994d8d2f758053f139658
11. *Prilozhenie 1 k protokolu zasedaniya `Ekspertnogo soveta po DPO* ot 15 dekabrya 2021 goda. Available at: https://www.dpomos.ru/upload/iblock/96e/Poryadok-ekspertizy-red.-15.12.2021.pdf
12. *`Ekspertnyj sovet po DPO*. Available at: https://test2.dpomos.ru/expert
13. *Poryadok provedeniya `ekspertizy obrazovatel'nyh materialov*. Available at: http://www.dpo-smolensk.ru/expert-sovet/poryadok-expertiz
14. *Polozhenie ob `ekspertize dopolnitel'nyh professional'nyh programm povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki*. Available at: https://irorb.ru/wp-content/uploads/2020/01/polozhenie-ob-ekspertize-dopolnitelnyh-professionalnyh-programm-povysheniya-kvalifikaczii-i-professionalnoj-perepodgotovki.pdf

*Статья поступила в редакцию 15.05.24*

УДК 738 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-263-266

***Nenyuk E.A.,*** *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: janna_tev@hotmail.com*

**EMOTIONAL ENVIRONMENT IN THE CLASSROOM AS A BASIS FOR A FOREIGN LANGUAGE LEARNING.** The article analyzes issues related to the emotional environment at classes of English as a foreign language, and its impact on the motivation and academic performance. The author provides a theoretical definition of emotions, and introduces the concept of regulating academic emotions, which underlies self-esteem and is an essential condition for a successful language acquisition. The article examines the term "pleasure of foreign language learning." The theoretical conclusions related to the positive psychology and its influence on the pedagogical process are presented. The work analyzes the practical results of the experiment on the interdependence of the emotional mood of the teacher and student. The researcher considers the problems faced by the teacher and student in the process of learning second language and the factors, which provide a favorable emotional environment in the classroom.

*Key words:* **emotional environment, emotional regulation, pedagogical emotions, positive psychology, language education, smart classroom, social environment, student engagement, motivation, self-esteem, educational process**

***Е.А. Ненюк,*** *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: janna_tev@hotmail.com*

# ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КЛИМАТ В КЛАССЕ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье анализируются вопросы, связанные с эмоциональным климатом на занятиях по английскому языку как иностранному и его влиянием на мотивацию и успеваемость. Автор приводит теоретическое определение эмоций, а также вводит понятие регулирования академических эмоций, которое лежит в основе самооценки и является важнейшим условием для успешного освоения языка. В статье анализируется термин «удовольствия от изучения иностранного языка». Приводятся теоретические выводы, связанные с позитивной психологией и ее влиянием на педагогический процесс. Разбираются

практические результаты эксперимента по выявлению взаимозависимости эмоционального настроя педагога и учащегося. Рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются преподаватель и студент в процессе изучения второго языка и факторы, позволяющие создать благоприятную эмоциональную среду в классе.

*Ключевые слова:* **эмоциональный климат, эмоциональное регулирование, педагогические эмоции, позитивная психология, языковое образование, умный класс, социальная среда, вовлеченность студентов, мотивация, самооценка, учебный процесс**

Одним из важнейший факторов, влияющих на процесс обучения, является социальный климат в классе. Актуальность исследования в этой области обусловлена тем, что форматы обучения в современном мире постоянно меняются, что требует освоения и применения новых педагогических практик. Качество и направление взаимоотношений между преподавателем и учащимися, а также между самими учащимися, которые формируют мотивацию и успеваемость, можно рассматривать как инструменты, влияющие на успешное приобретение навыка. В классах с благоприятным социальным климатом учащиеся с большей вероятностью будут прилагать усилия, использовать саморегулируемые стратегии обучения и обращаться за помощью. «Обучающийся не должен разбираться в психологических мотивировках собственных достижений или неудач – это задача преподавателя. Обучающийся должен получать удовлетворение от собственных успехов, достижение которых абсолютно реально» [1, с. 11]. Кроме того, в такой продуктивной атмосфере даже слабомотивированные студенты более вовлечены в познавательную деятельность и более свободно выражают свои идеи. «Учащиеся с выявленными академическими и социальными проблемами, вероятно, еще чаще должны получать положительные отклики с целью предсказать дальнейший успех» [2, с. 589].

Цель исследования – проанализировать влияние эмоционального климата на занятиях иностранным языком на успеваемость и самооценку студента.

С этой целью нами был проведен эксперимент, в ходе которого ставились следующие задачи:

– исследовать влияние личности педагога на успеваемость студентов;

– проанализировать особенности языкового класса как практической дисциплины;

– рассмотреть результаты использования новых психолингвистических техник.

Научная новизна заключается в том, что наше внимание было направлено на изучение не столько отрицательных, сколько положительных эмоций при смене учебной среды. Теоретическая значимость заключается в определении специфической области педагогики, которая особенно подвержена колебаниям психологического климата. Практическая значимость работы состоит в разработке научно-практических рекомендаций для преподавателей иностранного языка.

В рамках нашего эксперимента учащиеся получили возможность самостоятельно выбрать преподавателя языковой группы. Было оговорено, что они переводятся в другую группу на один месяц. Студенты прошли устное и письменное тестирование до и после смены преподавателя. Результаты второго тестирования показали, что теоретические познания остались примерно на том же уровне, в то время как оценка разговорных навыков повысилась в среднем на 35 баллов по стобалльной системе. При этом учащиеся получали удовольствие от говорения на иностранном языке, отвечали эмоционально и не боялись сделать ошибку.

Эмоции и познание тесно взаимосвязаны. С одной стороны, когнитивные процессы запускают эмоции. Например, когда ученик оценивает качество урока как превосходящее его ожидания, то, скорее всего, он испытывает восторг; если же он считает свою оценку неоправданно низкой, вероятным эмоциональным результатом будет гнев. С другой стороны, эмоции влияют на когнитивные способности. Например, сильный страх подавляет творческие способности, но умеренный страх способствует осознанности и вниманию к деталям.

Целью данной работы явилось исследование взаимосвязи эмоций и успеваемости в специфической области, а именно – в изучении иностранного языка. Нам кажется необходимым посвятить этому отдельное исследование, так как в этом случае рассматривается не столько процесс приобретения научных знаний, сколько освоение практического навыка. В такой ситуации колебания эмоционального климата особенно важны, так как они могут способствовать как развитию навыка, так и возникновению психологического барьера, препятствующего говорению.

Не вызывает сомнений, что основная задача учебных заведений – дать качественное образование. Однако сохранение психического здоровья и эмоциональная безопасность учащихся также являются важными составляющими успешного педагогического процесса. Регулирование академических эмоций, способствующее повышению самооценки, – важнейшее условие для успешного освоения языка. Таким образом, можно сказать, что исследование психологического климата имеет не только теоретическую, но и практическую значимость.

Слово «эмоция» образовано от латинского “emovere”, что означает «стимулировать».

Эмоциональный фактор тесно связан с проблемой самооценки учащегося. Оценка, как неизбежная составляющая образования, дается студенту преподавателем, и то, как она будет преподнесена, повлияет в дальнейшем на самооценку учащегося. В связи с этим каждого учащегося следует поощрять и обучать не только предмету, но и техникам самооценки.

Каждый день люди сталкиваются с различными проблемами, и то, как они реагируют на неудачу, может повлиять на их академическую и профессиональную успешность. Ученые отмечают, что высокий уровень самооценки позволяет учащимся лучше справляться с академическими проблемами. Такие учащиеся в состоянии управлять своими эмоциями и генерировать их в зависимости от ситуации. Позитивная самооценка позволяет беспристрастно оценивать результаты своего труда и направлять усилия в правильном направлении.

Социально-экологические характеристики класса EFL (английского языка как иностранного), называемые классным климатом, представляют собой сочетание эмоциональных характеристик учителей и учащихся в классе, влияющие на их поведение. Поведение учителя включает в себя стиль общения, умение управлять классом, проявлять интерес к идеям учащихся и своевременно оказывать помощь. Поведение учащихся – это активность, сотрудничество и соревновательность. Ученые утверждают, что благоприятный психологический климат в классе повышает мотивацию, эффективность обучения и способствует социализации учащихся. «Среди работ, затрагивающих восприятие учебной среды студентами, исследования взаимосвязей между характеристиками учебной среды и результатами учащихся считаются наиболее популярным направлением в данной области» [3, с. 135]. Социализация, или умение общаться играет важнейшую роль в изучении языка. Способность общаться на иностранном языке – это основной критерий, позволяющий оценить уровень владения языком.

Несмотря на большой объем накопленных исследований, посвященных компонентам вовлеченности студентов, этот процесс пока недостаточно изучен. Во многих исследованиях изучались как факторы, влияющие на успешность преподавателя, такие как инструментальная поддержка, инструктаж и мотивация, так и факторы, определяющие вовлеченность учащихся. Например, исследовалось то, как внутренняя и внешняя мотивация учителей влияет на вовлеченность учащихся. Результаты показали, что оба типа мотивации в значительной степени способствуют вовлеченности учащихся, причем внутренняя мотивация является более сильным предиктором.

Одним из ключевых понятий, в большей степени относящимся к лингвистике, является понятие «удовольствия от изучения языка». Наш эксперимент наглядно проиллюстрировал, какие практические результаты приносит позитивный настрой студента и совместимость с выбранным преподавателем. Удовольствие от изучения иностранного языка, как положительная эмоция, согласуется с развивающейся областью позитивной психологии, а точнее – с теорией расширения и созидания, которая постулирует, что обучающийся может извлечь пользу из положительных эмоций, поскольку они “обладают способностью расширять мгновенный репертуар мыслей и действий людей и создавать их непреходящие личные ресурсы, начиная от физических и интеллектуальных и заканчивая социальными и психологическими” [4, с. 220]. Чтобы полностью понять, что такое удовольствие, следует рассмотреть различие между удовольствием и утехой. Согласно определению, утеха – это удовлетворение гомеостатических потребностей, таких как телесный комфорт, чувство голода, тогда как удовольствие – это чувство, которое люди испытывают, когда они выходят за пределы гомеостаза, а также за границы самих себя, чтобы достичь чего-то большего. Иными словами, достижение результата через удовольствие ведет к новым достижениям. «Лингвисты-прикладники, возможно, недооценивали значимость эмоций в последние десятилетия из-за доминирования когнитивных подходов и ложного убеждения, что изучение эмоций каким-то образом ненаучно» [5, с. 109].

Есть еще один аспект, который хотелось бы рассмотреть в рамках изучения эмоционального климата в классе. Эмоции учителей, как основа образования, занимают важнейшее место в академическом процессе, что подтвердили результаты нашего эксперимента. Однако сила положительных эмоций преподавателей EFL и их регулирование в режиме онлайн-обучения были во многом проигнорированы учеными. В период пандемии COVID-19 учебные заведения перешли на онлайн-обучение. Преподаватели и студенты вынуждены были соблюдать протокол физического дистанцирования. Таким образом, способы эмоционального взаимообогащения изменились, что повлияло на академический процесс и снизило результативность. К сожалению, в работах, посвященных природе эмоций и их регулированию в онлайн-среде, рассматриваются, главным образом, негативные эмоции студентов, вызванные стрессом, скукой и отстраненностью. Действительно, в связи со стремительностью перехода в новую реальность у преподавателей и учащихся по всему миру возникло множество трудностей и эмоциональных проблем. Это повлекло за собой необходимость рассмотрения и планирования эмоциональной регуляции для достижения положительных результатов. Как показывает опыт, и в дистанционной форме обучения эмоциональная составляющая приобретает особое значение. Чтобы наметить план развития этого направления исследований, прежде всего, следует определить теоретические и эмпирические основы регулирования эмоций, а также результаты обучения иностранному языку в новых реалиях. Такие разработки психологов и психолингвистов должны принести ощутимую пользу для разработки стратегии в области преподавания EFL, что позволит выявить существующие пробелы. Как нам кажется, и в новых реалиях должны работать те же принципы стимулирова-

ния и обмена позитивными эмоциями между преподавателем и учащимися, так как именно они являются энергетическим источником для студента и обеспечивают правильный климат в классе.

Знания в области психоэмоционального регулирования необходимы преподавателям EFL при любой форме обучения. Учитель может владеть эффективными методиками преподавания иностранного языка, но, если он не знает, как управлять своими эмоциями, процесс преподавания и обучения может оказаться нерезультативным. Таким образом, преподавателям необходимо знание различных стратегий, чтобы подавлять негативные эмоции и, наоборот, усиливать позитивные чувства, которые, непосредственно влияют на обучаемость и вовлеченность учащихся. Мы уже говорили о недостаточном изучении позитивных эмоций студентов в современных исследованиях. До появления позитивной психологии любые исследования эмоций учителей также ограничивались изучением негативных реакций и способов их преодоления. В последние годы ситуация несколько изменилась. «Сдвиг в сторону понимания связи между эмоциями и образованием значительно обогатил педагогические подходы, направленные не только на то, чтобы вооружить учащихся знаниями и навыками, но и на то, чтобы способствовать их эмоциональному благополучию» [6, с. 263]. Новые исследования положительно повлияли на образовательный процесс. И хотя пока не собрана достаточная база для вторичного анализа, уже можно сказать, что применение новых техник влияет на повышение мотивации, самооценки, а также развивает навыки межличностного общения.

Вернемся к понятию «регулирование эмоций». Это способность человека контролировать и регулировать восприятие и поведение, обусловленное внутренними и внешними факторами. Иными словами, это влияние на собственные переживания для достижения определенных целей. С одной стороны, это поддержание позитивного настроя, с другой – подавление негатива и контроль внешних проявлений. «В пяти исследованиях были проверены две общие гипотезы: люди по-разному используют стратегии регуляции эмоций, такие как контроль и подавление, и эти индивидуальные различия влияют на аффект, благополучие и социальные отношения» [7, с. 354]. С другой стороны, эмоциональное регулирование можно рассматривать как индивидуальную черту характера, которая не зависит от времени и контекста и является в определенной степени стабильной величиной.

Преподавательская деятельность как профессия тесно связана с эмоциями и психологическими факторами и переменными. Следовательно, академический успех и успеваемость в значительной степени зависят от способности воспринимать сторонние эмоции и справляться с ними. Исходя из этого, можно утверждать, что способность учителей регулировать собственные эмоции напрямую связана с их способностью управлять эмоциональными переживаниями в классе и поддерживать психологический климат. В контексте языкового образования важность этого процесса сильно возрастает. Язык – это, прежде всего, средство общения. Способность общаться на любом языке – величина непостоянная и напрямую зависит от эмоционального настроя. В этой связи возникает необходимость овладения специфическими техниками, регулирующими эмоции в зависимости от времени их возникновения.

Педагогические стратегии делятся на стратегии наслаждения и стратегии подавления. Первые направлены на усиление позитивных эмоций, вторые используются для сохранения эмоционального климата в классе. В связи с вышеизложенным остановимся на таком нововведении, как «умный класс». В отличие от традиционного учебного класса, «умный класс», представляет собой аудиторию, в которой используются передовые образовательные технологии. «Умный класс» как новая форма обучения сочетает в себе интерфейсы взаимодействия человека и компьютера и традиционные методы обучения. Основные факторы, влияющие на эффективность работы «умного класса», включают простоту использования технологий, а также возможность выбора подходящего временного промежутка для занятий.

Некоторые ученые считают, что использование интерактивных технологий развивает когнитивные и эмоциональные навыки учащихся. Однако другие исследователи полагают, что именно традиционный класс, где происходит «живая» интеракция между преподавателем и студентом, способствует возникновению академических эмоций, что приводит к более существенным результатам.

Мы уже отмечали, что освоение второго языка – это приобретение практического навыка, что отличает этот предмет от теоретических дисциплин. Знание языка может быть активным и пассивным. Новые технологии существенно облегчают освоение пассивного языка, однако, процесс говорения не может включиться без эмоций. Язык – это средство общения, и даже говорение на родном языке всегда эмоционально окрашено. Естественность и эмоциональность – основа говорения.

Достижения в области психологии оказали сильное влияние на образование в целом и на языковое образование в частности. На самом деле истоки методов преподавания иностранных языков уходят корнями в психологические теории, относящиеся к изучению второго языка. Большинство из этих разработок были направлены на изучающих язык с целью повышения результатов обучения. Однако сами преподаватели иностранных языков редко становились объектом внимания педагогической психологии, и лишь недавно психологические теории стали использоваться в рамках профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков. «Преподаватели привносят в педагогический процесс свои знания, накопленный опыт и индивидуальные особенности характера» [8, с. 34]. Наш эксперимент показал, что для успешного освоения иностранного языка также важна эмоциональная совместимость преподавателя и студента.

В этой связи нам кажется целесообразным вернуться к определению позитивной психологии и ее влиянию на преподавание иностранных языков. Позитивная психология (ПП) – это еще одна теоретическая разработка, которая, как полагают, может расширить возможности преподавателей в данной области. В основе ПП лежат три основных направления, а именно – положительные эмоции (такие чувства, как удовольствие, которые приносят удовлетворение), положительные черты характера (т. е. индивидуальные особенности, которые способствуют личностному росту) и позитивные институты (т. е. организационные условия, которые позволяют осуществить поставленные задачи). С момента своего создания программа ПП заинтересовала исследователей в области языкового образования, которые изучали ее вклад в успеваемость учащихся. Исследователи приходят к выводу, что удовольствие от изучения иностранного языка как положительная эмоция в большой степени коррелирует с желанием общаться, результатами обучения и самооценкой достижений.

Суммируя сказанное, следует отметить, что в процессе исследования нами было доказано, что такие характеристики, как позитивный настрой и совместимость преподавателя и студента, служат важным источником возникновения положительных эмоций у учащихся. Установление правильного эмоционального климата, в свою очередь, ведет к улучшению успеваемости и повышению самооценки студентов.

Иными словами, владение определенными психологическими техниками помогает учителям в развитии и освоении позитивных и осмысленных взаимоотношений в классе, что, в свою очередь, приводит к улучшению результатов обучения. Тем не менее применение ПП в педагогическом образовании до сих пор остается не до конца изученной областью. Вопрос о том, как ПП можно интегрировать в основные курсы педагогического образования, чтобы обогатить их, заслуживает должного внимания исследователей. Следует еще раз подчеркнуть, что влияние эмоционального климата на процесс преподавания в целом анализируется во многих работах. Наш эксперимент выявил новые, прежде не исследованные закономерности. Его результаты позволили сделать вывод о том, что эмоциональный климат, прежде всего, способствует развитию практических навыков, а не теоретической базы. Кроме того, изучение правильных стратегий при формировании языковых групп – это особая область, требующая отдельных разработок и последующего внедрения в практику.

Преподавание иностранного языка – это эмоционально насыщенный вид деятельности, который связан с чередой разочарований и тревог как со стороны учащихся, так и со стороны учителей. Внедрение новых техник и стратегий в процесс преподавания языка может существенно повлиять на эмоциональный климат в классе и, соответственно, способствовать повышению самооценки и уровня успеваемости студентов.

Библиографический список


1. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевич М.В. Инновационные психолингвистические приемы как необходимая составляющая продуктивного обучения иностранному языку. *Инновации и инвестиции.* 2014: 11–18.
2. Hirn R., Scott T., Descriptive Analysis of Teacher Instructional Practices and Student Engagement Among Adolescents with and without Challenging Behavior. *Education and Treatment of Children.* 2014; № 36 (4): 585–607.
3. Alzubaidi E., Aldridge J.M., Khine M.S. Learning English as a second language at the university level in Jordan: Motivation, self-regulation and learning environment perceptions. *Learning Environments Research.* 2016; № 19 (1): 133–152.
4. Dewaele J.-M., Chen X., Padilla A.M., Lake J. *The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research.* 2019; Vol. 10: 107–118.
5. Fredrickson B. The Broaden-and-build Theory of Positive Emotions. *Philosophical Transactions, Psychology.* 2004: 201–230.
6. Macintyre P., Mercer S. Setting an Agenda for Positive Psycology in SLA: Theory, Practice and Research. *Modern Language Journal.* 2019; № 103 (1): 257–272.
7. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2003*; № 85* (2): 348–362.
8. Gregersen T., MacIntyre P. *Innovative Practices in Language Teacher Education: Spanning the Spectrum from Intro- to Inter-Personal Professional Development*. 2017.


References


1. Mel'nichuk M.V., Nenyuk E.A., Alisevich M.V. Innovacionnye psiholingvisticheskie priemy kak neobhodimaya sostavlyayuschaya produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Innovacii i investicii.* 2014: 11-18.

2. Hirn R., Scott T., Descriptive Analysis of Teacher Instructional Practices and Student Engagement Among Adolescents with and without Challenging Behavior. *Education and Treatment of Children.* 2014; № 36 (4): 585-607.
3. Alzubaidi E., Aldridge J.M., Khine M.S. Learning English as a second language at the university level in Jordan: Motivation, self-regulation and learning environment perceptions. *Learning Environments Research.* 2016; № 19 (1): 133-152.
4. Dewaele J.-M., Chen X., Padilla A.M., Lake J. *The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research.* 2019; Vol. 10: 107-118.
5. Fredrickson B. The Broaden-and-build Theory of Positive Emotions. *Philosophical Transactions, Psychology.* 2004: 201-230.
6. Macintyre P., Mercer S. Setting an Agenda for Positive Psycology in SLA: Theory, Practice and Research. *Modern Language Journal.* 2019; № 103 (1): 257-272.
7. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2003*;* № 85 (2): 348-362.
8. Gregersen T., MacIntyre P. *Innovative Practices in Language Teacher Education: Spanning the Spectrum from Intro- to Inter-Personal Professional Development.* 2017.

*Статья поступила в редакцию 04.05.24*

УДК 371.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-266-269

***Nikolina V.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: vnikolina@yandex.ru*
***Loshchilova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: annet_787@mail.ru*

**CONCEPT OF AN ADAPTIVE SYSTEM OF EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR THE FORMATION OF CULTURAL-HISTORICAL MEMORY AND CIVIC IDENTITY OF YOUTH OF RUSSIA LIVING IN THE TERRITORIES OF THE NEW REGIONS OF THE RF.** The article reveals a problem of forming civic identity and cultural and historical memory of the youth of Russia living in the territories of the new subjects of the Russian Federation. Its relevance is due to the strengthening of the educational component in modern Russian education, the integration of the new regions of the Russian Federation into the Russian educational space, and the requirements of regulatory documents in the field of education. The purpose of the study is to design the concept of an adaptive system of educational activities for the formation of cultural and historical memory and civic identity of Russian youth living in the territories of the new subjects of the Russian Federation. To achieve the purpose of the study, the following methods are used: theoretical analysis, generalization of scientific literature, design, conversation, questionnaire. In the course of the study, the theoretical and methodological foundations are determined. The work develops, substantiates and discloses the concept of an adaptive system of educational activities for the formation of cultural and historical memory and civic identity of Russian youth living in new subjects of Russia. The concept includes targets, approaches and principles, cross-cutting content lines, a mechanism for the development and implementation of an adaptive system of educational activities in educational practice. The materials of the article are valuable for teachers, classroom teachers, educational advisers, curators of the youth movement, deputy directors of education, teachers and students of pedagogical universities.

*Key words:* **civil identity, cultural and historical memory, new subjects of Russia, educational activities, adaptive system of educational activities to form cultural and historical memory and civic identity of young people**

***В.В. Николина**, д-р пед. наук, проф., Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, E-mail: vnikolina@yandex.ru*
***А.А. Лощилова**, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, E-mail: annet_787@mail.ru*

# КОНЦЕПЦИЯ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ РОССИИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ НА ТЕРРИТОРИЯХ НОВЫХ РЕГИОНОВ РФ

В статье раскрывается проблема формирования гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи России, проживающей на территориях новых субъектов РФ. Актуальность работы обусловлена усилением воспитательной компоненты в современном российском образовании, интеграций новых регионов РФ в российское образовательное пространство, требованиями нормативных документов в области образования. Целью исследования является проектирование концепции адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодёжи России, проживающей на территориях новых субъектов РФ. Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ, обобщение научной литературы, конструирование, проектирование, беседа, анкетирование. В ходе исследования определены теоретико-методологические основы; разработана, обоснована и раскрыта концепция адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России, проживающей на территориях новых субъектов РФ. Концепция включает целевые ориентиры, подходы и принципы, сквозные содержательные линии, механизм развития и реализации адаптивной системы воспитательной деятельности в образовательной практике. Материалы статьи представляют ценность для педагогов, классных руководителей, советников по воспитанию, кураторов молодежного движения, заместителей директоров по воспитанию, преподавателей и студентов педагогических вузов.

*Ключевые слова:* **гражданская идентичность, культурно-историческая память, новые субъекты РФ, воспитательная деятельность, адаптивная система воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи**

Актуальность работы связана с тем, что стратегические приоритеты государственной политики в области образования, процессы интеграции новых регионов РФ в единое образовательное пространство России актуализируют проблему формирования гражданской идентичности и культурно-исторической памяти российской молодежи, проживающей в данных регионах.

Необходимость формирования данных феноменов обусловлена требованиями нормативных документов [1–4], а также складывающейся в новых регионах нестабильной экономической, социальной и идеологической обстановки, переходного периода, характеризующегося неустойчивостью и размытостью ценностных ориентиров. Воспитание гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи выступает базовой предпосылкой консолидации российского общества и создания внутреннего «нравственного барьера» в информационной идеологической войне.

Вместе с тем, как показал анализ результатов анкетирования молодежи ДНР и ЛНР [5], а также психологических исследований (Н.А. Деревянкина, М.А. Юферева [6], А.П. Ковалевская [7]), молодежь новых регионов РФ, проживающая в зоне активных боевых действий и прифронтовых районов, является наиболее уязвимой. Для неё характерны негативное психоэмоциональное состояние: страх, тревога, рассеянность, беспомощность, шоковые психологические травмы [7], хронически действующие психотравмирующие ситуации, хроническая тревога за близких, ушедших на фронт. Указанные особенности требуют поиска новых подходов к решению проблемы.

В отечественных исследованиях, посвященных различным аспектам формирования рассматриваемых феноменов, подчеркивается центральная роль педагога в данном процессе. Находясь на пересечении реинтегрирующей и реинтегрирующейся систем (В.Д. Нечаев [8]), он выступает транслятором исторической памяти, ценностей, традиций, социокультурного опыта, что крайне важно в условиях реинтеграции данных регионов (О.В. Ярмак [9]) в российское образовательное пространство и перестройки сложившейся системы образования. Вместе с тем в представленных в настоящее время моделях и концепциях формирования гражданской идентичности молодежи (Кравченко Н.Ю., Л.С. Пастухова, Г.А. Ахметшина, Л.О. Сидорова, Е.В. Андреева, Красильникова Е.В., Кольцова А.А., Тюлина А.В., Шевлякова С.А., Кайимова С.В., Луковников Н.Н., J.K. Viola , Ž. Lep, M. Zupančič и др.) отсутствует четкая ориентация на российскую молодежь, проживающую на территориях новых субъектов РФ; не в полной мере отражены требования нормативных документов в области воспитания; не рас-

крыты педагогические аспекты, связанные с реинтеграцией новых регионов в российское образовательное пространство; практически не осмыслены механизмы адаптации воспитательной деятельности по формированию данных качеств у молодежи, проживающей в новых регионах России.

В данной связи целью исследования является проектирование концепции адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодёжи России на территориях новых субъектов РФ.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– выявить методологические основы, включающие совокупность подходов и принципов;

– определить и обосновать целевые ориентиры, содержание и механизмы реализации адаптивной системы воспитательной деятельности.

Для решения поставленных задач были использованы теоретические и эмпирические методы: анализ, синтез, проектирование, конструирование, беседа, анкетирование.

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований позволил установить разнообразие исследовательских позиций. J.K. Viola, рассматривая сущность гражданской идентичности молодежи в контексте цифровизации, отмечает важность формирования опыта гражданского поведения [10]. Ž. Lep и M. Zupančič разработана Шкала статуса гражданской идентичности молодежи (CISS), где одним из её элементов является гражданское поведение [11].

В работах Кравченко Н.Ю. модель формирования гражданской идентичности, разработана на основе положений Я-концепции и структуры индивидуального субъекта (З. Фрейд, Э. Эриксон, О. Конт) [12].

И.В. Кожановым сконструирована концепция, модель, технология и социально-педагогические условия формирования гражданской идентичности в процессе этнокультурной социализации, основанные на взаимообусловленности данных процессов [13]. В концепции и модели Л.С. Пастуховой формирование данного феномена осуществляется в контексте социально-проектной деятельности; автором создан ситуационно-событийный механизм становления конструкта «гражданские ценности – опыт гражданского поведения [14].

В модели Г.А. Ахметшиной формирование гражданской идентичности тесно взаимосвязано с патриотическим воспитанием обучающихся [15].

С.В. Иванова отмечает важность исторической основы в процессе формирования гражданской идентичности [16]. В работах Красильникова Е.В., Кольцова А.А., Тюлина А.В., Шевлякова С.А., Кайимова С.В., Луковников Н.Н. раскрываются технологические аспекты формирования исторической памяти студенческой молодежи в учебно-воспитательной деятельности вуза, представлены возможности социально-проектной и экскурсионной деятельности в формировании данного качества. Л.О. Сидоровой создана и обоснована концептуальная модель и педагогические условия воспитания исторической памяти у молодежи в образовательном пространстве учреждений культуры [17].

В исследовании Е.В. Андреевой историческая память рассматривается в контексте культурного наследия, выступающего ядром культурной памяти, отмечается его роль в сохранении духовной целостности российской цивилизации [18].

Обобщая различные определения рассматриваемых феноменов, отметим, что гражданская идентичность представляет собой интегральное качество личности, проявляющееся в осознании собственной принадлежности к социуму и культуре родной страны, в отождествлении себя с её народом, языком; активной гражданской позиции, эмоциональном переживании (гордость, патриотизм, ответственность, солидарность) за судьбу страны, ответственной созидательной деятельности на благо Отечества. Основой развития гражданской идентичности выступает культурно-историческая память, проявляющаяся в сохранении, накоплении и воспроизведении образов, представлений, знаний и других компонентов культурно-исторического наследия. Культурно-историческая память включает в себя такие элементы, как мифология, легенды, исторические события, архитектура, народное искусство, религиозные убеждения, обычаи, традиции и другие явления культуры.

Анализ научной литературы и педагогической практики позволил определить, что адаптивная система воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности российской молодежи новых регионов РФ – это самоорганизующаяся, саморазвивающаяся система, обладающая возможностями и ресурсами оперативно приспосабливаться к изменяющимся условиям и целенаправленно выстраивать программу воспитательных действий по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи в контексте федеральной образовательной повестки, внешних и внутренних факторов с учётом культурно-исторических особенностей и региональной специфики; социальных, психологических, культурных барьеров и негативных установок субъектов образовательных отношений.

Адаптивная система воспитательной деятельности характеризуется вариативностью, гибкостью, динамичностью, двусторонним характером, способностью сохранять равновесное состояние при изменении стратегии воспитательной деятельности. «Ядро» адаптивной системы воспитательной деятельности составляют духовно-нравственные ценности как ценностно-смысловые ориентиры; идея «мягкой» адаптации; идея многоуровневого пространственно-временного «погружения», реализующегося в контексте двух ценностно-смысловых линий:

а) первая линия: дом – родной край – регион – страна – планета;

б) вторая линия: измерение прошлого (культурно-историческая память), настоящего (реальная жизнь) и будущего (жизненные ориентиры и планы, связанные с Российской Федерацией).

Проектирование рассматриваемой адаптивной системы воспитательной деятельности в конкретной общеобразовательной организации требует определенной концептуальной рамки. В данной связи на основе анализа научной литературы нами была разработана концепция адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности российской молодежи новых регионов РФ (далее – Концепция). Рассмотрим ключевые блоки указанной Концепции более подробно.

*1 блок Концепции – подходы и принципы*

Программно-целевой подход предполагает адаптацию программно-целевого содержания с учетом региональной специфики; его реализацию в соответствии с процессуально-технологическими аспектами формирования рассматриваемых феноменов.

Аксиологический подход ориентирует на духовно-нравственные ценности в качестве фундамента, определяющего ценностное отношение молодых людей к Родине, формирование самосознания гражданина России.

Личностно-деятельностный подход связан с включением молодежи в социально значимую созидательную деятельность с учетом их интересов и потребностей; разработкой последовательности воспитательной деятельности педагога в контексте идей и положений Н.Г. Алексеева [19].

Системно-адаптивный подход определяет сущность и особенности проектирования адаптивной системы воспитательной деятельности; предусматривает учет региональной специфики, культурных и исторических особенностей; трансформацию всех компонентов образовательного процесса.

Культурологический подход предполагает инкультурацию и присвоение молодежью новых регионов сложившегося российского социокультурного опыта при сохранении самобытности национальной культуры.

Родиноведческий подход предусматривает «погружение» молодежи в географическое пространство России и родного края; приобщение к наследию, символам, святыням; формирование положительного образа Российской Федерации, включающего следующие доминанты: «Страна», «Родной край» «Дом», «Мать» и связанные с ними измерения прошлого, настоящего и будущего.

Вариативный подход ориентирует на индивидуализацию и персонализацию воспитательного процесса с учетом географических, семейных, культурных, факторов, уровня социальной зрелости молодежи, возрастных особенностей, социальной активности, личностных и «барьеров» молодежи и педагогов, внутренних и внешних рисков окружающей среды и пр. Предусматривает проектирование индивидуальных траекторий формирования гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи России, проживающей на территории новых субъектов РФ.; различных сценариев организации воспитательной деятельности в онлайн-, офлайн- и смешанном форматах.

Рассмотренные подходы предполагают реализацию следующих ключевых принципов: гуманизма; диалога; ценностного отношения к Отечеству; нравственного выбора; поликультурности; природосообразности; целостности, открытости; активности; адаптивности; персонализации; гражданского самоопределения; субъектности и социальности; использования цифровых ресурсов и платформ; рефлективности; самоорганизации.

*2 блок Концепции – целевые ориентиры*

Целью адаптивной системы является содействие становлению и развитию личности гражданина России как субъекта созидательной деятельности, осознающего принадлежность и сопричастность к прошлому, настоящему, будущему России, обладающего положительным отношением к гражданским правам и обязанностям, традиционным российским ценностям.

*3 блок Концепции – содержательные линии*

Содержание адаптивной системы воспитательной деятельности представлено сквозными содержательными линиями, определяющими направления воспитательной работы. Данные линии выделены в соответствии со структурой гражданской идентичности и культурно-исторической памяти, а также с учётом факторов, влияющих на их становление:

– культурно-историческая линия «Времен связующая нить: диалог поколений»;

– родиноведческая линия «Россия – наш дом»;

– ценностно-ориентационная линия «Я в мире ценностей: обращение к истокам»;

– нормативно-правовая линия «Мои гражданские права и обязанности»;

– социально-деятельностная линия «Действую на благо Родины».

Содержание каждой линии реализуется по следующим направлениям: 1) индивидуальная работа с личностью; 2) работа с коллективом; 3) работа с родителями; 4) работа с педагогическим коллективом; 5) работа с социальными партнёрами, что позволяет охватить всех субъектов воспитательного процесса, выработать единую стратегию действий.

*4 блок Концепции – механизм реализации*

Механизмы реализации адаптивной системы воспитательной деятельности представлены совокупностью следующих элементов:

1) процесс развития адаптивной системы, включающий а) стадию становления; б) стадию приспособления и самонастройки адаптивной системы; в) стадию стабилизации; г) стадию анализа и обновления адаптивной системы;

2) региональная целевая программа воспитательной деятельности по формированию гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи, проживающей на территориях новых субъектов РФ;

3) педагогические условия реализации адаптивной системы воспитательной деятельности, представленные в ряде наших работ [20];

4) система сопровождения воспитательной деятельности по формированию рассматриваемых феноменов;

5) технология проектирования индивидуальной траектории адаптации воспитательной деятельности, позволяющей планировать пути становления гражданской идентичности и культурно-исторической памяти с учетом различных внутренних «барьеров» молодежи и педагога, внутренних и внешних рисков окружающей среды.

В качестве инструментов адаптации воспитательной деятельности выступают диагностические методики, педагогические технологии, методы, средства, индивидуальные траектории развития, цифровые ресурсы, авторский вариативный модуль программы воспитания «Моя Россия: помню и горжусь», методический конструктор, включающий инструменты формирования рассматриваемых феноменов, сгруппированные с учетом этапов их развития и пр.

Выбор инструментов адаптации обусловлен этнокультурными особенностями, рисками, внутренними и внешними факторами, сложившейся в образовательной организации воспитательной практикой, готовностью педагогов к применению современных образовательных технологий и цифровых инструментов, личностными особенностями молодежи.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в определении сущности и специфики адаптивной системы воспитательной деятельности по формированию гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи, проживающей в новых регионах России; разработке и обосновании её концепции, что создаёт новые пути проектирования воспитательных систем подобного типа.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанных материалов в образовательной практике при проектировании школьных систем воспитательной деятельности; создании воспитательных практик; планировании воспитательной деятельности; разработке учебно-методических пособий.

Таким образом, разработанная Концепция выступает основой для проектирования школьных и региональных адаптивных систем воспитательной деятельности. Указанные в концепции содержательные линии задают вектор конструирования воспитательных практик, ориентированных на выполнение гражданского долга, проявление гражданской ответственности, готовности участвовать в решении проблем развития общества и государства, обеспечения национальной безопасности.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами общеобразовательных организаций, классными руководителями, тьюторами, советниками по воспитанию в процессе организации психологического и социально-педагогического сопровождения молодежи России, проживающей на территории новых субъектов РФ; подготовки и переподготовки педагогов, советников по воспитанию, наставников, классных руководителей; создании методических материалов и рабочих программ воспитания; проектирования структуры и содержания образовательных путешествий по территории России с целью формирования у молодежи «образа Родины».

Перспективы исследования связаны с разработкой примерной целевой региональной программы воспитания у молодежи гражданской идентичности и культурно-исторической памяти; созданием матрицы выявления личностных и профессиональных дефицитов и «барьеров», препятствующих формированию рассматриваемых феноменов; разработкой и включением в содержание школьной программы воспитания вариативных модулей: «Мой край в судьбе России» (8–9 класс); «Россия – мое Отечество: связь поколений» (8–9 классы); «Я – гражданин России» (10–11 классы); с разработкой и включением в программы подготовки педагогических кадров дисциплин (модулей), ориентированных на осуществление деятельности по воспитанию у молодежи гражданской идентичности и культурно-исторической памяти.

Библиографический список


1. *Об особенностях правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации.* ФЗ № 19-ФЗ от 17.02.2023. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202302170006
2. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019
3. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.* Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
4. *Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. Available at: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie– dok.html
5. Николина В.В., Лощилова А.А., Фролова С.В., Аксёнов С.И. Исследование гражданской идентичности и культурноисторической памяти молодежи Донецкой и Луганской народных республик. *Перспективы науки и образования*. 2023; № 6 (66): 10–31.
6. Деревянкина Н.А., Юферова М.А. Психологическая диагностика эмоциональных реакций подростков и юношей из ЛНР, ДНР и вновь освобожденных территорий. *Ярославский педагогический вестник*. 2023; № 3 (132): 137–147.
7. Ковалевская А.П. Влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста. *Вестник ВятгУ*. 2020; № 2: 142–148.
8. Нечаев В.Д. *В РАО обсудили реинтеграцию новых субъектов Российской Федерации в предметном поле российской педагогической науки и практики образования.* Available at:: http://rao.rusacademedu.ru/news (дата обращения 2023-09- 09)
9. Ярмак О.В., Миргород Д.А., Косов Г.В. Реинтеграция как интегративная пересборка обществ: теоретическое осмысление. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 12 (126): 1–7.
10. Viola J.K. *Young people's civic identity in the digital age*. London: Palgrave Macmillan, Cham, 2020.
11. Lep Ž., Zupančič M. Civic identity in emerging adulthood: Validation of the Civic Identity Status Scale. *European Journal of Psychological Assessment*. 2023; № 39(2): 114–123.
12. Кравченко Н.Ю. Гражданская идентичность современной России. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия Социология. Политология. 2016; Т. 16, Выпуск 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskaya-identichnost-sovremennoy-rossii/viewer
13. Кожанов И.В. Диагностика сформированности гражданской идентичности у студентов. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 6-7: 1504–1508.
14. Пастухова Л.С. *Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство формирования гражданских качеств молодежи*: монография. Москва: ИНФРА-М, 2018.
15. Ахметшина Г.Х. *Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности учащейся молодежи*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2015.
16. Иванова С.В. О гражданственности, национальной идентичности, безопасности. *Ценности и смыслы*. 2012; № 5 (21): 4–9.
17. Сидорова Л.О. *Педагогические условия воспитания исторической памяти у молодежи в учреждениях культуры: концептуальный подход*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
18. Андреева Е.В. Динамика трансформации идентичности российской молодежи за рубежом. *Власть*. 2016; Т. 24, №4: 149–153.
19. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи. *Педагогика и логика*. Москва: КАСТАЛЬ, 1993; Гл. 4: 378–412.
20. Николина В.В., Аксенов С.И., Беляева Т.К. и др. *Формирование культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи России на территории новых субъектов Российской Федерации: методология, теория и практика*. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2023.


References


1. *Ob osobennostyah pravovogo regulirovaniya otnoshenij v sferah obrazovaniya i nauki v svyazi s prinyatiem v Rossijskuyu Federaciyu Doneckoj Narodnoj Respubliki, Luganskoj Narodnoj Respubliki, Zaporozhskoj oblasti, Hersonskoj oblasti i obrazovaniem v sostave Rossijskoj Federacii novyh sub`ektov – Doneckoj Narodnoj Respubliki, Luganskoj Narodnoj Respubliki, Zaporozhskoj oblasti, Hersonskoj oblasti i o vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii.* FZ № 19-FZ ot 17.02.2023. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202302170006
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019
3. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
4. *Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r. Available at: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie– dok.html
5. Nikolina V.V., Loschilova A.A., Frolova S.V., Aksenov S.I. Issledovanie grazhdanskoj identichnosti i kul'turnoistoricheskoj pamyati molodezhi Doneckoj i Luganskoj narodnyh respublik. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 6 (66): 10-31.

6. Derevyankina N.A., Yuferova M.A. Psihologicheskaya diagnostika `emocional'nyh reakcij podrostkov i yunoshej iz LNR, DNR i vnov' osvobozhdennyh territorij. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2023; № 3 (132): 137-147.
7. Kovalevskaya A.P. Vliyanie `ekstremal'noj situacii voennogo konflikta na `emocional'noe sostoyanie detej doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik VyatgU*. 2020; № 2: 142-148.
8. Nechaev V.D. *V RAO obsudili reintegraciyu novyh sub`ektov Rossijskoj Federacii v predmetnom pole rossijskoj pedagogicheskoj nauki i praktiki obrazovaniya*. Available at:: http://rao.rusacademedu.ru/news (data obrascheniya 2023-09- 09)
9. Yarmak O.V., Mirgorod D.A., Kosov G.V. Reintegraciya kak integrativnaya peresborka obschestv: teoreticheskoe osmyslenie. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 12 (126): 1-7.
10. Viola J.K. *Young people's civic identity in the digital age*. London: Palgrave Macmillan, Cham, 2020.
11. Lep Ž., Zupančič M. Civic identity in emerging adulthood: Validation of the Civic Identity Status Scale. *European Journal of Psychological Assessment*. 2023; № 39(2): 114-123.
12. Kravchenko N.Yu. Grazhdanskaya identichnost' sovremennoj Rossii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya Sociologiya. Politologiya. 2016; T. 16, Vypusk 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskaya-identichnost-sovremennoy-rossii/viewer
13. Kozhanov I.V. Diagnostika sformirovannosti grazhdanskoj identichnosti u studentov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 6-7: 1504-1508.
14. Pastuhova L.S. *Social'no-proektnaya deyatel'nost' kak otkrytoe vospitatel'noe prostranstvo formirovaniya grazhdanskih kachestv molodezhi*: monografiya. Moskva: INFRA-M, 2018.
15. Ahmetshina G.H. *Patrioticheskoe vospitanie kak faktor formirovaniya grazhdanskoj identichnosti uchaschejsya molodezhi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2015.
16. Ivanova S.V. O grazhdanstvennosti, nacional'noj identichnosti, bezopasnosti. *Cennosti i smysly*. 2012; № 5 (21): 4-9.
17. Sidorova L.O. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya istoricheskoj pamyati u molodezhi v uchrezhdeniyah kul'tury: konceptual'nyj podhod*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
18. Andreeva E.V. Dinamika transformacii identichnosti rossijskoj molodezhi za rubezhom. *Vlast'*. 2016; T. 24, №4: 149-153.
19. Alekseev N.G. Formirovanie osoznannogo resheniya uchebnoj zadachi. *Pedagogika i logika*. Moskva: KASTAL'', 1993; Gl. 4: 378-412.
20. Nikolina V.V., Aksenov S.I., Belyaeva T.K. i dr. *Formirovanie kul'turno-istoricheskoj pamyati i grazhdanskoj identichnosti molodezhi Rossii na territorii novyh sub`ektov Rossijskoj Federacii: metodologiya, teoriya i praktika*. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. Minina, 2023.


*Статья поступила в редакцию 07.05.24*

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-269-273

***Pyshnenko A.A.,*** *teacher, The Higher School of Translation and Interpreting, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: anna.zelensk@yandex.ru*

**TEACHING STUDENTS DIALOGIC SPEECH USING AUTHENTIC PODCASTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES.** The article explores the use of podcasts for teaching Russian as a foreign language, with particular emphasis on the methodology of using authentic podcasts to develop dialogic speech in students. The main focus is made on analyzing the effectiveness of podcasts in developing communication skills and their genre characteristics, exemplified by the podcast "Monday Cast." It discusses how the dynamism and spontaneity of the podcast hosts' speech contribute to the natural perception of the language and student engagement in the linguistic environment. The methodological approaches to integrating podcasts into the educational process are described, including the development of exercises and creating conditions for active listening and engaging in dialogue. The author aims to trace the process of students developing the ability to engage in dialogue, actively listen, and reproduce speech. The exercises used at different stages of learning are considered, from introduction to creating their own dialogic statements. The proposed methodology can be used in universities for intermediate-level language students.

*Key words:* **dialogic speech, podcast, authentic podcast, skills, listening, speaking, methodology, Russian as a foreign language**

***А.А. Пышненко****, преп., Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: anna.zelensk@yandex.ru*

# ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье исследуется использование подкастов для обучения русскому языку как иностранному. Особое внимание уделено методике использования аутентичных подкастом для развития диалогической речи студентов, анализу эффективности подкастов в формировании коммуникативных навыков и их жанровых характеристик на примере подкаста «Начнем с понедельника». Обсуждается, как динамичность и спонтанность речи ведущих подкаста способствуют естественному восприятию языка и вовлечению студентов в языковую среду. Описаны методические подходы к интеграции подкастов в образовательный процесс, включая разработку упражнений и создание условий для активного слушания и вовлечения в диалог. Автор стремится проследить процесс формирования у студентов умений вести диалог, активно слушать и воспроизводить речь. Рассмотрены упражнения, применяемые на разных этапах обучения: от введения до создания собственного диалогического высказывания. Предложенная методика может быть использована в вузах для студентов среднего уровня владения языком.

*Ключевые слова:* **диалогическая речь, подкаст, аутентичный подкаст, навыки, аудирование, говорение, методика, русский как иностранный**

В XXI веке наблюдается значительный рост использования Интернета и цифровых технологий, среди которых особое место занимают подкасты. В 2004 году журналист The Guardian Бен Хаммерсли ввел термин «подкаст» [1], который через год был признан «словом года» «Новым Оксфордским американским словарем». Определение слова «подкаст», данное словарем, описывает его как аудиозапись радиопрограммы, размещенную в Интернете и доступную для загрузки [2]. Несмотря на то, что подкасты существуют уже более десяти лет, за последние несколько лет возрос интерес к использованию подкастов в образовательных учреждениях, и в конце 2023 года они были выбраны международным трендом в образовании [3], поэтому многие преподаватели задаются вопросом о возможном использовании подкастов в преподавании иностранных языков. В Интернете наблюдается разнообразие подходов к классификации подкастов: подкасты по типам [4], по признаку жанровой [5] и тематической принадлежности [6], по типу мультимедиа [7]. Следовательно, преподаватели могут эффективно использовать подкасты, подбирая их в зависимости от целей урока, что позволяет адаптировать учебный материал под интересы и уровень подготовки студентов, под текущие образовательные задачи и потребности студентов. Некоторые исследования подчеркивают роль подкастов в поддержке активного обучения студентов в создании диалогов и дискуссий между ними [8].

Вышесказанное определяет актуальность темы исследования. Объектом исследования является процесс обучения студентов, изучающих русский язык как иностранный навыкам диалогической речи.

Предметом исследования выступает методика обучения навыкам диалогической речи иностранных студентов с помощью аутентичных подкастов.

Целью данной работы является разработать теоретически обоснованную и опытно проверенную методику обучения навыкам диалогической речи у студентов, изучающих русский язык как иностранный, с использованием аутентичных подкастов. Для достижения этой цели нами был рассмотрен ряд задач: 1) определить, что такое диалогическая речь и какие черты ей характерны; 2) описать умения, которые нужно развивать у обучающихся для успешного ведения диалога; 3) продемонстрировать, какими параметрами обладают подкасты; 4) изучить, как работа с текстами подкастов может развить навык диалогической речи.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что предлагаемая нами методика обучения диалогической речи с помощью подкастов, а также система организации соответствующих упражнений могут стать основой для дальнейших научных разработок в этом направлении.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данная педагогическая модель может быть использована в вузах на уроках по русскому языку как иностранному.

Новизна работы состоит в том, что автором статьи разработана методика работы по развитию диалогической речи с использованием аутентичных подкастов. Необходимость разработки материалов на основе аутентичных подкастов, содействующих совершенствованию русской диалогической речи при обучении на уровне В2, определила проведение опытно-экспериментальной работы.

По мнению А.Н. Щукина, «диалогическая речь – это совместное общение двух или более собеседников, в ходе которого они последовательно выражают свои мысли на определенную тему с коммуникативной целью» [9].

Трудности обучения диалогической речи обусловлены характеристиками диалога. В отличие от монолога, диалогической речи свойственна реактивность, выбор языковых и речевых средств зависит от партнера, поэтому «умение говорить предполагает умение аудировать». Для успешного ведения диалога в этой связи необходимо иметь определенный уровень речевого слуха, компенсаторных умений и вероятностного прогнозирования» [10, с. 179]. В обучении русскому языку как иностранному значимость диалогической речи заключается в том, что студенты учатся общаться, слышать своего собеседника, правильно реагировать на его речь и порождать собственные высказывания. «Говорящий и слушающий постоянно меняются местами. Известно, что слушание, не подкрепленное говорением, может привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных навыков [11, с. 33]. Для полного понимания и восприятия речи на слух необходимо тренировать навыки аудирования, так как оно в конечном итоге способствует говорению, что является неотъемлемой частью речевого общения. Несформированность навыков аудирования приводит к нарушению общения, следовательно, – к нарушению коммуникативной деятельности.

Другая характерная черта диалога – это ситуативность, так как успешность диалогического общения зависит от заданной ситуации. Ситуативность – условие, жизненно важное для овладения говорением. Ситуация – это система взаимоотношений собеседников. Именно взаимоотношения собеседников побуждают их к определенным речевым поступкам, порождают потребность убеждать или опровергать, просить о чем-то, жаловаться и т. п.

Пассов Е.И. выделил следующие умения, которые нужно развивать у обучающихся для успешного ведения диалога: умение четко определить свою речевую задачу, умение планировать ход беседы, умение захватывать и перехватывать инициативу общения, умение предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу, содействовать ему, умение реагировать на реплику собеседника адекватно ситуации, умение спровоцировать тот или иной речевой поступок, умение функционального манипулирования внутри одной реплики на уровне нескольких речевых поступков [12, с. 556].

Среди российских ученых, которые занимались вопросом применения подкастов для развития навыков говорения, можно выделить А.Г. Соломатину [13], П.В. Сысоева [14], Драгунова [15]. По их мнению, подкасты имеют дидактический потенциал и могут применяться в обучении говорению. Для развития говорения важно, что при обсуждении прослушанного подкаста или записи своего собственного студенты учатся передавать цель сообщения, описывать факты, события, действующих лиц, излагать основное содержание прослушанного/увиденного/прочитанного, давать характеристику литературным/общественным/историческим деятелям, давать оценку полученной информации [15, с. 121].

В подкастинге информация подается в различных формах, таких как гостевые лекции, интервью, видеодемонстрации и т. д. [16]. С целью отработки диалогической речи мы выбрали разговорные подкасты-интервью, «выпуски которых представляют собой запись беседы: один из участников задает вопросы, второй отвечает. Обычно ведущий в таких подкастах остается неизменным, а вот гости каждый раз приходят разные» [17, с. 35]. Главное преимущество данного формата – динамика разговора, в котором ведущий делится мнением по какой-либо теме, но помимо ведущего в подкасте участвует интересная личность. Общение между ведущими подкаста и приглашенным экспертом представляет собой речевое взаимодействие, в котором всем участникам разговора интересно узнать о личном, жизненном, культурном опыте друг друга, они воспринимают друг друга как личности, что отвечает характеристикам личностно ориентированного общения, по А.А. Леонтьеву [18, с. 46]. Это свидетельствует о том, что языку подкаста характерна естественность и эмоциональность, аутентичные дискурсивные характеристики, которыми студенты на уровне В2 должны овладеть. Методический выбор был сделан в пользу конкретного подкаста «Начнем с понедельника» [19], выпуски которого, с одной стороны, обладают ярко выраженной коммуникативной ценностью, так как знакомят со стандартными нормами речевого общения, с другой стороны, в них присутствует диалогическая речь с ярко выраженными разговорными характеристиками людей. Определим его дискурсообразующие параметры:

1. Общая информация. Проект «Начнем с понедельника» представляет собой беседы об актуальных реальных жизненных ситуациях, полезных привычках, идеях и планов на будущее. Ведущими подкаста являются Аня и Полина. Периодичность выпусков – один раз в неделю. Длительность аудиофайлов – от 45 минут до 60 минут.

2. Цель и задачи подкаста заключаются в том, чтобы поделиться своим личным опытом. В названии самого подкаста заложено словосочетание «начать с понедельника», демонстрирующее, что ведущие подкаста каждую неделю пробуют начать новые проекты, вещи и планы. Подкаст постоянно пополняется новыми актуальными проблемами, которые волнуют молодежь.

3. Композиция подкаста. Каждый выпуск имеет следующие составляющие: название, краткое описание содержания, возможно короткая реклама, вопросное начало. Каждый вопрос раскрывается с помощью 1) мнения эксперта по данному вопросу, 2) личного опыта ведущих 3) исследования или опросов по данному вопросу.

4. Жанровая характеристика. Подкаст «Начнем с понедельника» можно отнести к разговорному стилю. В самом начале подкастеры выбирают неофициальное этикетное приветствие: «Всем привет!».

5. Целевая аудитория: молодые девушки и люди в возрасте от 18 до 35 лет.

6. Коммуникативная эффективность. Диалоговый формат каждого выпуска подкаста «Начнем с понедельника» задается стилистикой заголовков, описывающих проблемную ситуацию. Обратим внимание в заголовках на вопросительные конструкции, которые настраивают слушателей на диалог. Речь подкастеров отличается естественным ритмом, при котором интонация и произношение остаются расслабленными, без излишнего акцента на четкости дикции. Ведущие иногда начинают говорить в одно время, перебивают друг друга, заканчивают или дополняют фразы друг друга. Также для их речи характерны не всегда структурированные фразы, незавершенные предложения, паузы, хезитации.

Для решения нашего методического вопроса в отношении обучения диалогической речи мы определили, к какому уровню владения конкретному виду речевой деятельности мы планируем подготовить студентов. Именно в зависимости от уровня В2, на который планируем вывести студентов, мы поставили предметные задачи в обучении говорению, отобрали материалы и определили наиболее эффективные комплексы упражнений и заданий, а также формы оценивания сформированности умений на конкретном уровне владения коммуникативной компетенцией. Методически ориентированный анализ их речи в терминах коммуникативных намерений показал, что их речь достаточно иллюстративно для изучающих русский язык как иностранный в плане выражений таких коммуникативных намерений, как:

1. Уметь начать разговор; поддерживать оживленную беседу с носителями языка, долго беседовать на общие темы, принимая живое участие в разговоре; уметь выбрать подходящий момент вступления в дискуссию, использовать для этого адекватные языковые средства.

2. Инициировать диалог-расспрос, используя общепринятую тактику речевого общения; расспросить человека о его предпочтениях и привычках; поделиться с собеседником своим впечатлением, чувствами, настроением, мыслями.

3. Передавать в беседе оттенки эмоций и подчеркнуть личную заинтересованность в каком-либо событии или опыте.

4. Выразить свою точку зрения, привести ряд убедительных доводов и ответить на ряд доводов собеседника [20].

Согласно Н.Д. Гальсковой и Н.Г. Гез, эффективное устное общение во многом зависит от желания вступить в контакт [21], поэтому нам кажется необходимым отобрать интересные материалы, в связи с этим мы предлагаем выбрать тексты аутентичных подкастов, в которых обсуждаются актуальные для студентов проблемы. Материалы подкастов мы подбирали таким образом, чтобы помогали студентам расширить их кругозор по темам, предусмотренным учебным планом. Детальное изучение подкастов и их отбор показывает, что наблюдается соответствие между тематикой подкастов и учебными темами, обозначенными в учебной программе на уровне В2.

Обсудим несколько способов использования подкастов для обучения умению вести диалог. Обычно подкасты бывают довольно объемными, поэтому если преподаватель дает студентам послушать отрывок из середины выпуска, важно провести предварительную работу по выявлению фоновых знаний, предложить задания на прогнозирование, поговорить про схему фрагмента.

Наша основная задача на этапе понимания – устранить страх перед аудиоматериалами и поощрить студентов к прослушиванию разнообразных аудио для удовлетворения своих информационных потребностей. Способность понимать диалоги, которые студенты слышат в реальном мире, должна быть исходной точкой для любой работы с диалогом. Мы предлагаем студентам после первого прослушивания ответить на вопрос о том, правда или неправда содержится в перечисленных утверждениях. Задание на правду/неправду можно предложить студентам и до прослушивания. После чего студенты слушают запись и проверяют себя. Другой пример задания – на доске записываем целевой материал, включаем аудио, студенты должны обвести, подчеркнуть слово, которое слышат.

На этапе анализа диалога после прослушивания есть несколько вариантов заданий, которые можно чередовать. Во-первых, преподаватель может раздать студентам текст диалога и предложить подчеркнуть то, что им трудно произнести. Разрешить обсудить в парах и потом дать еще раз послушать, чтобы студенты отследили произношение этого слова. Во-вторых, работая с подкастами, мы ставим цель – повысить осведомленность студентов об особенностях аутентичной речи. Мы заранее готовили адаптированный отрывок диалога подкаста, убрав из него особенности аутентичной речи, и просили студентов сравнить данный им диалог с текстом, который они прослушали из подкаста. Студенты анализируют, какой диалог, по их мнению, является примером реальной беседы. При необходимости можно еще раз прослушать аудио. Работая в парах, студенты обсуждают, какие особенности диалога показывают, что он аутентичен. Таким образом, мы учим студентов замечать черты аутентичной речи, студенты сравнивают аутентичный диалог с подготовленным и затем, на завершающем этапе работы, создают собственный диалог в аутентичном стиле. Конкурентное преимущество подкастов заключается в том, что ведущие подкаста активно взаимодействуют друг с другом, студенты могут потренироваться в умении поддержать разговор, принимая живое участие в нем и демонстрируя личную заинтересованность. Приведем пример фрагмента диалога из выпуска «ЭкоЛогичность. Заботиться о природе – новая ценность поколения»:

Таблица 1

Соответствие тематики выпусков подкастов с учебной тематикой общения
при обучении русскому языку как иностранному на уровне В2

| № п/п | Тематика | Выпуск подкаста | Информационный фокус |
|---|---|---|---|
| 1. | Увлечения человека, досуг, свободное время | Творчество и хобби. Зачем тратить время на развлечения, когда есть куча важных дел | Причины, зачем нужно хобби и творчество. Увлечения разных лет. Аргументы заняться чем-нибудь полезным или творческим в свободное время |
| 2. | Учеба, изучение иностранного языка | Английский язык. Как не забросить и учиться эффективно | Почему бросают изучение языка. Как найти цель в изучении и поддерживать длительный интерес. Советы, как лучше запоминать, сделать обучение интересным и справиться с языковым барьером |
| 3. | Благотворительность, волонтерство | Благотворительность. Как работают фонды и чем помочь, кроме денег | Причины заниматься благотворительностью. Рассуждения, что удерживает людей от поддержки благотворительных фондов, с чего начать, если денежных средств нет. Обсуждения, почему благотворительность – дело не только богатых людей и крупных компаний |
| 4. | Спорт и здоровый образ жизни | Здоровое питание. Как формировать полезные привычки и быть в контакте с телом | Новые полезные привычки. Процесс изменений в питании. Причины, почему так сложно соблюдать полезные привычки. Что такое интуитивное питание |
| 5. | Экологические проблемы | ЭкоЛогичность. Заботиться о природе – новая ценность поколения | Экопривычки и простые экологичные действия, которых все могут придерживаться. Причины, по которым люди отказываются сортировать мусор или приходить с многоразовой чашкой в кофейню. Способы, как начать путь к уменьшению отходов и привлекать окружающих к заботе о природе, не навязывая им чувство вины |
| 6. | Культурная среда | Как понимать искусство, и что делать, чтобы в музее не было скучно | Причины знакомиться с искусством. Алгоритм посещения музея. Обсуждения личного опыта, когда первый раз увлеклись искусством. Почему некоторые считают, что искусство – это скучно. Когда результат творчества становится произведением искусства |

– *У нее было классное видео. О ней многие снимали разные тоже каналы, что она за весь год со своей семьей, с двумя детьми и мужем, уместила весь свой мусор, неперерабатываемый, в пол-литровую баночку.*

– *А, да, я читала эту статью.*

– *Меня это так впечатлило* [22].

Другой пример из этого же выпуска, в котором ведущие обсуждают необходимость сортировать мусор, и одна из ведущих делится с собеседником своим впечатлением о просмотренном видео:

– *И в тот момент, конечно, когда это посмотрела, с одной стороны, я задумывалась о том, сколько мы мусора производим, а с другой стороны – меня это настолько …*

– *Оттолкнуло, наверное, да? Своей нереалистичностью?*

– *Ну да, что это выглядит нереалистично, настолько далеко от моей жизни, что я так не смогу, вот у меня так было, такое впечатление* [22].

Студенты могут демонстрировать свое понимание темы дискуссии, выбирая подходящий момент для вступления в разговор и заканчивая фразы за собеседником. Это не только показывает их способность следовать за ходом беседы, но и активно участвовать в диалоге.

В рамках уровня В2 студент должен уметь реализовывать оценочные интенции, выражать эмоциональную оценку и передавать в беседе оттенки эмоций. В выпуске «Как понимать искусство и что делать, чтобы в музее не было скучно» приглашенный эксперт реагирует на комплимент очень эмоционально: «*Блин, это круто, это очень круто, это второй раз я в жизни такое слышу. Как это мой подкаст для кого-то стал началом? Это круто! Спасибо большое!*» [23]. Студенты слушают отрывок, говорят, какие эмоции испытывает эксперт, и выделяют слова, которые Настя Четверикова произносит с эмоциональной окраской. Использование таких фрагментов из подкастов в образовательном процессе способствует тому, что студенты лучше осознают и понимают эмоциональную окраску речи, что является важным аспектом обучения. Но следует заметить, что анализ литературы на тему потенциала использования подкастов продемонстрировал несколько противоположных точек зрения. С одной стороны, некоторые исследователи указывают на серьезные недостатки подкастов, связанные с отсутствием визуальной и невербальной составляющих (жестов, мимики и т. д.), что может затруднять понимание [24]. С другой стороны, звучащая речь может «вовлекать» слушателя в беседу, воздействовать на него эмоционально [25], а отсутствие визуальных элементов помогает студентам избежать внешних отвлечений и сконцентрироваться на аудировании, что способствует более глубокому погружению в языковую среду и улучшению навыков восприятия речи на слух. Однако, как отмечает А.П. Короченский, не стоит забывать о таких негативных моментах речи в подкастах, как несоблюдение либо нарочитое игнорирование языковых норм, использование «компьютерной» и иной сленговой лексики [26]. Таким образом, преподавателям следует внимательно подходить к отбору подкастов, чтобы обеспечить развитие навыков восприятия речи.

На основе подкастов студенты могут научиться инициировать диалог-расспрос, осваивая общепринятые тактики речевого общения. Это можно рассмотреть на примере подкаста, где ведущий использует вопросы открытого типа для стимулирования обсуждения, демонстрируя тем самым, как эффективно вовлекать собеседника в разговор: «*Полина, а когда у тебя вот было такое, что ты в этот момент замерла и поняла, что, о, это искусство? Какое у тебя было первое знакомство такое с этим?*» [23].

Через прослушивание подкастов студенты могут осваивать техники эффективного общения, учась делиться с собеседником своими впечатлениями, чувствами и настроениями. Это дает им возможность практиковать выражение личных мыслей и эмоций в беседе, что является важным аспектом умения вести диалог и строить межличностные отношения. Например, отвечая на предыдущий вопрос, ведущая подкаста использовала следующие фразы: *Я потому что редко…, мне становится интересно.., конечно…, чуть позже я стала интересоваться…, я очень хорошо помню…, я тогда целый пост написала, пытаясь как-то осмыслить…* Одним из возможных заданий для отработки ключевых фраз может стать упражнение на расширение текста. Студентам предлагается взять основную идею и обогатить ее, применяя различные речевые обороты и выражения для более глубокого выражения мыслей и чувств. После этого, как продолжение упражнения, можно включить отрывок из подкаста и сравнить, что получилось у студентов с оригинальным аудио.

На этапе репродуцирования учащиеся должны реконструировать диалог следующим образом: они работают в парах, где каждому студенту выдаются отдельные реплики из обсуждаемого диалога. Студент А получает только свои части диалога, а студент Б – свои. Изначально задача учащихся – восстановить или предугадать правильную последовательность своих реплик. Затем они должны синхронизировать свои фразы с фразами своего партнера.

Этап запоминания предполагает, что диалоги используются как языковая практика. Преподаватель раздает студентам текст диалога. Студенты получают текст диалога и постепенно стирают несколько слов, заменяя каждое из них линией, чтобы указать, что что-то пропущено. Выбирая аккуратно слова, которые стираются, можно сфокусироваться конкретно на дискурсивных маркерах, формах глаголов, прилагательных и т. д. Если наша задача – закрепить использование ключевых фраз у студентов, то мы можем эффективно применить метод частичного скрытия текста. В таком упражнении часть предложения, следующая за ключевой фразой, остается скрытой, что стимулирует студентов активировать свою память и вспомнить, какие слова или выражения были использованы далее.

Другое задание предполагает работу по выделению ключевых слов. Студенты смотрят на любой диалог и должны выбрать два ключевых слова, чтобы помочь им запомнить каждую реплику. Затем они пишут их на полях слева от имен говорящих. Ограничивая студентов двумя словами, они должны выбирать осторожно. Это включает умственное перерабатывание фраз несколько раз и действительное обдумывание слов, их смысл и то, какие были ключевые слова. Когда все готово, студенты закрывают весь диалог, например, своими тетрадями или листом бумаги. Они смотрят только на свои подсказки и имена говорящих. В парах они смотрят только на подсказки и говорят свои реплики, не глядя на диалог.

Затем на этапе парной работы по созданию диалогов акцент делается на планировании и создании диалогов учащимися с постоянно уменьшающейся поддержкой преподавателя и возрастающей свободой для экспериментов. После прослушивания следует попросить студентов подчеркнуть слова, конструкции, которые они хотели бы использовать. Студенты в парах могут сопоставить то, что подчеркнули, и попробовать написать собственный диалог с этими словами.

В рамках завершающего этапа работы над диалогами подкастов уделяется внимание более спонтанному созданию диалогов. Применяется задание, где преподаватель выступает в роли ведущего подкаста/диалога и начинает разговор

на общую тему или тему отработанного выпуска подкаста, а студенты поддерживают оживленную беседу путем формулирования вопросов. Далее преподаватель распределяет среди студентов текст и предлагает выделить моменты прерывания и запросов на уточнение информации, что позволяет обсудить и сравнить эти моменты в общем обсуждении.

Для развития навыков активного слушания используется такое упражнение. Каждому учащемуся предоставляется случайно выбранная тема для разговора. В течение одной минуты студент должен говорить об этой теме, его партнер – задавать уточняющие вопросы к любому слову или закончить фразу за его собеседником, предугадать, что он хочет сказать и закончить за ним фразу. Это не только способствует развитию коммуникативных умений, но и тренирует способность улавливать подтекст и предугадывать ход мыслей собеседника.

Студенты пишут вопросы, на которые хотят ответить. Работа происходит в парах, каждый студент записывает ответы своего партнера, после групповой работы записывают свой подкаст.

В ходе данного эксперимента нами было выявлено, что у студентов экспериментальной группы существенно изменились навыки говорения. В рамках серии занятий студенты контрольной группы готовили диалоги по пройденным темам, а студенты экспериментальной группы выполняли задания по тем же темам через ресурс подкастов.

Таким образом, внедрение подкастов в учебный процесс способствует повышению языковой компетентности студентов, делая их образовательный опыт более динамичным, интерактивным и приближенным к реальным условиям использования языка. Это, в свою очередь, открывает путь к более эффективной и практичной подготовке студентов к взаимодействию в русскоязычной среде. Аутентичные подкасты служат в качестве ценного ресурса, предоставляющего учащимся возможность слушать носителей языка и адаптировать слуховое восприятие к разнообразию речевых ситуаций. Особое внимание в обучении было уделено развитию способности к диалогу, приходилось не только анализировать содержание диалогов, но и отрабатывать навыки воспроизведения и создания собственных высказываний. Таким образом, методика обучения говорению с использованием аутентичных подкастов выступает как многообещающий инструмент для повышения языковой компетенции и культурной осведомленности, что особенно важно в контексте межкультурного общения.

Библиографический список


1. Kiss J. *Audible revolution. The Guardian*. 2004. Available at: https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia
2. *Wordsmiths hail podcast success. BBC News*. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4504256.stm
3. *Названы международные тренды в образовании, которые могут быть актуальны и в России. Skillbox*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/nazvany-mezhdunarodnye-trendy-v-obrazovanii-kotorye-mogut-byt-aktualny-i-v-rossii/
4. Stanley G. *Podcasting for ELT. Teachingenglish.org*. 2005. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt
5. Воинова Е.А., Сивякова Е.В. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой медиасреды. *Социально-гуманитарные знания*. 2018: 104–120.
6. Дорощук Е.С., Трифонова П.В. Инновационный потенциал подкаста как интегрированной медиатехнологии. *МНИЖ*. 2020; № 2-2 Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-podkasta-kak-integrirovannoy-mediatehnologii
7. Агафонова Л.И., Аникина Ж.С. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе. *Письма в Эмиссия. Офлайн*. 2011.
8. Moore T. Pedagogy, Podcasts, and Politics: What Role Does Podcasting Have in Planning Education? *Journal of Planning Education and Research. 2022*.
9. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: теория и практика*. Москва: Филоматис, 2004.
10. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2006.
11. Ахмедова Н.Д. Обучение навыкам спонтанной иноязычной речи в процессе обучения иностранному языку на примере английского языка. *NovaInfo*. 2020: 54–56.
12. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: [методы, приемы, результаты]:* методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2010.
13. Соломатина А.Г. *Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов: английский язык, базовый уровень*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2011.
14. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку. *Язык и культура*. 2014: 189–201.
15. Драгунова А.А. *Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных Интернет-ресурсов на основе технологий Веб 2.0*. Диссертация … кандидата педагогических наук: специальность. Ярославль, 2014.
16. Глушатова О.С. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования при обучении английскому языку. *Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. Омск, 2013: 245–251.
17. Вазовски К. *Подкаст за две недели: от идеи до монетизации*. Москва: Альпина Паблишер, 2021.
18. Леонтьев А.А. *Педагогическое общение*. Москва – Нальчик: Издательство-центр «Эль-Фа», 1996.
19. *Начнем с понедельника*. Available at: https://mondaycast.mave.digital/
20. Иванова Т.А. и др. *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение*. Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
21. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 2010.
22. *ЭкоЛогичность. Заботиться о природе – новая ценность поколения*. Available at: https://mondaycast.mave.digital/ep-11
23. *Как понимать искусство и что делать, чтобы в музее не было скучно.* Available at: https://mondaycast.mave.digital/ep-47
24. Thomas S., Toland S.H. Imitating podcasts by providing audio content to support and enhance language learning. *JALT CALL Journal*. 2015: 3–17.
25. Игнатенко Н.А. Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку. *Язык и культура*. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-angloyazychnogo-radio-v-samostoyatelnoy-rabote-studentov-na-prodvinutom-etape-obucheniya-inostrannomu-yazyku
26. Короченский А.П. Журналистская наука перед лицом демократизации медиадискурса. *Современные проблемы журналистской науки*: сборник научных статей. Воронеж: Факультет журналистики Воронежского государственного университета, 2006: 14–23.


References


1. Kiss J. *Audible revolution. The Guardian*. 2004. Available at: https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia
2. *Wordsmiths hail podcast success. BBC News*. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4504256.stm
3. *Nazvany mezhdunarodnye trendy v obrazovanii, kotorye mogut byt' aktual'ny i v Rossii. Skillbox*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/nazvany-mezhdunarodnye-trendy-v-obrazovanii-kotorye-mogut-byt-aktualny-i-v-rossii/
4. Stanley G. *Podcasting for ELT. Teachingenglish.org*. 2005. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt
5. Voinova E.A., Sivyakova E.V. Podkast kak novyj format publichnoj kommunikacii v usloviyah cifrovoj mediasredy. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2018: 104-120.
6. Doroschuk E.S., Trifonova P.V. Innovacionnyj potencial podkasta kak integrirovannoj mediatehnologii. *MNIZh*. 2020; № 2-2 Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-podkasta-kak-integrirovannoy-mediatehnologii
7. Agafonova L.I., Anikina Zh.S. Didaktiko-metodicheskie osobennosti ispol'zovaniya podkastov pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Pis'ma v `Emissiya. Oflajn*. 2011.
8. Moore T. Pedagogy, Podcasts, and Politics: What Role Does Podcasting Have in Planning Education? *Journal of Planning Education and Research. 2022*.
9. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika*. Moskva: Filomatis, 2004.
10. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij*: posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2006.
11. Ahmedova N.D. Obuchenie navykam spontannoj inoyazychnoj rechi v processe obucheniya inostrannomu yazyku na primere anglijskogo yazyka. *NovaInfo*. 2020: 54-56.
12. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya: [metody, priemy, rezul'taty]:* metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2010.
13. Solomatina A.G. *Metodika razvitiya umenij govoreniya i audirovaniya uchaschihsya posredstvom uchebnyh podkastov: anglijskij yazyk, bazovyj uroven'*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2011.
14. Sysoev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura*. 2014: 189-201.
15. Dragunova A.A. *Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov fakul'teta inostrannyh yazykov cherez ispol'zovanie uchebnyh Internet-resursov na osnove tehnologij Veb 2.0*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk: special'nost'. Yaroslavl', 2014.
16. Glushatova O.S. Didakticheskij potencial podkastov i metodika ih ispol'zovaniya pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Omsk, 2013: 245-251.
17. Vazovski K. *Podkast za dve nedeli: ot idei do monetizacii*. Moskva: Al'pina Pablisher, 2021.
18. Leont'ev A.A. *Pedagogicheskoe obschenie*. Moskva – Nal'chik: Izdatel'stvo-centr "`El'-Fa", 1996.
19. *Nachnem s ponedel'nika*. Available at: https://mondaycast.mave.digital/
20. Ivanova T.A. i dr. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven'. Obschee vladenie*. Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
21. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
22. *`EkoLogichnost'. Zabotit'sya o prirode – novaya cennost' pokoleniya*. Available at: https://mondaycast.mave.digital/ep-11

23. *Kak ponimat' iskusstvo i chto delat', chtoby v muzee ne bylo skuchno.* Available at: https://mondaycast.mave.digital/ep-47
24. Thomas S., Toland S.H. Imitating podcasts by providing audio content to support and enhance language learning. *JALT CALL Journal*. 2015: 3-17.
25. Ignatenko N.A. Podkasty angloyazychnogo radio v samostoyatel'noj rabote studentov na prodvinutom `etape obucheniya inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura*. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-angloyazychnogo-radio-v-samostoyatelnoy-rabote-studentov-na-prodvinutom-etape-obucheniya-inostrannomu-yazyku
26. Korochenskij A.P. Zhurnalistskaya nauka pered licom demokratizacii mediadiskursa. *Sovremennye problemy zhurnalistskoj nauki*: sbornik nauchnyh statej. Voronezh: Fakul'tet zhurnalistiki Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2006: 14-23.

*Статья поступила в редакцию 24.04.24*

УДК 37.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-273-276

***Rodina V.L.,*** *senior lecturer, Moscow Regional Medical College No. 1 (Moscow, Russia), E-mail: rodinavl@bk.ru*

**A FUNCTIONAL AND STRUCTURAL MODEL OF DEVELOPMENT OF LEGAL LITERACY IN MEDICAL COLLEGE STUDENTS.** Legal literacy is a qualitative characteristic of the subject of legal relations, which determines a high level of awareness of the rules of law, the development of professionally important and personally business qualities and value orientations that reflect the degree of development of legal ideas. The research is based on the methodology of functional and structural modeling for building a system for the formation of legal literacy. The application of this methodology to the modeling of educational systems is associated with the orientation of the studied process of formation of legal literacy of medical college students towards the performance of predetermined pedagogical functions. A systematic approach to the study of the subject of study determines a detailed description of the structural components and connections between them, identifying optimal conditions for the interaction of all subjects of the educational process. The functional and structural approach is widely used for the analysis and synthesis of educational systems based on establishing the functions performed by a specific system and the formation of an appropriate structure for organizing the educational process. New approaches to the training of young mid-level specialists are caused by changes in the functions of professional activity in the modern world. The national production school determines the search for innovations to prepare a new generation of youth for work in the context of the penetration of digital technologies into various fields of activity.

*Key words:* **legal literacy, secondary vocational education system, functional and structural model**

***В.Л. Родина****, преп., ГБПОУ МО «Московский областной медицинский колледж № 1», г. Москва, E-mail: rodinavl@bk.ru*

# ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Правовая грамотность представляет собой качественную характеристику субъекта правоотношений, которая определяет высокий уровень осознания норм права, развития профессионально важных и личностно деловых качеств и ценностные ориентации, отражающие степень развития правовых представлений. В основе исследования лежит методология функционально-структурного моделирования к построению системы формирования правовой грамотности. Применение этой методологии к моделированию образовательных систем связано с ориентацией изучаемого процесса формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа на выполнение заранее определенных педагогических функций. Системный подход в исследовании предмета изучения обусловливает подробное описание структурных компонентов связей между ними, выявление оптимальных условий взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Функционально-структурный подход широко используется для анализа и синтеза образовательных систем на основе установления функций, выполняемых конкретной системой, и формирование соответствующей структуры организации образовательного процесса. Новые подходы к подготовке молодых специалистов среднего звена вызваны изменением функций профессиональной деятельности в современном мире. Отечественная производственная школа обусловливает поиски инноваций для подготовки нового поколения молодежи к трудовой деятельности в условиях проникновения цифровых технологий в различные сферы деятельности.

*Ключевые слова:* **правовая грамотность, система среднего профессионального образования, функционально-структурная модель**

Новые подходы к подготовке молодых специалистов среднего звена вызваны изменением функций профессиональной деятельности в современном мире. Отечественная производственная школа обусловливает поиск инноваций для подготовки нового поколения молодежи к трудовой деятельности в условиях проникновения цифровых технологий в различные сферы деятельности. Поэтому подготовка молодых специалистов среднего звена в настоящее время является актуальной проблемой, в которой большое внимание уделяется формированию правовой грамотности студентов в системе среднего профессионального образования.

Грамотность – фундамент, на котором можно построить дальнейшее развитие человека. Правовая грамотность включает определенный уровень правовых знаний, владение правовыми представлениями общественной и профессиональной деятельности, обладание правовым и гражданским сознанием, ориентацией на ценности норм и права, отражающие развитие общества и государства.

Таким образом, в структуре правовой грамотности студентов колледжа можно выделить знаниевый компонент (знание правовых основ общества, государства и профессиональной направленности деятельности субъекта правовых отношений); гражданское и нравственное сознание; ценностные ориентации, отражающие степень развития правовых представлений [1].

Основы профессионально-правовой компетентности будущих специалистов рассматривалась в работах С.А. Беличевой, Г.Я. Буша, А.А. Вербицкого, В.А. Лукова, Н.Н. Нечаевой, В.А. Смирнова и др.; вопросы правового воспитания курсантов военных институтов представлены в трудах А.В. Ракитского (2019), Р.В. Смирнова (2019); правовая культура стала объектом исследования в работах А.Ж. Айменова (2023), М.Г. Даудова (2017) и др.; правовая компетентность студентов медицинских вузов изучалась в исследованиях А.Г. Князевой (2017), А.Ю. Мозариной (2013), М.А. Соболевой (2013) [2] и др.; некоторые аспекты правового воспитания студенческой молодёжи в образовательном процессе организаций СПО представлены в работе Е.И. Павловой (2020).

Очевидно, что вопросам формирования правовой грамотности студентов СПО до сих пор уделялось недостаточно внимания. На основании анализа научной литературы по теме исследования и педагогического наблюдения за образовательным процессом было выявлено *противоречие* между необходимостью концептуального обоснования и построения модели формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа в цифровой образовательной среде и недостаточной разработанностью методологических основ, психолого-педагогических и организационных условий его эффективности.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить функционально-структурную модель формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа в условиях цифровой трансформации образования.

Объект исследования – правовая подготовка студентов медицинского колледжа.

Предмет исследования – формирование правовой грамотности студентов медицинского колледжа в цифровой образовательной среде.

Для достижения цели в соответствии с объектом и предметом исследования поставлены следующие задачи:

– раскрыть сущность и содержание понятия «правовая грамотность» специалиста среднего звена с учетом особенностей профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа;

– определить функции и структуру модели формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа.

Для проведения исследования применялся метод моделирования, который является базой для анализа эмпирических и теоретических данных. Понятие «модель» является многозначным и широко используемым в различных областях науки. В самом широком смысле модель является образцом, идеальным описанием некоторого объекта или системы объектов. Одной из основных функций модели является не только изучение и анализ различных исследуемых явлений (объектов), но и прогнозирование их развития [3].

Научная новизна исследования состоит в том, что разработана функционально-структурная модель формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа, выявлены педагогические условия формирования правовой грамотности студентов колледжей медицинских направлений в цифровой образовательной среде, направленные на оптимизацию учебного процесса.

В основе исследования лежит методология функционально-структурного моделирования к построению системы формирования правовой грамотности

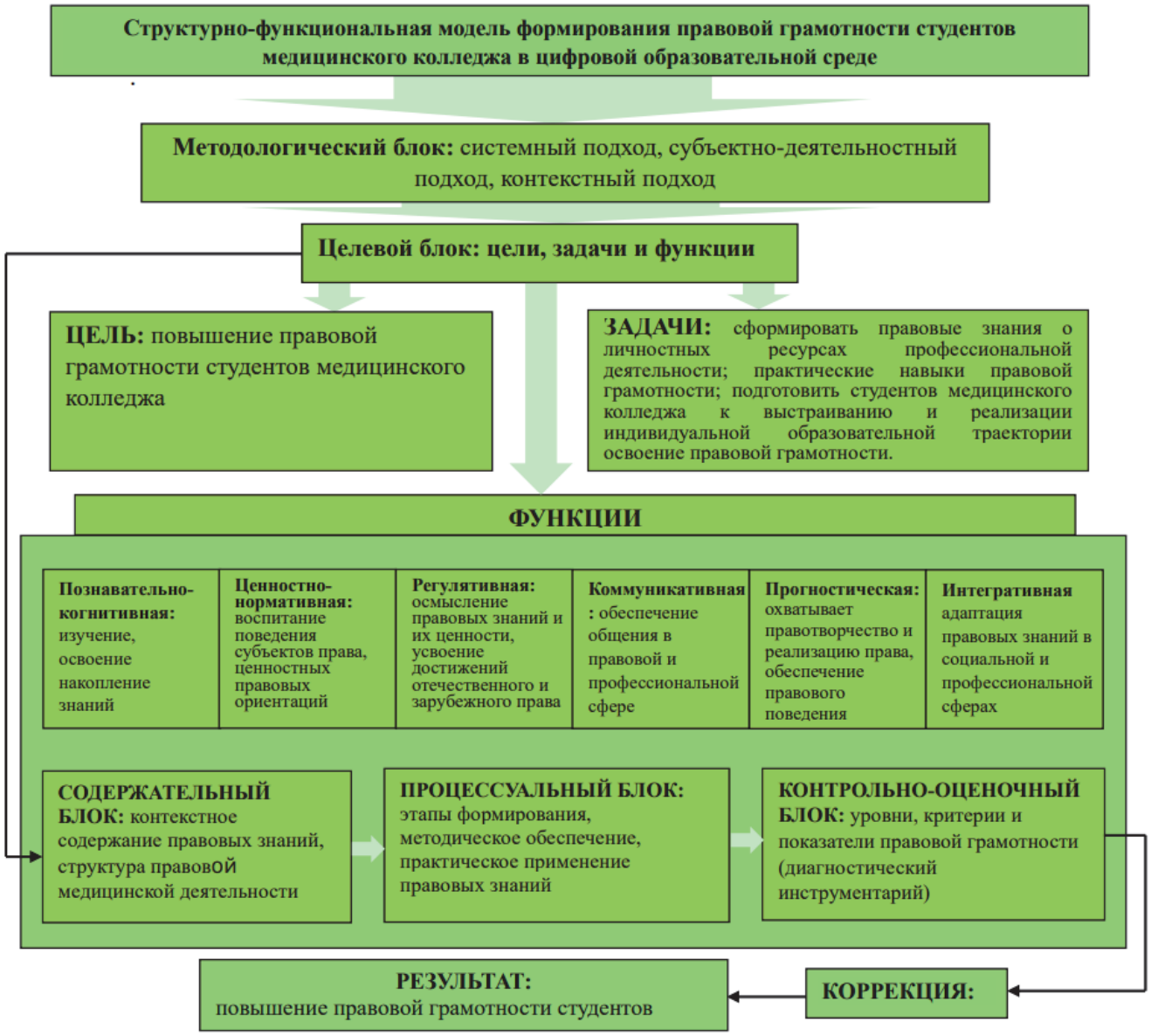



Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования правовой подготовки студентов медицинского колледжа в цифровой образовательной среде

(рис. 1). Применение этой методологии к моделированию образовательных систем связано с ориентацией изучаемого процесса формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа на выполнение заранее определенных педагогических функций. В связи с тем, что образовательная среда СПО представлена взаимосвязанными и взаимообусловливающими системами профессиональной и цифровой средами обучения, в основу исследования формирования правовой грамотности положен системный метод, одним из методов которого является функциональный подход. Такой подход в исследовании предмета изучения обусловливает подробное описание структурных компонентов и связей между ними, выявление оптимальных условий взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Функционально-структурный подход используется, когда нет однозначного соответствия между элементами системы. Из этого следует, что необходим анализ структурных компонентов системы и определение связи между структурой и функциями образовательной системы формирования правовой грамотности студентов СПО медицинской направленности подготовки.

К основным функциям системы формирования правовой грамотности студентов колледжей медицинской направленности подготовки относятся познавательно-когнитивная; регулятивно-правовая; ценностно-нормативная; коммуникативная; интеграционная; прогностическая. На основе анализа исследований о правовом воспитании, формировании правовой культуры и компетентности выделим особенности формирования правовой грамотности студентов СПО и раскроем сущность ее основных функций [4; 5].

Познавательно-когнитивная функция – это изучение, освоение и накопление правовых знаний, развитие способностей для понимания, запоминания и использования правовых знаний. Данная функция определяет направление подготовки студентов СПО к жизни в гражданском обществе, обеспечивая формирование гражданской позиции как в правовом государстве, так и в профессиональной деятельности. Процесс познания осуществляется на принципах субъектно-деятельностного подхода к обучению и направлен на формирование активной жизненной позиции, необходимой как в профессиональной, так и в коммуникативной деятельности.

Ценностно-нормативная функция процесса формирования правовой грамотности направлена на воспитание правового сознания, поведения студента в обществе и в семье. Закрепляет знания о законности, правопорядке и законодательстве, обеспечивает усвоение ценностных ориентаций в обществе. Поведение студента позволяет оценить проявление норм права через поступки и их отношение к правомерным или неправомерным действиям в обществе.

Назначение регулятивной функции процесса формирования правовой грамотности заключается в осмыслении социальных и духовных правовых ценностей. Средствами регулирования могут быть как запреты, так и предписания. Правовые ценности и юридические идеалы вносят упорядоченность в общественные отношения.

Коммуникативная функция способствует личностному и групповому взаимодействию в правовой сфере. Реализуется через применение диалоговых методов в процессе обучения в СПО. Важными моментами в общении являются логические рассуждения, аргументация и доказательство в оценке правовых знаний и убеждений.

Прогностическая функция заключается в предвидении дальнейшего развития правовых отношений как личностного характера, так и корпоративных отношений в будущей профессиональной деятельности. Направлена на анализ действующей ситуации, а значит и возможности в будущем избегать правонару-

шений, что обеспечивает оптимальный выбор приемов и средств в достижении поставленных правовых целей.

Интегративная функция процесса формирования правовой грамотности студентов СПО обеспечивает адаптацию правовых знаний студентов к профессиональной образовательной среде. Данная функция обеспечивает интеграцию студентов в правовое поле общества как внешней среды обучения. В этой связи назначение этой функции в формировании устойчивых правовых отношений и социального опыта по совместному групповому взаимодействию как в обществе в целом, так и профессиональных сообществах.

В рамках нашего исследования для описания процесса формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа в цифровой образовательной среде мы разработали структуру модели, состоящую из следующих блоков:

– методологический блок: представлены педагогические подходы и принципы, способствующие формированию правовой грамотности студентов медицинского колледжа;

– целевой блок: описаны цель, задачи, функции формирования правовой грамотности студентов колледжа медицинской направленности подготовки;

– содержательный блок: определяет обоснование роли правовой грамотности к их будущей профессиональной деятельности;

– процессуальный блок: представлены формы, средства и методы обучения, направленные на формирование правовой грамотности студентов медицинского колледжа во взаимодействии с цифровой образовательной средой;

– результативно-оценочный блок: описывает уровни и критерии определения правовой грамотности студентов медицинского колледжа.

Методологический блок. Формирование правовой грамотности студентов основывается на применении нескольких подходов к обучению: системного, субъектно-деятельностного и контекстного.

Целевой блок модели. Целью создания модели правовой подготовки студентов медицинского колледжа в цифровой образовательной среде является повышение общего уровня правовой грамотности студентов медицинского колледжа.

Для достижения поставленной цели нам следует решить следующие задачи:

– сформировать у студентов медицинского колледжа правовые знания о личностных ресурсах профессиональной деятельности во взаимодействии с цифровой образовательной средой;

– сформировать у студентов медицинского колледжа практические навыки правовой подготовки во взаимодействии с цифровой образовательной средой;

– подготовить студентов медицинского колледжа к выстраиванию и реализации индивидуальной образовательной траектории освоения правовой грамотности.

Содержательный блок включает «содержание знаний и структуры правовой медицинской деятельности; основных функций медицинского работника; различных подходов к оценке эффективности результатов правовой медицинской деятельности; причин и характера трудовых споров, возникающих в экономической сфере» [6]. Вместе с тем содержательный компонент представляет не только теоретические знания законов и правил, но и применение этих знаний в практической деятельности, что проявляется в отношениях студентов к происходящим событиям как в обучении, так и в государстве. «Развитие когнитивного компонента правовой грамотности у студентов системы среднего профессионального образования медицинских направлений также способствует повышению самооценки, коррекции представлений человека о самом себе» [6].

Процессуальный блок модели. Для достижения поставленной цели нами были сформулированы три основные задачи. Представленные задачи отображают три этапа формирования правовой подготовки студентов медицинского колледжа в цифровой образовательной среде.

Первый этап – этап самопознания. Как следует из названия первого этапа, его целью является оказание психолого-педагогической помощи студентам в познании себя, своих способностей, возможностей и интересов, выявлении индивидуальных познавательных потребностей, формировании субъектности.

Форма обучения на первом этапе: практические занятия, включающие в себя проведения онлайн-тестирования, групповые психологические тренинги.

Методы педагогической деятельности на первом этапе: метод информационного ресурса, включающий в себя прохождение онлайн-тестирования и создание собственного информационного ресурса (цифровой дневник правовой подготовки); метод сетевого общения, организованного педагогом в социальных сетях, беседа, дискуссионный метод, тренинговый метод.

Второй этап – формирование правовой грамотности. Как нами отмечалось ранее, процесс правовой подготовки включает в себя следующие компоненты: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция и волевые усилия. Для того чтобы повысить общий уровень правовой подготовки, следует комплексно подойти к данному вопросу и создать условия для развития и совершенствования для каждого из указанных компонентов.

Форма обучения: участие в групповых занятиях, которые происходят в виде игры или тренинга; участие в группах для реализации социально значимого проекта в социальных сетях.

Методы педагогической деятельности: метод проектов, исследовательский метод, игровой метод, дискуссионный метод.

Третий этап – составление и реализация индивидуального плана подготовки к экзаменам. Устойчивое закрепление любого навыка возможно в том случае, если он используется осознанно и целенаправленно. Навыки правовой грамотности являются важными в любой сфере деятельности человека. Обучающимся, помимо теоретических сведений о способах правовой подготовки, следует продемонстрировать важность их на практике. Одним из способов практического применения правовой грамотности студентов является составление и реализация индивидуального плана подготовки к экзаменам за курс дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в медицинском колледже [7].

Методы педагогической деятельности на третьем этапе: проблемного обучения, взаимодействия с цифровыми образовательными ресурсами, самоконтроля.

Формы обучения: групповые и индивидуальные консультации обучающихся, в том числе при помощи социальных сетей и мессенджеров.

Результативно-оценочный блок модели описывает критерии правовой подготовки студентов. Нами были выделены критерии и уровни сформированности правовой подготовки студентов медицинского колледжа. Основными критериями сформированности правовой подготовки студентов медицинского колледжа являются познавательная мотивация и общий уровень правовой подготовки, который отражает сформированность основных компонентов правовой подготовки студентов медицинского колледжа в цифровой образовательной среде. Для каждого критерия мы выделили три уровня сформированности: низкий, средний и высокий.

Предполагаемый результат выполненной работы – повышение общего уровня правовой грамотности студентов.

Функционально-структурная модель процесса формирования правовой грамотности студентов вносит определенный теоретический вклад в педагогическую науку, так как представляет целостную систему обучения студентов СПО и нацелена на повышение качества подготовки студентов, способствует их личностному и профессиональному росту. Теоретическое обоснование базируется на субъектно-деятельностном подходе, где студент СПО является не объектом обучения, а непосредственно представляется активным участником образовательного процесса. Системный подход обеспечивает целостность учебного процесса, изменение любого компонента системы влияет на взаимодействие компонентов, на выбор форм, методов, средств обучения. Одним из составляющих компонентов этой системы является образовательная среда, которая трансформируется в современных условиях цифровизации общества. Открытость образовательной среды, нелинейность процессов, в ней происходящих, неопределённость и непредсказуемость развития технических средств – всё это определяет применение синергетического подхода, который объясняет самоорганизацию сложных систем. Практическая ценность исследования формирования правовой грамотности студентов СПО является построение модели на основе контекстного подхода. Система правовых знаний, их практическое применение интегрируется с профессиональным содержанием, в данном случае медицинской направленности, которые соприкасаются с медицинской этикой, здоровьесберегающими технологиями и медицинским правом. Результаты данного исследования находят своё применение в решении проблемы формирования и развития правовой грамотности студентов медицинского колледжа в условиях цифровизации образования.

Правовая грамотность является фундаментом формирования правового сознания для студентов средних специальных учебных учреждений в силу возрастных особенностей обучающихся. Сила правового сознания даёт возможность развивать правовую культуру, что, в свою очередь, способствует формированию правовой компетентности, связанной с будущей профессиональной деятельностью. Предлагаемая нами модель формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа в цифровой образовательной среде представляет поэтапную работу педагога и студента, направленную на повышение общего уровня правовой подготовки и овладение навыками правовой грамотности за счет активизации познавательной деятельности обучающихся.

Библиографический список


1. *Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.
2. Соболева М.А. *Формирование правовой компетенции студентов медицинского института: на примере специальности 060101 Лечебное дело*. Диссертации … кандидата педагогических наук. Орел, 2013.
3. Котомина О.В. Функциональная модель влияния системы высшего образования на устойчивое развитие региона. *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки.* 2021; № 3: 241–256.
4. Родина В.Л. Формирование правовой культуры студентов медицинского колледжа: методический аспект. *Мир Науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (88): 159–161.
5. Образцов П.И., Образцов И.П. Теоретические аспекты формирования профессионально ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации. *Ученыезаписки Op- Scientific Cooperation Center "Interactive plus"* 7. Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0). 2023; № 1: 304–309.

6. Родина В.Л. Правовая культура студентов медицинских направлений в открытой образовательной среде. *О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики:* сборник научных трудов по итогам VIII Международная научно-практическая конференция. Красноярск: ИЦРОН, 2021: 34–36.
7. Родина В.Л. Правовая компетентность как педагогическая категория: историко-теоретический аспект. *Проблемы современного педагогического образования.*2019; № 62-4: 179–182.

References

1. *Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.
2. Soboleva M.A. *Formirovanie pravovoj kompetencii studentov medicinskogo instituta: na primere special'nosti 060101 Lechebnoe delo.* Dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Orel, 2013.
3. Kotomina O.V. Funkcional'naya model' vliyaniya sistemy vysshego obrazovaniya na ustojchivoe razvitie regiona. *Vestnik PNIPU. Social'no-`ekonomicheskie nauki.* 2021; № 3: 241-256.
4. Rodina V.L. Formirovanie pravovoj kul'tury studentov medicinskogo kolledzha: metodicheskij aspekt. *Mir Nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (88): 159-161.
5. Obrazcov P.I., Obrazcov I.P. Teoreticheskie aspekty formirovaniya professional'no orientirovannoj pravovoj kompetentnosti kursantov vedomstvennoj obrazovatel'noj organizacii. *Uchenyezapiski Or- Scientific Cooperation Center "Interactive plus" 7.* Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0). 2023; № 1: 304-309.
6. Rodina V.L. Pravovaya kul'tura studentov medicinskih napravlenij v otkrytoj obrazovatel'noj srede. *O nekotoryh voprosah i problemah psihologii i pedagogiki:* sbornik nauchnyh trudov po itogam VIII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Krasnoyarsk: ICRON, 2021: 34-36.
7. Rodina V.L. Pravovaya kompetentnost' kak pedagogicheskaya kategoriya: istoriko-teoreticheskij aspekt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.*2019; № 62-4: 179-182.

*Статья поступила в редакцию 14.05.24*

УДК 372.881.111.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-276-279

***Stepina S.D.,*** *senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sstepina22@gmail.com*
***Miryugina N.A.,*** *senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: natalia19782002@mail.ru*
***Alrahhal Radwan,*** *senior lecturer, Cand. of Sciences (Philosophy), Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: radikrad872@gmail.com*

**ENGLISH LOAN WORDS AS LEXICAL BASE UNITS FOR TEACHING SECOND FOREIGN LANGUAGE (ON EXEMPLES IN GERMAN AND ARABIC).** The article is dedicated to the research on the issue of whether the knowledge of the English language can help studying the second foreign language at the lexical level. The article contains generalized information on English loan words in Russian, German and Arabic languages. Special attention is given to the use of English loan words in different areas of human activities. The authors of the article study experience that students getting bachelor's degree in linguistics get while learning vocabulary of the second foreign language (German and Arabic). Students know English loan words and use them in their speech. The researchers conclude that the learners of the second foreign language have already got English loan words as their potential vocabulary when they start learning the second foreign language. In the result of the survey the authors suggest to use English loan words as lexical base units in order to form receptive and productive language skills.

*Key words:* **English loan word, second foreign language, German language, Arabic language, loan word, basic unit of speech, target language, receptive language skills, productive language skills**

***С.Д. Степина,*** *ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sstepina22@gmail.com*
***Н.А. Мирюгина,*** *ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: natalia19782002@mail.ru*
***Альрахаль Радуан,*** *доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: r_alrahhal@ugrasu.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В КАЧЕСТВЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛАХ НЕМЕЦКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ)

Данная статья посвящена исследованию вопроса о том, может ли знание английского языка как первого иностранного помочь в изучении второго на лексическом уровне. В статье обобщен материал по лексическим заимствованиям из английского языка в русский, немецкий, а также арабский языки. Особое внимание уделено использованию англицизмов в разных сферах деятельности человека. Авторами проведено исследование опыта студентов-бакалавров направления «Лингвистика» в изучении лексического материала второго иностранного языка (арабский и немецкий языки), а также их осведомленности о понятиях «англицизм», «иноязычное заимствование» и умения использовать их в речи. Авторы приходят к выводу, что лексику, заимствованную из английского языка обучающиеся уже имеют в потенциальном лексическом запасе, находясь на начальном этапе изучения второго иностранного языка. В качестве результатов исследования для эффективного перевода такой лексики в активный словарный запас предложены методические рекомендации по использованию англицизмов как лексических опор для формирования рецептивных и продуктивных языковых навыков.

*Ключевые слова:* **англицизм, второй иностранный язык, немецкий язык, арабский язык, иноязычное заимствование, речевая опора, язык-рецептор, рецептивные языковые навыки, продуктивные языковые навыки**

Умение говорить бегло на двух иностранных языках вместо одного создает множество профессиональных возможностей в современной рабочей среде и становится все больше желающих получить такой навык, уже имея опыт изучения английского как глобального языка мирового сообщества. Изучая иностранный язык, мы получаем не только профессиональную пользу, но и учимся взаимодействовать с людьми разных культур. Когда человек овладевает навыком общения на первом иностранном языке, ему становится легче изучать второй иностранный язык, имея уже подобный опыт.

Актуальность работы состоит в том, что, по нашему мнению, при обучении второму иностранному языку педагогам можно и даже необходимо учитывать тот факт, что обучающиеся уже имеют опыт изучения иностранного языка. Этот опыт должен быть преимуществом в работе с такой аудиторией, которую в настоящее время представляют не только студенты направления «Лингвистика», но и многие желающие расширить свои возможности общения на иностранных языках, имеющие личную или профессиональную заинтересованность.

Актуальность работы непосредственно связана с её практической значимостью, которая заключается в возможности использовать полученные результаты работы в преподавании второго иностранного языка, в разработке методических пособий для изучающих ВИЯ.

Теоретическая значимость работы видится в пополнении знаний об использовании англицизмов в современных иностранных языках, актуальных для нашего времени, что позволяет в дальнейшем применить полученные знания в области преподавания.

Целью искомой работы является изучение способов использования англицизмов в качестве лексических опор, позволяющих эффективно выстроить и спланировать начальный этап обучения второму иностранному языку. Объектом работы является лингвистический материал (тексты, лексические группы) английского, немецкого и арабского языков, а также материалы опроса студентов на заданную тему.

Для достижения вышеуказанной цели основными задачами являются: 1) определение наличия и сферы употребления заимствованных слов в языке-реципиенте (немецкий и арабский языки), 2) выявление роли англицизмов в формировании потенциального словаря обучаемого, 3) изучение степени осведомленности обучающихся о понятиях «англицизм», «иноязычное заимствование», 4) обоснование использования англицизмов как лексических опор при обучении пониманию иноязычного текста и построению собственного высказывания, 5) формулирование методических рекомендаций по работе с лексикой при обучении ВИЯ на основе исследованного материала.

Англицизмы, как иноязычные заимствования, являются объектом многочисленных исследований лингвистов разных стран уже долгое время. Научная новизна нашей работы заключается в том, что мы предпринимаем попытку извлечь пользу из наличия в современных языках мира большого количества англици-

мов для изучающих эти иностранные языки, рассмотреть то, каким образом знание английского языка может содействовать развитию языковой компетенции в отношении других иностранных языков.

В работе проводится анкетирование студентов направления «Лингвистика», продолжающих изучать первый иностранный язык (английский) на продвинутом уровне и начавших изучать второй иностранный язык (немецкий либо арабский). Данный опрос позволит нам получить полезные результаты для организации эффективного обучения как студентов лингвистических направлений, так и всех желающих освоить второй иностранный язык. Также результаты опроса определяют практическую значимость работы – формулирование методических рекомендаций по использованию англицизмов при обучении как рецептивным, так и продуктивным видам речевой деятельности.

Лексические заимствования вот уже множество десятилетий являются объектом изучения исследователей в области лингвистики и остаются актуальными. Российский лингвист Л.П. Крысин посвятил множество своих трудов исследованию иноязычных слов в русском языке. По его словам, начало XXI века относится в истории общества к тому времени, « …когда преобладает более терпимое отношение к внешним влияниям и, в частности, к заимствованию новых иноязычных слов» [1]. В это время возникли «известные политические, экономические и культурные условия, которые определили предрасположенность российского общества к принятию новой и к широкому употреблению ранее существовавшей, но специальной иноязычной лексики» [1]. Исследователь приводит множество примеров экономических и финансовых терминов, терминов, относящихся к компьютерной технике, иноязычных названий видов спорта и многих других англицизмов, использующихся как в новых, так и в старых системах наименований. Исследованиями англицизмов, функционирующих в русском языке, занимаются также такие российские лингвисты, как А.И. Дьяков, М.А. Брейтер. Анатолий Дьяков в 2021 году выпустил «Словарь англицизмов русского языка», содержащий около 20 000 словарных статей, охватывающих многие сферы их использования.

Однако отметим, что поток заимствованных слов из английского языка затрагивает многие национальные культуры и национальные языки. Рассмотрим использование англицизмов в немецком и арабском языках.

Ни одна группа иностранных слов современного немецкого языка не растет так быстро, как англицизмы, и ни одна из них не распространена среди разновидностей немецкого языка так широко, как эта – англицизмы встречаются буквально повсюду, от молодежного языка до информатики и рекламы. Англицизмы используют также интенсивно и широко в немецком языке, как и борются с ними, и уже давно являются предметом лингвистических исследований.

Петр Айзенберг в первую очередь рассматривает способность заимствований интегрироваться в немецкий язык в целом [2]. По словам немецкого лингвиста, специалиста в области грамматики немецкого языка, англицизмы – это слова не английского языка, а немецкого. Они обладают свойствами, которые отличают их от английских слов. Все существительные в немецком языке имеют род и пишутся с заглавной буквы, и ни одна форма немецкого глагола не совпадает полностью с соответствующей формой английского [3].

Влияние английского языка на немецкий язык наиболее заметно в определенных сферах жизни и отражает области, в которых англоязычная культура оказала наибольшее воздействие. Специалисты определяют три общие категории – это технологии, бизнес и поп-культура.

В сфере технологии английские слова, такие как *Computer*, *Software* и *Internet*, были органично включены в немецкий технологический лексикон, что отражает доминирование англоязычных стран в цифровом мире.

Такие термины, как *Marketing* и *Management*, вошли в немецкий экономический дискурс и часто используются взаимозаменяемо с их немецкими эквивалентами.

Поп-культура и индустрия развлечений в значительной степени способствуют притоку английских слов. Такие слова, как *Weekend*, *Fashion* и *Party*, широко используются в повседневном немецком языке, особенно среди молодого поколения.

Чтобы проиллюстрировать степень влияния английского языка, приведем несколько примеров англицизмов, которые стали неотъемлемой частью повседневной немецкой лексики.

Так, немецкое слово *Arbeit* ‘работа’ бвло заменено английским словом *Job* ‘работа’. Англицизм часто используется для описания рабочих мест или возможностей трудоустройства.

Англицизм *Team* ‘коллектив, команда’ часто используется в немецком языке для обозначения группы людей, работающих вместе.

*E-Mail* – прямое заимствование вместо *elektronische Post* ‘электронной почты’, обычно используемой для связи по электронной почте.

Интересным аспектом немецких англицизмов является то, как они адаптированы к немецкой фонологической системе. Носители немецкого языка часто меняют произношение, чтобы оно соответствовало немецкой фонетике, что приводит к изменениям в произношении этих слов. Рассмотрим несколько примеров: *Computer* в немецком языке произносится как ‘Kuhm-pew-ter’; *Marketing* в немецком контексте можно произносить как ‘Mah-ket-ing’; *Party* произносится с немецким акцентом как ‘Par-tee’ [4].

Такого рода адаптации помогают гарантировать, что лингвистические заимствования органично вписываются в ритм и звуки немецкого языка, не теряя при этом своего английского происхождения, а также демонстрируют динамику языка и влияние глобального общения.

Необходимо отметить, что некоторые англицизмы появились в немецком языке по причине того, что возникло новое явление или понятие, но в языке-рецепторе не было подходящего для него слова. Например, *Nordic-Walking* ‘скандинавская ходьба’, *Hotpants* ‘короткие женские шорты’ или *Moonboots* ‘утепленные зимние сапоги’. Также в немецком языке присутствует тенденция к использованию англицизмов, когда перевод слова на немецкий язык может показаться слишком громоздким, например *Screenshot* ‘снимок экрана’, что на немецком в переводе означает *Bildschirmaufnahme* ‘запись с экрана’.

Итак, англицизмы – это отдельные слова или выражения, заимствованные непосредственно из английского языка, но обычно вписывающиеся в структуру и грамматику того языка, в который они заимствуются. Они могут появиться в языке-рецепторе по разным причинам, в том числе для обозначения новых концепций, явлений или технологий.

Лингвисты выделяют ещё один термин, который описывает неточное смешение немецкого и английского языков, что может привести к языковым недоразумениям – денглиш, то есть смеси двух языков (немецкого и английского), в которой часто игнорируются грамматические правила. Примерами такого использования в немецком языке может служить слово *Handy* ‘мобильный телефон’ вместо *Mobiltelefon* ‘мобильный телефон’, предложение типа: *Kannst du mir das Feedback geben?* ‘Ты можешь дать мне обратную связь?’ – здесь используется английское слово *feedback*, но с элементами немецкого языка (слово пишется с определенным артиклем среднего рода и с заглавной буквы) и сохраняется структура немецкого предложения [5].

В отношении проникновения англицизмов в арабский язык также проводятся многочисленные исследования. Сегодня к главным причинам появления англицизмов в арабском языке, как и во многих других языках мира, можно отнести развитие информационно-коммуникационных технологий и интернет-общения. Среди проводимых исследований особенно популярны темы интеграции англицизмов в современные арабские СМИ, а также в общение в диалоговом режиме посредством популярных мессенджеров и социальных сетей. Многие англицизмы, попадающие в арабский язык, проходят сложный путь адаптации (начиная с фонетико-графической адаптации) в силу того, что английский и арабский языки не являются родственными.

Много работы проводится арабским обществом с целью целенаправленно воздействовать на структуру языка, на выработку терминологии, на приспособление процесса словообразования в языке к нуждам современной науки и техники. Основано постоянное бюро по координации лингвистической арабизации. Учреждения по вопросам культуры и образования считают, что «…арабский язык должен применяться на всех ступенях системы образования; необходимо разработать и унифицировать арабскую научную терминологию; функционирование арабского языка во всех сферах науки и образования позволит ему удовлетворять все потребности XXI века; использование арабского языка при преподавании различных наук не означает отказа от употребления иностранных языков» [6].

Саиг Фаиз Элиас – кандидат филологических наук – при исследовании вопросов по культурному возрождению арабского языка, ликвидации массовой безграмотности также обращает внимание на влияния англицизмов на арабский язык через СМИ, особенно в связи с развитием научно-технического прогресса.

Исследователь современной лингвистики и бывший вице-президент Академии арабского языка, доктор Камаль Бишр внес огромный вклад, написав сотни статей и десятки научных трудов и исследований по лингвистике, уделив значительное внимание английскому и арабскому языкам.

Фади Салем – арабский учёный и политик – в своих исследованиях отметил, что в связи с быстрой тенденцией роста интернет-коммуникаций происходит и совершенствование современной лингвистической науки арабского языка.

Многими исследователями отмечается, что в связи с развитием арабоязычного сектора социальных сетей развивается своеобразный арабский язык, а также специальная терминология интернет-коммуникаций.

Мы можем видеть, что в арабском языке область лексики в сфере информационно-компьютерных технологий широко представлена англицизмами [7].

Рассмотрим несколько примеров. Заимствованное из английского языка слово كَمْبْيُوتَر – kambyuutar – computer используется наряду с арабским حَاسُوب – haasuub. **– ويندوز** *wīndūz* – *windows* – передача названия операционной системы на арабский язык была основана на транслитерации. В большинстве случаев используется транслитерация для передачи термина W*i-Fi* на арабский язык: فَاي وَاي – waay faay – Wi-Fi , но в данном случае также можно встретить и латинскую графику.

Познакомившись с исследованиями общения арабской молодежи в диалоговом режиме посредством популярных мессенджеров и социальных сетей, мы увидели, что носители арабского языка, имея хороший уровень владения английским языком, достаточно положительно относятся к использованию английских заимствований в онлайн-общении, используя как латинский, так и арабский алфавиты при общении в мессенджерах и социальных сетях со своими коллегами и друзьями [8].

Обобщая проведенные исследования, можно сделать вывод о том, что развитие мировых технологий и современных средств коммуникаций влечет за

собой изменения современного арабского языка: появляется все большее количество заимствованных слов и новых терминов (соответствующих технологиям научно-технического прогресса).

Многие заимствованные слова из английского языка в арабский, как и англицизмы, проникающие в немецкий язык, проходят определенный путь адаптации в языке-реципиенте, однако продолжают оставаться узнаваемыми для многих людей, владеющих английским языком, являясь, таким образом, мотивированной лексикой.

Использование разного рода речевых опор является эффективным методом для обучения пониманию иноязычного текста и построению самостоятельного высказывания. Под речевой опорой понимаются «специальные учебные материалы с использованием наглядности (рисунки, карточки со словами, таблицы, ключевые слова и др.), раскрывающие тему, проблему, идею сообщения. Используются для стимулирования самостоятельного высказывания на иностранном языке» [9]. Англицизмы мы предлагаем рассматривать как ключевые слова, помогающие понять или передать идею сообщения.

Мы полагаем, что для людей, владеющих английским языком на продвинутом уровне, англицизмы могут выступать в качестве языковых опор при изучении второго иностранного языка, помогая в формировании как рецептивных, так и продуктивных языковых навыков. Наряду с фактологическими опорами такие лексические единицы, как англицизмы, можно рассматривать как потенциальный лексический запас. Изучив правила чтения второго иностранного языка, учащиеся смогут самостоятельно определять значение таких слов в тексте. Это важно на начальном уровне подготовки, когда трудности, возникающие в процессе чтения иноязычного текста, связаны с недостатком у них лингвистических знаний, бедностью словарного запаса. Мы считаем, что одним из способов пополнения словарного запаса является формирование лексических навыков с помощью англицизмов. Основные этапы формирования лексического навыка – ознакомление, первичное закрепление, развитие умения использовать навык в речевой деятельности – занимают меньше времени и усилий, если эти слова уже ранее встречались обучающимся при изучении первого иностранного языка (в нашем случае – английского) и схожи или близки к ним в своем лексическом значении.

Для исследования вопроса использования англицизмов в процессе изучения второго иностранного языка мы провели анкетирование – опрос 26 студентов 3 курса направления «Лингвистика» Югорского государственного университета, начавших изучать немецкий и арабский языки. Опрос проводился в электронной (дистанционной) форме. В нем были представлены вопросы открытого, закрытого и полузакрытого типа на тему лексических заимствований и изучения новой лексики второго иностранного языка (ВИЯ). Полученные формы опроса были обработаны и проанализированы нами. Опрос показал, что 97% респондентов знакомы с понятием «лексическое заимствование», могут привести примеры таких слов и сформулировать определение этого термина.

На рис. 1 представлены результаты части опроса, посвященной изучению новой лексики на занятиях по второму иностранному языку (немецкий и арабский языки). Здесь мы видим, что подавляющая часть студентов (97%) считают важным изучение лексики на занятиях по ВИЯ, а также большая часть (80%) отмечают, что они в достаточной мере мотивированы для изучения новой лексики. Несколько большее количество респондентов (85%) уверены, что используют различные формы деятельности на занятиях по второму иностранному языку, чтобы увеличить и разнообразить свой словарный запас. Студенты продолжают изучать первый иностранный язык (английский), и 67% опрошенных считают, что имеют достаточно богатый словарный запас английского языка (ПИЯ), однако со вторым иностранным языком ситуация иная, поскольку здесь студенты находятся на начальной стадии обучения. Только 7% опрошенных считают, что уже обладают в достаточной мере богатым словарным запасом ВИЯ.

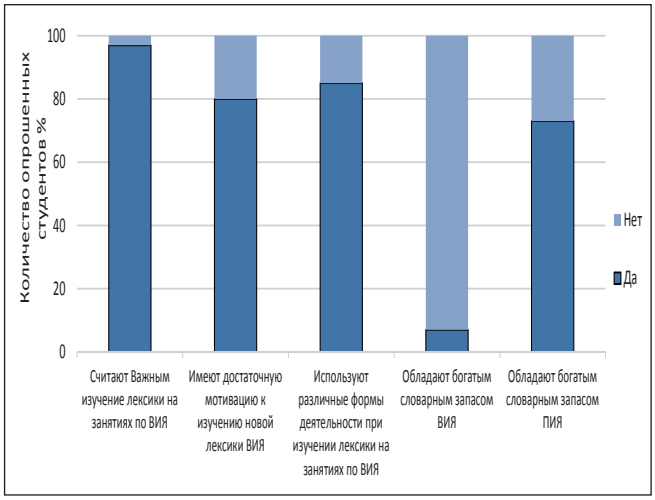
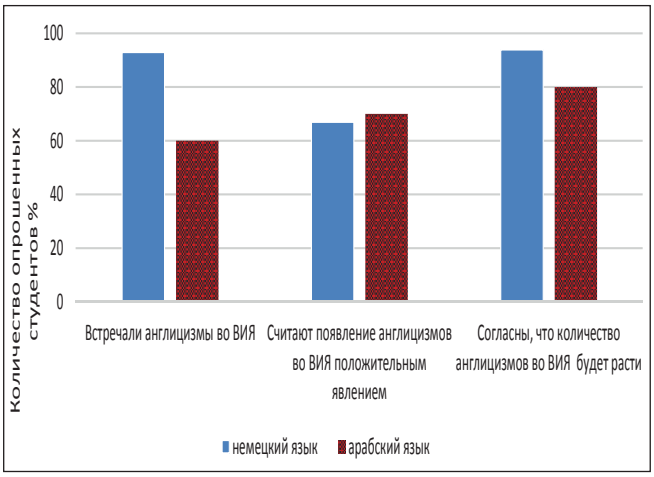



Рис. 1. Аспекты, связанные с изучением студентами лексики ВИЯ

На рис. 2 представлены результаты части опроса, связанные с англицизмами и их использованием во ВИЯ. 93% студентов, изучающих немецкий язык как второй иностранный, отметили, что они встречали англицизмы при чтении текстов и изучении лексики в немецком языке, а также имеют опыт самостоятельного употребления таких слов в устной речи. У студентов, изучающих арабский язык такой, процент ниже (60%). Больше половины студентов (67 и 70%) считают наличие англицизмов в языке-реципиенте положительным явлением, поскольку знакомство с английским языком помогает им в понимании речи и текстов, построении собственного высказывания на ВИЯ, когда они встречают и используют англицизмы. Количество опрошенных студентов, считающих, что число англицизмов будет продолжать расти, в немецком языке больше, чем в арабском. Рост числа англицизмов, по мнению большинства респондентов, связан с процессом глобализации, распространением английского языка как языка международного общения. Однако некоторые студенты среди причин появления в языке-реципиенте англицизмов отмечают также отсутствие в родном языке эквивалентов новым понятиям и реалиям жизни.




Аспекты, связанные с восприятием студентами англицизмов во ВИЯ

Итак, мы рассматриваем англицизмы как потенциальный лексический запас изучающих второй иностранный язык. Предлагая учащимся тексты на втором иностранном языке, содержащие англицизмы, мы увеличиваем их пассивный (рецептивный) лексический запас. Англицизмы, попавшие в немецкий язык, графически зачастую сходны с немецкими словами благодаря родству языков и общности алфавита, поэтому изменения в написании слов при ассимиляции происходят достаточно редко. Как отмечено нами ранее, количество респондентов, встречавших англицизмы в немецкой лексике, достаточно высоко, мы видим это на рис. 2. В арабском языке на начальном этапе заимствования мы можем встретить англицизмы (достаточно редко) в виде иноязычных вкраплений, написанных латинской графикой. Далее слова проходят путь графической и фонетической адаптации, в последней происходит замена некоторых звуков, нехарактерных для арабского языка. Однако, большая часть опрошенных студентов (60%) отметили, что встречались с англицизмами в арабской лексике. Поскольку целью изучения иностранного языка является получить лексический речевой навык, основными компонентами которого являются словоупотребление и словообразование, имея достаточную мотивацию, обучающиеся стремятся увеличить активный (продуктивный) лексический запас.

Для построения эффективной работы по формированию лексических навыков мы предлагаем использовать лексические упражнения на уровне слова, затем на уровне словосочетания и далее – предложения.

На занятиях по немецкому языку можно предложить следующую последовательность работы с лексикой:

1. Начинаем работать с англицизмами на уровне слова.

Проспрягайте глаголы: *mailen, shoppen, briefen, stylen, scannen, managen, recyceln, googeln.*

Например*: ich mail-**e**, du mail-**est**,…*

Далее можно попросить обучающихся образовать прошедшее время (Perfekt) от глаголов, данных выше.

Например*: ich **habe ge**-mail-**t**, du **hast ge**-mail-**t**, …*

При ассимиляции в языке-реципиенте заимствованные глаголы получают морфему -en, а также грамматические категории времени, лица и числа, т. е. принимают тот же вид, что и немецкие глаголы.

2. На следующем этапе (уровень словосочетания) можно предложить обучающимся составить словосочетания, добавив к вышеуказанным глаголам существительные.

Например: *Einladung / Vortrag / Glückwunsch / Vertrag / Video mailen.*

3. Для закрепления навыка использования вводимых нами англицизмов на уровне предложения можно в следующих глаголах обратить внимание на отде-

ляемую приставку, характерную для немецкого языка и предложить обучающимся составить примеры собственных предложений, используя такие глаголы, как *updaten, downloaden, uploaden, upgraden, rebooten.*

Например*: ich habe das Programm gedownloadet / downgeloadet.*

Подобную работу можно осуществлять и с другими заимствованными частями речи.

На занятиях по арабскому языку можно предложить похожую последовательность работы с лексикой:

1. Просклоняйте существительные, расставив огласовки над последней буквой в соответствии с падежом:

كابتن / جولف / دكتور / الهوكي – */kābtani / golf / duktuur / al-huwakiyyi/* (транслитерация латиницей).

Например:ـر تنس - تنس ' تنس – /tinis/,

ساندويتش /البيسبول /همبرغر /ماركت سوبر / – */sandwitsh / al-baysabūla / humbarğuru / subar maarkit/*.

Например:ـر بار - بار' – */baar/*.

2. Для работы на уровне словосочетания можно попросить обучающихся дополнить глаголами прошедшего времени (относящихся к действующему 1-го лица (نحن)) к существительным, указанным выше.

Например*:* اشْتريتُ همبرغرً – */hamubirğaru 'āshtaraytu/*.

3. В следующих глаголах можно обратить внимание на склонение в глаголах прошедшего времени в арабском языке (относящихся к действующему 2-му лицу) и предложить обучающимся составить собственные предложения, используя такие глаголы, как:

ذهب / لعب / أكل ـ */dhahab / la`ib / 'akala/*,

أكلَ الطالبُ ساندويتش */akla alṭṭāliba sāndūyatishi/*.

Выполняя такие упражнения, студенты работают с уже знакомыми им формами слов, изучая грамматические особенности языка-реципиента.

Таким образом, изучив функционирование англицизмов в немецком и арабском языках, мы увидели, что, независимо от того, является ли национальный язык родственным английскому (немецкий) или нет (арабский), в современной речи носителей языка присутствуют англицизмы. Однако если в немецком языке графические и фонетические изменения при ассимиляции заимствованных слов не мешают 'распознаванию' англицизма, то в арабском языке, наоборот, такие изменения достаточно существенны.

Говоря о сферах использования англицизмов, можно отметить, что в немецком языке это буквально все сферы жизни и деятельности человека, в арабском же чаще выделяют сферы компьютерных технологий и интернет-коммуникаций, спорта, повседневного онлайн-общения молодежи.

Проведя качественный и количественный анализ результатов опроса-анкетирования студентов направления «Лингвистика», мы определили, что заимствованную из английского языка лексику обучающиеся ВИЯ уже имеют в потенциальном лексическом запасе, находясь на начальном этапе обучения, и это преимущество мы рассматриваем как возможность более быстрого трансформирования ее в активный лексический запас. Попутно обучающиеся узнают грамматические особенности языка реципиента, которые накладываются на знакомую форму слова, и переносят эти знания на новые для них слова ВИЯ.

Полученные в ходе нашего исследования рекомендации могут использоваться преподавателями различных иностранных языков, так как англицизмы входят в состав многих национальных языков как в результате глобализации современного общества, так и по многим другим причинам. Лексические упражнения с опорой на англицизмы можно использовать на занятиях по ВИЯ, а также создавать собственные методические пособия, комплексы лексических упражнений. То есть дальнейшее развитие этой темы мы видим в прикладной области методологии преподавания второго иностранного языка.

Библиографический список


1. Крысин Л.П. Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии. *Tpu.ru.: корпоративный портал Томского политехнического университета*. Available at: https://portal.tpu.ru/SHARED/s/SHCHITOVA/Aspir/Aspirantam/Krysin_slovo.pdf
2. *Anglizismen im Deutschen*. Available at: https://www.grin.com/document/172043
3. Eisenberg P. Anglizismen im Deutschen. *Uol.de.: портал Universitat Oldenburg*. Available at: https://uol.de/f/3/inst/germanistik/fach/sprachwissenschaft/Aufsaetze_Eisenberg/Eisenberg_2013_Anglizismen-im-Deutschen.pdf
4. *Anglizismen in der deutschen Sprache*. Available at: https://www.sprachcaffe.de/magazin-artikel/anglizismen-in-der-deutschen-sprache.htm
5. *Anglizismen*. Available at: https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/anglizismen#anglizismen-beispiele
6. Саиг Ф.Э. Арабизация и арабский литературный язык в Сирии. *Dissercat.com: портал электронной библиотеки диссертаций.* Available at: https://www.dissercat.com/content/arabizatsiya-i-arabskii-literaturnyi-yazyk-v-sirii?ysclid=lvueosg65r16588915
7. Умарова Н. Арабский язык в интернет коммуникации. *Inlibrary.uz.: портал научной электронной библиотеки.* Available at: https://inlibrary.uz/index.php/eastern-torch/article/view/13272?ysclid=lw8qw3n74h48070778
8. Khabirova E., Oudah H.A.R. Integration Of English Loanwords In Arab Online Communication. *Europeanproceedings.com.* Available at: https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.08.183
9. Речевые опоры. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009.


References


1. Krysin L.P. Slovo v sovremennyh tekstah i slovaryah: Ocherki o russkoj leksike i leksikografii. *Tpu.ru.: korporativnyj portal Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. Available at: https://portal.tpu.ru/SHARED/s/SHCHITOVA/Aspir/Aspirantam/Krysin_slovo.pdf
2. *Anglizismen im Deutschen*. Available at: https://www.grin.com/document/172043
3. Eisenberg P. Anglizismen im Deutschen. *Uol.de.: portal Universitat Oldenburg*. Available at: https://uol.de/f/3/inst/germanistik/fach/sprachwissenschaft/Aufsaetze_Eisenberg/Eisenberg_2013_Anglizismen-im-Deutschen.pdf
4. *Anglizismen in der deutschen Sprache*. Available at: https://www.sprachcaffe.de/magazin-artikel/anglizismen-in-der-deutschen-sprache.htm
5. *Anglizismen*. Available at: https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/anglizismen#anglizismen-beispiele https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/anglizismen
6. Saig F.`E. Arabizaciya i arabskij literaturnyj yazyk v Sirii. *Dissercat.com: portal `elektronnoj biblioteki dissertacij.* Available at: https://www.dissercat.com/content/arabizatsiya-i-arabskii-literaturnyi-yazyk-v-sirii?ysclid=lvueosg65r16588915
7. Umarova N. Arabskij yazyk v internet kommunikacii. *Inlibrary.uz.: portal nauchnoj `elektronnoj biblioteki.* Available at: https://inlibrary.uz/index.php/eastern-torch/article/view/13272?ysclid=lw8qw3n74h48070778
8. Khabirova E., Oudah H.A.R. Integration Of English Loanwords In Arab Online Communication. *Europeanproceedings.com.* Available at: https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.08.183
9. Rechevye opory. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, 2009.


*Статья поступила в редакцию 17.05.24*

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-279-281

***Shatalov M.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Leningrad Regional Institute for Educational Development (Saint Petersburg, Russia), E-mail: m_a_shatalov@loiro.ru*

**PROBLEM-INTEGRATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN CONDITIONS OF METHODOLOGICAL SYSTEMS OF DEVELOPMENTAL TRAINING.** The article focuses on the need to form universal educational actions in teaching various academic subjects on a common theoretical basis. To develop them, a problem-integrative approach is proposed and its definitions are given. The role of this approach is revealed as a universal methodological guideline for the formation of universal educational actions in conditions of problem-search activities of students, organized on a broad integrative basis and implemented in the conditions of methodological systems of developmental education. The contribution of the problem-integrative approach to increasing the developmental potential of the learning process is substantiated; in the formation of students' experience of productive types of educational activities through their mastering of methods of performing actions that make up these types of activities; in strengthening integration processes both at the level of content of general education and teaching methods in academic subjects.

*Key words:* **methodological systems of developmental education, problem-integrative approach, problem-search activity of students, universal educational activities**

***М.А. Шаталов**, д-р пед. наук, доц., Ленинградский областной институт развития образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: m_a_shatalov@loiro.ru*

# ПРОБЛЕМНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье акцентируется внимание на необходимости формирования универсальных учебных действий в обучении разным учебным предметам на единых теоретических основаниях. Для разработки таковых предлагается проблемно-интегративный подход, даются его определения. Раскрывается роль данного подхода как универсального методологического ориентира формирования универсальных учебных действий в условиях проблемно-поисковой деятельности обучающихся, организованной на широкой интегративной основе и реализуемой в условиях методических систем развивающего обучения. Обосновывается вклад проблемно-интегративного подхода в повышение развивающего потенциала процесса обучения; в формирование у обучающихся опыта продуктивных видов учебной деятельности через освоение ими способов выполнения действий, составляющих эти виды деятельности; в усиление интеграционных процессов как на уровне содержания общего образования, так и методик обучения учебным предметам.

*Ключевые слова:* **методические системы развивающего обучения, проблемно-интегративный подход, проблемно-поисковая деятельность обучающихся, универсальные учебные действия**

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования (далее – ФГОС) практика, а значит, и методика обучения учебным предметам в современной школе должны быть ориентированы на достижение трёх видов образовательных результатов. Одним из таковых являются метапредметные результаты, основу которых составляет «совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий» [1, с. 6].

В связи с этим вопросы формирования универсальных учебных действий (далее – УУД) в последние годы находятся в «поле» особого внимания учёных и учителей. Так, в литературных источниках представлен опыт проектирования и реализации систем формирования познавательных УУД [2]; использования индивидуального образовательного маршрута как средства формирования регулятивных УУД, а потенциала игры – в оценивании логических УУД [3]; использования различных педагогических технологий в достижении метапредметных образовательных результатов [3; 4]. В то же время сохраняется и ряд нерешённых проблем и вопросов, что снижает эффективность процесса формирования УУД.

Актуальность исследования определяется его направленностью на разрешение противоречия между необходимостью формирования УУД с единых теоретических позиций и сохраняющейся методической разобщённостью учителей разных предметов, в том числе одной образовательной организации. Она проявляется в частом отсутствии единого понимания педагогами сущности тех или иных УУД, в недостаточном владении ими наиболее универсальным методическим инструментарием формирования УУД и, как следствие этого, в неготовности учителей к его использованию в условиях реализуемой ими методической системы обучения. Такой вывод сделан нами по итогам изучения профессиональных затруднений педагогов в период обучения их на курсах повышения квалификации.

Таким образом, на современном этапе актуальным является поиск и внедрение единого для учителей разных учебных предметов методического инструментария формирования УУД, основанного на наиболее универсальных методологических основаниях и подходах. В качестве одного из таких подходов мы предлагаем проблемно-интегративный.

Цель исследования – разработка теоретических основ формирования УУД в условиях методических систем развивающего обучения, базирующихся на проблемно-интегративном подходе.

Достижение поставленной цели требует решения ряда задач. В рамках данной статьи отметим следующие из них:

– раскрыть универсальный (метапредметный) характер проблемно-интегративного подхода и его роль в преобразовании практики предметного обучения;

– обосновать потенциал проблемно-интегративного подхода в формировании УУД.

Результаты решения поставленных задач обладают свойствами научной новизны и теоретической значимости. Научная новизна заключается в том, что впервые проблемно-интегративный подход рассмотрен как универсальный методологический ориентир разработки единых методических основ формирования УУД в обучении учебным предметам. Теоретическая значимость заключается в развитии понятийно-терминологического аппарата исследования; в обосновании роли и возможностей проблемно-интегративного подхода в повышении развивающего потенциала процесса обучения, в усилении в нём интеграционных процессов и в формировании УУД.

Кроме того, сформированные теоретические положения создают основу для получения практически значимых результатов исследования. Они будут связаны с разработкой на основе проблемно-интегративного подхода методического обеспечения процесса формирования УУД.

Как известно, методологической основой ФГОС выступает системно-деятельностный подход. Это акцентирует внимание на деятельной стороне процесса обучения учебным предметам, стимулируя его организацию на основе идей и принципов развивающего обучения. В этой связи приоритетными становятся методические системы развивающего обучения, одной из обязательных составляющих которых мы считаем технолого-методический вектор на целенаправленное формирование УУД как структурных единиц различных видов учебной деятельности обучающихся. В качестве важнейшего основания построения таких методических систем мы предлагаем рассматривать проблемно-интегративный подход.

Проблемно-интегративный подход мы понимаем как «многомерное явление в образовании и методологический ориентир, пронизывающий весь образовательный процесс, с позиций которого он исследуется, проектируется и реализуется …» [5, с. 112]. В более конкретном выражении мы трактуем его как подход, ориентирующий на организацию содержания обучения в виде системы учебных проблем и на освоение обучающимися этого содержания через их выявление, постановку и решение на основе интеграции необходимых для этого знаний, умений и навыков.

Следовательно, в рамках проблемно-интегративного подхода освоение обучающимися УУД будет осуществляться в ходе проблемно-поисковой деятельности, составляющей основу процесса учебного познания и независящей при этом от особенностей содержания того или иного учебного предмета. В этом мы видим проявление универсальной природы данного подхода, интегрирующего хорошо известные в науке и широко применяемые в практике подходы (проблемный, интегративный) и принципы обучения (проблемности, интеграции).

Универсальный, метапредметный характер проблемно-интегративного подхода определяет его роль в формировании УУД в обучении любому учебному предмету. В этом статусе он (то есть подход):

*1) способствует* усилению развивающего эффекта процесса обучения за счёт целенаправленного формирования у учащихся опыта проблемно-поисковой деятельности;

Заявленный эффект сопряжён с природой названного вида деятельности, связанного с разрешением противоречий в знаниях, умениях и ценностных установках обучающихся. Это даёт основание считать проблемно-поисковую деятельность одним из средств развития личности, а сам подход – основанием для построения современных методических систем развивающего обучения.

Ключевой особенностью таких методических систем мы рассматриваем целенаправленную работу педагога по формированию у обучающихся опыта активной учебной деятельности (в единстве и многообразии её видов), а значит, и составляющих её действий (в терминологии ФГОС – УУД). При этом важно, что, будучи организованной на интегративной основе, учебная деятельность будет способствовать развитию сложных интеллектуальных умений по переносу и применению знаний и способов действий в различных учебных ситуациях.

*2) выводит* процесс учебного познания на продуктивно-творческий уровень и приближает его к познанию научному.

В одном из вариантов определения научное познание есть «процесс выдвижения и отбора предполагаемых решений (гипотетических ответов) поставленной проблемы» [6, с. 153], а сама «чётко поставленная проблема» – одно из оснований научного творчества [там же, с. 159]. Приведённые мнения свидетельствуют о взаимосвязи научного познания с творческой по своей природе деятельностью по постановке и поиску решения проблем, значимых для цивилизации на том или ином этапе её развития.

Для нас важно и то, что свой вклад в становление способности и готовности человека к научному познанию вносит школьное образование, о чём, в частности, свидетельствуют требования ФГОС. Так, в числе таких требований можно назвать «овладение видами деятельности по получению нового знания, его интерпретации, преобразованию и применению в различных учебных ситуациях, …»; «формирование научного типа мышления»; «ставить проблемы и задачи, допускающие альтернативные решения»; «выдвигать новые идеи, предлагать оригинальные подходы и решения» [7, с. 6–7].

*3) служит* инструментом формирования у обучающихся опыта продуктивных видов учебной деятельности.

Как было отмечено, ведущим видом учебной деятельности, опыт которой формируется у обучающихся в условиях исследуемых нами методических систем развивающего обучения, выступает проблемно-поисковая деятельность, организованная на широкой интегративной основе. В силу этого создаются усло-

вия и для освоения процедур других видов учебной деятельности, базирующихся на проблемно-поисковой.

К числу таковых, прежде всего, следует отнести исследовательскую и проектную деятельность. Так, согласно ФГОС, перечень метапредметных результатов содержит такую позицию, как «владеть навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности …» [7, с. 6].

*4) обеспечивает* перенос, синтез и применение знаний и способов действий обучающихся, в том числе метапредметных.

В условиях формирования УУД структура учебного содержания должна быть дополнена метапредметным компонентом, объединяющим знания об этих действиях и оптимальных способах их выполнения. Эти знания также (как, например, межпредметные понятия) будут способствовать интеграции содержания разных учебных предметов в системе содержания общего образования. Важно и то, что основанием и механизмом этой интеграции в условиях предлагаемого нами подхода будет выступать учебная проблема [5; 8].

Дополнительно отметим, что роль интеграции в формировании УУД подчёркивается и требованиями ФГОС. Так, согласно им, обучающиеся должны «уметь интегрировать знания из разных предметных областей»; «уметь переносить знания в познавательную и практическую области жизнедеятельности» [7, с. 7].

*5) обеспечивает* формирование широкого спектра УУД, способствуя их интегрированию в процесс постановки и решения проблем.

Отметим, что проблемно-поисковая деятельность интегрирует в своей структуре ряд УУД, непосредственно связанных с требованиями ФГОС к метапредметным образовательным результатам. Так, по окончании школы выпускники должны «владеть … навыками разрешения проблем», быть способны «разрабатывать план решения проблемы …», «выдвигать гипотезу …» [7, с. 6–7].

Значимо и то, что весь ход проблемно-поисковой деятельности невозможен без «включения» в него регулятивных и коммуникативных УУД, а также всего спектра познавательных действий. Так, в решении учебных проблем всегда будут задействованы «базовые логические действия» [7, с. 5], а отдельные из этапов этого процесса могут быть смоделированы с опорой на «базовые исследовательские действия» [7, с. 6] или же на действия по работе с информацией [7].

*6) способствует* развитию процессов интеграции и на уровне содержания общего образования, и на уровне методик обучения учебным предметам.

Данный эффект важен в связи с необходимостью формирования УУД с единых позиций, поскольку каждое из таких действий не зависит от «предметной специфики» содержания обучения. При этом эффективность выполнения (проявления в деятельности) УУД зависит от меры владения обучающимися знаниями об этих действиях и способами их применения в различных учебных ситуациях. В силу этого единая методическая, в том числе технолого-методическая, интерпретация метапредметного компонента содержания обучения, общего для разных учебных предметов, будет способствовать сближению методик обучения этим предметам.

*7) способствует* технологизации образовательного процесса в целом, в том числе и процесса формирования в нём УУД.

Учитывая творческий характер учебной деятельности обучающихся в условиях проблемно-интегративного подхода, значимой для учителя становится задача эффективного управления процессом обучения. Её решению будет способствовать целесообразное использование в образовательном процессе педагогических технологий. В этом плане первостепенное значение для нас имеет технология проблемного обучения, дающая педагогу алгоритм постановки и решения учебных проблем, определяющий внутреннюю структуру учебного занятия, то есть структуру, связанную с самим процессом учебного познания и «движения» в нём обучающихся.

В заключение следует отметить, что поставленные нами задачи были решены с получением спрогнозированных результатов, обладающих свойством научной новизны. Так, показано, что предложенный проблемно-интегративный подход в силу своего методологического базиса и объективных возможностей применения в обучении разным учебным предметам представляет собой универсальный методологический ориентир построения процесса предметного обучения и формирования в нём УУД.

Полученные результаты имеют и теоретическую значимость. Так, в работе уточнено определение проблемно-интегративного подхода. Раскрыт его вклад в усиление развивающего воздействия образовательного процесса на обучающихся. Показаны взаимосвязь проблемно-интегративного подхода с требованиями ФГОС (в части достижения метапредметных образовательных результатов) и его роль в формировании УУД. Отмечены его возможности в усилении интеграционных процессов, в том числе на уровне методик предметного обучения.

Таким образом, проблемно-интегративный подход:

– является одним из значимых и перспективных «инструментов» построения и реализации предметно-методических систем развивающего обучения, признанных сегодня приоритетными для практики школьного образования;

– задаёт вектор на проблемную организацию содержания обучения и процесса его освоения с обязательным учётом всего спектра интеграционных связей учебных предметов, создавая тем самым содержательно-деятельностную основу для формирования УУД;

– обеспечивает единство и универсальный характер методического обеспечения образовательного процесса, что неизбежно влечёт за собой сближение методик обучения учебным предметам.

Библиографический список


1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 (с изменениями от 18 июля 2022 г. № 568). Available at: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/
2. Истомина Е.А., Андреева М.П. Система формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся (из опыта работы школьного методического объединения). *Федеральный государственный образовательных стандарт общего образования в системе образования Ленинградской области: опыт, проблемы и перспективные пути реализации:* сборник научных трудов. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2016: 43–46.
3. *Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2015.
4. Иваньшина Е.В., Зайцева К.Н. Метакогнитивные образовательные технологии как средство достижения метапредметных образовательных результатов в обучении естествознанию. *Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования в системе образования Ленинградской области: опыт, проблемы и перспективные пути реализации:* сборник научных трудов. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2016: 58–60.
5. Шаталов М.А. *Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода.* Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2021.
6. Маковский Н.А., Солоненко А.Г. Научная проблема и методологические вопросы интеграции науки в условиях развитого социализма. *Роль методологии в развитии науки*. Новосибирск: Наука, 1985: 249–258.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями от 12 августа 2022 г. №732). Available at: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/
8. Лебедев С.А. *Философия науки: Словарь основных терминов*. Москва: Академический проект, 2004.


References


1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*: utverzhden prikazom Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 (s izmeneniyami ot 18 iyulya 2022 g. № 568). Available at: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/
2. Istomina E.A., Andreeva M.P. Sistema formirovaniya poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u uchaschihsya (iz opyta raboty shkol'nogo metodicheskogo ob`edineniya). *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyh standart obschego obrazovaniya v sisteme obrazovaniya Leningradskoj oblasti: opyt, problemy i perspektivnye puti realizacii:* sbornik nauchnyh trudov. Sankt-Peterburg: LOIRO, 2016: 43-46.
3. *Metapredmetnye i lichnostnye obrazovatel'nye rezul'taty shkol'nikov: Novye praktiki formirovaniya i ocenivaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: KARO, 2015.
4. Ivan'shina E.V., Zajceva K.N. Metakognitivnye obrazovatel'nye tehnologii kak sredstvo dostizheniya metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov v obuchenii estestvoznaniyu. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obschego obrazovaniya v sisteme obrazovaniya Leningradskoj oblasti: opyt, problemy i perspektivnye puti realizacii:* sbornik nauchnyh trudov. Sankt-Peterburg: LOIRO, 2016: 58-60.
5. Shatalov M.A. *Sistema metodicheskoj podgotovki uchitelya himii na osnove problemno-integrativnogo podhoda.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2021.
6. Makovskij N.A., Solonenko A.G. Nauchnaya problema i metodologicheskie voprosy integracii nauki v usloviyah razvitogo socializma. *Rol' metodologii v razvitii nauki*. Novosibirsk: Nauka, 1985: 249-258.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413 (s izmeneniyami ot 12 avgusta 2022 g. №732). Available at: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/
8. Lebedev S.A. *Filosofiya nauki: Slovar' osnovnyh terminov*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.


*Статья поступила в редакцию 16.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-282-284

***Shevchuk M.V.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: mv.shevchuk@mgou.ru*

**ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR DIDACTIC TRAINING OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN THE FIELD OF CYBERSECURITY.** The article is dedicated to a current topic related to improving the didactic training of computer science teachers in the field of cybersecurity. The work considers features of functioning of the institute for postgraduate professional training of teaching staff. The author highlight problems that arise in the design and implementation of the process of further professional training of computer science teachers and ways to solve the identified problems, which include the use of a co-evolutionary approach as a theoretical and methodological basis for developing didactic competence in the field of cybersecurity among computer science teachers. The work reveals the content of the concept of "didactic competence in the field of cybersecurity" and requirements for the process of organizing the training of computer science teachers, which contribute to the development of their didactic competence in the field of cybersecurity. The concept of "cybersecurity" is analyzed and problems associated with protecting schoolchildren from various types of cyber threats are formulated. To obtain additional professional education for computer science teachers, which contributes to the formation of didactic competence in the field of cybersecurity, the researcher offers a training course "Cybersecurity in an educational organization: didactic and technological aspects."

*Key words:* **additional professional education, computer science teacher, didactic competence, co-evolutionary approach, cybersecurity**

***М.В. Шевчук,*** *канд. физ.-мат. наук, доц., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: shevchukmv@mail.ru*

# ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В СФЕРЕ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ

Статья посвящена актуальной теме, связанной с совершенствованием дидактической подготовки учителей информатики в сфере кибербезопасности. Рассмотрены особенности функционирования института последипломного профессионального обучения педагогических кадров. Обозначены проблемы, возникающие при проектировании и реализации процесса дальнейшего профессионального обучения учителей информатики, и предложены пути решения выявленных проблем, к которым можно отнести использование коэволюционного подхода в качестве теоретико-методологической основы формирования у учителей информатики дидактической компетентности в сфере кибербезопасности. Раскрыто содержание понятия «дидактическая компетентность в сфере кибербезопасности» и выделены требования к процессу организации подготовки учителей информатики, способствующие развитию их дидактической компетентности в сфере кибербезопасности. Анализируется понятие «кибербезопасность» и формулируются проблемы, связанные с защитой школьников от разного рода киберугроз. Для получения дополнительного профессионального образования учителями информатики, способствующего формированию дидактической компетентности в сфере кибербезопасности, предлагается учебный курс «Кибербезопасность в образовательной организации: дидактические и технологические аспекты».

*Ключевые слова:* **дополнительное профессиональное образование, учитель информатики, дидактическая компетентность, коэволюционный подход, кибербезопасность**

Современное общество характеризуется стремительным научно-техническим прогрессом, совершенствованием вычислительной техники, инновационными разработками программного обеспечения компьютерных устройств. Информатизация все глубже проникает во все сферы жизнедеятельности человека. Происходящие изменения затрагивают систему образования и обусловливают необходимость ее модернизации. Процесс реформирования распространяется на дополнительное профессиональное образование как подсистему всей системы образования. Потребность в преобразовании института последипломного профессионального обучения педагогических кадров обусловлена серьезными изменениями в содержании их педагогической деятельности, в пересмотре должностных обязанностей педагогических работников, появлением новых цифровых образовательных технологий, которыми должны овладеть учителя.

В современной системе образования выделяются противоречия между потребностями в высококвалифицированном учителе и недостаточным уровнем его дидактической компетентности в сфере кибербезопасности, между необходимостью повышения профессионального уровня учителей в сфере кибербезопасности и недостаточностью разработки и обоснования дидактического и технологического инструментария для эффективной подготовки педагогических кадров в этой сфере. Остро встает проблема поиска новых современных форматов, методов, ресурсов для организации дополнительного профессионального образования, выводящих ее на инновационный уровень функционирования.

Целью данной статьи является определение теоретико-методологических основ и механизмов формирования у учителей информатики дидактической компетентности в сфере кибербезопасности при дополнительной профессиональной подготовке.

Поставленная цель требует решения нескольких задач:

– выделить проблемы организации и функционирования дополнительной профессиональной подготовки учителя;

– определить требования (организационного, психологического и педагогического характера) к проектированию образовательной программы дополнительной профессиональной подготовки учителя информатики;

– обосновать необходимость и целесообразность использования коэволюционного подхода в качестве теоретико-методологической основы подготовки учителя информатики;

– выявить механизмы реализации коэволюционного подхода к формированию у учителей информатики дидактической компетентности в сфере кибербезопасности.

Анализ психолого-педагогической литературы и лучших образовательных практик, обобщение, синтез и моделирование были использованы в качестве методов исследования в данной работе.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии сущности понятия дидактической компетентности учителей информатики в сфере кибербезопасности и рассмотрении коэволюционного подхода в качестве теоретико-методологической основы проектирования и реализации дополнительной подготовки учителя информатики.

Пополнение педагогических знаний об особенностях профессиональной подготовки учителя информатики в сфере кибербезопасности и способах повышения качества этой подготовки в рамках послевузовского обучения определяет теоретическую значимость статьи.

Практическая значимость состоит в том, что предложены механизмы повышения качества подготовки учителей информатики в сфере кибербезопасности, и разработан учебный курс «Кибербезопасность в образовательной организации: дидактические и технологические аспекты».

Вопрос совершенствования процесса послевузовской подготовки неразрывно связан с проблемой обучения взрослых. Много внимания уделяли исследованию этой проблемы И.А. Зимняя, С.И. Змеёв [1; 2]. Обучение на этом этапе должно проводиться с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей взрослых людей, учитывать стиль их профессиональной деятельности.

При разработке модели последипломного профессионального обучения учителей приходится принимать во внимание ряд факторов, влияющих на структуру и содержание дальнейшего образования учителя:

– наличие у учителя положительной мотивации к повышению квалификации;

– проявление учителями сознательности, активности, самостоятельности при проектировании профессиональной образовательной траектории;

– работа учителя в школе, требующая от него большие временные затраты;

– потребность учителя в обосновании получаемой учебной информации;

– наличие у слушателя жизненного опыта (бытового, социального, профессионального);

– необходимость учета индивидуально-психологических и личностных особенностей взрослого обучаемого;

– способность взрослого человека ответственно относиться к дополнительному профессиональному обучению.

Повышение учителями своего профессионального уровня является одним из инструментов самореализации в жизни, в том числе в профессии, поэтому для слушателей курсов повышения квалификации характерна четкость в смысловых установках и мотивации, которые могут быть связаны с потребностью в решении возникших профессиональных и личных проблем.

При организации подготовки необходимо учитывать, что слушатель курсов повышения квалификации является субъектом, активным участником процесса

обучения, способным анализировать и оценивать значимость получаемых знаний и умений исходя из имеющихся у него профессиональных знаний и собственного профессионального опыта. Получаемую на курсах дополнительную информацию слушатель встраивает в уже имеющуюся у него систему профессиональных знаний. Учителю свойственно на занятиях демонстрировать самостоятельность в рассуждениях, желание донести свое мнение до коллег [3].

При разработке образовательных программ для обучения учителей информатики требуется решение целого ряда проблем:

– недостаточность специальной предметной подготовки учителя в области информатики и основ кибербезопасности, необходимой для полноценного формирования дидактической компетентности в сфере кибербезопасности;

– необходимость определения научно обоснованного соотношения между фундаментальной и прикладной составляющими подготовки учителей;

– необходимость предоставления возможности построения вариативных образовательных маршрутов для учета образовательных потребностей слушателей, учета их индивидуальных запросов, уровня предметной и дидактической компетентности, педагогического стажа, уровня мотивации к обучению и самообразованию;

– необходимость создания условий для профессионального саморазвития, самоорганизации, развития творческого мышления;

– необходимость разработки инструментария для оценки уровня формирования дидактической компетентности учителей информатики.

Современная школа существует в эпоху глобальной цифровизации. Интернет и цифровые технологии оказывают сильное влияние на систему образования, но это влияние не всегда бывает положительным. Все больше образовательные организации и участники образовательного процесса подвергаются различным киберугрозам. Особенно уязвимой категорией оказываются школьники в связи с их любопытством, нестабильностью эмоциональной сферы, низким уровнем критичности восприятия поступающей информации. Проблема обеспечения информационной безопасности школьников является еще более острой из-за отсутствия у них необходимых знаний в области информатики, нет достаточного опыта распознавания и предупреждения киберугроз. Современным подросткам свойственно много общаться в социальных сетях, много свободного времени уделять онлайн-играм.

Киберугрозы могут иметь разную направленность. Содержание контента, с которым школьники знакомятся через сеть Интернет, может не соответствовать образовательным целям, содержать противозаконные материалы или противоречить принятым в обществе моральным нормам. Не всегда интернет-коммуникации для школьника бывают безопасными. Увеличивается риск асоциального поведения в цифровой среде, с которым могут столкнуться школьники. Школьным учителям приходится все чаще разбираться с такими явлениями, как кибербуллинг, скулшутинг, фишинг, груминг, секстинг и другими угрозами, которые таит сеть Интернет.

В настоящий момент нет однозначного определения понятия «кибербезопасность». Под кибербезопасностью обычно понимают защиту от киберугроз информационных систем (оборудования, программного обеспечения и данным), подключенным к Интернету, защиту от атак в киберпространстве. Распространенным видом киберугрозы является вредоносное программное обеспечение, которое способно повредить компьютер, исказить или зашифровать информацию на нем, заниматься сбором личных данных или похитить персональную информацию.

Необходимость обеспечения информационной безопасности образовательных организаций и всех участников образовательного процесса, дефицит знаний в сфере кибербезопасности у учителей обосновывает востребованность развития дидактической компетентности у учителей в сфере кибербезопасности. Важная роль в решении проблемы обеспечения кибербезопасности отводится учителям информатики. Именно на них в школах ложится груз ответственности за профилактику информационных угроз, минимизацию рисков противоправных действий через ресурсы сети Интернет [4].

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предусматривают, что школьники должны уметь пользоваться различными средствами защиты от вредоносного программного обеспечения, уметь обезопасить себя при использовании сети Интернет. Учителям информатики необходимо познакомить обучающихся с отдельными видами киберугроз и научить их использовать различные способы противодействия этим угрозам. Задача учителя информатики обезопасить обучающихся от негативного воздействия сети Интернет, агрессивной, вредной информации, не соответствующей нормам права и морали. Перед школой ставится задача воспитания у обучающихся культуры информационной безопасности в сети Интернет. Школьникам необходимо познакомиться с основами кибербезопасности, научиться применять на практике правила цифровой гигиены при использовании компьютерной техники. На учителях информатики лежит ответственность за формирование навыков безопасной работы с сервисами и ресурсами сети Интернет.

Для решения поставленных проблем необходимо формирование у учителей информатики дидактической компетентности в сфере кибербезопасности. О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева под дидактической компетентностью понимают способность учителя решать дидактические задачи, с которыми он сталкивается в профессиональной деятельности [5].

Дидактическую компетентность в сфере кибербезопасности будем рассматривать как интегративную характеристику личности учителя информатики, позволяющую ему проектировать безопасную информационную образовательную среду, организовывать и реализовывать безопасный образовательный процесс при работе с интернет-ресурсами, а также обеспечить безопасное взаимодействие обучающихся с киберпространством. Учителю информатики необходимо, используя обширный арсенал современных дидактических средств, сформировать у обучающихся представление о безопасности в сети Интернет, сформулировать основные правила безопасного поведения в интернет-пространстве [4].

Перспективным дидактическим ресурсом формирования дидактической компетентности учителей информатики в сфере кибербезопасности является дополнительное профессиональное образование. Содержание курсов повышения квалификации имеет возможность постоянно обновляться, позволяя адекватно и своевременно реагировать на стремительное развитие информационных технологий, на рост количества киберугроз и их разнообразие. Такая специфика курсов делает их эффективными и востребованными у учителей информатики для формирования дидактической компетентности в сфере кибербезопасности.

В качестве теоретико-методологической основы проектирования и реализации обучения учителей информатики в условиях информатизации образования может выступать коэволюционный подход.

Н.Н. Моисеев определил коэволюцию как совместное развитие компонентов целостной системы, которое является согласованным, гармоничным [6]. И.О. Котлярова применяет коэволюционный подход при исследовании развития инноваций в образовании [7].

Опираясь на идеи коэволюции, систему последипломного профессионального обучения можно рассматривать как инструмент реализации коэволюционного подхода к подготовке учителя информатики, позволяя координировать, согласовывать взаимодействие системы дидактической подготовки учителя информатики в сфере кибербезопасности и процесса цифровизации системы образования [4]. Профессиональное обучение в этой структуре возможно выстроить таким образом, чтобы отношения между преподавателями и учителями демонстрировали коэволюционное взаимодействие, характеризующееся сотрудничеством и партнерством, совместным движением к учебной цели, при котором преподаватели и учителя будут выступать равноправными участниками учебного процесса. В процессе послевузовского профессионального образования возможно создание условий для гармоничных отношений на основе коэволюционного подхода между профессионально-образовательными потребностями учителя информатики и социальным заказом государства системе образования.

На институт последипломного профессионального обучения учителей возлагается ответственность за адаптацию учителя информатики к выполнению новых трудовых обязанностей, связанных с необходимостью овладения основами кибербезопасности и проектированием методической системы обучения школьников безопасной работе с сервисами и ресурсами сети Интернет, с необходимостью познакомить школьников с правилами обеспечения кибербезопасности.

Опишем требования к процессу организации профессиональной подготовки учителей информатики, выполнение которых способствует развитию их дидактической компетентности в сфере кибербезопасности.

1. Реализация полидисциплинарного подхода к профессиональной подготовке учителя информатики. Процесс развития дидактической компетентности учителей информатики в сфере кибербезопасности должен базироваться на достижениях различных наук: психологии, педагогики, информатики и основ кибербезопасности.

2. Образовательный контент, используемый на занятиях, должен иметь практико-ориентированную направленность.

3. Содержание образовательных программ должно быть гибким и постоянно обновляться в соответствии с развитием информационных процессов.

4. При организации занятий необходимо сочетать теоретическое обучение с формированием профессиональных умений, с применением полученных знаний на практике, с накоплением опыта профессиональной деятельности в сфере кибербезопасности.

5. Необходимо создавать на занятиях условия для проявления учителями активной образовательно-профессиональной позиции. Учителя должны иметь возможность участвовать в формировании своей образовательно-профессиональной траектории.

6. Учебно-познавательные задания, используемые на занятиях, должны быть релевантными профессиональным задачам, с которыми учитель сталкивается при обучении школьников основам кибербезопасности.

7. Процесс обучения требует современного технического и технологического обеспечения, позволяющего продемонстрировать современные способы защиты от киберугроз, поэтому необходимо его постоянное обновление.

8. Учебные занятия должны поддерживать заинтересованность учителей в результатах своего дополнительного профессионального обучения.

9. Необходимо привлекать учителей к самостоятельной деятельности по освоению учебного материала, формирующей необходимые для профессионального самообразования компетенции.

10. На занятиях должна быть создана атмосфера сотрудничества, партнёрства, обеспечивающая условия для раскрытия творческого потенциала учителя.

12. При отборе содержания и выборе образовательных технологий для занятий необходимо учитывать предыдущий профессиональный опыт учителя, позволяющий ему сознательно подходить к предлагаемому для освоения учебному материалу.

13. Необходимо использование дифференцированного подхода к построению процесса обучения, поскольку учителя имеют разный уровень образования, педагогический стаж, разные образовательные запросы. При организации обучения надо учитывать потребности личностного развития учителей.

14. Для обеспечения качественной подготовки современных педагогических кадров необходима объективная оценка уровня развития у учителей информатики дидактической компетентности в сфере кибербезопасности.

Механизмом реализации описанных требований может служить учебный курс «Кибербезопасность в образовательной организации: дидактические и технологические аспекты». Целью реализации программы учебного курса является совершенствование дидактической компетентности учителей информатики в сфере кибербезопасности.

Программой учебного курса предусмотрено решение следующих задач:

формирование информационно-технологических компетенций в сфере кибербезопасности;

– формирование дидактических компетенций по проектированию и организации обучения школьников основам кибербезопасности;

– развитие творческого профессионального мышления, готовности к профессиональному саморазвитию.

Курс предназначен для учителей информатики, реализующих программы общего образования. При организации лабораторных занятий в рамках данного курса целесообразно использование облачных технологий, позволяющих познакомить учителей с широким спектром способов защиты от киберугроз. Облачные технологии являются эффективным инструментом обучения школьников информационной безопасности.

Совершенствование дидактической компетентности у учителей информатики в сфере кибербезопасности является актуальной проблемой, обусловленной стремительным развитием компьютерной техники и информационных технологий. Решение данной проблемы возможно через систему дополнительного профессионального образования, которая может стать инновационным ресурсом развития дидактической компетенции учителей информатики в сфере кибербезопасности, теоретико-методологической основой которой будет выступать коэволюционный подход. Послевузовское профессиональное образование имеет широкие возможности учесть особенности обучения взрослых и реализовать все требования, предъявляемые к процессу организации и функционирования подготовки учителей информатики, способствующие развитию их дидактической компетентности в сфере кибербезопасности.

Необходимо проведение дальнейших исследований теоретико-методологических основ процесса формирования дидактической компетенции учителей информатики в сфере кибербезопасности, поиск перспективных направлений и продуктивных инструментов формирования дидактической компетентности у учителей информатики в сфере кибербезопасности, способствующих личностно-профессиональной успешности учителей информатики в области обучения школьников основам кибербезопасности.

Библиографический список


1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. Москва: Логос, 2000.
2. Змеёв С.И. *Технологии обучения взрослых*: учебное пособие. Москва: Академия, 2002.
3. Нотова С.В., Подосенова И.А. Система ДПО как основа непрерывного профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 8-9: 134–143.
4. Шевчук М.В. Коэволюционный подход в системе непрерывного профессионального образования учителей информатики. *ЦИТИСЭ*. 2023; № 4: 582–589.
5. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Дидактическая компетентность педагога: осмысление сущностных изменений в пространстве неодидактики. *Непрерывное образование*. 2023; № 1 (43): 12–19.
6. Моисеев Н.Н. Еще раз о проблеме коэволюции. *Вопросы философии*. 1998; № 8: 26–32.
7. Котлярова И.О. Коэволюция инновации и образовательного пространства. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2023; Т. 15, № 1: 5–15.


References


1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uch. dlya studentov po ped. i psihol. naprav. i spec. Moskva: Logos, 2000.
2. Zmeev S.I. *Tehnologii obucheniya vzroslyh*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2002.
3. Notova S.V., Podosenova I.A. Sistema DPO kak osnova nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 8-9: 134-143.
4. Shevchuk M.V. Ko`evolyucionnyj podhod v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya uchitelej informatiki. *CITIS`E*. 2023; № 4: 582-589.
5. Dautova O.B., Ignat'eva E.Yu. Didakticheskaya kompetentnost' pedagoga: osmyslenie suschnostnyh izmenenij v prostranstve neodidaktiki. *Nepreryvnoe obrazovanie*. 2023; № 1 (43): 12-19.
6. Moiseev N.N. Esche raz o probleme ko`evolyucii. *Voprosy filosofii*. 1998; № 8: 26-32.
7. Kotlyarova I.O. Ko`evolyuciya innovacii i obrazovatel'nogo prostranstva. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2023; T. 15, № 1: 5-15.


*Статья поступила в редакцию 14.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-284-287

***Abdurakhmanova P.D.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

***Ilyasov I.O.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

***Musaeva Z.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

**FORMATION POSITIVE MOTIVATION TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC SPECIALTY STUDENTS BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.** The article examines developing positive motivation to learn a foreign language among students of non-linguistic fields with extensive use of extracurricular activities. The work analyzes the essence of the term “motivation” in relation to the foreign language knowledge, skills and abilities formation among people who master non-linguistic specialties. The researchers reveal the most significant factors affecting the corresponding characteristic development. The authors give a generalized description of the opportunities existing in the modern Russian universities space to intensify the students mastering non-linguistic specialties with positive motivation to study foreign languages formation process. The paper describes extracurricular activities role in this process that can be most successfully applied. The authors also seek to trace the process of material relevant to such activities purpose correct selection. The possible positive results of its implementation are demonstrated.

*Key words:* **higher education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, extracurricular activities, motivation for learning**

***П.Д. Абдурахманова,*** *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

***И.О. Ильясов,*** *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

***З.И. Мусаева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема развития положительной мотивации к изучению иностранного языка у студентов нелингвистических направлений подготовки с широким использованием средств внеучебной работы. В первую очередь на её страницах анализируется сущность термина «мотивация» применительно к формированию у лиц, осваивающих нелингвистические специальности, иноязычных знаний, умений и навыков. Далее речь идёт о наиболее существенных факторах, влияющих на развитие соответствующей характеристики. Авторы дают обобщённую характеристику возможностей, существующих в пространстве современных отечественных вузов для интенсификации процесса складывания у осваивающих неязыковые специальности студентов положительной мотивации к изучению ИЯ. Рассказывается о роли средств внеучебной работы в данном процессе. Выявляются те из них, что с наибольшим успехом могут быть применены при складывании интересующей нас характеристики. Также авторы стремятся проследить процесс корректного подбора материала, релевантного цели осуществления такой деятельности. Демонстрируются возможные положительные результаты её реализации.

*Ключевые слова:* **высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, внеучебная деятельность, мотивация учения**

Актуальность темы нашей статьи не должна вызывать сомнений, если принять в расчёт такой значимый тренд в развитии современного общества, как глобализация (Т.В. Ермолова, Ю.Ю. Котляренко, Е.А. Николаева, Н.Б. Смирнова, С.Н. Шарова). Действительно, развитие средств производства и связанное с ним углубление международной экономической интеграции делают необходимым сотрудничество специалистов, реализующих профессиональные обязанности в разных странах и регионах (С.Н. Аленькова, В.И. Берлов, А.С. Бугреева, Д.Д. Дмитриева). С другой стороны, совершенствование телекоммуникационных технологий, также наблюдаемое на протяжении трёх ближайших десятилетий, существенно упрощает взаимодействие между ними (Р. Бёрден, Т.Ф. Мудрая, М. Уильямс).

В подобных условиях успешное освоение программ по иностранному языку является обязательным для формирования компетентностного портрета специалиста, отвечающего требованиям современного общества. Достаточно высокий уровень владения иноязычными знаниями, умениям и навыками даёт выпускникам неязыковых вузов следующие преимущества:

– возможности для наиболее полной самореализации во время осуществления профессиональной и иной деятельности;

– увеличение конкурентоспособности на национальном и международном рынках труда [1].

В то же время приходится с сожалением констатировать: многие современные студенты, осваивающие нелингвистические специальности, не в полной мере осознают эту значимость [2]. Зачастую они полагают, что иностранный язык не понадобится в ходе реализации профессиональных обязанностей в ближайшем будущем. Ситуация усугубляется и событиями последних лет на внешнеполитической арене. Изменение вектора международного сотрудничества Российской Федерации способствует утрате обучающимися надежды на возможность стажировки и/или трудоустройства в зарубежных компаниях [3].

Таким образом, формирование у лиц, осваивающих неязыковые специальности в пространстве современных российских вузов, положительной мотивации к освоению ИЯ сегодня представляет собой одну из важнейших составляющих образовательного процесса [2]. Недостаточное внимание к данной характеристике преподавателей, методистов и администрации ОО будет существенно тормозить обучение и, соответственно, приведёт к низким результатам усвоения соответствующей дисциплины [1].

Ещё одна значимая черта развития человечества на настоящем этапе – изменение требований к выпускникам организаций высшего образования. Современной экономике по-прежнему необходимы специалисты, бакалавры и магистры, характеризующиеся высоким уровнем развития предметных компетенций (Р. Бёрден, В.И. Берлов, Д.Д. Дмитриева, Е.А. Николаева, Н.Б. Смирнова, М. Уильямс). Но вместе с тем галопирующие темпы научно-технического прогресса и связанный с ними рост социальной мобильности населения способствуют внесению определённых корректив в соответствующие запросы общества. Выпускник современного вуза должен также демонстрировать приемлемый уровень развития навыков селф- и тайм-менеджмента, поиска, критической оценки и последующего эффективного использования информации, постоянно стремиться к совершенствованию системы собственных профессиональных и личностных компетенций [3]. Необходимость складывания таких качеств на этапе освоения программ ВО способствует росту значения внеучебной деятельности [2].

Повышение её значимости в структуре функционирования организаций ВО способствует обострению вопросов, касающихся дальнейшей реализации возможностей соответствующих форм активности субъектов образовательных отношений (В.И. Берлов, А.С. Бугреева, Т.В. Ермолова, Ю.Ю. Котляренко, Т.Ф. Мудрая, Н.Б. Смирнова, С.Н. Шарова). В частности, принимая во внимание важность иноязычных компетенций, требует рассмотрения проблема использования средств внеучебной работы в повышении у студентов мотивации к их формированию [1]. Некоторые её аспекты будут изучены на страницах нашей статьи.

Таким образом, цель исследования состоит в рассмотрении ключевых составляющих процесса формирования у студентов неязыковых специальностей положительной мотивации к освоению иностранного языка средствами внеучебной деятельности.

С поставленной целью коррелируют задачи:

– раскрыть сущность термина «мотивация» применительно к формированию у лиц, осваивающих нелингвистические специальности, иноязычных знаний, умений и навыков;

– определить наиболее существенные факторы, влияющие на её развитие;

– рассмотреть возможности, существующие в пространстве современных отечественных вузов для интенсификации процесса формирования у осваивающих неязыковые специальности студентов положительной мотивации к изучению ИЯ с учётом этих факторов;

– рассказать о роли средств внеучебной работы в данном процессе;

– выявить те из них, что с наибольшим успехом могут быть применены при складывании интересующей нас характеристики;

– рассказать о подборе материала, релевантного цели осуществления такой деятельности;

– продемонстрировать возможные положительные результаты реализации подобных форм активности.

Методы исследования, применявшиеся по ходу решения перечисленных выше задач, включали анализ публикаций, затрагивающих подобную проблематику, а также рефлексию авторами собственного педагогического опыта.

Научная новизна работы заключается в том, что на её страницах были определены наиболее существенные факторы, влияющие на развитие мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка.

Её теоретическая значимость определяется демонстрацией роли и места средств внеучебной деятельности в процессе формирования таковой.

Практическая значимость состоит в выявлении её форм, наиболее эффективных в этом отношении.

Являющееся корнем в слове «мотивация» понятие «мотив» (лат. moveo – двигаю, толкаю) обычно трактуют как побудительную причину действий и поступков личности (С.Н. Аленькова, В.И. Берлов, Р. Бёрден, М. Уильямс). Соответственно, мотивацию можно понимать как совокупность побуждающих импульсов, направляющих любую, в том числе учебную, деятельность человека [3]. Применительно к изучению иностранного языка она представляет собой установку на реализацию следующих действий:

– возможно более глубокое освоение теоретического материала;

Таблица 1

Структура мотивации студентов современного неязыкового вуза к освоению иноязычных компетенций

| Группа мотивов | Краткая характеристика | Примеры мотивов |
|---|---|---|
| Внешние | Связаны преимущественно с социальной активностью учащегося, осознанием им своего места в структуре социума | Стремление достичь личного благополучия и/или достаточно высокого места в социальной иерархии |
| | | Чувство долга |
| | | Желание заслужить положительную оценку со стороны окружающих |
| | | Потребность в приобретении новых знаний |
| Внутренние | Имеют непосредственное отношение к учебной деятельности | Интерес к академической дисциплине «Иностранный язык» [5] |
| | | Стремление постичь её связи с другими дисциплинами учебного плана |

– систематическое совершенствование навыков общения на нём [4];
– познание соответствующей этнокультурной реальности.

По своей структуре интересующий нас феномен является достаточно сложным. Он сочетает внутренние и внешние мотивы (табл. 1).

При формировании мотивов, входящих в эти группы, важную роль играют субъективные факторы. К ним относятся:

– личный опыт студента;
– особенности его мировоззрения [1];
– индивидуальные интересы и склонности.

Исходя из специфики перечисленных факторов, можно утверждать: в течение учебного года отношение будущих профессионалов к изучению иностранного языка может меняться. При этом приблизительно одинаковой представляется вероятность как положительной, так и отрицательной его динамики [4]. Изменению настроя учащихся в лучшую сторону могут способствовать особенности реализации педагогическим работником его обязанностей. К таковым мы можем отнести:

– степень разнообразия применяемого материала, а равно и заданий для текущего и промежуточного контроля его усвоения [6];
– внешность и манера поведения преподавателя [2];
– реализуемые формы и методы организации образовательной деятельности;
– привлечение в ходе аудиторной и внеаудиторной работы такой иноязычной информации, которая имеет непосредственное отношение к сфере будущей профессиональной деятельности учащихся [5].

Из вышеизложенного следует, что при организации учебной и внеучебной деятельности со студентами нелингвистических направлений подготовки важно уделять внимание подбору учебного материала. Он должен содержать актуальные данные по их специальности, а равно и материалы о современных достижениях в этой и смежных областях. Также важно давать специфическую терминологию по их профессии, демонстрировать особенности её применения в повседневной практике [6].

В целом иностранный язык должен стать ещё одним способом общения студентов в ходе учебной, а затем и профессиональной деятельности. Для этого, в свою очередь, следует формировать у них такие компетенции, которые необходимы для успешной реализации следующих действий:

– взаимодействие с его носителями;
– работа с аутентичными текстами [2].

Особенности функционирования образовательного пространства большинства отечественных организаций ВО позволяет реализовать определённые возможности в данной сфере.

В частности, перспективным представляется переход на интенсивно-модульное обучение ИЯ. При реализации такой модели уже в первом семестре первого курса соответствующая дисциплина изучается ежедневно по 2 академических часа на протяжении двух месяцев. Такое же количество времени отводится на её усвоение и в следующем полугодии [4].

В структуре организованного таким образом иноязычного образовательного процесса внеучебная работа займёт важное место. Правильные её планирование и осуществление позволят создать дополнительную языковую среду. В ходе такой деятельности при сочетании с интенсивной аудиторной работой студенты скорее осознают, что иностранный язык может служить для них действенным средством общения в разных жизненных ситуациях [3].

Будучи важной частью структуры иноязычной подготовки студентов современного неязыкового вуза внеучебная работа имеет ряд преимуществ в плане развития у них мотивации к изучению ИЯ. Таковые связаны в основном с фактом повышенного интереса учащихся к соответствующим видам деятельности [4]. Интерес этот обусловливается следующими её чертами:

– формат;
– тематика;
– методы проведения.

Действительно, в основу данного сегмента активности участников образовательных отношений заложены преимущественно позитивные эмоции. Соответственно, при осуществлении различных мероприятий создаётся психологически приятная обстановка, которая способствует снятию морального дискомфорта студентов [1]. Таким образом и усвоение необходимого материала происходит быстрее и с меньшим количеством затруднений.

Приведённые выше положения в целом подтверждаются опытом осуществления соответствующих форм активности в пространстве Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова [6]. По итогам реализации ряда форм рассматриваемой деятельности его преподавателями было проведено анкетирование среди студентов технических и естественных специальностей. В нём приняло участие свыше 100 обучающихся, которым были предложены следующие вопросы:

1. Было ли для вас интересным и полезным участие в различных внеучебных мероприятиях, проводившихся на иностранном языке?
2. Что нового вы узнали об истории и культуре стран, где на нём говорят?
3. Помогает ли реализация таких мероприятий глубже изучить язык?
4. Хотите ли вы организовать молодёжный клуб для лиц, изучающих иностранный язык?
5. Желаете ли вы установить и поддерживать связи со сверстниками, говорящими на изучаемом языке?
6. Развивает ли язык, эрудицию и произношение участие в подобных мероприятиях?
7. Хотели бы вы организовать вечер «Моя Якутия» для иностранных друзей (познакомить с якутской кухней, фауной и флорой, историей)?
8. Думали ли вы о том, чтобы поехать учиться по обмену в страну изучаемого языка?

Результаты опроса демонстрируют следующее: якутские студенты с большим желанием изучают иностранный язык, хотят общаться с его носителями для развития эрудиции, глубокого познания этого языка и стран, в которых на нём говорят [6]. В качестве тем такого общения они чаще всего указывали следующие:

– новые технологии;
– кино;
– музыка;
– кухня;
– мода.

Многие из них при этом стремятся учиться в странах изучаемого языка для оптимизации процесса овладения соответствующими компетенциями. Другой значимый мотив, который демонстрируют студенты, – интенсификация процесса формирования системы представлений, касающихся соответствующей социальной и лингвокультурной реальности.

При этом, конечно, большое значение имеет выбор конкретных путей реализации подобной деятельности. Его правильное осуществление подразумевает максимальный учёт факторов, влияющих на мотивацию студентов к иноязычному обучению, названных ранее в настоящей статье.

В этой связи прежде чем говорить о конкретных приёмах и методах внеаудиторной работы, следует сказать о более широком понятии – формах её организации. Таковая может носить индивидуальный, групповой и массовый характер [5]. В каждом случае применение могут найти специфические виды внеучебной деятельности. Рассмотрим их подробнее (табл. 2).

Таблица 2

Формы организации внеучебной деятельности студентов нелингвистических вузов, способствующие формированию у них положительной мотивации к изучению иностранного языка

| Форма | Описание | Конкретные виды деятельности |
|---|---|---|
| Индивидуальная | Под данным видом внеаудиторной активности, как правило, понимается деятельность одного учащегося [7] | Подготовка докладов, тезисов, статей, презентаций на изучаемом языке, касающихся различных аспектов своей будущей профессиональной деятельности, увлечений, участия в других формах внеучебной деятельности |
| | | Переписка со сверстниками на иностранном языке |
| Групповая | Деятельность студентов в составе больших или малых групп, направленная на решение какой-либо проблемы | Написание и воплощение сценариев различных мероприятий на иностранном языке |
| | | Страноведческие беседы |
| | | Подготовка и исполнение музыкальных номеров |
| | | Обсуждение по итогам их реализации |
| | | Подготовка на изучаемом языке стенгазет, запись видеосюжетов, посвящённых каким-либо значимым событиям [6] |
| | | Просмотр фильмов на изучаемом языке |
| Массовая работа | Подразумевает участие большого количества студентов из разных подразделений, вузов, стран | Деятельность секций, клубов, кружков по иностранному языку |
| | | Встреча иностранных гостей |
| | | Взаимодействие со студентам из стран изучаемого языка, приезжающими учиться по обмену |

Эффективное повышение мотивации обучающихся к освоению иностранного языка при реализации всех перечисленных выше видов работы подразумевает привлечение к участию в них студентов разных языковых уровней. Это позволит компенсировать слабость подготовки некоторых учащихся за счёт творческого подхода, а также поощрять использование студентами нестандартных путей реализации целей и задач подобной деятельности в ходе живого общения.

Участвуя в подобных мероприятиях, большинство студентов нелингвистических направлений, по сути, открывают для себя новый мир. Главным условием их скорейшей адаптации в нём является грамотный подбор материала [7].

При определении тематики различных видов внеучебной работы желательно делать упор на реализацию сопоставительного и сравнительного аспектов. Перспективным в этой связи представляется привлечение аутентичных журналов, газет, книг, выставочных материалов, содержащих информацию на изучаемом языке. Проведение параллелей в ходе внеаудиторной работы может затрагивать следующие вопросы:

– особенности быта и повседневной жизни в своей стране и стране изучаемого языка;

– наиболее характерные черты их истории и культуры [2].

В сопоставительном плане обучающиеся лучше видят картину различных аспектов жизни социокультурной реальности, породившей осваиваемый ими язык. Следовательно, они смогут глубже понять историю её формирования и основные особенности функционирования. Таким образом, иностранный язык перестанет являться для них изолированным набором порой непростых для запоминания правил и данных, имеющих мало общего с другими аспектами окружающей действительности. Он превратится в органичную часть формируемой картины мира, связанную с будущей реализацией как профессиональной, так и других видов общественно значимой деятельности [7; 8].

Имеющийся на сегодняшний день исследовательский, а также практический опыт, связанный с реализацией подобных мероприятий, показывают, что при соблюдении условий, отражённых в тексте настоящей статьи, они будут способствовать значительному улучшению формирования у учащихся страноведческих представлений (С.Н. Алькенова, Д.Д. Дмитриева, Ю.Ю. Котляренко, С.Н. Шарова). Кроме того, в ходе их проведения могут проводиться беседы о культуре поведения в общежитиях, учебных корпусах, общественных местах. Это с большой вероятностью окажет благоприятное влияние на развитие у обучающихся восприятия интересующей нас дисциплины как средства адаптации к жизни в условиях современного общества [9]. На достижении такого рода результатов благоприятно скажется и обсуждение в ходе их проведения текущих событий политической, экономической, социальной и культурной жизни.

Завершая рассмотрение проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка у студентов нелингвистических специальностей с использованием средств внеучебной деятельности следует, прежде всего, отметить необходимость повышенного внимания к ней. При этом большинство современных вузов имеют в своём распоряжении ресурсы, позволяющие формировать у таких учащихся осознанное стремление к всестороннему овладению ИЯ. Это относится ко всем формам организации внеаудиторной работы: индивидуальной, групповой и массовой.

Важным при этом является правильный подбор как конкретных видов такой деятельности, так и материала, применимого при их осуществлении. Соблюдение таких условий позволит развить у обучающихся представление об изучаемом языке как значимой черте их будущего профессионального портрета. Данные положения частично подтверждаются результатами деятельности современных отечественных и зарубежных педагогов-исследователей и практиков.

Библиографический список


1. Смирнова Н.Б., Шарова С.Н. Трудности онлайн обучения английскому языку студентов неязыковых вузов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-2: 237–240.
2. Николаева Е.А., Котляренко Ю.Ю. Особенности содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Казанский педагогический журнал.* 2021; № 2 (145): 118–127.
3. Ермолова Т.В. Условия формирования положительной мотивации у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 1: 30–34.
4. Алькенова С.Н. Содержательное наполнение и методика работы при обучении магистрантов иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 7–12.
5. Бугреева А.С. Проблемы реализации эффективной обратной связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 5–8.
6. Дмитриева Д.М. Формирование у иностранных студентов мотивации к изучению русского языка на основе применения элементов театральной педагогики. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2023; Т. 12, № 1 (42): 25–28.
7. Мудрая Т.Ф. Обучение реферированию англоязычных текстов как способ развития навыков критического мышления у студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 45–47.
8. Баркалова Н.В., Батрова А.П., Бушуева Е.В и др. *Актуальные проблемы преподавания русского и иностранных языков в вузе*. Гжель, 2021.
9. Гадзаова Л.П. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-1: 52–55.


References


1. Smirnova N.B., Sharova S.N. Trudnosti onlajn obucheniya anglijskomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78-2: 237–240.
2. Nikolaeva E.A., Kotlyarenko Yu.Yu. Osobennosti soderzhatel'noj gejmifikacii processa obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2021; № 2 (145): 118–127.
3. Ermolova T.V. Usloviya formirovaniya polozhitel'noj motivacii u studentov neyazykovogo vuza pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 1: 30–34.
4. Al'kenova S.N. Soderzhatel'noe napolnenie i metodika raboty pri obuchenii magistrantov inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 7–12.
5. Bugreeva A.S. Problemy realizacii `effektivnoj obratnoj svyazi kak instrumenta motivacii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 5–8.
6. Dmitrieva D.M. Formirovanie u inostrannyh studentov motivacii k izucheniyu russkogo yazyka na osnove primeneniya `elementov teatral'noj pedagogiki. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2023; T. 12, № 1 (42): 25–28.
7. Mudraya T.F. Obuchenie referirovaniyu angloyazychnyh tekstov kak sposob razvitiya navykov kriticheskogo myshleniya u studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 45–47.
8. Barkalova N.V., Batrova A.P., Bushueva E.V i dr. *Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo i inostrannyh yazykov v vuze*. Gzhel', 2021.
9. Gadzaova L.P. Obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze sredstvami sovremennyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 52–55.


*Статья поступила в редакцию 15.05.24*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-287-290

***Akhmedova E.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow International Academy (Moscow, Russia), E-mail: akhmedova@mmamos.ru*
***Bobylev A.S.,*** *postgraduate, Moscow International Academy (Moscow, Russia), E-mail: akhmedova@mmamos.ru*

**DEVELOPING THE LEADERSHIP POTENTIAL OF YOUNG PEOPLE THROUGH PARTICIPATION IN THE ACTIVITIES OF PUBLIC ASSOCIATIONS.** The article talks about what the phenomenon of leadership is and what possibilities of leadership potential includes. In order to fully disclose the leadership problem under study, attention is focused on the formation of the leadership potential of young people. This category of the population is presented in this article, with the aim that the development and formation of any potential opportunities occurs most effectively at this stage of life. The work analyses the influence of the environment on the development of a person's leadership potential. The authors focuse on the activities of public associations, which, are to be a key and effective catalyst for the formation of leadership potential among the younger generation. The work presents the types of activities of public associations in which young people can, based on their interests, show and develop leadership qualities. Special attention is paid to the need for cooperation between educational institutions and public associations in the development of youth leadership potential. The article also describes stages of formation of youth leadership potential through participation in the activities of public associations.

*Key words:* **leadership, leadership potential, formation of youth leadership potential, public associations, formation of leadership potential through activities of public associations**

***Э.М. Ахмедова**, канд. пед. наук, доц., Московская международная академия, г. Москва, E-mail: akhmedova@mmamos.ru*
***А.С. Бобылев**, аспирант, Московская международная академия, г. Москва, E-mail: akhmedova@mmamos.ru*

# РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

В статье говорится о том, что представляет собой феномен лидерства и возможностей лидерского потенциала. В целях наиболее полного раскрытия исследуемой проблемы лидерства акцентируется внимание на формировании лидерского потенциала молодёжи. Данная категория населения представлена в данной статье в связи с тем, что развитие и становление любых потенциальных возможностей наиболее результативно происходит на данном жизненном этапе. Анализируется влияние окружающей среды на развитие лидерского потенциала личности. В статье основной акцент делается на деятельности общественных объединений, выступающих, по нашему мнению, ключевым и эффективным катализатором формирования лидерского потенциала у молодого поколения. Мы приводим виды деятельности общественных объединений, в которых молодые люди могут на основе своих интересов проявить и развить лидерские качества. Отдельное внимание уделяется необходимости взаимодействия учреждений образования и общественных объединений в вопросах развития лидерского потенциала молодёжи. Также в статье описываются этапы формирования лидерского потенциала молодёжи посредством участия в деятельности общественных объединений.

*Ключевые слова:* **лидерство, лидерский потенциал, формирование лидерского потенциала молодёжи, общественные объединения, формирование лидерского потенциала, посредством деятельности общественных объединений**

Актуальность темы данного исследования заключается в важности формирования любых потенциальных возможностей у молодого поколения для становления эффективного будущего и увеличения возможностей как отдельного государства, так и общества в целом.

Современные исследователи (Байханов И.Б. [1; 2; 3] и др.) считают, что воспитание и развитие лидерских качеств у молодёжи является крайне важной задачей для современного образования.

В нашем исследовании мы затрагиваем такую актуальную и необходимую тему, как формирование лидерского потенциала молодёжи. В частности, развитие лидерского потенциала с привлечением молодых людей в деятельность общественных объединений.

Попытки исследования феномена лидерства осуществлялись как в зарубежной, так и в отечественной литературе. Проблемы лидерства и основ развития лидерского потенциала рассматриваются в работах таких исследователей, как Н.И. Бирюкова, В.В. Бовичева, Л.А. Журавлева, Е.А. Климоваи пр.

Зарубежные исследователи, такие как Ф. Гальтон, К. Бэрд, С. Смит, в своих научных работах заложили лидерские теории, в которых подробно исследуются базовые и дополнительные характеристики лидерства, его функции и задачи.

Зарубежные научные исследователи К. Левин и Р. Вуд рассматривали и описывали феномен лидерства через социальную и психологическую призму. В их трудах исследовано влияние окружающей среды на развитие лидерского потенциала, описано, как происходит формирование лидерства на разных возрастных этапах, особенно акцентируется внимание на молодом возрастном этапе [4, с. 13–15].

Цель нашей статьи заключается в исследовании влияния общественных объединений на формирование лидерского потенциала у молодого поколения.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, поставлены следующим образом:

– описание проблемы формирования лидерского потенциала;
– анализ возможностей лидерского потенциала молодёжи;
– сформулирование основных этапов формирования лидерского потенциала молодёжи посредством участия в деятельности общественных объединений.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение литературы, касающейся исследуемой проблемы, рассматриваемой в данной статье;
– анализ эффективности формирования лидерского потенциала посредством общественного объединения.

Научная новизна статьи заключается в том, что проведен анализ актуальных научных исследований по заявленной теме статьи.

Теоретическая значимость состоит в описании проблемы лидерства и лидерского потенциала.

**–** Практическая значимость видится в подробном анализе формирования лидерского потенциала молодежи посредством участия в деятельности общественных объединений.

Современные тенденции в самых разнообразных направлениях жизнедеятельности закладывают в своем значении развитие личностных возможностей и потенциала, который проявляется в своем многообразии и является частью целостности каждой личности. Развитие потенциала является главной особенностью высшей потребности человека, которая заключается в саморазвитии и самосовершенствовании.

В свою очередь, потребность в самосовершенствовании определяет уровень удовлетворенности качеством жизни как в процессе жизнедеятельности, так и пожилом возрасте, когда личности свойственно анализировать прожитую жизнь и подводить некоторые итоги [5, с. 48–67].

В данном контексте одним из основных видов потенциала любой личности является лидерский потенциал.

Лидерский потенциал отмечается наличием тех внутренних возможностей личности, которые проявляются во внешней окружающей его общественной среде жизнедеятельности, и наоборот, т. е. лидерский потенциал есть в каждом из нас, а окружающая нас действительность является механизмом его становления и проявления [6, с. 1–5].

По мнению автора Р.И. Котруховой [6], инициативность, мобильность, способность генерировать и воспринимать новации в жизни и окружающем мире делают молодежь стратегическим ресурсом страны. Для укрепления позиций России в мире необходимо обеспечить ее конкурентоспособность и качество жизни российских граждан, с этой целью необходимо эффективно задействовать потенциал развития молодёжи.

По итогам проанализированной литературы и исследований, касающихся изучения лидерского потенциала и термина «лидерство» в целом, мы понимаем, что лидерский потенциал является характерной особенностью любого человека, для которого важно максимально полноценно и в полном объёме удовлетворить потребности в самоутверждении, ощущения внутренней самоценности и раскрытии собственного «Я» через реализацию своих лидерских качеств и их формирование [7, с. 220–224].

В широком смысле лидерский потенциал представляет собой характерные качества лидера, которые заложены в человеке изначально или проявляются в течение жизнедеятельности как основные личностные черты, характеризующие его [8, с. 1–8].

Часто человек может не осознавать свой лидерский потенциал самостоятельно, пока ему не укажут на его наличие окружающие люди. Однако внешние факторы могут как раскрыть потенциал лидерства, так и быть причиной его, на первый взгляд, отсутствия или стагнации. Тем самым отметим, что от окружения зависит, как быстро и эффективно можно развить лидерские качества [9, с. 39].

Формирование характера и лидерских качеств человека происходит с момента его появления на свет. Сначала родители, затем последующие окружающие человека люди оказывают своё влияние на его становление. Нерациональное воздействие умышленного или неумышленного характера оказывает самое различное воздействие на становление лидерских качеств [10, с. 124–156].

Часто мы наблюдаем такую картину, когда «неугодные» дети, которые с малых лет «имеют характер», отличаются индивидуальностью в принятии решений и проявляют латентно или открыто свои лидерские возможности. Взрослые могут осознанно или неосознанно их пресекать, тем самым застопоряя их возможности в благополучной реализации лидерских потенциальных возможностей для становления счастливой и гармоничной личности [10, с. 124–156].

В нашем исследовании мы анализируем формирование лидерского потенциала молодёжи, потому как данная категория населения охватывает тот возрастной период, когда в человеке как в отдельной личности формируются и закладываются его базовые характеристики, в том числе и лидерский потенциал. Особенно активным и результативным периодом развития лидерских качеств является период образования, в частности обучение специальности.

В данном контексте отметим, что формирование лидерского потенциала может проходить как своим, индивидуальным путем, так и с помощью внешнего воздействия. В качестве внешнего воздействия в данном исследовании мы рассматриваем деятельность общественных организаций, в которых заложено развитие и формирование лидерского потенциала у молодых людей [11, с. 1–4].

Стать участником общественного объединения молодой человек может, как правило, со школьных времен, далее – в период получения специальности, обучения в высшем учебном заведении – происходит основной этап формирования лидерского потенциала посредством участия в общественной деятельности [12, с. 72].

Так как молодой человек попадает в среду, в которой важен не только образовательный процесс, но и его сопутствующие виды деятельности. К таким видам относятся культурно-развлекательная, научно-исследовательская, спортивно-оздоровительная, добровольческая, социально ориентированная, проектная, вожатская, патриотическая и другие виды деятельности и подвиды общественных объединений, способствующие формированию у молодёжи лидерского потенциала и его возможностей [12, с. 72].

В любом из вышеперечисленных общественных объединений молодой человек может развить, проявить или повысить свой лидерский потенциал. Стоит только выбрать сферу деятельности, которая максимально близка ему, для комфортного и эффективного процесса развития лидерства.

Необязательно, что человек идёт участвовать в общественное объединение с целью раскрытия лидерского потенциала. Зачастую можно и не предполагать, что в нем есть этот потенциал, который он в силу различных обстоятельств не замечал или эти качества были глубоко в нём из-за неудачного прошлого социального опыта. Участие в общественном объединении может полноценно раскрыть скрытые возможности личности, в том числе и лидерские задатки [13, с. 107–120].

Взаимодействие образовательного учреждения и общественного объединения представляют собой единую систему, деятельность которой заключается во взаимном, рационально пересекающемся и педагогически управляемом процессе формирования лидерского потенциала у её главного субъекта – молодёжи.

Выделим основные этапы формирования лидерского потенциала молодёжи посредством участия в общественных объединениях:

1. Этап вовлечения. На данном этапе формирования лидерского потенциала происходит вовлечение молодого человека в деятельность общественного объединения. Во-первых, этому способствует презентация и агитация в деятельность общественных объединений, действующих на базе учебного заведения или сотрудничающих с ним. Во-вторых, молодому человеку дается выбор, где он из множества видов общественных объединений находит то, к которому проявляет интерес и желание.

2. Этап определения. На данном этапе молодой человек уже вовлечён в деятельность общественного объединения, перед ним стоит первостепенная задача, которая заключается в адаптации. Эффективному процессу адаптации способствуют другие участники общественного объединения. После процесса адаптации в зависимости от вида деятельности общественного объединения молодой человек принимает участие в его мероприятиях и постепенно пробует и определяет свою роль в них.

3. Этап становления. Данный этап предполагает достаточное по времени вовлечение молодого человека в деятельность общественного объединения, где ему предоставлены все возможности для формирования и применения лидерского потенциала от небольших мероприятий до крупных проектов, требующих особенной ответственности, которую может взять на себя потенциальный или сформированный лидер.

4. Этап закрепления. Данный этап нельзя назвать заключительным, так как формирование лидерского потенциала может быть заложено в деятельности общественного объединения, но развитие лидерских качеств продолжается на последующих этапах жизнедеятельности. Молодой человек может сам стать так называемым тьютором в формировании лидерского потенциала у новых участников общественного объединения [14, с. 75–82].

Описанные выше этапы формирования лидерского потенциала молодёжи на основе участия в деятельности общественного объединения носят обобщающий характер, так как определены на основе изученных исследований. Однако могут принести пользу для формирования лидерских качеств молодёжи. Как отмечают исследователи (Сорокопуд Ю.В., Коломиец О.М., Канюк А.С., Соколова Н.И. и др.), развитие личностных качеств у будущих специалистов, в том числе лидерских, поможет будущим специалистам успешно конкурировать на рынке труда и быть востребованными [15].

По итогам проведенного исследования отметим, что проблема лидерства, формирования лидерского потенциала и индивидуальных качеств лидера всегда будет актуальна для изучения и анализа, так как современный мир имеет тенденцию динамичного развития, в котором личность, имеющая в себе потенциал, стремящийся к самосовершенствованию, отчасти должна иметь характерные особенности сформированного лидера.

Быть лидером не всегда означает быть руководителем, так как не все люди могут быть руководителями. Однако лидерский потенциал носит большое количество разнообразных качеств, так необходимых в современных реалиях, профессиональных, личностных, социально ориентированных, духовных и т. д.

В проведённом исследовании мы проанализировали формирование лидерского потенциала молодых людей посредством участия в деятельности общественных объединений. Мы отмечаем необходимость и важность данного направления исследования в связи с тем, что общественное объединение позволяет молодому человеку выбрать интересующую его деятельность, набраться опыта взаимодействия с окружающими и индивидуального проявления, тем самым формируя свои лидерские возможности для качественного и удовлетворительного уровня жизнедеятельности.

Библиографический список


1. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.
2. 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.
3. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор.НЦПТИ.* 2016; № 8: 52–54.
4. Веряскина И.А. Формирование лидерских качеств учащейся молодежи как основная составляющая их профессиональной успешности. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2012; № 12: 13-15.
5. Пономарёв А.В., Ланцев А.О., Кырчиков М.С. *Лидерство в молодежной среде*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020: 48–67.
6. Котрухова Р.И. Эффективное лидерство и развитие лидерского потенциала современной молодежи. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2009: 1–5.
7. Шматко М.В., Савченко Е.А. Оценка лидерского и коммуникативного потенциала абитуриентов и студентов омских вузов. *Омские социально-гуманитарные чтения.* 2016: 220–224.
8. Беспалов Д.В., Матвеева А.В. Динамика лидерства и руководства в молодежных общественных объединениях. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017: 1–8.
9. Уманский А.Л. *Педагогическое сопровождение детского лидерства*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ярославль, 2005.
10. Минова М.Е., Бедулина Г.Ф. *Взаимодействие учреждений образования, детских и молодежных общественных объединений по выявлению лидеров и работе с ними:* учебно-методическое пособие. Минск: АПО, 2013: 124–156.
11. Козлов В.М. Молодежные общественные организации как средство развития лидерских качеств студентов. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009: 1–4.
12. Волохов А.В., Кочергин В.Н., Степанова Е.К., Фришман И.И. Технологии *подготовки лидеров детских общественных объединений*: учебно-методическое пособие. Москва, 2007; Ч. I.
13. Минова М.Е. *Подготовка лидеров детских и молодежных общественных объединений в учреждениях образования*. Минск: Национальный институт образования, 2018: 107–120.
14. Фимина Г.В., Чернявская А.С., Чернявский М.М. *Ученическое самоуправление в учреждениях образования*: практическое пособие. Минск: Пачатковая школа, 2008: 75–82.
15. Сорокопуд Ю.В., Коломиец О.М., Канюк А.С., Соколова Н.И. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 320–324.


References


1. 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.
2. 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.
3. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor.NCPTI.* 2016; № 8: 52–54.
4. Veryaskina I.A. Formirovanie liderskih kachestv uchaschejsya molodezhi kak osnovnaya sostavlyayuschaya ih professional'noj uspeshnosti. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2012; № 12: 13-15.
5. Ponomarev A.V., Lancev A.O., Kyrchikov M.S. *Liderstvo v molodezhnoj srede*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2020: 48–67.
6. Kotruhova R.I. `Effektivnoe liderstvo i razvitie liderskogo potenciala sovremennoj molodezhi. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009: 1–5.
7. Shmatko M.V., Savchenko E.A. Ocenka liderskogo i kommunikativnogo potenciala abiturientov i studentov omskih vuzov. *Omskie social'no-gumanitarnye chteniya*. 2016: 220–224.
8. Bespalov D.V., Matveeva A.V. Dinamika liderstva i rukovodstva v molodezhnyh obschestvennyh ob`edineniyah. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017: 1–8.
9. Umanskij A.L. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie detskogo liderstva*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2005.
10. Minova M.E., Bedulina G.F. *Vzaimodejstvie uchrezhdenij obrazovaniya, detskih i molodezhnyh obschestvennyh ob`edinenij po vyyavleniyu liderov i rabote s nimi:* uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk: APO, 2013: 124–156.
11. Kozlov V.M. Molodezhnye obschestvennye organizacii kak sredstvo razvitiya liderskih kachestv studentov. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2009: 1–4.
12. Volohov A.V., Kochergin V.N., Stepanova E.K., Frishman I.I. Tehnologii *podgotovki liderov detskih obschestvennyh ob`edinenij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2007; Ch. I.

13. Minova M.E. *Podgotovka liderov detskih i molodezhnyh obschestvennyh ob`edinenij v uchrezhdeniyah obrazovaniya*. Minsk: Nacional'nyj institut obrazovaniya, 2018: 107–120.
14. Fimina G.V., Chernyavskaya A.S., Chernyavskij M.M. *Uchenicheskoe samoupravlenie v uchrezhdeniyah obrazovaniya*: prakticheskoe posobie. Minsk: Pachatkovaya shkola, 2008: 75–82.
15. Sorokopud Yu.V., Kolomiec O.M., Kanyuk A.S., Sokolova N.I. Genezis razvitiya professional'nogo obrazovaniya Rossii: determinanty i veduschie tendencii razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 320–324.

*Статья поступила в редакцию 13.05.24*

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-290-293

***Gu Junling**, Doctor of Sciences (Philology), Dean of Faculty of Russian Language, Associate Professor, Institute of Foreign Languages and International Relations, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: 852600325@qq.com*
***Liu Taotao**, MA student, Institute of Foreign Languages and International Relations, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: 1643123553@qq.com*
***Pogrebnyak Yu.V.,** Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Institute of Foreign Languages and International Relations, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), corresponding author, E-mail: pyuma@yandex.ru*

**INTEGRATION OF TRADITIONAL AND DIGITAL METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CHINA.** The paper summarizes traditional language teaching methods, used both domestically and internationally, reexamines their advantages and disadvantages, analyzes the challenges of language teaching in the digital era, and combines the requirements of the new era for students' learning abilities, teachers' teaching abilities, and teaching software and hardware platforms. It proposes to integrate traditional teaching methods with OBE (Outcome-Based Education) teaching concepts, ChatGPT information technology, and explore new pathways suitable for language teaching in the digital age. Traditional methods of teaching foreign languages have played an irreplaceable role in foreign language classrooms after a long period of development. With the advent of the smart era, traditional methods of teaching foreign languages need to undergo modernization and transformation. The integration of new concepts and new technologies can rejuvenate traditional methods. The authors propose that the transformation of teaching methods does not until completely abolishing existing teaching methods but rather innovating them on the basis of the existing foundation.

*Key words:* **traditional language teaching methods, digital transformation, digital era, new humanities**

***Гу Цзюньлин**, д-р филол. наук, декан факультета русского языка, доцент Института иностранных языков и международных отношений Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: 852600325@qq.com*
***Лю Таотао,** магистрант, Институт иностранных языков и международных отношений Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: 1643123553@qq.com*
***Ю.В. Погребняк,** д-р филол. наук, доц., Институт иностранных языков и международных отношений Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, автор-корреспондент, E-mail: pyuma@yandex.ru*

# ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КИТАЕ

Традиционные методы преподавания китайского языка имеют прочную основу. С быстрым развитием цифровых информационных технологий новые технологии оказывают глубокое влияние на экологию преподавания языка, что требует преобразования традиционных методов преподавания языка в современные. В этой статье кратко излагаются традиционные методы преподавания иностранных языков, используемые в Китае, пересматриваются их преимущества и недостатки, анализируются проблемы преподавания иностранных языков в цифровую эпоху и объясняются требования новой эры к способностям учащихся к обучению, преподавательским способностям учителей и обучающим программным платформам. В нем предлагается интегрировать традиционные методы обучения с концепциями преподавания OBE (образование, ориентированное на результат), информационными технологиями ChatGPT и изучить новые пути, подходящие для преподавания языка в эпоху цифровых технологий в Китае.

*Ключевые слова:* **традиционные методы преподавания иностранных языков, цифровая трансформация, цифровая эра, Новые гуманитарные науки**

***Данная статья написана при поддержке гранта ассоциации высшего образования провинции Хэнань «Исследование системы методов дидактики перевода в эпоху цифровизации» №2021SXHLX199, и гранта Чжэнчжоуского университета «Исследование и практика методов дидактики перевода в рамках OBE» №2022ZZUJG021***

**Introduction.** The relevance of this study is that in the digital age there is a need to find new methods of teaching foreign languages in China. Today, China pays great attention to cultivating talented translators who could solve the problems that China is facing at the current stage of development.

The purpose of the article is to find the ways of integrating the traditional ways of teaching foreign languages and digital methods in China.

The article has the following tasks: to describe advantages and disadvantages of traditional methods of teaching foreign languages in China and tj reveal the principles of integration of traditional methods of teaching foreign languages and digital methods in China.

The article uses the method of analyzing scientific literature, the descriptive method and the comparative method.

The scientific novelty of this article is that it shows the principles of combination of of traditional methods of teaching foreign languages and digital methods in China

The practical significance of this study lies in the fact that its results can be used in modern Chinese universities to train comprehensively educated translators of foreign languages who will help China's successful activities at the international level.

German educator Destouches once said that the art of teaching is not in imparting skills, but in inspiring, awakening, and inspiring [1]. This is the ultimate goal of education. Several generations of foreign language educators have gradually developed a distinctive foreign language education ideology and tradition through continuous exploration and experimentation. With the rapid development of artificial intelligence technology, the field of foreign languages is also contemplating the future of foreign language education in the AI era. The combination of digital technology and traditional teaching methods in the foreign language teaching system has become a consensus in the education sector. Hu Jiasheng and Qi Yajuan believe that ChatGPT brings both challenges and opportunities to higher education in foreign languages, to which educators need to respond actively [2]. Wang Na and Zhang Jingyuan reflect on the combination of digital technology and teaching foreign languages and argue for the approaches and methods of integration [3]. Zhang Shaojie points out that it is necessary to develop new generation of interpreters who can meet the requirements of the new time [4, p. 8]. It can be seen that transformation and integration are not a wholesale negation of traditional teaching methods; rather, they require a clear understanding of the advantages of traditional methods and the introduction of digital technology to compensate for their shortcomings. What are the advantages of traditional Chinese foreign languages teaching methods that need to be inherited? What are the new requirements for teachers, students, and teaching hardware platforms in the digital age? How can traditional methods of teaching foreign languages embrace digital transformation? This paper attempts to answer these questions.

## 2 Reflecting on Traditional methods of teaching foreign languages

Traditional teaching methods in China have a long history and have been widely accepted by numerous schools, teachers, and students after extensive theoretical and practical demonstrations. However, with the times changing, the objectives of foreign language talent cultivation have also changed. Traditional methods of teaching foreign languages need to examine their own strengths and weaknesses and keep pace with the times through reform and innovation.

### 2.1. Conventional Methods in Foreign Languages Teaching in China

In China teachers mostly use such methods as: grammar-translation method, direct method, audio-lingual method, cognitive method and communicative method.

The above five classic foreign language teaching methods all originate from foreign countries. A group of outstanding professors at Beijing Foreign Studies University has also summarized methods that meet the needs of local foreign language teaching on the base of their own teaching practices. They emphasize autonomous learning of foreign languages and perseverance, encourage students to be engaged in literary reading, independently think and solve problems. This requires teachers to have a high sense of social responsibility and keep teaching content updated. Traditionally in

China “the strong helping the weak method” is used, which serves the goal of students to complement each other and reflects collectivist nature of Chinese people. Traditional Chinese methods of teaching emphasize sentence pattern exercises and recitation, correcting pronunciation through collective recitation of sentence patterns; dividing students to different levels, conducting hierarchical teaching: better-performing students are engaged in extensive reading exercises, and students with poorer performance need more recitation rather than analysis. Ding Wangdao says that a writing class requires thinking divergently on the base of real events and expressing true feelings to train students’ writing thinking abilities. Wang Jiaxiang believes that perseverance in learning foreign languages is necessary, and formative assessments are very necessary to promote and supervise student learning through weekly tests, mid-term exams, and final exams. The older generation of teachers at Beijing Foreign Studies University has admirable common qualities, namely, they all have extensive knowledge and noble moral character, and have shown infinite loyalty to the process of education, making unremitting contributions to the cultivation of young teachers. The younger generation of teachers have benefited much from the blessings of these older teachers [5].

**2.2 Advantages of Traditional methods of teaching foreign languages**

The grammar-translation method has many advantages. Firstly, it enables students to have a systematic understanding of grammar and a more accurate understanding of vocabulary meanings. Secondly, it can enhance students’ memory, logics, and thinking abilities, as well as their ability to comprehend reading materials. Thirdly, teaching in the native language can reduce the teacher’s workload, save class time, eliminate the need for any language equipment, and is easy to be implemented.

The direct method cultivates students’ practical application abilities. Other methods such as the audio-lingual method and the situational method are based on it.

Sentence pattern drills are very helpful in the audio-lingual method for beginners in foreign languages learning and have been widely used in foreign languages teaching. Compared with the grammar-translation method, it improves students’ oral communication abilities and is more practical. Compared with the direct method, the audio-lingual method shortens learning time and improves learning efficiency. When students use foreign languages, the language structure is more standardized, and they have obvious advantages in fluency in comparison to students trained by the grammar-translation method [6].

The cognitive method places significant importance on intuitive teaching aids and modern teaching methods, which can make foreign language teaching situational and communicative. It enables students to immerse themselves in learning foreign languages and facilitates language learning; it also helps create a foreign language environment, increase opportunities for using foreign languages, cultivate students’ communication skills, and apply what they have learned.

The communicative method emphasizes not only the development of students’ language abilities but also the cultivation of their ability to use language for communication. In communicative teaching, the “teaching” is to serve the students’ “learning,” and students’ abilities and levels are respected. Students can boldly demonstrate their personalities and talents in learning activities, greatly enhancing their initiative and creativity.

**2.3 Shortcomings of traditional methods of teaching foreign languages**

Traditional methods of teaching foreign languages have undergone continuous development and have formed a relatively complete teaching system. However, problems such as outdated teaching philosophies, lack of innovation in teaching tools and methods, insufficient interaction between teachers and students, and dull classroom atmosphere still exist.

The grammar-translation method overly emphasizes the teaching of grammar rules, with limited interaction between teachers and students, resulting in a dull classroom atmosphere where the teacher-centric approach dominates, leading to a situation of “spoon-feeding,” and students lack practical opportunities. Translation method, a widely used method in early foreign language teaching, excessively emphasizes language knowledge and language skills, resulting in low oral expression abilities of students [6]. On the other hand, the direct teaching method neglects the influence of the mother tongue on teaching, resulting in students spending a lot of time and effort to understand some abstract concepts and grammar rules, often leading to misunderstandings. Additionally, it is easy to overlook the hierarchical nature of teaching content, not conforming to students’ learning habits and patterns.

The audio-lingual method focuses on “listening” and “speaking,” neglecting the development of reading and writing abilities; when using foreign languages, it emphasizes language structure but overlooks its implicit meaning; it overly emphasizes mechanical drills and rote memorization, neglecting the content and meaning of language. What students acquire are just some sentence patterns lacking contextual relevance and central content, which makes them unable to be engaged in proper communication.

The cognitive method lacks cultural elements, affecting the cultivation of students’ intercultural communication abilities.

In the communicative method if teachers’ oral proficiency is not sufficient, it is difficult for them to play a guiding role. While teachers strive to make classroom teaching communicative, they often overlook the accuracy of language.

**3. Requirements of Foreign Languages Teaching in the New Era**

At times of digital intelligence, new requirements are posed for students’ abilities, teaching hardware and software, and teachers’ skills. Firstly, under the context of the “New Humanities” the core task of foreign languages discipline construction is to cultivate compound talented people in the sphere of foreign languages training [6]. This requires students to not only have solid basic language skills but also possess profound humanistic literacy and a broad international perspective. Secondly, under the background of “Internet + Education”[8], the teaching mode of foreign languages also needs to integrate educational technology with foreign languages teaching. Thirdly, the digital era imposes higher requirements on teachers’ theoretical, practical and communication abilities.

**3.1 New Requirements of “the New Humanities” for students.**

China’s higher education in foreign languages has entered a new era of constructing “the New Humanities”. According to the principles and requirements of “the New Humanities” construction, the training of students in foreign languages must be oriented towards the new pattern of the country’s open economy and reflect the characteristics of digital economy and digital trade. It also requires cultivating students according to new evaluation requirements and standards. Furthermore, it is necessary to cultivate students’ information literacy and information technology capabilities, achieving the intersection of humanities and information science [10].

The “National Standards for Undergraduate Teaching Quality of Foreign Language and Literature Majors in General Higher Education Institutions” [referred to as the “National Standard”] [10] points out that “compound foreign language talents” refer to individuals who possess solid basic language skills and professional knowledge, profound humanistic literacy and patriotism, broad international perspectives, mastery of language and literature, and other related disciplines’ theories and knowledge. They also have good cross-cultural, communication, and innovative thinking abilities, and can undertake relevant field work [7]. An important task of the construction of “the New Humanities” is “to cultivate interdisciplinary talents, and the training of compound foreign language talents in an effective method.” The construction of “the New Humanities” has put forward new requirements for the training of foreign language professionals and provided new guidance for “talent cultivation.” The formulation of the training plan for foreign language professionals also needs to achieve a shift from subject-oriented to demand-oriented model, and from the simple “compound but not integrated” training of “foreign language + professional” to the new “integrated compound foreign language talents.”

**3.2 Requirements for Teaching Hardware and Software**

In the context of “Internet + Education,” the digital teaching mode of foreign languages needs to organically integrate information technology with foreign languages teaching to meet the needs of “talent cultivation” in the “New Humanities.”

The digital teaching mode of foreign languages refers to the process of handling teaching information with modern equipment to accomplish teaching tasks within foreign language instruction. Under the conditions of information technology, utilizing the digital teaching mode of foreign languages can not only enhance the quality of foreign language instruction but also propel the in-depth development of foreign language teaching theories [11].

This necessitates educational institutions to actively introduce standardized equipment to provide favorable material conditions for the implementation and development of foreign languages e-teaching. Specifically, the required teaching equipment includes three categories: first, audio-visual data storage equipment, including audio-visual software, cloud storage services, etc.; second, teaching resource dissemination equipment, including closed-circuit televisions, projectors, smart boards, etc., installed in classrooms; third, equipment related to foreign languages laboratories, including various grades of language listening rooms, multimedia audio-visual rooms, etc. Additionally, schools need to ensure technical support for equipment. Through purchasing services or independent innovation technologies, continuously strengthening the school’s hardware foundation for e-teaching, schools will provide a favorable material environment for the development of the digital teaching mode of foreign languages.

**3.3 Requirements for Teachers’ Technical Competence**

Traditional foreign languages teaching follows a model where the teacher, textbook, and classroom are central. With the continuous development and changes in social, political, economic, and cultural spheres, modern educational technology and multimedia have emerged. Consequently, traditional foreign languages teaching has gradually changed, thereby placing higher demands on teachers’ technical abilities [12].

Firstly, teachers are required to enhance their theoretical and practical abilities. At the level of “knowledge” and “skills,” most teachers can handle commonly used multimedia devices and software in teaching, such as screen capture, video downloading, image processing, monitoring and guiding students’ independent online learning, basic management of teaching platforms, information retrieval from literature databases, and retrieval from libraries. However, without professional training, it is difficult to master rich deep-level information processing and expression abilities. For example, in translation teaching, not knowing how to integrate corpora with translation teaching makes it impossible to establish a learner translation parallel corpus composed of students’ translation assignments and evaluate the improvement of students’ translation abilities. Therefore, to better utilize various media in the classroom, it is necessary to strengthen the use of various media.

Secondly, it is necessary to increase the interaction of teachers and students. However, some teachers, after using multimedia teaching, incorporate all the links and content of a class into the courseware. In the implementation process, they overlook students’ receptiveness, failing to accurately grasp students’ understanding and mastery of the content learned.

Furthermore, attention should be paid to students' social presence during the teaching process. The theory of social presence was initially proposed in 1976 by professors John R. Short, Ederyn Williams, Bruce Christie, and others at the University of Maryland, USA [13]. It refers to the degree to which a person is perceived as "real" and their perception of connection with others during media-mediated communication. The modern information technology used in multimedia teaching reduces students' social presence to a certain extent. This requires teachers to increase interaction with students in multiple ways, such as incorporating body language to optimize students' classroom experience, including getting closer to students, smiling affirmatively, and using gestures for encouragement.

**4 The Digital Transformation of Traditional methods of teaching foreign languages**

The modernization transformation of foreign languages teaching methods is a necessity for social development. In recent years, with the rapid development of AI technology, the quality of neural network-based machine translation has been greatly improved, shaking the status and role of foreign languages majors. In Chinese society, there has even been a decline in the importance of foreign languages, leading to embarrassing situations in universities such as insufficient enrollment and a lack of students in foreign language majors. Difficult employment for foreign languages graduates has become more prominent, instrumental talents are undoubtedly being replaced by AI. In fact, the role of foreign language majors in cross-cultural communication and civilization exchanges cannot be ignored. The construction of Chinese-style modernization requires the methods of cultivating foreign languages talents to keep pace with the times. Traditional teaching methods can be transformed in terms of conceptual innovation, new technological assistance, and integration with digital intelligence.

**4.1. Innovation in Teaching Philosophy**

OBE [Outcomes-based Education] educational philosophy was proposed by American scholar Spady and others in the 1980 [14]. The OBE philosophy emphasizes educational outcomes, values students' learning effectiveness, focuses on "student-centered" approaches, requires educators to design teaching content, teaching methods, and teaching strategies based on the abilities students should achieve after graduation, and then uses a perfect evaluation system to encourage students to achieve teaching goals [15]. With the increasingly close economic and trade cooperation, scientific and technological exchanges, and cultural interactions among countries and regions, Chinese society needs bilingual talents who are proficient not only in foreign languages but also in other specialties. These demands have prompted reforms in foreign languages teaching in universities to cultivate talents that meet societal needs. The reform of teaching foreign languages in universities oriented toward employment needs should focus on serving students' career development. Under the guidance of the OBE philosophy, teachers can create authentic professional work environments through simulation teaching, situational teaching, case-based teaching, and thematic discussions, ensuring that students seamlessly integrate and apply their language knowledge and skills in professional settings, comprehensively improving their comprehensive language application abilities. The OBE cultivation philosophy guides the development of teaching materials, enabling the optimization of school-based materials according to the professional knowledge structure, ensuring the comprehensive integration of teaching foreign languages and professional teaching, and helping students quickly adapt to foreign communication in professional scenarios. "Research-oriented talents with interdisciplinary and compound knowledge" systems can better adapt to and meet the societal demands of the AI era [16].

**4.2 Assistance of New Technologies**

Integration of Traditional methods of teaching foreign languages with Multimedia Technology can stimulate students' initiative in learning and improve their overall qualities. Multimedia technology, due to its characteristics such as rich graphics, text, sound, and strong interactivity, can compensate for the deficiencies in traditional teaching modes, content, and methods. First, it enriches teaching content with information. The use of multimedia technology expands traditional static textbook forms into integrated dynamic interactive systems composed of text, sound, images, animation, etc., conveying far more information in a given time frame with greater accuracy and vividness than traditional teaching methods [17]. The use of VR technology's modal reconstruction function simulates real-world language contexts for foreign language learners, such as competitions, work situations and social environments, reconstructing the physical space of learning, improving teachers' and students' perceptual effects, providing learners with multimodal practical training situations, and promoting deep interaction between teachers, students, and learning environments and content [18].

Second, it activates the classroom atmosphere. The traditional form of foreign language classrooms is relatively monotonous, which to some extent limits students' understanding of the content. Multimedia teaching combines various forms of expression such as sound, form, scene, movement, and stillness of ordinary texts, lack of images, animation, graphics, making some difficult-to-explain teaching content becomes vivid and bright with the help new technologies.

Although traditional teaching methods may also use pictures, sketches, etc., to create environments, these methods lack activity and authenticity. Multimedia foreign language teaching provides students with three-dimensional stimulation of their visual, auditory, and tactile organs, helping to cultivate students' purer sense of language.

Fourth, it achieves multi-point interaction. In multimedia teaching, using electronic textbooks, playing foreign language films, etc. can relatively reduce the need for language background and semantic explanations, saving time and increasing the amount of information imparted. Rich multimedia information allows students of different levels to have different experiences, thereby improving teaching efficiency. Multimedia teaching reduces the workload of teachers, allowing them to focus more on enriching classroom teaching content, improving knowledge imparting skills, and enhancing teaching quality.

**4.3 Empowering the Classroom with ChatGPT**

The integration of virtuality and reality will enable teachers and students to conduct teaching in both real and virtual dimensions, bringing significant changes to teaching content, teaching methods, teaching concepts, and ultimately leading to the innovation of teaching paradigms [19]. The application of virtual technologies like ChatGPT in teaching can not only leverage the initiative of teachers and the subjectivity of students but also effectively compensate for the shortcomings of traditional foreign languages teaching, such as the monotonous teaching format and dull classroom atmosphere, representing a significant practice outcome of the integration of "smart" approaches in foreign languages teaching methods. As a widely recognized AI chatbot, ChatGPT may become a benchmark for the development of intelligent chatbots for language learning and the innovation of language learning tools in the future. AI chatbots like ChatGPT can address the deficiencies of traditional methods of teaching foreign languages.

ChatGPT, trained on a large corpus of actual language data, provides resources and real environments for language learners, where teachers may lack fluent oral skills and classroom dialogue efficiency may be low. Based on expected outcomes and language learning objectives, ChatGPT can generate various interactive language exercises. Dialogue-based teaching can stimulate learners' interest in foreign language learning, enhancing their initiative and enthusiasm for learning. ChatGPT can support a variety of learners' activities. For example, it can serve as a writing prompt generator, generating story beginnings or creative writing prompts as foundational materials for learners' writing; it can be used as a reading comprehension tool, thereby expanding their vocabulary. During classroom discussions, teachers and students can also ask ChatGPT questions, integrating substantive discussions in the classroom, which is conducive to learners' expanding their thinking.

**Conclusion.** Traditional methods of teaching foreign languages have played an irreplaceable role in foreign language classrooms after a long period of development. With the advent of the smart era, traditional methods of teaching foreign languages need to undergo modernization and transformation. The integration of new concepts and new technologies can rejuvenate traditional methods. We propose that the transformation of teaching methods does not entail completely abolishing existing teaching methods but rather innovating them on the basis of the existing foundation. We also do not advocate for a one-size-fits-all approach for all universities to achieve transformation, but rather advocate for universities to autonomously choose innovative teaching concepts and use multimedia technologies and artificial intelligence technologies represented by ChatGPT to supplement the shortcomings of traditional methods of teaching foreign languages, in order to meet the new demands for "foreign language talent cultivation of foreign languages talents" in the smart era in China.

Библиографический список / References


1. 第斯多惠．德国教师培养指南．北京:人民教育出版社．Destouches. *Guidance to Training Teachers in Germany.* Beijing: People's Education Press. 2001.
2. 胡加圣，戚亚娟. ChatGPT时代的中国外语教育：求变与应变[J]. 外语电化教学, 2023(01): 3–6. Hu Jiasheng, Qi Yajuan. China's Foreign Language Education in the ChatGPT Era: Seeking Change and Adaptation. *Computer-Assisted Foreign Language Education*. 2023; № (01): 3–6.
3. 王娜, 张敬源. 信息技术与外语教学深度融合之反思——基于技术融合的大学英语课堂教学改革实践.外语电化教学, 2018; № (05): 3–7. Wang Na, Zhang Jingyuan. Reflection on the Deep Integration of Information Technology and Foreign Language Teaching—*Practical Reflection on the Reform of College English Classroom Teaching Based on Technology Integration*. *Computer-Assisted Foreign Language Education*, 2018; № (05): 3– 7.
4. 张绍杰.外语专业面向AI时代的国际研究转型.外语电化教学, 2023 (06): 8–11. Zhang Shaojie. International Research Transformation of Foreign Language Majors in the AI Era. *Computer-Assisted Foreign Language Education*. 2023; № (06): 8–11.
5. 周燕．用精神行走的人——记老一代北外外语教师的教育人生. 北京:外语教学与研究出版社, 2011.8. Zhou Yan. *Walking with Spirit: Remembering the Educational Life of the Older Generation of Foreign Language Teachers at Beijing Foreign Studies University*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2011: 8.
6. 李庆云.对传统外语教学法的梳理与反思. 黑龙江科技信息, 2010 (27): 219. .Li Qingyun. Review and Reflection on Traditional methods of teaching foreign languages. *Heilongjiang Science and Technology Information.* 2010; № (27): 219.
7. 王立非, 金钰珏.《国标》指引下商务英语教师专业核心素养阐释[J].外语电化教学, 2019 (04): 61–66. Wang Lifei, Jin Yujue. Interpretation of Professional Core Literacy of Business English Teachers under the Guidance of "National Standards". *Computer-Assisted Foreign Language Education*. 2019; № (04): 61–66.
8. 中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要. 北京：人民出版社. 2016. *The thirteenth Five-Year Plan*. Beijing: People's Education Press. 2016.

9. 王立非, 宋海玲. 新文科指引下的复合型商务英语人才培养理念与路径[J].外语界, 2021; № (05): 3–40. Wang Lifei, Song Hailing. Ideology and Path of Training Compound Business English Talents under the Guidance of the New Humanities. *Foreign Language World*. 2021; № (05): 33–40.
10. 教育部高等学校教育指导委员会.普通高等学校本科专业类教学质量国家标准. 北京:高等教育出版社, 2018. *The Higher Education Guidance Committee of the Ministry of Education. National Standards for Teaching Quality of Undergraduate Majors in Ordinary Higher Education Institutions*. Beijing: People's Education Press. 2018.
11. 杨茜.信息化背景下外语电化教学模式的应用——评《基于网络多媒体的当代英语教学新探》.中国高校科技, 2022; № (09): 108. Yang Xi. Application of Computer-Assisted Foreign Language Teaching Mode under Informatization Background—Evaluation of "New Exploration of Contemporary English Teaching Based on Network Multimedia". *China's Higher Education of Sciences*. 2022; № (09): 108.
12. 张兴华.从传统外语教学到计算机辅助外语教学.山东师大外国语学院学报(基础英语教育), 2003; № (02): 71–74. Zhang Xinghua. From Traditional Foreign Language Teaching to Computer-Assisted Foreign Language Teaching. *Journal of Shandong Normal University* (Basic English Education). 2003; № (02): 71–74.
13. 肖特，威廉姆斯，克里斯蒂.《电讯传播的社会心理学. 1976. John R. Short, Ederyn Williams, Bruce Christie. *Social Psychology of Telecommunications Communication*. 1976.
14. 李颖.虚拟现实(VR)与外语教学模态再建研究[J]. 外语电化教学, 2020; № (01): 24–30. Li Ying. Research on the Reconstruction of Virtual Reality (VR) and Foreign Language Teaching Modes. *Computer-Assisted Foreign Language Education*. 2020; № (01): 24–30.
15. 张婷,汤苏宁.OBE理念下的大学外语口语教学改革研究[J].英语广场. 2022; № (22): 80–84. Zhang Ting, Tang Suning. *Research on College English Spoken English Teaching Reform under the OBE Concept*. English Square, 2022; № (22): 80–84.
16. 斯派蒂.《以成果为本的教育：争议和答案》. 1981. Spady. Outcome based education: controversies and answer. 1981.
17. 许亚锋,高红英.面向人工智能时代的学习空间变革研究[J].远程教育杂志, 2018, 36 (01):48-60. Xu Yafeng, Gao Hongying. Research on the Transformation of Learning Space for the Artificial Intelligence Era. *Journal of Distance Education*. 2018; № 36 (01): 48–60.
18. 史秋衡,张纯坤.数智时代大学教学范式的革新：虚拟与现实的融合[J].高校教育管理. 2022; № 16 (03): 24–31. Shi Qiuheng, Zhang Chunkun. The Innovation of University Teaching Paradigm in the Era of Data Intelligence: The Integration of Virtual and Reality. *Higher Education Management*. 2022; № 16 (03): 24–31.
19. 张晓青.多媒体外语教学的优势、问题与对策[J].教学与管理. 2012; № (33): 110–111. Zhang Xiaoqing. Advantages, Problems, and Countermeasures of Multimedia Foreign Language Teaching. *Teaching and Management*. 2012; № (33): 110–111.


*Статья поступила в редакцию 15.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-293-295

***Guseva N.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation; senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*
***Rostovtseva P.P.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English for Professional Communication Financial University under the Russian Federation Government (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

**ASSESSMENT OF QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT AN ECONOMIC UNIVERSITY: GOALS, CONTENT, PARAMETERS, CRITERIA.** The article examines a complex problem of assessing quality of the foreign language training in a modern economic university in Russia. The article summarizes the material concerning some characteristic features of development of the modern society. By analyzing them, the need to modernize the future economists' foreign language training and, in particular, the quality assessment system is proved. The work reveals the meaning of a concept of "quality of education". The article describes the main types of assessment of education. The authors give a generalized description of such activity subject and object in relation to the foreign-language professional communication knowledge, skills and abilities system formation. The researchers propose the most important criteria and parameters, which should be guided by implementing it. The paper characterizes leading principles that should be followed.

*Key words:* **higher education, higher economic education, foreign language in non-linguistic university, modernization of foreign language teaching in non-linguistic university, assessment of quality of foreign language training for students of non-linguistic university**

***Н.В. Гусева**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», доц. ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*
***П.П. Ростовцева**, канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

# ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, ПАРАМЕТРЫ, КРИТЕРИИ

В данной статье рассматривается комплексная проблема оценки качества иноязычной подготовки, реализуемой в современном экономическом вузе, действующем на территории Российской Федерации. При этом основное содержание исследования составляет анализ её целей, содержания, параметров и критериев. В первую очередь на страницах статьи обобщается материал, касающийся некоторых характерных черт развития современного общества. Путём их анализа доказывается необходимость модернизации иноязычной подготовки будущих экономистов и, в частности, системы оценивания качества таковой. Затем раскрывается содержание понятия «качество образования». Рассказывается об основных видах его оценки. Далее авторы дают обобщённую характеристику предмета и объекта такой деятельности применительно к формированию системы знаний, умений и навыков иноязычного профессионального общения. Также предлагаются важнейшие, на наш взгляд, критерии и параметры, которыми необходимо руководствоваться, реализуя её. Характеризуются ведущие принципы, которые следует при этом соблюдать.

*Ключевые слова:* **высшее образование, высшее экономическое образование, иностранный язык в неязыковом вузе, модернизация преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, оценка качества иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза**

Актуальность темы, выбранной нами для исследования, может быть легко обоснована, если учесть, что на всех этапах развития российской и мировой системы образования приоритетными задачами, которые требовалось решить для его совершенствования, выступали:

– повышение качества и доступности образовательных услуг (М.А. Викулина, А.А. Ежгурова, Б.А. Жигалев, И.А. Любочко, Н.А. Миронова, Н.М. Симеонова, Ю.А. Черная);

– достижение максимального соответствия реализуемых образовательных программ требованиям современного общества (Н.А. Артеменко, С.В. Белогуров, В.В. Давыдов);

– упрочение взаимодействия с фундаментальной и прикладной наукой, национальным и международным рынками труда [1].

Сегодня их решение, в том числе применительно к улучшению хода и результатов профессиональной подготовки будущих экономистов, оказывается во многом связанным с оптимизацией формирования иноязычных компетенций обучающихся [2]. Данный факт обусловлен эскалацией глобализационных процессов (Е.А. Вербицкая, М.А. Викулина, В.В. Давыдов, Б.А. Жигалев). Завершение формирования единого экономического пространства в планетарных масштабах подразумевает интенсификацию международных контактов во всех его секторах [3]. Соответственно, возрастает значение знаний, умений и навыков, позволяющих реализовывать эффективную коммуникацию с представителями других культур в структуре профессионального портрета выпускника экономического вуза [4].

В данной связи определённая значимость присуща также совершенствованию информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). Сегодня они представляют собой один из важнейших инструментов, при помощи которых выпускник экономического вуза реализует свои профессиональные обязанности [2]. Это, в свою очередь, означает, что коммуникация с клиентами и коллегами из других стран сегодня является не только необходимой, но и, как никогда ранее, простой. Подобная её интенсификация не может не сказаться на системе требований к владению специалистами интересующего нас профиля средствами иностранного языка [5].

Из вышеизложенного следует важность различных педагогических проблем, связанных с формированием подобных компетенций. В частности, фиксируется определённый рост актуальности ряда вопросов, касающихся оценки качества иноязычной подготовки учащихся, осваивающих подобные образовательные направления.

Таким образом, цель нашего исследования состоит в освещении наиболее значимых, на взгляд авторов, аспектов содержательной стороны, а также пара-

метров и критериев оценки качества иноязычной подготовки в экономическом вузе.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– вывести определение дефиниции «качество образования»;

– рассказать об основных видах его оценки;

– определить предмет и объект такой деятельности в случае, когда речь идёт о формировании системы знаний, умений и навыков иноязычного профессионального общения у современных студентов, осваивающих экономические специальности;

– продемонстрировать важнейшие критерии и параметры, которыми необходимо руководствоваться, реализуя её;

– охарактеризовать ведущие принципы, которые следует при этом соблюдать.

Методы исследования, применявшиеся при решении этих задач, включают анализ научно-исследовательской и методической литературы, а равно и собственного педагогического опыта авторов.

Его научная новизна заключается в демонстрации сущности термина «качество образования» применительно к иноязычной подготовке современных студентов-экономистов.

Теоретическая значимость состоит в определении предмета и объекта такой деятельности.

Практическая значимость – в демонстрации основных критериев, параметров и принципов, которыми необходимо руководствоваться при её реализации.

Изучение ряда наименований специальной литературы позволяет констатировать наличие двух трактовок термина «качество образования» (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее распространённые современные определения понятия «качество образования»

| № п/п | Суть трактовки |
|---|---|
| 1. | Соответствие выпускника, успешно освоившего определённое, например, экономическое, направление подготовки потребностям личности и общества, выражающееся в его готовности к профессиональной деятельности в текущих условиях [4] |
| 2. | Адекватность системы его профессиональных и личностных компетенций требованиям, отражённым в нормативно-правовых актах, имеющих отношение к соответствующей области [1] |

Небезынтересно при этом отметить, что в обоих случаях качество образования будет определяться почти одинаковым набором факторов. К ним относятся:

– характеристики контингента обучающихся;

– компетентность профессорско-преподавательского состава;

– особенности структуры и содержания реализуемых образовательных программ (С.В. Белогуров, М.А. Викулина, А.А. Ежгурова, Н.А. Миронова, Н.М. Симеонова);

– релевантность применяемых учебно-методических материалов современным требованиям [3];

– реализуемые педагогические приёмы и методы [5];

– качество управления образовательным процессом.

Исходя из особенностей названных выше разновидностей качества образования, можно говорить о трёх видах его оценки (табл. 2).

Таблица 2

Виды оценки качества образования

| Вид | Предмет оценки |
|---|---|
| Внешняя | Соответствие требованиям государственных, общественных структур и потенциальных работодателей [6] |
| Внутренняя | Соответствие локальным требованиям учебного заведения |
| Личностная | Соответствие внутренним потребностям личности |

В свою очередь, первый из названных видов объединяет три подвида оценки образовательной деятельности. К ним относятся:

– государственная аккредитация [7];

– независимая общественная аккредитация;

– мнение работодателей относительно уровня квалификации выпускников различных вузов, принятых ими на работу.

Следующая разновидность оценки, внутренняя, является, на наш взгляд, ещё более важной. Она даёт более полную картину целостного процесса профессионального образования выпускника вуза, а равно и результатов такового [4]. При этом мероприятия, относящиеся к рассматриваемому виду оценки качества образования, позволяют осуществлять не только контролирующую функцию, но и ряд других. В их числе фиксируются:

– оперативно-управляющая;

– организационно-образовательная;

– информационно-аналитическая [6];

– мотивационная [7].

Реализация этих функций позволяет эффективно определять направление совершенствования хода формирования профессиональных и личностных компетенций будущих экономистов, в том числе обеспечивающих эффективную профессиональную коммуникацию на международном уровне.

Когда мы говорим об иноязычной подготовке студентов экономических направлений, то должны понимать, что речь идёт об определении предмета оценивания, характер и структура которого детерминируют содержание оценочных мероприятий. Соответственно, в нашем случае им должна стать ведущая цель экономического образования. Так как к настоящему моменту в российском образовании господствует компетентностный подход, то целью образования является система компетенций, которыми должен владеть выпускник [2]. Данное качество мы можем обозначить термином «профессионально-деловая культура». И именно её мы определим в качестве предмета оценки качества иноязычной подготовки учащихся экономических вузов.

С другой стороны, выше уже отмечалось: знания, умения и навыки, формируемые по ходу изучения иностранного языка студентами указанных специальностей, находятся в числе ключевых черт их будущего профессионального портрета. Это, в свою очередь, позволяет несколько уточнить цель современного экономического образования через введение такого понятия, как «билингвальная профессионально-деловая культура» (Н.А. Артеменко, М.А. Викулина, В.В. Давыдов, А.А. Ежгурова, Б.А. Жигалев, И.А. Любочко).

Данная характеристика представляет собой синергетический результат сформированности не только иноязычных, но и общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, социально значимых личностных качеств [1]. Достаточный уровень её развития, таким образом, предоставляет выпускнику экономического вуза возможность для полноценного участия в профессиональной деятельности, реализуемой, в том числе, в составе многонациональных коллективов. При этом для взаимодействия с их участниками могут с одинаковым успехом применяться средства как родного, так и изучаемого языка. Отсюда следует, что степень выраженности рассматриваемой черты профессионального портрета свидетельствует о качестве как иноязычной подготовки, так и экономического образования в целом [4]. Исходя из этого, билингвальная профессионально-деловая культура может позиционироваться в качестве объекта оценки хода и результатов процесса иноязычного образования студентов-экономистов.

Таким образом, определение тех критериев и параметров, в соответствии с которыми необходимо оценивать степень достижения целевых показателей иноязычной подготовки будущих экономистов, связано с выявлением конкретных компонентов билингвальной профессионально-деловой культуры. Их развитие у студентов во многом обусловлено широким применением в педагогической деятельности квазипрофессиональных и практико-ориентированных видов заданий. Использование подобных учебных задач с большой вероятностью позволит осуществить переход формируемых иноязычных знаний, умений и навыков в личный опыт [3]. Таким образом, в большинстве современных вузов, в том числе экономических, при обучении будущих профессионалов иностранному языку акцент делается на формирование и развитие у них билингвальной коммуникативной компетентности в приложении к будущей профессиональной деятельности [5].

Из вышеизложенного следует, что разрабатываемая система оценивания должна определять уровень владения именно указанным выше видом компетентности в контексте междисциплинарных знаний, умений и компетенций, полученных в ходе освоения профильных дисциплин. В составе билингвальной коммуникативной компетентности мы можем выделить три компетенции (табл. 3).

Таблица 3

Структура билингвальной коммуникативной компетентности будущего экономиста

| Наименование компетенций | Их содержание |
|---|---|
| Лингвистическая (языковая) | Знания и умения, связанные с эффективным использованием средств изучаемого языка в целях установления эффективной профессиональной коммуникации [6] |
| Социокультурная | Знания, умения и навыки, позволяющие в максимальной степени учитывать внешние условия реализации общения в профессиональной и иных сферах |
| Прагматическая | Навыки использования средств изучаемого языка в целях достижения коммуникативной цели |

Степень выраженности указанных компетенций определяется наличием конкретных знаний и умений (табл. 4).

Приведенные в табл. 4 критерии и параметры оценивания уровня сформированности билингвальной коммуникативной компетентности могут применяться по ходу текущего, промежуточного и итогового контроля академической успева-

Таблица 4

Критерии и параметры оценки сформированности билингвальной коммуникативной компетентности

| Компетенции | Критерии | Параметры оценки |
|---|---|---|
| Лингвистическая (языковая) | Произношение | Ритм, ударение и интонация устной иноязычной речи, а также степень её беглости |
| | Грамматические структуры | Правильность использования грамматических структур в устной и письменной речи на изучаемом языке |
| | Словарный запас | Объём профессиональной лексики, усвоенной и свободно используемой студентом в профессионально ориентированных ситуациях иноязычной коммуникации [3] |
| | | Достаточность словарного запаса для общения на иные темы |
| Социокультурная | Общение | Умение чётко и недвусмысленно формулировать мысли на изучаемом языке |
| | | Способность инициировать диалог |
| | | Навыки учёта социолингвистического и социокультурного контекста различных ситуаций общения [1] |
| Прагматическая | Понимание устной и письменной речи | Полнота понимания устных и письменных текстов на экономическую тематику |
| | Регистры профессионально-делового общения | Умение создавать устные и письменные тексты в соответствии с жанровыми особенностями тех регистров профессионально-делового общения, которые используются в выбранной профессиональной деятельности [7] |

емости студентов по дисциплине «Иностранный язык». Необходимым при этом является соблюдение ряда принципов. В их числе следует назвать:

– принцип непрерывности – оценка иноязычной подготовки студентов экономического вуза должна осуществляться на протяжении всего периода изучения соответствующего языка [1];

– принцип преемственности, предполагающий, что на каждой ступени обучения должны оцениваться строго определённые компетенции, соответствующие стадии освоения учебной программы (И.А. Любочко, Н.А. Миронова, Н.М. Симеонова);

– принцип системности – план оценочных мероприятий должен представлять собой продуманную систему с чётким графиком реализации;

– принцип сопряженности с профильными дисциплинами, практическое воплощение которого подразумевает, что оценочные мероприятия должны быть нацелены на объективную оценку не просто владения языком, но и его усвоения в целях эффективной реализации профессионального общения [7];

– принцип аддитивности, связанный с тем, что результаты интересующей нас деятельности должны характеризоваться интегральностью и многомерностью. Это, в свою очередь, позволит, с одной стороны, характеризовать степень выраженности сразу нескольких качественных параметров владения иностранным языком в различных ситуациях профессионального общения, а с другой – отслеживать процесс развития одних и тех же параметров на протяжении всего периода обучения, т. е. динамику прогресса или регресса в отношении овладения теми или иными знаниями, умениями, навыками.

Резюмируя сказанное выше, следует в первую очередь указать на необходимость реформирования системы обучения современных студентов-экономистов иностранному языку. Она обусловлена наблюдающимися в последние десятилетия тенденциями к глобализации большинства процессов в жизни человеческого общества, а также совершенствованием средств телекоммуникации. Оптимизация хода и результатов иноязычной подготовки будущих профессионалов соответствующего профиля подразумевает внесение существенных изменений в систему оценки её качества.

Объектом соответствующей деятельности должна стать билингвальная профессионально-деловая культура. Исследование уровня её сформированности подразумевает выделение лингвистической, социокультурной и прагматической компетенций. Необходимым при этом является соблюдение следующих принципов: непрерывности, преемственности, системности, сопряженности с профильными дисциплинами, а также аддитивности.

Библиографический список


1. Жигелев Б.А. Теоретические основы оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе. *Научный поиск.* 2021; № 1: 3–6.
2. Ежгурова А.А. Совершенствование методики преподавания иностранного языка как условие формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 29–31.
3. Любочко И.А. Контроль сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов. *Эпоха науки.* 2022; № 22: 263–266.
4. Симеонова Н.М. Электронное тестирование как способ педагогического контроля иноязычного образовательного процесса в неязыковом вузе. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 2: 46–54.
5. Вербицкая Е.А. Цифровые технологии в методике обучения иностранному языку: оценка эффективности глазами студента. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 238–240.
6. Миронова Н.А. Проблема оценки качества овладения английским языком для специальных целей студентами-магистрантами химических направлений подготовки. *Artium Magister.* 2023; Т. 23, № 2: 13–18.
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.


References


1. Zhigelev B.A. Teoreticheskie osnovy ocenki kachestva professional'nogo obrazovaniya v lingvisticheskom vuze. *Nauchnyj poisk.* 2021; № 1: 3-6.
2. Ezhgurova A.A. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka kak uslovie formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih menedzherov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 29-31.
3. Lyubochko I.A. Kontrol' sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov. *Epoha nauki.* 2022; № 22: 263-266.
4. Simeonova N.M. Elektronnoe testirovanie kak sposob pedagogicheskogo kontrolya inoyazychnogo obrazovatel'nogo processa v neyazykovom vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 2: 46-54.
5. Verbickaya E.A. Cifrovye tehnologii v metodike obucheniya inostrannomu yazyku: ocenka effektivnosti glazami studenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 238-240.
6. Mironova N.A. Problema ocenki kachestva ovladeniya anglijskim yazykom dlya special'nyh celej studentami-magistrantami himicheskih napravlenij podgotovki. *Artium Magister.* 2023; T. 23, № 2: 13-18.
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.


*Статья поступила в редакцию 10.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-295-297

***Guseva N.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation; senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

**FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES BASED ON MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES.** Based on the author's own pedagogical experience analysis, as well as the wide specialized literature range, modern information technologies possibilities are examined when using them as the basis to form a foreign language competence in students of non-linguistic universities. The work proposes a definition of the term "information technology", taking into account the persons mastering non-linguistic specialties in the modern hifher education organizations operating in Russia space current foreign language training state features as much as possible. The article says about some positive results of such learning tools expanding in the relevant process. The key directions of integrating such technologies into the students' foreign language competence development are determined. Considerable

attention is also paid to some problems that may arise in the course of them widespread use in order to optimize the foreign language training of persons studying non-linguistic specialties. Ways to solving them are also proposed.

*Key words:* **university education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, improving teaching of foreign language in university, information technology in education**

***Н.В. Гусева,*** *канд. пед. наук, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», доц. ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

На основании анализа собственного педагогического опыта автора, а также привлечения широкого круга специальной литературы устанавливаются возможности современных информационных технологий при использовании их в качестве основы процесса формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов. В начале статьи предлагается определение термина «информационные технологии», максимально учитывающее особенности современного состояния иноязычной подготовки лиц, осваивающих неязыковые специальности в пространстве современных организаций ВО, действующих на территории России. Далее речь в ней идёт о некоторых положительных результатах расширения использования такого рода средств обучения в соответствующем процессе. Определяются ключевые направления интеграции подобных технологий в дело развития иноязычной компетенции студентов. Значительное внимание также уделяется некоторым проблемам, могущим возникнуть по ходу широкомасштабного применения средств ИКТ в целях оптимизации иноязычной подготовки лиц, обучающихся по нелингвистическим специальностям. Предлагаются также пути их решения.

*Ключевые слова:* **вузовское образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, совершенствование преподавания иностранного языка в вузе, информационные технологии в образовании**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящего исследования, обусловлена наблюдающейся на протяжении тридцати последних лет интенсификацией процессов глобализации (Е.В. Батухтина, Ю.Н. Зиятдинова, В.Г. Перчаткина, П.П. Ростовцева, Е.А. Снигирева). Их влияние прослеживается во всех сферах жизни социума. Таким образом, в современных условиях реализация многих проектов, в том числе имеющих решающее значение с точки зрения обеспечения дальнейшего поступательного развития человеческого общества, предполагает скоординированные усилия специалистов, работающих в разных странах (Н.Н. Безденежных, М.В. Белорукова, Е.В. Ганюшкина, Е.С. Гончаренко, Л.В. Заболотских, С.Е. Цветкова). Это, в свою очередь, означает необходимость внесения существенных изменений в систему их иноязычной подготовки [1–14].

В развитии человечества на современном этапе прослеживается ещё одна значимая тенденция – цифровизация большинства отраслей деятельности (Е.В. Батухтина, Н.Н. Безденежных, И.И. Халеева). Вузовское образование исключения не составляет. При этом практика реализации соответствующих программ доказывает эффективность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе [2]. В этой связи возникает вопрос: позволит ли расширение использования средств ИКТ оптимизировать ход и результаты процесса иноязычной подготовки студентов, осваивающих нелингвистические специальности?

Попытка ответа на него будет осуществлена ниже.

На основе вышесказанного в качестве цели статьи можно определить выявление возможностей современных информационных технологий при использовании их в качестве основы процесса формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов.

Данной цели соответствуют следующие задачи:

– вывести определение термина «информационные технологии», максимально учитывающее особенности современного состояния иноязычной подготовки лиц, осваивающих неязыковые специальности в стенах современных российских вузов;

– наметить некоторые положительные результаты расширения их использования в соответствующем процессе;

– определить ключевые направления интеграции таких технологий в дело развития иноязычной компетенции студентов;

– рассказать о некоторых проблемах, могущих возникнуть по ходу широкомасштабного применения средств ИКТ в целях оптимизации иноязычной подготовки лиц, обучающихся по нелингвистическим специальностям;

– предложить пути их решения.

При этом автором применялись такие методы исследования, как изучение литературы, затрагивающей подобные вопросы, а равно и анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна данной статьи состоит в выявлении положительных результатов, к которым может привести широкое использование информационных технологий в ходе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Теоретическая значимость – в определении ключевых направлений их интеграции в учебно-воспитательный процесс.

Практическая значимость – в исследовании проблем, могущих возникнуть по ходу обучения студентов ИЯ с использованием средств ИКТ вкупе с путями их решения.

Во вводной части настоящей статьи говорилось о глобальных масштабах цифровизации, наблюдаемых на сегодняшний день. Информационные технологии используются практически во всех сферах деятельности современного человека [3]. В соответствии с особенностями реализации той или иной функции они могут приобретать разные формы. Способы применения ИКТ также будут различаться [4]. Таким образом, данное понятие отличается сложностью. Ею объясняется разночтение в расшифровках указанного термина современными авторами (М.В. Белорукова, Н.В. Воробьева, Н.Д. Гальскова, Е.С. Гончаренко, Н.Е. Есенина, Ю.Н. Зиятдинова, Е.А. Снигирева).

Тем не менее современное состояние изученности данной темы позволяет нам трактовать информационные технологии как систему приёмов, методов и алгоритмов работы с данными. Их реализация обеспечивает эффективные сбор, хранение, передачу и презентацию данных, необходимых для успешного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки иностранным языкам (Н.Н. Безденежных, Е.С. Гончаренко, Н.Е. Есенина, А.А. Салтыкова).

Широкое применение таких технологий по ходу аудиторной и внеаудиторной работы, направленной на формирование иноязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей, позволяет добиться ряда положительных результатов [2]:

– существенное расширение спектра используемых средств визуализации обучения;

– облегчение доступа участников образовательного процесса к учебным, методическим и научным материалам;

– связанная с ним возможность оперативной актуализации таковых [4];

– повышение объективности текущего и промежуточного контроля, а, следовательно, и коррекции образовательных результатов учащихся [3];

– оптимизация планирования и реализации самостоятельной работы студентов (Б.А. Жигалев, И.В. Леушина, Л.И. Леушина);

– полномасштабное использование преимуществ личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей.

Достижение перечисленных выше результатов представляется автору возможным при условии осуществления деятельности, направленной на интеграцию ИКТ в процесс преподавания ИЯ в неязыковых вузах, по следующим основным направлениям:

– разработка методических материалов для профессорско-преподавательского состава, затрагивающих различные аспекты применения ИКТ в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку [5];

– отбор таких форм и методов его освоения, которые предусматривают по возможности наиболее полную реализацию преимуществ цифровых технологий;

– планирование и реализация комплекса мер, направленных на эффективное обеспечение информационной безопасности участников образовательного процесса [6];

– разработка и апробация эффективных форм и методов компьютерного контроля сформированности иноязычной компетенции будущих представителей нелингвистических профессий (Е.В. Ганюшкина, Л.В. Заболотских, И.В. Леушина, Л.И. Леушина, А.А. Салтыкова, С.Е. Цветкова);

– организация работы по развитию профессиональных и личностных компетенций, связанных с эффективным внедрением ИКТ в процесс иноязычного обучения таких студентов, у административных и педагогических кадров, а также сотрудников методических служб [1].

Перечисленные выше направления вполне могут быть реализованы в большинстве вузов, функционирующих сегодня на территории Российской Федерации. Однако, занимаясь связанными с этим теоретическими и практическими вопросами, следует помнить о возможности возникновения ряда проблем [6]. Среди негативных проблем выделим наиболее часто встречающиеся:

– риск развития интернет-зависимости у обучающихся (М.В. Белорукова, П.П. Ростовцева, Е.А. Снигирева и др.);

– риски, связанные с внедрением искусственного интеллекта в образовательную практику (Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова [12], Е.В. Бурина [13]);

– возможность затруднения социализации учащихся, связанного с уменьшением доли живого общения между субъектами образовательных отношений [7];

– рост психофизиологической нагрузки на участников учебно-воспитательного процесса за счёт более частого, чем при реализации традиционных моделей обучения, использования ими различных электронных устройств [8];

– замедление развития критического мышления у некоторых студентов (Баркалова Н.В., Батрова А.П., Бушуева Е.В. и др. [9]);

– отставание темпов формирования соответствующих компетенций сотрудников вуза от скорости изменений, происходящих в области цифровых образовательных технологий.

Эффективным путём минимизации влияния данных факторов может стать увеличение числа наименований применяемых в учебно-воспитательном процессе средств ИКТ. Принятие такой меры позволит моделировать в ходе освоения ИЯ реальные ситуации, связанные с реализацией молодыми людьми профессиональной и иной деятельности в ближайшем будущем. Кроме того, использование разных цифровых технологий поможет осуществлять больший спектр видов учебной работы, что, в свою очередь, снизит утомляемость учащихся. Кроме того, таким образом могут быть созданы организационно-педагогические условия, позволяющие студентам нелингвистических направлений свободно использовать изучаемый язык (Е.В. Бушуева [10; 11]).

Как уже говорилось, успешное использование информационных технологий при освоении иностранного языка предполагает систематическое совершенствование информационной компетентности педагогов, администрации и методистов.

При этом является крайне важным следующее утверждение: содержание таких программ с необходимостью должно быть направлено на формирование ряда специфических знаний и умений [7]. Перечислим их (табл. 1).

Таблица 1

Знания и умения, необходимые для формирования у сотрудников организаций ВО для эффективного развития иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов, с широким использованием современных информационных технологий

| | |
|---|---|
| Знания | Основ планирования и организации сетевого взаимодействия как между преподавателем и студентами, так и внутри студенческого коллектива |
| | Критериев и показателей, необходимых для объективной оценки достоверности и безопасности данных, которые планируется использовать в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку со студентами нелингвистических специальностей [5] |
| | Правил эффективного использования поисковых систем |
| | Основных образовательных ресурсов сети Интернет |
| | Методов текущего и промежуточного контроля сформированности иноязычной компетенции обучающихся, роли и места ИКТ при их реализации |
| Умения | Модерации и координации хода учебно-воспитательного процесса, в том числе реализуемого в дистанционной и смешанной формах |
| | Планирования и организации продуктивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений при широком применении цифровых технологий [8] |

Резюмируя существующий на сегодняшний день теоретический и практический опыт, связанный с реализацией цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки, следует, прежде всего, отметить безусловную важность расширения их использования в этом процессе. Их активная интеграция с большой вероятностью будет способствовать достижению ряда положительных образовательных результатов, приведённых в тексте статьи. Как отмечают Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова, активная реализация данных технологий является одной из ведущих тенденций развития профессионального образования России [14]. Также необходимо отметить, что всё же существует вероятность возникновения ряда проблем. Однако на современной стадии развития системы высшего образования в нашей стране они поддаются коррекции в случае грамотной реализации описанных выше мер.

Библиографический список


1. Ростовцева П.П. Информационные и коммуникационные технологии в иноязычной подготовке. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 71–73.
2. Перчаткина В.Г., Зиятдинова Ю.Н. Современные онлайн приложения и их роль в саморазвитии студентов вуза в процессе иноязычной подготовки. *Национальная ассоциация учёных.* 2023; № 86: 39–42.
3. 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.
4. Безденежных Н.Н., Цветкова С.Е. Формирование мотивации студентов вуза к изучению иностранного языка. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-4: 48-51.
5. Заболотских Л.В., Гончаренко Е.С. Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2022; № 3 (844): 46–52.
6. Жигалев Б.А., Белорукова М.В., Ганюшкина Е.В., Золотова М.В. Технологии успешного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в группах аспирантов. *Язык и культура.* 2022; № 59: 202–226.
7. Воробьева Н.В. Преимущества внедрения электронных тренажеров в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2022; Т. 7, № 3: 319–325.
8. Леушина И.В., Леушина Л.И., Салтыкова А.А. Clil-технология иноязычной подготовки как инструмент формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза. *Язык и культура.* 2020; № 51: 177–194.
9. Баркалова Н.В., Батрова А.П., Бушуева Е.В. и др. *Актуальные проблемы преподавания русского и иностранных языков в вузе*. Гжель: Гжельский государственный университет, 2021.
10. Бушуева Е.В. Цифровые технологии как инструмент формирования метапредметных компетенций при обучении студентов иностранному языку. *Kant*. 2023; № 1 (46): 237–241.
11. Бушуева Е.В. Полилингвальное образование: зарубежный опыт внедрения многоязычия в процесс обучения. *Kant*. 2021; № 1 (38): 200–204.
12. Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 5–7.
13. Бурина Е.В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 323–326.
14. Сорокопуд Ю.В., Коломиец О.М., Канюк А.С., Соколова Н.И. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 320–324.


References


1. Rostovceva P.P. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v inoyazychnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 71-73.
2. Perchatkina V.G., Ziyatdinova Yu.N. Sovremennye onlajn prilozheniya i ih rol' v samorazvitii studentov vuza v processe inoyazychnoj podgotovki. *Nacional'naya associaciya uchenyh.* 2023; № 86: 39-42.
3. 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.
4. Bezdenezhnyh N.N., Cvetkova S.E. Formirovanie motivacii studentov vuza k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-4: 48-51.
5. Zabolotskih L.V., Goncharenko E.S. Opyt realizacii interaktivnyh tehnologij v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2022; № 3 (844): 46-52.
6. Zhigalev B.A., Belorukova M.V., Ganyushkina E.V., Zolotova M.V. Tehnologii uspeshnogo formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii v gruppah aspirantov. *Yazyk i kul'tura.* 2022; № 59: 202-226.
7. Vorob'eva N.V. Preimuschestva vnedreniya `elektronnyh trenazherov v process obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 7, № 3: 319-325.
8. Leushina I.V., Leushina L.I., Saltykova A.A. Clil-tehnologiya inoyazychnoj podgotovki kak instrument formirovaniya tehnologicheskoj kul'tury studentov neyazykovogo vuza. *Yazyk i kul'tura.* 2020; № 51: 177-194.
9. Barkalova N.V., Batrova A.P., Bushueva E.V. i dr. *Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo i inostrannyh yazykov v vuze*. Gzhel': Gzhel'skij gosudarstvennyj universitet, 2021.
10. Bushueva E.V. Cifrovye tehnologii kak instrument formirovaniya metapredmetnyh kompetencij pri obuchenii studentov inostrannomu yazyku. *Kant*. 2023; № 1 (46): 237-241.
11. Bushueva E.V. Polilingval'noe obrazovanie: zarubezhnyj opyt vnedreniya mnogoyazychiya v process obucheniya. *Kant*. 2021; № 1 (38): 200-204.
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. Burina E.V. Lingvodidakticheskij potencial tehnologij iskusstvennogo intellekta dlya obucheniya inostrannym yazykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 323-326.
14. Sorokopud Yu.V., Kolomiec O.M., Kanyuk A.S., Sokolova N.I. Genezis razvitiya professional'nogo obrazovaniya Rossii: determinanty i veduschie tendencii razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 320-324.


*Статья поступила в редакцию 17.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-298-300

***Isaeva E.L.,*** *Cand. of Sciences (Chemistry), Senior Lecturer, Head of Department of Chemical Disciplines and Pharmacology of the Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: elina6868@mail.ru*
***Yarychev N.U.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Head of Department of Theory and Technology of Social Work, Vice-Rector for Academic Affairs of the Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

**VALUE COMPONENT OF THE MEDICAL PROFESSION.** The multifaceted activities of medical practice are associated with solving all kinds of problems, and often do not have a clear answer and require non-standard solutions. Clinical thinking as a special mental activity that allows doctors to achieve diagnostic and therapeutic goals using experience and knowledge is one of the features of medical practice. It is obvious that qualified medical specialists of the present time should have a high level of scientific training, possess modern professional knowledge, should regularly undergo professional improvement, as well as actively participate in scientific research. If these conditions are met, it becomes possible to provide effective and high-quality medical care to patients and contain the threat of diseases and preserve health. But in addition to high-quality knowledge, skills and abilities, doctors must have a full-fledged spiritual and moral component, a value base. This article shares an analysis of the category of "value component." The authors conclude that an important component of the value of the medical community is the process of creating effective communication, persistent listening and strict observance of patient confidentiality. Thanks to these values, it becomes possible to collect the necessary medical information and, as a result, conditions arise that contribute to more effective treatment and professional development of doctors.

*Key words:* **doctor, medicine, university, profession, value component, moral and ethical qualities, professionalism, competence, commitment to well-being of patient**

***Э.Л. Исаева,*** *канд. хим. наук, доц., зав. каф. химических дисциплин и фармакологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: elina6868@mail.ru*
***Н.У. Ярычев,*** *д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., член-корр. РАО, зав. каф. теории и технологии социальной работы, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

# ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИИ ВРАЧА

Многогранная деятельность медицинской практики связана с решением всевозможных задач, причем зачастую не имеющих четкого ответа и требующих принятия нестандартных решений. Клиническое мышление как специальная мыслительная деятельность, позволяющая врачам достигать диагностические и терапевтические цели с использованием опыта и знаний, представляет собой одну из особенностей медицинской практики. Очевидно, что квалифицированные медицинские специалисты настоящего времени должны обладать высоким уровнем научной подготовки, владеть современными профессиональными знаниями, регулярно проходить профессиональное усовершенствование, а также активно участвовать в научных исследованиях. При соблюдении этих условий становится возможной осуществление эффективной и качественной медицинской помощи пациентам и сдерживания угрозы заболеваний, сохранения здоровья. Но кроме качественных знаний, умений и навыков, врачи должны обладать полноценной духовно-нравственной составляющей, ценностной базой. Анализу категории «ценностная составляющая» посвящена данная статья. Авторы делают вывод о том, что важной составляющей ценности врачебного сообщества является процесс создания эффективной коммуникации, настойчивое слушание и неукоснительное соблюдение конфиденциальности больного. Благодаря этим ценностям становится возможным сбор необходимой медицинской информации, и, как результат, возникают условия, способствующие более эффективному лечению и профессиональному развитию врачей.

*Ключевые слова:* **врач, медицина, вуз, профессия, ценностная составляющая, морально-этические качества, профессионализм, компетентность, приверженность благополучию пациента**

Актуальность исследования. Медицинская деятельность имеет весьма сложную природу. Объясняется это тем, что любая профессиональная группа имеет первичные стандарты, так называемые профессиональные ценности. Такие ценности являются ориентиром и мотивацией профессионального поведения работников конкретной профессии [1–7]. Многие исследователи считают профессиональные ценности стандартами действий, принимаемыми профессиональными сообществами и отдельными специалистами и используемыми для того, чтобы оценить добросовестность каждого индивида или организации. Одновременно, существование профессиональных ценностей является необходимым в укреплении профессиональной идентичности и результативности отдельных людей [1; 2; 3].

Цель данной статьи заключается в исследовании ценностной составляющей профессии врача.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– изучить сущность ценностных составляющих профессии врача.

– рассмотреть основные категории профессиональных ценностей врача.

В ходе исследования автором применялись следующие методы:

– изучение профессиональной литературы, посвященной тематике исследования;

– анализ процесса ценностного развития личности во время обучения в медицинском вузе.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах проанализирована сущность и содержание ценностных составляющих профессии врача.

Теоретическая значимость состоит в определении роли ценностных ориентаций в процессе подготовки будущих врачей.

Практическая значимость видится в анализе процессе формирования у будущих врачей ценностных составляющих.

Не вызывает сомнения огромная роль профессии врача в общественной жизни любого государства, ведь значительный моральный авторитет его личности весьма весом. Врачу должны быть присущи морально-этические качества, так как от его работы зависят жизнь и здоровье людей. Многие исследователи (П.Г. Воронцов [4], Л.П. Гадзаова [5; 6]) отмечают, что формирование нравственных качеств специалистов может осуществляться успешно только в том случае, когда это будет реализовываться комплексно, средствами различных учебных дисциплин.

Важнейшими морально-этическими качествами являются следующие:

– ответственность перед пациентами, которая представляет собой осознание того, что врач обязан предотвратить всякий вред, угрожающий здоровью больного;

– любовь к профессии, способствующая постоянному развитию навыков и знаний, в результате чего врач сможет решить любые трудные ситуации, возникающие в его профессиональной деятельности;

– доверительные отношения с пациентами, основанные на уважении и способности проявлять эмпатию;

– высокий уровень профессиональной компетенции, который позволит врачу оказать полноценную медицинскую помощь;

– усердие, трудолюбие, целеустремленность для успешной работы врача и достижения поставленных целей;

– способность самопожертвования, так как врачу необходимо уметь своевременно принять решение в сложных условиях, зачастую рискуя своим здоровьем и жизнью;

– готовность проявить высокий уровень профессионального мужества и решительности, способность оказывать помощь в любых непредвиденных ситуациях;

– большая степень наблюдательности и интуиции, позволяющая врачу профессионально осуществлять лечение больного в различных ситуациях.

Вместе с тем медицинская деятельность характеризуется высоким уровнем корпоративизма, строгой субординацией, обособленностью медицинского сообщества. В связи с серьезностью функций, выполняемых медициной, врачи должны обладать тщательной подготовкой, нуждаются в сопровождении консультаций коллег, обладающих большим опытом, должны быть защищены от проявления произвола власти или общества.

Этим объясняется значимость корпоративной культуры и коллегиальности для медицинского сообщества в таких ситуациях. В процессе деятельности медицинского сообщества появляется ряд собственных ценностных ориентаций. Они характеризуют круг сущностных аспектов медицинской практики, направляя деятельность медицинского персонала в пределах профессионального поля деятельности, а также за его пределами. Круг профессиональных ценностей, представленных моральными, этическими и эстетическими ориентациями, представляет собой группу важнейших личностных ценностей и целей медицинской профессии, которые составляют в конечном итоге идеологический фундамент

медицинской субкультуры. Группа ценностей, сформированных в пространстве медицинской субкультуры, определяет эталон врачебного профессионализма.

Примечательно построение каждой профессиональной среды на определенном перечне своих стандартов, своих образцов поведения. Нормы, идеалы и стереотипы в результате превращаются в типичные для определенной группы людей. Понятию «ценность» отводится ключевая роль в структуре культурных моделей. Его можно определить всевозможными способами, например, форма, соответствие следующим понятиям: «предназначение», «идеал», «норма».

В свете этого ценностями можно назвать ряд общепринятых социокультурных моделей, указывающих на круг целей и направлений деятельности специалистов. Роль медицинских знаний, коммуникации и практики весьма существенна для определения таких областей, как специфический стиль мышления, требования к уровню знаний, ценностей, навыков, личностных качеств и поведения врача. Вместе с тем наблюдается формирование медицинской деятельностью своеобразной субкультуры, в которую входят работники исследовательских лабораторий, врачи, медицинские студенты и другие специалисты, принимающие участие в процессе усовершенствования имеющихся навыков и получения новых знаний.

Другими словами, медицинскую субкультуру можно охарактеризовать как независимую систему общественной культуры, базирующейся на ряде специфических черт медицинской деятельности. В нее входят медицинские работники, прежде всего врач, обладающий набором собственных знаний, ценностей, идеалов, индивидуально-психологических качеств, а также уникальных символов, социокультурных норм, традиций, стереотипов, сложившихся под действием порядков взаимодействия и особых институтов. Итак, понятием «медицинская субкультура» характеризуются ценности, идеалы, нормы и образцы поведения, свойственные врачам и определяющие мировоззрение этих сотрудников. Под «медицинской субкультурой» подразумевается также ряд кодов и символов, социальных традиций, обычаев и образов жизни, характерных для врачебной деятельности.

Другими словами, составляющая медицинской субкультуры основывается на ценностях, нормах, идеалах и образцах поведения, регулирующих практические действия сотрудников медицинского профиля, включая ряд символов, знаний и идей, характеризующих особую значимость индивидуальности профессии и роль, выполняемую в обществе.

На самом деле внешним видимым выражением медицинской субкультуры выступает профессионализм, основанный на компетентности, навыках, поведении, свойственных профессиям или профессионалам со своими ценностями: целями, стремлениями. Надо отметить, что наблюдается определенная нехватка литературных ресурсов, посвященных понятию профессионализма в медицине, а эта тема в большинстве случаев не освещается в вузах медицинской направленности. В результате быстро меняющийся мир порой не дает возможности формирования у врачей четкого понимания ожиданий общественности от специалистов-медиков. И, как следствие, наблюдается недостаточное понимание врачами своих обязательств для соответствия общественным ожиданиям и поддержания своего профессионального статуса.

За последнее время в медицинской отрасли наблюдаются существенные трансформации, вызванные постоянными изменениями в обществе. Это и развитие технологий, и динамичные изменения на рынке здравоохранения, и нарушения в предоставлении качественной медицинской помощи, и, в некоторой степени, угрозы биотерроризма и глобализации. Такие изменения в отрасли способствуют возникновению проблем для ценностной составляющей профессионализма. На самом деле возможно возрастание риска того, что врачи будут испытывать трудности при выполнении своих обязанностей перед пациентами и обществом. В результате профессионалам-медикам все сложнее работать в медицинской сфере, и все чаще слышен призыв представителей медицинской профессии в различных странах возродить чувство медицинского профессионализма.

Необходимо отметить очень добросовестное отношение большинства врачей к своим профессиональным обязанностям, в основе которого лежит собственный идеализм, чувство служения и самодисциплина, саморегуляция в пределах собственной практики. Однако из этого правила есть исключения: некоторые врачи клинически неадекватны, иные не умеют общаться, а некоторые не могут должным образом относиться к пациентам. Возложенная общественностью обязанность регулировки себя медицинской профессией подразумевает необходимость осуществления каждым врачом практики на основе стандартов. Если это невозможно, действия врача должны быть быстры и решительны в целях защиты пациента от возможного вреда. Такой вид коллективной ответственности характеризует медицинский профессионализм. Соответственно, можно выделить два компонента профессионализма врача: один опирается на личную ответственность врача за степень собственной компетентности, отношения и поведения; другой – на коллективную ответственность каждого врача. Такое видение медицинского профессионализма подтверждает специфичность профессии врача, которой соответствуют определенные привилегии и моральный статус.

Пациент и врач соотносятся между собой на основе трех явлений: факта болезни, профессиональной деятельности и врачебной практики. Альянс этих явлений способствует целительным отношениям, направленным на благо пациента. Главный факт медицины состоит в том, что человек подвержен заболеваниям, а суть человеческой жизни сводится к таким составляющим, как заражение, болезнь и смертность. Учеными признается универсальность этих аспектов существования людей, не зависящих от отличий культурного или исторического характера.

Суть болезни сводится к субъективному состоянию, которому свойственно восприятие явлений «благополучие» и «способность к адаптации заболеванию» под угрозой или уже скомпрометировано. Больному человеку присуще ограничение в свободе делать что-то, так как у него боль и дискомфорт, а вследствие этого – беспокойство, инвалидность и страх смерти. Болезни характерно соответствие или несоответствие объективной патологии, что способствует подрыву представления о физическом и эмоциональном целостном состоянии человека. Больному человеку не до привычных занятий, это дезорганизует и нарушает равновесие в его существовании.

В дальнейшем наблюдается возникновение неравноправных отношений пациентов и медицинских работников, обладающих набором специальных знаний и умений, необходимых для лечения. В результате заболевший человек намного более уязвим, внушаем и готов принять помощь. Необходимо отметить уникальность изменения экзистенциального состояния людей, возникающего в таких ситуациях, не аналогичного никаким другим состояниям.

Прежде всего, перед врачом стоит задача определения причин и симптомов страданий больного с целью достижения облегчения. Для пациентов очень важно почувствовать, что врачу важны их беспокойство, они сами, и тогда больной лучше реагирует на лечение.

Таблица 1

Категории профессиональных ценностей врача

| Категория | Характеристика |
|---|---|
| Этика | Врач должен следовать нормам профессиональной этики, чтобы обеспечить правильное и беспристрастное взаимодействие с пациентами и другими медицинскими специалистами |
| Компетентность | Врач должен быть компетентным в знаниях и навыках, необходимых для оказания медицинской помощи, а также постоянно совершенствовать свои знания и навыки |
| Доверие | Врач должен выступать как доверенное лицо для пациентов и коллег, обладать честностью и профессиональной ответственностью |
| Профессионализм | Врач должен стремиться поддерживать высокий уровень профессионального стандарта и соответствовать требованиям профессиональной практики |
| Приверженность благополучию пациента | Врач должен иметь высокую мотивацию заботиться обо всех своих пациентах наиболее подходящим, научно обоснованным и эффективным образом |
| Сотрудничество | Врач должен уметь работать в коллективе, уважать мнение и знания других медицинских специалистов и учиться у своих коллег |
| Самоотверженность | Врач должен быть готовым посвятить себя и свой труд профессии, и иметь высокую мотивацию и ответственность за заботу о здоровье пациентов |

Итак, можно выделить некоторые выводы:

– ценностному измерению профессии врача соответствует набор принципов и убеждений, ориентирующих медицинских работников на ряд приоритетов в работе с пациентами. Суть этих ценностей, определяющих практику врачебного действия, базируется на ряде универсальных нравственных принципов: доброте, сострадании, справедливости и неукоснительном следовании этическим стандартам. Врачу должны соответствовать чувства профессионализма и ответственности, которые несут защиту жизни и здоровья пациентов на своих плечах, также чувства уважения и толерантности, не допускающие предубеждение и унижение по отношению к пациентам. Важной составляющей ценности врачебного сообщества является процесс создания эффективной коммуникации, настойчивое слушание и неукоснительное соблюдение конфиденциальности больного. Благодаря этим ценностям становится возможным сбор необходимой медицинской информации и, как результат, возникают условия, способствующие более эффективному лечению и профессиональному развитию врачей. Ключевой элемент врачебной практики базируется на этих ценностях при работе с пациентами, что обеспечивает надежные и честные взаимоотношения между врачом и пациентом, способствует доверию и уважению между ними;

– суть медицинского профессионализма в концептуальном походе к практике медицины, основанном на высоких стандартах профессионального поведения и этических принципах, опирающихся на особые знания, навыки и умения. Набор профессиональных ценностей врача выступает как фундаментальные принципы, ориентиры и убеждения, на которых базируется медицинская прак-

тика. Они лежат в основе взаимодействия врачей и пациентов, коллег и других представителей медицинской сферы;

– для формирования успешного, конкурентоспособного врача в процессе профессиональной подготовки необходимо, чтобы в ходе обучения, с одной стороны, будущие учителя узнавали о сущности и содержании ценностных составляющих профессии врача (например, в рамках изучения таких дисциплин, как «Биоэтика» и др.), а с другой стороны, необходимо, чтобы обучение в рамках различных дисциплин (прежде всего гуманитарных) осуществлялось на основе принципов гуманистической парадигмы [8; 9], способствующих формированию ценностных ориентаций у будущих врачей.

Библиографический список


1. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020; № 1 (139): 69–76.
2. 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.
3. Байханов И. Образование в Чеченской республике: от восстановления – к развитию. *Образовательная политика*. 2015; № 2 (68): 120–124.
4. Воронцов П.Г. Соотношение профессионально-нравственной и физической культуры студентов медицинского вуза. *Теория и практика физической культуры*. 2023; № 3.
5. 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.
6. Гадзаова Л.П. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-1: 52–55.
7. Исаева Э.Л., Ярычев Н.У. Основы формирования профессионально-нравственных ценностей в медицинском вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 398–400.
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. Сорокопуд Ю.В., Коломиец О.М., Канюк А.С., Соколова Н.И. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 320–324.


References


1. 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.
2. 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.
3. Bajhanov I. Obrazovanie v Chechenskoj respublike: ot vosstanovleniya – k razvitiyu. *Obrazovatel'naya politika*. 2015; № 2 (68): 120-124.
4. Voroncov P.G. Sootnoshenie professional'no-nravstvennoj i fizicheskoj kul'tury studentov medicinskogo vuza. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2023; № 3.
5. 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.
6. Gadzaova L.P. Obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze sredstvami sovremennyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 52-55.
7. Isaeva `E.L., Yarychev N.U. Osnovy formirovaniya professional'no-nravstvennyh cennostej v medicinskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 398-400.
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. Sorokopud Yu.V., Kolomiec O.M., Kanyuk A.S., Sokolova N.I. Genezis razvitiya professional'nogo obrazovaniya Rossii: determinanty i veduschie tendencii razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 320-324.


*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 378.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-300-303

***Lukinova N.F.,** teacher, Kindergarten No. 74 "Scarlet Flower" (Stavropol, Russia), E-mail: nad50@mail.ru*
***Gavrilova K.A.,** teacher-psychologist, Kindergarten No. 57; postgraduate, Institute of Economics and Management, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: gondarenko.kseniya@mail.ru*

**"MORNING CIRCLE" AS A FORM OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN.** The article discusses how to use a pedagogical technology "Morning Circle" to develop communicative culture in older preschool children, which promotes mutual understanding and cooperation between children and adults. This is a routine communication between children and adults, during which you can discuss problems, make joint decisions and plan educational activities together. The authors have identified the purpose of this technology. Tasks of the "Morning Circle" are highlighted. A detailed description of the stages of their implementation is presented, and the possibilities of using this technology to form a communicative culture in older preschool children are considered. The article will be useful for teachers in organizing the educational process. The conclusion is made about the importance of the "Morning Circle" technology, during which children learn to express their thoughts, listen to others, work in a team and make informed decisions, which contributes to the development of their communicative culture.

*Key words:* **preschool age, communicative culture, morning circle, pedagogical technology**

***Н.Ф. Лукинова,** воспитатель, МБДОУ д/с № 74 «Аленький цветочек», г. Ставрополь, E-mail: nad50@mail.ru*
***К.А. Гаврилова,** педагог-психолог МБДОУ д/с 57 г. Ставрополя, аспирант Северо-Кавказского федерального университета Института экономики и управления, E-mail: gondarenko.kseniya@mail.ru*

# «УТРЕННИЙ КРУГ» КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются возможности использования педагогической технологии «Утренний круг» в работе развития коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста, которая способствует взаимопониманию и сотрудничеству между детьми и взрослыми. Это режимное общение детей с взрослыми, в ходе которого можно обсуждать проблемы, принимать совместные решения и планировать образовательные мероприятия. Авторами обозначена цель данной технологии. Выделены задачи «Утреннего круга». Представлена подробная характеристика этапов их осуществления, рассмотрены возможности использования данной технологии для формирования коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста. Сделан вывод о важности технологии «Утренний круг», в процессе которого дошкольники учатся выражать свои мысли, слушать других, работать в коллективе и принимать взвешенные решения, что способствует развитию их коммуникативной культуры. Статья будет полезна педагогам при организации образовательного процесса.

*Ключевые слова:* **дошкольный возраст, коммуникативная культура, утренний круг, педагогическая технология**

Актуальность статьи состоит в том, что развитие ребенка в дошкольном возрасте играет ключевую роль в формировании его личности. Взаимодействие с окружающим миром, другими детьми и взрослыми в этот период имеет огромное значение для развития его когнитивных, социальных и эмоциональных навыков. Эмоциональный контакт и коммуникативные навыки, формирующиеся в дошкольном возрасте, имеют определяющее значение для социальной адаптации в будущем. Они позволяют детям развивать эмпатию, умение понимать чувства других, а также выражать свои мысли и эмоции. Взаимодействие с окружающими

людьми в данном возрасте создает основу для формирования доверительных отношений и навыков сотрудничества, которые пригодятся в дальнейшей жизни. Поэтому важно обеспечить ребенку возможность активно участвовать в групповых занятиях, играх и общении, что способствует развитию его коммуникативных навыков и умению взаимодействовать с другими людьми [1–13].

Цель статьи – представить технологию «Утренний круг», которая оказывает положительное влияние на формирование коммуникативной культуры дошкольников старшего возраста. В соответствии с целью исследования были поставлены и решены задачи: 1) провести анализ технологии «Утренний круг»: направленность воздействия, значение для формирования отдельных личностных качеств воспитанников, в том числе – коммуникативной культуры; 2) выделить основные этапы технологии «Утренний круг»; 3) представить рекомендации для педагогов ДОУ по использованию технологии «Утренний круг», способствующей формированию коммуникативной культуры дошкольников.

Научная новизна статьи состоит в выявлении дополнительных возможностей педагогической технологии «Утренний круг» при формировании коммуникативной культуры дошкольников старшего возраста. Теоретическая значимость: расширение педагогического знания о формировании коммуникативной культуры дошкольников через технологию «Утренний круг». Практическая значимость статьи состоит в возможности использования представленных материалов в практической деятельности воспитателей ДОУ в образовательной деятельности.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, систематизация собственного педагогического опыта.

Воспитателю в дошкольном учреждении следует уделять особое внимание разнообразным формам и методам работы с детьми. Совместная игровая деятельность играет важную роль в развитии дошкольников, поскольку она способствует формированию коммуникативных навыков, умению сотрудничать и разрешать конфликты. При этом воспитатель должен обеспечить равные возможности и включение всех детей в игровой процесс, учитывая их индивидуальные потребности и способности. Важно создавать условия для разнообразных видов игр, которые способствуют социализации, развитию творческих способностей и общему развитию ребенка [10]. Педагоги Ф.М. Сулейманова, Л.Б. Абдуллина и Ю.Р. Садыкова [12] отмечают, что именно в дошкольном возрасте детей можно научить основам взаимодействия, уважения к другим, умению слушать и выражать свои мысли, что имеет огромное значение для их будущего общения и успешной адаптации в обществе.

Взаимодействие и общение являются фундаментальными аспектами развития детей дошкольного возраста. Коммуникативная активность играет одну из ключевых ролей в формировании у детей навыков общения, взаимодействия с окружающими, понимания социальных норм и правил. Развитие способностей к общению помогает детям успешно встраиваться в коллектив, постигать азы взаимодействия и сотрудничества [2; 9].

Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [13] отмечают, что педагогическая деятельность воспитателя ДОУ должная быть направлена на стимулирование коммуникативной активности каждого ребенка, на формирование умения выражать свои мысли, слушать других, решать конфликты и строить позитивные отношения. Обогащение речи и языковые навыки также важны, но они должны быть второстепенными по отношению к развитию способностей к взаимодействию и общению, так как это является основой для успешной адаптации в обществе.

Технология «Утренний круг» – это важная часть организации дня в детском саду. Это время можно использовать для общения, формирования групповых норм поведения, планирования дня, а также для развития речи, внимания и логики детей. Кроме того, «Утренний круг» позволяет создать атмосферу доверия, уюта и радостного предвкушения предстоящего дня. Важно проводить этот момент с интересом и вовлечением всех детей, чтобы каждый ребенок почувствовал себя важным и ожидаемым членом коллектива.

«Утренний круг» вошел в детские сады вместе с методикой Марии Монтессори и Вальдорфской педагогикой в восьмидесятые годы прошлого века [4]. Она широко использовала понятие «круга» как методический инструмент и организационную форму для работы с детьми. Каждый этап «Утреннего круга» способствовал развитию социальных навыков, самостоятельности и общению у детей. Ее подход продолжает оказывать влияние на современные методики образования. В программе «От рождения до школы» «Утренний круг», обозначен как новая образовательная технология, направленная на обеспечение активной роли ребенка в образовательном процессе. В ФГОС ДО отмечена важность активного участия ребенка в своем обучении, а равноправное партнерство между педагогом и ребенком способствует более эффективному развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста [1]. Новые технологии позволяют полноценно осуществить принципы и концептуальные положения ФГОС ДО. Активное участие детей в обсуждении проблем и принятии решений способствует формированию у них навыков самостоятельности, критического мышления и умения работать в команде. Такой подход позволяет каждому ребенку развивать социальные навыки и раскрывать свой потенциал. Участие детей в совместной работе и обсуждении вопросов, которые затрагивают их жизнь в группе, не только способствуют развитию личности, но и формируют осознанное гражданское поведение.

Главная цель педагогической технологии «Утренний круг» – создание благоприятного психологического климата в группе дошкольников. Поддержка позитивного эмоционального настроения и уверенности в собственных силах у детей является одной из ключевых целей данной технологии.

Задачи «Утреннего круга» включают:

1. Организация в детском саду условий для развития коммуникативной среды детей и взрослых, что способствует укреплению отношений и понимания между ними.
2. Развитие у воспитанников детского сада навыков культурного общения, включая умение слушать и высказывать свои мысли с уважением к точке зрения других.
3. Обучение дошкольников четко, последовательно и логично излагать свои мысли, а также защищать свою точку зрения на основе собственного опыта.
4. Развитие у детей умения внимательно слушать других и проявлять конструктивное отношение к их высказываниям.

Интегративный подход к реализации технологии «Утренний круг» важен для создания условий, способствующих социальному, эмоциональному и интеллектуальному развитию каждого ребенка в группе. Чувство принадлежности и уважительное прислушивание к мнению других являются ключевыми аспектами формирования дружественной и поддерживающей атмосферы среди дошкольников [11].

Внедрение технологии «Утренний круг» влияет на социальные взаимодействия в течение всего дня и года, так как дети учатся быть внимательными, заботиться о других и работать в команде. Это положительно влияет на их способность к сотрудничеству, решению конфликтов и развитию социальных навыков. Педагоги К.В. Коваль, Т.И. Шаповалова, М.Б. Мешкова, Л.А. Кобелева [6] отмечают, что все этапы «Утреннего круга» способствуют формированию навыков общения, самоорганизации и социализации у детей. Конечно, содержание и активности могут варьироваться в зависимости от конкретной программы и целей, но общая структура сохраняется.




Рис. 1. Умения, на формирование которых направлена технология «Утренний круг»

Педагоги Е.И. Зритнева, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина [10; 11] отмечают, что технология «Утренний круг» направлена на формирование коммуникативных, академических и социальных умений (рис. 1).

Представим методику реализации технологии «Утренний круг». На утренний круг приглашают с помощью колокольчика. Звук колокольчика способствует налаживанию порядка и привлекает внимание всех детей, чтобы начать день с совместной деятельности. Это традиционный и эффективный способ собрать всех вместе и подготовиться к утренним мероприятиям.

Дети располагаются по кругу, это обеспечивает равенство и удобство для коммуникации, способствует установлению контакта и обмену мнениями. Приветствие в рамках утреннего круга является проявлением уважения к каждому ребёнку и создает атмосферу доверия и взаимопонимания. Моделирование приветствия педагогом помогает детям понять, как правильно его выполнять, обучаясь при этом традиционным нормам поведения и взаимодействия. Это также способствует формированию положительных социальных навыков и развитию эмоционального интеллекта у детей. Приветствие может быть очень разнообразным и многослойным. Важно учить детей различным способам приветствия, таким образом они могут выбирать подходящий способ для конкретной ситуации или человека. Учитывая как вербальные, так и невербальные аспекты привет-

ствия, воспитатель помогает детям развивать навыки коммуникации, эмпатии и взаимодействия. Это важный шаг в их социальном развитии и формировании позитивных отношений с окружающими [3; 7]. Обмен информацией и идеями в рамках утреннего круга играет ключевую роль в развитии коммуникативных навыков у детей. Этот момент позволяет детям получать актуальную информацию о мире вокруг них и делиться своими наблюдениями. Обсуждение календарной информации, погоды, особых событий или новостей помогает детям воспринимать окружающую реальность, развивает их логическое мышление, способствует формированию социальных навыков и общению друг с другом. Этап обмена информацией содействует укреплению общности в группе, потому что дети учатся внимательно слушать друг друга и выражать свои мысли. В целом обмен информацией на утреннем круге направлен на формирование коммуникативных компетенций, развитие речи, логического и аналитического мышления у дошкольников [3]. В это же время идет обмен новостями среди детей. Это отличный способ развить у них навыки рассказа, общения и внимания к мнению других. Поощрение детей делиться своими впечатлениями и наблюдениями не только развивает их языковые способности, но и помогает им лучше понимать и оценивать происходящие события вокруг. Регулярные тематические обсуждения новостей могут стимулировать интерес к окружающему миру и разнообразить общение между детьми.

Важно учитывать физическую активность и потребности детей дошкольного возраста. Воспитателю следует оценивать обстановку и настроение детей, чтобы организовать подходящие моменты для физической активности. Например, можно проводить короткие физические упражнения или игры, чтобы разнообразить процесс обмена новостями и обсуждения событий. Проведение динамической паузы помогает им разогнать энергию, улучшить концентрацию внимания и справиться с утомлением [5].

Заключительный этап – это составление плана дня. Структурированный план дня важен для детей, так как он помогает им освоить режим и дисциплину. Воспитатель озвучивает перечень занятий и объясняет новые элементы, помогает детям понять, что ожидать в течение дня, создавая предсказуемость и комфортное окружение. Старшие дошкольники включаются в составление плана дня и озвучивание предстоящих мероприятий, для них имеется ряд преимуществ. Это способствует развитию ответственности, самостоятельности и планирования у детей. Подобный опыт помогает им освоить лидерские навыки, развивает уверенность в себе и способствует формированию коммуникативных навыков. При этом роль воспитателя важна для поддержания гармоничной организации утреннего круга, позволяя добавлять новые и интересные элементы, которые усиливают образовательный и воспитательный эффект. Такой подход укрепляет чувство принадлежности к коллективу и повышает интерес к предстоящим мероприятиям. Использование пиктограмм для визуальной поддержки плана дня может быть полезным для визуально мыслящих детей и помочь им лучше ориентироваться во времени. Графическое представление плана дня помогает детям лучше ориентироваться в своей жизненной среде и понимать последовательность событий. Это способствует развитию планирования и временных навыков у детей. Визуальные инструменты помогают значительно облегчить понимание дошкольниками временных моментов и чувствовать себя более уверенно. Такой подход обеспечивает детям чувство безопасности и предсказуемости, что важно для их хорошего настроения и удовлетворения.

Завершить «Утренний круг» можно девизом группы или провести игру на сплочение коллектива. Это помогает укрепить дружеские отношения между участниками и сделать начало дня более полноценным и позитивным. Сплоченный коллектив способствует хорошему настроению и эффективной работе, что является важным аспектом в развитии группы [8].

Если ребенок не желает участвовать в утреннем круге, важно быть гибким и понимающим. Предложить ему заняться спокойной игрой или поручить дежурство по подготовке к завтраку, что может помочь создать более комфортную ситуацию для него. Для активного ребенка, который трудно концентрируется, можно применить различные методы, такие как короткие и интересные игры или упражнения, которые помогут ему успокоиться и настроиться на учебную деятельность.

Воспитатель играет важную роль в организации мыслей и идей детей в рамках утреннего круга. Важно, чтобы он обладал гибкостью и спонтанностью для того, чтобы адаптироваться к изменяющимся потокам информации и идеям, которыми делятся дети. Такой подход требует внимания и чуткости к новостям, которые дети привносят в беседу. Воспитатель должен стимулировать обмен информацией и идеями, поощрять выражение мнений, а также помогать детям уверенно и адекватно выражать свои мысли. Стремление к созданию условий для самостоятельности и саморазвития детей способствует развитию у них критического мышления и саморегуляции. Такой подход позволяет детям не только находить решения проблем, но и осознавать свою активную роль в процессе обучения и взаимодействия с другими.

Таким образом, технология «Утренний круг» является одним из способов организации свободного общения и развития коммуникативной культуры старших дошкольников. Грамотный и творческий подход воспитателя к организации и проведению утреннего круга позволяет детям расширить свой кругозор, обогатить жизненный опыт, развить навыки свободного общения и создать позитивное настроение на весь день. Важно отметить, что утренний круг способствует укреплению коллективного духа и тесной связи между детьми и воспитателями, что помогает создать атмосферу взаимовнимания и поддержки. Это положительно сказывается на образовательном процессе в целом, внося значительный вклад в разностороннее развитие детей. Кроме того, в ходе проведения этой формы взаимодействия дошкольники учатся выражать свои эмоции и чувства, развивается эмоциональная отзывчивость и доброжелательные взаимоотношения.

Библиографический список


1. Веракса Н.Е. *Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы»*. Москва: Мозаика-Синтез, 2019.
2. Гаврилова К.А. Компоненты коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 221–223.
3. Гордеева В.В., Назарова А.С. Инновационная технология «Утренний и вечерний круг» как средство формирования детского сообщества. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*. 2022; № 3 (7): 5–9.
4. Дмитриева В.Г. *Методика раннего развития Марии Монтессори. От 6 месяцев до 6 лет*. Москва: ЭКСМО: 2011.
5. Дмитриевская И.Н. Элементы технологии утреннего и вечернего круга как средства развития речи детей раннего возраста. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2021; № 6 (43): 13–16.
6. Коваль К.В., Шаповалова Т.И., Мешкова М.Б., Кобелева Л.А. Утренний круг добрых встреч и добрых дел как форма развития коммуникативной деятельности дошкольников в контексте ФГОС ДО. *Наука, образование и культура*. 2019; № 5 (39): 59–62.
7. Омельченко Т.Н. Методические рекомендации к использованию культурной практики «Утренний круг» для успешной социализации детей дошкольного возраста. *Воспитатель*. Всероссийский педагогический журнал. 2018; № 12 (2): 58–61.
8. Пиксайкина А.В. Роль игры в воспитании взаимоотношений у детей дошкольного возраста. *Образование в современном мире: новое время – новые решения: Осовские педагогические чтения*. 2020; № 1: 425–430.
9. Прусакова Д.А. *Технологии воспитания коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста в ДОО*. Available at: https://scienceforum.ru/2023/article/2018032435?ysclid=lv15sv3azq172543888
10. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
11. Саенко Л.А., Зритнева Е.Н. Особенности формирования гражданской идентичности детей и подростков в летнем лагере отдыха. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019; № 2 (41): 153–161.
12. Сулейманова Ф.М., Абдуллина Л.Б., Садыкова Ю.Р. Культура общения как коммуникативная характеристика личности старшего дошкольника. *Традиции и новации в дошкольном образовании*. 2021; № 1 (18): 16–18.
13. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. *Практикум по детской психологии*. Москва, 1995.


References


1. Veraksa N.E. *Innovacionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Ot rozhdeniya do shkoly»*. Moskva: Mozaika-Sintez, 2019.
2. Gavrilova K.A. Komponenty kommunikativnoj kul'tury u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 221-223.
3. Gordeeva V.V., Nazarova A.S. Innovacionnaya tehnologiya «Utrennij i vechernij krug» kak sredstvo formirovaniya detskogo soobschestva. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii*. 2022; № 3 (7): 5-9.
4. Dmitrieva V.G. *Metodika rannego razvitiya Marii Montessori. Ot 6 mesyacev do 6 let*. Moskva: `EKSMO: 2011.
5. Dmitrievskaya I.N. `Elementy tehnologii utrennego i vechernego kruga kak sredstva razvitiya rechi detej rannego vozrasta. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki*. 2021; № 6 (43): 13-16.
6. Koval' K.V., Shapovalova T.I., Meshkova M.B., Kobeleva L.A. Utrennij krug dobryh vstrech i dobryh del kak forma razvitiya kommunikativnoj deyatel'nosti doshkol'nikov v kontekste FGOS DO. *Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2019; № 5 (39): 59-62.
7. Omel'chenko T.N. Metodicheskie rekomendacii k ispol'zovaniyu kul'turnoj praktiki «Utrennij krug» dlya uspeshnoj socializacii detej doshkol'nogo vozrasta. *Vospitatel'*. Vserossijskij pedagogicheskij zhurnal. 2018; № 12 (2): 58-61.
8. Piksajkina A.V. Rol' igry v vospitanii vzaimootnoshenij u detej doshkol'nogo vozrasta. *-Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya novye resheniya: Osovskie pedagogicheskie chteniya*. 2020; № 1: 425-430.
9. Prusakova D.A. *Tehnologii vospitaniya kommunikativnoj kul'tury u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v DOO*. Available at: https://scienceforum.ru/2023/article/2018032435?ysclid=lv15sv3azq172543888

10. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
11. Saenko L.A., Zritneva E.N. Osobennosti formirovaniya grazhdanskoj identichnosti detej i podrostkov v letnem lagere otdyha. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; № 2 (41): 153-161.
12. Sulejmanova F.M., Abdullina L.B., Sadykova Yu.R. Kul'tura obscheniya kak kommunikativnaya harakteristika lichnosti starshego doshkol'nika. *Tradicii i novacii v doshkol'nom obrazovanii*. 2021; № 1 (18): 16-18.
13. Uruntaeva G.A., Afon'kina Yu.A. *Praktikum po detskoj psihologii*. Moskva, 1995.

*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-303-305

***Lyubimova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Vocational Training and Socio-Pedagogical Disciplines, Belgorod State Pedagogical University (Belgorod, Russia), E-mail: lubimova_ni@bsaa.edu.ru*

**PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE PREPARATION OF NON-PEDAGOGICAL STUDENTS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY.** The article considers the possibilities of applying a practice-oriented approach in order to professionalize the training of agricultural teachers for the agricultural educational cluster of the Belgorod region. The author has meaningfully revealed the significance and essence of a practice-oriented approach in theoretical and practical aspects for students studying in the field of vocational training. A broad analysis of the agrarian educational cluster of the Belgorod region is presented, which made it possible to determine the vector of training pedagogical personnel for an agrarian teacher. When preparing students of a non-pedagogical profile for pedagogical activity, special attention is paid to pedagogical practice, which makes it possible to immerse themselves in the practical modeling of the psychological and pedagogical activity of a teacher. The gained experience is consolidated in classes aimed at solving pedagogical or psychological problems. The obtained results indicate the correctness of the chosen research goal.

*Key words:* **agricultural teacher, practice-oriented approach, agricultural educational cluster, contextual learning**

***Н.И. Любимова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Белгородский ГАУ», г. Белгород, E-mail: lubimova_ni@bsaa.edu.ru*

# ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены возможности применения практико-ориентированного подхода с целью профессионализации подготовки педагогов-аграриев для аграрного образовательного кластера Белгородского региона. Автор содержательно раскрыл значимость и сущность практико-ориентированного подхода в теоретическом и практическом аспектах для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение». Представлен широкий анализ аграрного образовательного кластера Белгородского региона, что позволило определить вектор подготовки педагогических кадров для педагога-агрария. При подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности особое внимание уделено педагогической практике, которая даёт возможность погрузиться в практическое моделирование психолого-педагогической деятельности педагога. Полученный опыт закрепляется на занятиях, направленных на решение педагогических или психологических задач. Полученные результаты указывают на правильность выбранной цели исследования.

*Ключевые слова:* **педагог-аграрий, практико-ориентированный подход, аграрный образовательный кластер, контекстное обучение**

Актуальность темы исследования заключается в том, что аграрный образовательный кластер постоянно нуждается в профессионально подготовленных педагогах-аграриях для осуществления учебного процесса в этих образовательных организациях [1, с. 3].

Аграрный образовательный кластер Белгородского региона – широко разветвленное, многоаспектное и многоярусное образование, не раз подвергавшееся тщательному анализу со стороны ученых (И.В. Гордиенко, М.Г. Давитян, А.Ф. Дорофеев, Т.Л. Проскурина, А.В. Турьянский, Е.В. Шварев и др.).

Организующим центром кластера является Белгородский ГАУ. В кластер входят также 12 образовательных организаций среднего профессионального образования (лицеи, колледжи, техникумы), расположенные в 10 районах области, а также аграрные классы, созданные на базе средних школ в 9 районах области [2, с. 5; 3].

Цель статьи – рассмотреть преимущества практико-ориентированного подхода, а также оценить приобретенный опыт.

В связи с поставленной целью основными задачами исследования стали следующие:

– подчеркнуть актуальность подготовки педагогических кадров для аграрного образовательного кластера;

– определить значение дуального и контекстного обучения в практико-ориентированном подходе при обучении студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности;

– показать важность и особенность психолого-педагогической деятельности для студентов по направлению подготовки 44.03.44 Профессиональное обучение (по отраслям).

Основными методами в процессе исследования были избраны:

– теоретические – анализ литературы по теме исследования; обобщение накопленного опыта в области подготовки студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности; выявление проблем и вопросов в исследуемой проблеме;

– практические (эмпирические) – анкетирование студентов по направлению подготовки 44.03.44 Профессиональное обучение (по отраслям) беседа с обучающимися, наблюдение, анализ результатов, статистический анализ.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые рассмотрено применение практико-ориентированного подхода к подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности для аграрного образовательного кластера Белгородского региона.

Теоретическая значимость заключается в определении профессионально-педагогических путей применения практико-ориентированного подхода к подготовке студентов по направлению обучения 44.03.44 Профессиональное обучение (по отраслям) в условиях аграрного образовательного кластера Белгородского региона.

Практическая значимость состоит в анализе плодотворных результатов применения практико-ориентированного подхода к подготовке студентов по направлению обучения 44.03.44 Профессиональное обучение (по отраслям) Белгородского ГАУ. С целью подготовки квалифицированных педагогических кадров для аграрного образовательного кластера на базе БелГАУ была создана кафедра профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин. В качестве основного подхода к организации учебного процесса был избран практико-ориентированный подход.

С целью определения трудностей в учебно-воспитательном процессе был проведен опрос среди студентов 44.03.44 Профессиональное обучение (по отраслям).

На вопрос «Почему вы решили выбрать именно эту специальность?» 92% первокурсников ответили, что хотят получить специальность педагога, преподавателя (интересно, родители педагоги, совет друга), 8% – выбор случаен (стечение обстоятельств, результат ЕГЭ), Среди предметов, которые хотели бы изучать, 32% указали психологию, 1 студент – правовое обеспечение профессиональной деятельности, 9% – психологию, около 95% – педагогическое мастерство.




Рис. 1. Ожидаемые трудности при получении специальности 44.03.44 Профессиональное обучение (по отраслям)

На вопрос об ожидаемых трудностях 87% никаких трудностей не предвидят, 8% – трудности индивидуального характера (лень, не доводит дело до конца, медлительность), 5% – отсутствие мотивации. Нами был сделан вывод, что формированию мотивационного компонента, приобщению студентов к педагогическому труду будет способствовать, прежде всего, практическое погружение в профессию, то есть практико-ориентированное обучение (далее – ПОО).

Контекстное, или знаково-контекстное обучение – разработка российского ученого А.А. Вербицкого, предложенная в 1981 году. Технология контекстного обучения изложена в ряде работ А.А. Вербицкого [3], его учеников и последователей. Внедрение дуального и контекстного обучения – способ осуществления ПОО, которое позволяет «делая одно, учась, научиться принципиально другому – работать» [4, с. 61]. Контекстное обучение ориентировано на использование «форм и методов активного обучения в вузе» [3, с. 20].

Сущность контекстного обучения – создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов деятельности. Для этого в формах учебной деятельности студентов последовательно моделируется профессиональная деятельность специалиста со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих, реализуется движение деятельности студента от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к деятельности собственно профессиональной.

В процессе обучения у студентов вырабатываются: 1) общий мотивационный синдром учения; 2) познавательный мотивационный синдром; 3) профессиональный мотивационный синдром [5]. При подготовке агрария-педагога должен быть выработан еще и профессионально-педагогический мотивационный синдром учения. В собственно учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную виды деятельности оказывается включенным еще и профессионально-педагогический компонент [1, с. 6].

«Контекстное обучение – обучение активное, предполагающее использование таких форм и методов организации процесса обучения, которые его не просто регламентируют, алгоритмизируют, программируют, а делают его развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов» [6, с. 6]. Цель ПОО, по мнению Н.В. Антоновой и Ж.Н. Шмелевой, – приобретение профессиональных компетенций. Они отмечают 4 направления использования практико-ориентированного подхода: 1) организация практик, 2) внедрение «профессионально ориентированных технологий обучения»; 3) привлечение студентов к решению «реальных научно-практических и опытно-производственных работ» 4) создание «мотивированности и осознанной необходимости приобретения профессиональной компетенции» [6, с. 77].

Прежде всего, пересмотрены содержание и структура ряда курсов: «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогическое мастерство», «Психология профессиональной деятельности (педагогическая психология)». Введен курс «Моделирование психолого-педагогической деятельности». Эти курсы приобрели направленность на формирование мотивационно-педагогического синдрома учения, воспитание ценностного отношения к педагогической профессии, на коррекцию ценностных ориентаций будущих педагогов-аграриев. Особое значение придается педагогической практике. Первая – ознакомительная – педпрактика начинает учебный год, длится 2 недели. Студенты знакомятся с университетом, его структурой, лабораториями, разного рода площадками, узнают возможности приобретения и расширения знаний на их основе. ПОО в этот период способствует быстрому и успешному ознакомлению с условиями обучения в университете, облегчает адаптацию к новому виду деятельности [7, с. 95].

Студенты имеют возможность посещать занятия на факультете СПО, беседовать с преподавателями, участвовать во встречах с ними и в дискуссиях, посещают мастер-классы ведущих педагогов. В период пассивной практики проводят пробные занятия под наблюдением опытных педагогов, организуются различные мероприятия, им оказывается помощь в кураторской деятельности, они учатся устанавливать контакт со студентами. Происходит практическое моделирование психолого-педагогической деятельности педагога как воплощение соответствующего теоретического курса «Моделирование психолого-педагогической деятельности». **Семинарские занятия** по этой дисциплине на 3 курсе позволяют решать ряд задач, среди которых:

– ознакомление студентов с возможностями психологии и педагогики в успешном решении проблем жизни и профессиональной деятельности;

– содействие гуманитарному развитию студентов: психологического и педагогического мышления, наблюдательности, культуры их отношения к людям, общения и поведения» Очевидно, что, кроме специальной подготовки студентов, необходимо вооружить их педагогическими знаниями [8, с. 313].

Практические занятия направлены на решение педагогических или психологических задач, разрешение спорных, неоднозначных ситуаций. Занятия такой направленности позволяют студентам понять психологические особенности деятельности обучаемого, установить с ним контакт, прогнозировать реакцию обучаемого на действия педагога и находить способы предотвращения конфликтных ситуаций. Каждое практическое или семинарское занятие по предметам психолого-педагогического цикла обязательно включает групповые формы работы, что позволяет студенту научиться ориентироваться в коллективе, формирует рефлексивно-творческие способности. Семинарские занятия предполагают отчеты о творческой работе студента, выражающиеся в сообщениях, сопровождающихся демонстрацией разного рода презентаций. Большое место в занятиях занимают деловая игра, предполагающая решение психолого-педагогических задач, анализ педагогических ситуаций. Подведением итогов обучения дисциплинам психолого-педагогического цикла становятся дискуссии на темы «Нужна ли профессия педагога-агрария?», «Что дало вам обучение в ПОО?»

Таким образом, практико-ориентированное обучение, как показывает опыт работы кафедры, дает положительные результаты: студенты практически готовы к включению в учебный процесс СПО или аграрного класса без трудного периода адаптации к профессии; выпускники владеют современными методами и приемами психолого-педагогического воздействия на обучаемого и творческого взаимодействия с ним; специалисты, прошедшие ПОО в вузе или образовательной организации СПО, имеют определенные преимущества при устройстве на работу аграрного сектора [9]; ПОО способствует «профессионализации» [10] подготовки педагогов аграрного профиля.

Библиографический список


1. Яковчик Н.С., Белогурова Н.А., Дорофеев А.Ф. Инновационные подходы к формированию кадрового потенциала АПК в условиях региональной интеграции. RJOAS. 2015; № 6 (42): 3–12.
2. Турьянский А.В., Дорофеев А.Ф. Инновационные подходы подготовки аграрных специалистов в системе непрерывного образования для регионального АПК (на примере Белгородской области). *Инновации.* 2013; № 9 (179): 94–99.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва: ИЦ ПКПС, 2004.
4. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
5. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. *Развитие мотивации студентов в контекстном обучении*: монография. Москва: ИЦ ПКПС, 2000.
6. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Опыт внедрения практико-ориентированного подхода к обучению в аграрном вузе. *Современные исследования социальных проблем.* 2017; Т. 8, № 4. Available at: http//ej soc-journal.ru
7. Любимова Н.И. Значение педагогической практики при подготовке студентов непедагогического профиля. *Аграрная экономика глазами молодого специалиста*. 2023: 95–97.
8. Любимова Н.И. Формирование опыта педагогического взаимодействия у будущих преподавателей системы среднего профессионального образования. *Научные ведомости Белгородского государственного университета.* 2018; Т. 37; Выпуск 2: 312–320.
9. Давитян М.Г., Никулина Н.Н., Любимова Н.И. Система профессиональной подготовки специалистов для АПК Белгородской области. *Теория и практика современной аграрной науки:* сборник IV национальной (Всероссийской) научной конференции с международным участием. Новосибирск, 2021: 1711–1716.
10. Вяткина И.В. Практико-ориентированное обучение как средство профессионализации подготовки будущих специалистов в университете. *Новый взгляд на систему образования*: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. Availale at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41806074


References


1. Yakovchik N.S., Belogurova N.A., Dorofeev A.F. Innovacionnye podhody k formirovaniyu kadrovogo potenciala APK v usloviyah regional'noj integracii. RJOAS. 2015; № 6 (42): 3-12.
2. Tur'yanskij A.V., Dorofeev A.F. Innovacionnye podhody podgotovki agrarnyh specialistov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya dlya regional'nogo APK (na primere Belgorodskoj oblasti). *Innovacii.* 2013; № 9 (179): 94-99.
3. Verbickij A.A. Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. Moskva: IC PKPS, 2004.
4. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
5. Verbickij A.A., Bakshaeva N.A. *Razvitie motivacii studentov v kontekstnom obuchenii*: monografiya. Moskva: IC PKPS, 2000.
6. Antonova N.V., Shmeleva Zh.N. Opyt vnedreniya praktiko-orientirovannogo podhoda k obucheniyu v agrarnom vuze. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* 2017; T. 8, № 4. Available at: http//ej soc-journal.ru
7. Lyubimova N.I. Znachenie pedagogicheskoj praktiki pri podgotovke studentov nepedagogicheskogo profilya. *Agrarnaya `ekonomika glazami molodogo specialista*. 2023: 95-97.
8. Lyubimova N.I. Formirovanie opyta pedagogicheskogo vzaimodejstviya u buduschih prepodavatelej sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; T. 37; Vypusk 2: 312-320.

9. Davityan M.G., Nikulina N.N., Lyubimova N.I. Sistema professional'noj podgotovki specialistov dlya APK Belgorodskoj oblasti. *Teoriya i praktika sovremennoj agrarnoj nauki:* sbornik IV nacional'noj (Vserossijskoj) nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk, 2021: 1711-1716.
10. Vyatkina I.V. Praktiko-orientirovannoe obuchenie kak sredstvo professionalizacii podgotovki buduschih specialistov v universitete. *Novyj vzglyad na sistemu obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov po materialam II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Availale at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41806074

*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-305-307

***Lyubimova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Vocational Training and Socio-Pedagogical Disciplines, Belgorod State Pedagogical University (Belgorod, Russia), E-mail: lubimova_ni@bsaa.edu.ru*
***Zolotareva O.I.,** Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Economics, Belgorod State Agrarian University (Belgorod, Russia), E-mail: savateevaoksana@mail.ru*

**IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF AGRICULTURAL EDUCATIONAL CLUSTER.** The authors of the article, based on existing works devoted to the formation and/or improvement of the pedagogical competence of teachers of technical universities, conduct their research to study issues on the improvement of pedagogical competence of teachers at all levels of agricultural education, including agricultural teachers who carry out the educational process in educational institutions of secondary and higher professional agricultural education. The authors see the way to solve the problem in the pedagogization and humanization of the entire process of agricultural education through the creation of a special department, improving the pedagogical skills of teachers of Belgorod Agrarian University (BelGAU), as the center of the entire agricultural educational cluster of Belgorod Region, providing opportunities for higher pedagogical education for teachers of secondary vocational education based on full-time and distance learning using distance learning technology. The work carried out by the teachers of the Department of Vocational Training and Socio-pedagogical disciplines gives noticeable positive results.

*Key words:* **pedagogical competence, agricultural educational cluster, pedagogization and humanization of educational process**

***Н.И. Любимова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Белгородский ГАУ», г. Белгород, E-mail: lubimova_ni@bsaa.edu.ru*
***О.И. Золотарёва**, канд. эконом. наук, доц., ФГБОУ ВО «Белгородский ГАУ», г. Белгород, E-mail: savateevaoksana@mail.ru*

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ АГРАРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

Авторы статьи, опираясь на уже имеющиеся работы, посвященные формированию и/или совершенствованию педагогической компетентности преподавателей вузов технического профиля, собственное исследование адресуют вопросам, связанным с совершенствованием педагогической компетентности преподавателей всех уровней аграрного образования, в том числе педагогов-аграриев, осуществляющих учебный процесс в образовательных организациях среднего и высшего профессионального аграрного образования. Путь решения проблемы авторы видят в педагогизации и гуманизации всего процесса аграрного образования через создание специальной кафедры, повышение педагогического мастерства преподавателей Белгородского аграрного университета (БелГАУ) как центра всего аграрного образовательного кластера Белгородского региона, предоставление возможности получения высшего педагогического образования для преподавателей системы среднего профессионального образования на основе очного и заочного обучения с применением дистанционных технологий. Проведенная преподавателями кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин работа дала заметные положительные результаты.

*Ключевые слова:* **педагогическая компетентность, аграрный образовательный кластер, педагогизация и гуманизация учебного процесса**

Актуальность темы исследования определяется общей тенденцией высшего и среднего профессионального образования, связанной с повышением качества образования через его гуманизацию и педагогизацию, через вооружение педагогов технических специальностей педагогическими знаниями, формирование их педагогической компетентности. Цель гуманизации образования и воспитания – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально значимую деятельность [1, с. 100].

Цель данной статьи – рассмотреть степень эффективности избранного коллективом аграрного вуза, являющегося центром аграрного образовательного кластера региона, пути совершенствования педагогической компетентности преподавателей-аграриев всех ступеней аграрного образования, в основе которого лежит процесс педагогизации и гуманизации обучения.

Задачи, выдвигаемые для реализации поставленной цели:

– рекомендации по созданию кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин;

– организация курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава БелГАУ, направленных на совершенствование педагогической компетентности; разработка программ и авторских пособий для этих курсов.

Авторами были определены следующие методы:

– теоретические: анализ литературных источников по теме исследования; изучение и обобщение опыта по формированию педагогической компетентности преподавательских кадров вузов технического профиля; выявление проблем и пробелов в педагогической компетентности исследуемого контингента;

– практические: опрос и анкетирование преподавательского состава всех ступеней аграрного образования; выяснение потребностей преподавателей-аграриев в расширении педагогического кругозора, вооружении их современными педагогическими технологиями.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые процесс педагогизации и гуманизации профессионального образования рассмотрен на примере образовательных организаций аграрного профиля путем анализа и изучения состояния педагогической компетентности преподавателей сети аграрного образовательного кластера.

Теоретическая значимость заключается в уточнении и расширении понятий «педагогизация» и «гуманизация» учебного процесса применительно к условиям существования аграрного образовательного кластера и определении путей их внедрения в практику работы образовательных организаций аграрного образовательного кластера.

Практическая значимость заключается в разработке и внедрении в практику подготовки педагогов-аграриев практических рекомендаций по повышению педагогической компетентности преподавателей всех ступеней аграрного образования, что положительно сказалось на качестве подготовки специалистов для аграрного сектора Белгородского региона.

Подготовка кадров для аграрного комплекса, удовлетворяющая потребности агробизнеса, – одна из главных задач регионального аграрного образовательного кластера. Интеллектуальным центром кластера является, как правило, региональный аграрный вуз, в нашем случае – Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина (Белгородский ГАУ).

Изучение состояния подготовки специалистов для АПК в большинстве вузов убеждает экспертов в необходимости его улучшения, совершенствования [2, с. 274]. Ученые ищут новые пути организации учебного процесса в вузе. Специалисты приходят, на наш взгляд, к выводу, что совершенствование системы аграрного образования лежит в области гуманитаризации и педагогизации всей системы профессиональной подготовки специалистов для аграрного сектора экономики России, следовательно, встаёт вопрос о совершенствовании педагогической компетентности преподавателей в системе аграрного образовательного кластера. Специфика профессионального, в том числе и высшего технического, образования такова, что на должность преподавателя технических дисциплин назначаются лица, не имеющие специальной педагогической подготовки, тем более что прогнозируемая модель преподавателя XXI века предполагает, прежде всего, профессиональную, компетентную, творчески развивающуюся личность, в которой превалируют духовно-нравственные и деловые качества [3, с. 4].

Мы видим перспективы обеспечения квалифицированными профессиональными кадрами, прежде всего, в качественном коллективе преподавательского состава. Преподавательский состав университета – это высококвалифицированные, хорошо подготовленные специалисты-аграрии, состоящие на 78% из докторов и кандидатов наук, но на период до 2006 года более 80% не имели педагогического образования, учебный процесс строили на основе только специальных технических знаний, умений и навыков и с трудом могли подключиться к новым тенденциям в стремительно развивающемся мире образовательных технологий.

С каждым годом всё острее становится проблема в области профессионально-педагогических компетенций у преподавателя-агрария. Выявленная проблема позволила нам создать «Модель профессионально-педагогической компетентности преподавателя-агрария», в которой мы определили слагаемые педагогической компетентности преподавателя-агрария. Проектируемое на данной основе образование будет обеспечивать не только разнообразное предметное, но и целостное компетентностное образование [4, с. 10]. Психолого-педагогические компетенции преподавателя-агрария выражаются в способности применять в практической деятельности психолого-педагогические знания, умения, использовать их для решения профессиональных учебно-воспитательных задач, возникающих в реальном образовательном процессе высшей технической школы, представляя собой целостную интегральную совокупность компетенций [5, с. 122].




Рис. 1. Модель профессионально-педагогической компетентности преподавателя-агрария

Среди 86 преподавателей разных факультетов Белгородского ГАУ была проведена анкета «Определение затруднений педагога при организации образовательного процесса». Респондентам необходимо было перечислить трудности, с которыми они сталкиваются в своей преподавательской деятельности.




Рис. 2. «Укажите трудности, с которыми Вы сталкиваетесь в преподавательской деятельности»

Результат опроса показал, что у большинства преподавателей возникали трудности при установлении контакта с некоторыми студентами; преподаватели не владели современными педагогическими технологиями, а также активными и интерактивными приемами обучения, была излишне однообразной структура занятия, практически отсутствовал воспитательный компонент, были затруднения в организации взаимодействия с некоторыми студентами и так далее.

Для изменения ситуации университетом были избраны 2 пути: 1) в 2006 году при экономическом факультете была создана кафедра профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин, в состав которой вошли высококвалифицированные педагоги, психологи и специалисты других дисциплин гуманитарного профиля; 2) в 2007 году в состав БелГАУ вошел Институт переподготовки и повышения квалификации кадров агробизнеса.

Кафедра профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин входит в состав экономического факультета БелГАУ [6, с. 378]. Психолого-педагогический и профессионально-педагогический модули представлены такими дисциплинами, как «Общая психология», «Методика воспитательной работы», «Педагогические технологии», «Педагогическое мастерство», «Моделирование психолого-педагогической деятельности» и др. Учебно-воспитательный процесс на кафедре осуществляется квалифицированными преподавателями, которые ведут не только преподавательскую, но и научно-исследовательскую деятельность по следующим направлениям: применение социально-педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе; управление организационно-методической работой в профессиональных образовательных организациях; развитие профессионально-педагогического мастерства у будущих аграриев и др.

Многолетний педагогический опыт профессорско-преподавательского состава кафедры позволил определить вектор развития педагогической компетентности не только у будущих аграриев, но и у преподавателя-агрария. Так, преподавателями кафедры, а именно – кандидатами педагогических наук, была разработана дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Педагогическое образование: педагог высшего, среднего профессионального и дополнительного образования». Сегодня требования к подготовке специалистов аграрного профиля ориентировано на воспроизводство кадрового потенциала как ключевого фактора успешного развития АПК региона [7, с. 42]. Реализация данной программы стала возможна на базе Института переподготовки и повышения квалификации кадров агробизнеса, который является структурным подразделением БелГАУ. Институтом, существовавшим с 1961 года, был накоплен богатейший опыт повышения профессионального мастерства сельскохозяйственных кадров, пропаганды передовых достижений и внедрения передовых методов хозяйствования. Предстояло освоить совершенно новую область – повышение квалификации педагогических кадров университета. Модернизация высшей технической школы предполагает широкомасштабную психолого-педагогическую подготовку и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в системе дополнительного профессионального образования [8, с. 4].

Программа направлена на формирование профессионально-педагогических компетенций, необходимых для выполнения педагогической профессиональной деятельности в системе аграрного образовательного кластера. Программа учитывает требования профессионального стандарта «Педагог» и обеспечивает приобретение слушателями профессиональных компетенций. Программа носит модульный характер и включает 5 модулей:

*Модуль 1.* «Теоретико-методологические основы педагогики». Этот модуль предполагает ознакомление с нормативно-правовыми основами педагогической деятельности, знакомит с ее методологическими основами, с основами педагогических исследований и вводит понятие образовательных технологий.

*Модуль2.* «Психологические основы преподавания профессиональных дисциплин», который знакомит слушателей с основами педагогической психологии, с психологическими концепциями обучения и воспитания обучающихся.

*Модуль 3.* «Внедрение цифровых технологий в образование». Этот модуль особенно актуален в наши дни в связи с введением элементов дистанционного обучения, с пониманием процесса цифровизации образования, использования современных приемов и методов обучения [9, с. 1135].

*Модуль 4.* «Педагогическое мастерство: основы, теория, практика». При изучении этого модуля слушатели были особенно внимательны и активны. Особый интерес вызвали приемы педагогического воздействия и взаимодействия [10, с. 420].

*Модуль 5.* «Процесс воспитания в целостном педагогическом процессе». Слушатели обсуждают воспитательные аспекты в образовательном процессе, уясняют для себя воспитательный потенциал личности педагога.

На основании проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. 1. Педагогическое образование для кадров образовательных организаций аграрного профиля необходимо, только оно позволит сделать это образование более современным и целенаправленным.

2. Опыт организации педагогического допобразования в БелГАУ эффективен, успешен, отвечает требованиям времени и задачам подготовки кадров для агробизнеса.

Профессиональная готовность, деловые возможности кадров агропромышленного комплекса, их квалификация определяются в первую очередь образовательным уровнем специалиста. Возникает необходимость в создании условий для повышения профессиональной компетентности педагогических кадров аграрного профиля. Педагогическим кадрам для системы аграрного образования необходимо овладеть методикой преподавания дисциплины по специальности и психолого-педагогическими знаниями. Правильно подобранная методика преподавания дисциплин позволит вызвать у обучающихся интерес к выбранной специальности в области сельского хозяйства, а также закрепить в сознании студента понимание правильности выбора профессии. Необходимо отметить, что эффективность подготовки педагогических кадров для системы аграрного образования зависит также от такого фактора, как личностные качества преподавателя, его стремления к самообразованию, от его социально-профессиональной установки. Реализация Программы на протяжении нескольких лет показала, что избран правильный путь решения поставленной задачи – повышение квалификации педагогических кадров для аграрного образовательного кластера Белгородского региона. На первом этапе – введение – рассмотренный вид совершенствования качества подготовки специалистов аграрного профиля через педагогическую переподготовку преподавательского состава образовательных организаций Белгородского аграрного образовательного кластера не вызвал поддержки коллектива преподавателей университета, кафедра профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин была востребована только на экономическом факультете.

Библиографический список


1. Шубович М.М. Гуманизация образования и воспитания. *Сибирский педагогический журнал.* Новосибирск. 2009; № 8: 96–103.
2. Шварев Е.В., Никулина Н.Н., Гордиенко И.В., Давитян М.Г. Направления развития аграрного образования региона для предприятий АПК. *Инновации в АПК*. 2020; № 4: 274–288.
3. Жигалова О.В. *Формирование педагогической компетентности преподавателя технического вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Уфа, 2004.
4. Хуторской А.В. Технология конструирования компетентностного обучения. *Вестник Института образования человека*. 2011; № 2. Available at: http://eidos-institute.ru/journal/2011/211
5. Малый Ю.В. Психолого-педагогическая компетенция преподавателя технического вуза и методика ее формирования. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота): в 2 ч. 2008; Ч. II, № 10 (17): 121–123.
6. Стручаева Т.М. Педагогические проекты магистрантов Белгородского. ГАУ. *Вызовы и инновационные решения в аграрной науке:* материалы XXVII Международной научно-производственной конференции. *Белгород:* Изд-во ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ, 2023; Ч. I: 378–379.
7. Золотарёва О.И., Никулина Н.Н., Любимова Н.И. Дидактическая модель формирования профессиональных компетенций будущих специалистов аграрного профиля. *Проблемы современного педагогического образования:* сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2023; Выпуск 79, Ч. 4: 42–45.
8. Красинская Л.Ф. *Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателей технического вуза в системе дополнительного профессионального образования.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2011.
9. Ямалетдинова А.М., Медведева А.С. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе. *Вестник Башкирского университета.* 2016; Т. 21, № 4: 1134–1140.
10. Любимова Н.И., Никулина Н.Н. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя СПО аграрного профиля. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2020; Т. 39, № 3: 419–431.


References


1. Shubovich M.M. Gumanizaciya obrazovaniya i vospitaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. Novosibirsk. 2009; № 8: 96-103.
2. Shvarev E.V., Nikulina N.N., Gordienko I.V., Davityan M.G. Napravleniya razvitiya agrarnogo obrazovaniya regiona dlya predpriyatij APK. *Innovacii v APK*. 2020; № 4: 274-288.
3. Zhigalova O.V. *Formirovanie pedagogicheskoj kompetentnosti prepodavatelya tehnicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ufa, 2004.
4. Hutorskoj A.V. Tehnologiya konstruirovaniya kompetentnostnogo obucheniya. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2011; № 2. Available at: http://eidos-institute.ru/journal/2011/211
5. Malyj Yu.V. Psihologo-pedagogicheskaya kompetenciya prepodavatelya tehnicheskogo vuza i metodika ee formirovaniya. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Tambov: Gramota): v 2 ch. 2008; Ch. II, № 10 (17): 121-123.
6. Struchaeva T.M. Pedagogicheskie proekty magistrantov Belgorodskogo. GAU. *Vyzovy i innovacionnye resheniya v agrarnoj nauke:* materialy XXVII Mezhdunarodnoj nauchno-proizvodstvennoj konferencii. *Belgorod:* Izd-vo FGBOU VO Belgorodskij GAU, 2023; Ch. I: 378-379.
7. Zolotareva O.I., Nikulina N.N., Lyubimova N.I. Didakticheskaya model' formirovaniya professional'nyh kompetencij buduschih specialistov agrarnogo profilya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2023; Vypusk 79, Ch. 4: 42-45.
8. Krasinskaya L.F. *Formirovanie psihologo-pedagogicheskoj kompetentnosti prepodavatelej tehnicheskogo vuza v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
9. Yamaletdinova A.M., Medvedeva A.S. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v uchebnom processe. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2016; T. 21, № 4: 1134-1140.
10. Lyubimova N.I., Nikulina N.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-pedagogicheskoj kul'tury prepodavatelya SPO agrarnogo profilya. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2020; T. 39, № 3: 419-431.


*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-307-310

***Magomeddibirova Z.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia); Dagestan Branch of Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Makhachkala, Russia), E-mail: sulpat12@mail.ru*

***Ramazanova R.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan Branch of Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Makhachkala, Russia), E-mail: sulpat12@mail.ru*

**PEDAGOGICAL SUPPORT IN FORMING AND DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A YOUNGER STUDENT IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The article analyzes possibilities that exist for effective pedagogical support of the younger schoolchildren personality formation and development in the modern educational organization conditions. The study examines the most characteristic modern primary school children features, which have a significant impact on their personal qualities development course and results. The researchers disclose the main directions of the studied process. Features of their implementation in the regular and extracurricular work course are revealed. Considerable attention is also paid to the system of criteria and indicators according to which such activities results can be evaluated. Basics and structure of the definition "pedagogical support" in relation to this modern primary school functioning segment are revealed. The authors summarize requirements for its implementation and propose the most progressive forms of support for the primary school children personal qualities system development in modern conditions.

*Key words:* **primary general education, personality development of younger student, pedagogical support, regular activities, extracurricular activities**

***З.А. Магомеддибирова,*** *д-р пед. наук, проф., ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, ФБГОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (Дагестанский филиал), г. Махачкала, E-mail: sulpat12@mail.ru*
***Р.М. Рамазанова,*** *канд. пед. наук, доц., ФБГОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (Дагестанский филиал), г. Махачкала, E-mail: sulpat12@mail.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Целью статьи является анализ возможностей, существующих для эффективного педагогического сопровождения становления и развития личности младших школьников в условиях современной образовательной организации. Прежде всего, в ней исследуются наиболее характерные черты современных младших школьников, оказывающие существенное влияние на ход и результаты развития у них личностных качеств. Далее речь идёт об основных направлениях соответствующего процесса. Выявляются особенности их реализации в ходе урочной и внеурочной работы. Значительное внимание также уделяется системе критериев и показателей, в соответствии с которыми оцениваются результаты такой деятельности. Раскрываются сущность и структура дефиниции «педагогическое сопровождение» применительно к данному сегменту функционирования современной начальной школы. Обобщаются требования к её реализации. Авторами также предлагаются наиболее прогрессивные, на их взгляд, формы осуществления сопровождения развития системы личностных качеств детей младшего школьного возраста в современных условиях.

*Ключевые слова:* **начальное общее образование, развитие личности младшего школьника, педагогическое сопровождение, урочная деятельность, внеурочная деятельность**

Актуальность темы исследования может быть обоснована фактом изменений вектора реализации образовательной деятельности современными школами. Конечно, к настоящему моменту важным аспектом их деятельности остаётся формирование предметных компетенций учащихся (А.А. Алексеева, Т.А. Воскресенская, О.А. Еремеева, В.Ю. Хабибуллина). Но вместе с тем сегодня происходит переосмысление ключевых функций учебно-воспитательного процесса в соответствии с потребностями современного общества и его членов. С течением времени всё большее значение приобретает развитие личности представителей подрастающего поколения (М.А. Баширова, Е.А. Козырева, Н.В. Лежнева, Г.Г. Рабаданов, С.М. Чмыхало, А.Н. Шилханова). Это направление лежит в основе государственной политики в области образования (И.Б. Байханов и др.) [1–7].

Наиболее актуальными при этом являются проблемы, связанные с обеспечением эффективного формирования личностных качеств у младших школьников (Ю.Л. Балюшина, О.А. Еремеева, Г.Г. Рабаданов). Это связано с особенностями той фазы развития, на которой находятся большинство учащихся начальных классов современных российских школ.

Действительно, возраст, когда ребёнок идёт в первый класс, считается важнейшим в смысле развития его социальной составляющей. Именно на данном этапе происходит становление социальной позиции младшего школьника как субъекта ряда видов деятельности, прежде всего учебной [1].

Именно поэтому дети, относящиеся к данной возрастной категории, проявляют повышенный интерес к следующим феноменам: конфликты; дружба; социальные роли; творческая деятельность.

Катализатором подобных изменений выступает факт становления обучения основным видам деятельности ребёнка. Связанные с ним успехи и неудачи приобретают социальный характер. Таким образом, в начале обучения по программам начального общего образования меняется роль формирующейся личности в социуме. Она становится полноценным субъектом социальной жизни, имеющим значимые обязанности, выполнение или невыполнение которых соответствующим образом оценивается другими членами общества [2].

Таким образом, при поступлении ребёнка в школу процесс развития у него личностных качеств становится более управляемым. Успешное завершение такового предполагает поддержание другими участниками образовательных отношений интереса детей к различным видам социальной активности, совместную с ними деятельность, имеющую целью поиск ответов на соответствующие вопросы. Решающую роль при этом играет грамотная реализация подходов, приёмов и методов, формирующих социально развитую личность [2]. Успешное завершение такого процесса представляется невозможным без организации и осуществления его педагогического сопровождения в связи с требованиями современной педагогики.

Основываясь на вышеизложенном, в качестве цели нашего исследования мы можем определить изучение возможностей, существующих для эффективного педагогического сопровождения становления и развития личности младших школьников в условиях современной образовательной организации.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– продемонстрировать некоторые характерные черты современных младших школьников, оказывающие существенное влияние на ход и результаты развития у них личностных качеств;

– определить основные направления соответствующего процесса;

– выявить особенности их реализации в ходе урочной и внеурочной работы;

– исследовать систему критериев и показателей, в соответствии с которыми оцениваются результаты такой деятельности;

– раскрыть сущность и структуру дефиниции «педагогическое сопровождение» применительно к данному сегменту функционирования современной начальной школы;

– привести основные требования к её реализации;

– рассказать о наиболее прогрессивных, на взгляд авторов, формах осуществления сопровождения развития системы личностных качеств детей младшего школьного возраста в современных условиях.

По ходу решения перечисленных выше задач нами применялись следующие методы исследования:

– анализ научной и методической литературы, на страницах которой в той или иной степени затрагивается проблематика, отражённая в заголовке статьи;

– рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна настоящего исследования состоит в рассмотрении различных методов и форм педагогической поддержки личностного развития младших школьников.

Теоретическая значимость сводится к тому, что в статье были даны сущностная и структурная характеристики дефиниции «педагогическое сопровождение» применительно к формированию личности учащихся младших классов.

Практическая значимость заключается в изучении системы требований к реализации подобной деятельности.

Сегодня учителя начальных классов в свой деятельности всё чаще сталкиваются с тенденцией, при которой первоклассники характеризуются наличием небольшого в сравнении с их предшественниками социального опыта. Это влечёт за собой следующую проблему – наличие затруднений во взаимодействии детей с другими участниками образовательного процесса. Отсюда же во многом проистекает низкий уровень их учебной дисциплины: многие современные младшеклассники попросту не имели возможности перенять у старших или сверстников навыки приемлемого поведения [1].

Современным педагогам известно несколько причин формирования такой ситуации (Ю.Л. Балюшина, Т.А. Воскресенская, О.А. Еремеева, Г.Г. Рабаданов, С.М. Чмыхало). В рамках данного исследования мы остановимся на двух. Первая из них – ограничения детей в общении друг с другом и взрослыми из-за сильной занятости в кружках, секциях и при подготовке к школе [2]. Вторая – недостаточное общение с родителями [3]. Зачастую родители, вообще старшие члены семей дошкольников и младших школьников не считают необходимым поддерживание тесных контактов с детьми.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что у многих современных учащихся начальных, особенно первых, классов коммуникативная составляющая жизни развита явно недостаточно. Это, в свою очередь, затрудняет становление их личности по ходу обучения и воспитания. Отсюда следует, что в настоящее время данному процессу должно уделяться гораздо больше внимания, чем на предыдущих этапах развития российской школы.

Прежде всего, соответствующая деятельность подразумевает активное сотрудничество между всеми субъектами образовательных отношений. Она ни в коем случае не должна сводиться к одному виду деятельности. Воспитание личности современного младшего школьника необходимо осуществлять как во время учебной, так и внеучебной работы [4]. Решающая роль при этом принадлежит учителям.

В процессе формирования личностных качеств учеников деятельность этих и других участников образовательного процесса может осуществляться по следующим направлениям:

– теоретическое обеспечение становления и развития личности;

– активное вовлечение младших школьников в различные виды совместной деятельности [1];

– систематический мониторинг хода и диагностика результатов реализации двух первых направлений [3].

Их успешное практическое воплощение в процессе обучения и воспитания младших школьников связано с необходимостью использования разнообразных приёмов и методов развития личности. Программа формирования соответствующих характеристик в ходе учебной работы должна быть направлена на развитие морально-нравственных качеств учащихся, которые будут способствовать их

скорейшей интеграции в жизнь ОО [2]. Таким образом, различные формы деятельности ребёнка могут быть оперативно приведены в соответствие с принятыми обществом нормами морали и нравственными установками.

Желательно при этом периодически предоставлять младшим школьникам возможности вступать в учебный диалог. Участие в нём с определённой вероятностью окажет положительное влияние на формирование качеств личности, благоприятствующих её выживанию, а, главное, развитию в социуме [5]. Так, дети смогут научиться договариваться, прислушиваться к мнению других и приходить к общему мнению, что поможет им в дальнейшей реализации учебной и иной деятельности, особенно при работе в команде.

Важной частью становления ребёнка личностью может также стать его деятельность в свободное от уроков время. Существенным при этом является максимальный учёт интересов младшего школьника. Принимая их в расчёт при планировании и организации подобных форм активности, педагог сможет осуществлять воспитание необходимых качеств с использованием игровых технологий, которые, в свою очередь, позволят учащимся показать себя и раскрыть собственные таланты [4]. Как следствие, их социализация, а значит, и развитие личностных компетенций будут проходить более успешно.

На сегодняшний день состояние разработки интересующей нас проблемы позволяет выделить ряд критериев и показателей сформированности личности у младшего школьника (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели уровня развития системы личностных качеств учащихся начальных классов

| Критерии | Показатели |
|---|---|
| Когнитивно-рефлексивный | Любознательность |
| | Способность к самонаблюдению и самоанализу |
| | Умение адекватно реагировать на ту или иную ситуацию, возникающую в ходе межличностного взаимодействия |
| Практический | Самостоятельность |
| | Навык репродуктивных действий |
| | Навык творческих действий |
| Ценностно-смысловой | Представления обучающихся об основных национальных и общечеловеческих ценностях |
| | Степень выраженности духовных и нравственных качеств |
| | Способность к адекватной самооценке |
| Коммуникативный | Умения сотрудничества |
| | Навыки продуктивного общения со сверстниками и старшими |

Применительно к формированию личностных качеств у учащихся младшей школы термин «педагогическое сопровождение» характеризуется наличием тесной связи с такой дефиницией, как «педагогическая поддержка» [3]. Действительно, при реализации рассматриваемого процесса в ходе урочной и внеурочной деятельности сопровождение предполагает поддержку со стороны педагога школьников и оказание им помощи в решении проблем, возникающих на данном поприще.

Отсюда следует, что понятие «педагогическое сопровождение» отражает основные идеи взаимодействия субъектов обучения и воспитания, направленные на развитие личности [2]. Структура данного процесса включает:

– совместное определение педагогом и обучающимися их познавательных интересов;

– эффективный поиск путей разрешения проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе работы над задачами личностного роста школьников и других участников образовательного процесса [5];

– создание организационно-педагогических условий для эффективного развития соответствующих качеств учащихся.

Когда речь идёт о рассмотренных выше направлениях развития личности младших школьников, содержание всех форм педагогического сопровождения должно быть направлено на достижение одной или нескольких главных целей. К ним относятся:

– содействие складыванию системы духовно-нравственных качеств ребёнка [4];

– социально-педагогическая поддержка развития ответственности учеников за собственную деятельность;

– формирование учащихся как компетентных гражданин своей страны.

Учитель при этом должен воспринимать младшего школьника как личность, способную к саморазвитию и имеющую право на ошибки.

Соответствующая этим требованиям педагогическая поддержка осуществляется, как уже говорилось, и в процессе обучения детей, и в ходе организации их досуга. При этом применимы следующие формы её организации:

– педагогическая поддержка трудовой деятельности;
– творческая деятельность;
– тренинг;
– ролевые игры;
– организационно-деятельностные игры [1].

Первая из названных форм важна постольку, поскольку позволяет развивать у учащихся способность бороться с трудностями, возникающими по ходу реализации различных форм социально значимой активности. Главная цель приобщения младших школьников к трудовой деятельности – превратить её в осознанную потребность. Таковая является важной чертой полноценного члена современного общества [5].

Задачи, которые необходимо решить в ходе занятий творческой деятельностью, включают укрепление взаимоотношений в ученическом коллективе, а равно – создание благоприятной атмосферы для всех его участников. Данный вид активности предоставляет детям возможность сделать свой аргументированный выбор. Благодаря этому они смогут акцентировать внимание на личном вкладе в решение коллективных задач. Такого рода задания могут быть разнообразными, следовательно, школьнику позволяется избрать наиболее важное дело. В этой связи также следует отметить, что он добровольно участвует во всех начинаниях, публично признавая свою деятельность [5].

Проведение тренинговой работы имеет целью формирование системы коммуникативных навыков. Обязательным условием успешного завершения такой деятельности является проведение рефлексии.

Говоря о третьей форме педагогической поддержки формирования личности учащихся начальных классов, важно отметить, что структура ролевой игры, как правило, остаётся открытой на всё её протяжении. Участвуя в ней, учащиеся берут на себя выбранные роли, обусловленные характером игры. В качестве ролевых моделей при этом могут выступать персонажи их собственной фантазии; герои фольклорных и литературных произведений; действующие лица фильмов, мультфильмов и игр.

Не выходя за рамки правил и выбранных героев, участники игры могут импровизировать [3]. Игровой процесс при этом представляет собой ситуацию, моделируемую детьми совместно с учителем. В него также могут быть вовлечены родители, которые помогут детям в освоении данной игры.

С ролевыми во многом схожи организационно-деятельностные игры. Каждая из них является некой последовательностью действий, обеспечивающих трансформацию стандартной ситуации в нестандартную, нетипичную для каждого конкретного ученика. Данный вид деятельности может помочь учащимся начальных классов в формировании умений и навыков практического применения сформированных личностных качеств в условиях, приближенных к реальным [2]. Благодаря такой своей особенности реализация организационно-деятельностных игр позволяет эффективно решать множество проблем, связанных с развитием личности обучающихся. К ним относятся:

– развитие способностей к полноценной самореализации;

– формирование способности к практическому применению универсальных компетенций;

– всестороннее развитие личности.

Таким образом, рассматриваемая форма организации педагогической поддержки представляет собой одно из наиболее действенных средств практического воплощения основных принципов воспитания и социализации [3]. Однако эффективность её применения в этом качестве напрямую зависит от компетентности педагогов и родителей. Дело в том, что при осуществлении соответствующего вида деятельности в качестве главного системообразующего элемента выступают именно взрослые. Корректность их действий будет способствовать улучшению взаимопонимания и взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса в процессе таких игр.

Завершая рассмотрение проблем, связанных с рациональной организацией педагогического сопровождения становления и развития личности младших школьников в современной образовательной среде, следует, прежде всего, отметить необходимость интенсификации формирования соответствующих качеств у детей, относящихся к данной возрастной категории.

Повышенное внимание к формированию личностных компетенций подразумевает некоторую реорганизацию педагогического сопровождения соответствующего процесса.

Сегодня в качестве наиболее эффективных форм педагогического сопровождения выступают педагогическая поддержка трудовой деятельности, творческая деятельность, тренинг, ролевые и организационно-деятельностные игры.

Библиографический список

1. Алексеева А.А. Нейродидактика в системе профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 286–289.
2. Воскресенская Т.А. Формирование культуры мира обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 12–15.

3. Хабибуллина В.Ю., Еремеева О.А. Изучение содержания спортивно-оздоровительной деятельности как одного из направлений развития личности младшего школьника. *Вестник науки*. 2023; Т. 5, № 4 (61): 175–179.
4. Чмыхало С.М. Роль учителя в развитии личности младшего школьника. *Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике*. 2020; № 1: 285–287.
5. Баширова М.А., Шилханова А.Н., Рабаданов Г.Г. Закономерности и особенности развития личности младшего школьника. *Образование и право.* 2021; № 12: 204–210.
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. Alekseeva A.A. Nejrodidaktika v sisteme professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti uchitelya nachal'noj obschej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 286-289.
2. Voskresenskaya T.A. Formirovanie kul'tury mira obuchayuschihsya nachal'noj shkoly na urokah inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 12-15.
3. Habibullina V.Yu., Eremeeva O.A. Izuchenie soderzhaniya sportivno-ozdorovitel'noj deyatel'nosti kak odnogo iz napravlenij razvitiya lichnosti mladshego shkol'nika. *Vestnik nauki.* 2023; T. 5, № 4 (61): 175-179.
1. Chmyhalo S.M. Rol' uchitelya v razvitii lichnosti mladshego shkol'nika. *Mezhpokolencheskie otnosheniya: sovremennyj diskurs i strategicheskie vybory v psihologo-pedagogicheskoj nauke i praktike.* 2020; № 1: 285-287.
2. Bashirova M.A., Shilhanova A.N., Rabadanov G.G. Zakonomernosti i osobennosti razvitiya lichnosti mladshego shkol'nika. *Obrazovanie i pravo.* 2021; № 12: 204-210.
3. 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.
4. 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 13.05.24*

УДК 37.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-310-312

***Magomedova A.Kh.,*** *teaching assistant, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: aizishka@mail.ru*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE SKILLS IN STUDENTS.** The article presents essential characteristics of a concept of "metacognitive skills." The genesis of the ideas of teachers and psychologists about the substantive content of the concept of "metacognitive skills" over time is presented. The necessity of developing metacognitive skills in students is substantiated, based on regulatory documents (standards of general and higher education). Pedagogical conditions (methods and techniques) for the teacher's work on the formation and development of metacognitive skills in students are proposed (motivating questions, metacognitive support, modeling, reflective questions, thinking aloud, self-control, compiling tables, concept map). The author presents features of using techniques in the work of a teacher and identifies components of cognitive modeling/regulation. The researcher also describes stages of formation of metacognitive skills in students in the educational process. It is concluded that it is necessary to search for new pedagogical means aimed at developing metacognitive skills in students.

*Key words:* **metacognition, metacognitive skills, pedagogical approaches, cognitive monitoring, pedagogical conditions, teacher's activities, pedagogical techniques**

***А.Х. Магомедова****, асс., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: aizishka@mail.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье дана сущностная характеристика понятия «метакогнитивные умения». Представлен генезис представлений педагогов и психологов о предметном наполнении понятия «метакогнитивные умения» с течением времени. Обоснована необходимость развития у обучающихся метакогнитивных умений, опирающаяся на нормативные документы (стандарты общего и высшего образования). Предложены педагогические условия (методы и приёмы) работы педагога по формированию и развитию метакогнитивных умений у обучающихся (побуждающие вопросы, метакогнитивная поддержка, моделирование, рефлексирующие вопросы, размышление вслух, самоконтроль, составление таблиц, концептуальная карта). Представлены особенности использования приемов в работе учителя. Определены компоненты когнитивного моделирования/регуляции. Представлены этапы формирования метакогнитивных умений у обучающихся в учебном процессе. Сделан вывод о необходимости поиска новых педагогических средств, направленных на формирование метакогнитивных умений у обучающихся.

*Ключевые слова:* **метапознание, метакогнитивные умения, педагогические подходы, когнитивный мониторинг, педагогические условия, деятельность педагога, педагогические приемы**

Актуальность исследования связана с тем, что одной из главных задач современного образования является формирование способности учащихся к самостоятельному приобретению знаний, поиску и обработке информации, повышение их методологической культуры в целом. Для освоения данной задачи необходимо обратить внимание на метакогнитивные (метапознавательные) умения обучающихся, осуществлять поиск новых методов и средств их развития. Метакогнитивные стратегии позволяют осуществлять мониторинг когнитивных процессов. Они представляют собой комплекс взаимосогласованных процессов, регулирующих когнитивную активность, ее процессуальные и результативные аспекты. Субъект с хорошо развитыми метакогнитивными стратегиями может выйти за рамки текущего познавательного процесса и сравнить его результаты с внутренними и внешними стандартами. В связи с этим педагогам необходимо включать в свою профессиональную практику новые методы и приемы, направленные на развитие метакогнитивных способностей у учащихся.

Цель статьи – выявить основные педагогические условия (приемы) в работе педагога по формированию метакогнитивных умений у обучающихся в процессе обучения.

Основные задачи статьи: 1) определить сущность понятия «метакогнитивные умения»; 2) выявить специфику проявления метакогнитивных умений у обучающихся (учащихся школы, студентов), 3) рассмотреть связь понятий «метакогнитивные умения» и «метакогнитивное познание».

Научная новизна определяется поиском и характеристикой методов и приемов работы педагога по формированию метакогнитивных умений у обучающихся. Теоретическая значимость статьи: 1) обоснование необходимости развития метакогнитивных умений у обучающихся на всех уровнях образования; 2) выявление связи понятий «метакогнитивные умения» и «метакогнитивное познание».

Методы исследования: систематизация научного материала по проблеме, обобщение, структурирование научных исследований.

Первоначально понятие «метапознание» было введено в когнитивную психологию Дж. Флейвеллом в 1976 году. Согласно его теории, метапознание определяется как «способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью». Согласно модели метапознания А. Брауна, метакогнитивные процессы могут быть отнесены к двум взаимосвязанным категориям: знание о познании и регуляция познания. Первая категория обладает устойчивостью и зависимостью от возрастных особенностей, а также бывает ошибочной.

Схожей точки зрения о неосознаваемой природе метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности придерживаются Д. Шартье и Э. Лоарера. Они считают, что различие между когнитивными и метакогнитивными процессами заключается в объекте познания – для первого это вся окружающая действительность, а во втором – это наши собственные когнитивные процессы.

Особый интерес к изучению метакогнитивных процессов стал проявляться в психологии относительно недавно. Так, до определенного периода в когнитивной психологии господствовал традиционный подход, в рамках которого изучались исключительно когнитивные процессы переработки информации (память, мыслительные процессы, восприятие и т. д.). Но в настоящее время отмечается,

что в когнитивной психологии стало возрастать количество исследований, посвященных изучению метакогнитивных процессов, роль которых связана с регуляцией интеллектуальной деятельности [3].

Кроме того, в психологии многими авторами подчеркивается значимость изучения не столько когнитивных характеристик интеллектуальной деятельности, сколько особенностей «интегральных психических процессов» (планирование, прогнозирование, целеобразование, принятие решения и др.) [4]. Стоит отметить возникновение в психологии новых направлений касательно проблемы интеллектуальной рефлексии, выступающей в качестве способности осмысливать собственные процессы мышления.

В исследованиях (К.В. Корольков, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина и др.) [2; 4; 5] отмечается, что метапознание обеспечивает понимание и усвоение изучаемого материала на более высоком уровне, что позволяет утверждать, что метакогнитивные умения можно рассматривать как основу успешного обучения. Метакогнитивные умения оказывают влияние на эффективность и успешность обучения, отмечает С.В. Бобрышов [1, с. 17], поскольку обучающийся осознает свои сильные и слабые стороны в процессе обучения. Следовательно, для учителя важно найти педагогические механизмы в развитии метакогнитивных способностей у учащихся.

В дидактике выделяется несколько подходов к развитию метакогнитивных умений. Рассмотрим наиболее эффективные на наш взгляд, приемы обучения.

1. Побуждающие вопросы: направлены на стимулирование мыслительной деятельности учащихся, развитие аналитических способностей, что обеспечивает лучшее освоением предметного материала.

2. Метакогнитивная поддержка: помощь со стороны учителя по преодолению разрыва между способностью ученика выполнять задание самостоятельно и с помощью (под контролем) учителя.

3. Моделирование: когда учитель выстраивает модель решения той или иной учебной задачи, тем самым демонстрируя учащимся образец решения. В данном случае способ решения задачи становится образцом (моделью).

4. Рефлексирующие вопросы: способ задавания вопросов самому себе в процессе решения задания. Способность задавать себе вопросы – эффективное средство самообучения и саморазвития учащихся.

5. Размышление вслух: проговаривание этапов решения задания, эго выполнения, планирование результатов и т. д. Проговаривание развивает мышление, аналитические способности, логику по ходу решения задания.

6. Самоконтроль: проверка верности решения поставленной задачи, что развивает собственный уровень знаний обучающихся.

7. Составление таблиц: систематизация и обобщение материала в таблицы, графики способствует более глубокому пониманию учебного материала.

8. Концептуальная карта: разрабатывается учащимися (индивидуально или работа в группе), чтобы показать связь между изученными и новыми темами.

Опираясь на метакогнитивные теории, исследователи Л.А. Саенко и Г.Н. Соломатина [2, с. 70] выделяют две области метакогнитивных умений: знания о познании и регулирование процесса познания. Знание о процессе познания включает в себя следующее: понимание стратегий обучения, сформированность метакогнитивных способностей (планирование, мониторинг, оценка). Регулирование процесса познания включает способность осуществлять контроль, саморегуляцию, оценку процесса и результата обучения.

В статье «Метапознание и когнитивный мониторинг» Дж. Флейвелла (1979) определены компоненты когнитивного моделирования (регуляции): 1) метакогнитивное знание; 2) метакогнитивный опыт; 3) когнитивные цели или задачи; 4) когнитивные действия или стратегии. На рис. 1 обозначены связи между компонентами модели (рис. 1).

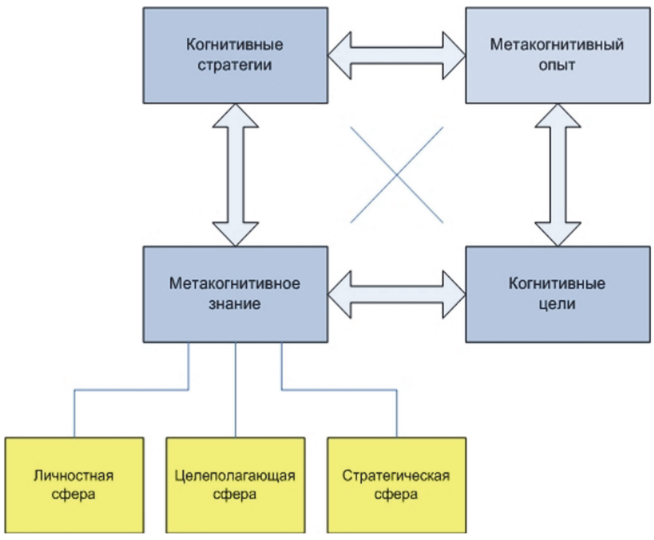



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов модели метапознания (по Дж. Флейвеллу)

Метакогнитивное знание – это знание личности о собственных когнитивных процессах, способность сравнения с другими людьми и их способностями. Автор отмечал, что метакогнитивное знание интегрирует в себе набор суждений и убеждений, а также факторы, действия и взаимодействия, способные оказать влияние на протекание и результат познавательной деятельности.

Когнитивные цели – набор информации для решения познавательной задачи: понимание корректности формулировки задачи, каковы конкретные цели, определение пути решения задачи (достижения цели), понимание того каким должен быть результат, т. е. успешное решение задачи.

Метакогнитивный опыт – приобретенный опыт (когнитивный, эмоциональный), что сопровождает познавательную деятельность учащихся. Опыт формируется как непосредственно во время решения задачи, так и после – путем рефлексии, что требует от учащегося сознательной работы.

Когнитивные действия (стратегии) – применение различных способов достижения цели, в том числе использование приобретенного опыта, опора на ранее изученные материалы.

Все вышеизложенное показывает, что основным компонентом интеллекта является метакогнитивный опыт, включающий функцию регуляции процесса обработки информации. Такого рода регуляция производится на двух уровнях: непроизвольная (обеспечивается когнитивными стилями) и произвольная регуляция (сознательная организация собственной интеллектуальной активности посредством планирования, оценивания, предвосхищения и торможения). Кроме того, не менее важным компонентом формирования метакогнитивных умений является метакогнитивная осведомленность, выступающая как «уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах».

В целях развития метакогнитивных умений у обучающихся педагогу необходимо научить своих учеников формулировать ответы на ряд вопросов:

1. Какой метод обучения мне наиболее подходит?
2. Что мне необходимо освоить на занятии сегодня?
3. Каковы мои цели обучения?
4. Мои представления о себе через несколько лет. Что мне нужно для этого сделать?

Метакогнитивный процесс предполагает совокупность умений на пяти основных этапах:

– умения планирования индивидуальной учебной цели;
– умения выбора стратегии овладения учебным материалом;
– умения управления в выбранной учебной стратегии;
– умения координации и замещения стратегий;
– умения анализа и активизации познавательного цикла.

Первый этап – планирование индивидуальной учебной цели – предполагает, что обучающийся может самостоятельно выбрать задание с учетом своих индивидуальных особенностей и ограничений. Метакогнитивные умения на данном этапе активизируются путем ответа на вопросы: какая основная трудность данного задания, как я могу его решить, какие «пробелы» в знаниях могут отрицательно повлиять на результат. Рефлексия собственного отношения к учебной деятельности, объяснение причин его достижения/недостижения помогают сконцентрировать усилия обучающихся на устранение многих недостатков и проблем.

Второй этап метакогнитивного процесса – выбор стратегии овладения учебным материалом – позволяет выбрать наиболее оптимальную стратегию в достижении поставленных целей, отвечающую индивидуальности обучающегося. На данном этапе необходимо осознать, что идеальных стратегий не существует, не стратегия сама по себе, а анализ заданных условий составляет метакогнитивную практику.

Третий этап – управление в выбранной учебной стратегии – предполагает самоконтроль над своей учебной деятельностью, выявление отклонений от поставленной цели.

Четвертый этап – координация и замещение стратегий – является самым сложным в метакогнитивном процессе, поскольку предполагает умение совмещать несколько стратегий или гибко перестроиться от одной стратегии к другой.

Пятый этап – анализ и активизация познавательного цикла – связан с рефлексией всех пройденных этапов. Рефлексия метакогнитивного процесса несколько отличается от обычной рефлексии, поскольку предполагает анализ оптимальности выбора индивидуальной цели и стратегии ее достижения с имеющимися обстоятельствами.

Развитие у обучающихся метакогнитивных умений способствует повышению познавательной активности, эффективности учебной деятельности, качеству усвоения учебного материала.

Перспективы исследования видятся в поиске новых методов и подходов к развитию метакогнитивных умений у обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возрастных характеристик.

Таким образом, можно сделать вывод, что метакогнитивные умения у учащихся необходимо развивать в процессе обучения, при этом следует опираться на различные методики, учитывая возраст обучающихся и специфику учебного предмета. Развитие у учащихся метакогнитивных умений способствует формированию аналитического мышления, рефлексии, потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 5 (109): 16–22.
2. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 4 (38): 68–75.
3. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431–435.
4. Саенко Л.А., Корольков К.В. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 90–92.
5. Фомин А.Е. Формирование навыков метакогнитивного мониторинга в процессе промежуточного и итогового контроля знаний студентов. *Вопросы психологии*. 2016; № 6: 130–140.

References

1. Bobryshov S.V. Kompetentnostnyj i znanievyj podhody v professional'nom obrazovanii: problemnye voprosy ponimaniya i realii primeneniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 5 (109): 16-22.
2. Saenko L.A., Solomatina G.N. Analiticheskie umeniya studentov: suschnostnye harakteristiki, urovni razvitiya, faktory vliyaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2021; № 4 (38): 68-75.
3. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
4. Saenko L.A., Korol'kov K.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya analiticheskih umenij u studentov vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 90-92.
5. Fomin A.E. Formirovanie navykov metakognitivnogo monitoringa v processe promezhutochnogo i itogovogo kontrolya znanij studentov. *Voprosy psihologii*. 2016; № 6: 130-140.

*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-312-314

***Mallaev D.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Corresponding member of the RAO, Head of Department of Special and Clinical Psychology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: vip.dgaf@mail.ru*
***Bazhukova O.A.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Defectology and Inclusive Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: boa9@mail.ru*

**FAMILY AS A BASIS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUNGER GENERATION AND UNITY OF THE RUSSIAN STATE.** The article examines a problem of widespread family education tools used as a basis for spiritual and moral development of younger generation, as well as ensuring the Russian state unity in many ways related to it possibilities. The authors study some Russian state and society development significant trends. Based on the results of their study, the intensifying family education in modern realities necessity is proved. Based on the scientific and methodological literature affecting the relevant issues analysis, as well as the involvement of the authors' own pedagogical experience, the research shares an essential characteristic of the concept "spiritual and moral education." Considerable attention is paid to specifying the family role in its implementation. As one more research task, the authors demonstrate the most common problems faced by modern Russian families in the course of implementing this activity type. Some solutions are also proposed, which seem to the authors to be the most effective in the current conditions.

*Key words:* **traditional Russian family, spirituality, morality, traditional family pedagogy, family education, formation of personal qualities of child**

***Д.М. Маллаев****, д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, зав. каф. специальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: vip.dgaf@mail.ru*
***О.А. Бажукова****, канд. психол. наук, доц., ФБГОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: boa9@mail.ru*

# СЕМЬЯ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ И ЕДИНСТВА РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА

В данной статье рассматривается проблема возможностей широкого применения средств семейного воспитания в качестве основы процесса духовно-нравственного развития подрастающего поколения, а равно и во многом связанного с ним обеспечения единства российского государства. Прослеживаются некоторые существенные тренды в развитии российского государства и общества. По результатам их изучения доказывается необходимость интенсификации семейного воспитания в современных реалиях. Далее на основании анализа научной и методической литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, а также привлечения собственного педагогического опыта авторов понятию «духовно-нравственное воспитание» даётся сущностная характеристика. Значительное внимание уделяется конкретизации роли семьи в его осуществлении. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка демонстрации наиболее распространённых проблем, с которыми сталкиваются современные российские семьи по ходу реализации такого рода деятельности. Также предлагаются некоторые пути их решения, представляющиеся авторам наиболее эффективными в текущих условиях.

*Ключевые слова:* **традиционная российская семья, духовность, нравственность, традиционная семейная педагогика, семейное воспитание, формирование личностных качеств ребёнка**

Актуальность темы настоящего исследования определяется сущностью и структурой духовно-нравственного воспитания. Действительно, эта составляющая процесса формирования личностных характеристик у представителей подрастающего поколения отличается сложностью и многофакторностью (Э.Б. Абдуллаева, Н.В. Виноградова, А.В. Зуев). Её основу составляет интериоризация – перевод моральных требований и нравственных принципов социума во внутренние установки человека [1].

В свою очередь, на ход интериоризации в той или иной степени оказывают влияние самые разные общественные структуры. Однако ведущая роль в этом плане принадлежит семье [2]. Действительно, базовые нравственные установки, которые индивид ещё в детские годы приобретает в ней, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Имеет значение и длительность её воздействия. По этому параметру ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьёй (Э.Б. Абдуллаева, Ф.А. Ажибаева, Н.С. Даведьянова, А.В. Зуев, К.Д. Ушинский).

Таким образом, современная семья представляет собой главный транслятор духовно-нравственных ценностей народов России. Именно она является наследницей этнических педагогических систем народной педагогики, сложившихся за всю историю нашего Отечества в воспитании подрастающего поколения [3]. Особенно важными данные её функции представляются в настоящий момент российской и мировой истории.

В современном глобализированном обществе существенно возрастает риск утраты детьми, подростками и юношеством адекватных представлений о традиционных духовных и нравственных ценностях многонационального российского народа [4]. В традиционном быту и отчасти во время пришедшего ему на смену господства советского образа жизни человек и гражданин формировался в условиях господства таких ценностей. Таким образом, освоение и последующее неукоснительное следование им по мере взросления было для него естественным. Теперь же каждая формирующаяся личность реализует практически все аспекты своей деятельности в условиях почти безграничных информационных потоков [2]. В таких обстоятельствах с особенной остротой встаёт вопрос о потенциальном негативном влиянии столь огромных массивов данных на её нравственное развитие [1].

Соответственно, потенциям, существующим для сохранения и приумножения такого рода ценностей среди представителей подрастающего поколения, педагоги-исследователи и практики должны уделять пристальное внимание

(Н.В. Виноградова, Д.М. Маллаев, М.Б. Муртазаева). Ввиду той роли, которую в духовно-нравственном воспитании играет семья, естественным представляется рассмотрение возможностей, присущих ей в данной связи на современном этапе.

Таким образом, цель нашего исследования – исследование основных потенций семьи как основы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения и во многом связанного с ним обеспечения единства Российского государства.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– раскрыть суть понятия «духовно-нравственное воспитание»;

– конкретизировать роль семьи в его осуществлении;

– продемонстрировать наиболее распространённые проблемы, с которыми сталкиваются современные российские семьи по ходу реализации такого рода деятельности;

– предложить пути их решения, представляющиеся авторам наиболее эффективными в текущих условиях.

Во время решения перечисленных выше задач авторами применялись такие методы исследования, как анализ литературы и рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи определяется тем, что в сложный и противоречивый период истории России и мира на её страницах было проведено исследование возможностей современной семьи как основы формирования системы духовно-нравственных ценностей у представителей того поколения, которому в ближайшем будущем предстоит определять судьбу нашей Родины.

Теоретическая значимость состоит в постановке актуальных проблем, которые должны быть решены в рамках внедрения прогрессивных подходов к семье и семейному воспитанию, основанных на традиционных для России принципах и ценностях.

Практическая значимость заключается в обозначении путей их решения, могущих быть с успехом реализованными на современном этапе исторического пути нашего Отечества.

Большинство авторов склонны определять дефиницию «духовно-нравственное воспитание» как специально организованный педагогический процесс, способствующий формированию системы духовных и нравственных ценностей (Ф.А. Ажибаева, Н.В. Виноградова, Н.С. Даведьянова, А.В. Зуев, Д.М. Маллаев, К.Д. Ушинский). В соответствии с требованиями современного общества основными его целями являются:

– социально-педагогическая поддержка становления и развития личности детей и подростков [2];

– складывание у них черт, свойственных высоконравственным гражданам;

– выработка у воспитанников принятия, а в дальнейшем – осознанного стремления следовать системе ценностей, выработанных многонациональным российским народом за века его существования.

На текущем этапе существования нашей страны духовно-нравственное воспитание является самоценной составляющей процесса складывания качеств её гражданина. Оно представляет собой один из столпов, на которых зиждется становление его личности [3].

Таким образом, грамотная реализация интересующей нас в данный момент составляющей воспитательной работы позволяет обеспечить успех всего последующего образования. Духовное и нравственное развитие подрастающего поколения выступают важными компонентами выполнения системой образования социального и государственного заказа [1].

Семья как социальный феномен представляет собой жизненно необходимую среду, способствующую развитию личности и определению дальнейшей её жизненной траектории [4]. Поэтому в социологии и педагогике указанный феномен принято считать первичной ячейкой общества (Э.Б. Абдуллаева, Н.С. Даведьянова, А.В. Зуев, М.Б. Муртазаева).

Очевидно при этом, что каждая семья имеет свою позицию и стиль воспитания. Данные параметры могут по-разному влиять на формирование духовных и нравственных качеств ребёнка [5]. При всём их естественном многообразии современное состояние разработки данной проблематики позволяет выделить три главных направления семейного воспитания (табл. 1).

Таким образом, правильная реализация любого из охарактеризованных в табл. 1 направлений позволяет сделать семью благодатным полем для реализации целей духовно-нравственного воспитания. Главным условием при этом является построение соответствующего процесса на следующих основаниях:

– равное отношение к детям;

– посильно адекватные поручения младшим членам в ходе повседневной жизни семейного социума [2].

При его соблюдении семейное воспитание станет одним из наиболее действенных средств формирования у детей следующих компетенций:

– система духовных и нравственных ценностей;

– любовь к малой и большой Родине.

Именно возможности современной семьи позволяют сформировать у воспитанника стремление бескорыстно служить своей стране и народу, а значит, в конечном итоге создать крепкий фундамент новой российской цивилизации [4]. Таким образом, семейное воспитание на современном этапе обеспечивает формирование человеческого капитала на много поколений вперёд. Его главными чертами становятся:

– российская гражданская идентичность, основанная на новой духовно-нравственной и патриотической основе;

– единение народов, входящих в многонациональную и многоконфессиональную российскую общность.

На современной стадии развития человеческого общества фиксируется ряд объективных факторов, могущих затруднить реализацию в российских семьях соответствующей деятельности. Большинство из них связаны с ускорением темпов развития человеческой цивилизации, выражающемся, прежде всего, в стремительном совершенствовании информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) [3].

Безусловно, их растущие возможности и широкое распространение оказывают во многом положительное влияние на развитие детей, подростков и юношества. Оно проявляется через:

– упрощение доступа лиц, входящих в эти социальные категории, к информации о положительных примерах духовного и нравственного поведения;

– их знакомство с выдающимися культурными достижениями народов России и мира;

– возможность контактов со старшими членами семьи и другими значимыми взрослыми, – носителями соответствующих ценностей, в том числе находящимися на значительном удалении [5];

– расширение поля для творчества воспитанников, в том числе на рассматриваемую тематику, а также облегчение знакомства с чужими работами, посвящёнными ей [1].

С другой стороны, формирование единого интернет-пространства оказывает на формирование у детей системы ценностей средствами семейного воспитания также негативное влияние. Можно с определённой долей уверенности говорить о следующих его проявлениях:

– рост недопонимания, а значит, и потенциальных конфликтов между членами семей, относящимися к различным возрастным категориям [5];

– недостаточное внимание представителей подрастающих поколений к сфере традиционной культуры, в том числе в части её нравственного содержания;

Таблица 1

Главные направления семейного воспитания

| Направление | Основа | Особенности реализации |
|---|---|---|
| Традиционное | Традиционные ценности религиозных и этнокультурных общностей, составляющих многонациональный народ Российской Федерации [1] | Процесс формирования духовных и нравственных качеств организуется в русле преемственности между поколениями при обязательном соблюдении заветов предков. При этом ребёнок осознает себя ветвью генеалогического древа, распространяющегося как в «горизонтальном» (между отдельными ныне живущими его представителями), так и в «вертикальном» (между поколениями) пространстве, а значит, частью истории своей этнокультурной общности, региона, страны |
| Гуманистическое | Гуманистические ценности | Ребёнок воспринимается как «личность с чистым сознанием», которое необходимо сформировать «с нуля» посредством педагогического воздействия в соответствии с абстрактным идеалом человека «всесторонне развитой личности». Эталоном при этом становится собирательный образ, наделённый качествами разных выдающихся личностей. Традиционная и религиозная составляющие при этом не играют решающей роли, однако важное значение всё ещё сохраняют такие свойственные им доминанты, как любовь, дружба, жертвенность, взаимопомощь и ориентация на значимого другого [3] |
| Либерально-гуманистическое | Синкретическая система ценностей, сформированная современным глобализированным обществом [5] | В качестве основной стратегии выступает не становление или формирование, но педагогическая поддержка через создание организационных условий, благоприятных с точки зрения его духовно-нравственного развития. Главной целью воспитания становится обеспечение свободы ребёнка в настоящем и, соответственно, подготовка его к свободной жизни в будущем. Большое значение при этом имеют и другие «общечеловеческие» ценности: человеколюбие, справедливость, толерантность, равенство и др. |

– связанная с предыдущим пунктом подмена семейных, традиционных и базовых ценностей [2];

– ориентация существенной части подростков и молодёжи на западные ценности и субкультуры;

– возрастание риска попадания её представителей в различные виды зависимостей: игровую, алкогольную, наркотическую;

– отрицательный пример ряда популярных в соответствующей среде блогеров, артистов, поэтов и писателей, которые после начала специальной военной операции (СВО) проявили свою сущность как отступники Отечества, покинув его в трудную минуту [1].

Минимизировать влияние такого рода негативных факторов, по нашему мнению, позволит интеграция в воспитательный процесс элементов традиционной педагогики. При этом их реализация не должна носить фрагментарный, эпизодический характер. Необходима её неразрывная связь с реализацией всех аспектов воспитательной деятельности [3].

Таким образом, широкое применение достижений народной педагогики в ходе формирования у детей и подростков системы духовно-нравственных качеств позволяет существенно повысить его эффективность. Необходимым при этом является соблюдение некоторых рекомендаций. Перечислим их:

– элементы этнопедагогики проявляют своё положительное влияние на результаты духовно-нравственного воспитания не сами по себе, но лишь при условии соблюдения основ и идей, изначально содержащихся в них (Н.В. Виноградова, Д.М. Маллаев, К.Д. Ушинский);

– их использование в воспитательном процессе должно быть направлено на формирование у младших членов семьи осознанного стремления не только к сохранению и приумножению культурных традиций, но и к защите интересов государства как главного выразителя интересов своего полинационального и поликонфессионального народа;

– представления о различных аспектах воспитательного процесса, содержащиеся в традиционной культуре многих народов РФ, обладают свойствами, позволяющими существенно расширить соответствующие компетенции современных родителей [1];

– широкое применение элементов этнопедагогики по ходу семейного воспитания должно быть направлено на борьбу с возможными негативными последствиями процессов глобализации и информатизации мировой культуры [4].

Перспективным путём выполнения данных рекомендаций авторам представляется расширение использование устного народного творчества в ходе семейного воспитания. В традиционном быту соответствующие произведения нередко применялись старшими для назидательного воздействия на младших. Часто в них находили отражение актуальные по сей день социальные и педагогические проблемы нравственности, трудового воспитания, национальной эстетики [4].

В связи с необходимостью снижения негативного влияния информатизации и глобализации современного человеческого общества определённое внимание должно уделяться и содержательной стороне воспитательного процесса. В таковую необходимо интегрировать следующие темы:

– уважение к старшему поколению;
– сохранение народных обычаев [3];
– уважительное отношение к истории, религии и культуре других народов;
– эффективное взаимодействие с их представителями [5].

Таким образом, проведённое нами исследование показывает и доказывает важнейшую роль семьи и семейного воспитания в деле формирования духовных и нравственных качеств у современных представителей подрастающих поколений. Семья, таким образом, является социальной ячейкой, важнейшей в плане складывания основ не только духовно-нравственного поведения в обществе, но и защиты Отечества.

При этом на современной стадии развития России и мира фиксируется ряд потенциально негативных факторов, могущих существенно затруднить формирование соответствующих компетенций у детей, подростков и юношества. Традиционная педагогика народов России позволяет их минимизировать. Однако полноценное применение её возможностей требует проведения дальнейших изысканий в соответствующей области. По этой причине проблемы семьи и семейного воспитания уже не первый год являются значимыми темами исследований ученых-педагов Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова. В ближайшем будущем наработки традиционной педагогики должны стать основой для развития духовно-нравственных качеств детей, воспитывающихся в семьях России, в частности, такого её полиэтничного региона, как Республика Дагестан.

Библиографический список


1. Ажибаева Ф.А. Семья – основа духовно-нравственного воспитания личности. *Бюллетень науки и практики.* 2023; Т. 9, № 3: 377–383.
2. Ажибаева Ф.А. Семья как условие духовного развития и нравственного воспитания детей. *Вестник Ошского государственного университета.* 2022; № 2: 157–164.
3. Виноградова Н.В., Зуев А.В. Художественная культура региона как потенциал духовно-нравственного воспитания современной молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 113–117.
4. Абдуллаева Э.Б. Исполнительство на народных музыкальных инструментах в дагестане как важный компонент образования и духовно-нравственного воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 251–254.
5. Маллаев Д.М. Мультикультурная среда образования в полиэтническом и поликонфессиональном социуме. *Педагогическое образование и наука.* 2013; № 1: 113–116.


References


1. Azhibaeva F.A. Sem'ya – osnova duhovno-nravstvennogo vospitaniya lichnosti. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2023; T. 9, № 3: 377-383.
2. Azhibaeva F.A. Sem'ya kak uslovie duhovnogo razvitiya i nravstvennogo vospitaniya detej. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 2: 157-164.
3. Vinogradova N.V., Zuev A.V. Hudozhestvennaya kul'tura regiona kak potencial duhovno-nravstvennogo vospitaniya sovremennoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 113-117.
4. Abdullaeva `E.B. Ispolnitel'stvo na narodnyh muzykal'nyh instrumentah v dagestane kak vazhnyj komponent obrazovaniya i duhovno-nravstvennogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 251-254.
5. Mallaev D.M. Mul'tikul'turnaya sreda obrazovaniya v poli`etnicheskom i polikonfessional'nom sociume. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2013; № 1: 113-116.


*Статья поступила в редакцию 19.05.24*

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-314-316

***Mukhortova E.A.,** senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EMuhortova@fa.ru*

**DICTOGLOSS AS A VERBAL SKILLS FACILITATOR IN TRAINING A LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES AT HIGHER EDUCATION SCHOOL.**

The article considers the way of using a methodological technique of working with dictoglosses in the course of foreign language training with bachelors. Both negative and positive aspects in using written dictations are discussed. The paper proposes four stages of dictation in the major of "Foreign language in professional sphere." These stages are tested with the 3rd year undergraduate students of Higher School of Management at Financial university under the Government of the Russian Federation. The definitions of such concepts as dictoglosses and universal learning activities, their types (personal, regulatory, cognitive, communicative), as well as ways to include them in the learning process during the foreign language training of undergraduate students are given. Recommendations are proposed, the use of which during teaching the discipline "Foreign Language for the Professional Sphere" involves students in the processes that are parallel to managerial ones, helps to form an algorithm of actions that they will use in the framework of personnel management, develops educational autonomy with students in general and a foreign language self-development vector particularly. It is concluded that approach of dictoglosses' effectiveness triangles can also be utilized in the course of mastering a foreign language for the professional purposes by undergraduates in the process of training them in management. Practical recommendations are offered for the introduction of this technology in the educational process. The conclusion is made that dictoglosses contribute to the creation of such a learning style, when the students can get knowledge independently and share it with their classmates (pedagogical technology named "flipped classroom"). In this case the teacher plays the role of a facilitator in the process of communication and a language partner of the students, that may seem to be an additional incentive for learning a foreign language.

*Key words:* **dictogloss, foreign language training, students, educating technology, higher education**

***Е.А. Мухортова**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EMuhortova@fa.ru*

# ДИКТОГЛОСС КАК ФАСИЛИТАТОР РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

В статье рассматривается возможность использования такого методического приема, как работа с диктоглоссами в ходе иноязычной подготовки бакалавров. На обсуждение выносятся как отрицательные, так и положительные аспекты использования письменных диктантов. Предложены четыре этапа проведения диктоглосса в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», которые прошли апробацию в группах студентов 3 курса бакалавриата Высшей школы управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Делается вывод о том, что диктоглоссы способствуют созданию такого стиля обучения, при котором учащиеся могут самостоятельно получать знания и делиться ими со своими одногруппниками (педагогическая технология «перевернутого класса»). При этом педагог выполняет роль фасилитатора коммуникации и языкового партнера студентов, что является дополнительным стимулом к изучению иностранного языка.

*Ключевые слова:* **диктоглосс, иноязычная подготовка, студенты, технология обучения, высшая школа**

В подготовке современных специалистов, владеющих иностранным языком в полной мере для того, чтобы решать производственные задачи, особое место отводится навыкам письменной речи. Деловая коммуникация по-прежнему востребована в рабочих процессах любого реального сектора экономики. Она помогает соединять между собой многих стейкхолдеров (производителей, поставщиков, доставщиков, клиентов и т. д.), помогая решать, как возникающие проблемы, так и рутинные операции. Существует множество методических приемов обучения различным речевым навыкам и аспектам естественного языка. Но есть среди этого многообразия недооцененные или забытые. Одним из них является диктант, который способствует закреплению изученных лексических единиц (спеллинг, сочетаемость и т. д.) и грамматических конструкций.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что многие преподаватели высшей школы игнорируют или вовсе отвергают возможность проведения проверочных работ на основе диктантов, полагая, что они актуальны только на начальном этапе обучения иностранному языку, то есть в школе.

Цель данной статьи – продемонстрировать способы использования письменного диктанта как интерактивного приема при обучении языку специальности в неязыковом вузе.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– исследование преимуществ, которые можно получить в ходе использования универсальных учебных действий при обучении студентов языку специальности;

– систематизация универсальных учебных действий, которые были бы максимально эффективными в ходе обучения будущих специалистов в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»;

Научная новизна статьи заключается в адаптации традиционных методов обучения иностранному языку к требованиям современной деловой среды, которые предъявляются к специалистам в сфере экономики, финансов и управления.

Теоретическая значимость состоит в анализе научной, педагогической и методической литературы, а также рабочей программы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, профили «Менеджмент организации», «Финансовый менеджмент».

Практическая значимость видится в том, что описана возможность экспериментальной работы, таких как включение элементов лингвокоучинга во время процесса обучения студентов по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» и анализ результатов через получаемую обратную связь от обучаемых.

Теоретические и эмпирические методы исследования, которые легли в основу изучения проблемы использования интерактивных приемов в ходе иноязычной подготовки, доказывают, что даже на старших курсах бакалавриата при грамотном подходе использование диктантов в качестве контроля учебных достижений вполне оправдано с методической точки зрения. Подтверждает это и опрос среди студентов 3 групп 3 курса Высшей школы управления Финансового университета, который проводился в конце учебного года (в мае 2023 г.) как фидбэк на виды работ, которые студенты посчитали наиболее продуктивными и полезными.

Диктант как вид орфографического упражнения, сущность которого – записать воспринимаемый на слух текст или слова, появился еще в Средние века, когда книг было мало, а спрос на информацию – колоссальным, и ее требовалось довести до каждого. Именно поэтому монахи в монастырях трудились над переписыванием книг все свое свободное время не покладая рук [1]. Впоследствии этот прием обучения стал применяться при освоении языков (родного и иностранного) с целью формирования орфографической и пунктуационной зоркости, а также лучшего усвоения структурных компонентов языка, к которым относятся морфология и синтаксис. Все, кто учился в советской и российской начальной школе, писали диктанты (словарные, орфографические, комбинированные и пр.). Развитие методики породило множество видов диктанта, и многие из них до сих пор активно используются в школьной программе. Вместе с тем опытные методисты отмечают ряд недостатков данного приема обучения, а именно:

1) диктант – однообразный и вместе с тем трудоемкий вид деятельности,

2) в нем почти отсутствуют коммуникативная и креативная составляющие,

3) механичность выполнения требуемых операций не дает возможности обучающимся проявить себя через коммуникацию [2].

Перечисленные недостатки были успешно устранены с появлением нового вида диктанта, который называется диктоглосс [3].

Термин «диктоглосс» был предложен Р. Вайнриб в 1990 г. в труде *Grammar Dictation.* Он состоит из двух слов: диктант и глоссарий. В данной работе автор определяет его как «грамматический диктант», в ходе которого преподаватель дважды зачитывает короткий текст, содержащий определенное грамматическое явление, для изучения и практического применения в речевой деятельности [4, с. 5]. В современной высшей школе для обучения студентов языку специальности в соответствии с концепцией Р. Вайнриб диктоглоссы, как правило, проходят в 4 этапа (табл. 1).

Дополнительным условием после завершения диктоглосса могут быть выполнения следующих заданий, развивающих коммуникативные компетенции студентов:

1) преподаватель выбирает любое предложение из оригинала и стимулирует развитие коллективной дискуссии о грамматическом явлении, которое необходимо выделить в отобранном фрагменте;

2) преподаватель выделяет отдельные слова, проецирует текст на экран, студенты в процессе парной работы находят к каждой предложенной лексической единице синоним (студент 1) и антоним (студент 2), затем меняются ролями (подбирают антоним и синоним соответственно);

3) студент выбирает одно слово из диктоглосса, группа угадывает это слово, задавая общие вопросы (general questions), при этом студент, выбравший слово, имеет право говорить только «Да» и «Нет», стимулируя неподготовленную речь остальной группы. Когда слово угадано, следующий студент выбирает слово, и игра продолжается;

4) преподаватель выбирает слово из диктоглосса, студенты должны заполнить таблицу, используя навыки словообразования (существительное – глагол – прилагательное).

При грамотном использовании в учебном процессе преимущества диктоглосса очевидны. Этот методический прием способствует организации интерактивной деятельности, которая предполагает сотрудничество в процессе обучения и, следовательно, соответствует современным тенденциям развития

Таблица 1

Проведение диктоглосса в ходе обучения студентов дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере»

| Этап | Описание | Практические рекомендации |
|---|---|---|
| Подготовка | пред-диктантная вводная часть | преподаватель вводит обучаемых в тематику текста, снимает возможные языковые трудности путем семантизации незнакомых или неусвоенных ранее лексических единиц и объясняет процедуру работы с текстом |
| Прослушивание языкового материала | аудирование с элементами письма | обучаемые дважды прослушивают текст, состоящий из 5–7 предложений; при этом в ходе первого прослушивания им запрещается делать какие-либо пометки, при втором прослушивании они записывают те слова и выражения, которые помогут им восстановить оригинальный вариант |
| Реконструкция | проекция материала в письменной форме | обучаемые работают в парах или мини-группах, пытаясь воссоздать прослушанный текст таким образом, чтобы он семантически и грамматически был максимально приближен к оригиналу |
| Заключительный | анализ и коррекция | обучаемые сравнивают свои варианты воссозданного текста с оригиналом и вносят требуемые изменения |

методики преподавания учебных дисциплин. Применение дикоглосса, по мнению исследователей в области методики преподавания иностранных языков, стимулирует развитие умений осуществлять все четыре вида речевой деятельности (аудирование, письмо, говорение, чтение) при полном понимании смысла передаваемой информации [5, с. 70]. Возможность коррекции реконструированных текстов развивает грамматическое чутье, а также помогает формированию объективной оценки собственной языковой компетенции и выявлению своих сильных и слабых сторон. Для студентов всех направлений подготовки этот навык (поиск сильных и слабых сторон) можно рассматривать с позиции SWOT-анализа, где S = Strengths (сильные стороны), W = Weaknesses (слабые стороны), O = Opportunities (возможности), T = Threats (угрозы). Подобный анализ очень часто используется не только в менеджменте, но и во время принятия решений (профессионального характера и в личной жизни индивида). Даже половина конструктов SWOT-анализа в лингводидактике (это буквы S и W) позволяет выявить и структурировать полученные из текста данные, сопоставить их, выявить ранее незамеченные или неочевидные связи. Таким образом раскрывается воспитательная функция процесса обучения будущих специалистов, расширяется их кругозор, формируются «гибкие навыки» (от англ. soft skills). Кроме того, этап «реконструкции» при воссоздании диктоглосса можно рассматривать как хороший тимбилдинг (от англ. team building – построение команды). Именно в этот момент студенты могут вырабатывать собственные стратегии выполнения задания, получают психологическую разгрузку, учебная группа становится более сплоченной, студенты чувствуют атмосферу взаимной поддержки.

Важной особенностью организации процесса практических занятий является создание напряжения, поиск стимула для решения творческих и практических задач диктоглосса. В психолого-педагогической литературе можно найти описание метода диктоглосса, который помогают вовлекать в эти задания даже тех студентов, у которых уровень генерации идей довольно низкий (т. е. у них в меньшей степени, чем у других обучающихся, развиты навыки креативного мышления). Профессиональный мозговой штурм предполагает создание постоянных творческих групп по реализации задачи накопления опыта работы и методик решения творческих задач. Безусловно, данные методики достаточно сложны, требуют высокой профессиональной подготовки, менторского опыта в организации подобной учебной деятельности. В процессе онлайн-использования современных учебных информационных технологий (компьютерная сеть, объединяющая преподавателя и студентов в программе Teams или Zoom, встроенная интерактивная смарт-доска, доступ к которой имеют все члены группы) позволяет, во-первых, включать большой объем теоретического материала, на который учебным планом выделяется минимальное количество часов, а во-вторых, использовать коллективные творческие виды работ. В этой связи развитие основных составляющих интеллекта обучаемого на занятиях по иностранному языку не только возможно, но и крайне необходимо, чтобы его успешность в будущем базировалась на универсальных конструктах, а опрос педагогов-практиков показал, что данные конструкты являются самыми востребованными в ходе иноязычной подготовки.

К трудностям при введении диктоглосса в учебный процесс можно отнести отсутствие опыта преподавания этой дисциплины, недостаток специалистов. Неоспоримым остается тот факт, что содержание учебного курса по диктоглоссу должно соответствовать профилю вуза или факультета, где он вводится в сетку часов (как обязательная дисциплина или модуль по выбору). Вместе с тем в отдельные дисциплины можно вводить элементы диктоглосса, где общими могут быть разделы, касающиеся основных понятий, подходов, принципов, целей. Бесспорно, умения и навыки, полученные в процессе такой работы, пригодятся будущим специалистам в их научных исследованиях, в ходе принятия решений в условиях кризиса, в определении стратегического развития компании, в маркетинге, в управлении персоналом, в организации структуры компании и т. д. Уходят в прошлое пассивные (репродуктивные) методы, при которых педагог является активным и основным действующим лицом учебного процесса, а студенты, выступая в роли пассивных слушателей, полностью подчиняются его указаниям. При этом связь между двумя субъектами репродуктивного образовательного процесса, как и контроль над степенью усвоения знаний, осуществляется посредством проведения опросов по изученному материалу, тестов, контрольных и самостоятельных работ.

Умение студента работать и совершенствовать свое произвольное внимание ученые относят к интеллектуальной функции, которая тесно связана с другими конструктами и характеристиками внимания Для преподавателя создать такие формы мотивации студента, чтобы он как можно чаще входил в состояние потока при изучении иностранного языка, – сверзадача и максицель. Рефлексия, в ходе которой знание о языке добывается самостоятельно и обсуждается коллективно, способствует более глубокому, осмысленному и прочному усвоению языковых реалий. Эмпирические исследования доказывают это. После активного включения диктоглоссов в канву практических занятий в течение учебного года (эксперимент проходил в 2 группах с общим количеством студентов – 55 человек, обучающихся в бакалавриате по направлению подготовки «Менеджмент»), фидбэк был позитивным. Так, более 70% участников эксперимента отметили, что им стало проще писать эссе и отчеты, они активно употребляют те грамматические конструкции, которые отрабатывались в диктоглоссах. Это еще раз доказывает, что подобный методический прием имеет право на существование в высшей школе при обучении языку специальности.

После успешной систематизации теоретического материала можно переходить к контролируемым практическим заданиям, которые ориентированы на первичное закрепление и использование в речи введенного грамматического материала. Примеры такого рода заданий разнообразны и доступны в любом аутентичном учебном пособии. Педагоги-новаторы часто создают банк собственных заданий исходя из уровня группы, целей и задач обучения, периода подготовки, форм работы и так далее. Придерживаясь общего алгоритма работы с текстом, предложенного Р. Вайнриб, преподаватель имеет возможность привносить изменения в каждый из этапов, сохраняя при этом его суть. Так, подготовительный этап уместно проводить заранее на предшествующих занятиях, чтобы качественно проработать со студентами новые лексические единицы. На этапе реконструкции можно попросить студентов выбрать в своих группах одного человека, который будет собирать все предложенные варианты и синтезировать единственно правильный, по его мнению, ответ. На этапе контроля допускается выбрать одного человека, который на доске будет записывать окончательный вариант для сверки. Варианты рефлексии могут включать в себя грамматический анализ текста на основе 2–3 главных предложений или составление краткого изложения (summary) на основе написанного диктоглосса.

Каковы педагогические условия использования диктоглоссов при обучении языку специальности? Во-первых, педагог должен быть заинтересован и подготовлен к использованию данного методического приема. Во-вторых, диктоглоссы лучше составлять на основе профессионально ориентированных текстов (для этой цели подойдут частично адаптированные материалы) и не делать их длинными (5–7 предложений – оптимальное число). В-третьих, не стоит затягивать работу с диктоглоссом на всю академическую пару (первый этап (см. табл. 1) студенты проходят самостоятельно при подготовке домашнего задания, на 2–3 этап отводится 15–20 минут занятия). Если работа с этапами диктоглосса затягивается, то дополнительные задания после написания работы сокращаются. В любом случае их не должно быть больше одного (задания для закрепления лексико-грамматических конструкций можно выбирать из предложенного выше списка).

Делая вывод о целесообразности использования диктоглоссов в ходе обучения языку специальности, нужно отметить, что суть современной парадигмы образования составляет создание такой атмосферы обучения, при которой обучаемые активно и самостоятельно добывают знания. Роль преподавателя в этом случае будет смещаться от носителя знаний и контролера в сторону фасилитатора и языкового партнера обучаемых. Это может быть дополнительной мотивацией студентов к изучению языка специальности. Диктоглосс как недооцененная технология обучения естественному языку удачно вписывается в современную концепцию образования и дает возможность инициативным преподавателям и студентам попробовать новые нестандартные подходы к получению информации и развитию навыков иноязычного общения.

Библиографический список


1. Kelly L.G. *25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1969.
2. Rog T. Dictogloss – Another Approach to Teaching Grammar. *Journal of Language Teaching and Research*. 2012; № 2 (4): 400–410.
3. Турбина Е.П. Основные аспекты использования методического приема dictogloss на уроках иностранного языка. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2022; № 2 (54): 173–176.
4. Wainryb R. *Grammar Dictation*. Oxford: OUP, 1990.
5. Аксенова И.Н. Лингводидактический потенциал комплексного задания «Диктоглосс». *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; Т. 24, № 180: 70–78.


References


1. Kelly L.G. *25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1969.
2. Rog T. Dictogloss – Another Approach to Teaching Grammar. *Journal of Language Teaching and Research*. 2012; № 2 (4): 400-410.
3. Turbina E.P. Osnovnye aspekty ispol'zovaniya metodicheskogo priema dictogloss na urokah inostrannogo yazyka. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 2 (54): 173-176.
4. Wainryb R. *Grammar Dictation*. Oxford: OUP, 1990.
5. Aksenova I.N. Lingvodidakticheskij potencial kompleksnogo zadaniya “Diktogloss”. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; T. 24, № 180: 70-78.


*Статья поступила в редакцию 14.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-317-319

***Rostovtseva P.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Russian Federation Government (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

**INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.** The article is devoted to modern non-linguistic university students who study foreign language and the way how to further improve the results of the teaching process. For this purpose, the author examines the main features of the modern society development. Based on their study, the relevant issues importance is proved. As the first research task, the author assesses the current state of foreign language teaching in organizations that provide training in higher non-linguistic education programs. Further, based on the research and methodological literature analysis, as well as the author's own pedagogical experience involvement, it is said about the key areas of innovation in the planning and implementation foreign-language competencies in future professionals forming process. The work reveals the main features of the measures system that if adopted can contribute to the successful practical implementation of these directions.

*Key words:* **university education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, pedagogical innovations, internationalization of education**

***П.П. Ростовцева****, канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

# ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена весьма актуальной на сегодняшний день проблеме дальнейшего совершенствования системы иноязычной подготовки студентов современного нелингвистического вуза на основе педагогических и иных инноваций. Для этого рассматриваются основные особенности развития современного общества. На основании их изучения доказывается значимость соответствующей проблематики. В качестве первой исследовательской задачи автором была определена попытка оценить текущее состояние преподавания иностранного языка в организациях, осуществляющих подготовку по программам высшего нелингвистического образования. Далее на основании анализа научно-исследовательской и методической литературы, а также привлечения собственного педагогического опыта автор говорит о ключевых направлениях внедрения инноваций в сферы планирования и реализации процесса формирования иноязычных компетенций будущих профессионалов. Кроме того, в данной статье предпринята попытка раскрыть основные черты системы мер, принятие которых может поспособствовать успешному практическому воплощению этих направлений.

*Ключевые слова:* **вузовское образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в нелингвистическом вузе, педагогические инновации, интернационализация образования**

Актуальность темы, рассматриваемой в настоящей статье, может быть обоснована рядом объективных факторов. В их ряду в первую очередь необходимо упомянуть прослеживающуюся во всех сферах жизни человеческого общества глобализацию (А.В. Анненкова, Н.Н. Киселева, О.А. Колмакова, Г.А. Проскурина, М.А. Хлыбова). Завершение формирования всемирного экономического пространства, связанные с ним подготовка и реализация ряда крупных международных проектов делают необходимым активное сотрудничество между выпускниками нелингвистических вузов, осуществляющими профессиональную деятельность в разных странах и регионах [1]. Совершенствование же средств коммуникации существенно облегчает взаимодействие между ними.

В таких условиях естественным представляется существенное возрастание важности иноязычных знаний, умений и навыков в структуре компетентностного портрета лиц, успешно завершивших обучение по большинству программ высшего образования (О.Ю. Дигтяр, С.С. Миронцева, Ю.П. Спирина). Соответственно и процесс их развития должен претерпеть ряд трансформаций [2].

Ключевые особенности описанной выше ситуации позволяют следующим образом сформулировать цель статьи: рассмотрение основных аспектов дальнейшего совершенствования системы иноязычной подготовки студентов современного нелингвистического вуза на основе педагогических и иных инноваций.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– проанализировать текущее состояние преподавания иностранного языка в организациях, осуществляющих подготовку по программам высшего нелингвистического образования;

– рассказать о ключевых направлениях внедрения инноваций в сферы планирования и реализации процесса формирования иноязычных компетенций будущих профессионалов;

– предложить систему мер, принятие которых может поспособствовать успешному практическому воплощению этих направлений.

При решении перечисленных выше задач автором использовались следующие методы исследования:

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– изучение специальной литературы.

Научная новизна статьи заключается в изучении главных направлений внедрения инноваций в процесс формирования иноязычных компетенций у будущих специалистов, бакалавров и магистров нелингвистических специальностей.

Теоретическая значимость состоит в анализе текущего состояния соответствующего аспекта деятельности вузов нашей страны и определении возможностей, существующих для дальнейшего совершенствования такового.

Практическая значимость видится в том, что на страницах исследования были предложены некоторые меры, способствующие улучшению хода и результатов иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов.

Последние десятилетия в истории отечественной системы высшего образования во многом связаны с активизацией использования элементов коммуникативного подхода [3–7], в том числе при планировании и реализации иноязычной подготовки будущих представителей нелингвистических специальностей (О.Ю. Дигтяр, А.В. Кащеева, Н.Н. Киселева, С.С. Миронцева, Ю.П. Спирина, А.С. Тамарина, М.А. Хлыбова). Накопленный теоретический и практический опыт наглядно демонстрирует, что правильное применение данного подхода позволяет достичь следующих промежуточных результатов:

– достаточно эффективное системное обучение студентов различным видам речевой деятельности на иностранном языке [3];

– достижение уровня сформированности иноязычного общения, приемлемого с точки зрения требований общества к иноязычной компетенции представителей нелингвистических специальностей на предыдущих этапах его развития;

– планирование и реализация обучения студентов соответствующей дисциплине с учётом специфики их будущей профессиональной деятельности [2].

К настоящему моменту можно говорить в целом об успешном завершении поэтапного, реализовавшегося усилиями множества педагогов-исследователей и практиков внедрения рассматриваемого подхода в процесс иноязычной подготовки лиц, осваивающих неязыковые специальности в пространстве отечественных вузов [3]. То же самое можно сказать о связанной с ним парадигме профессиональной направленности обучения рассматриваемой дисциплине [4].

Основываясь на вышеизложенном, мы можем с определённой долей уверенности говорить о создании солидного фундамента для дальнейшего совершенствования интересующего нас сегмента подготовки студентов. Представляется возможным констатировать сформированность следующих элементов деятельности, направленной на совершенствование хода и результатов этого процесса:

– цель;

– задачи [3];

– элементы содержательной стороны;

– наиболее значимые методологические подходы [4];

– некоторые средства и организационные формы.

Для дальнейшего инновационного развития преподавания ИЯ в нелингвистических вузах важными также являются некоторые особенности понимания его роли современными педагогами. Действительно, сегодня данная академическая дисциплина рассматривается ими в следующих качествах:

– мощный инструмент, обеспечивающий наиболее полное освоение учащимися системы профессиональных и личностных компетенций [5];

– необходимое средство иноязычного профессионального общения (А.В. Кащеева, О.А. Колмакова, Г.А. Проскурина, А.Н. Щукин).

Таким образом, в пространстве современного нелингвистического вуза иностранный язык выступает в качестве одной из обязательных и систематизирующих междисциплинарных областей знания [2]. Его использование в процессе подготовки будущего высококвалифицированного специалиста способствует профессионализации и социализации личности студента. Такой ролью ИЯ в ходе формирования необходимых черт профессионального портрета обучающихся определяются ключевые направления внедрения инноваций в сферу преподавания этого предмета (табл. 1).

Таблица 1

Основные направления внедрения педагогических и иных инноваций в сферы планирования и реализации процесса формирования иноязычных компетенций у будущих представителей нелингвистических специальностей на ступени высшего образования

| Направление | Роль его реализации в улучшении хода и результатов развития иноязычных компетенций студентов |
|---|---|
| Оптимизация реализуемой модели обучения иностранным языкам в связи с наиболее актуальными требованиями современного общества к бакалаврам, специалистам и магистрам нелингвистических направлений | Рост эффективности формирования компетенций, необходимых для эффективного иноязычного общения в профессиональной сфере [6] |
| | Повышение уровня сформирвоанности умений и навыков, связанных с чтением и переводом иноязычных текстов на профессиональную тематику |
| Участие коллективов кафедр иностранных языков в организации и внедрении в вузах концепции интернационализации образования | Максимальный учёт международных требований при подготовке будущих профессионалов [5] |
| Активизация сотрудничества между вузами с одной стороны, потенциальными работодателями – с другой | Приращение вероятности достижения намеченных целей высшего образования, в том числе в части иноязычной подготовки |
| Создание организационно-педагогических условий, необходимых для изучения двух и более иностранных языков | Лучшее усвоение учащимися необходимых компетенций за счёт постижения черт сходства и различия между осваиваемыми языками |
| | Упрощение освоения умений и навыков профессиональной коммуникации, чтения технической документации на третьем и последующих языках за счёт более широкой лингвистической базы [6] |
| Обеспечение расширения и устойчивого развития системы непрерывного языкового образования | Возможность разработки и реализации вариативных форм и учебных программ дополнительного образования, в том числе дистанционного и смешанного |
| Разработка теории и практики формирования у студентов, осваивающих нелингвистические специальности, определённого уровня межкультурной коммуникативной компетенции на каждой последовательной ступени высшего образования [2] | Подготовка выпускников к решению профессиональных задач с использованием средств изучаемого языка |
| | Оптимизация формирования у обучающихся компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности в условиях интенсивных контактов с коллегами из-за рубежа [4] |
| | Развитие более высокого уровня готовности учащихся к повышению собственного уровня владения иностранным языком |
| Совершенствование качества существующих и разработка новых учебно-методических материалов | Повышение эффективности реализации большинства форм как аудиторной, так и внеаудиторной работы по соответствующей дисциплине [7] |
| | Скорейшая адаптация их результатов к требованиям российского и мирового рынка труда |
| Диверсификация подготовки по ИЯ | Обеспечение её непрерывности |
| Разработка новых методических приёмов обучения студентам различным видам иноязычной речевой деятельности | Повышение эффективности иноязычной подготовки на основе инновационных методологических подходов |
| | Максимальный учёт особенностей современного контингента учащихся при составлении и реализации соответствующих образовательных программ [4] |

Теперь необходимо остановиться на некоторых мерах, принятие которых будет с определённой вероятностью способствовать более эффективной реализации направлений, охарактеризованных в табл. 1. Во-первых, в связи с необходимостью подготовки молодых кадров, соответствующих требованиям современного общества, необходима, как уже говорилось, интенсификация сотрудничества между вузами и работодателями, не исключая сферы иноязычной подготовки студентов. Автору представляется, что повышение эффективности подобного взаимодействия требует проведения специальных психолого-педагогических исследований и разработки на основе их результатов рекомендаций его дальнейшему развитию.

Объектами таких исследований могут быть особенности совместной деятельности вуза и работодателя, направленной на конструирование образовательных программ [2]; вопросы организации и проведения фирмами-партнёрами практики обучающихся, предполагающей широкое применение средств изучаемого языка (Н.Н. Киселева, С.С. Миронцева, Н.М. Симеонова); различные аспекты разработки и реализации методистами и преподавателями вузов программ обучения, в том числе ИЯ, отдельных нерегулярных групп обучающихся по спецзаказам предприятий; проблемы привлечения к итоговому контролю и оценке результатов обучения соответствующей дисциплине занятых на таких предприятиях специалистов, владеющих им [3].

Одной из перспективных возможностей, существующих сегодня для реализации охарактеризованных ранее путей совершенствования иноязычного образования, является создание условий для развития личностных свойств обучающихся [1]. В этой связи актуальной является, например, дальнейшая разработка педагогами-исследователями и практиками вопросов, связанных с формированием у студентов нелингвистических вузов следующих качеств:

– мотивированность к формированию иноязычных коммуникативных компетенций в профессиональной сфере [2];

– рефлексивная способность к самопознанию и саморегуляции.

Завершая рассмотрение проблем, связанных с инновационным развитием системы иноязычной подготовки лиц, обучающихся в неязыковом вузе, в первую очередь отметим необходимость обеспечения её дальнейшего совершенствования на настоящем этапе. Такая ситуация обусловлена рядом объективных тенденций в развитии современного общества и, в частности, системы вузовского образования.

При этом всем предшествующим развитием иноязычного образования студентов нелингвистических вузов был подготовлен фундамент для дальнейшего внедрения в него педагогических и иных новаций. Таковое представляется возможным при условии реализации основных путей, описанных в тексте статьи, а также принятия ряда необходимых мер, благоприятствующих их реализации.

Библиографический список


1. Анненкова А.В., Киселева Н.Н. Опыт обучения студентов основам делового общения посредством интеграции дисциплин базового цикла. *Бизнес. Образование. Право.* 2022; № 2 (59): 317–323.
2. Колмакова О.А. Инновационное развитие иноязычного образования (на примере технического вуза). *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-2: 152–154.
3. Хлыбова М.А. Особенности смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10, № 2 (35): 311–313.
4. Дигтяр О.Ю. Обучение иноязычной профессиональной коммуникации студентов нелингвистических вузов с применением ролевой игры в рамках профессионально ориентированного образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 41–43.
5. Спирина Ю.П., Миронцева С.С. Диагностика уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 188–191.
6. Симеонова Н.М. Моделирование ситуаций профессионального общения на основе ролевых игр в процессе иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 64–67.
7. Сорокопуд Ю.В., Коломиец О.М., Канюк А.С., Соколова Н.И. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 320–324.

References

1. Annenkova A.V., Kiseleva N.N. Opyt obucheniya studentov osnovam delovogo obscheniya posredstvom integracii disciplin bazovogo cikla. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2022; № 2 (59): 317-323.
2. Kolmakova O.A. Innovacionnoe razvitie inoyazychnogo obrazovaniya (na primere tehnicheskogo vuza). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-2: 152-154.
3. Hlybova M.A. Osobennosti smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 10, № 2 (35): 311-313.
4. Digtyar O.Yu. Obuchenie inoyazychnoj professional'noj kommunikacii studentov nelingvisticheskih vuzov s primeneniem rolevoj igry v ramkah professional'no orientirovannogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 41-43.
5. Spirina Yu.P., Mironceva S.S. Diagnostika urovnya razvitiya inoyazychnoj professional'no orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii buduschih `ekonomistov v usloviyah `elektronnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 188-191.
6. Simeonova N.M. Modelirovanie situacij professional'nogo obscheniya na osnove rolevyh igr v processe inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 64-67.
7. Sorokopud Yu.V., Kolomiec O.M., Kanyuk A.S., Sokolova N.I. Genezis razvitiya professional'nogo obrazovaniya Rossii: determinanty i veduschie tendencii razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 320-324.

*Статья поступила в редакцию 10.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-319-322

***Rudenko E.Yu.,*** *teacher, Department of Pedagogy and Psychology, postgraduate, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: gadzhiev.m.s @mail.ru*
***Grebennikova V.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dean of Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
***Nikitina N.I.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Psychology and Pedagogy, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: nn00803@mail.ru*

**ON THE PEDAGOGICAL PRINCIPLE OF THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS FOR THE CIVIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN.** Graduates of a pedagogical university (subject teachers) need to have professional skills in the field of civic education of modern schoolchildren. The article reveals the essence and basic characteristics of the concept of "pedagogical principle," provides various interpretations of this concept depending on the theoretical approach used (system-structural, normative-indicative, procedural, dialectical, individual-oriented). A set of pedagogical principles is considered, the implementation of which in the educational process of a pedagogical university will contribute to the formation of professional readiness of future subject teachers for the civic education of modern teenagers, help students obtain not only the necessary theoretical knowledge, but also develop basic competencies for the effective implementation of civic education of school students. In particular, the characteristics of such pedagogical principles as the principle of purposefulness, integrity and consistency, the principle of active participation and independence, interactivity, the principle of development of reflection and self-analysis, the principle of pedagogical support and accompaniment, individualization, the principle of taking into account the specifics of cybersocialization of modern adolescents in the process of their civic education are given.

*Key words:* **pedagogical principles, professional readiness, vocational pedagogical education, schoolchildren, civic education**

***Е.Ю. Руденко****, преп., аспирант, ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: gadzhiev.m.s @mail.ru*
***В.М. Гребенникова****, д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики, психологии и коммуникации Кубанского государственного университета, г. Краснодар, E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
***Н.И. Никитина,*** *д-р пед. наук, проф., Московский университет имени А.С. Грибоедова (ИМПЭ им. А.С. Грибоедова), г. Москва, E-mail: nn00803@mail.ru*

# О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Выпускникам педагогического вуза (учителям-предметникам) необходимо обладать профессиональными навыками в сфере гражданского воспитания современных школьников. В статье раскрыта сущность и базовые характеристики понятия «педагогический принцип», приведены различные трактовки данного понятия в зависимости от применяемого теоретического подхода (системно-структурного, нормативно-указательного, процессуального, диалектического, индивидуально-ориентированного). Рассматривается совокупность педагогических принципов, реализация которых в учебно-воспитательном процессе педвуза будет способствовать формированию профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию современных подростков, помогать студентам получить не только необходимые теоретические знания, но и развивать базовые компетенции для эффективной реализации гражданского воспитания учащихся школ. В частности, приведены характеристики таких педагогических принципов, как принцип целенаправленности, целостности и системности, принцип активного участия и самостоятельности, интерактивности, принцип развития рефлексии и самоанализа, принцип педагогической поддержки и сопровождения, индивидуализации, принцип учета специфики киберсоциализации современных подростков в процессе их гражданского воспитания, принцип учета возрастных особенностей современных студентов педагогических вузов.

*Ключевые слова:* **педагогические принципы, профессиональная готовность, профессионально-педагогическое образование, школьники, гражданское воспитание**

***Статья подготовлена в рамках реализации проекта унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд» МФИ-20.1/80 «Подготовка педагогов к развитию метакогнитивных компетенций у обучающихся на основе интегративного подхода»***

Учителя-предметники играют важную роль в формировании гражданской культуры общества, они являются педагогическими лидерами, которые несут определённую меру ответственности за формирование гражданского самосознания, социально значимых ценностей подрастающего поколения.

Сущность профессиональной готовности учителя-предметника к гражданскому воспитанию школьников заключается в способности педагога к эффективному осуществлению гражданско-воспитательной работы в общеобразовательной организации. Данная готовность включает в свой состав не только теоретические знания и умения, связанные с предметной областью учителя (с умением реализовывать воспитательную функцию в процессе преподавания своего предмета, учебной дисциплины), но и специализированные компетенции, педагогические навыки, позволяющие формировать у учеников активную гражданскую позицию, развивать их ценностные ориентации и социальные компетенции [1–14].

Актуальность темы исследования определяется тем, что учитель-предметник, обладающий высоким уровнем профессиональной готовности к гражданскому воспитанию школьников, владеет достаточно обширными теоретическими знаниями в сфере гражданского образования, умеет стимулировать интерес и понимание школьниками важности гражданских ценностей, имеет высокий уровень осведомлённости о политической, социокультурной, экономической, экологической ситуации в стране и мире, способен устанавливать доверительные отношения с учениками, вовлекать их в конструктивный диалог и дискуссии в рамках обсуждения актуальных для несовершеннолетних проблем гражданского общества, способствовать развитию коммуникативных навыков школьников, развивать у подростков критическое мышление, практическое применение гражданских компетенций [3; 12].

Профессиональная готовность учителя-предметника к гражданскому воспитанию также включает и его готовность к постоянному саморазвитию, изуче-

нию новых методов, технологий, подходов к гражданско-воспитательной работе с учетом современного геополитического, исторического, социокультурного контекстов, а также способность к самоанализу и рефлексии процесса и результатов своей педагогической деятельности. Учителя-предметники должны быть готовы следить за новейшими исследованиями, позитивными практиками в области гражданского воспитания, посещать соответствующие семинары, конференции, мастер-классы, обмениваться опытом с коллегами, внедрять инновации в свою воспитательно-педагогическую деятельность [6; 10; 12].

Осуществляя гражданское воспитание школьников, учителя-предметники должны демонстрировать высокие профессионально-этические, деонтологические, моральные стандарты в своей деятельности, а также, что особенно важно, быть эмоционально готовыми к работе в области гражданского воспитания подрастающего поколения (учащиеся всегда почувствуют неискренность, наигранность, фальшь педагога, если он не является личностью, настоящим, искренним гражданином и патриотом своей страны).

Цель статьи заключается в рассмотрении педагогических принципов процесса формирования в вузе профессиональной готовности учителей-предметников к гражданскому воспитанию школьников.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

1. Изучить сущность педагогических принципов процесса формирования в вузе профессиональной готовности учителей-предметников к гражданскому воспитанию школьников.
2. Показать практическую реализацию данных принципов в образовательной практике.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта эффективного применения дистанционных образовательных технологий в университете «Синергия».

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены главные принципы, которые должны быть реализованы в ходе эффективной образовательной деятельности по формированию у будущих педагогов профессиональной готовности к гражданскому воспитанию школьников.

Теоретическая значимость видится в определении методологических подходов, каковые возможно использовать в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешной реализации педагогических принципов процесса формирования в вузе профессиональной готовности учителей-предметников к гражданскому воспитанию школьников.

Основной целью процесса формирования в университете профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию подростков является развитие педагогических способностей студентов в процессе самостоятельной трудовой деятельности эффективно осуществлять воспитательную работу со школьниками, развивать их гражданскую идентичность, социально важные качества, гражданские компетенции, помогать им стать активными участниками жизни общества и ответственными гражданами. Для реализации вышеобозначенной цели процесса формирования в университете профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию подростков в учебно-воспитательном процессе вуза необходимо реализовать ряд педагогических принципов.

Сущность понятия «педагогический принцип» может быть трактована различными вариативными способами в зависимости от того или иного методологического подхода, теоретического основания, контекста. Так, в рамках системно-структурного подхода педагогический принцип рассматривается в контексте системы образования и связей между его компонентами (подсистемами, элементами, субъектами). Принципы регулируют характер взаимодействия между педагогами, учениками, учебными материалами, учебно-воспитательной средой и другими факторами, обеспечивая целостность и эффективность образовательного процесса.

С позиции нормативно-указательного подхода педагогический принцип рассматривается как норма (или указание, правило), определяющие то, как должна осуществляться педагогическая деятельность. Принципы выполняют функцию руководства и ориентации для педагогов, устанавливая требования к процессам обучения и воспитания. В этом подходе педагогический принцип рассматривается как некоторая установленная (или рекомендуемая) норма (в частности, деонтологическая, методическая, этическая, дидактическая и др. норма), которой должен следовать педагог в процессе своей профессиональной деятельности (например, принцип уважения личности, принцип гуманизма, принцип доступности и т. д.).

С точки зрения процессуального подхода, педагогические принципы определяют порядок, последовательность, способы предоставления информации, а также формы (способы) взаимодействия субъектов педагогической деятельности (образовательного процесса) с учащимися. В этом случае (в контексте данного подхода) педагогический принцип рассматривается как определённый метод (или методологический подход) в педагогике, который обеспечивает эффективность образовательного процесса. Например, принцип систематизации знаний, принцип реализации компетентностного подхода, принцип геймификации и др. В данном подходе педагогический принцип, как правило, описывает специфические методы, приёмы, технологии, которые могут быть использованы педагогом при обучении и воспитании.

Сторонники диалектического подхода педагогический принцип рассматривают в контексте диалектического развития и взаимодействия учительской и учащейся активностей, теории и практики, содержания и методов обучения. Принципы являются результатом динамического процесса, в котором взаимодействуют несколько факторов. В такой трактовке педагогический принцип определяет задачи образования, ориентирует процесс обучения и воспитания (например, принцип проблемности обучения и воспитания, принцип активности и сознательности и др.).

В теории индивидуально-ориентированного подхода педагогический принцип должен рассматриваться (и формулироваться, постулироваться) с учетом индивидуальных потребностей, способностей, интересов, возможностей и особенностей учащихся. Принципы должны быть ориентированы на создание условий, способствующих развитию каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Вышеназванные вариативные подходы позволяют формулировать разнообразные трактовки и рассматривать категорию «педагогический принцип» с различных точек зрения, интерпретировать его (принципа) роль и значение в образовательном (целостном учебно-воспитательном) процессе. Перечисленные подходы к раскрытию сущности понятия «педагогический принцип» не исчерпывают всего многообразия, однако они помогают понять, что это понятие может иметь различные значения (интерпретации) в контексте педагогической теории и практики.

В данной статье педагогические принципы рассматриваются как основные положения, указания, которые определяют цели, содержание, методы образовательного процесса. Сущность понятия «педагогический принцип» заключается в том, что он определяет базовые правила, которыми должны руководствоваться педагоги в своей профессиональной деятельности. Педагогические принципы так или иначе помогают структурировать и организовывать процессы обучения, воспитания, выстраивать взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Реализация педагогом педагогических принципов способствует эффективности и качеству образовательного процесса.

Педагогические принципы, как правило, взаимообусловлены, связаны между собой, взаимодействуют друг с другом, «работают в тандеме», образуя комплексный подход к педагогической деятельности. Педагогические принципы могут быть адаптированы к различным контекстам и образовательным ситуациям.

В процессе формирования в вузе профессиональной готовности учителей-предметников к гражданскому воспитанию школьников следует учитывать ряд педагогических принципов, которые способствуют эффективному профессиональному обучению и профессиональному воспитанию будущих педагогов, их личностному и профессиональному развитию.

В ходе реализации нами в условиях вуза модели формирования профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию подростков были применены нижеследующие педагогические принципы.

Принцип целенаправленности (формирование профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию подростков должно осуществляться на основе четкой цели и задач, определенных образовательной профессиональной программой; реализация данного принципа позволяет участникам профессионально-образовательного процесса (преподавателям университета, студентам и др.) понять, что именно они должны достичь, какие компетенции развить).

Принцип целостности и системности (процесс формирования в вузе профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию подростков является сложным и многогранным, требующим взаимосвязи различных аспектов и компонентов; данный процесс должен быть организован системно (как целостная система), включая функциональные взаимосвязи между теоретическими знаниями и практическими умениями, навыками, междисциплинарным подходом и комплексным изучением различных аспектов гражданского воспитания как самих студентов-педагогов, так и их будущих учащихся) [1; 8].

Принцип активного участия и самостоятельности (будущие учителя-предметники должны быть активно вовлечены в процесс своего профессионального обучения, прикладывать самостоятельные усилия в процессе становления (формирования) и развития своей профессиональной готовности (в том числе и к воспитательной работе со школьниками); студенты-педагоги должны иметь возможность принимать активное участие в различного рода общественных проектах, на практике реализовывать собственные воспитательные проекты, проводить учебные исследования в сфере гражданского воспитания подрастающего поколения, решать реальные проблемы гражданского воспитания школьников в период прохождения различных видов педагогической практики).

Принцип интерактивности (профессионально-образовательный процесс будущих учителей должен быть основан на взаимодействии и диалоге между преподавателями и студентами; будущие учителя-предметники должны иметь возможность обсуждать вопросы и проблемы гражданского воспитания, анализировать различные точки зрения, находить совместные решения педагогических задач и трудных ситуаций, что будет способствовать развитию критического мышления студентов, а также прогностического умения вести диалог со своими учащимися).

Принцип развития рефлексии и самоанализа (будущие учителя-предметники должны развивать навыки рефлексии и самоанализа своей профессиональной деятельности (эти навыки являются неотъемлемой составляющей профессиональной готовности педагога); выпускники педвуза должны уметь анализировать свои сильные и слабые стороны в области гражданского воспитания современных школьников, осознавать свои успехи и трудности, извлекать уроки из неудавшихся ситуаций взаимодействия с подростками, анализировать свои действия и принимать конструктивные решения в отношении своего профессионального развития, разрабатывать и реализовывать планы профессионального и личностного роста, саморазвития). Принцип социально-педагогического партнерства (преподаватели университета должны строить партнерские отношения со всеми специалистами образовательных учреждений, в которых будущие учителя-предметники будут проходить различные виды практики, предусмотренные учебным планом, а также осуществлять педагогическую волонтёрскую деятельность, в ходе которой они смогут применить свои знания и навыки в сфере гражданского воспитания подростков; это позволит студентам набраться базового (первичного) опыта воспитательной работы с реальными школьниками, опыта коллегиального взаимодействия с учителями, психологами, социальными педагогами, педагогами дополнительного образования, участвовать в проектах и мероприятиях, связанных с гражданским воспитанием подрастающего поколения).

Принцип педагогической поддержки и сопровождения (предполагает наличие системы обратной связи, индивидуальных и микрогрупповых консультаций, регулярного мониторинга уровня сформированности профессиональной готовности студентов к воспитательной работе с подростками, системного анализа полученных диагностических мониторинговых данных; преподаватели университета должны обладать необходимыми компетенциями в сфере обеспечения педагогической поддержки и сопровождения студентов, которые испытывают по тем или иным причинам трудности в освоении профессиональных навыков, которые являются базовыми для осуществления гражданского воспитания школьников).

Принцип индивидуализации (каждый студент имеет свои индивидуальные особенности, возможности, способности. Профессиональная готовность будущего учителя-предметника должна формироваться с учетом индивидуальных особенностей, интересов, личностного потенциала каждого студента, что требует индивидуального подхода в организации как профессионально-образовательного процесса, так и процесса профессионального воспитания студента-педагога).

Принцип учета специфики киберсоциализации современных подростков в процессе их гражданского воспитания (киберсоциализации современных подростков является объективным фактом сегодняшней информационной эпохи, поскольку интернет и социальные сети сильно влияют на жизнь и развитие подростков. Учителя-предметники должны уметь формировать у подростков компетенции в сфере кибербезопасности, развивать у школьников критическое мышление, формировать у подростков понимание этических норм и ценностей, ответственное поведение в онлайн-среде [4; 7; 9]. Киберсреда может быть и мощным инструментом для активной гражданской деятельности подростков. Учителям должны уметь развивать у школьников навыки использования Интернета и социальных сетей для обмена знаниями, участия в молодежных инициативах и добровольческой работе, развития креативности и творческого потенциала. Гражданское воспитание должно стимулировать подростков к сотрудничеству и позитивной совместной деятельности в онлайн-среде, например, к участию в волонтерских проектах или социальных инициативах) [2; 5; 11; 13].

Принцип учета возрастных особенностей современных студентов педагогических вузов (современные студенты (очной формы, возраст от 18 до 25 лет) имеют свои возрастные особенности, которые отличают их от более молодых школьников и более старших профессионалов в области педагогики. Студенты в большинстве своём стремятся к самостоятельности и независимости. Они выросли в эпоху цифровых технологий, активно используют смартфоны, Интернет и социальные сети в своей повседневной жизни и обучении, что может быть использовано преподавателями для взаимодействия со студентами. Современные студенты часто привыкли выполнять несколько задач одновременно (они могут одновременно обращаться в сети, слушать лекции, работать с учебными материалами и общаться с одногруппниками). Педагогические подходы, способствующие акцентированию внимания и развитию многозадачности, могут быть эффективными для таких студентов. Нередко сегодняшние студенты могут испытывать трудности с длительной концентрацией внимания, быть более склонными к пассивному потреблению информации вместо активного участия в учебном процессе, поэтому преподавателям важно стимулировать активность и внимание студентов, создавая интерактивные задания и возможности для обсуждения.

Современные студенты могут представлять разнообразные культурные, социальные, этнические, конфессиональные группы. Педагогический подход должен учитывать эту многообразность, создавать безопасную и поддерживающую образовательную среду, способствующую взаимопониманию и уважению различий. Современные студенты стремятся к применению своих знаний в реальной ситуации, к практическому применению профессиональных навыков, поэтому предоставление им возможностей проявить свои способности и инициативу может быть важным фактором успешного обучения).

Все вышеперечисленные педагогические принципы формирования профессиональной готовности учителей-предметников к гражданскому воспитанию школьников основаны на учете специфики их будущей профессиональной деятельности и требований современного общества к качеству гражданского воспитания подрастающего поколения. Данные принципы позволяют создать благоприятные условия для профессионального роста и развития будущих учителей, обеспечивая им необходимые знания, навыки и компетенции в области гражданского воспитания.

Библиографический список


1. Афанасов А.В. Гражданское и патриотическое воспитание молодёжи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014.
2. Вараксин А.В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодёжи. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 2: 205–212.
3. Гребенникова В.М., Руденко Е.Ю., Никитина Н.И., Вольхин С.Н. Моделирование процесса формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 142–145.
4. Демидова Т.Е., Чижевская И.Н., Чижевский А.Е. Состояние профессиональной готовности учителей к формированию медийной культуры у современных школьников. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2019; № 5: 45–58.
5. Дружилов С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты. *Психологические исследования*. 2020; № 11 (59): 11–19.
6. Толкачева Т.М. *Формирование профессиональной готовности будущего учителя к гражданскому воспитанию младших школьников*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Оренбург, 2009.
7. Огурцова Е.Ю., Фадеев Р.Н. Подготовка будущих учителей к обучению школьников основам кибербезопасности. *Ноосферные исследования*. 2021; Выпуск 3: 88–97.
8. Пронина Е.И. Особенности воспитания гражданственности и патриотизма школьников старших классов. *Социологические исследования*. 2011; № 5: 97–103.
9. Пустовойтов В.Н., Корнейков Е.Н. Информационные технологии как средство гражданско-патриотического воспитания современных школьников. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2021; № 2: 37–41.
10. Руденко Е.Ю. Профессиональная готовность педагога к гражданскому воспитанию современных подростков: контекст формирования в вузе. *Образование и общество*. 2023; № 4 (141): 107–116.
11. Руденко Е.Ю. Киберсоциализация подростков и полидисциплинарный подход к формированию в университете профессиональной готовности учителя к их гражданскому воспитанию. *Педагогическая наука в современном обществе: междисциплинарный подход*: материалы III Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство «Перспектива», 2023: 133–138.
12. Руденко Е.Ю., Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Вольхин С.Н. О формировании в вузе профессиональной готовности будущих учителей к гражданскому воспитанию подростков в условиях информатизации общества. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2023; № 3 (323): 87–97.
13. Угольков Н.В. *Интернет как институт социализации старших школьников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва: МПГУ, 2012.


References


1. Afanasov A.V. Grazhdanskoe i patrioticheskoe vospitanie molodezhi. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2014.
2. Varaksin A.V. Vliyanie social'nyh setej na formirovanie cennostnyh orientirov sovremennoj molodezhi. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 2: 205-212.
3. Grebennikova V.M., Rudenko E.Yu., Nikitina N.I., Vol'hin S.N. Modelirovanie processa formirovaniya professional'noj gotovnosti uchitelej k grazhdanskomu vospitaniyu podrostkov v informacionnom obschestve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 142-145.
4. Demidova T.E., Chizhevskaya I.N., Chizhevskij A.E. Sostoyanie professional'noj gotovnosti uchitelej k formirovaniyu medijnoj kul'tury u sovremennyh shkol'nikov. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2019; № 5: 45-58.
5. Druzhilov S.A. Negativnye vozdejstviya sovremennoj informacionnoj sredy na cheloveka: psihologicheskie aspekty. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2020; № 11 (59): 11-19.
6. Tolkacheva T.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti buduschego uchitelya k grazhdanskomu vospitaniyu mladshih shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2009.
7. Ogurcova E.Yu., Fadeev R.N. Podgotovka buduschih uchitelej k obucheniyu shkol'nikov osnovam kiberbezopasnosti. *Noosfernye issledovaniya*. 2021; Vypusk 3: 88-97.
8. Pronina E.I. Osobennosti vospitaniya grazhdanstvennosti i patriotizma shkol'nikov starshih klassov. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2011; № 5: 97-103.
9. Pustovojtov V.N., Kornejkov E.N. Informacionnye tehnologii kak sredstvo grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya sovremennyh shkol'nikov. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki.* 2021; № 2: 37-41.

10. Rudenko E.Yu. Professional'naya gotovnost' pedagoga k grazhdanskomu vospitaniyu sovremennyh podrostkov: kontekst formirovaniya v vuze. *Obrazovanie i obschestvo*. 2023; №?4?(141): 107-116.
11. Rudenko E.Yu. Kibersocializaciya podrostkov i polidisciplinarnyj podhod k formirovaniyu v universitete professional'noj gotovnosti uchitelya k ih grazhdanskomu vospitaniyu. *Pedagogicheskaya nauka v sovremennom obschestve: mezhdisciplinarnyj podhod:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferecii. Moskva: Izdatel'stvo «Perspektiva», 2023: 133-138.
12. Rudenko E.Yu., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Vol'hin S.N. O formirovanii v vuze professional'noj gotovnosti buduschih uchitelej k grazhdanskomu vospitaniyu podrostkov v usloviyah informatizacii obschestva. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2023; №?3?(323): 87-97.
13. Ugol'kov N.V. *Internet kak institut socializacii starshih shkol'nikov.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MPGU, 2012.

*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

УДК 378 + 37.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-322-325

***Sokolova N.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University Under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ntlsokol@mail.ru*
***Firsova I.V.****, teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University Under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Alia_galaxy@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES OF STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF LANGUAGE EDUCATION.** The article discusses some issues related to the development of social abilities of university students by means of learning a foreign language. The purpose of the article is to identify, scientific-theoretical substantiation and experimental confirmation of psychological and pedagogical conditions for the development of students' social abilities in the context of teaching a foreign language in a higher educational institution. The authors emphasize that a modern university must meaningfully enrich all educational courses in order to develop free scientific creativity, as well as the personal qualities of students. The main research methods were the study of literature and materials on relevant topics and the analysis of teaching experience in higher education. It is recommended to widely use mediation technologies, develop students' conflict management competence and all its components. The conclusions are that the indicators of the experimental group improved significantly, demonstrating a steady increase in all types of social abilities of students, which is justified by the effectiveness of the measures implemented.

*Key words:* **social abilities of students, foreign language, psychological and pedagogical conditions, convergence**

***Н.И. Соколова****, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: ntlsokol@mail.ru*
***И.В. Фирсова****, преп., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: ivfirsova@fa.ru*

# РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с развитием социальных способностей студентов вуза средствами изучения иностранного языка. Цель статьи заключается в выявлении, научно-теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении психолого-педагогических условий развития социальных способностей студентов в контексте обучения иностранному языку в высшем учебном заведении. Авторы делают акцент на том, что современный вуз должен содержательно обогащать все учебные курсы с целью развития свободного научного творчества, а также личностных качеств студентов. Основными методами исследования стали изучение литературы и материалов по соответствующей тематике и анализ педагогического опыта работы в высшей школе. Рекомендовано широко применять медиативные технологии, развивать конфликтологическую компетентность студентов и все её компоненты. Выводы состоят в том, что показатели экспериментальной группы значительно улучшились, продемонстрировав устойчивый рост всех типов социальных способностей студентов, что обосновано эффективностью реализованных мер.

*Ключевые слова:* **социальные способности студентов, иностранный язык, психолого-педагогические условия, мержентность**

Актуальность темы данного исследования обусловлена тенденциями развития современного вуза, который является центром всестороннего формирования личности будущих специалистов. Ведущим трендом в условиях современной глобализации становится поликультурный компонент образования. Изучение теоретического и практического материала в межкультурном контексте, в свою очередь, формирует осведомленность и толерантность к дальнейшей профессиональной деятельности в мультикультурной среде. При этом в вузе одномоментно с творческой составляющей необходимо и регулярное качественное обогащение всех учебных курсов, предполагающих возможность становления будущего специалиста и развития его личности. На данном этапе развития российского общества гуманистическая тенденция в образовании становится задачей профессиональной подготовки будущих специалистов. Теоретические знания, получаемые в высшей школе, – основа будущего профессионализма сегодняшнего студента, в то время как развитие индивидуальных личностных составляющих расширяет возможности практического применения специальных знаний на более высоком уровне [1]. Развитие, в том числе и социальных, способностей студентов высших учебных заведений в контексте гуманистической парадигмы начинает занимать приоритетное направление в вопросе подготовки специалистов, так как помогает находить и активировать ресурсы собственного совершенствования, понимать специфику своих психологических особенностей, способствует самореализации [2]. В ходе изучения психолого-педагогической литературы стало очевидно, что анализируемая проблема развития социальных способностей студентов в рамках языкового образования мало изучена в рамках научных исследований [3–7]. Изучение и формирование особого взгляда на данную тему затрагивает содержательную и личностную составляющие. В соответствии с этим становится наиболее актуальным вопрос обобщения научной информации, уточнения и разъяснение базовых концепций. Идея создания комплексной теоретической системы в контексте развития социальных способностей в рамках языкового образования в высшей школе выходит на первый план [8].

Цель исследования заключается в выявлении, научно-теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении психолого-педагогических условий развития социальных способностей студентов вуза в процессе языкового образования. Задачи исследования: обзор научной литературы по теме исследования, анализ методов психологической диагностики с целью подбора наиболее подходящих методик, проведение диагностики студентов и сопоставление и интерпретация результатов, полученных в ходе эксперимента.

Научная новизна статьи состоит в том, что при ее написании авторами были определены психолого-педагогические условия развития социальных способностей студентов, которые могут применяться в процессе эффективной образовательной деятельности. Теоретическая значимость работы заключается в определении задач, которые следует решить педагогу с целью формирования социальных способностей студентов в процессе изучения иностранного языка. Практическая значимость видится в анализе опыта высшей педагогической школы в области применения гуманитарной парадигмы в высшем образовании, нацеленной на развитие социальных способностей студентов.

Основные направления данной работы определены практическими запросами системы образования к профессиональной подготовке специалиста. Одной из современных проблем выступают сложности в организации качественной работы педагогического персонала. Исследование проведено на базе Финансового университета при Правительстве РФ. Выборка однородна по возрастным и гендерным признакам. В ходе эксперимента диагностировались социальные способности студентов; социальная и конфликтологическая компетентность; личностный профиль студентов. Диагностика первого блока проведена по следующим методикам:

**1. Социальные способности студентов:**

1. Лидерские способности (методика Е. Жарикова, Е. Крушельницкого).
2. Организаторские способности (методика КОС, В.В. Синявского, В.А. Федорошина);
3. Коммуникативные способности (методика КОС, В.В. Синявского, В.А. Федорошина);
4. Педагогические способности (изучение склонностей к педагогической профессии – «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова).
5. Социально-адаптационные способности (Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным) [9];

Таблица 1

Результаты факторного и кластерного анализа массива данных на констатирующем этапе эксперимента

| | **Кластер 1**<br>**Социальные способности:**<br>– лидерские,<br>– организационные,<br>– коммуникативные,<br>– педагогические,<br>– социально-адаптационные | **Кластер 2**<br>**Конфликтологическая компетентность** | **Кластер 3**<br>**Личностные и эмоционально-волевые особенности:**<br>– личностный профиль,<br>– стрессоустойчивость,<br>– навыки саморегуляции |
|---|---|---|---|
| Плотность кластера | 0,42 | 0,63 | 0,68 |
| Устойчивость кластера | 0,36 | 0,73 | 0,69 |
| Влияние на дисперсию кластера в целом | 0,61 | 0,69 | 0,78 |
| Влияние на дисперсию составляющих кластера | 0,53 | 0,38 | 0,26 |
| Доля в дисперсии | 43% | 22% | 20% |

Параметры были структурированы исходя из предварительно проведенного факторного и кластерного анализа, результаты которого позволяют сделать вывод о том, что в рамках исследуемого массива данных существуют три независимых, однако связанных между собой кластера [10]. Были также использованы и другие методики, однако они не продемонстрировали достаточной связности с массивом. Важно отметить то, что в рамках исследуемого массива широко представлен феномен мержентности, т. е. влияние на массив связного кластера существенно отличается от влияния его компонентов и зависит не только от плотности внутри самого кластера, но и от связи между кластерами. Результаты кластерного и факторного анализа представлены в табл. 1.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в рамках массива данных существует 2 плотных кластера, для которых характерна высокая мержентность. Это кластеры 2 и 3, которые оказывают существенное влияние на массив только в виде кластера, их компоненты либо оказывают минимальное влияние, либо не влияют на массив вовсе. Это связано с тем, что данные кластеры крайне устойчивы, и влияние кластера в целом на порядок выше, чем влияние его составляющих. При этом не до конца понятно, с чем связана данная тенденция, это будет уточнено в ходе дополнительного статистического анализа. С кластером 1 заметна несколько иная картина. В данном кластере мержентность минимальна, влияние кластера в целом и влияние его составляющих отличается не столь сильно, при этом устойчивость кластера – ниже средней, что может свидетельствовать либо о недостаточной степени развития компонентов, либо о том, что составляющие кластера изначально не могут стать устойчивым кластером в силу дихотомических связей между составляющими. Данные аспекты будут более детально изучены в рамках статистического анализа данных. Эти параметры соотносятся с трехаспектной моделью способностей студента [11].

Для удобства результаты диагностики сведены к единой 100-балльной шкале измерений, где 1–37 – низкий уровень, 37–69 – средний уровень, 70–100 – высокий уровень. Рассмотрим результаты диагностики первой группы параметров, данные диагностики представлены в табл. 2. Для упрощения анализа данных и последующего нивелирования ошибок результаты представлены в формате суммарных значений каждой из способностей, пограничные значения отсечены из массива данных.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что социальные способности развиты преимущественно на среднем уровне, наиболее развитыми выступают коммуникативные способности, которые являются базисом для развития остальных в силу естественной связности, социально-адаптационные способности при этом развиты в наименьшей степени, на пороге низкого уровня, что обусловлено сложностью их развития и спецификой выборки, где доля студентов-выпускников относительно невелика. Для того чтобы выявить зависимость развития социальных способностей от опыта, рассмотрим развитие способностей в разрезе их курса.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что курс выступает крайне значимой характеристикой, влияющей на социальные способности, поскольку данные способности развиваются в рамках деятельности, что объясняет различия в показателях. При этом стоит отметить то, что только коммуникативные способности обладают высокой динамикой изменений в рамках стихийного развития в деятельности, в то время как остальные способности, в особенности социально-адаптационные, требуют внешних усилий и особых условий для своего развития либо куда значительных временных затрат, что крайне усложняет повышение эффективности деятельности студентов младших курсов. Далее проведем статистический анализ специфики взаимосвязей

Таблица 2

Результаты диагностики социальных способностей студентов на констатирующем этапе эксперимента

| | Лидерские способности | Организаторские способности | Коммуникативные способности | Педагогические способности | Социально-адаптационные способности |
|---|---|---|---|---|---|
| КГ | 42,7 | 46,3 | 57,8 | 47,1 | 40,2 |
| ЭГ | 42,9 | 45,6 | 56,4 | 48,3 | 40,9 |

Таблица 3

Результаты диагностики социальных способностей курса студентов в зависимости от курса

| Курс | Лидерские способности | Организаторские способности | Коммуникативные способности | Педагогические способности | Социально-адаптационные способности |
|---|---|---|---|---|---|
| 1–2 | 40,9 | 43,1 | 55,4 | 41,3 | 40,1 |
| 3 | 49,6 | 54,3 | 64,1 | 53,2 | 43,8 |
| 4–5 | 55,1 | 58,0 | 71,2 | 58,4 | 48,4 |

Таблица 4

Интеркорреляционный анализ социальных способностей на констатирующем этапе эксперимента

| | Лидерские способности | Организаторские способности | Коммуникативные способности | Педагогические способности | Социально-адаптационные способности |
|---|---|---|---|---|---|
| Лидерские способности | 1 | 0,58 | 0,58 | 0,63 | 0,57 |
| Организаторские способности | 0,58 | 1 | 0,65 | 0,55 | 0,56 |
| Коммуникативные способности | 0,65 | 0,56 | 1 | 0,58 | 0,57 |
| Педагогические способности | 0,63 | 0,55 | 0,58 | 1 | 0,55 |
| Социально-адаптационные способности | 0,57 | 0,56 | 0,57 | 0,55 | 1 |

социальных способностей и характера данной взаимосвязи с помощью корреляционного анализа.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что существуют слабые, но разветвленные связи между параметрами, при этом параметры четко делятся на 3 группы, лидерские + педагогические способности, организационные + коммуникативные способности, социально-адаптационные способности, чья связь друг с другом является более устойчивой, чем с остальными параметрами. Простой факторный анализ подтверждает то, что данные параметры образуют устойчивые совокупности. Тем самым для развития социальных способностей и их реализации в деятельности необходимо, с одной стороны, развитие данных групп по отдельности, а с другой – развитие связности между ними. Важно отметить, что социальные способности на текущем этапе не обладают мержентностью, т. е. их суммарный показатель не демонстрирует значимой отличной от компонентов социальных способностей связей с иными параметрами массива данных. Далее представлены компоненты конфликтологической компетентности, которые явились основой нашего исследования.

Таблица 5

Компоненты конфликтологической компетентности студента

| Компонент | Компетенция |
|---|---|
| Операционный | Нормативно-правовая; когнитивная |
| Эмоционально-волевой | Психолого-педагогическая; коммуникативная |
| Мотивационно-ценностный | Диагностико-прогностическая; просветительская |
| Поведенческий | Организаторская; миротворческая |
| Регулятивный | Проективно-аналитическая; регулятивная |

В исследовании были рассмотрены пять предложенных компонентов. Диагностика каждого из этих параметров отдельно помогает сформировать представление о конфликтологической компетентности студента. Следующая задача исследования – подобрать упражнения, способствующие развитию каждого конкретного компонента, что будет способствовать повышению показателей по фактору конфликтологической компетентности в целом. В качестве инструмента был использован один из видов медиативных технологий – психологический тренинг. Медиативные технологии – это технологии разрешения конфликтных ситуаций широкого спектра в различных условиях. Тренинг, помимо упражнений на развитие навыков, связанных с указанными компонентами конфликтологической компетентности, включал и сюжетно-ролевые игры, способствующие освоению и апробации медиативных технологий непосредственно. Рассмотрим результаты применения заявленных мероприятий. Результаты кластерного и факторного анализа представлены в табл. 6.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что несмотря на отсутствие изменений в факторной структуре (факторы остались теми же, что и на констатирующем этапе) на контрольном этапе произошли существенные изменения в устойчивости кластеров и их влиянии на дисперсию, что, прежде всего, связано с повышением общей связности между параметрами. В частности, существенно повысилась устойчивость и связность первого кластера на базе расширения частоты и силы взаимосвязей между социальными способностями и остальными заявленными параметрами. На текущий момент кластерная структура в целом является более плотной, социальные способности в ней составляют ядро, в то время как два других кластера выступают поддерживающими для первого. Подобная кластерная структура позволяет сделать вывод о высокой эффективности формирующего этапа, поскольку она наиболее оптимальна для реализации социальных способностей студентов в их деятельности. Далее рассмотрим результаты диагностики первой группы параметров, данные диагностики представлены в табл. 7. Для упрощения анализа данных и последующего нивелирования ошибок результаты представлены в формате суммарных значений каждой из способностей, пограничные значения отсечены из массива данных.

Анализ данных, представленных в табл. 7, позволяет сделать вывод о том, что показатели экспериментальной группы существенно видоизменились по сравнению с показателями контрольное группы, отменяется устойчивый рост всех типов социальных способностей до порога значений высокий, при этом коммуникативные способности преодолели данный порог. Это однозначно указывает на эффективность мер, реализованных на формирующем этапе исследования. Далее проведем статистический анализ специфики взаимосвязей социальных способностей и характера данной взаимосвязи с помощью корреляционного анализа.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о равномерном росте силы взаимосвязи в экспериментальной группе испытуемых на фоне почти тождественных значений в контрольной группе, которые мы не стали указывать. Рост

Таблица 6

Результаты факторного и кластерного анализа массива данных

| | Кластер 1,<br>социальные способности:<br>+ лидерские<br>+ организационные + коммуникативные + педагогические<br>+ социально-адаптационные способности | Кластер 2,<br>Конфликтологическая компетентность | Кластер 3,<br>Личностные и эмоционально-волевые особенности:<br>+ личностный профиль<br>+ стрессоустойчивость<br>+ навыки саморегуляции |
|---|---|---|---|
| Плотность кластера | 0,65 | 0,50 | 0,56 |
| Устойчивость кластера | 0,62 | 0,58 | 0,52 |
| Влияние на дисперсию кластера в целом | 0,81 | 0,60 | 0,69 |
| Влияние на дисперсию составляющих кластера | 0,58 | 0,30 | 0,22 |
| ООя в дисперсии | 63% | 19% | 18% |

Таблица 7

Результаты диагностики социальных способностей студентов на контрольном этапе

| | Лидерские способности | | Организаторские способности | | Коммуникативные способности | | Педагогические способности | | Социально-адаптационные способности | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Конст. | Контр. | Конст. | Контр. | Конст. | Контр. | Конст. | Контр. | Конст. | Контр. |
| КГ | 42,7 | 52,6 | 46,3 | 55,8 | 57,8 | 62,4 | 47,1 | 53,7 | 40,2 | 47,4 |
| ЭГ | 42,9 | 68,9 | 45,6 | 68,9 | 56,4 | 72,9 | 48,3 | 66,0 | 40,9 | 63,9 |

Таблица 8

Интеркорреляционный анализ социальных способностей на контрольном этапе в экспериментальной группе

| | Лидерские способности | Организаторские способности | Коммуникативные способности | Педагогические способности | Социально-адаптационные способности |
|---|---|---|---|---|---|
| Лидерские способности | 1 | 0,65 | 0,72 | 0,69 | 0,71 |
| Организаторские способности | 0,65 | 1 | 0,65 | 0,70 | 0,69 |
| Коммуникативные способности | 0,72 | 0,65 | 1 | 0,72 | 0,70 |
| Педагогические способности | 0,69 | 0,70 | 0,72 | 1 | 0,68 |
| Социально-адаптационные способности | 0,71 | 0,69 | 0,70 | 0,68 | 1 |

Таблица 9

Результаты диагностики конфликтологической компетентности студентов на контрольном этапе

| | Операционный компонент | | Мотивационно-ценностный компонент | | Поведенческий компонент | | Рефлективный компонент | | Суммарный показатель | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Конст. | Контр. | Конст. | Контр. | Конст. | Контр. | Конст. | Контр. | Конст. | Контр. |
| КГ | 46,4 | 53,6 | 50,3 | 59,2 | 53,9 | 65,4 | 54,7 | 58,1 | 40,5 | 44,6 |
| ЭГ | 47,3 | 70,3 | 51,2 | 72,8 | 51,4 | 73,1 | 52,9 | 71,5 | 41,2 | 69,8 |

интеркорреляционных взаимосвязей между параметрами стал ключевой причиной увеличения устойчивости кластера социальных способностей и изменения кластерной структуры массива в целом, в первую очередь потому, что социально-адаптационные способности полноценно встроились в кластер, что, в свою очередь, было основано на развитии навыков саморегуляции и стрессоустойчивости, а также иных мероприятий формирующего этапа. Далее обратим внимание на диагностику конфликтологической компетентности в общем формате.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что показатели экспериментальной группы существенно и равномерно возросли по сравнению с показателями контрольной группы, которые в целом демонстрируют незначительную динамику, что указывает на эффективность мер формирующего этапа.

Библиографический список


1. Сударева Е.Е. Поиск форм развития социальной успешности студентов колледжа. *Наука и практика в образовании: электронный научный журнал*. 2022; Т. 3. № 1: 42–50.
2. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005; № 4: 23.
3. Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*. 2022; Т. 27, № 6: 102–114.
4. Захарова И.Г. Формирование социальной компетентности у студентов вуза. *Фундаментальные исследования*. 2007; № 11: 129–130.
5. Костеров А.С. Социально-психологические особенности характера студентов ВУЗа. *Вестник Российского нового университета*. 2011; № 1: 90–98.
6. Dubinina G.A., Konnova L.P., Stepanyan I.K. Compatibility of edutainment and traditional methods in the university's educational environment. *The World of Games: Technologies for Experimenting, Thinking, Learning. XXIII Professional Culture of the Specialist of the Future*. St. Petersburg, Russia, 2023; Vol. 1: 277–289.
7. Ispiryan M. Formation of social competences of a university students: a holistic exploration. *Main issues of pedagogy and psychology*. 2023; № 2 (10): 71–80.
8. Толстых Н.Н. Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского. *Культурно-историческая психология*. 2020; Т. 16, № 1: 25–34.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Издательство Института психотерапии, 2002.
10. Голованова И.И., Телегина Н.В., Донецкая О.И. Подготовка к профессиональной деятельности будущего педагога на основе разработанной системы оценки сформированности компетенций. *Образование и саморазвитие*. 2019; Т. 14, № 1: 57–67.
11. Новохатько И.М., Багрова К.Н. О формировании социальных компетенций студентов и аспирантов исследовательского университета. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26240


References


1. Sudareva E.E. Poisk form razvitiya social'noj uspeshnosti studentov kolledzha. *Nauka i praktika v obrazovanii: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2022; T. 3. № 1: 42-50.
2. Zeer `E., Symanyuk `E. Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005; № 4: 23.
3. Bystrova Yu.A. Razvitie social'noj kompetentnosti u podrostkov s OVZ v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2022; T. 27, № 6: 102-114.
4. Zaharova I.G. Formirovanie social'noj kompetentnosti u studentov vuza. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2007; № 11: 129-130.
5. Kosterov A.S. Social'no-psihologicheskie osobennosti haraktera studentov VUZa. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta*. 2011; № 1: 90-98.
6. Dubinina G.A., Konnova L.P., Stepanyan I.K. Compatibility of edutainment and traditional methods in the university's educational environment. *The World of Games: Technologies for Experimenting, Thinking, Learning. XXIII Professional Culture of the Specialist of the Future*. St. Petersburg, Russia, 2023; Vol. 1: 277-289.
7. Ispiryan M. Formation of social competences of a university students: a holistic exploration. *Main issues of pedagogy and rsychology*. 2023; № 2 (10): 71-80.
8. Tolstyh N.N. Social'naya psihologiya razvitiya: integraciya idej L.S. Vygotskogo i A.V. Petrovskogo. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2020; T. 16, № 1: 25-34.
9. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta psihoterapii, 2002.
10. Golovanova I.I., Telegina N.V., Doneckaya O.I. Podgotovka k professional'noj deyatel'nosti buduschego pedagoga na osnove razrabotannoj sistemy ocenki sformirovannosti kompetencij. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2019; T. 14, № 1: 57-67.
11. Novohat'ko I.M., Bagrova K.N. O formirovanii social'nyh kompetencij studentov i aspirantov issledovatel'skogo universiteta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26240


*Статья проступила в редакцию 05.05.24*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-325-328

***Khamatkhanova Zh.M.,*** *senior lecturer, Department of Mechanical Engineering, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: roziko89@mail.ru*
***Pugoeva A.O.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Mechanical Engineering, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: bekovama@mail.ru*
***Bekova M.R.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: bekovama@mail.ru*

**THE PRACTICE OF FORMING SCHOOLCHILDREN'S VALUE ORIENTATIONS IN THE CONTEXT OF PROFILING EDUCATION.** The article considers the practice of formation of value orientations of schoolchildren in the context of profile education. The authors show the significance of the introduction of profile education in high school, which is aimed at the implementation of personality-oriented learning process. According to the authors, the specially organised process of value orientations development in the conditions of profile education seems to be the key one, which has an important role in professional and personal development. The authors consider it important to analyse individual peculiarities of formation of value orientations of high school students. Profile education allows schoolchildren to master theoretical and applied knowledge, as well as to develop practical skills and research skills in the chosen field. The article emphasises that the school can contribute to the indirect, but quite active formation of the value sphere by organising multidirectional activities within the framework of extracurricular activities. An important component is project activity, in which students of different profiles and classes can participate, socially useful activity, which meets the most important age characteristics of adolescence is the leading activity in one of the concepts of age development. The authors come to the conclusion that profile education is related to the issues of professional and personal self-determination of older adolescents.

*Key words:* **practice, formation, value orientations, schoolboy, profile, learning, adolescent, school, ability**

***Ж.М. Хаматханова****, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: roziko89@mail.ru*
***А.О. Пугоева****, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: roziko89@mail.ru*
***М.Р. Бекова****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: bekovama@mail.ru*

# ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрена практика формирования ценностных ориентаций школьников в контексте профилизации обучения. Авторами показана значимость введения профильного обучения в старших классах, которое направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса. По мнению авторов, специально организованный процесс развития ценностных ориентаций, которые играют важную роль в профессиональном и личностном развитии, в условиях профильного обучения представляется ключевым. Авторы считают важным анализ индивидуальных особенностей формирования ценностных ориентаций старшеклассников. Профильное обучение позволяет школьнику освоить теоретические и прикладные знания, а также развить практические навыки и исследовательские умения по выбранному направлению. В статье подчеркнуто, что школа может способствовать опосредованному, но достаточно активному формированию ценностной сферы, организуя разнонаправленные мероприятия в рамках внеурочной деятельности. Важной составляющей является проектная деятельность, в которой могут участвовать обучающиеся разных профилей и классов, общественно полезная деятельность, что отвечает важнейшим возрастным характеристикам подросткового возраста и является ведущей деятельностью в одной из концепций возрастного развития. Авторы пришли к выводу, что профильное обучение связано с вопросами профессионального и личностного самоопределения старших подростков.

*Ключевые слова:* **практика, формирование, ценностные ориентации, школьник, профиль, обучение, подросток, школа, способность**

Актуальность данной статьи обусловлена первоочередными задачами, которые стоят перед школьниками в области профессионального самоопределения. Внедрение профильного обучения в старшей школе ориентировано на реализацию личностно ориентированного учебного процесса. Все это предполагает дифференциацию школьников по профилям с учетом способностей и индивидуальных особенностей. Зачастую применятся технология дифференциации учащихся по профильным классам в соответствии с успешностью усвоения дисциплин. Одной из ключевых идей профильного обучения, направленной на педагогическую поддержку индивидуальности школьника, развитие его интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, мы считаем разработку индивидуальной образовательной траектории личности. Однако при этом не учитывается способность выпускника к социальной и профессиональной адаптации, которая необходима для личностной и профессиональной мобильности. Специально организованный процесс развития ценностных ориентаций в процессе профилизации обучения представляется нам ключевым, играющим важную роль в профессиональном и личностном развитии [1–11].

Цель данной статьи заключается в выявлении сущности и содержании ценностных ориентаций школьников, обучающихся в профильных классах.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

1. Изучить сущность понятия «ценностные ориентации» в психолого-педагогической литературе.
2. Рассмотреть особенности ценностных ориентаций школьников в профильных классах.
3. Выявить потенциал внеурочной деятельности, которая направлена на работу с ценностными ориентирами школьников.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками).

Научная новизна статьи определяется тем, что рассмотрены особенности ценностных ориентаций обучающихся в профильных классах, выявлен потенциал внеурочной деятельности, который направлен на работу с ценностными ориентирами школьников.

Теоретическая значимость статьи состоит в систематизации и актуализации материала по проблеме развития ценностных ориентаций школьников в условиях профильного обучения.

Практическая значимость заключается в том, что разработанный комплекс по проблеме развития ценностной и личностной сферы для педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность с детьми подросткового возраста, может эффективно применяться в школах с профильным уклоном.

Серьезный вклад в проблематику исследований о ценностях внесли П. Сорокин, Т. Парсонс. П. Сорокин, российско-американский социолог, говорил, что ценности представляют собой основу культуры и общества и могут быть негативными и позитивными [1].

Т. Парсонс, американский ученый, считал, что ценности являются основой социальной системы и определяют поведение людей в обществе. Парсонс отмечал, что ценности являются основой социальной интеграции и стабильности общества и подчеркивал, что ценность формируется лишь благодаря общепринятым представлениям о том, что желательно [2].

Говоря о классификации ценностей, необходимо обратиться к культурологическому подходу в решении проблемы ценностей. В данном подходе ценность целиком принадлежит культуре, она определяется как побудительная сила, воздействующая на характер человеческой деятельности.

Рассматривая тему ценностей, нужно понимать, что они вступают во взаимодействие друг с другом и образуют систему, которая, в свою очередь, определяет поведение, дает основную направленность личности, т. е. та ценность, которая занимает наивысшее положение в ценностной системе [3, с. 22].

Ценность понимается как предпочтение, процесс перевода в ценностную ориентацию происходит в сознании благодаря воздействию различных внешних факторов и внутренних процессов личности. Ценность распространяется только между людьми, оказывая существенное влияние на социальную сторону жизни человека, а также на деятельность человеческого сознания. Принципы полезности и цельности, взаимопроникающие друг в друга в человеческой субъективности, указывают на свойство ценности быть операциональной. Одна и та же ценность может служить ориентиром (целью) деятельности и результатом (средством) для продолжения усилий человека при достижении цели. О ценности стоит говорить в совокупности с деятельностью человека, так как она определяет отношение субъекта к чему-либо.

У человека на протяжении жизни формируется своя неповторимая система личностных ценностей, связывающая духовный мир индивида с духовной культурой всего общества. Жизненная концепция человека формируется через его систему ценностей, становление и усвоение которых не происходит извне, а в процессе самоанализа, самосовершенствования и практической деятельности определяет внутренний мир человека.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что ценностные ориентации являются неким маяком для человека в вопросах, где необходимо делать выбор. Они могут направлять, мотивировать его поступки, а также сдерживать в рамках «нормального» – принятых общечеловеческих ценностей. Сами по себе ценностные ориентации являются плодом развития человеческой культуры и общества, ведь они позволяют человеку функционировать как полноценной единице. Важнейшей характеристикой системы ценностных ориентаций является многоуровневость, а ценности – это именно то, что в процессе развития цивилизации разделялось на слои и постоянно менялось, как и само общество. В связи с этим можно сказать, что ценности – основа ценностных ориентаций личности.

Как считает О.С. Алексеева, дефиниция «ценности» подразделяется на два вида: объективные (общественные) и субъективные (личностные) [4, с. 10].

А.Г. Здравомыслов считает, что «ценностные ориентации – важнейший элемент внутренней структуры личности, закрепленный жизненным опытом каждого конкретного индивида и всей совокупностью его переживаний. В связи с этим очень важно проанализировать индивидуальные особенности формирования ценностных ориентаций школьников» [5, с. 10].

Говоря о таких группах ценностей, как общечеловеческие, социальные и профессионально-культурологические, можно отметить вклад таких авторов, как М.Н. Киреев, А.Ю. Галиченко и Е.Н. Коренева [6, с. 10].

На протяжении всего существования человечества людьми был выработан определенный набор идеалов, который впоследствии стал приоритетным во всей иерархии ценностей. Этот набор называют общечеловеческими ценностями. Все отношения в обществе или между конкретными людьми определены наличием общечеловеческих ценностей, которые и задают некоторые паттерны поведения. Социальные же ценности – некоторый более конкретизированный набор рамок, применяемый в пределах обособленной социальной группы. Взяв за основу социальные ценности, мы можем говорить и о социальных нормах.

Таким образом, можно отметить, что многие ученые не видели отличий ценностей от ценностных ориентиров и изучали эту дефиницию как единое. Ценностные ориентации служат стимулами или мотиваторами, отражают способности человека, помогают реализовать себя в окружающей действительности.

В рамках нашей статьи важно отметить возрастной период, в который начинают вырабатываться ценностные ориентации. По С.Л. Рубинштейну, это период юности, в это время происходим формирование научно-теоретических, философских, нравственных, эстетических ценностных ориентиров и установок [7, с. 54].

Следовательно, отметим, что ценностные ориентации являются вектором при совершении выбора чего-либо, то есть являются направляющими, мотивирующими на поступки, которые приняты в рамках общечеловеческих ценностей.

Говоря о профильном обучении, отметим, что в нормативно-правовых и методических документах оно определяется как вид дифференцированного обучения и средство профессионального самоопределения.

В науке отсутствует единая трактовка этого термина, но в психолого-педагогическом контексте профильное обучение связывается с ориентацией субъектов педагогического процесса на будущее профессиональное образование и будущую профессиональную деятельность.

Преемственность между ступенями образования обеспечивает освоение школьниками, помимо общеобразовательных дисциплин, дополнительного профильного предмета и прикладного профильного предмета.

Профильное школьное образование – это построение процесса обучения, основанное на учете интересов, способностей и возможностей каждого ученика, актуализация индивидуального подхода и принципов дифференциации обучения.

В науке существует ряд требований к материальному и содержательному компонентам образовательного процесса. Если говорить об образовательной среде, то она должна быть организована на достаточно современном уровне, с привлечением новейших технологий и устройств, в классах должен быть Интернет, интерактивные доски, проектор. Педагоги обязаны владеть данным оборудованием. К квалификации педагогов, участвующих в процессе обучения в профильном классе, тоже накладываются особые требования к владению предметом и возможности реализации имеющихся у них знаний, а также к психологической подготовке. Желательно, чтобы в школе, реализующей программы профильного обучения, была психологическая служба либо психолог, владеющий профориентационными знаниями и методиками, имеющий достаточную квалификацию для проведения профориентационных тренингов.

Профильное обучение позволяет школьнику освоить теорию и практику, а также способствует развитию практических навыков и исследовательских умений в любой профессиональной деятельности, тем самым подготовив себя к поступлению в среднее специальное заведение или в вуз.

Перейдём к характеристике принципов профильного обучения, таких как дифференцированность, вариативность, интегративность, деятельностный, развивающий характер обучения.

Вариативность в рамках организации профильного обучения отражает возможность образовательной системы учитывать интересы разных групп обучающихся и представлять их разные образовательные программы в соответствии с их потребностями.

Также важным компонентом построения процесса профильного обучения является интегративность, которая определяется как качество взаимозависимости автономных элементов педагогической системы в процессе достижения общих целей. К примеру, в рамках технического профиля обычно объединяют физику и математику, так как научная методология физики использует математический аппарат или науки химия и биология также объединяются в медико-биологический или химико-биологический профили, в рамках которого формируется естественно-научное мировоззрение обучающихся.

Профильное обучение реализуется по принципу развивающего, деятельностного и компетентностного подходов. Используются активные методы обучения, формируются универсальные учебные действия и ключевые компетенции обучающихся.

Школы, где проводится профильное обучение старшеклассников, встали перед потребностью создания предметно-развивающей среды, поиска и реализации творческих технологий обучения, организации всестороннего психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося и создания для него индивидуальной образовательной траектории.

Психологический взгляд на проблему профильного обучения, прежде всего, связан с вопросами профессионального самоопределения личности. Выбор профессионального направления является одним из важнейших выборов человека, с которым связаны дальнейшие достижения или, напротив, поражения. Верный выбор профессионального пути ведет к успешной самореализации, психологическому и материальному благополучию. Также важным является мнение сверстников, соседей и знакомых, которое может оказывать непосредственное воздействие на выбор профессии. Роль учителя в процессе выбора профессии также имеет значение, поскольку их рекомендации и поддержка могут значительно повлиять на решение старшеклассника. Однако необходимо учитывать также собственные способности, умения и уровень развития обучающегося как субъекта деятельности, поскольку они определяют его потенциал в определенной области [8, с. 386].

Учеными отмечается, что учащийся зачастую при выборе будущей профессии учитывает мнение родителей, престиж и высокооплачиваемость профессии, успешность обучения по профильным предметам, удобство расположения высшего учебного заведения. Неумение планировать свою учебную и профессиональную деятельность, проектировать свой возможный жизненный путь и собственные профессиональные перспективы является частой проблемой школьников при переходе к профильному обучению.

Психолого-педагогическое обоснование профильного обучения базируется на положениях многих исследователей. К примеру, А. Бине и Э. Торндайк в своих исследованиях обратили свое внимание на вопрос о необходимости дифференцированного подхода к школьникам с разными способностями [9].

В рамках предпрофильной подготовки проводится совокупность разных видов психолого-педагогической деятельности (информационная, организационная, курсы по выбору психологическое профориентационное обследование. На данный возрастной период у обучающегося формируется стремление к познанию своего внутреннего мира, своих индивидуально-личностных особенностей и качеств, ценностей, интересов, способность верно оценивать свои возможности, ограничения и ресурсы.

В качестве психолого-педагогического сопровождения предпрофильного и профильного этапов в старшей школе в первую очередь строится программа, которая включает раскрытое психодиагностическое обследование, направленное на оценку личностно-типологических особенностей и профориентационной направленности. А также проводятся групповые встречи, тренинги, индивидуальные консультации, направленные на поиск смысла [10, с. 57].

К примеру, для осознания социального и профильного становления, понимания социальной значимости выбираемого профиля можно реализовать комплексный подход к изучению интересов и способностей подростков, который включает проведение родительских собраний для разъяснения вопросов, возникающих у родителей и обучающихся.

Реализация универсальных программ, которые ориентированы на развитие и становление ценностной сферы подростков, а также вариативные для каждого профиля нацелена на наиболее эффективную работу с ценностными ориентациями подростков профильных классов. Активная работа с обучающимися профильных классов в данном направлении будет способствовать более успешному личностному и профессиональному самоопределению в ситуациях учебной деятельности, межличностного общения и взаимодействия с основными участниками образовательного процесса.

Поэтому при организации работы следует учитывать различия в отношении подростков из профильных классов к разным видам ценностей и планировать тематику мероприятий, которые актуализировали бы малозначимые ценности. Данный характер работы позволит подростками расширить собственные представления, услышать иную позицию с иной системой ценностей, находить точки соприкосновения, размышлять и не ставить ярлыки. Важно, чтобы подростки получили возможность осмысления и понимания того, что ценностная система – это важная составляющая их личности, что она интенсивно формируется, меняется на протяжении жизни, не является неизменной и статичной.

Необходимым условием реализации внеурочной деятельности, направленной на работу с ценностными ориентирами подростков, является участие разных специалистов школы, включая психологическое сопровождение. Совместные внеурочные мероприятия всех участников образовательного процесса дают возможность иначе воспринимать обучающихся, так как именно подростковый возраст воспринимается педагогами как наиболее сложный с точки зрения установления взаимоотношений. Часто можно услышать жалобы педагогов на неудовлетворительные моральные качества подростков, их тяготение к ценностям потребления и эгоцентризма. На наш взгляд, общение во внеурочной деятельности и решение общих вопросов, связанных с правилами школы, обсуждением происходящих в школе ситуаций, дает возможность лучше понять межпоколенные различия в ценностных ориентациях. Также формирует атмосферу сотрудничества и смещает акцент общения с подростками с субъект-объектных на субъект-субъектные.

Остановимся на способах, которые будут способствовать поддержанию интереса к своей личности и формированию своих ценностных ориентаций.

У человека на протяжении жизни формируется своя неповторимая система личностных ценностей, связывающая духовный мир индивида с духовной культурой всего общества. Жизненная концепция человека формируется через его систему ценностей, становление и усвоение которых не происходит извне, а в процессе самоанализа, самосовершенствования и практической деятельности определяет внутренний мир человека.

Также следует отметить, что ценностные ориентации являются неким маяком для человека в вопросах, где необходимо делать выбор. Они могут направлять, мотивировать его поступки, а также сдерживать в рамках «нормального» – принятых общечеловеческих ценностей. Сами по себе ценностные ориентации являются плодом развития человеческой культуры и общества, ведь они позволяют человеку функционировать как полноценной единице.

Следует отметить, что в школах с атмосферой морального давления и множеством конвенциональных правил у подростков снижен интерес к таким видам деятельности, где необходима доверительность. Тогда становление такой уязвимой и чувствительной к внешним воздействиям ценностной сферы может быть затруднено [11].

В школе необходимо создавать атмосферу самостоятельности, безопасности и доверия. Только в такой атмосфере ценностные ориентиры будут отражать общественно одобряемые, а не протестные идеи и взгляды. Будут актуализировать важные для подростка составляющие, связанные с принятием ценности другого человека, ответственностью за свою жизнь.

Школа может способствовать опосредованному, но достаточно активному формированию ценностной сферы, организуя разнонаправленные мероприятия в рамках внеурочной деятельности: шефские мероприятия, благоустройство школы, подготовку к праздникам внутришкольного и иного уровней. Важной составляющей является проектная деятельность, в которой могут участвовать обучающиеся разных профилей и классов, общественно полезная деятельность, что отвечает важнейшим возрастным характеристикам подросткового возраста, является ведущей деятельностью в одной из концепций возрастного развития [11].

Говоря о мероприятиях психологической направленности, отметим, что наиболее эффективными формами работы могут являться тренинги, деловые игры, дискуссии и беседы по прочитанным книгам, просмотренным фильмам. По данным учёных-исследователей, одной из ведущих характеристик подростка является чувство противоречивости, выражаемое в решениях, выборах ориентиров, которые касаются любых областей жизни. Это происходит, потому что подросток одновременно включен как в мир детства, так и в мир взрослых. Поэтому так

важны обсуждения позиций героев произведений и фильмов, желательно, чтобы они являлись близкими по возрасту участникам встречи.

В процессе проведения групповых и индивидуальных форм работы с подростками следует доступно и привлекательно формулировать названия тематических мероприятий, тренингов.

Важнейшая задача, которая решается в ходе данных мероприятий – это повышение уровня доверия и возможность быть услышанным, так как осмысление вопросов, связанных с обсуждением ценностей, может происходить лишь в среде доверия. В данный возрастной период характерно, что они много думают о философско-этических явлениях: добре, любви, справедливости и др., о материальном и духовном, романтическом и приземленном. В связи с этим подростку всегда очень важно мнение взрослого, которому он доверяет.

Для преодоления нежелания подростков участвовать во внеурочной деятельности данной направленности, так как они добровольны, можно предложить выбор формы участия: привлечение друзей, подготовку анонсов мероприятий, разработку системы поощрений. Чаще всего групповые формы работы, направленные на самопознание, могут с подростками оказаться менее удачными, чем индивидуальные, так как занятие в группе сверстников или одноклассников снижает настрой подростка на искренние ответы и повышает уровень закрытости и формализма. Поэтому целенаправленная работа школы окажет неоценимое содействие и поддержку школьникам подросткового возраста.

Таким образом, можно сделать выводы, профильное обучение связано с вопросами профессионального и личностного самоопределения старших подростков. Данный вид обучения дает возможность расширить представления о своих интересах, способностях и склонностях. В процессе профильного и предпрофильного обучения следует проводить комплекс психолого-педагогической деятельности, способствующей познанию учащимся своего внутреннего мира, индивидуально-личностных особенностей, качеств, ценностей, интересов. Указанные мероприятия позволяют построить эффективную психолого-педагогическую работу, которая направлена на развитие ценностных ориентаций подростков.

Библиографический список


1. Сорокин П.А. *Социальная и культурная динамика*. Санкт-Петербург, 2010.
2. Парсонс Т. *Система современных обществ*. Перевод с английского Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Москва, 1997.
3. Гамзаева М.В., Пирогланов Ш.Ш. Ценностные ориентации современной молодежи: особенности и тенденции. *Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы*: сборник статей по материалам VI Международной студенческой научно-практической конференции, г. Махачкала. Москва-Берлин: ООО «Директ-Медиа», 2022: 20–25.
4. Алексеева О.С., Ржанова И.Е. Ценности и их связь с базовыми чертами личности. *Психологические исследования.* 2019; Т. 12, № 63: 10. Available at: http://psystudy.ru
5. Здравомыслов А.Г. *Потребности. Интересы. Ценности*. Москва: Политиздат, 1986.
6. Киреев М.Н., Галиченко А.Ю., Коренева Е.Н. Ценность как психолого-педагогическая категория. *Наука. Искусство. Культура*. 2015; № 4 (8).
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
8. Ачмизова С.Я. Специфика профессионального самоопределения старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 386–387.
9. Торндайк Э. *Принципы обучения, основанные на психологии*. Москва, 1996.
10. Касаткина Н.Э., Лысых О.Б. *Реализация профильного обучения старших школьников в регионе: проблемы, теоретические основы, пути решения*: коллективная монография. Кемерово, 2013; Ч. 1.
11. Николаева Е.И. Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности. *Педагогическое образование в России.* 2021; № 5: 61–66.


References


1. Sorokin P.A. *Social'naya i kul'turnaya dinamika*. Sankt-Peterburg, 2010.
2. Parsons T. *Sistema sovremennyh obschestv*. Perevod s anglijskogo L.A. Sedova i A.D. Kovaleva. Moskva, 1997.
3. Gamzaeva M.V., Piroglanov Sh.Sh. Cennostnye orientacii sovremennoj molodezhi: osobennosti i tendencii. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy*: sbornik statej po materialam VI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, g. Mahachkala. Moskva-Berlin: OOO «Direkt-Media», 2022: 20-25.
4. Alekseeva O.S., Rzhanova I.E. Cennosti i ih svyaz' s bazovymi chertami lichnosti. *Psihologicheskie issledovaniya.* 2019; T. 12, № 63: 10. Available at: http://psystudy.ru
5. Zdravomyslov A.G. *Potrebnosti. Interesy. Cennosti*. Moskva: Politizdat, 1986.
6. Kireev M.N., Galichenko A.Yu., Koreneva E.N. Cennost' kak psihologo-pedagogicheskaya kategoriya. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*. 2015; № 4 (8).
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
8. Achmizova S.Ya. Specifika professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov v usloviyah celostnogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 386-387.
9. Torndajk `E. *Principy obucheniya, osnovannye na psihologii*. Moskva, 1996.
10. Kasatkina N.`E., Lysyh O.B. *Realizaciya profil'nogo obucheniya starshih shkol'nikov v regione: problemy, teoreticheskie osnovy, puti resheniya*: kollektivnaya monografiya. Kemerovo, 2013; Ch. 1.
11. Nikolaeva E.I. Formirovanie cennostej i cennostnyh orientacij shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2021; № 5: 61-66.


*Статья поступила в редакцию 30.04.24*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-328-330

***Chernitsyna S.Yu.,** postgraduate, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: sophis@mail.ru*

**FORMATION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN.** The article deals with problems of developing the self-concept of primary school children. In the modern world, scientists, educators and psychologists have begun to pay more and more attention not only to the basic knowledge that children are taught in primary school, but also to the ability of children to communicate and interact with each other, with parents, teachers, tutors. In order to form adequate communication skills and social development, special attention should be paid to a set of factors that include social skills, physical fitness, family values, competencies, and academic performance. It is at primary school age that the foundations of self-esteem and self-worth are laid. All the processes comprehended by a student of primary school age lead to the formation of the self-concept of a person who is able to live his life optimally, using his potentials to the maximum and realizing himself in socially significant activities, and this, in turn, is the main idea of existential pedagogy. It is these foundations that are laid at primary school age. In this regard, children of primary school age need special attention.

*Key words:* **self-concept, academic performance, competence, emotional intelligence, family values, social skills**

***С.Ю. Черницына**, аспирант, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, E-mail: sophis@mail.ru*

# ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются проблемы развития Я-концепции детей младшего школьного возраста. В современном мире ученые, педагоги и психологи все более пристальное внимание стали уделять не только базовым знаниям, которым обучают детей в младшей школе, но и умению взаимодействовать друг с другом, с родителями, учителями, тьюторами. Для формирования адекватных навыков общения и социального развития необходимо особое внимание уделить совокупности факторов, которые включают в себя социальные навыки, физическую форму, семейные ценности, компетентности, академическую успеваемость. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы самооценки и самоценности. Происходят первые попытки поставить цель и добиться её. Все процессы, постигаемые обучающимся младшего школьного возраста, ведут к формированию Я-концепции человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности, а это, в свою очередь, представляет собой основную идею экзистенциальной педагогики. Именно эти основы закладываются в младшем школьном возрасте. В связи с этим дети младшего школьного возраста нуждаются в особом внимании.

*Ключевые слова:* **Я-концепция, академическая успеваемость, компетентность, эмоциональный интеллект, семейные ценности, социальные навыки**

Актуальность: изменения в образовательной среде ведут к необходимости расставлять новые приоритеты. На первый план выходят индивидуализация и субъективная значимость личности. Возрастает необходимость и важность проведения исследований, которые касаются отношения детей к себе, обществу, миру, жизни и другим аспектам их жизнедеятельности. В более раннем возрасте начинает формироваться самооценка, происходить осознание собственной идентичности, ставятся сложные философские вопросы, и происходит поиск ответов на них.

Проблемой формирования положительной Я-концепции у учащихся занимались такие учёные, как А.В. Петровский, Э. Бёрнс, С.Ю. Головин и многие другие [1–12].

Целью данной статьи является необходимость показать, как и на каком этапе происходит формирование самооценки и самоценности у детей, как данный аспект влияет на академическую успеваемость.

Среди задач исследования, проведенного в рамках написания данной статьи, стоит выделить выявление возрастных особенностей детей младшего школьного возраста в контексте формирования их самооценки и становления их Я-концепции и анализ психолого-педагогических условий, которые способствуют формированию адекватной самооценки и самоценности детей младшего школьного возраста.

Новизна данного исследования заключается в том, что анализ был проведен по результатам наблюдений и сбора информации по детям младшего школьного возраста. Еще несколько лет назад младший школьный возраст рассматривался переходный возрастной период. На сегодняшний день выясняется, что основы, заложенные в младшем школьном возрасте, становятся фундаментальными и по мере взросления ребенка лишь наполняются и расширяются, тогда как новых граней и аспектов развития детей не появляется.

Теоретическая значимость исследования: обобщены теоретические воззрения учёных на возможности формирования Я- концепции у учащихся младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования: полученные выводы могут быть использованы учителями начальных классов в процессе обучения учащихся младшего школьного возраста.

Данная статья с теоретической и практической точек зрения заостряет внимание родителей, педагогов, тьюторов и других взрослых, которые присутствуют в жизни ребенка, на необходимости максимально рано обратить внимание на формирование самооценки и самоценности ребенка. Стоит помнить, что весь процесс закладывания фундамента, таких важных основ, как самооценка и самоценность, которые ведут и к академической успешности, и к высокоразвитому эмоциональному интеллекту, происходит именно в младшем школьном возрасте. Стоит помнить, что нельзя ждать переходного подросткового периода, когда есть более ранний срок, когда стоит обратить внимание на формирование ребенка.

Дети младшего школьного возраста значительно отличаются от детей других возрастов. Они испытывают на себе весь спектр изменений, которые могут произойти в жизни человека, при этом эти изменения происходят одномоментно, глобально и в первый раз. Во-первых, происходит переход ребенка из детского сада в школу, а значит, новый уровень социализации, ответственности, определения себя в пространстве и времени. Во-вторых, происходят резкие гормональные и физиологические изменения. Мозг ребенка к 7–8 годам достигает 90% объема мозга взрослого человека [1]. Происходит не только интеллектуальное, но и эмоциональное становление. Дети младшего школьного возраста особенно остро воспринимают окружающее пространство, в этот момент очень важно начать работать над эмоциональным интеллектом ребенка. В-третьих, именно в период младшего школьного возраста впервые происходит осознание своих способностей и возможностей. Именно в младшем школьном возрасте дети впервые сталкиваются с проблемами и вопросами, на которые никто, кроме них самих, не сможет ответить, не потому что на эти вопросы нет ответа или взрослые их не знают, а потому что в этот период дети начинают формировать самооценку и самоуважение. Дети младшего школьного возраста начинают анализировать свои действия и действия своего окружения в конкурентных условиях и делать собственные выводы.

Взрослым все труднее быть убедительными в глазах своих детей. У детей начинает формироваться позиция. Они начинают видеть себя не только с позиции ребенка своего родителя, а осознают свое значение и формируют собственное отношение к роли брата или сестры, друга или соперника. Они начинают стремиться вносить свой вклад в развитие мира: осознанно не бросают мусор на улице, собирают и сдают макулатуру, отдают на переработку батарейки, крышки от газированных напитков и т. д. Они впервые сталкиваются с проблемой, в решении которой не могут помочь взрослые: поиском смысла получения образования, к примеру. Современные дети настолько перегружены различного рода информацией благодаря неограниченным интернет-ресурсам и гаджетам, что уже к первому классу они активно задаются вопросом, для чего им нужно ходить в школу и нужно ли вообще. С этого вопроса начинается формирование первичного мотивационного процесса и, как следствие, отношение и поведение.

Обязательным этапом взросления детей младшего школьного возраста является осознание своих способностей. Для развития дополнительных навыков родители отдают своих детей в спортивные секции, на языковые курсы, в художественные и музыкальные школы. Виды деятельности, которыми овладевают дети, проходят через три критические точки восприятия: интерес, способность, ценность [2]. Движущей силой любого занятия, которым начинает увлекаться ребенок, является любознательность последнего, она заложена природой и еще не перешла на уровень «рационально» – «нерационально». Интерес позволяет быстро и эффективно постичь азы новой деятельности, развить способность к ее реализации. Способность к реализации той или иной деятельности ведет к успеху, а успех, в свою очередь, формирует ценность процесса для конкретного ребенка. Таким образом, можно заключить, что благодаря структуре интерес – способность – ценность формируется такой важный аспект жизненной позиции, как самоопределение.

Зарубежные ученые в рамках своих исследований показали, что люди вне зависимости от возраста придают большое значение раскрытию собственного «Я», они любят говорить о себе и своих достижениях, при этом задействуются нейронные связи и когнитивные механизмы, отвечающие за удовольствие от вознаграждения (в этом случае речь идет о внешней мотивации). С детьми младшего школьного возраста на первых этапах формирования Я-позиции также успешно применяется метод поощрения и вознаграждения. К примеру, за хорошую учебу родители обещают ребенку новый гаджет, денежное вознаграждение, праздник, совместный отдых или любое другое событие, которое потенциально вызовет у ребенка приятные эмоции. Вышеуказанная внешняя мотивации является односторонней. И в этом заключается первая проблема: при использовании инструментов внешней мотивации необходимо изначально заключать договоренность на взаимовыгодных условиях, иначе получается, что при невыполнении условий договора ребенок, потерявший мотивацию, в результате сложности и длительности процесса обучения ничего не приобретает, но и ничего не теряет. У него не было нового гаджета и не будет, поэтому он будет пользоваться старым. Соответственно, договоренности должны заключаться в лучших традициях бизнес-моделей [3]. Если одна из сторон не выполняет взятые на себя обязательства, то предусмотрены штрафные санкции за срыв договоренностей.

Вторая сложность, с которой сталкиваются дети младшего школьного возраста при формировании собственной Я-концепции, – объективное оценивание себя. Можно ли говорить о том, что ребенок может самостоятельно научиться самооценке? Вот тут возникает проблема окружения. Общеизвестно, что оценка – понятие субъективное. Человек может оценивать другого человека исходя из собственного жизненного опыта, своих приоритетов, целей, ценностей и многих других факторов. Я-концепция представляет собой общее восприятие себя в различных областях, сформированное в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой, социумом, посредством собственного пережитого опыта и оценки результатов других людей, которые представляют собой авторитетную личность для ребенка [4]. Современные технологии оценивания предлагают систему, представляющую собой три вариации оценивания: критериальное оценивание, самооценивание и взаимное оценивание.

Рассмотрим детальнее каждый из вариантов оценивания. Критериальное оценивание представляет собой способ оценивания согласно ряду критериев, что делает его достаточно объективным, понятным и прозрачным. Критерии, согласно которым будет проводиться последующее оценивание, могут приниматься двумя основными способами: образовательной организацией единолично или разрабатываться совместно с детьми. Коллективное формулирование критериев оценки дает детям возможность понять, чему предстоит научиться, осознать свои сильные и слабые стороны, а также привить обучающимся младшего школьного возраста позитивное отношение к оцениванию и повысить уровень ответственности.

Самооценивание представляет собой процесс, в ходе которого обучающийся самостоятельно оценивает собственную работу, анализируя полученные от обучения результаты. Самооценивание позволяет детям самостоятельно понять свои сильные и слабые стороны, выявить пробелы в своих знаниях. Такой способ оценивания дает ребенку возможность «доучить», «подтянуть» материал еще до наступления момента критериального оценивания.

Взаимооценивание – обучающий прием оценивания. В этом случае оценка деятельности производится одноклассниками. Предполагается, что, оценивая сильные и слабые стороны друг друга, обучающиеся анализируют одновременно и собственный прогресс [5].

В совокупности все три вида оценивания помогают обучающемуся младшего школьного возраста сформировать собственные компетентности и самоценности. Мотивация, оценка компетентности и самоценности формируют в совокупности идентичность, более детальное и организованное представление о себе. По мере взросления ребенок узнает, каковы его принципы, ценности и приоритеты. Первое понимание, формулирование и наполнение этих понятий происходит в младшем школьном возрасте.

Особое внимание при рассмотрении проблемы формирования Я-концепции детей младшего школьного возраста стоит уделить окружению. Современное общество, с которым взаимодействует ребенок, делится на две разновидности: реальное и виртуальное [6].

В связи с тем, что гаджеты занимают практически все свободное время ребенка, обойти стороной проблему виртуального общества не представляется возможным. Средства массовой информации и социальные сети стали неотъемлемой частью жизни наших детей, и когда медиа и Интернет пропагандируют определенные ценности и идеалы, дети младшего школьного возраста, которые

еще не в совершенстве владеют своим эмоциональным интеллектом, адаптируют эти идеалы под себя и делают их собственными. И чем чаще эти идеалы транслируются средствами массовой информации [7], тем сильнее они влияют на самоидентификацию и самовосприятие.

Можно ли скорректировать Я-концепцию в процессе ее формирования? Определенно можно. Во-первых, Я-концепции детей младшего школьного возраста находится в процессе формирования, а если она до конца не сформирована, то ее можно скорректировать. Во-вторых, на формирование Я-концепции большое влияние оказывает окружение: если меняется реальное и виртуальное окружение, то меняется и вектор развития Я-концепции ребенка младшего школьного возраста. Видный американский ученый, психолог Брюс А. Брэкен предложил условно разделить Я-концепцию на шесть основных составляющих: академическая успеваемость, аффектация, компетентность, семья, физическая форма и социальные навыки [8].

Согласно исследованиям зарубежных ученых, ***академическая успеваемость*** – это, прежде всего, личностные убеждения о способностях. Осознание ребенком своих способностей является более весомым фактором, чем психометрические данные о способностях [9].

Неотъемлемой частью академической успеваемости, как и всего процесса взросления детей младшего школьного возраста, является эмоциональная составляющая. Из практики известно, что любая информация запоминается лучше, если она вызвала эмоцию, причем эмоция может быть совершенно разного свойства – как позитивная, так и негативная. Этот закон «эмоционального запоминания» работает и в отношении взрослых, но дети, особенно с нестабильным эмоциональным фоном, в десятки раз более восприимчивы. Однако у эмоций есть и другая сторона: ***аффекты*** – сложно и остро протекающие эмоциональные переживания. В контексте взаимодействия с детьми младшего школьного возраста ребенку достаточно небольшого дополнительного эмоционального импульса, чтобы его поведение из адекватного перешло в разряд девиантного. Одной из разновидностей девиантного поведения является нарушение дисциплины.

Эмоциональное становление не мешает детям младшего школьного возраста формировать ключевые ***компетенции***. В этом возрасте закладывается база организационных (речь идет прежде всего о самоорганизации), интеллектуальных (умение воспринимать, обрабатывать, анализировать информацию и делать логически верные выводы), оценочных (предполагается, что ребенок делает первые самостоятельные шаги в выборе ценностей, чувств, ответственности) и коммуникативных (умение взаимодействовать с социумом) способностей.

***Семейные*** ценности у детей младшего школьного возраста чаще всего формируются в семье. Именно семья играет важную роль в формировании Я-концепции ребенка [10]. Уровень любви и уважения, которые транслируют родители, степень ответственности и доверия, которые предоставляют ребенку, являются важными основами для формирования самооценки.

***Физическая форма***, то, как выглядит ребенок, к какому внешнему виду, уровню здоровья стремится ребенок, зависит также по большей части от семьи и семейных ценностей. Ребенок в возрасте 7–12 лет чаще всего просто «зеркалит» позицию, которую транслируют родители в рамках семьи и другие значимые люди в его окружении. Такая позиция ребенка связана с тем, что он в этом возрасте еще недостаточно глубоко осознает необходимость заниматься своим внешним видом, спортом, пить витамины, тепло одеваться в холодную погоду, беречь себя от падений и других травм. Эта составляющая Я-концепции проявит себя ближе к подростковому возрасту.

Стоит отметить, что младшие школьники при правильном подходе могут быть достаточно гибки в своих проявлениях. Они любознательны, восприимчивы, эмоциональны.

Эмоциональную составляющую стоит выделить в отдельный механизм, оказывающий влияние на формирование Я-концепции детей младшего школьного возраста.

Одновременно с процессами осознания самого себя, собственной позиции в окружающем мире, социуме, семье происходит и формирование эмоционального интеллекта, который является не просто параллельным процессом, но и неотъемлемой частью формирования самосознания детей младшего школьного возраста. Согласно структуре Дэниела Гоулмана, американского писателя-психолога и научного журналиста, эмоциональный интеллект можно условно разделить на пять основных составляющих: ***социальные навыки*** [11], эмпатия, мотивация, саморегуляция и самосознание. Каждый из этапов развития эмоционального интеллекта начинает свое формирование еще задолго до того момента, как ребенок пошел в школу, но основная нагрузка тем не менее выпадает на период начальной школы, когда происходит формирование ребенка, его будущего, его личности [12].

Все вышеперечисленные понятия и процессы, постигаемые обучающимся младшего школьного возраста при идеальном раскладе, ведут к формированию человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности, а это, в свою очередь, представляет собой основную идею экзистенциальной педагогики.

Библиографический список


1. Bracken BA. *Multidimensional Self Concept Scale*. *American Psychological Association*. Available at: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Ft01247-000
2. Pesu L., Viljaranta J., Aunola K. The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *J App Develop Psychol*. 2016; № 44:63–71.
3. Sampthirao P. Self-concept and interpersonal communication. *Int J Indian Psychol*. 2016; № 3 (3): 6. Available at: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45915171/self_concept_and_interpersnal_communication-with-cover-page-v2.pdf
4. Vandenbosch L., Eggermont S. The interrelated roles of mass media and social media in adolescents' development of an objectified self-concept: A longitudinal study. *Communc Res*. 2015. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650215600488
5. Алексеева О.С., Ржанова И.Е., Британова В.С., Бурдукова Ю.А. Академическая успешность и когнитивные способности у младших школьников. *Вестник РГГУ*. Серия: Психолгия. Педагогика. Образование. 2021; № 1: 51–64.
6. Рожков М.И. Концепция экзистенциального подхода к воспитанию человека. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2005; № 1 (10): 35–38.
7. Сергеева Б.В., Оганесян В.А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017; № 2: 97–106. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1606
8. Солдатова Г.В., Нестик Т.А., Рассказова Е.И. Цифровое поколение: цифровой образ жизни и новая социальная ситуация развития. *Цифровое поколение России*: *компетентность и безопасность*: монография. Москва, 2017.
9. Струнки на В.А. Метод коучинг. Бизнес технологии в обучении младших школьников. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. 2017. Available at https://cyberleninka.ru/article/n/metod-kouching-biznes-tehnologii-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov/viewer
10. Фролов А.А. Исследования Я-концепции в различных теоретических подходах. *Вестник Краснодарского университета МВД России*. 2015; № 4 (30).
11. *Семинар «Организация деятельности педагога по коррекции знаний и умений, совершенствованию навыков самоконтроля и самооценки учащихся*». Available at: https://rmoinyaz.jimdofree.com/современные-технологии-оценивания/
12. *Чем мозг ребенка отличается от взрослого*. Available at https://www.defectologiya.pro/zhurnal/chem_mozg_rebenka_otlichaetsya_ot_vzroslogo/


References


1. Bracken BA. *Multidimensional Self Concept Scale*. *American Psychological Association*. Available at: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Ft01247-000
2. Pesu L., Viljaranta J., Aunola K. The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *J App Develop Psychol*. 2016; № 44:63-71.
3. Sampthirao P. Self-concept and interpersonal communication. *Int J Indian Psychol*. 2016; № 3 (3): 6. Available at: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45915171/self_concept_and_interpersnal_communication-with-cover-page-v2.pdf
4. Vandenbosch L., Eggermont S. The interrelated roles of mass media and social media in adolescents' development of an objectified self-concept: A longitudinal study. *Communc Res*. 2015. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650215600488
5. Alekseeva O.S., Rzhanova I.E., Britova V.S., Burdukova Yu.A. Akademicheskaya uspeshnost' i kognitivnye sposobnosti u mladshih shkol'nikov. *Vestnik RGGU*. Seriya: Psiholgiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2021; № 1: 51-64.
6. Rozhkov M.I. Koncepciya `ekzistencial'nogo podhoda k vospitaniyu cheloveka. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2005; № 1 (10): 35-38.
7. Sergeeva B.V., Oganesyan V.A. Teoreticheskie osnovy razvitiya kriticheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 2: 97-106. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1606
8. Soldatova G.V., Nestik T.A., Rasskazova E.I. Cifrovoe pokolenie: cifrovoj obraz zhizni i novaya social'naya situaciya razvitiya. *Cifrovoe pokolenie Rossii*: *kompetentnost' i bezopasnost'*: monografiya. Moskva, 2017.
9. Strunkina V.A. Metod kouching. Biznes tehnologii v obuchenii mladshih shkol'nikov. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik*. 2017. Available at https://cyberleninka.ru/article/n/metod-kouching-biznes-tehnologii-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov/viewer
10. Frolov A.A. Issledovaniya Ya-koncepcii v razlichnyh teoreticheskih podhodah. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii*. 2015; № 4 (30).
11. *Seminar «Organizaciya deyatel'nosti pedagoga po korrekcii znanij i umenij, sovershenstvovaniyu navykov samokontrolya i samoocenki uchaschihsya*». Available at: https://rmoinyaz.jimdofree.com/sovremennye-tehnologii-ocenivaniya/
12. *Chem mozg rebenka otlichaetsya ot vzroslogo*. Available at https://www.defectologiya.pro/zhurnal/chem_mozg_rebenka_otlichaetsya_ot_vzroslogo/


*Статья поступила в редакцию 30.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-331-335

***Chernousova A.O.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AOChernousova@fa.ru*

**DISCURSIVE AND POLYMODAL FEATURES OF ENGLISH BUSINESS PODCASTS AND THE USE OF PODCASTS IN EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL WORK.** Recently, the genre of popular science podcast has been gaining popularity, a concise but capacious format different from those close to it: audiobooks, video interviews, documentaries. A podcast has been popular in the English-speaking segment for a long time, and this format is gaining popularity among the Russian-speaking audience. Using the example of one of the most popular channels in the business segment, The Diary of A CEO, this article examines discursive and polymodal features, trends in this genre, features, and impact on the listener in order to better determine the didactic potential of using podcasts in foreign language classes. Due to the fact that English as the language of international communication is prevalent in the international business environment, the possibilities of using the podcast in classroom and extracurricular work at the university for the development of English language skills such as listening, reading, understanding, analysis and synthesis of information, critical and creative thinking are being considered.

*Key words:* **English-language podcast, polymodality, podcast discourse, podcast genre, business podcast**

***А.О. Черноусова,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: AOChernousova@fa.ru*

# ДИСКУРСИВНЫЕ И ПОЛИМОДАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА АНГЛОЯЗЫЧНОГО БИЗНЕС-ПОДКАСТА И ПРИМЕНЕНИЕ ПОДКАСТОВ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

В последнее время набирает популярность жанр научно-популярного и бизнес-подкаста, лаконичный, но емкий формат, отличный от близких – аудиокниги, видеоинтервью, документального фильма. В англоязычном сегменте подкаст популярен уже продолжительное время, у русскоязычной аудитории данный формат в стадии формирования и развития. В данной статье на примере одного из самых популярных бизнес-каналов The Diary of A CEO рассматриваются дискурсивные и полимодальные особенности, тенденции данного жанра, воздействие на слушателя для того, чтобы лучше определить дидактический потенциал использования подкастов на занятиях по иностранному языку. В связи с тем, что английский язык как язык международного общения является превалирующим в международной бизнес-среде, рассматриваются возможности применения подкаста в аудиторной и внеаудиторной работе в университете для развития навыков английского языка, таких как аудирование, чтение, понимание, анализ и синтез информации, критическое и креативное мышление.

*Ключевые слова:* **англоязычный подкаст, полимодальность, дискурс подкаста, жанр подкаста, бизнес подкаст**

Актуальность проведенного исследования определяется бурным развитием жанра подкаста, в частности бизнес-подкаста, который содержит большой объем фактологической, культурной, современной языковой информации, необходимой для понимания современных международных реалий в бизнес- и научной среде. Подкаст является примером ведения дискуссии, владения навыками рассуждения, аргументации с применением этикетной лексики, терминологии и языка современного живого общения; подкасты также насыщены лингвокультурной информацией, ссылками и аллюзиями на актуальные события и работы. Англоязычные подкасты как новый жанр СМИ описаны в иностранных работах (T. Bonini, R. Berry, K. Markmann, D. Nováčiková), воздействие на аудиторию, особенности жанра в русскоязычном сегменте Интернета рассмотрены в работах российских ученых (Е.А. Воинова, А.А. Журавлева, Е.М. Хакимова). Отдельно были изучены методические возможности использования подкастов при обучении иностранному языку (Н.С. Доценко, К.С. Итисон, К.А. Клочко).

Подкаст как относительно новый жанр уверенно наращивает аудиторию на различных интернет-платформах как на английском, так и на русском языках, для нас это означает, что для русскоязычной молодежной аудитории такой формат становится привычным. Под *подкастом* в данной работе мы понимаем отдельный аудио-, видеовыпуск, посвященный определенной теме или герою, законченное произведение, авторы которого определяют данную работу как подкаст. Под *форматом*, вслед за Лащук, мы понимаем «совокупность параметров элементов, составляющих контент и определяющих особенности его подачи» [1, с. 41]. С момента зарождения и определения подкаста прошло 20 лет, за это время исследовались отдельные подкасты, конвергенция подкастов, особенности и отличия от смежных жанров, применение учебных подкастов в аудиторной работе, типология, функции и описание формата. Однако в связи с тем, что у данного жанра [2, с. 57–58] нет жестких рамок, и его развитие происходит по мере развития различных сервисов Интернета, многое остается неизученным, хотя ценность подкастов при понимании их структуры и особенностей высока, так как содержание отвечает на современные запросы общества (обмен качественной информацией, экспертная аналитика, легкая подача, актуальные и спорные вопросы на современном доступном массовому зрителю языке).

Цель – изучить бизнес-подкаст и практическое применение подкаста на урочных/внеурочных занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Для реализации данной цели ставятся следующие задачи:

1. Описать жанровые особенности английского бизнес-подкаста.
2. Описать мультимодальные особенности бизнес-подкаста.
3. Изучить и описать структуру и композицию, наполнение, функции бизнес подкаста.
4. Изучить и описать языковые особенности, на которые следует обращать внимание при подготовке к занятиям.
5. Описать дидактические возможности англоязычного бизнес-подкаста и практическую ценность на занятиях по иностранному языку.

Мы живем в эру Интернета и развития социальных сетей и сообществ, новые каналы получения информации, новые медиа вытесняют традиционные СМИ и литературу, особенно, среди молодой группы населения. Вот почему важно уделять внимание новым зарождающимся форматам, чтобы отслеживать как глобальные информационные тенденции, так и частные языковые явления.

Здесь наблюдается научная проблема – отсутствие объемного рассмотрения подкаста с точки зрения языковых, полимодальных, жанровых, структурных особенностей с целью последующего эффективного применения подкастов в процессе обучения студентов.

Научная новизна данной статьи заключается в выборе англоязычных бизнес-подкастов, ранее не служивших предметом исследования, а также методологии исследования данных подкастов. Новым компонентом в методологии является определение языковых, структурных, жанровых, аудио- и визуальных (полимодальных) особенностей бизнес-подкастов.

Теоретическая значимость работы состоит в обобщении существующих теоретических знаний о подкастах, в выявлении дидактической значимости данного языкового материала для занятий в неязыковом университете.

Практическая значимость связана с возможностью использования результатов исследования для преподавания английского языка в рамках курса «Иностранный язык» на практических (семинарских) занятиях студентов бакалавриата направления подготовки 38.03.02 Менеджмент.

Материалом для исследования послужил канал The Diary of A CEO, а именно – три эпизода (под эпизодом мы понимаем выпуск подкаста как отдельное завершенное произведение):

1. The Savings Expert: Do Not Buy A House! Do THIS Instead! – Morgan Housel» («Эксперт по сбережениям: “Не покупайте дом!”), «Сделайте лучше ЭТО!») – Морган Хаузел» (здесь и далее перевод наш – *А. Ч.*), Морган Хаузел – автор книги «Психология денег. Вечные уроки богатства, жадности и счастья» (2024).
2. EMERGENCY EPISODE: Ex-Google Officer Finally Speaks Out On The Dangers Of AI! – Mo Gawdat | E252 («СРОЧНЫЙ ВЫПУСК: бывший сотрудник Google наконец рассказывает об угрозе ИИ – Мо Гаудат, | эпизод 252»), Мо Гаудат – бывший бизнес-директор компании Google, которая активно внедряет разработки в области искусственного интеллекта, подкаст освещает многие этические и технические моменты использования искусственного интеллекта.
3. The Marketing Genius Behind Nike: Greg Hoffman | E150 («Гений маркетинга, стоящий за спиной компании Найк: Грег Хоффман, эпизод 150»), Грег Хоффман – экс- директор по маркетингу компании Nike, проработавший в компании 30 лет, автор книги «Создавая эмоции. Уроки креативности и дизайна впечатлений от Nike» (2024), рассматривались отдельные части данного выпуска, связанные с рекламными кампаниями и маркетинговыми профессиональными техниками.

Выбор данных выпусков обусловлен темой, смежной по программе изучения иностранных языков студентов направления подготовки 38.03.02 Менеджмент, материал рассматривался как факультативный, для самостоятельного изучения и обсуждения насущных вопросов и лексического материала во время семинара.

Материал выбранных подкастов удовлетворял следующим **критериям**: 1) современность английского языка (2023–2024 гг.), 2) разнообразие профессио-

нальных сфер использования языка (тематическое разнообразие: маркетинг, инвестиции, инновации и др.), 4) популярность героев подкаста и их произведений (книги изданы в России) для возможности исследования авторских выражений и стиля повествования.

**Процедура анализа материала состояла из следующих этапов:**

1. Отбор тематически интересных, релевантных для профессионального развития эпизодов.
2. Просмотр эпизодов, выделение общих и частных дискурсивных элементов.
3. Анализ и описание результатов исследования языкового и внеязыкового материала.
4. Дробление подкаста на тематические блоки, соотнесение их с потенциально полезными упражнениями для студентов на развитие навыков аудирования, сторителлинга, дебатов, написания критического эссе на заданную тему.

В работе используются стилистический и контекстуальный анализы, анализ дискурса, теория речевых актов, теоретический анализ и обобщение знаний в области исследования.

Методологическую основу составляют работы отечественных и зарубежных ученых, а именно – работы, изучающие лучшие российские журналистские практики в жанре подкастов (Е.А. Баранова; Е.А. Воинова, Е.В. Сивякова; А.А. Журавлева, Е.В. Сажина, Е.М. Хакимова); международные работы, изучающие подкасты как новые СМИ (T. Bonini, K. Markman, D. Nováčiková); работы, посвященные методическому потенциалу подкастов (C. Drew, Б.С. Салин, Е.Ю. Петрова, М.И. Михеева, К.А. Клочко, К.С. Итисон, Н.С. Доценко).

Объединение двух перспектив – журналистской, лингводидактической – является особенностью данной исследовательской работы.

Термин *подкаст* ввел журналист The Guardian в 2004 году, подкаст зарождался как свободно скачиваемая запись радиопередачи, которую можно прослушать в удобное время. За этот период многие отечественные и зарубежные исследователи описали жанровые особенности аудиоподкаста и отличия от близких по формату аудиокниг и радиопередач [3, с. 107; 4, с. 21; 5, с. 7]. Подкаст представляет собой «платформу, которая вдохнула новую жизнь в устоявшиеся, а в некоторых случаях и в значительной степени забытые приемы и формы» [6, с. 241]. Основным достоинством подкастинга отмечается «бесконечное жанровое разнообразие, тяга к экспериментированию (в самых разных творческих ролях и смыслах) и практически полная свобода подкастера, гибкий хронометраж программ, доступность в технико-технологическом отношении, моментальная связь со своей аудиторией и возможность дальнейшего развития или корректировки подкаста и т. д.» [7, с. 112].

Подкаст как формат представляет собой нарративное повествование, форму организации контента, способ выстраивания отношений с аудиторией и сообществоорганизующий формат [8, с. 57].

Подкаст, исследуемый в данной работе, относится к формату видеоподкастов (то есть его можно смотреть и слушать, но главенствующая роль принадлежит аудиодорожке) вневременного (не на актуальные новостные темы) дискуссионного внесюжетного типа [8, с. 113], по своей структуре представляет диалог [2, с. 58–59]. Подкаст является авторской работой, где ведущий (подкастер) ставит вопросы для совместной рефлексии, но не отвечает на них напрямую.

Визуальной особенностью жанра в отличие от смежных (видеоинтервью и документального фильма) является упрощение и минимализм на стилистическом и эстетическом планах, это воплощается не только лишь в отсутствии декораций, склеек, специальных эффектов и монтажа, но и в образе беседующих (часто лаконичный внешний вид, черные футболки, отсутствие лишних предметов в кадре и пр.) При этом у подкаста как у продукта есть свое лицо, свой дизайн, палитра, узнаваемость.

**3.2. Структурная организация подкаста и дискурсивные особенности разделов**

Каждый эпизод канала The Diary of a CEO условно может быть поделен на три части: *Intro (введение*), основную часть, рекламные интеграции и заключительную часть. Границы данных частей могут быть определены как в разделении видео на блоки на платформе Youtube, так и в смене ракурсов и в музыкальном сопровождении.

Как было уже отмечено, подкаст предназначен как для просмотра, так и прослушивания, при этом слушатель не должен терять значимый объем информации, хотя определенные полимодальные эффекты все же наблюдаются в визуальном ряде:

1. Разные голоса во введении, озвучка и интонационное обрамление «завлекающей» вводной части части.
2. Графическое сопровождение рисунками и шрифтами разных цветов в вводной части (рис. 1).
3. Применение монтажа в вводной части, в то время как основная часть подкаста является сплошной «склейкой» или, по крайней мере, выглядит, как запись без монтажа, естественная беседа.
4. Язык жестов и крупный план эмоциональной реакции собеседника (рис. 2).

Как уже было сказано, подкаст условно делится на введение, представление темы, основную часть (разговор) и подведение итогов.

Введение является монтажом из перечисления основных *тэгов* (ключевых моментов) предстоящей беседы. Далее автор/ведущий подкаста делает представление героя и темы беседы. Данное превью рассчитано на быстрое ознакомление и привлечение внимания зрителей/слушателей; никаких комментариев автора в нем не содержится. После автор/ведущий подкаста делает отдельное яркое представление героя с целью вовлечения в разговор.




Рис. 1. Графическое сопровождение
Эпизод EMERGENCY EPISODE: Ex-Google Officer Finally Speaks Out On The Dangers Of AI! – Mo Gawdat | E252

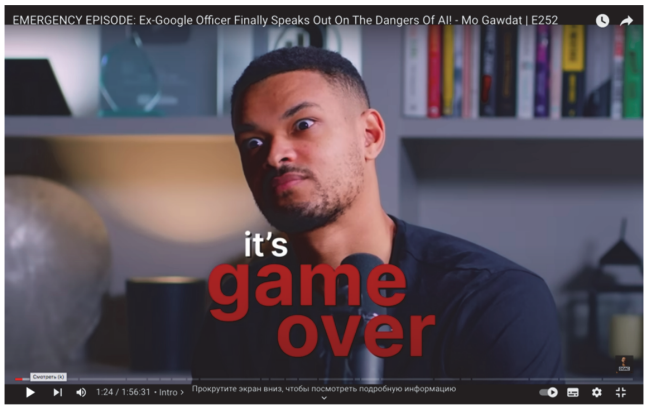



Рис. 2. Монтаж наиболее эмоциональных реакций.
Эпизод EMERGENCY EPISODE: Ex-Google Officer Finally Speaks Out On The Dangers Of AI! – Mo Gawdat | E252

Рассмотрим на примере эпизода EMERGENCY EPISODE: Ex-Google Officer Finally Speaks Out On The Dangers Of AI! – Mo Gawdat | E252 (00:07): *I don't normally do this, but I feel like I have to start this podcast with a bit of a disclaimer.*

***Point number one:** this is probably **the most important** episode I have ever recorded.*

***Point number two:** <…> I have a **sincere belief** that in order for us to avoid the future that we might be heading towards, we need to start a conversation and as is often the case in life that initial conversation before change happens is often very uncomfortable but it is important nonetheless.* – Обычно я этого не делаю, но чувствую, что должен начать этот подкаст с небольшого предупреждения.

Пункт номер один: это, вероятно, **самый важный эпизод, который я когда-либо записывал.**

Пункт номер два: <...> Я искренне верю, что для того, чтобы мы могли избежать будущего, к которому, возможно, движемся, нам нужно начать разговор, и, как это часто бывает в жизни, официальный разговор, до того, как произойдут перемены, часто бывает очень неудобным, но тем не менее важным. Как мы видим, для вовлечения аудитории автор прибегает к **лексическим средствам** (*важный, очень неудобный*), **грамматическим** (превосходная степень — *самый важный эпизод,* **структурному оформлению речи** (пункты).

Для большего вовлечения ведущий также использует личную историю или *сторителлинг* (под сторителлингом вслед за Анюхиной А.М. мы понимаем «метод последовательного изложения истории, создающий в итоге эффект вовлеченности, сиюминутности и причастности к описываемому событию читателя/зрителя» [8, с. 147]) и использующий личный опыт для установки доверия со своим слушателем. Сторителлинг – важнейшая, неотъемлемая и необходимая составляющая современного живого подкаста.

Пример из эпизода The Savings Expert: “Do Not Buy A House!” Do THIS Instead! – Morgan Housel (1:32): Lady and gentlemen, you are about to meet the man, whose book ***changed my entire life*** as it relates to money and finance («Леди и джентльмены, вы вот-вот познакомитесь с человеком, чья книга изменила **всю мою жизнь** в том, что касается денег и финансов»).

Далее: *About 4–5 years ago my brother, who is an investment banker, said: "Steve, there is one book i need you to read about wealth, investing, money and finance" and he passed me a book called «Psychology of Money»". That book changed my fortunes («Около 4–5 лет назад мой брат, инвестиционный банкир, сказал: "Стив, мне нужно, чтобы ты прочитал одну книгу о богатстве, инвестировании, деньгах и финансах»*, *и он передал мне книгу под названием «Психология денег»*". *Эта книга изменила мое состояние)*. Ведущий обязательно использует интонационное и жестовое смысловое акцентирование.

Рассмотрим пример из эпизода The Savings Expert: "Do Not Buy A House!" Do THIS Instead! – Morgan Housel» (1:40): ***It's the reason*** *why I have been the successful investor.* ***It is the reason*** *I have been able to hold on my wealth and build it. It's this man. And that's* ***the reason*** *why you need to stay tuned and listen to this episode. («****Это причина****, по которой я стал успешным инвестором.* ***Это причина****, по которой я смог сохранить свое состояние и приумножить его. Все дело в этом человеке. И* ***это причина****, по которой вам нужно оставаться здесь и слушать этот эпизод»)*. На стилистическом уровне, как мы видим, автор прибегает к анафоре также для упрощения восприятия. Если мы обратимся к теории речевых актов, то перед нами яркий пример перлокутивных актов с намерением вовлечения наибольшего числа слушателей и захвата внимания. У этого есть две стороны: коммерческая (прослушивание рекламы, монетизация и пр.) и образовательная/просветительская (авторы ставят перед собой задачу раскрыть в широком разнообразии какую-то узкую тему, влияющую на жизнь общества в целом).

Основная часть подкаста представляет собой диалог, не монологические высказывания. Отдельные элементы можно считать предподготовленной лекционной частью, однако особенностью подкаста являются его спонтанные реакции и даже ответ с приблизительным значением: *I came into money when I was 27* ***or*** *28 years old («Я пришел к деньгам, когда мне было 27 или 28 лет»)*. Неточные даты, неточные определения будут являться, скорее, преимуществом и особенностью данного формата, так как слушателю удобнее воспринимать узкоспециализированную информацию в намеренно упрощенном виде, в виде рассказа истории, поскольку память человека проще удерживает и сохраняет истории, а не отдельные факты и данные.

Ведущий подкаста обязательно осведомлен о предмете беседы, имеет отдельную подборку материалов и вопросов и направляет как любитель, как заинтересованный слушатель эксперта по вопросам, которые его лично волнуют.

Завершающая часть напоминает слушателю о тайминге беседы, подводит итоги услышанного, ведущий подкаста выражает мнение и благодарность. ***Thank you*** *for what you are doing and keep doing for what you are doing. Well, thank you, I feel empowered, I feel positively terrified but I feel like more equipped to speak to people about the nature of what is coming and how should we behave («****Спасибо вам*** *за то, что вы делаете и продолжайте делать то, что вы делаете. Что ж, спасибо вам, я чувствую себя наделенным силой, я чувствую себя определенно напуганным, но я чувствую себя более подготовленным к тому, чтобы говорить с людьми о природе того, что грядет, и о том, как мы должны себя вести»)*, эпизод Ex-Google Officer Finally Speaks Out On The Dangers Of AI! – Mo Gawdat | E252 (1:54:00).

Понимание структуры подкаста конкретного канала крайне необходимо для навигации по нему (особенно в обучающем процессе), подкаст предполагает не последовательное линейное прослушивание, допускает переключение по блокам, в то же время введение и заключение задают основную мысль беседы и подводят итоги встречи, структура подкаста – авторское решение, в ней также проявляются творческая свобода самовыражения автора канала, его индивидуальные особенности.

**Жанровые особенности подкаста.** Нами уже было упомянуто о том, что подкаст – наиболее свободный, неустойчивый экспериментаторский формат, однако за два десятилетия мы можем выделить жанровые особенности видеоподкаста в целом.

Подкаст – это относительно новый жанр, сочетающий в себе элементы традиционной и современной журналистики. Часто подкаст выступает вкупе с традиционными жанрами, представляя таким образом *конвергенцию*. Под конвергенцией вслед за Барановой Е.А. мы понимаем «процесс в современной медиаиндустрии, напрямую связанный с техническими достижениями в области передачи информации и основанный на принципе кроссмедийности – однократном производстве контента и многократном его тиражировании на разных медиаплатформах» [9, с. 93].

«Конвергенция информации имеет место быть, например, когда стенограммы подкастов публикуются или распространяются в виде информационных текстов. Этот метод часто используют онлайн-СМИ, которые могут иметь, а могут и не иметь своей традиционной печатной версии. Другой формой конвергенции является предоставление радио- и телевизионных программ в форме подкастов. Подкасты могут использовать различные жанры, которые мы можем в первую очередь определить по намерениям уже упомянутых традиционных СМИ. Наконец, необходимо еще раз подчеркнуть значительный потенциал подкастов, особенно с точки зрения обеспечения доступности контента на различных медиаплатформах» [10, с. 9374]. Что касается исследуемого нами канала, эпизоды представлены на следующих иностранных платформах: podcasts.apple.com, spotify.com, Youtube, одна из платформ транслирует только аудиодорожку без видеоряда, автор подкаста ведет собственный сайт, блог, выпускает книги. Сама идея прослеживается в названии канала: пишется дневник предпринимателя.

Основной жанровой особенностью подкаста с учетом формата для личного прослушивания, возможностью загружать на свое личное устройство и прослушивать в удобное время наедине – «персонализированный и интимный характер, достигаемый в первую очередь с помощью эффекта присутствия» [3, с. 115]. Более того, на уровне содержания беседы эта интимность также прослеживается как в вопросах, так и в ответах, несмотря на то, что тематика канала – бизнес-подкасты, истории о бренде, компании, бизнес-коммуникации пр. Рассмотрим пример из эпизода, посвященного главному маркетологу компании Nike, эпизод The Marketing Genius Behind Nike: Greg Hoffman | E150 (1:14:54):

*– Is there something that you know you are doing wrong but you have not fixed yet? If so, how will you get unstuck?*

*– Wow. Now we are going deep. The Election in America in 2016 really damaged the relationship with my parents, my parents, who adopted me. Because, you know, I am (you can see it through my work) very much on the left. Someone wanted to categorize me as such, I think you can categorize my parents on the right. Just through all the devisiveness of America and the division between the political parties as well, as well as the citizens of America. Unfortunately, that is where my own family went right, because I don't share those values. It's not right right now, and I am not someone to allow something just not be fixed, so while I don't have answers to that, I can't say and I am revealing maybe too much about my life, because on the one hand, I have met my birth families and I have these two new families <…> I need to figure out how to get beyond the politics, that exists today <…> to get back to why we're connected in the first place.*

«*– Есть ли что-то, что, как вы знаете, вы делаете неправильно, но еще не исправили? Если да, то как вы собираетесь это исправить?*

*– Ух ты. Теперь мы идем в глубину. Выборы в Америке в 2016 году серьезно испортили отношения с моими родителями, которые меня усыновили. Вы знаете, я (вы можете видеть это по моей работе)* ***придерживаюсь левых взглядов.*** *Кто-то хотел отнести меня к этой категории, и я думаю, вы можете отнести моих родителей к категории правых. Просто из-за всего многообразия Америки и разделения между политическими партиями, а также гражданами Америки. К сожалению, моя собственная семья «ушла вправо», а я не разделяю этих ценностей. Сейчас что-то не так, и я не из тех, кто позволяет чему-то просто так не исправляться, хотя у меня нет ответов на этот вопрос, я не могу сказать, и,* ***возможно, я слишком много рассказываю о своей жизни****, потому что, с одной стороны, я встретил своих родных, и у меня есть эти две новые семьи <...> Мне нужно понять, как выйти за рамки политики, которая существует сегодня <...> чтобы вернуться к тому, почему мы вообще были связаны»*.

Как мы видим из этого примера, подкаст сегодня является форматом, разрешающим размышления на любые темы, поскольку он снижает важность за счет комплекса решений, ведь это не интервью, не допрос, не лекция, не урок, это разговор двух друзей в гостиной, вот почему некоторые авторы среди функций подкастов выделяют не только информационную, ценностно-регулирующую, функцию форума, креативную, но и функцию психической регуляции благодаря степени откровенности разговора [3, с. 115–119].

Информационная и образовательная функции всецело реализуются в подкасте благодаря «системе вербальных (пояснение терминологии, соединение языкового стандарта с коллоквиализмами и т. д.), визуальных (таймлайн, шрифты, рисунки, фотографии и др.), аудиальных (голос за кадром, музыка, разные типы шумов) знаков, позволяя авторам соединять просвещение с развлечением, вовлекать адресата в коммуникацию, целью которой является творческое приобщение широкой аудитории к культурно значимым смыслам как основе современного научного знания» [11, с. 486].

Таким образом, мы можем дать характеристику бизнес-подкасту как жанру, несмотря на то, что каждый из подкаст-продуктов будет иметь собственные отличительные черты.

**Опыт применения во время аудиторных и внеаудиторных занятий по английскому языку.** О достоинствах подкастов для изучения иностранного языка, таких как доступность, мобильность, разнообразие контента, актуальность, аутентичность уже много сказано в работах коллег [12, с. 131]; подкасты «позволяют решить целый ряд методических задач, среди которых формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков, расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие умений говорения и письменной речи» [13, с. 92], также многие преподаватели отмечают повышение мотивации, эффективное формирование лексических навыков [14, с. 220].

Со своей стороны, хотелось бы добавить то, что подготовленная аналитическая справка по теме дискуссии со стороны ведущего, глубокое погружение в тему, возможность услышать эксперта от первого лица, сопричастность к «виртуальной» встрече на высоком уровне (авторы книг, крупные бизнесмены, ученые) значительно повышают интерес студентов как к просмотру подкаста, так и в дальнейшем к иностранному языку в целом.

При этом от преподавателя также требуется погружение в тему дискуссии, предварительный просмотр, извлечение и подготовка активного словаря, поста-

новка предварительных вопросов для размышлений, выбор отдельных эпизодов внутри целого подкаста, пропуск рекламных интеграций и многое другое. Ввиду того, что видеоподкасты могут быть как сегментированными, так и несегментированными [15, с. 133], и длительность некоторых может превышать 2 часа, предварительная работа преподавателя над подкастом должна помочь студентам оставаться вовлеченными в прослушивание важных для изучения фрагментов, и тогда мотивация для просмотра и выполнения заданий не снижается.

По собственному опыту и опыту коллег [16, с. 172], отмечаем, что подкасты более подходят для самостоятельного изучения, так как уровень развития навыков аудирования в группе может значительно отличаться, исследуемая тема может быть по-разному знакомой и требовать дополнительного погружения, осмысления, включения субтитров, остановки и возвращения к прослушиванию.

Ключевой ролью подкаста для учебного процесса, как уже было отмечено, считается развитие навыков аудирования, а также синтеза и анализа информации. Студенты отмечают новизну некоторых идей, дискуссионность тем, интересные ссылки, аллюзии и актуальную лексику, а среди недостатков выявляют затянутость, длительность, быстроту речи, повторение идей, поверхностность суждений, культурное расхождение выдвигаемых постулатов с убеждениями студентов (как пример: идея о том, что заниматься накопительством и инвестициями необходимо начинать как можно раньше, тратить по минимуму в текущем моменте, не вкладывать денежные средства в покупку недвижимости как инвестицию в будущий доход не разделялась студентами). О преимуществах использования подкастов во время аудиторной работы описано подробно в других работах [17, с. 97–98], однако со ссылкой на собственный опыт можно отметить, что подкасту во время семинарского занятия следует отводить не более 10 минут.

Подкасты (фрагменты) могут использоваться для развития критического мышления и совмещаться с заданием написания критического эссе по дискуссионному вопросу, студент может выбирать точку зрения одного из участников беседы, соглашаться или оспаривать их аргументы, добавлять свои идеи, примеры, рассуждения.

Подкасты широко рассматриваются как позитивные инструменты обучения, которые могут принести ощутимую пользу, объединяя учителей и учащихся, часто на больших расстояниях.

Сторителлинг остается доминирующим приемом в устной культуре. Обучение сторителлингу для учащихся факультетов маркетинга, менеджмента и близких специальностей – важный компонент при овладении иностранными языками, так как выпускники вуза в своей работе могут столкнуться с задачами представления бренда компании на зарубежную аудиторию, рассказа о компании для привлечения инвестиций, охвата большей аудитории и прочих похожих рабочих задач.

Беседа между группами из нескольких докладчиков, вовлеченных в институционализированную беседу, потенциально может развить у слушателей навыки мышления более высокого порядка [18, с. 206–208]. Подкасты с их элементами дружеской и профессиональной беседы являются одинаково полезным материалом для студентов особенно во время внеаудиторной работы, так как часто программа вуза предполагает отдельное изучение профессионального языка, а бытовая, образная беседа, навыки сторителлинга, креативного мышления, критического рассуждения, навыки убеждения и дебаты остаются в «серой зоне».

Таким образом, подкасты наряду с литературой, традиционными СМИ могут стать неотъемлемым и полезным материалом для современной программы обучения студентов в высшей школе.

Подкасты являются динамично развивающимся новым жанром, отражающим как технологические особенности подачи информации (разделение на блоки, возможность переключения с темы на тему, прослушивания и просмотра на различных интернет-площадках, регулировать скорость, включать субтитры и перевод), так и традиционные литературные особенности (сторителлинг).

Подкасты наполнены актуальными, современными, исследовательскими вопросами, представляют собой репрезентативный материал живой, аутентичной, грамотной речи.

Для эффективной работы изучающих язык и преподавателя необходимо предварительно изучить особенности формата, жанровые особенности, язык и материал, это поможет подкасты применять в различных видах обучающих упражнений.

Бизнес-подкасты выпускаются гораздо чаще, чем публикуется литература или готовится документальный фильм по теме, так как производство занимает меньше усилий, благодаря этому есть возможность получения обновленной информации по ряду профессиональных вопросов по запросу.

Как формат, который находится в процессе развития и формирования, подкаст имеет огромный потенциал как для изучения, так и применения знаний из него на практике, а как современный международный контент-носитель он разрушает границы и предоставляет доступ к профессиональной информации для широкой международной аудитории.

**Источники и принятые сокращения**

1. YT — *Youtube.com* [Electronic resource]. – Access mode: https://www.youtube.com/@TheDiaryOfACEO/ (accessed 31.03.2024).

Библиографический список


1. Лащук О.Р. Термин «Формат» в массовой коммуникации. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2010; № 6: 36–41.
2. Сажина Е.В. Жанр «Подкаст» в пространстве интернет-дискурса. *Актуальные вопросы современной лингвистики*: материалы VIII Региональной научно-практической конференции (с международным участием) к 90-летию МГОУ. 2021: 56–60.
3. Воинова Е.А. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой медиасреды. *Социально-гуманитарные знания*. 2018: 104–120.
4. Bonini T. The ‘second age’ of podcasting: Reframing podcasting as a new digital mass medium. *Quaderns Del CAC*. 2015; Vol. 41, № 18: 21–30.
5. Berry R. Podcasting: Considering the evolution of the medium and its association with the word ‘radio’. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*. 2016; Vol. 14, № 1: 7–22.
6. Markman K. Considerations – eflections and future research. Everything old is new again: Podcasting as radio’s revival. *Journal of Radio and Audio Media*. 2015; Vol. 22, № 2: 240–243.
7. Журавлева А.А. Подкастинговое вещание: структура, жанрово-тематическое разнообразие, особенности развития в социальной сети в контакте. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2020; № 1 (35): 112–119.
8. Анюхина А.М. Феномен мультимедийного лонгрида и digital storytelling в сетевых медиа. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2017; № 2 (24): 146–150.
9. Баранова Е.А. Конвергенция СМИ глазами российских журналистов-практиков. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2010; № 4: 91–100.
10. Nováčiková D. Podcast as a (re)discovered genre and dynamically developed media convergence example. *14th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. 2021: 9373–9377.
11. Хакимова Е.М. Репрезентация знаний об истории языка в новых медиа. *Когнитивная лингвистика в контексте современной науки:* материалы Международной научной конференции. 2023; № 4 (551): 483–487.
12. Клочко К.А. Использование подкастов в обучении аудированию на иностранном языке. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2023; № 19: 129–135.
13. Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку. *Современные проблемы науки и образования*. 2010; № 4: 91–93.
14. Михеева М.И. Изучение специальной лексики с использованием обучающих подкастов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 219–221.
15. Итисон К.С. К вопросу о применении подкастов в образовании: типология и специфика. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10, № 2 (35): 132–134.
16. Доценко Н.С. Преимущества использования подкастов в обучении иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 172–175.
17. Петрова Е.Ю. Использование подкастов в образовательном процессе. *Вестник МГПУ* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013; № 2 (12): 96–101.
18. Drew C. Educational podcasts: A genre analysis. *E-learning and digital media*. 2017; Vol. 14, № 4: 201–211.


References


1. Laschuk O.R. Termin «Format» v massovoj kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2010; № 6: 36-41.
2. Sazhina E.V. Zhanr «Podkast» v prostranstve internet-diskursa. *Aktual’nye voprosy sovremennoj lingvistiki*: materialy VIII Regional’noj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem) k 90-letiyu MGOU. 2021: 56-60.
3. Voinova E.A. Podkast kak novyĭ format publichnoĭ kommunikacii v usloviyah cifrovoĭ mediasredy. *Social’no-gumanitarnye znaniya*. 2018: 104-120.
4. Bonini T. The ‘second age’ of podcasting: Reframing podcasting as a new digital mass medium. *Quaderns Del CAC*. 2015; Vol. 41, № 18: 21-30.
5. Berry R. Podcasting: Considering the evolution of the medium and its association with the word ‘radio’. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*. 2016; Vol. 14, № 1: 7-22.
6. Markman K. Considerations – eflections and future research. Everything old is new again: Podcasting as radio’s revival. *Journal of Radio and Audio Media*. 2015; Vol. 22, № 2: 240-243.
7. Zhuravleva A.A. Podkastingovoe veschanie: struktura, zhanrovo-tematicheskoe raznoobrazie, osobennosti razvitiya v social’noj seti v kontakte. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2020; № 1 (35): 112-119.
8. Anyuhina A.M. Fenomen mul’timedijnogo longrida i digital storytelling v setevyh media. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2017; № 2 (24): 146-150.
9. Baranova E.A. Konvergenciya SMI glazami rossijskih zhurnalistov-praktikov. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2010; № 4: 91-100.

10. Nováčiková D. Podcast as a (re)discovered genre and dynamically developed media convergence example. *14th annual International Conference of Education, Research and Innovation.* 2021: 9373-9377.
11. Hakimova E.M. Reprezentaciya znanij ob istorii yazyka v novyh media. *Kognitivnaya lingvistika v kontekste sovremennoj nauki:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2023; № 4 (551): 483-487.
12. Klochko K.A. Ispol'zovanie podkastov v obuchenii audirovaniyu na inostrannom yazyke. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. 2023; № 19: 129-135.
13. Salin B.S. Nekotorye aspekty ispol'zovaniya podkastov v obuchenii angliĭskomu yazyku. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2010; № 4: 91-93.
14. Miheeva M.I. Izuchenie special'noj leksiki s ispol'zovaniem obuchayuschih podkastov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 219-221.
15. Itison K.S. K voprosu o primenenii podkastov v obrazovanii: tipologiya i specifika. *Azimut nauchnyh issledovaniĭ: pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 10, № 2 (35): 132-134.
16. Docenko N.S. Preimuschestva ispol'zovaniya podkastov v obuchenii inostrannym yazykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 172-175.
17. Petrova E.Yu. Ispol'zovanie podkastov v obrazovatel'nom processe. *Vestnik MGPU* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2013; № 2 (12): 96-101.
18. Drew C. Educational podcasts: A genre analysis. *E-learning and digital media*. 2017; Vol. 14, № 4: 201-211.

*Статья поступила в редакцию 24.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-335-337

***Shokareva T.V.,*** *teaching assistant, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: tvshokareva@fa.ru*

**THE IMPORTANCE OF USING MODERN MEDIA TEXTS AS A TOOL FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.** The article explores the utilization of modern media texts, such as news articles, blogs, videos, and audio recordings, as instructional tools for teaching foreign languages in non-language universities. The author underscores the significance of incorporating authentic materials to increase students' motivation and enhance their proficiency in reading, writing, listening, and speaking in a foreign language. The paper delves into the advantages of employing modern media texts, including their relevance, accessibility, and diversity, while also addressing some challenges associated with their integration into the educational process. Additionally, it highlights how the use of modern media texts fosters the development of students' media literacy and deepens their understanding of the culture of the target language. As a result, the incorporation of modern media texts serves as a pivotal instrument in foreign language education within non-language universities, facilitating students in attaining a more comprehensive and effective learning experience.

*Key words:* **modern media texts, foreign language, non-linguistic university, authentic materials, motivation, reading skills, media literacy, cultural understanding**

***Т.В. Шокарева,*** *асс., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: tvshokareva@fa.ru*

# ВАЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ КАК ИНСТРУМЕНТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается использование современных медийных текстов, таких как новости, статьи, блоги, видео- и аудиозаписи, в качестве инструмента преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Автор подчеркивает важность использования аутентичных материалов для повышения мотивации студентов и улучшения их навыков чтения, письма, аудирования и говорения на иностранном языке. Статья анализирует преимущества использования современных медийных текстов, таких как актуальность, доступность и разнообразие, а также рассматривает некоторые трудности, связанные с их использованием в образовательном процессе. В статье также отмечается, что использование современных медийных текстов способствует развитию медийной грамотности студентов и их пониманию культуры страны, язык которой они изучают. В итоге использование современных медийных текстов является важным инструментом в обучении иностранному языку в неязыковых вузах и помогает студентам получить более полное и эффективное образование.

*Ключевые слова:* **современные медийные тексты, иностранный язык, неязыковой вуз, аутентичные материалы, мотивация, навыки чтения, медийная грамотность, культурное понимание**

Актуальность данной темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в современном мире английский язык – один из наиболее востребованных иностранных языков, и его изучение является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности во многих сферах. Во-вторых, современные студенты часто предпочитают более интерактивные и практические методы обучения, и использование медийных текстов может помочь им лучше усваивать язык и развивать навыки общения. В-третьих, в процессе изучения иностранного языка крайне важна работа студентов с реальным современным английским языком, который представлен, в том числе, в медийных текстах. Кроме того, использование современных медийных текстов в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе может способствовать развитию аналитических способностей и медийной грамотности студентов, которая является важным навыком в современном мире, насыщенном информацией. Актуальность этой темы также подтверждается тем фактом, что многие вузы и учебные заведения в настоящее время активно внедряют цифровые технологии и медиаресурсы в образовательный процесс [1–7].

Целью данной статьи является исследование и анализ эффективности использования современных медийных текстов, таких как новости, статьи, блоги, видео- и аудиозаписи, в качестве инструмента преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Статья направлена на то, чтобы продемонстрировать, как использование актуальных и аутентичных медийных текстов может помочь студентам неязыковых вузов улучшить свои навыки чтения, письма, аудирования и говорения на иностранном языке, а также развить их медийную грамотность и понимание культуры страны, язык которой они изучают. Данная статья также рассматривает некоторые трудности, связанные с использованием медийных текстов в преподавании иностранного языка, такие как проверка достоверности информации и анализ используемого источника, и предлагает практические рекомендации по оптимизации использования медийных текстов в образовательном процессе.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– анализ эффективности использования современных медийных текстов в качестве инструмента преподавания иностранного языка в неязыковых вузах;

– изучение влияния использования медийных текстов на мотивацию студентов к изучению иностранного языка,

– определение основных трудностей, связанных с использованием медийных текстов в преподавании иностранного языка, и разработка практических рекомендаций по их преодолению;

– анализ роли медийной грамотности в процессе обучения иностранному языку и ее влияния на развитие навыков чтения, письма, слушания и говорения на иностранном языке;

– исследование влияния использования аутентичных материалов и современных медийных текстов на развитие культурной компетенции студентов;

– разработка рекомендаций для преподавателей иностранного языка по оптимизации использования современных медийных текстов в образовательном процессе.

При подготовке данной статьи были использованы различные методы исследования: выполнен анализ научной, педагогической и методической литературы, проведены опросы среди преподавателей и студентов для оценки эффективности цифровых инструментов, а также совершен сбор и анализ данных о популярности и эффективности различных методов обучения иностранным языкам.

Научная значимость статьи проявляется в ее вкладе в развитие теории и практики преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. В частности, данная статья исследует роль современных медийных текстов в преподавании английского языка и вносит вклад в методику использования этих ресурсов в учебном процессе.

Теоретическая значимость статьи заключается в ее вкладе в развитие теории обучения иностранным языкам, а также в теорию медиаобразования. Практическая значимость состоит в перечислении ресурсов с качественным материалом для преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах.

Эффективность образовательного процесса зависит от большого количества факторов. Среди них можно выделить регулярность и продолжительность занятий, уровень мотивации студентов, индивидуальные особенности обучающихся, такие как стиль обучения, когнитивные особенности и эмоциональное состояние, материалы и ресурсы, используемые в процессе обучения, методы

обучения и другие. Некоторые из этих факторов неподвластны воздействию преподавателя, но большая часть, к счастью, зависит от построения преподавателем образовательного процесса. В данной статье мы рассмотрим важность материалов, которые применяются в процессе обучения. В частности, мы обратим внимание на сильные и слабые стороны традиционных учебников и актуальных медийных текстов, рассмотрим само понятие «медийный текст», дадим конкретные практические рекомендации по работе с ними и приведем примеры ресурсов, которые могут стать незаменимым инструментом для преподавателя английского языка в вузе.

Медийный текст – это текст, созданный для передачи информации через средства массовой информации (СМИ) и предназначенный для широкой аудитории. Он может принимать различные формы, такие как статьи в газетах и журналах, новости на телевидении и радио, рекламные ролики, веб-сайты, социальные сети и т. д.

Основные характеристики медийных текстов включают:

– массовость: медийные тексты создаются для распространения среди широкой аудитории и могут достигать миллионов людей;

– актуальность: медийные тексты часто касаются актуальных событий и проблем. Их целью является предоставление и распространение информации в кратчайшие сроки;

– доступность: медийные тексты доступны для широкой аудитории, и их можно найти в различных источниках, таких как газеты, журналы, телевидение, радио и Интернет;

– мультимодальность: медийные тексты могут включать в себя различные типы информации, такие как текст, изображения, видео и звук;

– целевая аудитория: медийные тексты создаются с учетом определенной целевой аудитории, и их содержание и стиль могут варьироваться в зависимости от этой аудитории;

– авторство: медийные тексты могут быть созданы профессиональными журналистами, редакторами, копирайтерами и другими специалистами в области СМИ.

Медийные тексты играют важную роль в современном обществе, предоставляя людям информацию о мире вокруг них и помогая им формировать свое мнение. В данной статье мы будем рассматривать их как важный инструмент обучения иностранному языку, так как они предоставляют студентам актуальные аутентичные материалы для чтения, прослушивания и анализа.

Медийные тексты, такие как статьи в Интернете, новости, видео- и аудиозаписи, имеют ряд особенностей, которые делают их ценным средством обучения иностранному языку. Во-первых, медийные тексты отражают актуальную лексику и грамматические конструкции, используемые носителями языка в повседневной жизни, что позволяет студентам получать практический опыт использования языка в реальных условиях. Во-вторых, медийные тексты часто содержат аутентичные материалы, которые отражают культуру, традиции и обычаи страны, где говорят на изучаемом языке. Это позволяет студентам не только улучшать языковые навыки, но и погружаться в культуру страны, что способствует более глубокому пониманию языка. В-третьих, медийные тексты могут быть использованы для развития всех видов языковой деятельности: чтения, письма, слушания и говорения. Например, видеозаписи могут быть использованы для развития навыков слушания, а статьи в Интернете – для развития навыков чтения и письма. В-четвертых, медийные тексты могут быть использованы для обучения как начальному, так и продвинутому уровню владения языком, так как они могут быть адаптированы к различным уровням владения языком и интересам студентов.

Использование актуальных медийных текстов в преподавании иностранного языка в вузе может оказать положительное влияние на мотивацию обучающихся по ряду причин:

– повышение интереса: актуальные медийные тексты часто касаются тем, которые интересны и актуальны для студентов. Например, статьи о последних новостях, фильмах, музыке или спорте могут быть использованы для обучения грамматике, лексике и другим аспектам языка. Это может помочь студентам увидеть практическую ценность изучения языка и мотивировать их на более активное участие в учебном процессе;

– улучшение понимания контекста: медийные тексты часто предоставляют информацию о культуре, политике, экономике и других аспектах жизни страны, язык которой изучают студенты. Это может способствовать их лучшему пониманию контекста, в котором используется язык, и улучшению навыков их понимания;

– повышение практической ценности: изучение актуальных медийных текстов может помочь студентам лучше понимать, как использовать язык в реальной жизни. Это может повысить практическую ценность обучения языку и мотивировать студентов на более активное изучение;

– развитие навыков критического мышления: анализ актуальных медийных текстов может помочь студентам развить навыки критического мышления, которые они могут использовать в своей будущей профессиональной деятельности. Это может помочь им лучше понимать мир вокруг них и принимать более обоснованные решения. Кроме того, это может помочь им лучше понимать, как язык используется для передачи информации и идей;

– развитие навыков общения: медийные тексты затрагивают широкий круг актуальных тем, которые могут стать подходящим фундаментом для проведения занятий, направленных на практику монолога и диалога. Также могут быть проведены дискуссии и дебаты на основе прочитанного или просмотренного материала. Если тема будет выбрана удачно и вызовет настоящий интерес у студентов, их мотивация значительно возрастет, что может помочь тем, кто испытывает трудности с языком, преодолеть их;

– развитие навыков письма: преподаватели могут задавать своим студентам писать эссе, статьи или блог-посты, используя медийные тексты в качестве источника вдохновения. Это может способствовать развитию как навыков письма, так и творческих способностей.

Использование медийных текстов в преподавании английского языка в вузе имеет множество преимуществ, однако оно также влечет за собой некоторые трудности. Одна из главных трудностей заключается в проверке достоверности информации и анализе используемых источников.

В наше время в Интернете можно найти огромное количество информации, однако не всегда она является достоверной и надежной. Преподаватели должны быть осторожны при выборе медийных текстов для использования в обучении и проверять их на достоверность. Это особенно важно, если текст касается политических, социальных или экономических вопросов, которые могут вызывать споры и противоречия.

Другая трудность заключается в том, что недопустимо наличие пропаганды и применение ресурсов, заблокированных в РФ. Преподаватели должны быть осведомлены о законах и правилах, касающихся использования информационных ресурсов, и следовать им. Использование запрещенных ресурсов может привести к негативным последствиям как лично для преподавателя, так и для репутации всего образовательного учреждения. На данный момент, например, заблокированными по причине публикации недостоверной информации являются такие ресурсы, как BBC, BBC news, Euronews и другие.

Кроме того, использование медийных текстов может быть сложным для студентов, которые не имеют достаточных навыков анализа информации. Преподаватели должны учить студентов критически относиться к информации, которую они получают из медийных текстов, и анализировать ее на предмет достоверности, объективности и полноты.

Также стоит отметить, что использование аутентичных медийных текстов возможно не на любом уровне владения иностранным языком. Еще одной трудностью является подбор материалов в соответствии с уровнем студентов. В случае недостаточно высокого уровня владения иностранным языком студентами рекомендуется обратить внимание на адаптированные медийные тексты. Существуют ресурсы, которые предлагают адаптированные материалы для изучения английского языка, либо преподаватель может адаптировать аутентичные материалы самостоятельно, что может потребовать больше времени, но, несомненно, даст результат, максимально соответствующий потребностям конкретных студентов.

Споры о том, следует ли использовать аутентичные или адаптированные тексты при преподавании английского языка, существуют уже давно, и есть сторонники обеих точек зрения. Аутентичные тексты – это те, которые были созданы для носителей языка, например, газеты, журналы, книги и онлайн-статьи. Адаптированные тексты, с другой стороны, были изменены или упрощены, чтобы сделать их более доступными для изучающих язык.

Сторонники использования аутентичных текстов утверждают, что они предоставляют учащимся возможность знакомства с языком в его реальном использовании, что может помочь улучшить их навыки понимания устной и письменной речи. Они также утверждают, что аутентичные тексты могут быть более интересными и мотивирующими для учащихся, поскольку они часто касаются актуальных событий и тем. С другой стороны, сторонники использования адаптированных текстов утверждают, что они могут быть более подходящими для учащихся, уровень владения языком которых ниже. Они также утверждают, что адаптированные тексты могут быть более эффективными для преподавания конкретных языковых навыков или грамматических правил, поскольку они могут быть адаптированы в соответствии с потребностями учащихся. В данной статье мы приведем примеры ресурсов, которые предоставляют адаптированные материалы, что зачастую необходимо для студентов неязыковых вузов, не жертвуя актуальностью, которая так важна для мотивации студентов.

В конечном счете решение о том, следует ли использовать аутентичные или адаптированные тексты при преподавании английского языка, будет зависеть от многих факторов, включая уровень владения языком учащихся, цели урока или курса, а также предпочтения преподавателя. Во многих случаях комбинация аутентичных и адаптированных текстов может быть наиболее эффективным подходом, поскольку она может предоставить учащимся возможность знакомства с языком в его реальном использовании, в то же время удовлетворяя их конкретные потребности в обучении. Несмотря на перечисленные выше трудности, использование медийных текстов в преподавании английского языка в вузе остается ценным инструментом обучения. Преподаватели должны быть осведомлены о возможных трудностях и применять соответствующие меры предосторожности при выборе и использовании медийных текстов. Они также должны учить студентов критически относиться к информации и развивать их навыки анализа. Таким образом, использование медийных текстов может стать эффективным и безопасным инструментом обучения английскому языку в вузе.

К сожалению, традиционные учебные материалы, такие как учебники и учебные пособия, не всегда могут успевать за темпами изменений и быстро устаревают. Это может приводить к тому, что студенты не получают актуальной и релевантной информации, необходимой для успешного обучения.

Необходимость использования актуальных медийных текстов также обусловлена быстрым изменением английского языка. Английский язык является одним из наиболее широко распространенных языков в мире, и он постоянно изменяется под влиянием различных факторов, таких как технологии, культура, политика и экономика. Одним из наиболее заметных изменений в английском языке является появление новых слов и устаревание других. В английском языке наиболее быстро изменяются следующие пласты лексики:

– технологии: с постоянным развитием технологий, новые термины и концепции появляются в этой области. Например, такие слова как blockchain, cryptocurrency, artificial intelligence, machine learning, virtual reality, augmented reality, Internet of Things и другие стали широко использоваться в последние годы;

– социальные сети и интернет-культура: с развитием социальных сетей и интернет-культуры появляются новые термины, связанные с этими явлениями. Например, такие слова, как selfie, hashtag, meme, troll, influencer, viral, emoji и другие, стали неотъемлемой частью повседневной лексики;

– экология и устойчивое развитие: с ростом осведомленности о проблемах окружающей среды и устойчивого развития появляются новые термины, связанные с этими явлениями. Например, такие слова, как climate change, global warming, sustainability, renewable energy, carbon footprint, eco-friendly и другие стали широко использоваться в последние годы;

– здравоохранение и медицина: с развитием медицины и здравоохранения появляются новые термины, связанные с этими явлениями. Например, такие слова, как telemedicine, genomic medicine, personalized medicine, stem cells, CRISPR, «mmunotherapy и другие, стали широко использоваться в последние годы;

– политика и социальные движения: с развитием политических и социальных движений появляются новые термины, связанные с этими явлениями. Например, такие слова, как Black Lives Matter, Me Too, LGBTQ+, intersectionality, white privilege, cancel culture, fair trade, slave footprint, mansplaining и другие стали широко использоваться в последние годы.

Итак, обратимся к существующим интернет-ресурсам, предоставляющим медийные тексты различного уровня, которые можно использовать в процессе преподавания английского языка:

– https://talk.economistfoundation.org/ – данный сайт разработан в сотрудничестве с журналистами и специалистами по проверке фактов из штата англоязычного еженедельного журнала новостной направленности The Economist. После бесплатной регистрации на этом сайте становится доступным большое количество материалов для скачивания, они включают в себя рабочие листы для студентов, инструкции для преподавателей, презентации и видеоматериалы. Все эти материалы связаны с актуальными новостями, такими как использование искусственного интеллекта в различных сферах жизни человечества, проблема рождаемости, распределение бюджета государством, жизнь известных личностей. Задания не просто предоставляют актуальную информацию на различные тематики, но и направлены на развитие способностей студентов с использованием иностранного языка по 4 направлениям: аудирование, говорение, решение проблем и креативность. Материалы на данном сайте представляют собой не просто статьи, а готовые к работе и детально продуманные планы уроков, способные сократить время подготовки к занятию для преподавателя, а с другой стороны, вовлечь студентов в увлекательную дискуссию.

– https://www.newsinlevels.com/ – на данный момент на сайте News in Levels размещено более 400 страниц статей, которые регулярно публикуются с 2014 года и по сей день. Каждая статья представлена в 3 различных уровнях, что позволяет подбирать материалы в соответствии с уровнем владения языком студентами. Стоит отметить, что в статьях выделены потенциально сложные слова, а после статьи даны их определения. Сайт имеет функцию прослушивания, однако озвучивает статью компьютерный голос, что не рекомендовано для изучения фонетических аспектов языка. Некоторые статьи сопровождаются также аутентичными видеоматериалами, которые можно использовать с более сильными студентами.

– https://breakingnewsenglish.com/ – также стоит обратить внимание на ресурс Breaking News English. На данный момент на нем размещено более 3 тысяч бесплатных уроков, разделенных на 7 уровней. Большее количество уровней позволяет с наибольшей точностью подбирать материалы, подходящие определенной группе студентов. Что немаловажно, материалы, представленные на сайте, называются уроками, поскольку включают в себя не только тексты, но и широкий спектр заданий на отработку языковых единиц, представленных в статьях. На сайте указаны ссылки на источники, где можно найти оригинальные неадаптированные статьи, что может быть полезным для преподавателя. Стоит также отметить удобную навигацию по сайту: статьи расположены в хронологическом порядке, но также доступна классификация статей по следующим темам: «Деловой английский», «Окружающая среда», «Образование», «Здоровье», «Образ жизни», «Технологии», «Мировые новости». Также есть функция сортировки статей по уровню. Среди недостатков по-прежнему следует отметить отсутствие аудио- и видеоматериалов.

– https://www.ted.com/talks – TED (аббревиатура от англ. technology, entertainment, design – технологии, развлечения, дизайн) – американский частный некоммерческий фонд, известный, прежде всего, своими ежегодными конференциями, проводимыми с 1984 года. Видеозаписи выступлений публикуются на сайте для бесплатного просмотра и затрагивают широкий спектр тем, связанных с психологией, образованием, искусственным интеллектом, ментальным здоровьем, бизнесом, мотивацией, коммуникацией, личностным ростом и мн. др. Присутствует инструмент, позволяющий сортировать видео по теме. На сайте представлены видеоматериалы без дополнительных заданий к ним, но преимущества этого сайта, такие как доступность, качество и количество материалов для студентов любой специальности, делают этот сайт полезным инструментом в преподавании английского языка. Помимо изучения содержания выступлений и используемых языковых средств, данный ресурс можно использовать при обучении искусству ораторского мастерства и публичных выступлений в качестве образца.

Таким образом, анализ использования современных медийных текстов в обучении иностранному языку в неязыковых вузах позволяет сделать вывод о значительных преимуществах этого подхода. Использование аутентичных материалов, таких как новости, статьи, блоги, видео- и аудиозаписи, может стимулировать мотивацию студентов и улучшить их навыки чтения, письма, аудирования и говорения на иностранном языке. Кроме того, использование современных медийных текстов способствует развитию медийной грамотности студентов и их пониманию культуры страны, язык которой они изучают. Однако для достижения наилучших результатов необходимо правильно интегрировать современные медийные тексты в учебный процесс и обеспечить равномерное их распределение. Важно также использовать критическое мышление при отборе материалов и учитывать рекомендации опытных педагогов при разработке образовательных платформ и онлайн-программ.

Библиографический список


1. Дубаков А.В., Кузьменкина Е.В. Использование сервиса Ted Talks в обучении иностранному языку. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2021; № 2 (50): 71–75.
2. Мажарова А.Г., Гольцова Т.А. Использование дидактического потенциала материалов СМИ в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020; № 1 (65): 99–111.
3. Меркиш Н.Е. Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении. *Язык и культура*. 2017; № 39: 226–236.
4. Новикова О.В. К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения английскому языку. *Язык и текст*. 2022; Т. 9, № 3: 72–77.
5. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации. *Язык и культура*. 2022; № 4 (20): 83–96.
6. Arkhipova E.I. Linguocultural Level Of English Mass Media Text Description. *Russian Linguistic Bulletin*. 2021; № 4 (28): 70–73.
7. Retelj A. Development Of Digital Competence Of Future Teachers Of German As A Foreign Language At The University Of Ljubljana. *Folia linguistica et litteraria*. 2022; № 8: 139–161.


References


1. Dubakov A.V., Kuz'menkina E.V. Ispol'zovanie servisa Ted Talks v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 2 (50): 71-75.
2. Mazharova A.G., Gol'cova T.A. Ispol'zovanie didakticheskogo potenciala materialov SMI v obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; № 1 (65): 99-111.
3. Merkish N.E. Ispol'zovanie kul'turnogo potenciala leksiki mediatekstov v inoyazychnom obuchenii. *Yazyk i kul'tura*. 2017; № 39: 226-236.
4. Novikova O.V. K voprosu ob ispol'zovanii autentichnyh tekstov professional'noj napravlennosti v processe obucheniya anglijskomu yazyku. *Yazyk i tekst*. 2022; T. 9, № 3: 72-77.
5. Obdalova O.A., Gural' S.K. Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noj sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii. *Yazyk i kul'tura*. 2022; № 4 (20): 83-96.
6. Arkhipova E.I. Linguocultural Level Of English Mass Media Text Description. *Russian Linguistic Bulletin*. 2021; № 4 (28): 70-73.
7. Retelj A. Development Of Digital Competence Of Future Teachers Of German As A Foreign Language At The University Of Ljubljana. *Folia linguistica et litteraria*. 2022; № 8: 139-161.


*Статья поступила в редакцию 13.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-338-340

***Komar'kova M.A.,*** *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.komarkova1989@gmail.com*

**PRINCIPLES AND TRENDS OF ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN ASIAN COUNTRIES.** The article considers some general principles that are typical for most Asian countries. The trends of English-language education that are observed in Asian countries today are being studied. Attention is also paid to education in some selected Asian countries such as China, South Korea, Japan, Malaysia. One of the most significant issues is the role of English-language education in attracting foreign students, and their impact on the economy. The article touches upon the issues of economic development of the above-mentioned countries since the end of the XX century, which had a significant impact on the overall development of states, their educational policy, the possibility of introducing advanced training programs, including the development and application of the latest technologies and the latest trends in English-language education. The focus on these aspects of education has enabled these countries to reach the international level and demonstrate their potential.

*Key words:* **English education, English language, Asian countries, globalization, educational trends, system of education, educational programs, principles of education**

***М.А. Комарькова,*** *преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: m.komarkova1989@gmail.com*

# ПРИНЦИПЫ И ТРЕНДЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ АЗИИ

Статья рассматривает некоторые общие принципы, которые являются характерными для большинства стран Азии. Исследуются тренды англоязычного образования, которые наблюдаются в странах Азии на сегодняшний день. Также уделяется внимание образованию в некоторых отдельных азиатских странах, таких как Китай, Южная Корея, Япония, Малайзия. Одним из наиболее значимых вопросов является роль англоязычного образования в привлечении иностранных студентов и их влияние на экономику. В статье затронуты вопросы экономического развития вышеприведенных стран, начиная с конца XX века, что оказывало существенное влияние на общее развитие государств, их образовательную политику, возможность внедрения передовых программ в обучение, в том числе разработка и применение новейших технологий и последних трендов в англоязычном образовании. Акцент на данных аспектах обучения дал возможность этим странам выйти на международный уровень и продемонстрировать свой потенциал.

*Ключевые слова:* **англоязычное образование, английский язык, страны Азии, глобализация, образовательные тренды, система образования, образовательные программы, принципы преподавания**

В течение последних десятилетий азиатские страны стали уникальной платформой для получения высококачественного англоязычного образования, которое соответствует мировому уровню. Наличие программ на английском языке предназначено не только для граждан определенной страны, но и для иностранных студентов.

Актуальность данного исследования связана с необходимостью изучения принципов и трендов современного англоязычного образования в странах Азиатского региона и их практического применения в мировой практике. Цель данной статьи – определить принципы и пути развития англоязычного образования в этих странах. Данная статья ставит перед собой решение следующих задач:

1. Выявить наиболее развитые страны Азиатского региона.
2. Определить их влияние на мировые образовательные тренды.
3. Изучить их потенциал и вектор развития в ближайшие 10–20 лет.

Научная новизна связана с изучением самых современных технологий в практике азиатских стран и использованием их опыта на современных образовательных площадках.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении образовательных методик, их новизны и возможности адаптирования в образовательный опыт других стран. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения этих технологий и методов в мировой практике по результатам их детального изучения.

Англоязычное образование играет важную роль в странах Азии по нескольким причинам. Английский язык является международным языком коммуникации и широко используется в деловых, академических и межкультурных контекстах. Обладание хорошими навыками английского языка позволяет людям из стран Азии свободно общаться с людьми из разных стран, расширять свои социальные и профессиональные возможности.

В связи с глобализацией и развитием мировой экономики владение английским языком становится все более важным для конкуренции на международном рынке труда. Страны Азии стремятся обеспечить своим гражданам возможность освоения английского языка, чтобы они были конкурентоспособными в глобальной экономике и могли привлекать иностранные инвестиции и технологии [1, с. 52].

Англоязычное образование также способствует культурному обмену и пониманию между странами Азии и англоязычными странами. Через изучение английского языка студенты могут познакомиться с иностранными культурами, историей и традициями, расширить свои горизонты и развить межкультурные навыки [2, с. 62].

Англоязычное образование в странах Азии играет важную роль в привлечении иностранных студентов. Многие учебные заведения в странах Азии предлагают высокое качество образования на английском языке. Некоторые университеты и школы имеют престижные академические репутации и занимают высокие места в рейтингах университетов. Иностранные студенты ищут возможность получить качественное образование в признанных учебных заведениях.

Принципы англоязычного образования в азиатских странах могут различаться в зависимости от страны и системы образования. Однако во многих азиатских странах, где английский язык играет важную роль, можно выделить некоторые общие принципы. Английский язык, как правило, является одним из обязательных предметов в школьной программе. Программы обычно сосредоточены на развитии всех навыков – чтения, письма, разговорной речи и аудирования. Более продвинутые курсы также могут быть сосредоточены на грамматике, лексике и академическом письме.

В странах Азии, где английский язык важен для получения высшего образования или карьерного роста, студенты могут пройти оценку и сертификацию своих языковых навыков с помощью стандартных экзаменов, таких как IELTS, TOEFL, или кембриджские экзамены по английскому языку.

С развитием технологий интерактивные программы, онлайн-ресурсы, электронные учебники и другие инструменты все чаще используются в преподавании английского языка в Азии, чтобы сделать процесс обучения более интерактивным и доступным для студентов.

Поскольку английский язык является международным языком общения, азиатские страны также ценят межкультурное обучение. Студентам предоставляется возможность изучить и понять различные культурные особенности англоязычных стран и развить навыки межкультурного общения.

Большая часть вузов, в особенности наиболее престижные университеты, предлагают иностранным студентам программы на английском языке обучения. Для таких студентов подобная практика существенно облегчает весь процесс обучения. Стоит учесть, что цена за учебу по данной программе, как правило, более высокая, чем по программе с местным языком обучения. Однако при этом стоимость все равно остается ниже, чем, к примеру, в европейских вузах. Кроме того, владея английским языком, иностранные студенты могут совмещать обучение и работу репетитора по английскому языку для местных.

Даже если студент учится в одной из азиатских стран по англоязычной программе, он имеет возможность параллельно изучать государственный язык данной страны. В большей части университетов проводятся факультативные занятия в свободное от основной программы время, которые могут посещать иностранные студенты.

Несмотря на то, что большинство стран мира, включая страны Азии, приняли болонскую систему образования, между обучением в Европе и обучением в Азии все же есть существенные различия. Они касаются возрастных ограничений, областей образования, методики обучения, а также государственного финансирования.

В Европе учебные заведения принимают студентов вне зависимости от их возраста, при этом единственным исключением является Венгрия. В Азии подобных примеров гораздо больше. В таких странах, как Китай, Пакистан, Турция, Малайзия и Саудовская Аравия, в большей части университетов был установлен верхний возрастной предел для абитуриентов в пределах от 21 до 35 лет.

Большинство азиатских стран имеют сильные программы в различных областях техники, технологий и медицины. Если изучить любой предметный рейтинг и посмотреть рейтинги университетов в области инженерии, то в топ-50 входят все без исключения университеты Китая, Сингапура, Японии, Гонконга и Южной Кореи.

В азиатских университетах студенты посещают больше лекций. Обсуждения и общение с преподавателями, а также практические занятия являются менее распространенными по сравнению с европейскими университетами.

Во многих азиатских странах высшее образование финансируется государством. Это делает его доступным для большего количества студентов – либо плата за обучение низкая, либо университеты и государство предлагают щедрые гранты [3].

В англоязычном образовании в странах Азии можно выделить несколько трендов, которые наблюдаются в последние годы.

1. Развитие раннего обучения английскому языку. Во многих азиатских странах растет интерес к раннему обучению английскому языку. Родители и образовательные учреждения признают важность владения английским языком в современном мире и стараются предоставить детям возможности начать изучение языка с младшего возраста. Детские сады и начальные классы могут предлагать программы с акцентом на игровые и интерактивные методы обучения.

2. Расширение использования технологий в обучении. Технологии становятся все более важным аспектом англоязычного образования в Азии. Онлайн-платформы, приложения и программы обучения, интерактивные доски и другие современные инструменты используются для обогащения процесса обучения, предоставления доступа к аутентичным материалам, развития навыков языка и самостоятельной работы.

3. Акцент на развитие коммуникативных навыков. Все большее внимание уделяется развитию устной и письменной коммуникативной компетенции в англоязычном образовании в Азии. Обучение ориентируется на практическое использование английского языка для общения, выражения мыслей и идей, решения задач и проблем. Методы обучения активно включают групповые проекты, дискуссии, презентации и другие виды активной коммуникации.

4. Акцент на межкультурное обучение. В свете все более глобализированного мира англоязычное образование в Азии уделяет большее внимание межкультурному обучению. Студентам предоставляются возможности изучать различные культуры, традиции и обычаи англоязычных стран, развивать уважение к культурному разнообразию и развивать межкультурные навыки коммуникации.

5. Подготовка к международным экзаменам. В странах Азии международные экзамены по английскому языку, такие как IELTS, TOEFL и Cambridge English exams, становятся все более популярными. Многие студенты стремятся получить сертификаты, подтверждающие их уровень владения английским языком, что открывает им двери для образования за рубежом или карьерного роста.

Эти тренды отражают стремление азиатских стран к обеспечению качественного англоязычного образования и подготовке студентов к международным вызовам и возможностям.

Однако важно отметить, что принципы преподавания английского языка в Азии не едины и могут различаться в зависимости от страны, региона и уровня учебного заведения. Для примера можно рассмотреть особенности англоязычного обучения в нескольких странах данного региона.

Англоязычное образование в Китае имеет свои особенности, которые отличают его от образовательных систем в других азиатских странах. Английский язык считается важным предметом в китайской системе образования. Он включен в учебные программы как в начальных и средних школах, так и в университетах.

Китай – не самая популярная страна среди иностранных студентов (0,4% среди 20 млн). Англоязычные программы составляют около 30% от общего числа [4].

Китай активно использует онлайн-платформы и технологии для англоязычного образования. Онлайн-уроки, приложения и интерактивные ресурсы позволяют студентам изучать английский язык гибко и эффективно, особенно в условиях пандемии COVID-19, когда удаленное обучение стало распространенной практикой [5, с. 56].

Южная Корея имеет высокоорганизованную систему образования с интенсивным учебным графиком и высокими требованиями к успеваемости. В рамках этой системы английский язык занимает важное место, и студенты изучают его в течение многих лет, начиная с начальной школы. Южная Корея известна своей разветвленной системой подготовительных курсов и академий, которые предлагают интенсивные программы по изучению английского языка и подготовке к экзаменам.

Университеты Южной Кореи занимают высокие позиции в предметных рейтингах. Студенты могут учиться на английском языке – около трети программ здесь англоязычные. Однако обучение здесь дороже, чем в Китае. Конкуренция за поступление в ведущие университеты страны достаточно высока, что, в свою очередь, требует от выпускников блестящей подготовки к экзамену [6].

Корейское образование, основанное на хорошем развитии памяти учеников, может быть полезно для универсальных профессий, но этого недостаточно для творчества и поддержания конкурентоспособности на глобальном уровне. Тем не менее корейские школьники и студенты считаются одними из самых умных в мире [7; 8].

Англоязычное образование в Японии стремится развить навыки чтения, письма и аналитического мышления на английском языке с упором на академический контекст и готовность студентов к глобальным вызовам.

Япония является родиной для таких компаний, как Mitsubishi, Canon, Toshiba, Casio и Sony, которые широко известны в области технологий и инноваций. Поэтому неудивительно, что иностранные студенты приезжают в эту страну, чтобы изучать инженерию и технологии. Обучение доступно на английском языке, поскольку в вузах страны около 500 программ, которые преподают на этом языке.

Англоязычное образование в Японии стремится развить навыки чтения, письма и аналитического мышления на английском языке с упором на академический контекст и готовность студентов к глобальным вызовам.

Япония является родиной для таких компаний, как Mitsubishi, Canon, Toshiba, Casio и Sony, которые широко известны в области технологий и инноваций. Поэтому неудивительно, что иностранные студенты приезжают в эту страну, чтобы изучать инженерию и технологии. Обучение доступно на английском языке, поскольку в вузах страны около 500 программ, которые преподают на этом языке.

Многие японские студенты стремятся учиться за рубежом в англоязычных странах, особенно в США, Великобритании, Австралии и Канаде. Программы обмена студентами и учебные поездки за границу позволяют студентам улучшить свои навыки английского языка, познакомиться с другой культурой и расширить свои горизонты.

Четко выстроенные стратегии развития в совокупности с профессиональным научным прогнозированием и оценкой рисков помогли Японии занять лидирующие позиции не только в образовательных рейтингах Азии, но и в общемировых, интернационализировать высшее образование и на университетском уровне, и на уровне образовательной политики страны.

Иностранные студенты, приезжающие в страны Азии для обучения, вносят значительный экономический вклад. Они платят за образование, проживание, питание и другие расходы, что способствует росту потребления и развитию различных секторов экономики, таких как образование, жилье, транспорт, услуги и розничная торговля.

Средняя стоимость обучения в отдельных странах приведена в табл. 1.

Таблица 1

Средняя стоимость обучения за год

| Страна | Бакалавриат, долл. | Магистратура, долл. | Докторантура, долл. |
|---|---|---|---|
| Китай | 3 995 | 4 994 | 5 493 |
| Япония | 6 565 | 7 600 | 5 051 |
| Южная Корея | 11 273 | 13 994 | 15 160 |
| Малайзия | 5 382 | 5 812 | 7 535 |

Относительная доступная стоимость обучения может привлечь большее количество иностранных студентов в эти страны, что приводит к увеличению числа студентов, которые платят за образование, проживание и другие расходы, что положительно сказывается на экономике. Приток иностранных студентов способствует развитию туризма, росту потребления товаров и услуг, созданию новых рабочих мест в сфере образования и связанных с ней отраслях.

Все вышеперечисленные страны делают вклад в образовательный процесс не только с целью развития и повышения уровня собственных граждан, но и для привлечения иностранных граждан. Студенты из других стран, которых можно привлечь новыми технологиями и методиками, вносят экономический вклад, оплачивая свое обучение. Различные формы обучения применяются для разных категорий граждан, в том числе для стажировки, обучению по обмену. Последнее способствует не только экономическому росту страны, но также развитию межкультурных связей между странами и партнерству в различных сферах. После окончания обучения также предлагаются рабочие места для наиболее востребованных специалистов с целью удержания талантов.

В этих странах уделяется большое внимание для маркетингового продвижения образовательных программ для иностранных перспективных граждан, проводятся международные выставки, учебные учреждения активно внедряют и развивают социальные сети. Отдельную популярность приобретают онлайн-программы высшего образования, что стало особенно популярно в постковидные времена. Для внедрения эффективного использования онлайн-программ Министерство образования работает над разработкой онлайн-платформ, которые будут доступны для каждого и удобны при применении, что повышает шансы азиатских государств привлечь внимание иностранных граждан.

В отдельные программы выделяются образовательные поездки, которые осуществляются странами для популяризации азиатского подхода в обучении, являются не менее качественными, чем в Великобритании, но более доступными. Наиболее активными странами в этой области являются Сингапур, Филиппины, Гонконг. Правительство Сингапура с начала XX века прилагало огромные усилия для развития образования и применения инновационных технологий. Впоследствии данные преобразования вывели страну на высокий экономический уровень. На Филиппинах английский язык изучается в обязательном порядке с первого класса, и высокий уровень владения языком доказывают высокие баллы по IELTS среди граждан государства, что позволяет стране предоставлять англоязычные образовательные программы. Гонконг является крупным финансовым центром среди азиатских стран, что позволяет ему вносить большой вклад в образование собственных граждан и развивать международные образовательные программы-поездки.

Таким образом, англоязычное образование имеет большое значение для стран Азии, поскольку способствует развитию международной коммуникации, повышению конкурентоспособности, улучшению качества образования и обеспе-

чивает возможности для глобального взаимодействия. Качество образования в азиатских странах довольно высоко и соответствует международным стандартам. Каждая страна имеет свои характерные особенности, однако можно выделить общие тенденции. Англоязычные программы привлекают иностранных студентов, что благотворно сказывается на экономике страны. По итогам данной работы и приведенным данным можно утверждать, что поставленные цели и задачи достигнуты, и проведен подробный анализ образовательного рынка стран Азиатского региона.

Библиографический список

1. Goncharova N.A., Kretinina G.V. Teaching English colloquial speech within space-time approach. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019; № 2: 51–54.
2. Коврижных О.А., Гаврилова Ю.В. Последствия трансформаций систем образования стран Восточно-Азиатского региона (на примере Южной Кореи и Японии). *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 2 (82): 1–6.
3. *Обучение в Китае*. Available at: https://entrante.net/china
4. Воронцова Е.А. стратегическое развитие интернационализации высшего образования в Японии. *ЧиО*. 2022; № 1 (70): 220–228.
5. Ван Д., Цзо Ц. Онлайн-образование в современном Китае. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 5 (97): 50–56.
6. Божечкова А.В., Клячко Т.Л., Кнобель А.Ю. и др. *Образование и экономический рост*. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2019.
7. *Особенности образования в Азии*. Available at: https://www.unipage.net/ru/education_asia
8. Чжан Ч. Иностранный язык как обоюдоострый меч. Исследование основного иноязычного образования. 2006; № 1: 19–24.
9. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Гарсия А. Из опыта преподавания иностранного языка в Китае. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 5: Педагопчш науки: реалп та перспективи. 2011; Вип. 29: 108–114.
10. Дэн В. Планирование иноязычного образования нашей страны. *Вестник Чэндуского института информационной инженерии*. 2004; № 1: 469–471.

References

1. Goncharova N.A., Kretinina G.V. Teaching English colloquial speech within space-time approach. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 2: 51-54.
2. Kovrizhnyh O.A., Gavrilova Yu.V. Posledstviya transformacij sistem obrazovaniya stran Vostochno-Aziatskogo regiona (na primere Yuzhnoj Korei i Yaponii). *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 2 (82): 1-6.
3. *Obuchenie v Kitae*. Available at: https://entrante.net/china
4. Voroncova E.A. strategicheskoe razvitie internacionalizacii vysshego obrazovaniya v Yaponii. *ChiO*. 2022; № 1 (70): 220-228.
5. Van D., Czo C. Onlajn-obrazovanie v sovremennom Kitae. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 5 (97): 50-56.
6. Bozhechkova A.V., Klyachko T.L., Knobel' A.Yu. i dr. *Obrazovanie i `ekonomicheskij rost*. Moskva: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2019.
7. *Osobennosti obrazovaniya v Azii*. Available at: https://www.unipage.net/ru/education_asia
8. Chzhan Ch. Inostrannyj yazyk kak oboyudoostryj mech. Issledovanie osnovnogo inoyazychnogo obrazovaniya. 2006; № 1: 19-24.
9. Kosheleva E.Yu., Pak I.Ya., Garsiya A. Iz opyta prepodavaniya inostrannogo yazyka v Kitae. *Naukovij chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova*. Seriya 5: Pedagopchsh nauki: realp ta perspektivi. 2011; Vip. 29: 108-114.
10. D`en V. Planirovanie inoyazychnogo obrazovaniya nashej strany. *Vestnik Ch`enduskogo instituta informacionnoj inzhenerii*. 2004; № 1: 469-471.

*Статья поступила в редакцию 24.04.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-340-343

***Abdurazakova D.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: diana.musaevna@mail.ru*
***Erziev R.E.,*** *postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: diana.musaevna@mail.ru*

**INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL PRACTICAL SKILLS.** The article deals with a problem of organization of self-guided work of students to master their skills of independent practical activities. The introduction of Federal State Educational Standards (FGOS) for universities in Russia emphasizes the importance of self-guided work of students, putting it at the heart of the educational process. The normative documents regulating the educational process emphasize the importance of students' active work, assuming that students can find answers to questions on their own. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the authors come to the conclusion that the concept of "self-guided work" is revealed from different sides, but researchers agree that it is one of the types of educational and cognitive activity that directs students to self-development, educational and vocational training. The authors agree that training professional practical skills is the process that contributes to the preparation for future profession.

*Key words:* **independent work, students, practical skills, educational process**

***Д.М. Абдуразакова****, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: diana.musaevna@mail.ru*
***Р.Э. Эрзиев****, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: diana.musaevna@mail.ru*

# САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СТАНОВЛЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы обучающихся, формирования умений самостоятельной практической деятельности студентов. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО) в России подчеркивает значимость самостоятельной работы студентов, положив её в основу образовательного процесса. В нормативных документах, регулирующих образовательный процесс, акцентируется внимание на важности активной деятельности студентов, предполагая, что студенты могут находить ответы на вопросы самостоятельно. На основе анализа психолого-педагогической литературы авторы пришли к выводу, что понятие «самостоятельная работа» раскрывается с разных сторон, но исследователи едины во мнении, что она является одним из видов учебно-познавательной деятельности, которая ориентирует студентов на саморазвитие, образовательную и профессиональную подготовку. Авторы полагают, что формирование практических навыков профессиональной деятельности является процессом, который способствует подготовке к будущей профессии.

*Ключевые слова:* **самостоятельная работа, обучающиеся, практические навыки, образовательный процесс**

Актуальность данного исследования определяется тем, что в настоящее время информатизация затронула все сферы жизни современного человека, в том числе и учеников школ, студентов колледжей, высших учебных заведений. Обучающиеся все больше стремятся к самостоятельности, как в отношении к образовательному процессу, так и в других сферах. Организация эффективной самостоятельной работы обучающихся требует от них быть одновременно объектом и субъектом управления своим обучением. Современная образовательная практика свидетельствует о существенных изменениях роли обучающихся в учебном процессе. Они не только воспринимают информацию от преподавателя и запоминают учебный материал, но и активно участвуют в процессе обучения, предлагая пути решения возникающих проблем и задач. Это активное вовлечение способствует развитию навыков критического и нестандартного мышления, что, в свою очередь, способствует раскрытию творческого потенциала как учащихся, так и преподавателей. Современные требования к образовательному процессу ставят перед преподавателями задачу модернизации учебных программ и методов контроля, что делает организацию самостоятельной работы студентов еще более сложной задачей. Однако этот вызов также предоставляет возможности для инноваций в обучении и взаимодействии с обучаемыми, развития у них практических навыков самостоятельной работы. Самостоятельная работа в вузе организуется на аудиторных занятиях, во внеаудиторной деятельности (творческая, исследовательская работа, проектная деятельность, производственная (педагогическая) практика и др.) [1–17].

Цель статьи – проанализировать мнения различных авторов о роли самостоятельной работы в процессе обучения, сравнить их подходы.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– привести сущностную характеристику термина «самостоятельная работа студентов»;

– определить роль самостоятельной работы в образовательном процессе.

В ходе исследования авторами в качестве основного активно применялся такой метод, как изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены подходы к организации самостоятельной работы студентов в становлении практических навыков профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость – в определении дидактических возможностей самостоятельной работы студентов в становлении практических навыков профессиональной деятельности.

Практическая значимость состоит в анализе подходов различных учёных к организации самостоятельной работы студентов.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО) в России подчеркивает значимость самостоятельной работы студентов, положив её в основу образовательного процесса. В нормативных документах, регулирующих образовательный процесс, акцентируется внимание на важности активной деятельности студентов, предполагая, что студенты могут находить ответы на вопросы самостоятельно.

Переход к дистанционному обучению в условиях пандемии заставило переосмыслить традиционные подходы к организации образовательного процесса, при этом особое значение приобрела самостоятельная работа студентов. Это становится ключевым элементом в обучении, целью которого является не только передача знаний, но и формирование у студентов способности к самообразованию, саморазвитию и самоуправлению. В таких условиях перед учебными заведениями встает задача активизации всех компонентов учебного процесса, чтобы адаптироваться к новым реалиям и обеспечить высокое качество образования.

Успех педагогического взаимодействия в организации самостоятельной работы студентов заключается в том, чтобы каждый студент мог достичь конкретных результатов по изучаемой теме. Основное внимание следует уделить тому, чтобы обеспечить усвоение материала с использованием эффективных методов и подходов к обучению. Для успешного взаимодействия необходимы мотивационный этап; вовлечение в процесс самостоятельной работы; организация самостоятельной работы.

Как отмечает Ю.В. Уразикова [16], самостоятельная работа играет ключевую роль в формировании и развитии компетенций обучающихся, оказывая существенное влияние на их академическое и личностное развитие. Через процесс самостоятельной работы студенты приобретают ценные навыки и качества, необходимые для успешной учебы и будущей профессиональной деятельности. Компетенции, развиваемые в процессе самостоятельной работы, включают:

– умение самостоятельно работать с текстом, выявлять ключевую информацию и отвечать на вопросы на основе текста.

– способность к анализу, сравнению и формулированию собственных гипотез и мнений, а также умение аргументированно защищать свою точку зрения.

– навыки сотрудничества как с педагогами, так и с другими обучающимися, что способствует развитию коммуникативных умений и умения работать в команде.

– способность к самоконтролю и самооценке, что важно для развития саморегуляции и ответственности за собственный учебный процесс.

Через самостоятельную работу формируются такие важные качества личности, как активность, уверенность в себе, целеустремленность и ответственность. Педагог, действуя в роли партнера, тщательно планирует и организует самостоятельную работу, подбирая подходящие материалы и задания, направленные на стимулирование самостоятельного поиска знаний у студентов.

Л.Г. Вяткин [6] подчеркивает важную роль самостоятельной работы в образовательном процессе, указывая на её способность раскрывать личностный потенциал студента. Акцентируется внимание на том, что самостоятельная работа студентов способствует развитию независимости в мышлении и поступках, что является фундаментом для формирования умений принимать обоснованные решения и креативно подходить к решению задачам. Этот процесс не только углубляет учебный опыт, но и способствует развитию критического мышления и самостоятельности; формируются навыки самостоятельного поиска информации и развиваются аналитические способности студентов. Важно постепенно вовлекать их в процесс самостоятельной работы, начиная с заданий, соответствующих их уровню, чтобы они могли почувствовать радость от самостоятельно найденного решения, что, в свою очередь, мотивирует их к дальнейшему обучению. Распределение ролей в самостоятельной работе с учетом индивидуальных способностей каждого обучающегося позволяет максимально раскрыть их потенциал.

И.А. Зимняя акцентирует внимание на значении внутренней мотивации обучаемых в образовательном процессе. Мотивация играет ключевую роль в повышении качества обучения и достижении высоких результатов. Важно не просто мотивировать их на учебу, но и вызвать у них искренний интерес к предмету, что станет основой для глубокого и осмысленного обучения. Создание условий для формирования и поддержания такой мотивации является одной из основных задач современного образования, направленной на развитие самостоятельных, ответственных и творчески мыслящих личностей, способных к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию [11]. Основные приемы мотивации при выполнении самостоятельной работы:

1. Создание ситуации успеха.
2. Применение полученных знаний на практике.
3. Разработка собственных творческих заданий.
4. Коллективное творческое дело.
5. Участие обучающихся в конкурсах различной направленности.
6. Применение активных методов обучения: игровые; метод проблемного обучения; исследовательский метод; ИКТ-технологий и др.
7. Написание докладов, рефератов, сообщений.

Важность индивидуального подхода в обучении не может быть переоценена. Ключ к успешной мотивации обучающихся заключается в способности привлечь их внимание и вызвать устойчивый интерес к учебному процессу. Это стимулирует желание заниматься самообразованием, позволяя студентам полноценно использовать свой потенциал и самостоятельно приобретать необходимые знания, умения и навыки. Освоение навыков работы с информационными источниками является фундаментальной задачей в этом контексте, обеспечивая основу для эффективного самостоятельного обучения.

Индивидуальное дифференцированное обучение играет центральную роль в развитии самостоятельности студентов в процессе обучения, что позволяет обеспечить наиболее полное развитие его потенциала. При традиционных методах обучения существует риск, что обучаемые со средними способностями могут оказаться в тени более «сильных» студентов, что снижает их мотивацию и интерес к учебе. В то же время обучающиеся с высоким уровнем интеллекта также нуждаются в направлении и стимулировании со стороны педагога, чтобы не останавливаться в своем развитии. Таким образом, задача преподавателя заключается в организации учебного процесса таким образом, чтобы каждый студент, независимо от уровня его способностей, мог постепенно и систематически достигать результатов в обучении, начиная с работы под присмотром преподавателя и постепенно переходя к полной самостоятельности.

Срода Р.Б. в своих исследованиях подчеркивает значимость самостоятельной работы как средства обучения, которое способствует достижению конкретных дидактических целей и задач. Самостоятельная работа создает у студентов психологическую установку на непрерывное и систематическое обогащение собственных знаний и развитие умений адекватно ориентироваться в огромном потоке информации. Это подразумевает единство воспроизводящих и творческих процессов в обучении, что ведет к формированию глубоких знаний, умений и навыков у обучаемых [14]. В процессе самостоятельной работы ученик может приобрести и воспроизвести полученные знания, пользоваться в процессе решения задач готовыми знаниями, теми, что он получил из источников. Эти знания у него накапливаются, как и способы действия. Также, работая самостоятельно, обучающийся учится находить нестандартные методы решения задач, создавать новые продукты. Постепенно от воспроизведения знаний студент начинает проявлять творческие способности, сам разрабатывать какие-либо идеи, пробовать, применять их в практической деятельности.

Для того чтобы обучающийся проявил интерес к самостоятельному обучению, важно, чтобы он осознавал необходимость и был мотивирован к этому процессу. Передача знаний в готовом виде может показаться более простым путем, но настоящее образование требует активного участия и самостоятельности. Создание внутренней потребности у ученика самому исследовать и открывать новые знания является ключевой задачей педагога. Используя базовые знания студентов как фундамент, преподаватель должен направлять их к самостоятельному открытию новых знаний, так, чтобы учащиеся почувствовали собственную заинтересованность и желание погрузиться в процесс обучения.

Б.П. Есипов подчеркивает, что всестороннее развитие умственных способностей обучающихся является основополагающим фактором для успешной самостоятельной работы. При этом Б.П. Есипов особо выделяет значимость не только умственных, но и физических действий в образовательном процессе, подчеркивая важность комплексного подхода к развитию личности [8].

Самостоятельная работа на занятиях способствует развитию умений к активному мышлению, рассуждению и анализу. Поставленные задачи и вопросы должны опираться на уже имеющиеся знания и личный опыт обучающихся, побуждая их к глубокому осмыслению и поиску ответов. Эффективная работа с разнообразными источниками информации, умение выделять главное, анализировать и делать выводы способствуют развитию внимания, памяти и мышления обучающихся, а также расширению их кругозора. Таким образом, ключевым аспектом в организации самостоятельной работы является не только стимулирование к самообучению, но и развитие комплекса умственных и физических навыков, которые обеспечивают глубокое понимание материала и формируют основу для непрерывного образования и самосовершенствования. Следует отметить значимость индивидуального подхода в обучении, который предполагает не только учет индивидуальных особенностей каждого студента, но и необходимость адаптации методов и форм работы к особенностям конкретной темы. Это требует от преподавателя высокой степени гибкости, творческого подхода к организации

Таблица 1

Сравнительный анализ трактовки понятий

| ФИО | Вид учебной деятельности | Роль преподавателя | Роль ученика | Результат |
|---|---|---|---|---|
| О.В. Акулова, Л.К. Наумова | + | «партнер | | Оценка достижения конкретного результата |
| Л.Г. Вяткин | + | «помощник» | | Формирование личности |
| И.А. Зимняя | + | | «главенствующая» | Самосовершенствование самопознания |
| В.А. Козаков | + | | | Формирование умений, знаний и навыков |
| Р.Б. Срода | + | | «главенствующая» | Формирование активности, творчества |
| М.И. Моро | + | «помощник» | | Стремление к поставленной цели |
| И.Э. Унт | + | | «главенствующая» | Возможность для индивидуализации |
| П.И. Пидкаси стый | + | «проводник» | «получатель» знаний | Ориентация в потоке информации |
| В.К. Буряк | + | | «главенствующая» | Развитие умственных способностей |
| Б.П. Есипов | + | | «выполняющая» | Выражать результат в форме умственных или физических действий |
| Р.М. Микельсон | + | «наблюдатель» | «выполняющая» | Выполнение заданий без всякой помощи |

учебного процесса и способности к быстрой реакции на меняющиеся условия и потребности учащихся (табл. 1).

Анализ работ [1; 2; 9–12] показал, что этих авторов объединяет мысль, что самостоятельная работа – это вид деятельности, но одни авторы изменяют мнение относительно роли преподавателя или ученика. У одних авторов преподаватель служит либо «партнером, помощником», либо «наблюдателем», а у других даже не упоминается в понятии, предоставляя «главенствующую» роль обучающимся, т. к. практически все авторы единогласно ставят обучающихся во главе процесса. Мнение авторов о результатах работы отличаются, но можно сделать вывод, что формирование «самостоятельности» объединяет всех. На основе анализа научной литературы по изучаемой теме можно определить понятие самостоятельной познавательной деятельности как процесс, направленный на развитие способности активно, самостоятельно использовать систему знаний на практике, находить и приобретать новую информацию из различных источников, развивая самостоятельность и мотивацию [9]. Также хотелось бы отметить, что, по мнению авторов А.Н. Абдуразаковой, Берсенукаевой М.Х. [3; 4], возможности самостоятельной работы необходимо использовать и для воспитания студенческой молодёжи, формирования у них качеств гражданина своей страны. Таким образом, самостоятельная работа занимает центральное место в процессе образования и формирования личности обучающихся, подчеркивая важность активного участия студентов в собственном обучении. Этот процесс учит не только приобретать знания, но и развивать важные качества и навыки, такие как самостоятельность, ответственность, активность, трудолюбие и дисциплинированность. Взаимодействие между преподавателем и студентом является ключевым элементом успешного образовательного процесса, способствующим не только освоению учебного материала, но и развитию личности студентов.

Систематическое и непрерывное формирование умения самостоятельно работать требует от педагога глубокого понимания индивидуальных особенностей обучающихся и способности подходить к каждому индивидуально. Мотивированный к самообразованию студент приобретает устойчивые знания и умения, которые он сможет успешно применять в повседневной жизни и профессиональной деятельности. В процессе самостоятельной работы у студентов формируются такие навыки, как познавательные, организационные, практические и рефлексивные. В условиях современного общества, где требования к профессиональной подготовке постоянно меняются и повышаются, способность к самообразованию становится не просто важным аспектом профессионального роста, но и необходимым условием успешной карьеры. Основы этой способности закладываются в процессе обучения, где самостоятельная работа играет ключевую роль в формировании профессиональной личности, способной к инновациям, критическому мышлению и ответственности за принимаемые решения. Можно сделать вывод, что самостоятельная работа не предполагает отстранения обучающегося от преподавателя и других обучающихся. Напротив, предусматривает много вариантов их взаимодействия.

Библиографический список


1. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Как обеспечить самообразование школьника и продуктивность учения? *Народное образование*. 2003; № 6: 77–88.
2. Александрова Е.А., Миоглевич Б.Г., Базылева Р.М. и др. Методология культурных практик самостоятельной работы. *Организация самостоятельной работы студентов:* коллективная монография. Саратов: Издательство «ТехноДекор», 2015.
3. Абдуразакова Д.М., Абдуразакова А.Н. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодежи: проблемы и приоритетные направления. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; № 8: 202–209.
4. Абдуразакова Д.М., Берсенукаева М.Х. Роль поликультурной среды в воспитании и развитии толерантности молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 10–11.
5. Вагабова С.В., Маллаев Д.М. Социально-педагогические предпосылки эффективности профориентации учащихся в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. *Вестник Академии права и управления*. 2014; № 37: 201–207.
6. Вяткин Л.Г. *Самостоятельная работа учащихся на уроке: лекция по педагогике для студентов университета*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1978.
7. Гордеев М.Н. Самостоятельная работа в истории педагогической мысли. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 10: 68–71.
8. Есипов Б.П. *Самостоятельная работа учащихся на уроках*. Москва: Учпедгиз, 1961.
9. Зайчикова И.В., Никаноркина Н.В. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями цифровой экономики. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 3: 76.
10. Зеленский А.Г. Методические подходы к организации самостоятельной работы студентов-психологов в процессе изучения экономических дисциплин. *Научный вестник ВФ РАНХИГС Экономика*. 2019; № 2: 97–101.
11. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
12. Козаков В.А. *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение*. Киев, 1990.
13. *Педагогический словарь*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008.
14. Срода Р.Б. *Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956.
15. Хаджиева Л.К., Садаева А.С. Педагогические технологии индивидуализации профессионального образования в рамках цифровой трансформации. *Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2023; Т. 19, № 2 (32): 83–92.
16. Уразикова Ю.В. *Традиционные подходы к организации самостоятельной работы обучающихся*. Available at: http://sp-journal.ru/article/8917
17. Mardakhaev L.V., Egorychev A.M., Mallaev D.M., Varlamova E.Yu., Kostina E.A. Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment. *Science for Education Today*. 2019; T. 9, № 2: 23–35.


References


1. Aleksandrova E.A., Krylova N.B. Kak obespechit' samoobrazovanie shkol'nika i produktivnost' ucheniya? *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 6: 77-88.
2. Aleksandrova E.A., Mioglevich B.G., Bazyleva R.M. i dr. Metodologiya kul'turnyh praktik samostoyatel'noj raboty. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov:* kollektivnaya monografiya. Saratov: Izdatel'stvo «TehnoDekor», 2015.
3. Abdurazakova D.M., Abdurazakova A.N. Sociokul'turnye usloviya razvitiya tolerantnogo soznaniya sovremennoj uchaschejsya molodezhi: problemy i prioritetnye napravleniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; № 8: 202-209.
4. Abdurazakova D.M., Bersenukaeva M.H. Rol' polikul'turnoj sredy v vospitanii i razvitii tolerantnosti molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 10-11.
5. Vagabova S.V., Mallaev D.M. Social'no-pedagogicheskie predposylki `effektivnosti proforientacii uchaschihsya v kontekste realizacii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov novogo pokoleniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2014; № 37: 201-207.

6. Vyatkin L.G. *Samostoyatel'naya rabota uchaschihsya na uroke: lekciya po pedagogike dlya studentov universiteta*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1978.
7. Gordeev M.N. Samostoyatel'naya rabota v istorii pedagogicheskoj mysli. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 10: 68-71.
8. Esipov B.P. *Samostoyatel'naya rabota uchaschihsya na urokah*. Moskva: Uchpedgiz, 1961.
9. Zajchikova I.V., Nikanorkina N.V. Innovacionnye podhody k organizacii samostoyatel'noj raboty studentov v sootvetstvii s trebovaniyami cifrovoj `ekonomiki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 3: 76.
10. Zelenskij A.G. Metodicheskie podhody k organizacii samostoyatel'noj raboty studentov-psihologov v processe izucheniya `ekonomicheskih disciplin. *Nauchnyj vestnik VF RANHIGS `Ekonomika*. 2019; № 2: 97-101.
11. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
12. Kozakov V.A. *Samostoyatel'naya rabota studentov i ee informacionno-metodicheskoe obespechenie*. Kiev, 1990.
13. *Pedagogicheskij slovar'*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2008.
14. Sroda R.B. *Vospitanie aktivnosti i samostoyatel'nosti uchaschihsya v uchenii*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1956.
15. Hadzhieva L.K., Sadaeva A.S. Pedagogicheskie tehnologii individualizacii professional'nogo obrazovaniya v ramkah cifrovoj transformacii. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i social'no-`ekonomicheskie nauki*. 2023; T. 19, № 2 (32): 83-92.
16. Urazikova Yu.V. *Tradicionnye podhody k organizacii samostoyatel'noj raboty obuchayuschihsya*. Available at: http://sp-journal.ru/article/8917
17. Mardakhaev L.V., Egorychev A.M., Mallaev D.M., Varlamova E.Yu., Kostina E.A. Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment. *Science for Education Today*. 2019; T. 9, № 2: 23-35.

*Статья поступила в редакцию 25.05.24*

УДК 37.015 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-343-345

***Gadaborsheva Z.I.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: safiza86@yandex.ru*
***Gayrabekov R.Kh.,*** *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Microbiology and Biology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: safiza86@yandex.ru*

**EMOTIONAL CULTURE OF THE YOUNGER GENERATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF SOCIAL SPACE.** The paper provides a brief analysis of the phenomenon of emotional culture of modern children and adolescents through the prism of the processes of digital transformation of social reality, which determine the development of new paradigms of interpersonal interaction and value orientations of young people in the context of virtualization of communicative practices. Studying the emotional impact of the digitalization of social space on the younger generation is an important task, since it is not only an integral part of our lives, but also has great potential for shaping our beliefs, stereotypes and emotional reactions. In this context, there is a need to understand and reduce the negative impact of the digitalization of social space on the younger generation. A noticeable increase in the use of various innovative digital technologies in modern life has led to an increase in the number of psychological problems, in particular, anxiety, depression and other negative emotional states. This is due to the fact that the use of these technologies in the social space predetermines some transformations in the process of an individual's perception of reality and can lead to changes in the emotional plane. Digital culture and, in general, transformation processes based on the integration of innovative technologies cause a number of rather contradictory emotional reactions, and this determines the relevance of this study.

*Key words:* **emotional culture, digitalization, digitalization of social space, information technology, emotional impact, impression, image, perception**

***З.И. Гадаборшева****, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: safiza86@yandex.ru*
***Р.Х. Гайрабеков****, канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: safiza86@yandex.ru*

# ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В данной статье осуществляется краткий анализ феномена эмоциональной культуры современных детей и подростков сквозь призму процессов цифровой трансформации социальной реальности, детерминирующих формирование новых парадигм межличностного взаимодействия и ценностных ориентиров молодежи в условиях виртуализации коммуникативных практик. Изучение эмоционального воздействия цифровизации социального пространства на подрастающее поколение является важной задачей, поскольку она не только выступает неотъемлемой частью нашей жизни, но и имеет огромный потенциал для формирования наших убеждений, стереотипов и эмоциональных реакций. В этом контексте возникает потребность в понимании и уменьшении негативного влияния цифровизации социального пространства на подрастающее поколение. Заметный рост применения разнообразных инновационных технологий цифрового значения в современной жизни стал причиной увеличения количества психологических проблем, в частности тревоги, депрессии и других негативных эмоциональных состояний. Цифровая культура и в целом трансформационные процессы на базе интеграции инновационных технологий вызывает ряд достаточно противоречивых эмоциональных реакций, что в целом и обусловливает актуальность данного исследования.

*Ключевые слова:* **эмоциональная культура, цифровизация, цифровизация социального пространства, информационные технологии, эмоциональное воздействие, впечатление, изображение, восприятие**

Актуальность темы. В контексте современной парадигмы мультивекторных трансформационных процессов, протекающих в экономической, социальной и политической сферах российского общества, четко обозначается необходимость актуальности и переосмысления приоритетных векторов образовательной и воспитательной деятельности, нацеленной на формирование интеллектуального и ценностно-мировоззренческих ценностных установок у подрастающего поколения. Сегодня человек с богатым мировоззрением, высокой эмоциональной культурой, которая проявляется в умении управлять собственным психоэмоциональным состоянием, налаживать гармоничные отношения и взаимодействовать с людьми, является социально востребованным. В рамках вышеобозначенного контекста трансформационных процессов, детерминирующих переосмысление аксиологических оснований системы образования и воспитания, особую релевантность приобретает проблематика формирования эмоциональной культуры как неотъемлемого компонента целостной структуры личностной культуры подрастающего поколения, выступающей в качестве одного из ключевых факторов успешной инкультурации и социальной интеграции молодых индивидов в современное полиморфное общество [1–8].

Сегодня пользователям доступно огромное количество фильмов, сериалов, видеоигр и других мультимедийных продуктов. Данный процесс интеграции инновационных технологических продуктов делает цифровизацию неотъемлемой частью жизни многих людей. Это, в свою очередь, создает необходимость исследования психологического воздействия цифровизации на психику и эмоциональное состояние индивида и указывает на важность исследований в данной области. Наблюдения показывают, что контент может вызывать самые разные эмоции, включая радость, страх, грусть и даже агрессию, влиять на поведение и мнение зрителей, в том числе на их взгляд на социальные проблемы, стереотипы и культурные ценности. Полагаем, что эмоциональная сфера – ключевая составляющая в целом социального поведения индивида в обществе. Технологические достижения важны: по мере развития технологий цифровизация становится все более многомерной и доступной, что делает ее влияние еще более значительным.

Цель статьи – проанализировать феномен эмоциональной культуры современных детей и подростков в контексте процессов цифровой трансформации социальной реальности и их влияния на формирование новых парадигм межличностного взаимодействия и ценностных ориентиров молодежи.

Согласно цели исследования, нами были выделены ключевые задачи: 1. Изучить эмоциональное воздействие цифровизации социального пространства на подрастающее поколение. 2. Выявить негативное влияние цифровизации социального пространства на эмоциональное состояние детей и подростков.

Новизна исследования: исследование направлено на понимание изменений в эмоциональной сфере детей и подростков, вызванных цифровиза-

цией социального пространства, и поиск путей минимизации ее негативного влияния.

Теоретическая значимость: анализ феномена эмоциональной культуры современных детей и подростков в условиях цифровой трансформации социальной реальности может способствовать развитию теоретических представлений о влиянии цифровизации на межличностное взаимодействие и ценностные ориентации молодежи.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в последующем для разработки рекомендаций и программ на различном образовательном уровне, направленных на формирование эмоциональной культуры детей и подростков в условиях цифровой реальности, а также для минимизации негативного влияния цифровизации на их эмоциональное состояние.

В своих научных изысканиях Т.В. Рюмина, Д.А. Шульга и А.А. Валышкина акцентируют внимание на том факте, что дефицит эмоционального интеллекта, недостаточный уровень развития эмоциональной сферы личности, ограниченность эмоциональной рациональности и эмпатических способностей у обучающихся представляют собой существенные лимитирующие факторы, детерминирующие затруднения в процессе социальной инкультурации и препятствующие достижению максимального уровня самоактуализации и реализации личностного потенциала [1]. Подчеркивая необходимость формирования у школьников культуры эмоций и чувств, авторы отмечают, что большое значение в этом процессе имеет искусство. И в речи, и в музыке, и в литературе смысловое начало всегда несет в себе эмоциональный подтекст, а эмоция всегда осмыслена [1].

Эмоции человека – это одна из важнейших сторон психики и форм отражения объективной действительности. Совокупность эмоций и чувств составляют эмоциональную сферу человека и играют большую роль в его психическом развитии. Влияя на становление личности, на развитие познавательных процессов, эмоции регулируют активность субъекта через оценку значимых внешних и внутренних сигналов. Они являются неотъемлемым компонентом жизнедеятельности, мощным средством активизации сенсорно-познавательной деятельности личности, приобретения индивидуального опыта.

Суворова О.В. и Ермаченко В.В. считают, что детство является «окном возможностей» для формирования эмоциональных привычек, влияющих на жизнь человека [2]. Важной частью общего психического развития учащихся является эмоциональное развитие, а эмоциональность выступает психофизиологической особенностью детского возраста. Детство – это особый период в жизни человека, когда происходит активное развитие и формирование личности, в том числе эмоциональной сферы. В этот период ребенок наиболее восприимчив к влияниям окружающей среды, социальных взаимодействий и жизненного опыта. Эмоциональные привычки, сформированные в детстве, закладывают основу для дальнейшего развития эмоционального интеллекта и способности управлять эмоциями. В частности, школьный возраст признается многими исследователями как возраст яркой эмоциональной чувствительности, непосредственной, часто неконтролируемой и неосознанной эмоциональной реакции. Ребенок живет эмоциями, которые у большинства определяют его поведение, регулируют умственную деятельность и в целом являются ключевым составляющим процесса личностного развития. Высокий уровень чувствительности, эмоциональности, и уязвимости, а также богатая образность восприятия способствуют динамичному развитию эмоциональной сферы и культуры индивида в период обучения. С учетом терминологической интерпретации в специальной научной литературе понимание понятия «эмоциональная культура» обусловлено раскрытием сути основных категорий: «эмоция», «культура», а также систематическим осмыслением понятия личности как социального феномена, представляющего собой эволюционирующую структуру.

В работе Воронцовой И.Е. и Парфеновой А.В. отмечается, что степень зрелости личности обусловлена когнитивным, эмоциональным и активным компонентами. Согласно мнению широкого научного сообщества, ключевым фактором в формировании эмоциональной культуры является определенный уровень «эмоциональной грамотности» индивида. Это предполагает осведомленность об эмоциональной сфере жизни, осознание важности адекватной реакции на эмоции и владение навыками эмоционального самоконтроля [3].

Термин «культура» определяется как процесс творческой самореализации, совокупность духовных и материальных ценностей, специфический способ человеческой деятельности. Игнатова Е.С. рассматривает культуру как среду, в которой растет личность. Она связывает ее с категорией «личностная культура», выделяет в ее структуре «внешнюю культуру» и «культуру чувств», а в содержании культуры отмечает способы и формы «эмоционального поведения», которые, объединяясь в опыте, составляют «эмоциональную культуру» отдельного человека [4]. Это определяет важность проблемы формирования эмоциональной культуры уже с детства.

По мнению Карабановой О.А. и Молчанова С.В., понятие эмоциональной культуры детей определяется как формирование личности, отражаемое осознанным подходом к эмоциям, спектром переживаний и устойчивыми ценностными ориентациями индивида в ходе его индивидуальной жизнедеятельности, нацеленной на общепринятые способы их выражения [5].

Кузина Н.В. и Кузина Л.Б. определяют эмоциональную культуру как уровень психического развития, обеспечивающий способность личности регулировать процессы расхода нервной энергии. Эмоциональная культура тесно связана с психическим развитием личности и отражает уровень сформированности эмоционального интеллекта. Способность регулировать свои эмоции и эмоциональное состояние свидетельствует о достигнутом уровне психического развития и умении управлять расходом нервной энергии. Высокий уровень эмоциональной культуры предполагает наличие навыков саморегуляции, распознавания и контроля эмоций, а также способность находить конструктивные способы их выражения. Развитая эмоциональная культура помогает человеку поддерживать оптимальный уровень эмоционального возбуждения, избегая как чрезмерной эмоциональной сдержанности, так и излишней эмоциональной экспрессии, что способствует сохранению психического здоровья и эффективному расходу нервной энергии [6]. Исследователи подчеркивают синтез в таком интегративном качестве непосредственно культуры, интеллекта и эмоций. Учитывая это, эмоциональную культуру авторы связывают с понятием «эмоциональный интеллект».

Так, Анисимова М.А. [7] выделяет четыре составляющие эмоционального интеллекта, которые частично представлены в структуре эмоциональной культуры (рис. 1).

Итак, на основании краткого анализа специальной научной литературы можно отметить, что содержательный контекст и сущность эмоциональной культуры в интерпретационном значении стоит понимать, как:

– способность индивида понимать значимость эмоций в своей жизнедеятельности;

– когнитивную дешифрацию и метакогнитивный разбор эмоциональной сферы, включающий в себя рефлексивный анализ эмоций, аффектов и психоэмоциональных изменений;

– потребности эффективного эмоционального упрощения и поведенческой регуляции в соответствии с этическими принципами и нормами.




Рис. 1. Составляющие эмоционального интеллекта

Сам же процесс управления эмоциональной сферой стоит понимать, как, прежде всего, умение, которое позволяет среди широкого спектра возможных в конкретный момент эмоциональных реакций выбирать такую, которая поможет эффективно работать и выстраивать коммуникативный процесс в рамках всего социального пространства. Лишь эмоционально устойчивый человек имеет превосходство в контроле над своими эмоциями, которой способен не только анализировать контекст с различных ракурсов, но и прогнозировать возможные эмоциональные реакции и оптимально выбирать наилучший вариант ответа.

Образование, задействующее эмоциональную сферу человека, способствует развитию ценностного отношения к знаниям, миру, другим людям. Цифровизация обладает мощным потенциалом в формировании эмоциональной культуры школьников. Воспитание у учащихся эмоциональной культуры происходит в тесной связи с формированием у них представления о целостной картине мира.

Цифровизация в современной культуре коренным образом изменила то, как люди взаимодействуют с медиа и технологиями, что привело к опасениям по поводу потенциального эмоционального воздействия на зрителей. Хотя цифровизация произвела революцию в развлечениях и общении, она также была связана с повышением уровня стресса, беспокойства и других негативных эмоциональных состояний.

Научные исследования последних лет показывают, что цифровизация оказывает значительное влияние на зрителя. Согласно исследованию Трофимовой Е.И., подростки, которые проводят более 5 часов с гаджетами каждый день, имеют более высокий риск депрессии и других психических заболеваний по сравнению с теми, кто тратит меньше времени на эти действия [8]. Многие другие исследования также подтверждают связь между чрезмерным использованием цифровых технологий и развитием тревожности, депрессии, нарушений сна, зависимости и других психологических проблем. Согласно данным Американской

психологической ассоциации, более 60% подростков признают, что проводят слишком много времени в Интернете и с гаджетами.

Цифровые технологии и социальные сети могут способствовать формированию нереалистичных ожиданий, снижению самооценки и развитию чувства неполноценности у молодых людей. Это происходит из-за постоянного сравнения себя с идеализированными образами в Интернете и социальных сетях. Исследования также показывают, что чрезмерное использование гаджетов может негативно влиять на когнитивные способности, такие как концентрация внимания, критическое мышление и способность к глубокому пониманию информации. Это может препятствовать полноценному развитию и обучению молодых людей.

Кроме того, длительное использование гаджетов и социальных сетей может способствовать развитию зависимости и негативно влиять на социальные навыки и межличностные отношения. Молодые люди могут испытывать трудности в реальном общении и взаимодействии.

Тем не менее цифровизация также может оказать положительное влияние на подрастающее поколение. Например, исследования Кузиной Н.В. и Кузиной Л.Б. показали, что просмотр фильмов или телепередач может повысить уровень сочувствия у зрителей. Кроме того, просмотр видеороликов может улучшить настроение и снизить уровень стресса у зрителей.

Следовательно, современная цифровизация оказывает как позитивное, так и негативное влияние на зрителей. Чтобы уменьшить негативные последствия цифровизации, необходимо отвлекаться от экранов через регулярные перерывы, контролировать количество времени, проведенного с гаджетами, и обращать внимание на содержимое просмотра.

Суворова О.В. и Ермаченко В.В. поддерживают мысли о важности анонимности как важного аспекта терапевтической практики. Они отмечают, что чувство анонимности может помочь человеку почувствовать большую свободу выражать свои мысли и чувства, что может быть полезно для достижения глубокого понимания себя и осуществления изменений [2].

Хотя компьютерное мышление имеет мозаичную и образную структуру, оно помогает людям быстро и гибко ориентироваться в мире, реагировать на события и формировать мысли. Однако не все новые навыки, приобретенные человеком в условиях цифровизации, оказывают положительное влияние. Электронные ресурсы сети часто демонстрируют диаметрально противоположные определения событий, что способствует созданию коллизий восприятий о статистическом факте. Культурные иконографические компоненты, представленные в условиях цифровой трансформации, являются ключом к нашему пониманию мира и общению друг с другом. Учитывая многогранность данного процесса, мы можем говорить не только о его положительном влиянии на эмоциональную сферу индивида, но и отметить некоторое отрицательное влияние, которое в целом и предопределяет целесообразность исследования данного вопроса, так как может помочь понять и уменьшить негативные последствия, особенно для нестабильной эмоциональной сферы у подрастающего поколения.

Современное состояние социального пространства неразделимо с информатизацией и трансформационными изменениями, которые обусловливают процесс видоизменения культурных потребностей у человека, включающий, прежде всего, инновационные формы выражения и восприятия культуры в целом. Соответственно, современная культура может быть воспринята как многослойная и сложная, интегрирующая в себя разнообразие практик и выражений, способствующих не только личностному развитию индивида, но и социальному. Учитывая достаточно тонкую грань в контексте такой трансформации, следует сохранять баланс между прагматичным и эмоциональным восприятием мира, чтобы не потерять свою идентичность и социальную адаптацию.

Таким образом, как мы можем заметить, вопрос формирования эмоциональной культуры подрастающего поколения приобрел особую важность и актуальность в условиях цифровизации социального пространства. Среди факторов, которые помогут в успешном формировании эмоциональной культуры, – создание эмоциональной развивающей среды/имиджа в образовательных учреждениях. Формирование психологически приятной среды определяется ключевыми задачами современной образовательной системы, параметры которых включают атмосферу доверия; уверенность в ребенке и его способностях; отношение, свободное от критики педагога; чувство принадлежности к сообществу, оптимистичное представление, создание ситуаций успеха; честные и объективные отношения в условиях коммуникативного процесса.

Эмоционально благоприятная среда является следствием систематической педагогической деятельности, основанной на применении эффективных методов, учитывающих психологические особенности различных категорий детей.

Библиографический список


1. Рюмина Т.В., Шульга Д.А., Валышкина А.А. Воспитание эмоциональной культуры подростков: психолого-педагогический аспект. *Студент. Аспирант. Исследователь.* 2018; № 2 (32): 103–107.
2. Суворова О.В., Ермаченко В.В. Возможности оптимизации эмоционального благополучия младших подростков средствами мировой музыкальной и художественной культуры. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-4: 314–318.
3. Воронцова И.Е., Парфенова А.В. Влияние интернета на детей: этическая экспертиза в аспекте социальной справедливости. *Научно-технологические трансформации в современном обществе: нравственно-философское осмысление и особенности правового регулирования:* сборник научных трудов. 2019: 365–371.
4. Игнатова Е.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и применения цифровых технологий: обзор современных исследований. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология.* 2023; № 3: 365–381.
5. Карабанова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков. *Национальный психологический журнал.* 2018; № 3 (31): 37–46.
6. Кузина Н.В., Кузина Л.Б. *Молодежь в пространстве массовой культуры: вопросы социальной безопасности.* Красноярск, 2021.
7. Анисимова М.А. Эмоциональный интеллект участников образовательного процесса в контексте цифровизации образования. *Информационные технологии и искусственный интеллект – угроза для современного образования или шаг в сторону развития:* материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической студенческой конференции. Москва, 2023: 7–11.
8. Трофимова Е.И. Влияние цифровизации на развитие личности современных детей. *Молодой ученый.* 2021; № 34 (376): 170–172.


References


1. Ryumina T.V., Shul'ga D.A., Valyshkina A.A. Vospitanie `emocional'noj kul'tury podrostkov: psihologo-pedagogicheskij aspekt. *Student. Aspirant. Issledovatel'.* 2018; № 2 (32): 103-107.
2. Suvorova O.V., Ermachenko V.V. Vozmozhnosti optimizacii `emocional'nogo blagopoluchiya mladshih podrostkov sredstvami mirovoj muzykal'noj i hudozhestvennoj kul'tury. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-4: 314-318.
3. Voroncova I.E., Parfenova A.V. Vliyanie interneta na detej: `eticheskaya `ekspertiza v aspekte social'noj spravedlivosti. *Nauchno-tehnologicheskie transformacii v sovremennom obschestve: nravstvenno-filosofskoe osmyslenie i osobennosti pravovogo regulirovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. 2019: 365-371.
4. Ignatova E.S. Vzaimosvyaz' `emocional'nogo intellekta i primeneniya cifrovyh tehnologij: obzor sovremennyh issledovanij. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya.* 2023; № 3: 365-381.
5. Karabanova O.A., Molchanov S.V. Riski negativnogo vozdejstviya informacionnoj produkcii na psihicheskoe razvitie i povedenie detej i podrostkov. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal.* 2018; № 3 (31): 37-46.
6. Kuzina N.V., Kuzina L.B. *Molodezh' v prostranstve massovoj kul'tury: voprosy social'noj bezopasnosti.* Krasnoyarsk, 2021.
7. Anisimova M.A. `Emocional'nyj intellekt uchastnikov obrazovatel'nogo processa v kontekste cifrovizacii obrazovaniya. *Informacionnye tehnologii i iskusstvennyj intellekt – ugroza dlya sovremennogo obrazovaniya ili shag v storonu razvitiya:* materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj studencheskoj konferencii. Moskva, 2023: 7-11.
8. Trofimova E.I. Vliyanie cifrovizacii na razvitie lichnosti sovremennyh detej. *Molodoj uchenyj.* 2021; № 34 (376): 170-172.


*Статья поступила редакцию 25.05.24*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-345-349

***Gorobets L.N.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Literature and Methods of their Teaching, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*

***Lukyanenko K.A.,*** *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: kseniya-gurova98@mail.ru*

***Gorobets A.F.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Journalism, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: gorobec.af@mail.ru*

**APPROACHES AND METHODS OF TEACHING MODALITY AS A CONCEPTUAL AND SYNTACTIC CATEGORY.** The article studies a concept of "modality," approaches to it systematization in linguistics, theoretical and practical fields of research. The paper shows that the defined category has always been of interest to researchers. It reflects the connection between thinking and language most vividly. Special attention is paid to such modality aspects as the relation to reality, various

modal meanings types and the connection with the predicativity of a sentence. Its definition controversial issues as a conceptual and syntactic category are also disclosed. The authors present various points of view on modality, emphasizing its importance as sentence key component and a tool for assessing the utterance reality, conformity and emotional coloring. The article presents aspects of the concept under study, different points of view on the expressing modal components. It is proved that in school teaching grammar and speech development, this category is one of the important subjects.

*Key words:* **modality, modus, dictum, objective modality, predicativity, approaches, learning methods**

***Л.Н. Горобец**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*
***К.А. Лукьяненко**, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: kseniya-gurova98@mail.ru*
***А.Ф. Горобец**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Москва, E-mail: gorobec.af@mail.ru*

# ПОДХОДЫ И СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ КАК ПОНЯТИЙНО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ

Данная статья посвящена вопросам исследования понятия «модальность», систематизации подходов к нему в лингвистике, определения теоретического и практического проблемного поля. Показано, что соответствующая категория всегда представляла интерес для исследователей. Именно в ней ярче всего отражается связь мышления и языка. Особое внимание уделено таким аспектам модальности, как отношение к действительности, различные виды модальных значений, связь с предикативностью предложения. Также раскрыты спорные вопросы её определения как понятийно-синтаксической категории. Авторы приводят различные точки зрения на модальность, подчёркивая её значение как ключевой составляющей предложения и инструмента для оценки реальности, соответствия и эмоциональной окраски высказывания. В статье представлены аспекты исследуемого понятия, разные точки зрения на способы выражения модальных компонентов. Доказано, что в школьном обучении грамматике и развитию речи указанная категория является одним из важных предметов изучения.

*Ключевые слова:* **модальность, модус, диктум, объективная модальность, предикативность, подходы, способы обучения**

Актуальность исследования связана с тем, что на данный момент в числе приоритетных задач лингвистической науки находится анализ соотношения языка, с одной стороны, мышления и реальной действительности – с другой (Н.Г. Аветисян, С.К. Восканян, М.Ю. Заботкин, Р.А. Кампаделли). По этой причине понятие «модальность» представляет особый интерес. Именно в ней ярче всего отражаются связи, существующие между мышлением и языков (Ш. Балли, В.В. Виноградов, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева, Т.В. Шпар).

Изучение работ исследователей, посвящённых проблеме обучения модальности как понятийно-синтаксической категории, позволяет отметить, что на настоящем этапе развития отечественной системы образования крайне важным является формирование у школьников систематических представлений о данном феномене.

Здесь мы встречаемся с противоречием: при справедливости сказанного выше ряд связанных с ним теоретических вопросов остаются разработанными недостаточно (А.Р. Бодулева, А.В. Бондарко, Х. Ланьсинь, И.А. Стернин, В.И. Сыроватская, Г.В. Янгирова). Его наличие ведёт к недостаточной разработанности методики их изучения [1]. Попытка частичной ликвидации данного дефицита осуществлена ниже.

Цель данной работы – рассмотреть подходы к изучению понятия «модальность», актуализировать понимание его содержания, осветить основные лингвистические теории, рассматривающие данную категорию, проанализировать способы обучения школьников различным средствам её выражения.

Её достижение связано с решением следующих задач:

– изучить языковедческие основы модальности;

– проанализировать статус лингвистической модальности (ЛМ), представить разные подходы к её определению, а равно и способы выражения ЛМ;

– раскрыть особенности изучения данного феномена обучающимися на разных этапах обучения.

По ходу решения этих задач применялись следующие методы исследования:

– анализ специальной литературы;

– рефлексия собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна нашей статьи состоит во всестороннем анализе статуса лингвистической модальности.

Теоретическая значимость заключается в актуализации понимания соответствующего термина и определении его современного развития.

Таблица 1

Подходы к трактовке сущности понятия «лингвистическая модальность»

| Авторы | Суть трактовки |
|---|---|
| В.В. Виноградов | Модальность тесно связана с предложением. При этом предложение включает модальное значение. Таковое является наиболее существенным его признаком, указывающим на соотношение с действительностью. При этом проводится разграничение между модальностями логической и лингвистической. Выделяются также коммуникативные модальности. Они представляют собой, по существу, разные типы предложений (побудительные, вопросительные, повествовательные) [2] |
| Н.С. Авилова, А.В. Бондаренко, Е.А. Брызгунова | ЛМ применяется для обозначения языковых явлений, неоднородных по своему значению, грамматическим свойствам и/или смысловому объёму, однако характеризующихся при этом наличием признака «общности». Суть его заключается том, что все подобные явления выступают выражением отношения сообщаемого к реальной действительности, а также мыслительной деятельности говорящего к сообщаемой информации |
| Ш. Балли; Н.Н. Самсонова | Любое высказывание подразделяется на две части. Основное его содержание при этом обозначается термином «диктум». Другая часть, модус, представляет собой волевое или эмоциональное отношение говорящего к первой. Модальность при этом понимается как синтаксическая категория. С помощью таковой субъект может сопоставить диктум, с одной стороны, окружающую действительность – с другой. В итоге он либо отрицает, либо утверждает собственное отношение к предмету речи как к ценности. ЛМ присуща и логическая функция. Под ней, согласно концепции данного автора, понимается выражение мыслящим субъектом его реакции на представленное высказывание. Соответственно, и высказыванию не следует придавать значение предложения, если в нём нет какого-либо выражения ЛМ. Другими словами, интересующая нас категория представляет собой неотъемлемое свойство предложения [3] |
| П.А. Лекант | Оценка говорящим содержания высказываний с точки зрения их достоверности и/или реальности. Таким образом, основным модальным значением предложения является значение реальности – ирреальности, которое, в свою очередь, является результатом оценки говорящим содержания высказывания. При этом логическая и лингвистическая модальности тесно связаны друг с другом |
| Г.А. Золотова | Ставит знак равенства между категориями логической и лингвистической модальности. Обе они трактуются как субъективно-объективное отношение между содержанием высказывания и действительностью с точки зрения соответствия/несоответсвия. В данном ключе выделяются следующие типы отношений:<br>– между высказыванием и действительностью – объективная модальность;<br>– субъекта речевой деятельности к содержанию высказывания, иначе говоря, модальность субъективная;<br>– субъекта иного действия к этому действию – субъектная модальность |
| А.А. Мецлер | «Модальность» – категория языка, ядром которой, в свою очередь, является категория наклонения. ЛМ при этом характеризует всё предложение в целом. Она может выражаться с использованием средств грамматики, лексики и интонации |
| Г.П. Немец | Логическая модальность тесно связана с понятием «реальность – ирреальность», в то время как модальность лингвистическая сводится к выражению различных аспектов соотношения между высказыванием и действительностью |

Практическая значимость – в раскрытии основных возможностей, существующих сегодня для формирования у учащихся представлений об ЛМ.

Как уже говорилось ранее, интересующая нас категория достаточно часто выступает в качестве объекта научного интереса отечественных и зарубежных лингвистов. Соответственно, мы можем выделить ряд подходов к её сущностной характеристике (табл. 1).

Таким образом, для современной лингвистики характерен плюрализм в части определения ЛМ. Данную дефиницию трактуют и как понятийную категорию, и как синтаксическую. На наш взгляд, обе точки зрения в равной степени правомерны. Между ними существует определённое соотношение, которое может быть представлено схематически (рис. 1).

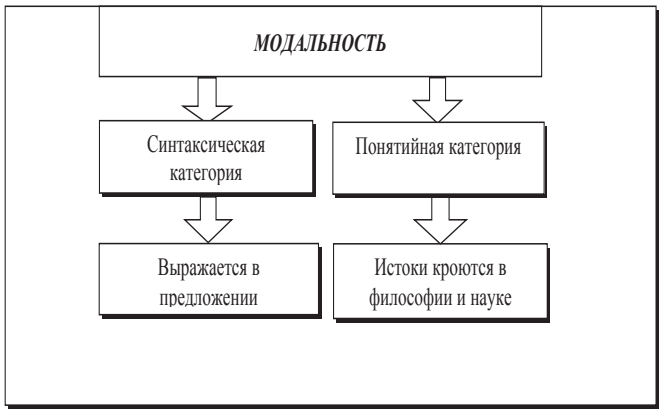



Рис. 1. Модальность как синтаксическая и понятийная категория

Следовательно, термин, вынесенный в заглавие настоящей статьи, необходимо трактовать как понятийно-синтаксическую категорию [4]. Она представлена несколькими видами отношений (рис. 2).

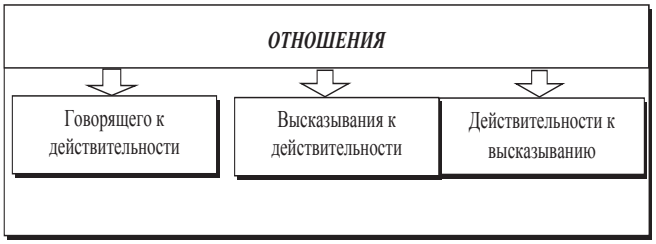



Рис. 2. Отношения, через которые представлено понятие «лингвистическая модальность» как понятийно-синтаксическая категория

С этими отношениями связаны следующие виды модальных значений:

– оценка содержания высказывания с точки зрения его коммуникативной функции;
– степень уверенности субъекта в достоверности высказывания [5];
– оценка им содержательной стороны [2];
– реальность/нереальность высказывания;
– возможность и/или необходимость оценки обозначенной в нём ситуации (Р.А. Кампаделли, Х. Ланьсинь, И.А. Стернин).

Не стоит при этом забывать и о том, что, помимо синтаксических категорий, каковые зависят от структуры языка, существуют категории внеязыковые, которые от подобных факторов не зависят [3]. К ним относятся понятийные. И так как модальность напрямую связана с умственной деятельностью индивида, то можно говорить о том, что она входит в число понятийных категорий. Подобно им она также может транслироваться за счёт самого строя языка [4].

Немаловажным аспектом сущностной характеристики понятия «модальность» является его связь с предикативностью, считающейся в современной науке о языке важнейшим признаком предложения (Ш. Балли, А.Р. Бодулева, С.К. Восканян, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева, В.И. Сыроватская, Г.В. Янгирова). Предикативность представляет собой соответствие смыслового наполнения предложения действительности [1]. Она выражается при помощи ряда синтаксических средств (рис. 3).

Каждая из этих категорий выражает тот или иной аспект соответствия между действительностью и высказыванием [6]. Оно устанавливается самим говорящим. Приведённая характеристика феномена предикативности предоставляет нам возможность позиционировать модальность как важнейшую часть предложения.

На современном этапе развития лингвистики можно говорить о её стойкой ориентации на «языковую личность», в связи с чем возрастает и интерес к исследованию следующих категорий:

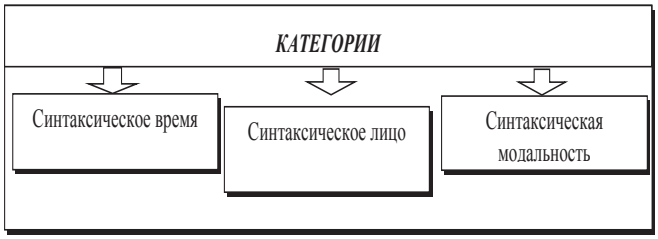



Рис. 3. Синтаксические категории, при помощи которых выражается предикативность

– категория субъективности;
– важности;
– оценочности;
– оптативности [7].

Все они имеют субъективную природу. Субъективная модальность также может быть представлена в качестве функционально-семантической категории, отражающей способность говорящего осмысливать собственную речь в соответствии с действительностью [6].

Подводя итог вышесказанному, отметим: в современной науке и практике с наибольшей полнотой раскрыто три основных подхода к определению понятия «модальность» (рис. 4).

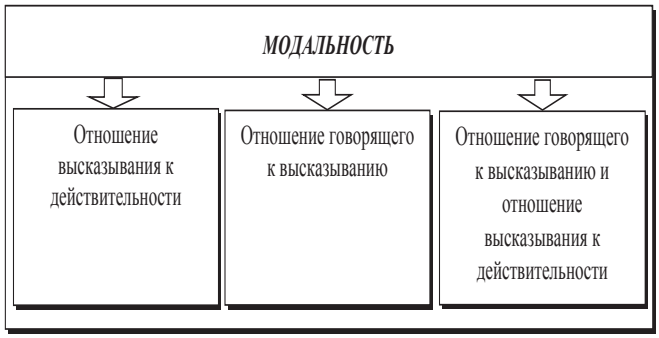



Рис. 4. Наиболее распространённые подходы к определению термина «модальность»

Особенности этих подходов к исследованию феномена модальности с необходимостью должны учитываться в современной школьной практике обучения русскому языку [8]. При этом, как уже говорилось выше, его изучению сегодня уделяется явно недостаточно внимания.

Достаточно сказать, что сведений о ЛМ как о категории не встречается ни в одной школьной программе. Нет их и на страницах учебников русского языка [5]. При этом умения и навыки, позволяющие верно определять, например, отношение автора предложенного текста к тем или иным проявлениям объективной действительности, являются необходимыми, например, для успешного завершения работы над сочинениями [8]. Отсюда следует, что сформированные представления об ЛМ представляют собой необходимый компонент подготовки учащихся к сдаче ГИА в 9 классе и ЕГЭ в 11 классе.

Многие работники основного общего и среднего общего образования осознают данную ситуацию. При отсутствии подобного материала в учебниках большинство из них сами раскрывают ученикам суть и значение соответствующего понятия. Делается это, например, в ходе анализа текстовых фрагментов [7]. При этом часто применяются прогрессивные формы организации учебной деятельности, такие как индивидуальная и групповая, а также исследовательская и поисковая работа.

На современном этапе развития российской школы представляется возможным совершенствование изучения рассматриваемого феномена. Для этого, прежде всего, необходимо сделать его системным и поэтапным при обязательном соблюдении линейно-ступенчатого принципа освоения материала [3].

Например, в 5–6 классах (подготовительный этап) обучающиеся при помощи наводящих вопросов учителя учатся выделять ценностное отношение автора текста. Они также узнают об основных средствах, при помощи которых осуществляется раскрытие авторской позиции (слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, обращения, лексические). Таким образом они постепенно знакомятся с ключевыми составляющими модального компонента. В данном случае наиболее полезной будет работа с текстовыми упражнениями аналитического и аналитико-синтетического характера. При этом «увидеть» в них модальный смысл помогут вопросы учителя. На рассматриваемом этапе обучения они могут иметь следующий вид:

– Какими средствами языка автор передаёт собственные размышления?
– Как он или его герой относится к тому или иному явлению (персонажу, предмету, событию)?

Данные вопросы помогут учащимся найти в тексте средства выражения, при помощи которых транслируется ЛМ. Например, в пятом классе при выполнении любого грамматического задания нужно анализировать содержательную сторону текста, обращая внимание учащихся на выражение субъективной модальности. При этом можно использовать следующие вопросы:

– Какие отношения складываются между внуком и дедом/говорящими?

– Как вы поняли, что дед с теплотой и нежностью относится к своему внуку?

– Какие слова помогают увидеть это отношение?

Также на рассматриваемом этапе будет целесообразным предложить учащимся по образцу данного текста или по отдельным высказываниям составить собственные тексты с использованием таких же языковых средств и с сохранением эмоционального настроя. На этом этапе считаем достаточным «видеть и чувствовать» элементарные оттенки модальных значений.

В 7–8 классах представление о ЛМ расширяется. Сначала школьники узнают и осмысляют теоретические сведения, которые им необходимы для восприятия и усвоения модальных смыслов. Затем учатся находить средства выражения модальных значений.

Рекомендуем знакомить учащихся с самим этим понятием, с видами явления, обозначаемого им, а равно основными способами её выражения. Эти знания необходимы при анализе текстов: верное понимание авторской позиции помогает правильно интерпретировать текст. На данном этапе школьники с необходимостью должны научиться:

– разграничивать объективную и субъективную ЛМ;

– определять, какими средствами выражен тот или иной её тип.

Для этого целесообразно, например, рассмотреть глагольные связки, модальные глаголы, модальные частицы (тема изучается в 7 классе по любой программе), чтобы учащиеся научились разграничивать реальную и потенциальную модальность.

В 8 классе формируются представления о вводных словах, предложениях, конструкциях. Поэтому на уроках постоянно необходимо уделять внимание не только пунктуации, но и значениям вводных слов, объяснить учащимся, что с их помощью в тексте выражается ЛМ. Также на этом этапе при анализе текстов (как на уроках русского языка, так и литературы) нужно постоянно говорить о способах выражения субъективной модальности. Это поможет учащимся правильно определять и осмысливать авторскую позицию, следовательно, им будет легче создавать собственный текст на основе данного.

Именно на этом этапе обучения важно сформировать у школьников представления о следующих её характеристиках:

– выразительность,

– коммуникативная цель,

– оценочность,

– отрицание,

– время [2].

Можно выделить следующие цели изучения модального компонента на рассматриваемом этапе:

– научить видеть средства выражения модальных значений при изучении конкретного языкового материала

– убедить в их важности для дальнейшей учебной и иных видов деятельности.

В выпускных классах необходимо говорить об объективно-субъективной организации высказывания, рассматривать детально разные типы модальных значений вкупе с различными средствами их выражения. Следует также демонстрировать различные способы присвоения смыслов и учить старшеклассников понимать их и применять при написании собственных текстов.

Именно о ЛМ можно говорить, читая текст и рассматривая речевую ситуацию, в которых на передний план выходят взаимоотношения автора и читателя, то есть коммуникация. Такой подход расширяет практическую значимость изучения соответствующего явления. На данном этапе можно говорить уже о более широкой плоскости – модальности текста. Именно посредством текста открыто и контекстно передаётся отношение автора к сообщаемому, его точка зрения, позиция и определяющие их ценности.

Сегодня это особенно важно, поэтому целесообразно говорить о ЛМ на элективных курсах по русскому языку и литературе, уроках-практикумах, где у учителя появляется возможность выделить на изучение данной темы несколько учебных занятий.

Мы в экспериментальном обучении разработали программу элективного курса «Текст – основа при подготовке к ОГЭ» (9 класс). Один из её разделов посвящён способам выражения модальности, а именно – языковым средствам выражения отношения и оценки автора, в том числе средствам художественной выразительности. Темы, изучаемые в рамках данного раздела, формулируются следующим образом:

– «Специфика применения средств выразительности в художественных текстах»;

– «Основные пути выражения оценки и отношения»;

– «Подбор необходимых языковых средств и их использование с учётом тематики текста и содержащейся в нём основной мысли».

Так, на уроке по теме «Основные пути выражения оценки и отношения» отдельное внимание мы уделяем изучению основных разрядов, на которые подразделяются модальные слова. Дело в том, что именно такие слова представляют собой наиболее ярких носителей ЛМ [3]. В ходе занятия учащимся предлагается выделить такие слова из предложенных фрагментов и классифицировать их. Приведём соответствующие примеры:

– «Пожалуй (собственно-модальное), пора бросить все к чёрту и в Кисловодск...» (М.А. Булгаков);

– «По слухам (значение авторизации), какая-то часть упорно сражалась под Каменском, не пропуская немцев в Лихую» (А.А. Фадеев);

– «Эту поэму Иван Николаевич сочинил, и в очень короткий срок, но, к сожалению (эмоционально-оценочное), ею редактора нисколько не удовлетворил» (М.А. Булгаков);

– «Итак (метатекстовое), в то морозное и сиверкое ноябрьское утро мальчик Коля Красоткин сидел дома» (Ф.М. Достоевский);

– «Видите ли (фатическое), прокуратор... Это не особенно сложно» (М.А. Булгаков).

Таким образом, в процессе обучения русскому языку и литературе лиц, осваивающих программы основного общего и среднего общего образования, необходимо формировать у них представления и знания, касающиеся ЛМ [5]. Сегодня знакомство с ней является необходимым условием овладения учащимися коммуникативными универсальными учебными действиями.

Резюмируя рассмотрение проблемы формирования у современных школьников системы представлений о модальности как о понятийно-синтаксической категории, мы можем с определённой долей уверенности заявить, что соответствующий феномен представлен тремя видами отношений.

К трем видам модальностей относятся:

– отношение говорящего субъекта к окружающей действительности,

– отношение высказывания к действительности,

– отношение действительности к высказыванию.

Проведённый анализ специализированной литературы показал, что при наличии множества классификаций типов модальных значений большинство современных авторов соглашаются с разграничением модальности субъективной и объективной. Проведение подобной границы позволяет выделить различные типы отношений между четырьмя сторонами коммуникации: говорящий и слушающий, содержание высказывания и действительность.

Изучение модальности является необходимым компонентом обучения русскому языку и литературе на ступени общеобразовательной школы. Оно помогает развитию языковой личности учащихся. Конкретно, это выражается в том, что школьники, характеризующиеся наличием сформированных знаний об ЛМ, имеют больше возможностей для выражения собственного мнения, обработки необходимых данных и последующей их трансляции.

Таким образом, овладение приёмами выражения ЛМ способствует успешной сдаче ЕГЭ и ГИА. Перспективы дальнейших научных и практических поисков в соответствующей области мы видим в разработке обновлённых методик работы над способами её выражения в курсе русского языка с широким использованием цифровых технологий.

Библиографический список


1. Ланьсинь Х., Сыроватская В.И. Теоретические аспекты изучения и использования русского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (104): 129–132.
2. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове).* Москва: Русский язык, 2001.
3. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка.* Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
4. Аветисян Н.Г., Восканян С.К. К вопросу о соотношении языка, культуры, мышления через призму лингвистических учений. *Вестник Московского университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022; № 2: 67–78.
5. Заботкин М.Ю. Язык между миром и мышлением. *МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин.* 2020; № 10: 243–268.
6. Кампаделли Р.А. Теоретические вопросы лингвокогнитивного анализа и концептуализации мира. *Вестник Полоцкого государственного университета.* Серия А: Гуманитарные науки. 2021; № 2: 58–65.
7. Гарипова Г.Р., Изимариева З.Н. Полимодальность восприятия как фактор повышения успешности овладения иностранным языком. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 117–119.
8. Бодулева А.Р., Янгирова Г.В. Дисфемизмы как средства выражения субъективной модальности для реализации манипулятивной цели автора массмедийного сообщения. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 509–512.

References

1. Lan'sin' H., Syrovatskaya V.I. Teoreticheskie aspekty izucheniya i ispol'zovaniya russkogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (104): 129-132.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove).* Moskva: Russkij yazyk, 2001.
3. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka.* Moskva: `Editorial URSS, 2001.
4. Avetisyan N.G., Voskanyan S.K. K voprosu o sootnoshenii yazyka, kul'tury, myshleniya cherez prizmu lingvisticheskih uchenij. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2022; № 2: 67-78.
5. Zabotkin M.Yu. Yazyk mezhdu mirom i myshleniem. *METOD: Moskovskij ezhegodnik trudov iz obschestvovedcheskih disciplin.* 2020; № 10: 243-268.
6. Kampadelli R.A. Teoreticheskie voprosy lingvokognitivnogo analiza i konceptualizacii mira. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya A: Gumanitarnye nauki. 2021; № 2: 58-65.
7. Garipova G.R., Izimarieva Z.N. Polimodal'nost' vospriyatiya kak faktor povysheniya uspeshnosti ovladeniya inostrannym yazykom. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 117-119.
8. Boduleva A.R., Yangirova G.V. Disfemizmy kak sredstva vyrazheniya sub'ektivnoj modal'nosti dlya realizacii manipulyativnoj celi avtora massmedijnogo soobscheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 509-512.

*Статья поступила в редакцию 31.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-349-352

***Grineva E.S.,*** *senior teacher, Department of Digital Economy, Non-State Educational Institution of Higher Education "Moscow Financial-Industrial University 'Synergy'" (Moscow, Russia), E-mail: ligrin4me@yandex.ru*
***Minochkina G.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Language Communication, Russian Gnessin Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: ligrin4me@yandex.ru*
***Yarychev M.U.,*** *senior teacher, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

**EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN UNIVERSITY.** The educational potential of web quests in developing professional skills in future specialists is explored. Modern education increasingly focuses on using interactive teaching methods, including web services like web quests, which serve as an effective tool for shaping students' professional skills. Examples of integrating such teaching method in educational institutions are provided. Educational technology aims to optimize the learning process and ensure that learners achieve predefined educational goals. In the era of rapidly evolving information technologies, traditional methodologies are being surpassed in terms of material quality and relevance. This diminishes student motivation and reduces the effectiveness of the learning process. The job market demands increasingly stringent competencies, qualifications, and overall intellectual levels from student graduates. Educational technology encompasses methods and techniques aimed at enhancing the efficacy of the learning process to guarantee that learners achieve planned learning outcomes. Traditional educational technologies currently fall short in the modern education system due to outdated data, an inability to motivate students in an era of innovation, user unfriendliness, and lack of facilitation for teachers and students. Consequently, new educational technologies are emerging, including information technologies like web quests. In the pedagogical experiment, information on educational quest priorities is placed at the top of the site's homepage, offering project acquisition applications and comparing advantages to similar programs. A comparative advantage among similar programs is also provided. Educational quests have a clear structure.

*Key words:* **distance learning, distance learning according to higher education programs, quizzes, web quizzes, interactive learning, game-based learning, methodical training**

***Е.С. Гринева****, ст. преп., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: ligrin4me@yandex.ru*
***Г.А. Миночкина****, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: ligrin4me@yandex.ru*
***М.У. Ярычев,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЕБ-КВЕСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В данной статье рассматривается образовательный потенциал веб-квестов в развитии профессиональных навыков будущих специалистов. Современное образование все чаще ориентируется на использование интерактивных методов обучения, в том числе таких веб-сервисов, как веб-квесты, которые служат эффективным инструментом формирования профессиональных навыков студентов. Приведены примеры внедрения такого метода обучения в образовательных учреждениях. Образовательная технология направлена на оптимизацию процесса обучения и обеспечение достижения учащимися заранее определенных образовательных целей. В эпоху стремительно развивающихся информационных технологий традиционные методики становятся все более востребованными с точки зрения качества и актуальности материала. Это снижает мотивацию студентов и эффективность процесса обучения. Рынок труда предъявляет все более жесткие требования к компетенциям, квалификации и общему интеллектуальному уровню выпускников. Образовательные технологии включают в себя методы и приемы, направленные на повышение эффективности процесса обучения, чтобы гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения. Традиционные образовательные технологии в настоящее время не работают в современной системе образования из-за устаревших данных, неспособности мотивировать учащихся в эпоху инноваций, недружелюбия пользователей и отсутствия упрощения процедур для преподавателей и студентов. Следовательно, появляются новые образовательные технологии, в том числе информационные, такие как веб-квесты, которые способствуют повышению качества образования.

*Ключевые слова:* **дистанционное обучение, дистанционное обучение по программам высшего образования, викторины, веб-викторины, интерактивное обучение, игровое обучение, методическая подготовка**

Актуальность исследования. Современное образование все чаще и больше ориентируется на использование разного рода интерактивных способов обучения, в том числе с использованием веб-сервисов, например, веб-квестов, которые представляют собой эффективное средство формирования профессиональных навыков у студентов. В данной статье будет рассмотрен образовательный потенциал веб-квестов в формировании профессиональных навыков у будущих специалистов, а также приведены примеры интеграции подобного способа обучения в образовательных учреждениях.

Цель нашей статьи заключается в исследовании позитивного опыта реализации веб-квестов в формировании профессиональных навыков у будущих специалистов.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– привести сущностную характеристику термина «веб-квест»;

– рассказать о дидактических задачах, которые могут быть решены средствами веб-квестов;

– рассмотреть структуру образовательных квестов, их виды; алгоритм реализации, их образовательный потенциал.

В ходе исследования автором активно применялся метод изучения специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были проанализированы и обобщены возможности веб-квестов в процессе подготовки специалистов.

Теоретическая значимость – в определении дидактических возможностей веб-квестов в процессе подготовки специалистов.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования веб-квестов в процессе подготовки специалистов.

До появления Интернета квесты были в печатном виде и существовали задолго до того, как появились сети. Графические квесты получили большую популярность в восьмидесятых годах XX века. Квесты с загадками и головоломки стали популярны в 1990-х годах [1–9].




Рис. 1. Журнал квестов

Квесты начали использоваться в системе образования с конца XX века. С этого момента начали появляться образовательные квесты.

Квест – это интеллектуальный вид игры, процесс которой разворачивается в специально подготовленном помещении, из которого участники квеста должны выбраться, решив поставленные задачи. Отличительными особенностями таких игровых практик является то, что участники должны быстро адаптироваться в новых условиях, принимать решения в самых неожиданных ситуациях. Поэтому квесты особенно интересны для школьников, студентов, молодежи [2].

Веб-квест можно рассматривать как разновидность проектной технологии, которую впервые ввёл Джон Дьюи [3].

Обострение темы обусловлено стремлением всех работников образования к тому, чтобы их занятия были более увлекательными, простыми и понятными. Сегодня это в большей степени подразумевает наличие современных IT-технологий, которые стимулируют интерес обучаемых и побуждают их к действиям.

Веб-квест – особый тип поисковой деятельности, которую обучаемые смогли бы осуществлять с помощью Интернета.

Слово Web (с англ.) – паутина, сеть, Quest (с англ.) – исследование, поиски [2]. Следовательно, WebQuest можно перевести с английского языка как поиски в паутине, в сети [2].

Считается что, создателем веб-квестов является профессор Государственного университета Сан-Диего Б. Додж. Он рассматривает возможность применения веб-квеста с добавлением видеоконференции [9].

Квест-технология является новой педагогической разработкой, которая включает в себя множество заданий с элементами игры, которые требуют от участников использования ресурсов Интернета.

Квесты в сети Интернет являются одним из видов образовательных заданий. Они представляют собой новую информационную технологию, которая способствует повышению эффективности обучения и в отдельных случаях является стимулом для повышения качества учебных занятий.

Вопрос о важности этих технологий в процессе обучения обрел совершенно другой смысл. Большинство учебных заведений столкнулись с проблемой отсутствия подготовки специалистов, а также технического оснащения к удалённой работе в рамках геополитической ситуации 2022 года, в рамках которой нужность и важность российских образовательных технологий не поддаются сомнениям.

Существует огромное множество квестов, и в принципе, если делить их по сюжетной линии, можно назвать среди них линейные, штурмовые, кольцевые. Нас будет интересовать именно линейный квест, потому что игра при его применении построена таким образом, что, решив одну задачу, участники могут получить следующую. И так происходит до того момента, пока ученик не подойдёт к решению всех загадок.

Структура образовательного квеста обязательно должна соответствовать следующим требованиям:

1) во введении должен содержаться основной сюжет и распределение каких-либо ролей, если они имеются;

2) задание, то есть наличие какой-то конкретной загадки к каждому нужному этапу, содержание самих заданий, теоретических вопросов и прочих этапов квеста;

3) порядок выполнения, соответствующие вознаграждения, санкции, баллы, за что снимаются очки, ограничения по времени и тому подобное;

4) оценка, то есть итоговое количество баллов и даже призы [8].

Для работы преподавателю по нижеследующему алгоритму требуется определить:

– цели и задачи квеста;
– аудиторию и количество обучаемых;
– выбрать направленность квеста;
– задать сюжетную линию и ее вид;
– выявить нужную локацию и ресурсы;
– задать численность организаторов;
– подобрать дату и время проведения квеста;
– заинтересовать участников.

Таким образом, образовательные квесты помогают нам решить следующие задачи:

– образовательную;
– развивающую;

формирование исследовательской деятельности;

– формирование индивидуальной деятельности или групповой;
– воспитательную.

Как отмечают Кичерова М.Н., Ефимова Г.З. [5], при умело подобранном контенте веб-квесты имеют воспитательный потенциал [5]:

– воспитывает у студентов личную ответственность;
– может сформировать уважение к культурным традициям, истории, краеведению;
– формирует культуру межличностных отношений и толерантность;
– активизирует стремление студентов к самореализации и самосовершенствованию.

Веб-квесты способствуют развитию различных навыков, включая навыки программирования и веб-дизайна.

Разработка и популяция веб-квестов также были отмечены в разделах повышениях качества навыков программирования и дизайна.

В частных случаях можно отменить применение таких технологий в компьютерных презентациях, как часть интерактивного контента веб-сайтов, видео- и флеш-роликов, маркетинговых компаний и систем повышения качества образа жизни и здоровья.

Необходимо обладать способностью находить несколько вариантов решения задач и определять наиболее эффективный, а также уметь обосновывать свой выбор.

Навыки публичных выступлений формируются при анализе вопросов, требующих обсуждения.

Технология веб-квестирования позволяет полностью реализовать интерактивность и мультимедийность учебного процесса, а также сделать его более наглядным.

Важно отметить, что наглядность может достигаться через демонстрацию видеоматериала с графическими элементами.

Звуковые и видеоанимационные эффекты, добавленные к интерактивным методам обучения, также будут включать в себя мультимедийность.

Интерактивность объединяет все перечисленные аспекты и позволяет студентам использовать свои способности в виртуальной среде, что содействует более полному раскрытию их потенциала.

Эта технология позволит проводить работу с детьми, которые имеют некоторые ограничения в возможностях.

Способы повышения мотивации студентов, изучающих технологию веб-квестов:

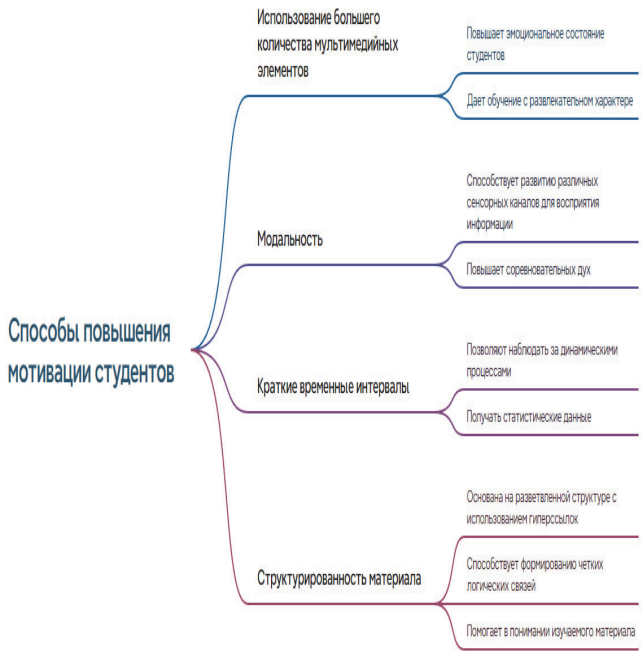



Рис. 2. Способы повышения мотивации студентов

На рис. 2 показаны способы повышения мотивации студентов. В работе с обширной информацией ученики развивают умение самостоятельно принимать решения, оценивать эффективность своего поиска и нести ответственность за

его результаты, а также анализировать предоставленные данные как количественно, так и качественно. Отображение результатов работы на экране и оценка проделанной работы способствуют более наглядному представлению результатов обучаемых о собственной деятельности и их рефлексии.

Тем самым при выполнении заданий, связанных с поиском информации, учащиеся не только получают готовые знания или информацию, но и сами участвуют в поиске, что обеспечивает их активное участие в учебном процессе и возможность взаимодействия с предыдущим и последующим опытом обучения.

Учитывая, что студенты уже привыкли к красочным изображениям и ярким лозунгам в Интернете, учебные материалы в печатной форме могут оказаться неинтересными для них. Поэтому использование информационных технологий в образовании позволяет привлечь и заинтересовать студентов, учитывая их психологические особенности.

Основная цель этой методики – содействие в развитии современной молодежи, и для ее реализации необходимо определить, как это можно осуществить.

Главный вопрос реализации такого метода – это способы его осуществления в повседневной работе преподавателей, сочетание привычных вещей в университете с актуальными знаниями из прошлого века.

Как было отмечено выше, существует несколько типов квестов (рис. 3):




Рис. 3. Типы квестов

Веб-квесты обычно представлены в виде веб-страниц, содержащих всю информацию об образовательных квестах. Главная страница сайта обычно содержит контекстное меню с разделами, обеспечивающими удобную навигацию по гиперссылкам.

При реализации веб-квестов на занятиях преподаватель выполняет функцию организатора, консультанта и координатора проблемно ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности студентов.




Рис. 4. Структура веб-квеста

Преподаватель создает условия для самостоятельной умственной деятельности студентов, поддерживает их инициативу. В результате студенты становятся «соучастниками» образовательного процесса, разделяя с преподавателем ответственность за процесс и результаты обучения.

В ходе педагогического эксперимента мы разместили информацию о приоритетах образовательных квестов в верхней части главной страницы сайта и предоставили возможность подать заявку на приобретение одного из проектов, а также сравнить их преимущества по отношению к аналогичным программам. Мы также предоставляем сравнительную характеристику преимуществ среди аналогичных программ.

Обучающие веб-квесты имеют следующую структуру:

– вступление (информация об изучаемой теме, выбор ролей, легенда, предшествующая игре);

– центральное задание (включает перечень конкретных задач, требующих решения, разнообразные вопросы по изучаемому материалу, на которые необходимо дать ответ, и т. д.);

– инструкция по выполнению работы (порядок последовательности действий в процессе прохождения сюжета квеста);

– ресурсы (интернет-источники, статьи, книгами, аудио- и видеоматериалы и т. д.);

– критерии и параметры оценки результатов выполненного квеста;

– заключение, подведение итогов работы и рефлексия.

В схематическом виде это можно изобразить следующим образом (рис. 4):

Для создания релевантного, разнообразного и оригинального материала (так же, как и учебных заданий, ориентированных на развитие высокоуровневых мыслительных навыков) представленная структура должна сопровождаться методической поддержкой, которая поможет выполнить задания, а также способствовать использованию элементов ролевой игры. Качественный выбор ролей и ресурсов для каждой из них может быть указан в виде ссылок на ресурсы без выделения отдельного подраздела.

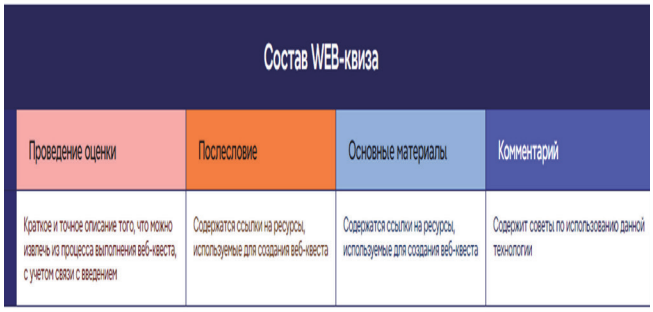



Рис. 5. Состав веб-квеста

После анализа результатов внедрения данной разработки в различных учебных заведениях был сделан вывод о том, что квест – эффективная технология для организации учебного процесса. Он значительно повышает успеваемость студентов благодаря использованию данной методики.

Анализ результатов анкетирования и успеваемости студентов позволил выявить основные проблемы в усвоении материала обучающимися. Некоторые студенты были направлены на повторное изучение некоторых модулей.

Основными причинами проблем были отсутствие студентов на занятиях и личные причины, не связанные с учебным процессом.

Обучаемые отметили повышение своей мотивации во время занятий с использованием дифференцированного подхода в обучении.

Результаты анализа успеваемости показали, что методика преподавания с использованием квестов оказалась успешной, и она способствовала положительной динамике усвоения знаний студентами. Более 75 % студентов, принимавших участие в эксперименте, повысили свои результаты.

Итак, квесты в современном образовании представляют собой новую, удобную и продуктивную форму обучения.

Как отмечают О.И. Шилов, З.В. Шилова [4], технология веб-квестов способствуют формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов – будущих специалистов, в том числе:

– умений находить несколько способов их решений;

– знаний возможностей компьютерных технологий для решения профессиональных задач;

– навыков самоорганизации и работы в команде [4].

По утверждению учёных-исследователей [4; 5; 7; 8 и др.], эффективность обучения с использованием веб-квестов в образовательном процессе связана со следующими факторами:

– высоким уровнем самостоятельности обучаемых при их выполнении и получении конечного результата;

– активным включением обучаемых в учебную деятельность за счёт работы с информационными источниками, что способствует активизации познавательной деятельности студентов;

– содержанием в веб-квестах множества аспектов, учитывающих особенности обучаемых, их интересы и склонности в обучении. Таковыми являются выбор роли для прохождения квеста, которая предполагает определение конкретных обучаемых на тот или иной уровень сложности заданий;

– несомненным плюсом в использовании образовательных веб-квестов является структурированность подачи учебного материала. Данное представление веб-квеста способствует целостному пониманию учебного материала, представляет обучаемым возможность самостоятельно выстраивать траекторию обучения;

– технология веб-квеста реализует принцип наглядности за счет широкого использования презентаций, демонстраций, статей, репродукций картин и т. д.;

– визуализация объектов позволяет наиболее подробно ознакомиться с далекими, невоспроизводимыми или недоступными событиями и явлениями, тренирует зрительную память, способствует формированию представлений о конкретных аспектах изучаемой темы.

– веб-квесты способствуют повышению учебной мотивации обучаемых.

Повышает эффективность и значимость веб-квестов в процессе профессиональной подготовки и тот факт, что при работе над ним студенты выступают в качестве активных субъектов профессионально-проектной деятельности, способных самостоятельно её осуществлять, контролировать результат, создавать итоговый продукт и оценивать полученные результаты.

Библиографический список


1. Богуцкая Т.В. Технологии игрофикации в организации образовательного процесса младших школьников. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2023; № 4 (57): 32–39.
2. Загитова Г. *Веб-квест технология как способ образовательного процесса*. Available at: https://vc.ru/u/1049821-zagitova-gulfiya/345607-veb-kvest-tehnologiya-kak-sposob-obrazovatelnogo-processa
3. Дьюи Дж. *Демократия и образование*. Перевод с английского Джон Дьюи. Москва: Педагогика-Пресс, 2000.
4. Шилов О.И., Шилова З.В. Веб-квест как средство реализации профессиональной подготовки студентов вуза. *Лучшая студенческая статья 2020*: сборник статей XXVII Международного научно-исследовательского конкурса. 2020: 207–210.
5. Кичерова М.Н., Ефимова Г.З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения. *Мир науки*. 2016; Т. 4, № 5: 28.
6. Марка Д.А. Методология структурного анализа и проектирования. Москва: МетаТехнология, 2004.
7. Морозов М.А., Морозова Н.С. Информационные технологии в социально-культурном сервисе и туризме: учебник. Москва: Академия, 2009.
8. Харунжева Е.В., Козлова Ю.Д. Потенциал использования образовательных веб-квестов в процессе обучения. *Педагогическое искусство*. 2021; № 1: 20–29.
9. Dodge B. *Some Thoughts About WebQuests*. 1997. Available at: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html


References


1. Boguckaya T.V. Tehnologii igrofikacii v organizacii obrazovatel'nogo processa mladshih shkol'nikov. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 4 (57): 32-39.
2. Zagitova G. *Veb-kvest tehnologiya kak sposob obrazovatel'nogo processa*. Available at: https://vc.ru/u/1049821-zagitova-gulfiya/345607-veb-kvest-tehnologiya-kak-sposob-obrazovatelnogo-processa
3. D'yui Dzh. *Demokratiya i obrazovanie*. Perevod s anglijskogo Dzhon D'yui. Moskva: Pedagogika-Press, 2000.
4. Shilov O.I., Shilova Z.V. Veb-kvest kak sredstvo realizacii professional'noj podgotovki studentov vuza. *Luchshaya studencheskaya stat'ya 2020*: sbornik statej XXVII Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. 2020: 207-210.
5. Kicherova M.N., Efimova G.Z. Obrazovatel'nye kvesty kak kreativnaya pedagogicheskaya tehnologiya dlya studentov novogo pokoleniya. *Mir nauki*. 2016; T. 4, № 5: 28.
6. Marka D.A. Metodologiya strukturnogo analiza i proektirovaniya. Moskva: MetaTehnologiya, 2004.
7. Morozov M.A., Morozova N.S. Informacionnye tehnologii v social'no-kul'turnom servise i turizme: uchebnik. Moskva: Akademiya, 2009.
8. Harunzheva E.V., Kozlova Yu.D. Potencial ispol'zovaniya obrazovatel'nyh veb-kvestov v processe obucheniya. *Pedagogicheskoe iskusstvo*. 2021; № 1: 20-29.
9. Dodge B. *Some Thoughts About WebQuests*. 1997. Available at: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html


*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-352-355

***Mallaev D.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department, Corresponding Member of the RAO, Head of Department of Special and Clinical Psychology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: vip.dgaf@mail.ru*
***Bazhukova O.A.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Defectology and Inclusive Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: boa9@mail.ru*
***Dibirov M.I.,*** *senior teacher, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: boa9@mail.ru*

**VALUE-ORIENTED UPBRINGING OF A PERSON IN EDUCATION AS PREVENTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS.** Based on the analysis of long-term experiment results and the special research works, the authors reveal the key potencies inherent in value-oriented personality upbringing in education as an effective means of preventing destructive behavior in students. The article touches upon the topic of value-oriented educational activities and their role for the development of a full-fledged personality in the process of upbringing a true Russian citizen. A system of principles is analyzed, acting as the basis for the successful value-oriented education. The main organizational and pedagogical conditions contributing to these principles successful implementation in educational practice are given. The authors highlight the most effective methodological approaches to the value-based education. The relevant theoretical provisions are confirmed by demonstrating some results of the experiment on such education introduction in organizations that implement activities under the basic general and secondary general education programs in Russia.

*Key words:* **school education, educational activities, value-based education, destructive behavior, prevention of deviant behavior**

***Д.М. Маллаев****, д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, зав. каф. специальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: vip.dgaf@mail.ru*
***О.А. Бажукова,*** *канд. психол. наук, доц., ФБГОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: boa9@mail.ru*
***М.И. Дибиров,*** *ст. преп., ФБГОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: boa9@mail.ru*

# ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ – ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

На основании анализа результатов многолетнего эксперимента, а также привлечения ряда наименований специальной литературы устанавливаются ключевые потенции, присущие ценностно-ориентированному воспитанию личности в образовании как действенному средству профилактики деструктивного поведения обучающихся. В начале статьи затрагивается тема роли ценностно-ориентированной воспитательной деятельности в процессе формирования полноценной личности и достойного гражданина РФ в условиях современного социума. Затем на её страницах анализируется система принципов, выступающая в качестве основы для успешной реализации ценностно-ориентированного воспитания. Приводятся основные организационно-педагогические условия, способствующие успешному воплощению данных принципов в воспитательной практике. Выделяются наиболее эффективные, на взгляд авторов, методологические подходы к реализации ценностно-ориентированного воспитания. После этого соответствующие теоретические положения подтверждаются демонстрацией некоторых результатов эксперимента по внедрению такого воспитания в организации, реализующие деятельность по программам основного общего и среднего общего образования на территории РФ.

*Ключевые слова:* **школьное образование, воспитательная деятельность, ценностно-ориентированное воспитание, деструктивное поведение, профилактика девиантного поведения**

Актуальность темы статьи может быть объяснена особенностями функционирования современной системы образования. Три последних десятилетия его истории оказались связаны с чередой кардинальных изменений во всех аспектах существования (И.Б. Байханов, С.П. Фокина, Н.В. Долганова). Соответственно происходит и модернизация требований к результатам учебно-воспитательного процесса (Д.М. Абдуразакова, С.Н. Вольхин, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Е.Ю. Руденко, А.В. Симонян, М.М. Султыгова, Р.М. Султыгова и др.) [1–9]. Сегодня в число приоритетов входит сформированность у выпускников российских школ следующих качеств:

– стремление к установлению справедливости во взаимоотношениях между людьми;

– чувство собственного достоинства [1];

– осознание существования нравственного долга человека и гражданина перед самим собой, окружающими, малой и большой Родиной, систематическая демонстрация стремления к должному его исполнению;

– чувство ответственности перед Отечеством [2].

Таким образом, на настоящем этапе существования основного общего и среднего общего образования в нашей стране фиксируется существенная актуализация такого аспекта её деятельности как воспитание (И. Исаев, А.А. Каюмов, Р.Б. Кодиров, А. Старикова). Неслучайно на всех уровнях, включая федеральный, сегодня активно разрабатываются и вводятся в действие нормативно-правовые акты, касающиеся оптимизации соответствующей деятельности как одного из столпов успешной реализации большинства аспектов политики современного Российского государства.

Вместе с тем приходится констатировать, что современные главы истории нашей страны сопряжены с рядом моментов, затрудняющих достижение положительных результатов воспитательной работы с учащимися. Во-первых, осуществлённый в начале XXI в. переход отечественного образования на Болонскую систему способствовал редукции некоторых качественных характеристик выпускников педагогических вузов (Л.Ю. Ачасова, И.Б. Байханов, С.Н. Вольхин, Н.В. Долганова, М.Л. Емельяненков). Это привело к тому, что на сегодняшний день реализуется пересмотр подходов к подготовке учителей при обязательном максимальном учёте реалий современного российского социума [3]. Естественно, что столь масштабные изменения, хотя и являются необходимыми в текущих условиях, но на первых порах также сопряжены с некоторыми проблемами в обучении будущих педагогов.

По окончании вуза существенная часть учителей, методистов и руководителей образовательных учреждений не демонстрируют приемлемого уровня стремления к совершенствованию воспитательной работы [4]. Это объясняется рядом объективных причин. Пожалуй, наиболее существенная из них – чрезмерная загруженность сотрудников российских школ бумажной работой (Н.В. Долганова, М.Л. Емельяненков, А.А. Каюмов, Н.И. Никитина, А.В. Симонян, С.П. Фокина). При такой ситуации у педагогов в лучшем случае остаётся достаточно времени и сил на то, чтобы заниматься с детьми по своим предметам. Воспитание же зачастую фактически выводится из ежедневной образовательной практики [4].

При этом определённые вопросы сегодня существуют также в части конкретных путей его реализации, особенно при переходе с одной ступени обучения на другую. Дело в том, что действующие сегодня стандарты в большинстве своём не учитывают преемственность между различными уровнями образования и, что в данный момент для нас представляется наиболее важным, воспитания (И.Б. Байханов, О.А. Бажукова С.Н. Вольхин, Р.Б. Кодиров, Д.М. Маллаев, Г.Б. Сармутдинова, А.В. Симонян). При этом к настоящему моменту на практике их положения остаются разработанными явно недостаточно для по-настоящему эффективного предупреждения случаев девиантного поведения обучающихся [5]. Кроме того, пытаясь реализовать их в данной части, педагоги зачастую бывают дезориентированы многократной сменой одного ФГОС на другой. Таким образом, нарушаются логика и единство построения воспитательного пространства школ России.

Не стоит забывать и о последствиях того урона, который соответствующий сегмент деятельности ОО, осуществляющих на территории России деятельность по программам основного общего и среднего общего образования, понёс в 1990-е – начале 2000-х гг. Действительно, именно в этот период во всех образовательных учреждениях практически исчезло идейное наполнение образовательного процесса. Вкупе с социальными, экономическими и культурными проблемами в обществе это привело к существенному увеличению количества детей, входящих в группы риска. При этом в силу снижения интенсивности воспитательных мероприятий далеко не все из них были поставлены на профилактический учёт в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, а также на внутришкольный учёт [6–11].

При практическом отсутствии целенаправленной воспитательной деятельности именно на рубеже XX – XXI вв. на формирование личности начали оказывать решающее влияние следующие факторы:

– семейное благополучие,

– семейный статус,

– уровень общей культуры семьи;

– местонахождение школы;

– авторитет педагогического коллектива.

Указанная тенденция отчасти сохраняется и по сей день. Исследования показывают, насколько важными остаются статусные характеристики конкретного образовательного учреждения. Например, в государственных гимназиях и лицеях, а также частных ОО с хорошо поставленной воспитательной и образовательной работой процент обучающихся группы риска, как правило, достаточно низок (Л.Ю. Ачасова, М.М. Султыгова, Р.М. Султыгова). В то же время современный социум требует унификации уровня личностных компетенций выпускников школ. Нельзя говорить о положительной динамике соответствующего показателя, имея лишь немногочисленные примеры успешной реализации воспитательной работы.

По мнению авторов, минимизации негативного влияния описанных выше процессов на результаты воспитания российских школьников будет способствовать широкая реализация ценностно-ориентированного воспитания. Необходимо его осуществление на основе культуры, традиций и обычаев многонационального народа Российской Федерации. Возможностям, существующим для практической деятельности по соответствующему направлению в текущих условиях, посвящено наше исследование.

Его цель, таким образом, состоит в рассмотрении потенций, присущих ценностно-ориентированному воспитанию личности в образовании как действенному средству профилактики деструктивных и в целом девиантных проявлений у современных обучающихся.

С указанной целью коррелируют следующие задачи:

– оценить роль ценностно-ориентированной воспитательной деятельности в процессе формирования полноценной личности и достойного гражданина РФ в современных условиях;

– описать систему принципов, служащую основой для успешной реализации ценностно-ориентированного воспитания;

– привести основные организационно-педагогические условия, способствующие успешному воплощению данных принципов в воспитательной практике;

– выделить наиболее эффективные, на наш взгляд, методологические подходы к реализации ценностно-ориентированного воспитания;

– рассказать о результатах эксперимента по внедрению такого воспитания в организации, реализующие деятельность по программам основного общего и среднего общего образования на территории РФ.

При этом были широко использованы такие методы исследования, как анализ авторами собственного опыта, связанного с соответствующей деятельностью, а равно и изучение специальной литературы, затрагивающей интересующую нас в данный момент проблематику.

Научная новизна статьи состоит в демонстрации системы принципов, выступающей в качестве основы успешной реализации ценностно-ориентированного воспитания.

Её теоретическая значимость заключается в определении наиболее эффективных методологических подходов к его реализации.

Практическая значимость сводится к характеристике основных организационно-педагогических условий, способствующих успешному воплощению этих подходов и принципов в воспитательной практике.

Напряжённость общественной обстановки как в отдельных регионах, так и в России в целом во многом связана с тем, какие ценности мы закладываем в сознание и практику деятельности подрастающего поколения (В.М. Гребенникова, Р.Б. Кодиров, Н.И. Никитина, А.В. Симонян). Ценностно-ориентированное воспитание личности начинается с семьи и семейных ценностей. Следовательно, в дальнейшем необходимо его продолжение на всех уровнях образования [5].

Такой подход может служить действенным фактором снятия социальной напряжённости в регионе, стране и мире. Здесь стоит отметить, что его внедрение несколько затруднено ситуацией, при которой долгое время считалось: воспитательная составляющая изначально заложена в определённой сумме знаний, формируемой по ходу учебной деятельности [6]. Ошибочность этой позиции практически не требует доказательств в информационную эпоху. Сегодня, когда большинство людей, в том числе учащихся школ, имеют почти мгновенный доступ к любой информации, становится ясно: одни и те же компетенции могут быть как созидательными, так и разрушительными (И.Б. Байханов, Н.В. Долганова, И. Исаев, Д.М. Маллаев, Е.Ю. Руденко, М.М. Султыгова, Р.М. Султыгова). Принципиальную разницу здесь вносит именно то, какая парадигма лежит в основе формирования личности и гражданина [5].

Ценностно-ориентированное воспитание, таким образом, способствует становлению личности и определяет основные паттерны образа её действий в будущем. Следовательно, формирование такого человека составляет основу эффективной профилактической работы, направленной на социально-педагогическую адаптацию молодого поколения к жизни в текущих социокультурных условиях, а равно и предупреждение антиобщественного и преступного поведения его представителей.

Придать соответствующему процессу направленность, адекватную вектору развития современных российских политики, экономики и культуры, на взгляд авторов, поможет организация функционирования системы воспитания на основе достижений педагогики сотрудничества. Это, в свою очередь, означает реализацию следующих принципов:

– историко-культурного;

– ценностно-ориентированного;

– гуманно-нравственного [3];

– личностно-развивающего;
– связи с жизнью и социальной действительностью;
– деятельно-ориентированного [7];
– созидательно-творческого (О.А Бажукова, В.М. Гребенникова, Р.Б. Кодиров, Н.И. Никитина, А. Старикова, С.П. Фокина).

Построение на них воспитательной парадигмы позволит минимизировать многие проблемы, возникающие в современном социуме. Дело в том, что многие из них если и не возникают, то, во всяком случае, развиваются в связи с личностными характеристиками участников взаимоотношений [6]. При этом нравственные, ценностно-ориентированные личности смогут нивелировать негативные проявления и тем самым снизить напряжённость в социуме.

Особенно эффективной построенная на этих принципах деятельность представляется в случае соблюдения ряда организационно-педагогических условий. При этом одним из важнейших является обязательное использование передовых достижений психолого-педагогической науки и практики. Их реализация в процессе ценностно-ориентированного воспитания позволит обеспечить оптимизацию его хода и результатов, максимальное соответствие таковых запросам современного общества (С.Н. Вольхин, Н.В. Долганова, Г.Б. Сармутдинова). В частности, обращение к педагогическим инновациям позволит успешно формировать российскую гражданскую идентичность как основу для осуществления профилактики напряжённости в обществе, а также успешно осуществлять патриотическое воспитание молодёжи (С.В. Вагабова, О.А. Бажукова, Д.М. Маллаев, Д.М. Абдуразакова, А.Н. Абдуразакова [8–11]).

Таким образом, применение современных образовательных технологий в ценностно-ориентированном воспитании будет способствовать предупреждению деструктивных и в целом девиантных проявлений в ближайшем будущем.

Таблица 1

Методологические подходы к реализации ценностно-ориентированного воспитания современных учащихся

| Наименование | Влияние на функционирование воспитательной системы |
|---|---|
| Системный | Предполагает построение деятельности по развитию воспитательной системы ОО на началах открытости и динамичности. При этом её структура должна интегрировать две взаимосвязанных подсистемы:<br>– управляющая (руководящий состав школы, методисты, учителя);<br>– управляемая (ученические объединения).<br>Это, в свою очередь, подразумевает иерархичное взаиморасположение составных частей, образующих данную систему и, следовательно, наличие связей подчинения и соподчинения между субъектами в связи с занимаемыми местами |
| Системно-деятельностный | Позволяет установить взаимосвязи между указанными выше подсистемами. Кроме того, реализация данного подхода предоставляет широкие возможности в плане взаимодействия между ней и другими составляющими образовательного процесса (Л.Ю. Ачасова, М.Л. Емельяненков, А.А. Каюмов) |
| Проектный | Связан с деятельностью учеников, направленной на решение имеющихся социальных и иных проблем средствами индивидуальной, либо коллективной проектной деятельности. Руководство таковой осуществляют педагогические работники. Их совместная активность, в свою очередь, способствует достижению следующих промежуточных результатов:<br>– формирование у школьников ряда важных социальных компетенций при совместной работе над проектом;<br>– развитие осознанного стремления к удовлетворению актуальных потребностей общества;<br>– овладение навыками поиска необходимых данных, их обработки и критического анализа с целью дальнейшего продуктивного использования в условиях почти неограниченных информационных потоков;<br>– становление критического и аналитического мышления;<br>– развитие умений командной работы.<br>При этом в зависимости от реализуемого направления воспитательной работы проекты, над которыми работают школьники, могут иметь творческую, общественную, мотивационную, научно-исследовательскую, а также практико-ориентированную направленность |
| Научно-исследовательский | Позволяет организовать воспитательную деятельность на, как это следует из названия, научно-исследовательской основе. Таким образом, реализация данного подхода подразумевает освоение учителями и методистами различных эмпирических и теоретических методов [7] |
| Проблемно-функциональный | Предоставляет определённые возможности в плане целеполагания с обязательным учётом существующих воспитательных проблем. В данном случае управление воспитательной работой в ОО рассматривается как система взаимосвязанных функций, которые могут выполняться одновременно либо в определённой последовательности. В их число входят:<br>– анализ;<br>– планирование;<br>– организация;<br>– регулирование;<br>– контроль.<br>При этом их реализация должна быть направлена на достижение определённых целей и задач |
| Информационный | Позволяет трактовать ценностно-ориентированное воспитание школьников как информационный процесс, состоящий из ряда специфических операций. К таковым относятся:<br>– получение и последующий анализ информации о воспитанности контингента;<br>– её преобразование;<br>– передача соответствующих данных при обязательном учёте принятых управленческих решений.<br>Рассматриваемый методологический подход может быть реализован лишь при непрерывном обновлении всех видов данных, касающихся различных аспектов функционирования системы воспитательной работы и её изменениях. Это позволит оперативно корректировать сложившуюся ситуацию [8] |
| Аксиологический | Характеризуется гуманистической направленностью. Следовательно, его использование в процессе ценностно-ориентированного воспитания предполагает, что в основе функционирования соответствующей системы лежат определённые ценности. К таковым можно отнести следующие:<br>– система духовных и нравственных ценностей;<br>– ценности, характерные для общества на текущей стадии его развития;<br>– ценности самореализации и саморазвития;<br>– ценность свободы как диалектического единства моральной необходимости с одной стороны, субъективной добровольности поведения – с другой [2] |
| Ресурсный | Предполагает организацию воспитательной деятельности с учётом наиболее характерных особенностей финансового, научно-методического, кадрового, нормативно-правового, информационного, а также материально-технического обеспечения конкретной ОО |
| Культурологический | Позволяет:<br>– создать в образовательном пространстве школы социокультурную среду и соответствующую ей организационную культуру;<br>– повысить уровень общей культуры учащихся |
| Здоровьесберегающий | Направлен, как следует из его наименования, на сохранение здоровья участников образовательных отношений. Это, в свою очередь, предполагает активное субъект-субъектное взаимодействие между ними. Таковое должно характеризоваться направленностью:<br>– на генерацию образовательной среды, характеризующейся минимальными рисками для здоровья учащихся и учителей;<br>– на формирование у школьников сознательного отношения к своему и чужому здоровью;<br>– на становление у них индивидуального стиля деятельности, направленной на поддержание и укрепление собственного здоровья как совокупности физического и социально-психологического благополучия [1] |

Важную роль в формировании личности школьника, его нравственных качеств играют окружение и условия жизни (С.Н. Вольхин, В.М. Гребенникова, Н.В. Долганова, И. Исаев, Н.И. Никитина, А. Старикова, С.П. Фокина). Отсюда следует, что эффективность реализации парадигмы ценностно-ориентированного воспитания зависит во многом от родителей, педагогов, воспитателей и иных субъектов социального взаимодействия, с которыми в процессе становления системы личностных качеств взаимодействует обучающийся [8]. Ключевыми при этом являются, конечно, фигуры учителя и родителей (законных представителей). Первая из них реализует гуманно-личностный принцип в методике воспитания и обучения личности, а личный пример служит во многом ориентиром в жизни и деятельности школьников. Вторые же транслируют детям социальные, семейные и иные ценности [2].

При этом важными являются проявления со стороны старших заботы, поддержки и понимания. Ещё со времён А.С. Макаренко установлено: одна из главных причин, по которой дети и подростки демонстрируют примеры деструктивного и в целом девиантного поведения, заключается в том, что к ним изначально относятся как к потенциальным нарушителям [4].

Третье условие касается содержательной стороны интересующего нас процесса. Общеизвестно, что человек, воспитанный на основе вековых историко-культурных, духовно-нравственных, семейных, культурных, общероссийских национальных и патриотических ценностей, демонстрирует более высокий уровень адаптации в динамичных условиях современного социума. При этом главной целью практически всей его социально значимой деятельности является бескорыстное служение и созидание на благо своей Родины и её народа [8].

На современной стадии разработки данной темы представляется возможным выделить ряд методологических походов к ценностно-ориентированному воспитанию. Их реализация с большой вероятностью будет способствовать практическому воплощению перечисленных выше условий (табл. 1).

Реализация рассмотренной выше ценностно-ориентированной парадигмы воспитания личности подтвердила свою состоятельность на протяжении продвинутого во времени эксперимента. Целые поколения в различных образовательных организациях, охваченных системой ценностно-ориентированного воспитания, стали достойными гражданами и патриотами своей страны. Это выпускники школ Москвы, Санкт-Петербурга, Краснодара, Махачкалы, Буйнакска, Дербента и др.

На протяжении более десяти лет в рамках данного исследования создавались специальные социальные ситуации для детей, подростков, учащейся молодёжи с конструктивным, девиантным поведением. Мы стремились к максимальному отражению в них современных социокультурных реалий. При этом широко использовались социально-ролевые и психотехнические игры, социально-психологические тренинги, творческие задания, проекты, проведение молодёжных форумов, направленных на позитивную практику воспитания в преодолении девиаций.

На основе вышеизложенного мы можем заявить, что для ответа на ряд вызовов, стоящих сегодня перед нашей страной, необходимым является усиление воспитательной работы, проводимой на базе школ. В свою очередь, предупреждению девиантного поведения учащихся будут способствовать её планирование и реализация на основе системы духовных и нравственных ценностей.

Такого рода деятельность может быть организована на основе историко-культурного, ценностно-ориентированного, гуманно-нравственного, личностно-развивающего, связи с жизнью и социальной действительностью, деятельно-ориентированного, а равно и созидательно-творческого принципов. При этом в условиях современной организации, осуществляющей деятельность в соответствии с программами среднего общего и/или основного общего образования, целесообразным является реализация определённых методологических подходов. К ним относятся системный, системно-деятельностный, проектный, научно-исследовательский, проблемно-функциональный, информационный, аксиологический, ресурсный, культурологический и здоровьесберегающий.

Библиографический список


1. Сармутдинова Г.Б. Процессная модель трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 195–197.
2. Байханов И.Б. Государственная политика как фактор развития национальной образовательной системы: базовые аспекты. *Этносоциум и межнациональная культура.* 2020; № 1 (139): 69–76.
3. Старикова А., Исаев И. Сущность, содержание и структура системы воспитательной работы в школе. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2023; № 10 (86): 261–65.
4. Фокина С.П., Долганова Н.В. Нравственное воспитание как элемент коррекции девиантного поведения детей и подростков в педагогической концепции Макаренко А.С. *Ведомости уголовно-исполнительной системы.* 2022; № 9: 41–50.
5. Симонян А.В. К Вопросу о модернизации гражданского воспитания в российском общем образовании. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 100–102.
6. Султыгова Р.М., Султыгова М.М., Симонян А.В. Корреляции национальной образовательной политики и гражданского воспитания подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 86–89.
7. Руденко Е.Ю., Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Вольхин С.Н. Моделирование процесса формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 142–145.
8. Маллаев Д.М. Патриотическое воспитание: опыт Дагестанского государственного педагогического университета. *Педагогика*. 2008; № 8: 119–120.
9. Вагабова С.В., Маллаев Д.М. Социально-педагогические предпосылки эффективности профориентации учащихся в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. *Вестник Академии права и управления*. 2014; № 37: 201–207.
10. Маллаев Д.М., Бажукова О.А. Перспективы развития интегрированного и инклюзивного пространства в российском образовании – методологические аспекты и практика. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2018; Т. 12, № 3: 76–82.
11. Абдуразакова Д.М., Абдуразакова А.Н. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодежи: проблемы и приоритетные направления. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; № 8: 202–209.


References


1. Sarmutdinova G.B. Processnaya model' trudovogo vospitaniya mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 195-197.
2. 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.
3. Starikova A., Isaev I. Suschnost', soderzhanie i struktura sistemy vospitatel'noj raboty v shkole. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki*. 2023; № 10 (86): 261-65.
4. Fokina S.P., Dolganova N.V. Nravstvennoe vospitanie kak `element korrekcii deviantnogo povedeniya detej i podrostkov v pedagogicheskoj koncepcii Makarenko A.S. *Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy.* 2022; № 9: 41-50.
5. Simonyan A.V. K Voprosu o modernizacii grazhdanskogo vospitaniya v rossijskom obschem obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 100-102.
6. Sultygova R.M., Sultygova M.M., Simonyan A.V. Korrelyacii nacional'noj obrazovatel'noj politiki i grazhdanskogo vospitaniya podrastayuschego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 86-89.
7. Rudenko E.Yu., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Vol'hin S.N. Modelirovanie processa formirovaniya professional'noj gotovnosti uchitelej k grazhdanskomu vospitaniyu podrostkov v informacionnom obschestve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 142-145.
8. Mallaev D.M. Patrioticheskoe vospitanie: opyt Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. *Pedagogika*. 2008; № 8: 119-120.
9. Vagabova S.V., Mallaev D.M. Social'no-pedagogicheskie predposylki `effektivnosti proforientacii uchaschihsya v kontekste realizacii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov novogo pokoleniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2014; № 37: 201-207.
10. Mallaev D.M., Bazhukova O.A. Perspektivy razvitiya integrirovannogo i inklyuzivnogo prostranstva v rossijskom obrazovanii – metodologicheskie aspekty i praktika. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2018; T. 12, № 3: 76-82.
11. Abdurazakova D.M., Abdurazakova A.N. Sociokul'turnye usloviya razvitiya tolerantnogo soznaniya sovremennoj uchaschejsya molodezhi: problemy i prioritetnye napravleniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; № 8: 202-209.


*Статья поступила в редакцию 30.05.24*

УДК 514 (075.8):81(075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-355-357

***Proyaeva I.V.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg Branch of Plekhanov Russian University of Economics, Orenburg Branch of PSUTI (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*
***Safarova A.D.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University named after V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: aliya.safarova.66@mail.ru*

**ON FEATURES OF THE PROJECTIVE PLANE.** The article talks about a section of geometry as projective geometry on the plane and its teaching in pedagogical universities. Due to the difficulties of mastering theoretical knowledge, the article proposes carrying out the process of presenting theoretical material based on various methods of proving theorems during lectures. The article proposes some basic theorems of projective geometry on the plane. The difficulty of studying this material

is primarily due to the versatility and large number of imaginary objects. The methodological approach to teaching projective geometry on the plane presented in the article is implemented in the educational process in classes in the course “Selected Issues of Geometry” [1] at the Orenburg State Pedagogical University during the training of MA students in the direction of “Mathematics Education.” The new approach allows achieving high results in training.

*Key words:* **projective geometry on the plane, problems, proof, complex relation of four points, extended plane**

***И.В. Прояева,*** *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова (Оренбургский филиал), ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*
***А.Д. Сафарова,*** *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: aliya. safarova.66@mail.ru*

# ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЕКТИВНОЙ ПЛОСКОСТИ

В статье говорится о таком разделе геометрии, как проективная геометрия на плоскости и о его преподавании в педагогических вузах. В связи со сложностями усвоения теоретических знаний в статье было предложено проводить процесс изложения теоретического материала на основе различных способов доказательств теорем в ходе лекций. В статье предложены некоторые основные теоремы проективной геометрии на плоскости. Трудность изучения данного материала связана в первую очередь с многогранностью и большим количеством воображаемых объектов. Представленный в статье методический подход к обучению проективной геометрии на плоскости был реализован в учебном процессе на занятиях по курсу «Избранные вопросы геометрии» [1] в Оренбургском государственном педагогическом университете при подготовке будущих магистрантов по направлению «Математическое образование» и позволил добиться высоких результатов в обучении.

*Ключевые слова:* **проективная геометрия на плоскости, задачи, доказательство, сложное отношение четырех точек, расширенная плоскость**

Программа дисциплины «Избранные вопросы геометрии» физико-математического факультета педагогических вузов содержит раздел «Проективная геометрия на плоскости». Сложность изучения данной темы состоит в том, что студенты всю свою сознательную жизнь изучали евклидову геометрию и привыкли к её стандартам. Поэтому при изучении проективной геометрии им становится сложно понять её структуру и основные элементы. В связи с этим актуальностью нашего исследования является поиск новых методических подходов к изложению обучающимся элементов проективной геометрии на плоскости.

Целью исследования является разработка методического подхода для лучшего понимания основ проективной геометрии на плоскости обучающимися физико-математического факультета педагогических вузов.

Для того чтобы достичь цели исследования, необходимо решить следующие задачи:

1) подобрать и сформулировать теоретический материал;

2) продумать порядок изложения теоретического материала;

3) разработать доказательства, способствующие закреплению изученного материала и определить порядок их изложения в ходе преподавания раздела «Проективная геометрия на плоскости» обучающимся физико-математического факультета педагогических вузов;

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

Гипотеза исследования: более глубокому пониманию проективной геометрии способствуют доказательства.

Новизна исследования заключается в том, что мы предлагаем интегрировать теорию и практику, то есть не выкладывать обучающимся сразу всю теорию основ проективной геометрии на плоскости, а показывать разные методики доказательств теорем, а только потом продолжать объяснять им новый материал.

Теоретической значимостью исследования является разработка нового методического подхода в преподавании проективной геометрии на плоскости в педагогических вузах.

Практической значимостью исследования является возможность применить разработанную методику преподавания элементов проективной геометрии на плоскости в педагогических вузах для повышения уровня понимания студентами данного раздела.

Известно, что проективной геометрией называется наука, изучающая свойства фигур, которые не изменяются при проективных преобразованиях. Проективная геометрия содержит много специфических объектов для изучения. Одним из таких интересных объектов можно рассмотреть сложное отношение четырех точек, лежащих на одной прямой, сложное отношение четырех прямых, проходящих через одну точку. Детально познакомимся со вторым понятием. Для этого вспомним необходимые определения и свойства.

Пусть дана расширенная аффинная (евклидова) прямая l – модель проективной прямой – и на ней проективный репер R $\{A_1, A_2, E\}$, на ней – четыре точки, заданные своими проективными координатами в данном репере: $A(a_1, a_2), B(b_1, b_2), C(c_1, c_2), D(d_1, d_2)$.

Определение. Сложным отношением четырех точек A, B, C, D, лежащих на одной прямой и взятых в определенном порядке, называется число, равное $(AB, CD) = \frac{\begin{vmatrix} a_1 & a_2 \\ c_1 & c_2 \end{vmatrix} \cdot \begin{vmatrix} b_1 & b_2 \\ d_1 & d_2 \end{vmatrix}}{\begin{vmatrix} a_1 & a_2 \\ d_1 & d_2 \end{vmatrix} \cdot \begin{vmatrix} b_1 & b_2 \\ c_1 & c_2 \end{vmatrix}}$. (AB, CD) – обозначение сложного отношения четырех точек.

Точки A, B называются базовой парой, точки C, D – делящей парой. Для сложного отношения четырех точек выполняются следующие свойства:

1. Если базовую пару заменить делящей и наоборот, то сложное отношение четырех точек не изменится, то есть (AB, CD) = (CD, AB).

2. Если в базовой или делящей паре поменять местами точки, то получим число, обратное первоначальному, то есть $(BA, CD) = \frac{1}{(AB,CD)}$.

3. Выбор различных систем координат на проективной плоскости не влияет на $(AB, CD)$ на прямой. То есть если на прямой выбрать другой проективный репер, то координаты точек A, B, C, D изменятся, но сложное отношение данных точек останется прежним. Выберем проективный репер R $\{A_1, A_2, E\}$ на расширенной аффинной (евклидовой) прямой так, что $A_1 \equiv A, F_2 \equiv B, E \equiv C$, и в данном репере точка D имеет координаты $D(d_1, d_2)$. Тогда $(AB, CD) = \frac{d_1}{d_2}$. Из этого следует, что а) $(AB, CD) = 1 \Leftrightarrow C \equiv D$, б) $(AB, CD) = 0 \Leftrightarrow B \equiv D$.

4. Сложное отношение четырех точек не изменится при центральном проектировании. Пусть даны центральное проектирование f с центром в точке P, точки A, B, C, D, принадлежащие прямой m, которая не проходит через точку P. Возьмем прямую $m_1$ и спроектируем на нее прямую m из точки P. Обозначим $f(A) = A^/, f(B) = B^/, f(C) = C^/, f(D) = D^/$. Тогда $(AB, CD) = (A^/B^/, C^/D^/)$. Данное свойство позволяет найти $(AB, CD)$, принадлежащих одной прямой, если задан проективный репер R $\{A_1, A_2, A_3, E\}$ на проективной плоскости.

5. $(AB, CD) = \frac{(AB,C)}{(AB,D)}$, где (AB, C), (AB, D) – соответственно понятия простых отношений точек A, B, C и A, B, D, взятых в указанном порядке на аффинной (евклидовой ) прямой.

Определение. Четыре точки, принадлежащие одной и то же прямой, называются гармонической четверкой, если $(AB, CD) = -1$.

Чтобы построить точку C, такую что $(AB, CD) = -1$, необходимо доказать, что точка C является серединой отрезка AB только в том случае, когда точка D будет бесконечно удаленной точкой прямой AB.

Определение. Связкой прямых, имеющих центр в точке P, называется совокупность прямых аффинной (евклидовой) плоскости, каждая из которых проходит через точку P. P(a, b, c,…) – обозначение связки прямых с центром в точке P.

При пересечении прямых связки P(a, b, c,…) прямыми m, n, не проходящими через точку P, получаем на них проективное соответствие, которое сохраняет $(AB, CD)$. Поэтому если четыре прямые одной связки пересечены двумя любыми прямыми, то $(AB, CD)$ получившихся общих точек этих прямых будет сохраняться, и это является характеристикой самих этих прямых.

Определение. Сложным отношением четырех прямых, проходящих через одну точку, взятых в указанном порядке, называется сложное отношение четырех точек, которые образуются в результате сечения данных прямых произвольной прямой, которая не содержит точку пересечения данных прямых (рис. 1).

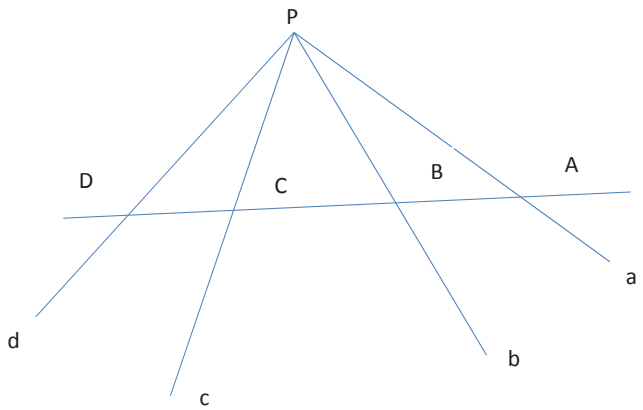



Рис. 1. Пучок прямых
(ab, cd) = (AB, CD)

Четыре прямые одной связки, сложное отношение которых равно –1, называется гармонической четверткой прямых.

Теорема. На аффинной плоскости стороны любого угла и его биссектрисы образуют гармоническую четверку прямых.

Доказательство. Рассмотрим на соответствующей расширенной аффинной плоскости (рисунок 2) угол $\angle a, b$ с вершиной в точке P, c, d – прямые, содержащие биссектрисы этого угла. Тогда $c \perp d$.

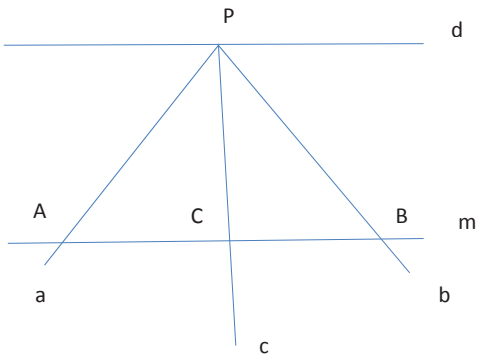



Рис. 2. Пучок прямых

Построим прямую m, которая не содержит точку P, и m параллельна d. В этом случае m перпендикулярна прямой c. Пусть точки A, B, C – точки пересечения прямой m с прямыми a, b, c соответственно. Тогда треугольник ABC – равнобедренный ( PC – высота и биссектриса), поэтому точка C – середина отрезка AB. Так как прямые c и m параллельные прямые, то на расширенной аффинной плоскости они пересекаются в бесконечно удаленной точке $D_\infty$. Тогда $(AB, CD_\infty) = -1$. Следовательно, по определению, прямые a, b, c, d образуют гармоническую четверку.

Докажем теорему, которая дает еще один способ вычисления сложного отношения четырех прямых связки.

Теорема. Пусть на расширенной аффинной (евклидовой) плоскости дана связка прямых с центром в точке P и четыре упорядоченные прямые a, b, c, d связки (рис. 3). Обозначим через $\alpha, \beta, \gamma, \delta$ ориентированные углы между прямыми a и c, b и c, a и d, b и d соответственно. Тогда $(ab, cd) = \frac{\sin\alpha}{\sin\beta} \div \frac{\sin\gamma}{\sin\delta}$.

Доказательство. Пересечем прямые a,b,c,d связки прямой m, не проходящей через центр связки и обозначим $A = a \cap m, B = b \cap m, C = c \cap m, D = d \cap m$. По определению $(ab, cd) = (AB, CD)$. По свойству 5 сложного отношения четырех точек $(AB, CD) = \frac{(AB,C)}{(AB,D)} = \frac{\overline{AC}}{\overline{BC}} \div \frac{\overline{AD}}{\overline{BD}} = \frac{\pm|\overline{AC}|}{\pm|\overline{BC}|} \div \frac{\pm|\overline{AD}|}{\pm|\overline{BD}|}$ (1), где «+» или «–» зависит от со-

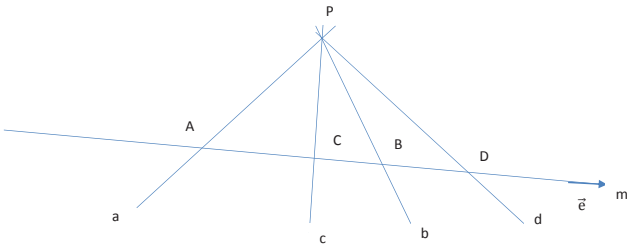



Рис. 3. Связка прямых a, b, c, d

направленности участвующих векторов единичному вектору $\vec{e}$ прямой m или нет. Умножим числитель и знаменатель правой части выражения (1) на $\frac{1}{2}h$, где h – это расстояние от точки P до прямой m. Тогда имеем

$(ab, cd) = (AB, CD) = \frac{\pm\frac{1}{2}h|\overline{AC}|}{\pm\frac{1}{2}h|\overline{BC}|} \div \frac{\pm\frac{1}{2}h|\overline{AD}|}{\pm\frac{1}{2}h|\overline{BD}|} = \frac{\pm S_{\Delta APC}}{\pm S_{\Delta BPC}} \div \frac{\pm S_{\Delta APD}}{\pm S_{\Delta BPD}}$ (2), где $S_{\Delta APC}$ – площадь треугольника APC и т. д. С другой стороны площадь треугольника равна половине произведения двух его сторон на синус угла между ними, $S_{\Delta APC} = \frac{1}{2}\left|\overrightarrow{PA}\right|\left|\overrightarrow{PC}\right|\sin\alpha$. В этом случае (2) примет вид

$(ab, cd) = \frac{\pm\left|\overrightarrow{PA}\right|\left|\overrightarrow{PC}\right|\sin\alpha}{\pm\left|\overrightarrow{PB}\right|\left|\overrightarrow{PC}\right|\sin\beta} \div \frac{\pm\left|\overrightarrow{PA}\right|\left|\overrightarrow{PD}\right|\sin\gamma}{\pm\left|\overrightarrow{PB}\right|\left|\overrightarrow{PD}\right|\sin\delta} = \frac{\pm\sin\alpha}{\pm\sin\beta} \div \frac{\pm\sin\gamma}{\pm\sin\delta}$ (3). Так как в (3) рассматриваются синусы внутренних углов треугольников, то они положительные. Согласуем ориентацию углов с единичным вектором $\vec{e}$ на прямой m, полагая, что вектор $\overrightarrow{AC}$ сонаправлен с вектором $\vec{e}$. Тогда, учитывая нечетность функции синус, получаем требуемую формулу.

Внедрение разработки в процесс обучения подтвердило гипотезу о том, что теоретический материал проективной геометрии довольно сложен для восприятия обучающимися, но в совокупности с решением задач на доказательство в ходе изучения данного раздела усвоение новых знаний происходит гораздо лучше. Поэтому мы привели примеры решения задач на доказательство, которые целесообразно внедрять в процесс обучения проективной геометрии на плоскости.

Особенно важно отметить, что решение задач на доказательство способствует развитию логического мышления у обучающихся, формированию познавательного интереса к предмету, а также раскрытию творческого потенциала у обучающихся. Знакомство обучающихся с элементами проективной геометрии на плоскости устанавливает связь между аналитической геометрией на плоскости [4] и алгеброй и теории чисел, что может служить стимулом к развитию интереса к таким разделам математики, как числовые системы, теория многочленов, аналитическая геометрия на плоскости, а также будет пропедевтикой к изучению понятия теории многомерных пространств в вузе [5].

Библиографический список

1. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Методические особенности изучения теории преобразования пространства в ВУЗе. *Математика, информатика, физика, проблемы и перспективы*: сборник научных статей. 2023: 270–274.
2. Атанасян Л.С. *Геометрия*. Москва: Лаборатория знаний, 2021; Ч. 2.
3. Прояева И.В., Колобов А.Н. Разработка компетентностно-ориентированных задач и возможные их применения в преподавании математических дисциплин. *Современные проблемы физико-математических наук*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018: 116–119.
4. Прояева И.В., Годовова А.С. Особенности преподавания математики на технических направлениях ВУЗов в рамках дистанционного обучения. *Актуальные проблемы и перспективы в сфере инженерной подготовки.* Оренбург, 2020: 102–108.
5. Прояева И.В., Колобов А.Н., Сафарова А.Д. *Координация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА по курсу «Геометрия»*. Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2020.

References

1. Proyaeva I.V., Safarova A.D. Metodicheskie osobennosti izucheniya teorii preobrazovaniya prostranstva v VUZe. *Matematika, informatika, fizika, problemy i perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. 2023: 270-274.
2. Atanasyan L.S. *Geometriya*. Moskva: Laboratoriya znanij, 2021; Ch. 2.
3. Proyaeva I.V., Kolobov A.N. Razrabotka kompetentnostno-orientirovannyh zadach i vozmozhnye ih primeneniya v prepodavanii matematicheskih disciplin. *Sovremennye problemy fiziko-matematicheskih nauk*: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2018: 116-119.
4. Proyaeva I.V., Godovova A.S. Osobennosti prepodavaniya matematiki na tehnicheskih napravleniyah VUZov v ramkah distancionnogo obucheniya. *Aktual'nye problemy i perspektivy v sfere inzhenernoj podgotovki.* Orenburg, 2020: 102-108.
5. Proyaeva I.V., Kolobov A.N., Safarova A.D. *Koordinaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA po kursu «Geometriya»*. Orenburg: Tipografiya «`Ekspress-pechat'», 2020.

*Статья поступила в редакцию 04.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-357-362

***Kanbekova R.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Sterlitamak branch of Ufa University of Science and Technology, (Sterlitamak, Russia), E-mail: kanbekovarv@mail.ru*
***Sattarova L.S.,*** *senior teacher, Sterlitamak branch of Ufa University of Science and Technology, (Sterlitamak, Russia), E-mail: lianka_com@mail.ru*
***Kostsova S.A.,*** *senior teacher, Sterlitamak branch of Ufa University of Science and Technology, (Sterlitamak, Russia), E-mail: koscova.sa@mail.ru*

**SOLVING TEXT PROBLEMS USING MODELS IN THE STRUCTURE OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.** This article is devoted to the analysis of the skills of students of the pedagogical faculty of the university, who are in their fifth year and are preparing to become future primary school teachers, in solving text problems using models. The analysis of authoritative scientific and pedagogical publications describing the method of solving text problems using models in the course of mathematics is given.

The pedagogical faculty students specializing in “Primary Education” tackle a variety of movement-related problems of varying complexity levels through modeling in their mathematical problem-solving workshop. The article delves into the unique methodologies employed for finding specific solutions tailored to uniform processes.

The results of the pedagogical research (analysis of the presented problem solutions, questionnaires, conversation) of the professional readiness of future primary school teachers to use the modeling method to solve text problems in the real pedagogical process showed the possibility of its use in the classes of the mathematical circle and in the process of preparing younger schoolchildren for mathematical competitions and Olympiads.

The result of the pedagogical research presented in the form of a table revealed that the knowledge acquired by students has a cumulative effect and brings confidence into teaching practice when teaching younger students to analyze the conditions of the task for movement and its subsequent solution.

*Key words:* **mathematical disciplines, text problems for uniform processes, problems for motion, solving problems using models**

***Р.В. Канбекова**, д-р пед. наук, проф., Стерлитамакский филиал «Уфимский университет науки и технологий», г. Стерлитамак, E-mail: kanbekovarv@mail.ru*
***Л.С. Саттарова**, ст. преп., Стерлитамакский филиал «Уфимский университет науки и технологий», г. Стерлитамак, E-mail: lianka_com@mail.ru*
***С.А. Косцова**, ст. преп., Стерлитамакский филиал «Уфимский университет науки и технологий», г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru*

# РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛЕЙ В СТРУКТУРЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена исследованию умений студентов пятого курса педагогического факультета университета – будущих учителей начальных классов – решать текстовые задачи с помощью моделей. Приведён анализ авторитетных научно-педагогических публикаций, описывающих метод решения текстовых задач с применением моделей в курсе математики.

Особое внимание в статье уделяется методике конкретных решений задач на равномерные процессы (на примере задач на движение) различного вида и уровня трудности методом моделирования, представленных студентам педагогического факультета, осваивающими программу «Начальное образование», в процессе выполнения заданий по предмету «Практикум по решению математических задач».

Результаты педагогического исследования (анализ представленных решений задач, анкетирование, беседа) профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к применению метода моделирования для решения текстовых задач в реальном педагогическом процессе школы показали возможность использования его в математическом кружке и в процессе подготовки младших школьников к математическим конкурсам и олимпиадам.

Представленный в виде таблицы результат педагогического исследования выявил, что приобретённые студентами знания имеют накопительный эффект и привносят в учительскую практику уверенность при обучении младших школьников анализу условия задачи на движение и ее последующему решению.

*Ключевые слова:* **математические дисциплины, текстовые задачи на равномерные процессы, задачи на движение, решение задач с помощью моделей**

Актуальность темы обосновывается нормативными документами: ФГОС и профессиональным стандартом. В федеральном государственном образовательном стандарте прямо указано, что основная задача получения образования в вузе – это формирование у будущих учителей умения применять полученные академические знания и умения в своей профессиональной деятельности [1]. В профстандарте отмечается, что учитель должен обладать высоким уровнем знаний в своей предметной области для успешного выполнения профессиональных обязанностей [2].

В реальном учебном процессе педагогических факультетов, готовящих учителей, наблюдается проблема экстраполяции полученных в вузе знаний по математике на преподаваемую в школе дисциплину «Математика».

Вузовская математика в учебном плане представлена дисциплинами, содержание которых направлено на овладение студентами знаниями математической теории, понятий, символики, терминов, правил и т. д., на образование паттернов в багаже знаний, необходимых для преподавания предмета в общеобразовательной школе.

Одним из основных показателей глубины усвоения учебного математического материала будущими школьными учителями является умение решать текстовые задачи различной сложности. Исключительная важность обретения этой компетенции для учителя начальных классов обусловлена ещё и тем, что в младшем школьном звене работа над текстовыми задачами занимает почти половину времени, отводимого программой на изучение математики. Решение текстовых задач будущими школьными учителями является, кроме того, средством приобретения навыков логического мышления и построения математических моделей реальных явлений.

Собственный опыт преподавания математики в вузе показывает, что зачастую у студентов возникают трудности, когда они самостоятельно изучают теорию и овладевают практическими навыками решения текстовых задач, которые представлены в курсе математики начальной школы, задач «повышенной трудности», чаще это решение задач на движение, работу, на тему «Цена, количество, стоимость».

Освоение навыков решения текстовых задач в курсе математики начальной школы играет важную роль в формировании математической компетенции у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Начальное образование». Для успешного обучения в университете студентам необходимо овладеть навыками решения сложных математических задач, чтобы передать их потом детям, увлеченным математикой и проводящим свободное время, решая математические задачи базового уровня и высокой сложности.

Среди определений текстовой задачи, предлагаемых учеными-методистами математики: М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой [3]; М.И. Моро, А.М. Пышкало [4]; И.В. Шадриной [5]; Н.Б. Истоминой [6], за рабочее нами берется определение Л.П. Стойловой: «Текстовая задача есть описание некоторой ситуации (ситуаций) на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между его компонентами или определить вид этого отношения» [7, с. 106].

В текстовых задачах, адресованных младшим школьникам, выделяют условие и требование (вопрос), которое может быть сформулировано в виде повествовательного или вопросительного предложения.

Методологической базой статьи являются разработки и публикации известных педагогов и методистов, специализирующихся в дискурсе содержания математической подготовки будущих учителей. В современных условиях возникает проблема переосмысления места и повышения роли математики, изучаемой в вузе, в структуре профессиональных знаний. Описанию методов разрешения этой проблемы посвящены научные статьи и методические разработки. Среди них выделяется научно-методическая статья коллектива преподавателей из Ставрополья [8, с. 335–340].

Известные российские математики-методисты акцентировали внимание на значимости развития логического мышления учащихся через решение текстовых задач. Л.Д. Кудрявцев в своих работах подчеркивал позитивное воздействие текстовых задач на формирование цепочек правильных рассуждений и получение верных выводов [9].

Методист В.С. Овчинникова отмечает: «Известно, что между умением самого учителя решать задачи и его возможностями относительно преодоления проблемы формирования того же умения у младших школьников существует прямая зависимость [10, с. 22–23]. Н.Б. Истомина-Кастровская пишет: «Умение самого учителя решать задачи является необходимым условием, но не достаточным» [11, с. 115].

Среди текстовых задач, решаемых в начальной школе, большое место занимают задачи на равномерные процессы (движение, совместная работа, заполнение бассейна, стоимость товара и т. д.), среди которых выделяется класс задач «на движение». Между пройденным путём и временем движения существует пропорциональная зависимость, такая же, как между площадью прямоугольника и его стороной. Тогда моделью для решения текстовых задач на равномерные процессы может служить чертёж прямоугольника, на котором изображены все данные в условии задачи отношения между величинами, а сам процесс отыскания решения задачи осуществляется моделированием.

Цель статьи – показать, что овладение студентами умением решать текстовые задач методом моделирования на примере задач «на движение» способствует аккумулированию полученных навыков и их последующей экстраполяции в процессе обучения младших школьников решению текстовых задач.

Основные задачи:

– изучение и анализ авторитетных научно-педагогических публикаций, описывающих метод решения текстовых задач с применением моделей;

– изложение решений задач на движение (различного уровня трудности) методом моделирования, представленные студентами на предмете «Практикум по решению математических задач»;

– выявление на основе анализа представленных решений задач, анкетирования, беседы профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к применению метода моделирования для решения текстовых задач на уроках, на занятиях кружка и в процессе подготовки учеников к математическим олимпиадам.

Основными методами исследования явились анализ способов решения текстовых задач, изложенных в современной методической литературе; представленные примеры применения метода моделирования для решения задач на движение (различного уровня трудности), собственного опыта преподавания предмета «Практикум по решению математических задач». Проведен эксперимент по выявлению роли моделирования при решении текстовых задач «на движение» в структуре математических знаний будущих учителей начальных классов.

Научная новизна исследования заключается в определении нового формата формирования умения решать текстовые задачи методом моделирования у студентов в виде глубокого погружения самих обучающихся в реальный процесс решения задач различного уровня трудности с помощью модели.

Теоретическая значимость представленных в статье результатов исследования заключается в переосмыслении содержательного наполнения блока математических дисциплин, в структуре профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов решением задач на примере задач «на движение» методом моделирования.

Практическая значимость исследования заключается в определении важности овладения умением решать текстовые задачи методом моделирования будущими учителями начальных классов в структуре полученных математических знаний.

Для достижения поставленной цели был проведен эксперимент по формированию теоретических знаний и практических навыков умения решать текстовые задачи методом моделирования «на движение» студентами 5 курса направления подготовки «Начальное образование».

В школьном курсе математики чаще используются арифметический и алгебраический способы решения задач. Кроме них существует ряд других способов решения: графический, практический и т. д.

В методической литературе описан способ решения задачи при помощи построения модели, с помощью которого находят ответ через построение схемы отношений между данными и искомыми. Описаны уровни моделирования текста задачи: моделирование на уровне предметов; моделирование с использованием отрезков [12, с. 25–29]; моделирование с использованием прямоугольников [13, с. 19–25].

Учителя математики предлагают метод решения текстовых задач с помощью модели, называя моделью плоскостной чертёж, отражающий все отношения между величинами, данными в условии задачи [14, с. 4–10].

Использование плоскостного чертежа в самом начале решения задач на движение (то есть в начальной школе) помогает понять текст задачи, величины, которые в них даны и отношения, связывающие эти величины учащимся, которым трудно «представить» задачу.

Для решения задач на равномерное движение можно использовать в качестве плоскостной модели прямоугольник, поскольку длина, ширина его сторон и площадь ($S = a \cdot b$) находятся в тех же отношениях, что и скорость, время, расстояние ($S = v \cdot t$). Заметим, что использование такой модели в начальной школе, когда младшие школьники только приступают к решению задач на движение, поможет детям визуально «представить» её условие.

Студенты 5 курса на занятиях по предмету «Практикум по решению математических задач» овладевали способом решения задач «повышенной трудности», применяя модель в виде плоскостного чертежа. Покажем на конкретных решениях задач, выполненных студентами, как работает модель в виде плоскостного чертежа в текстовых задачах «на движение».

В качестве первого примера рассмотрим решение с использованием модели несложной задачи на «встречное движение».

*Задача 1.* «Из пунктов *A* и *B* одновременно навстречу друг другу выехали мотоциклист и автомобилист. Мотоциклист приехал в *B* через 3 часа после встречи, а автомобилист в *A* через 45 минут после встречи. Сколько часов в пути был автомобилист?» [15, с. 45].

*Решение.* Пусть скорость мотоциклиста равна $v_1$ км/ч, а автомобилиста – $v_2$ км/ч. Расстояние от пункта *A* до точки их встречи равно $0{,}75v_2$ км, а расстояние от данной точки до пункта *B* равно $3v_1$ км.

Перейдём к построению плоскостного чертежа (модели). В условии задачи описано два события: 1) движение мотоциклиста из пункта *A* в пункт *B*; 2) движение автомобилиста из пункта *B* в пункт *A*. Это значит следующее: чтобы изобразить модель этой задачи, понадобится два чертежа (два прямоугольника), на одном из которых будут изображены величины, описывающие процесс движения мотоциклиста (1-е событие), а на втором – процесс движения автомобилиста (2-е событие). Модель в виде прямоугольников изображена на рис. 1: а) 1-е событие, б) 2-е.

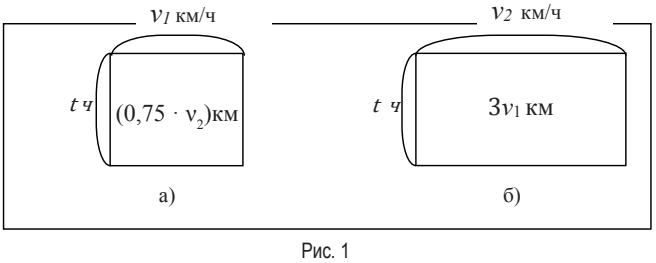



Рис. 1

Время движения до точки встречи одинаково, а это означает, что прямоугольники, изображающие путь, имеют по одной равной стороне. Пусть это будет вертикальная сторона каждого прямоугольника, обозначим её t.

Далее начинаем работать с моделью. В каждом прямоугольнике (см. рис. 1) выразим t через площадь прямоугольника и известную сторону, запишем следующее равенство:

$$\frac{0{,}75 \cdot v_2}{v_1} = \frac{3v_1}{v_2} \Rightarrow v_2^2 = 4v_1^2 \Rightarrow v_2 = 2v_1.$$

Тогда время в пути автомобилиста легко определяется выполнением действия деления расстояния на скорость: $(3v_1 + 0{,}75 \cdot 2v_1) : 2v_1 = 2{,}25$ часа.

Далее приведём пример решения задачи с использованием модели на движение «в одном направлении».

*Задача 2.* «Два велосипедиста одновременно отправились в 153-километровый пробег. Первый ехал со скоростью, на 8 км/ч большей, чем скорость второго, и прибыл к финишу на 8 часов раньше второго. Найдите скорость велосипедиста, пришедшего к финишу первым. Ответ дайте в км/ч» [16, с. 62].

*Решение.* Обозначим скорость 2-го велосипедиста за *v* км/ч, тогда скорость 1-го велосипедиста равна $(v + 8)$ км/ч.

Перейдём к модели. В условии задачи описано два события: 1) движение 1-го велосипедиста на расстояние 153 км со скоростью $(v + 8)$ км/ч; 2) движение 2-го велосипедиста на расстояние 153 км со скоростью $v$ км/ч.

Это значит, для изображения модели этой задачи понадобится два чертежа (два прямоугольника), на одном из которых будут изображены величины, описывающие процесс движения первого велосипедиста на расстояние 153 км (1-е событие), а на втором – процесс движения второго велосипедиста на расстояние 153 км (2-е событие). На рис. 2 изображены: а) 1-е событие, 2) 2-е событие.

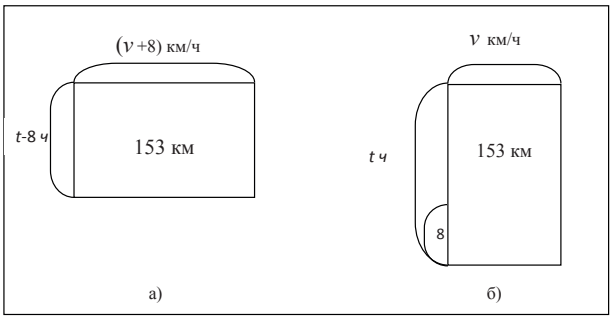



Рис. 2

Используя модель, представленную на рис. 2, каждое событие запишем в виде соответствующего уравнения. Получим систему уравнений:

$$\begin{cases} (v+8) \cdot (t-8) = 153 \text{ – 1-е событие.} \\ v \cdot t = 153 \text{ – 2-е событие.} \end{cases}$$

В силу равенства правых частей уравнений эти уравнения запишем в виде одного уравнения, приравняв их левые части: $v \cdot t + 8t - 8v - 64 = v \cdot t$. Преобразовав его, получим следующее уравнение:

$t - v = 8 \Rightarrow v = t - 8$. Подставим значение *v* во второе уравнение системы, получим:

$(t - 8) \cdot t = 153$ – 2-е событие. Решая это уравнение, получим ответ на вопрос задачи.

Ответ. $v + 8 = 17$ км/ч – скорость велосипедиста, который пришел первым к финишу.

Приведём пример решения задачи, сочетающей в своём условии два вида движения: сначала «в одном направлении», затем движение «навстречу друг другу».

*Задача 3.* «Два человека отправляются из одного и того же места на прогулку до опушки леса, находящейся в 3,5 км от места отправления. Первый идёт со скоростью 3,6 км в час, а второй – со скоростью 2,7 км в час. Дойдя до опушки, первый человек с той же скоростью возвращается обратно. На каком расстоянии от точки отправления произойдёт их встреча?» [16, с. 55].

*Решение.* В задаче описано два события: 1) движение первого человека на расстояние 3,5 км со скоростью 3,6 км/ч; 2) движение второго человека на расстояние 3,5 км со скоростью 2,7 км/ч. Это значит, чтобы изобразить модель этой задачи понадобится два прямоугольника. На первом из которых будут изображены величины, описывающие процесс движения первого человека на расстояние 3,5 км (1-е событие), а на втором – процесс движения второго человека на расстояние 3,5 км (2-е событие) (см. рис. 3: а) и б)).

Используя модель, выполним следующие вычисления:

$2{,}7 \cdot \left(\frac{35}{27} - \frac{35}{36}\right) = \frac{7}{8}$ (км) – путь, который осталось пройти 2-ому человеку до опушки.

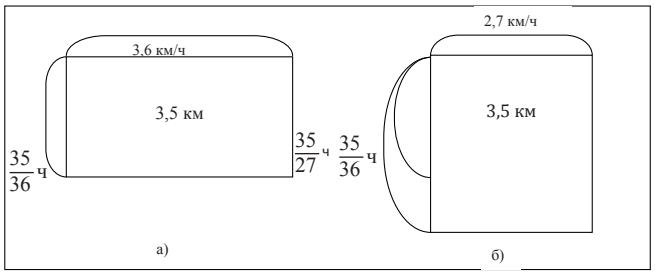



Рис. 3

$\frac{7}{8}$ : (3,6+2,7) = $\frac{5}{36}$ (час) – время до встречи после возвращения обратно первого человека.

3,5 – $\frac{5}{36} \cdot \frac{36}{10}$ = 3,5 – 0,5 = 3 (км) – расстояние, на котором от точки отправления произошла встреча двух людей.

Далее приведены решения задач (4 и 5) с помощью моделей на «движение по реке», то есть с учётом скорости течения реки, условия этих задач отличаются лишь «порядком» движения: в первой из них – сначала движение «против течения», потом «по течению», во второй – в обратном порядке.

*Задача 4.* «Турист поднялся в лодке вверх по реке на 20 км и спустился обратно, затратив на всё 10 часов. Путь против течения занял в полтора раза больше времени, чем обратный путь. Найдите скорость течения реки» [17, с. 156].

*Решение.* Обозначим собственную скорость лодки через $v_с$ км/ч, а скорость течения реки – $v_т$ км/ч.

Перейдём к модели. В условии задачи описано два события: 1) движение туриста в лодке вверх по реке (против течения) на расстояние 20 км; 2) движение туриста в лодке вниз по реке (по течению) на расстояние 20 км. Это значит, чтобы изобразить модель этой задачи понадобится два чертежа (два прямоугольника). На одном из которых будут изображены величины, описывающие процесс движения туриста в лодке вверх по реке на расстояние 20 км (1-е событие), а на втором – процесс движения туриста в лодке вниз по реке на расстояние 20 км (2-е событие).

По условию задачи на весь путь турист затратил 10 часов. Устный подсчёт позволяет сразу определить, что турист затратил против течения 6 часов, по течению – 4 часа. Поскольку в условии задачи описан один движущийся объект (турист в лодке), то целесообразно совместить прямоугольники, изображающие путь туриста вверх и вниз по реке на одном чертеже (см. рис. 4).

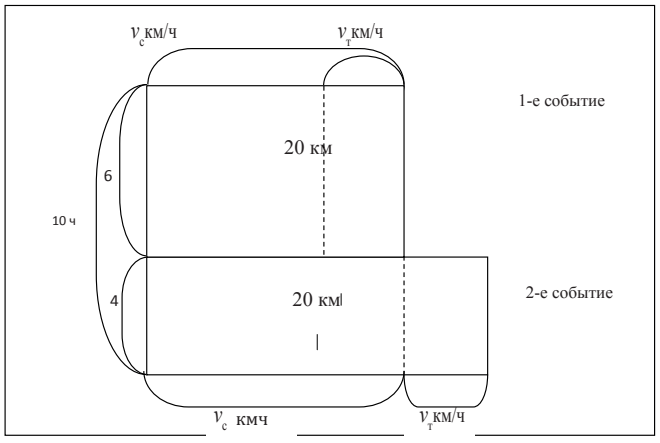



Рис. 4

С помощью построенной модели выполним требуемые вычисления.

20 : 4 = 5 км/ч – это $v_с + v_т$ – скорость лодки вверх по реке.

20 : 6 = $\frac{10}{3}$ км/ч – это $v_с - v_т$ – скорость лодки против течения.

Полученная система уравнений выглядит следующим образом:

$$\begin{cases} v_с + v_т = 5, \\ v_с - v_т = \frac{10}{3} \end{cases}$$

Решив ее, получим $v_т = \frac{5}{6}$ км/ч

Решение задачи достигнуто благодаря использованию модели совмещенного плоскостного чертежа, который был создан для этой конкретной задачи.

*Задача 5.* «Теплоход прошёл по течению реки 120 км и столько же против течения, затратив на весь путь 8 ч. Определите собственную скорость теплохода, если скорость течения реки равна 8 км/ч» [17, с. 156].

*Решение.* Обозначим собственную скорость теплохода за $v_с$ км/ч, а скорость течения реки – $v_т$ км/ч.

Для начала составим модель. В данной задаче учитываются два события: 120 км пути теплохода вдоль течения реки и 120 км против течения. Для построения модели потребуются два чертежа, включающие в себя данные о движении теплохода вдоль течения реки (первый случай) и против течения (второй случай). Таким образом, мы создадим два прямоугольника, каждый из которых будет представлять соответствующее событие.

Теплоход обозначен прямоугольниками на чертеже. Для наглядности стоит объединить эти прямоугольники на одной модели – в таком случае будет проще понять движение теплохода как по течению, так и против него. Модель изображена на рис. 5.

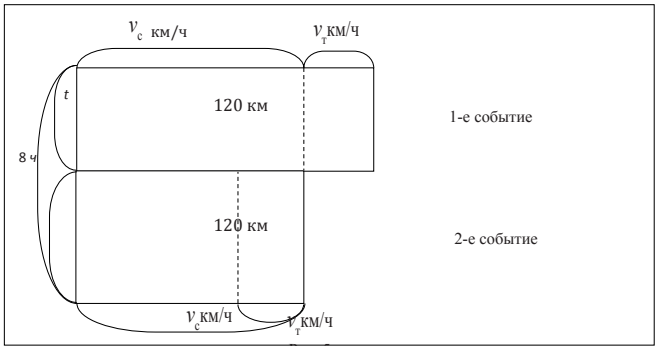



Рис. 5

Используя модель, можно записать следующую систему:

$$\begin{cases} 120 : t = v_с + v_т ; \\ 120 : (8 - t) = v_с - v_т . \end{cases}$$

Из этих соотношений получим уравнение.

$\left(\frac{120}{t} - \frac{120}{8-t}\right) : 2 = 8 \Rightarrow t = 3.$

Тогда:

$v_c + v_T = 40;\ v_c - v_T = 24. v_T = 8$ км/ч, $v_с = 32$ км/ч

Заметим, что представленная модель состоит из одного чертежа, на котором совмещены два прямоугольника, представляющие два события.

Рассмотрим ещё один вид задач на движение «движение вдогонку», когда один движущийся объект догоняет другой объект.

*Задача 6.* «Из села Горюхино выехал велосипедист, а через четверть часа вслед за ним выехал мотоциклист, который догнал велосипедиста на расстоянии 10 км от Горюхино. Когда мотоциклист был на расстоянии 50 км от Горюхино, велосипедист отставал от него уже на 20 км. Найдите скорость велосипедиста и мотоциклиста» [17, с. 155].

*Решение.* Пусть скорость велосипедиста равна $v_в$ км/ч, а скорость мотоциклиста равна $v_м$ км/ч.

Перейдём к построению плоскостного чертежа (модели). В условии задачи описано два события: 1) движение велосипедиста и мотоциклиста из села Горюхино до момента их встречи на расстоянии 10 км от Горюхино; 2) движение мотоциклиста из села Горюхино. Это значит, чтобы изобразить модель этой задачи понадобится два чертежа (два прямоугольника), на одном из которых будут изображены величины, описывающие процесс движения велосипедиста (1-е событие), а на втором – процесс движения мотоциклиста, когда он находился на расстоянии 50 км от Горюхино (2-е событие) (см. рис. 6 и 7).

1-е событие: движение до того, как мотоциклист догнал велосипедиста (см. рис. 6).

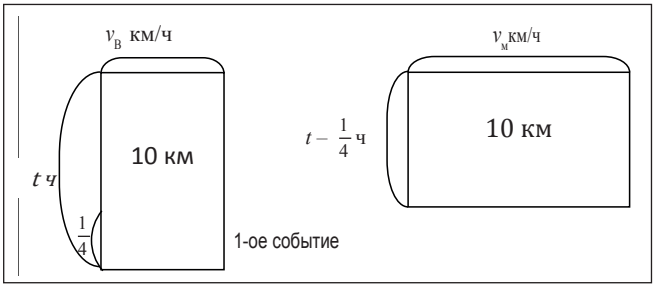



Рис. 6

Из рис. 6 имеем:

$v_B \cdot t = 10$ и $v_M \cdot \left(t - \frac{1}{4}\right) = 10$. Т. е. $v_B \cdot t = 10$ и $v_M \cdot \left(t - \frac{1}{4}\right)$

2-е событие: движение после того, как мотоциклист догнал велосипедиста (см. рис. 7).

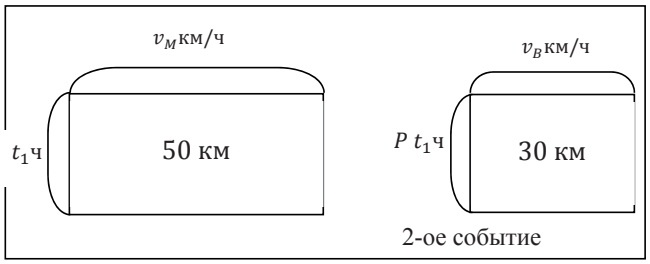



Рис. 7

Выразим $t_1$ через площадь прямоугольников (см. рис. 7) с учетом того, что до встречи они проехали по 10 км от Горюхино.

$$\frac{50-10}{v_M}=\frac{30-10}{v_B} => \frac{40}{20}=\frac{v_M}{v_B} => \frac{v_M}{v_B}=\frac{2}{1}$$

*Решение.*

$$v_B t = v_M\left(t-\frac{1}{4}\right) <=> t = 2\left(t-\frac{1}{4}\right) <=> t = 0{,}5$$

Вернёмся к рис. 6, получим: $v_B$ = 20 км/ч; $v_M$ = 40 км/ч.

Замечание. Задача № 6 более сложная по сравнению с предыдущими задачами, она потребовала изображение модели на четырехплоскостных чертежах (рис. 6, рис. 7). Зато само решение после изображения её условия на модели оказалось элементарным.

Следующая задача №7 для самостоятельного решения.

*Задача № 7.* «Расстояние между пристанями А и В по реке 50 км, по шоссе 40 км. Пассажир опоздал к отплытию теплохода из А на 1,5 ч. Он мгновенно сел в такси и примчался в В одновременно с теплоходом. Выяснилось, что скорость такси была на 55 км/ч больше скорости теплохода. Какова скорость теплохода?» [17, с. 156].

Ниже представлено самостоятельное решение, выполненное студентами на занятии по предмету «Практикум по решению математических задач».

*Решение.* Пусть скорость теплохода равна $v$ км/ч, а скорость такси равна $v$ + 55 км/ч. Перейдём к построению плоскостного чертежа (модели). В условии задачи описано два события: 1) движение теплохода между пристанями А и В (1-е событие). 2) движение пассажира в такси между пристанями А и В (2-е событие).

См. рис. 8: а) – 1-е событие, б) 2-е событие.

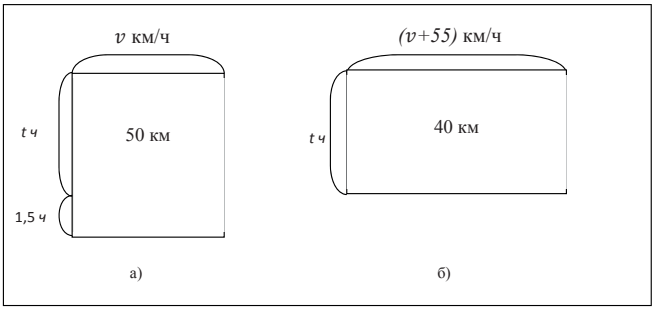



Рис. 8

Используя модель, запишем следующее уравнение:

$$\frac{40}{v+55}=\frac{50}{v}-1{,}5$$

Решим его и получим ответ.

$$40v - 50v - 2750 + 1{,}5\,(v^2 + 55v) = 0$$

$$1{,}5\,v^2 + 72{,}5\,v - 2750 = 0$$

$$3v^2 + 145v - 5500 = 0$$

$$v_{1,2} = \frac{-145\pm\sqrt{21025+66000}}{6} = \frac{-145+295}{6}$$

Ответ. Скорость теплохода равна 25 км/час.

С решением контрольной задачи № 7 методом моделирования справились все студенты испытуемой группы.

Отметим, что представленные примеры не исчерпывают всего многообразия задач на движение, но ориентируют будущего учителя начальных классов на правильное направление мыслительной деятельности детей при поиске их решения.

За основу исследования были приняты и проанализированы результаты применения метода моделирования при решении текстовых задач «на движение» студентами пятого курса будущими учителями начальных классов в количестве 23 человек. Диагностические работы были организованы во время преддипломной практики, эксперимент был проведен ими в различных школах города, при этом некоторые из участвовавших студентов уже работали учителями начальных классов. После завершения практики было написано эссе на тему «Применение знаний, полученных на «Практикуме», на уроках математики в начальной школе», также была проведена беседа и на основании полученной информации были использованы для составления соответствующей табл.

Таблица 1

Применение в период преддипломной практики математических знаний, полученных в процессе обучения в вузе

| Вариант применения | Общее количество применений | Доля применения в процентном отношении |
|---|---|---|
| При подготовке учеников к математическим олимпиадам | 20 | 87% |
| В заданиях ВПР по математике | 16 | 70% |
| При подготовке к внеклассным мероприятиям | 18 | 78% |
| При написании ВКР по математике | 12 | 52% |

Из таблицы видно, что большинство испытуемых применяло во время практики математические знания, полученные в университете. Те студенты, которые непосредственно не использовали университетские математические знания в данный момент, отмечали (в эссе), что накопленные знания всё равно принесли им пользу в учительской практике, поскольку запас полученных знаний придавал им уверенность при решении и разборе с учениками выпускных (ВПР) и олимпиадных заданий.

Основываясь на результатах педагогического исследования можно заключить, что изучение метода моделирования для решения текстовых задач (на примере задач на движение), подробный анализ представленных решений конкретных задач, анкетирование, беседа аккумулируют профессиональную готовность будущих учителей начальных классов к применению современных методов и технологий обучения математике младших школьников.

Библиографический список


1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с изменениями и дополнениями)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121. Available at: https://fgovo.ru/uploadfiles/FGOS VO 3++/BAK/440301_B_15062021.pdf
2. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (ред. от 5 августа 2016 г.). Available at: https://base.garant.ru/70535556/
3. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. *Методика преподавания математики в начальных классах*. Москва: Просвещение, 1986.
4. *Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах*. Москва: Педагогика, 1977.
5. Шадрина И.В. *Методика преподавания начального курса математики: учебник и практикум для вузов*. Москва: Издательство «Юрайт», 2022.
6. Истомина Н.Б. *Практикум по методике обучения математике в начальной школе: развивающее обучение*. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009.
7. Стойлова Л.П. *Математика*: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
8. Халатян К.А., Григорян Л.А., Зверева Л.Г. Вузовская математика в структуре профессиональных знаний будущих учителей математики. *Бизнес. Образование. Право*. 2023; № 3 (64): 335–340.
9. Кудрявцев Л.Д. *Современная математика и ее преподавание*. Москва: Наука, 1985.
10. Овчинникова В.С., Заяц Ю.С. *Методика обучения решению задач в начальной школе*: учебное пособие. М.: Жизнь и мысль, 2003: 22–23.
11. Истомина-Кастровская Н.Б. *Методика обучения математике в начальной школе. Практикум*: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2023.
12. Студёнова Т.Ю. Интерпретация и объяснение алгебраических моделей. *Начальное образование*. 2011; № 2: 25–29.
13. Студёнова Т.Ю. Психолого-педагогические проблемы обучения детей решению задач в процессе текстового моделирования. *Начальное образование*. 2010; № 5: 19–25.

14. Латышева М. Как плоскостной чертёж помогает в решении текстовых задач. *Математика*. 2015; № 4 (764): 4–10.
15. Лаппо Л.Д., Попов М.А. *ЕГЭ МАТЕМАТИКА. Практикум по выполнению типовых заданий ЕГЭ*. Москва: Издательство «Экзамен», 2011.
16. *ЕГЭ-2014: Математика: самое полное издание типовых вариантов заданий.* Авторы-составители И.В. Ященко, И.Р. Высоцкий. Москва: АСТ: Астрель, 2014.
17. Спивак А.В. *Тысяча и одна задача по математике*: книга для учащихся 5–7 классов. Москва: Просвещение, 2002.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya - bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (s izmeneniyami i dopolneniyami)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 121. Available at: https://fgovo.ru/uploadfiles/FGOS VO 3++/BAK/440301_B_15062021.pdf
2. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Prikaz Mintruda Rossii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n (red. ot 5 avgusta 2016 g.). Available at: https://base.garant.ru/70535556/
3. Bantova M.A., Bel'tyukova G.V. *Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'nyh klassah*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
4. *Aktual'nye problemy metodiki obucheniya matematike v nachal'nyh klassah*. Moskva: Pedagogika, 1977.
5. Shadrina I.V. *Metodika prepodavaniya nachal'nogo kursa matematiki: uchebnik i praktikum dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2022.
6. Istomina N.B. *Praktikum po metodike obucheniya matematike v nachal'noj shkole: razvivayuschee obuchenie*. Smolensk: Associaciya XXI vek, 2009.
7. Stojlova L.P. *Matematika*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
8. Halatyan K.A., Grigoryan L.A., Zvereva L.G. Vuzovskaya matematika v strukture professional'nyh znanij buduschih uchitelej matematiki. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2023; № 3 (64): 335-340.
9. Kudryavcev L.D. *Sovremennaya matematika i ee prepodavanie*. Moskva: Nauka, 1985.
10. Ovchinnikova V.S., Zayac Yu.S. *Metodika obucheniya resheniyu zadach v nachal'noj shkole*: uchebnoe posobie. M.: Zhizn' i mysl', 2003: 22-23.
11. Istomina-Kastrovskaya N.B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noj shkole. Praktikum*: uchebnoe posobie. Moskva: INFRA-M, 2023.
12. Studenova T.Yu. Interpretaciya i ob`yasnenie algebraicheskih modelej. *Nachal'noe obrazovanie*. 2011; № 2: 25-29.
13. Studenova T.Yu. Psihologo-pedagogicheskie problemy obucheniya detej resheniyu zadach v processe tekstovogo modelirovaniya. *Nachal'noe obrazovanie*. 2010; № 5: 19-25.
14. Latysheva M. Kak ploskostnoj chertezh pomogaet v reshenii tekstovyh zadach. *Matematika*. 2015; № 4 (764): 4-10.
15. Lappo L.D., Popov M.A. *EG`E MATEMATIKA. Praktikum po vypolneniyu tipovyh zadanij EG`E*. Moskva: Izdatel'stvo «`Ekzamen», 2011.
16. *EG`E-2014: Matematika: samoe polnoe izdanie tipovyh variantov zadanij.* Avtory-sostaviteli I.V. Yaschenko, I.R. Vysockij. Moskva: AST: Astrel', 2014.
17. Spivak A.V. *Tysyacha i odna zadacha po matematike*: kniga dlya uchaschihsya 5-7 klassov. Moskva: Prosveschenie, 2002.

*Статья поступила в редакцию 02.04.24*

**В начале было Слово...**
**/ Библия /**

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

*Литературоведение*

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

*Языкознание*

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-364-366

***Afanasyeva A.G.,*** *Deputy Head of the HR Department of the Plekhanov Russian University of Economics; postgraduate, Department of Journalism, Media Communications and Advertising, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: aafanaseva345@gmail.com*

**ONLINE OPEN DAY AS PART OF PUBLIC RELATIONS OF A UNIVERSITY IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION.** The article discusses the format of an online open day as a way to conduct a PR campaign for a higher education institution. The first mentions of open days in media discourse date back to the 1950s – confidently that from the second half of the twentieth century, universities began to hold meetings with applicants and their parents on their territory in order to visualize the learning process and introduce the future student to a communicative manner of professors. Open days became an integral part of the university's PR campaign and were held mainly in person. The Covid-19 pandemic in 2020 raised the question of the need to hold an open day in an online format, and since 2020 most universities, the face-to-face format of interaction with applicants has been supplemented by correspondent format. However, as shown by the analysis of the open days of the Plekhanov Russian University of Economics and a number of other universities, in current realities, an online open day means a film about a university of an advertising nature, including speeches by teachers, students and graduates. The article provides recommendations for improving this format and providing it with additional advantages.

*Key words:* **public relations, PR campaign of educational organization, open day, digitalization**

***А.Г. Афанасьева,*** *зам. нач. Управления персоналом административного департамента ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова», аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: aafanaseva345@gmail.com*

## ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ ОНЛАЙН КАК ЧАСТЬ PUBLIC RELATIONS ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье рассматривается формат дня открытых дверей онлайн как способ проведения PR-кампании высшего учебного заведения. Первые упоминания о днях открытых дверей в медиадискурсе относятся к 1950-м годам – можно с уверенностью утверждать, что со второй половины XX века вузы начали проводить встречи с абитуриентами и их родителями на своей территории, чтобы визуализировать процесс обучения и познакомить будущего студента с коммуникативными манерами профессорско-преподавательского состава. Дни открытых дверей стали неотъемлемой частью пиар-кампании вуза и проводились, главным образом, в очном формате. Пандемия COVID-19 в 2020 году поставила вопрос о необходимости проведения дня открытых дверей в онлайн-формате, и с 2020 года в большинстве вузов очный формат взаимодействия с абитуриентами был дополнен заочным. Однако, как показал анализ дней открытых дверей РЭУ имени Г.В. Плеханова и ряда других вузов, в актуальных реалиях под днем открытых дверей онлайн понимается фильм о вузе рекламного характера, включающий выступления преподавателей, студентов и выпускников. В статье даны рекомендации по улучшению данного формата и снабжению его дополнительными преимуществами.

*Ключевые слова:* **связи с общественностью, пиар-кампания образовательной организации, день открытых дверей, цифровизация**

Актуальность работы определяется рядом факторов. В период постпандемии репрезентация в онлайн-пространстве стала чрезвычайно актуальной для учреждений и организаций всех типов. Особенно существенные изменения в 2020 г. произошли в сфере образования: в весеннем семестре все высшие учебные заведения Российской Федерации были вынуждены перейти на онлайн-обучение, спорадически возвращаясь к этому формату в осеннем семестре (меры по изоляции преподавателей старше 65 лет, а также локальные вспышки новой коронавирусной инфекции).

Многие форматы взаимодействия с потенциальными абитуриентами, такие как мастер-классы, дни открытых дверей, открытые лекции профессуры, выставки и пр., также вынуждено перешли в онлайн-формат в 2020 г. и сохранили его в период постпандемии.

Обращение к исследованию формата дня открытых дверей онлайн представляется актуальным в связи с закреплением и распространением указанного формата в 2020-х гг. Форма онлайн-взаимодействия с потенциальными абитуриентами оказалась перспективной и во многих отношениях более продуктивной, чем очная встреча, а в целях продвижения вуза гибкий онлайн-формат существенно расширил географию абитуриентов и в целом их ознакомленность с вузом.

Цель исследования – рассмотреть дни открытых дверей, проводимых в режиме онлайн, как часть современного пиара высшего учебного заведения и обобщить особенности такого формата репрезентации вуза.

Задачи исследования:

– рассмотреть онлайн-формат дня открытых дверей как современную форму взаимодействия с потенциальными обучающимися высшего учебного заведения;

– указать на место и роль такого взаимодействия в комплексе пиар-кампании высшего учебного заведения;

– исследовать перспективы развития такого метода работы с абитуриентами и функционал его в современном медиатексте.

Новизна исследования обусловлена тем фактом, что при огромном количестве разработок в области рекламы и PR в современных научных работах вузы традиционно не рассматривают сами себя в качестве объекта исследования. Между тем пиар-кампания вуза является масштабным взаимодействием с целевой аудиторией, состоящей из потенциальных обучающихся и их родителей, и исследование репрезентации вуза в массмедиа представляет не только практический, но и научный интерес.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении сведений по ведению одного из значимых элементов пиар-кампании вуза в онлайн-формате, изучении достоинств и недостатков указанного формата и исследовании перспектив его развития.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения выявленных закономерностей в практике проведения дней открытых дверей онлайн и офлайн, а также в практике анализа конкретных

кейсов с обучающимися направления «Реклама и связи с общественностью».

Пиар-кампания образовательного учреждения исследуется в современной науке крайне ограниченно – фактически ей посвящены только две статьи О.Н. Подоровой-Аникиной с соавторами [1; 2]. «На сегодняшний день известно множество учебных заведений, работающих по различным программам и предлагающих абитуриентам многообразие образовательных услуг. В связи с этим возникает ряд трудностей, которые касаются как потребителей этих услуг, так и высших учебных заведений. Для первых усложнился выбор образовательного учреждения, в котором они будут продолжать обучение, вторым стало труднее привлекать внимание потенциальных потребителей и поддерживать интерес к учебному заведению.

В конечном счёте от того, каким образом устанавливаются доверительные отношения между университетом и целевыми аудиториями, и зависит эффективность достижения важных для него целей – повышение количества поступающих и поддержание имиджа вуза. Для достижения этих целей образовательным учреждениям необходимо каждый год проводить рекламные и PR-кампании» [2, с. 65].

Традиционной формой установления доверительных отношений был и остается так называемый день открытых дверей, когда потенциальный абитуриент приходит в вуз, созерцает аудитории, преподавателей и в целом проникается атмосферой вуза. В соответствии с данными Национального корпуса русского языка, словосочетание «день открытых дверей» впервые употребляется в узусе русского языка в 1954 году. О.В. Амитров в своем дневнике пишет: «Ходил на «день открытых дверей» на исторический факультет МГУ. Много интересного, но есть и минусы: во-первых, страшно трудный конкурс, а медалистам – собеседования, для подготовки к которым надо читать газеты и т. д., во-вторых, на археологическое отделение посылают не всех желающих, а кто не учится на других отделениях, те почти все становятся педагогами, а у меня от одной мысли об учительской деятельности волосы дыбом становятся. Нет, это не по мне» [3]. Основываясь на этих данных, можем предположить, что день открытых дверей как формат взаимодействия с абитуриентами был распространен как минимум с 1950-х гг.

Смысл мероприятия заключался в эффекте присутствия, сопричастности атмосфере высшего учебного заведения. В отличие от посещения школ представителями вуза день открытых дверей предполагает непосредственное присутствие школьников в том корпусе, в котором им потенциально предстоит обучаться.

В первую очередь день открытых дверей в традиционном варианте проведения подразумевает визуальное и эстетическое воздействие. Большинство школ России – здания, построенные по типовому проекту, без архитектурных украшений. Университеты, напротив, зачастую размещаются в корпусах, имеющих оригинальные архитектурные решения, в зданиях, являющихся историческими памятниками. Потенциальный студент приходит в вуз, чтобы проникнуться его атмосферой и представить себя обучающимся в этих аудиториях. Примечательно, например, что процитированный выше О.В. Амитров, в 1954 осудивший день открытых дверей исторического факультета МГУ, в итоге окончил именно этот вуз, но геологический факультет: «Олег Владимирович – выпускник геологического факультета МГУ, доктор наук, успешный ученый-палеонтолог, много путешествовавший, объездивший почти всю нашу страну и половину мира, страстный турист и собиратель песен. Дневники про детство, школу на Арбате, дачу в Кратове, учебу в МГУ и многое другое» [4, с. 9].

Непосредственное общение с профессурой университета также становится одним из элементов дня открытых дверей. Как правило, абитуриенты – это ученики 10–11 классов, уже способные воспринимать формат лекции, и зачастую на дне открытых дверей перед ними выступают харизматичные и красноречивые профессора, имеющие большой опыт чтения лекций. В просодическом и лексическом отношениях паттерн общения профессора с аудиторией основан на идее академической свободы и атмосферы открытого диалога, что также производит положительное впечатление на школьника и мотивирует его к поступлению в вуз. Иными словами, задача типичного школьного учителя – навести в классе порядок и дать ученикам определенный заданный объем информации. Задача университетского профессора – наметить вехи развития темы и пригласить аудиторию к дискуссии, что существенно влияет на его типовую манеру изложения материала.

При перечисленных достоинствах дня открытых дверей как формата взаимодействия с потенциальными студентами существуют и значимые недостатки этого PR-мероприятия. Прежде всего, посетить очный день открытых дверей могут только проживающие в том же городе, где находится вуз, либо в близко расположенных городах. Помимо этого, время проведения ДОД устанавливает вуз, и абитуриент в ряде случаев вынужден выбирать между желанием посетить университет и необходимостью присутствовать на каком-либо спортивном, общественном или волонтерском мероприятии.

Пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 в 2020 году в принципе исключила возможность очного посещения вуза в период приемной кампании. Именно весной 2020 г. начали массово проводиться дни открытых дверей онлайн, которые в современных реалиях стали частью пиар-кампании университетов и институтов по всей России.

Как правило, ДОД онлайн подразумевает комбинированный формат фильма о вузе с последующим онлайн-выступлением профессуры, студентов, выпускников и ответами на вопросы абитуриентов в прямом эфире. Так, например, день открытых дверей РЭУ имени Г.В. Плеханова, проведенный в онлайн-формате 16 декабря 2023 года, размещен в открытом доступе в социальной сети «ВКонтакте» [5] и представляет собой видеофильм на 2 часа 23 минуты. В соответствии с анонсом, «руководители, студенты и выпускники РЭУ:

– рассказали о новых направлениях и программах, открытых к набору в 2024 году;
– напомнили, какие предметы необходимы для поступления;
– рассказали о трудоустройстве студентов и выпускников РЭУ;
– познакомили с внеучебной деятельностью студентов» [5].

Фильм не включает в себя элементов обратной связи, ответов на вопросы абитуриентов и пр.: фактически это двухчасовой фильм о вузе, в котором показаны различные направления его деятельности, который, несмотря на название – «День открытых дверей» – таковым не является. Немаловажным элементом классического дня открытых дверей является непосредственный ответ на вопросы абитуриентов, взаимодействие с ними в очном диалоге. Соответственно, по нашему мнению, день открытых дверей онлайн должен подразумевать, наряду с презентацией образовательных программ вуза, ответы на типичные вопросы абитуриентов.

День открытых дверей онлайн, с одной стороны, лишен того эффекта присутствия, ради которого и задумывается появление абитуриентов непосредственно в вузе. С другой стороны, для иногородних абитуриентов это единственная возможность увидеть аудитории вуза и принять решение об обучении в нем. Даже запись онлайн-встречи с типичными вопросами в чате может быть полезной в этом отношении: вопросы, волнующие абитуриентов, как правило, типичные, и заданный одним абитуриентом вопрос может быть релевантен для многих.

Трансляция фильма «День открытых дверей РЭУ имени Г.В. Плеханова» от 20 января 2024 [6] на конец марта имеет 39 000 просмотров, то есть ее охват по умолчанию значительно больше, чем проведение традиционной офлайн-встречи с абитуриентами. В то же время и этот день открытых дверей не включает обратной связи – абитуриентам предлагается переходить в телеграм-канал и задавать вопросы там [6].

Дни открытых дверей в формате фильма подразумевают закрытую, заранее заданную композицию без малейшего импровизационного момента. Дни открытых дверей традиционного типа, при задуманной заранее композиции (выступления профессуры, знакомство с направлениями вуза и пр.) включают в себя элемент живого диалога с аудиторией, полностью элиминированный в днях открытых дверей онлайн.

В целях уточнения преимуществ и недостатков дней открытых дверей онлайн был проведен анализ сайтов и групп в социальных сетях десяти вузов г. Москвы: МГУ им. М.В. Ломоносова, Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, МГТУ им. Н.Э. Баумана, Высшей школы экономики, Финансового университета при Правительстве РФ, РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, Первого МГМУ им. И.М. Сеченова, Московского университета им. А.С. Грибоедова, Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, Московского университета им. С.Ю. Витте, НИЯУ МИФИ. Москва была выбрана в силу максимального притяжения абитуриентов из всех регионов России: для вузов г. Москвы в связи с этим наиболее актуален вопрос об онлайн-репрезентации. Помимо Военного университета, который по объективным причинам минимизирует свое присутствие онлайн, остальные вузы на регулярной основе организуют дни открытых дверей в Интернете.

В большинстве случаев вузы используют ту же практику, к которой прибегает РЭУ имени Г.В. Плеханова – в качестве дня открытых дверей онлайн позиционируется заранее снятый и смонтированный фильм, не предполагающий непосредственного взаимодействия с целевой аудиторией. Такой фильм может быть использован многоразово: фактически однажды снятый фильм может многократно служить вузу. Плюсом этих фильмов с точки зрения эстетики процесса образования является показ здания вуза и его аудиторий с лучшей стороны: можно снять профессоров и выпускников в лучших аудиториях университета, задав визуальное восприятие вуза. К минусам относится отсутствие возможности открытого диалога, ответов на вопросы, возникающие у абитуриентов.

Пиар-кампания высшего учебного заведения является важным инструментом привлечения абитуриентов и в целом популяризации вуза в публичном пространстве. Неотъемлемым элементом этой пиар-кампании является такое мероприятие, как день открытых дверей – с 1950-х гг. это мероприятие входит в организацию приемной кампании и подразумевает очное знакомство студентов с вузом, визуализацию учебного процесса и общение с профессурой и действующими студентами.

Пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 сформировала запрос на перевод вузовских мероприятий в онлайн-формат: в течение 2020 года вузы освоили дистанционное проведение занятий, онлайн-проведение конференций и другие варианты взаимодействия с профессурой и обучающимися в условиях невозможности личного контакта. Присутствие вузов в онлайн-формате пополнилось проведением дня открытых дверей через Интернет.

К сожалению, под днем открытых дверей онлайн в современных реалиях подразумевается коммуникация без обратной связи – как показал анализ сайтов

и групп в социальных сетях, подавляющее большинство вузов Москвы подразумевает под днем открытых дверей в онлайн-формате демонстрацию фильма, длительностью от 30 минут до трех часов. Такие фильмы исключают возможность обратной связи, а также задают получение сведений о вузе в строго определенной последовательности. Количество просмотров данных фильмов свидетельствует о широком охвате аудитории, и для абитуриентов из другого региона подобный фильм является единственным шансом увидеть вуз и обдумать возможность учиться в нем.

Полагаем, что для более эффективного проведения пиар-кампании вуза дни открытых дверей онлайн в существующем формате следует дополнить краткими встречами в формате «вопрос – ответ», на которых представители вуза ответят на вопросы абитуриентов. Текстовый формат взаимодействия через комментарии и группы в телеграме не является продуктивным, так как не синхронизируется с взаимодействием с аудиторией и не коррелирует с непосредственным участием представителей вуза.

Цифровизация ставит перед всеми учреждениями задачи освоения нового формата взаимодействия с сотрудниками и общественностью в целом. Вуз, заинтересованный в популяризации своей деятельности и продуктивном взаимодействии с абитуриентами, ищет варианты максимального охвата аудитории и расширения географии поступающих. День открытых дверей онлайн является одним из продуктивных инструментов в этом отношении, однако нуждается в корректировке и добавлении новых форм взаимодействия.

Библиографический список


1. Подорова-Аникина О.Н., Пулькина В.А., Борисенко О.Ю. PR-кампания как инструмент продвижения образовательных услуг. *Педагогический журнал.* 2020; Т. 10, № 3-1: 47–54.
2. Подорова-Аникина О.Н. PR-кампания как инструмент продвижения образовательных услуг. *Вестник Коми республиканской академии государственной службы и управления. Теория и практика управления.* 2020; № 25 (30): 65–71.
3. *Национальный корпус русского языка.* Available at: ruscorpora.ru
4. Амитров О.В. *Круги общения.* Москва: Медиа-ПРЕСС, 2013.
5. *День открытых дверей РЭУ имени Г.В. Плеханова.* Available at: https://m.vk.com/video-1177_456240364?list=1e6afa7769579e2dc3&from=wall-107803706_1108
6. *День открытых дверей Плехановского университета – 2024.* Available at: https://vk.com/video-1177_456240393


References


1. Podorova-Anikina O.N., Pul'kina V.A., Borisenko O.Yu. PR-kampaniya kak instrument prodvizheniya obrazovatel'nyh uslug. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2020; T. 10, № 3-1: 47-54.
2. Podorova-Anikina O.N. PR-kampaniya kak instrument prodvizheniya obrazovatel'nyh uslug. *Vestnik Komi respublikanskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby i upravleniya. Teoriya i praktika upravleniya.* 2020; № 25 (30): 65-71.
3. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: ruscorpora.ru
4. Amitrov O.V. *Krugi obscheniya.* Moskva: Media-PRESS, 2013.
5. *Den' otkrytyh dverej R`EU imeni G.V. Plehanova.* Available at: https://m.vk.com/video-1177_456240364?list=1e6afa7769579e2dc3&from=wall-107803706_1108
6. *Den' otkrytyh dverej Plehanovskogo universiteta – 2024.* Available at: https://vk.com/video-1177_456240393


*Статья поступила в редакцию 29.03.24*

УДК 81'+81'37+81'44 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-366-369

***Wang Qianqian**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: qianwang0529@gmail.com*
***Lukmanova R.R.**, Cand. of Sciences (Philology), Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: renata89373319690@gmail.com*

**NOVELS BY YU HUA AND F.M. DOSTOEVSKY IN THE ASPECT OF CONTRASTIVE FUNCTIONAL LINGUISTICS.** The work shares a contrastive analysis of two iconic world literary texts – the novels "The Brothers Karamazov" by F.M. Dostoevsky in Russian and "Brothers" by Yu Hua in Chines. The researchers analyze historical, cultural and social contexts of the two novels. Thus it is possible to discover temporal and spatial links between the two authors and their texts, manifested in semantic and formal features. The influence of Russian literature on the development of Chinese literature, in particular the novel by F.M. Dostoevsky on Yu Hua has been confirmed. The researches show the closeness of their views, and therefore the verbal representation of the two writers: for both authors, the theme of death shows their focus on describing and revealing the painful internal (mental) processes of the heroes, their concern for each person to remember what is in him love for one's neighbor lives. The novels "Brothers" and "The Brothers Karamazov" are the results of the transition from the old epoch to the new, social upheavals. Both writers are similar in their choice of means of depicting morbidity: the main characters have contradictory characters, they admire themselves and despise themselves.

*Key words:* **F.M. Dostoevsky, Yu Hua, Functional Linguistics, Russian, Chinese, context, text, verbalization**

***Ван Цяньцянь,** аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: qianwang0529@gmail.com*
***Р.Р. Лукманова,** канд. филол. наук, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: renata89373319690@gmail.com*

# ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЮЙ ХУА И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В СВЕТЕ КОНТРАСТИВНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В статье осуществлён контрастивный анализ двух знаковых произведений мировой литературы – романов «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского на русском и «Братья» Юй Хуа на китайском языках. В свете функциональной лингвистики показаны широкие контексты двух произведений – историко-культурный и социальный, что позволило обнаружить временные и пространственные связи между двумя авторами и текстами, проявляющимися в их семантических и формальных особенностях. Подтверждено влияние русской литературы на развитие китайской литературы, в частности, творчества Ф.М. Достоевского на Юй Хуа, показана близость их воззрений: для обоих авторов тема смерти проявляет их нацеленность на описание и вскрытие болезненных внутренних (душевных) процессов героев, заботу о том, чтобы каждый человек вспомнил, что в нём живёт любовь к ближнему. Представляется, что речевая репрезентация картин мира двух авторов, несмотря на близость их воззрений, различается.

*Ключевые слова:* **Ф.М. Достоевский, Юй Хуа, функциональная лингвистика, русский язык, китайский язык, контекст, текст, речевая реализация**

В своих предыдущих научных работах мы фокусировали внимание на романе современного китайского прозаика Юй Хуа «Братья»: был произведён комплексный сопоставительно-переводческий анализ оригинального и переводного текстов – на китайском и русском языках. В частности, тексты на китайском и русском языках были исследованы с точки зрения лингвопрагматики, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики (теории метафоры) [1; 2].

В ходе обозначенных выше изысканий мы обнаружили сходство двух произведений – романов Юй Хуа «Братья» и Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», оно проявляется на уровне системы образов героев, их характеров и сюжетных линий, например, трагических финалов двух произведений. В связи с этим в настоящем исследовании осуществляется сравнительный анализ произведений «Братья» Юй Хуа и «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского – выявление общего и специфического в выбранных текстах на уровне когнитивной базы произведений (подтекстов, скрытых концепций, суждений автора и героев) и анализ её языковой репрезентации. В статье в свете функциональной лингвистики показано, почему авторы выбирают те или иные существующие языковые формы, создают сообщения, каким образом они интерпретируются и понимаются реципиентами (читателями). Специфика порождения, функционирования и восприятия текстов романов Юй Хуа и Ф.М. Достоевского может быть выявлена только на основании результатов анализа экстралингвистических факторов (социокультурных, экономических), характеризующих время и пространство двух произведений, их контекст, что определяет актуальность данной статьи.

Новизна исследования заключается в намерении авторов статьи «оживить классику» в реальности, связав при этом китайскую и русскую литературы на основании новой методики на базе междисциплинарного подхода. Результаты, полученные авторами статьи, позволят русскоязычным и китайскоязычным прозаикам, специалистам в области перевода русской и китайской литературы преодолеть оковы времени и пространства, а также вступить в межкультурный

диалог. Юй Хуа в интервью "The Paper" говорил: «陀思妥耶夫斯基的叙述像是轰炸机一样，把20岁的我炸得晕头转向。那段时间我再读其他作家的作品，都觉得味道清淡，心想这是什么玩意儿，怎么没感觉?» – «Произведения Достоевского были подобны бомбардировщику, в 20 лет я был потрясен повествованием писателя. В то же время, когда я прочитал произведения других авторов, нашёл их скучными» (здесь и далее перевод наш – *В. Ц.*). Это говорит о влиянии творчества Достоевского на Юй Хуа и о близости их воззрений, а значит, речевой репрезентации и особенностей стиля двух писателей. Длинный жизненный цикл любого литературного произведения и связанные с ним актуальность, возможность выполнять значимые социальные и художественные задачи, которые в высшей степени соответствуют времени, обусловливают его статус, вводят его в разряд классических. В связи с этим наша главная мысль состоит в том, что для обоих авторов тема смерти проявляет их нацеленность на описание и вскрытие болезненных внутренних (душевных) процессов героев, заботу о том, чтобы каждый человек вспомнил, что в нём живёт любовь к ближнему.

Влияние Ф.М. Достоевского на Юй Хуа обусловлено похожими биографическими характеристиками: оба провели детство в больницах, оба в юности пережили перестройку государственного устройства, стали участниками легендарных событий, это, несомненно, позволило авторам показать судьбы героев предельно достоверно и приблизить их к читателю. Серьёзные размышления Ф.М. Достоевского и Юй Хуа о социальных реалиях в различных реалистических контекстах вдохновляют читателя. Влияние Достоевского на Юй – закономерный результат развития культуры в условиях современной глобализации и необходимости цивилизационных обменов между Россией и Китаем.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы в рамках функциональной лингвистики провести обобщение и сравнение тех приёмов языкового выражения, которые помогают Ф.М. Достоевскому и Юй Хуа раскрыть темы смерти и болезни, проявляют идеологический резонанс между писателями двух стран. Для этого необходима адекватная «осведомлённость (имеется в виду степень понимания произведения)», она основана на наблюдении и описании [3, с. 95]. В связи с вышесказанным авторы данной статьи выполняются следующие задачи:

– определить комплекс средств языковой репрезентации понятий смерти и болезни в китайском и русском языках, выявить их функции на примере романов «Братья» Юй Хуа и «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского;

– выявить национально-культурную специфику выражения смыслов, связанных с понятиями смерти и болезни, помогающих авторам художественных произведений охарактеризовать внутренний мир героев и проявить заботу о том, чтобы они вспомнили о любви к ближнему;

– определить роль языковых средств, используемых Юй Хуа и Ф.М. Достоевским для воздействия на сознание читателя в русле системно-функциональной лингвистики.

Выбор методов исследования обусловлен целью и задачами статьи. Так, сравнительный анализ системы образов героев двух романов на русском и китайском языках применяется в исследовании с тем, чтобы отразить идеологическую связь между Ф.М. Достоевским и Юй Хуа. Статистический анализ и предоставление количественных данных [4, с. 3] позволяют дать обоснование связи произведений двух авторов и показать их значительное влияние на мировую культуру. Определив частоту использования языковых маркеров смерти в двух произведениях, можно доказать наличие сходства в повествовательной манере двух авторов, проявляющегося на разных языковых уровнях.

Теоретической базой исследования послужили труды, посвященные основным категориям «системно-функциональной лингвистики» [5, с. 17]. Если рассматривать язык как совокупность систем [6, с. 89], то каждая система предоставляет возможность для выбора «языка» [7, с. 119] в процессе языковой практики (т. е. набор языковых форм, которые могут быть выбраны для изображения отдельных языков и их вариантов). Таким образом, рассматривая язык как способ «действия» [8, с. 164] и анализируя его социальную функцию, можно лучше понять характеристики и прикладное значение «языка романа» [9, с. 14] («язык романа», как и «язык кино», «язык живописи», «язык музыки», в данной статье интерпретируется в первую очередь с позиции системы выражения).

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в преподавании вузовских дисциплин, имеющих филологическую (мультилингвальную) направленность, а также обеспечивающих подготовку специалистов в области теории и практики перевода, международных отношений. Кроме того, материалы статьи будут полезны практикующим переводчикам художественной литературы.

Книга «Братья» Юй Хуа впервые была опубликована на китайском языке в августе 2005 г., а по состоянию на октябрь 2023 г. существует 37 изданий этого произведения на 20 языках, текст на 6 языках – лидер продаж на сайте Dangdang.com (популярный китайский книжный онлайн-магазин), кроме этого, на международных сайтах, таких как Amazon, Barnes&Noble, Better World Books, можно найти роман «Братья» на китайском и других языках (табл. 1).

В интервью «Вечерней газете Янчэн» Юй Хуа сказал: "尽管有争议，但我认为《兄弟》是我写得最好的小说". – «Братья» вывели меня на мировой уровень»: роман «Братья» был переведён на многие языки мира, и это сделало автора всемирно известным, но, кроме того роман, привлёк внимание учёных из других областей, например, по словам известного французского экономиста, профессора Парижской школы экономики Даниэля Коэна, «роман «Братья» восстанавливает нашу веру в художественную литературу, он заставляет нас понять настоящие механизмы социального устройства» [10]. Таким образом, текст романа является настоящей исследовательской площадкой для решения проблем не только гуманитарных (переводоведение, лингвопрагматика, сравнительное литературоведение), но и обществоведческих наук (экономика, социология). В этом мы усматриваем комплексность проводимого исследования.

Несмотря на то, что с момента публикации и по сей день роман «Братья» вызывает множество споров, большинство читателей считают, что в ряду всех произведений Юй Хуа он имеет наибольшую социальную значимость, такого же мнения, как было сказано нами выше, придерживается и сам автор.

Таблица 1

Переводы романа Юй Хуа «Братья»[1]

| Язык | Переводчик | Год | Издательство |
|---|---|---|---|
| русский язык[2] | Ю.А. Дрейзис (Дэн Юэнян) | 2015 | Текст[3] |
| английский язык | Ло Пэн и Чжоу Чэнинь | 2008 | Американская литература RandomHouse |
| | Бай Яжэнь | 2009 | |
| французский язык[4] | Хэ Биюй | 2008 | Юг |
| испанский язык | –[3] | – | Editorial Sex Barral |
| японский язык | Цюань Жунлу | – | – |
| корейский язык | Цуй Жунвань | 2007.07 | Greenwood Press |
| вьетнамский язык[5] | У Гунхуань | 2005.11/ 2006.06 | Народная общественная безопасность |
| словацкий язык | – | 2018 | |
| голландский язык | Jan De Meyer | – | De Geus |
| датский язык | Лау Шучжэнь | – | – |
| немецкий язык | Гао Лиси | 2009 | – |
| | Ulrike Kautz | – | |
| индонезийский язык | Augustine (Вэн Хунмин) | – | – |

Прим.[1]: данные с сайтов – Baidu.

Прим.[2]: русский перевод «Братьев» включен в 'программу распространения ста шедевров классической китайской литературы в России (все 100 томов)' и занимает 12-е место.

Прим.[3]: информация не ясна, и вместо нее тире.

Прим.[4]: французский перевод «Братьев» назван китайским вариантом «Потерянного рая».

Прим.[5]: вьетнамский язык стал самым ранним зарубежным переводом романа.

Второй роман, находящийся в поле нашего зрения – «Братья Карамазовы» – последний роман Ф.М. Достоевского, произведение было дописано в 1880 году и состоит из 12 частей (книг) – некоторые главы были опубликованы в журнале «Русский вестник» ещё в 1879 году. В 1881 году была предпринята попытка переделать роман в пьесу, но из-за цензуры она была впервые поставлена только в 1901 году в Санкт-Петербурге, а потом, в 1932 году, появилась опера.

История мировой художественной культуры знает многочисленные театральные постановки и экранизации «Братьев Карамазовых» (в том числе в России 1915, Франции 1931, США 1957, Германии 1920, Италии 1948, Великобритании 1965, Испании 1965, Бельгии 1968 и т.д.). По состоянию на октябрь 2023 года насчитывается 168 изданий романа на более чем 20 языках (табл. 2).

Ф.М. Достоевский говорил, что не мог себе представить, что эта книга будет настолько успешна. Американский писатель Ф.С. Фицджеральд признавался, что любил Достоевского больше, чем любого другого европейца, и был потрясен смелой манерой его письма. Из высказываний многочисленных литературных критиков, просветителей и политических обозревателей становятся понятны причины, по которым «Братья Карамазовы» могли принести писателю столь большой литературный успех.

Информация о переводах произведений, анализируемых нами (табл. 1 и 2 –несовершенная статистика), демонстрирует чрезвычайную их значимость в глобальном пространстве и определяет исследовательскую ценность данной статьи.

Социальный фон романа «Братья» Юй Хуа – это самые мрачные сорок лет современного Китая (с 1960-х до 2000-х гг.), характеризующиеся нестабильностью и несвободой, репрессиями. Юй Хуа описывает страдания и судьбы с народной повествовательной точки зрения, показывая Китай эпохи руководства Председателя Мао Цзэдуна через личные переживания маленького человека (бедного сельского жителя), при этом отражая целую эпоху панорамно. В описанный период требования человека к себе и окружающей среде постоянно меняются: от «Культурной революции» и стремления людей к насущной пище до экономического восстановления и новой информационной эпохи, когда людям

Таблица 2

Переводы романа «Братья Карамазовы»[6]

| язык | переводчик | Год | Издательство |
|---|---|---|---|
| немецкий язык[7] | Элизабет Кэррик (Е.К. Разин) | 1906 | «Piper Verlag» |
| французский язык | Элизабет Гертик | 1948 | Livre de poche (Librairie generale franchise) |
| итальянский язык | – | 2011 | Oscar Mondadori |
| норвежский язык | Анна ван Гог-Каульбах | 1890 | – |
| латвийский язык | – | 1898 | – |
| тамильский язык | Арумбу Субараманиан | 2014 | – |
| японский язык | Ёнекава Масао, Накаяма Сёдзабуро | 1992 | – |
| английский язык (США/Англия) | Ричард Певир, Лариса Волохонски | 1990 | Vintage books London |
| | Констанс Клара Гарнетт | 1912 | New York, The Mackmilan Company |
| | Ральфом Э. Мэтлоу | 2011 | Penguin |
| | Майкл Р. Кац | 2023 | Liveright |
| китайский язык | Ген Цзичжи | 1992 | —— |
| турецкий язык | Хаккы Сюха Гезгина | 1938 | Kurun |
| испанский язык | Рафаэль Кансинос | 1999 | Эдаф |

Прим.[7]: другой вариант на немецкий язык в 1884 г. (анонимный перевод).

недостаточно только материального блага, а важен дух. В китайской лингвокультуре это время характеризуется фразеологизмом 一波三折, который можно интерпретировать как ‘1) на каждой волне – три излома (обр., в знач.: путь усеян шипами, на каждом шагу грозят всевозможные затруднения), 2) три поворота на каждом штрихе (стиль каллиграфии)’ [11]. Противоречия между реальностью и иллюзией, между имеющимся состоянием общества и потребностью развития, между духом и физическим показали нам абсурдность и уродство социальной структуры Китая за 40 лет.

Эпоха Культурной революции (1960-х гг.) – пиковый период подавления свободы и желаний китайского народа, который обнаруживал хрупкость духовного мира людей и ситуацию, когда им нужно было прекратить свои мучения, а значит, выдвинуть новую общественную доктрину для избавления от бедности и отсталости (в раннем периоде реформы и открытости).

Аналогичным образом произведение «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского свидетельствует о колоссальных переменах в российском обществе. Как известно, действие романа разворачивается в середине XIX века, его автор обращается к духовной жизни русских людей, чтобы поговорить о Боге, духовной свободе и нравственности. В это время Россия потерпела поражение в войне. Чтобы смягчить усиливающиеся социальные конфликты и экономический кризис, власть имущие провели Крестьянскую реформу – отмену крепостного права. Хотя эта реформа и привела к улучшению социальной ситуации, она ускорила развитие капитализма, и крестьяне по-прежнему находились в крайне бедственном положении, а классовое деление становилось все более очевидным. Хотя к 1880-м годам в России в основном завершилась промышленная революция, в действительности российское самодержавие не претерпело никаких существенных изменений. Таким образом, Ф.М. Достоевский решил выразить недовольство общественным строем в дополнение к страданиям своего героя и представить размышления и суждения по различным философским, теологическим, церковным и гражданским вопросам.

Окончательное изложение романа – по сути, описание развития сюжета и его конечной развязки в определенном контексте, и в какой-то степени атмосфера романа подчиняется влиянию этих контекстов. Причина, дающая возможность Юй Хуа и Достоевскому Ф.М. вести диалог, заключается в том, что они оба неслучайно добавляли описание социальных событий, в то же время употребляя похожие способы для описания социального фона: для выражения недовольства нынешним общественным строем используются вроде бы хвалебные, но на самом деле саркастические высказывания.

Проведём пример.

«Подержав в руках самый большой за всю историю поселка красный флаг, Сун Фаньпин превратился в самого важного за всю историю поселка человека» [12, с. 61];

«Шестеро с палками преследовали его, как звери, до самого окна [12, с. 104].

Сун Фаньпин был обычным учителем, но поскольку он размахивал красным флагом, то сразу овладел высшей властью в Лю Чжэне. Шестеро человек, о которых идёт речь в примере, повязали себе на руки красные тряпицы (символ власти в Китае, особенно во время Культурной революции) – это всего лишь последователи тех, кто следовал за властью во время Культурной революции, но им было разрешено самовольно наносить увечья людям – за это власть имущие 1960-х и 1970-х гг. подвергались серьёзной критике.

«Теперь скажу об этом «помещике» (как его у нас называли, хотя он всю жизнь совсем почти не жил в своем поместье)» [13, с. 2] – на самом деле это был самый маленький помещик, однако автор демонстрирует важность статуса в то время.

«Довольно, отцы, нынче век либеральный, век пароходов и железных дорог» [13, с. 50].

Свобода, за которую боролись люди, обменивается на хлеб, чтобы прокормить себя. С помощью страстных речей старика Карамазова Достоевский высмеял эту «краткосрочную свободу», раскрывая истинную природу царского самодержавного общества.

Сравнивая высказывания, применяемые двумя писателями о социальном происхождении, можно отметить, что оба чаще используют придаточные предложения, являющиеся одной из основных структурных единиц в систематической структуре языка [14, с. 166]: начиная с анализа придаточных предложений, можно более чётко интерпретировать их центральные слова, писательскую стратегию компоновки текста, межличностные отношения в контексте произведения и другие компоненты.

При обращении к текстуальному уровню языка (знаний о том, как смысл создаётся посредством отбора и организации языковых единиц), коммуникативному уровню смысла (знаний о том, как язык используется для социальной коммуникации и построения социальных отношений) и уровню социальной практики (как язык отражает и реализует социальные цели и потребности) [15, с. 242] анализируются произведения Юй Хуа и Ф.М. Достоевского с точки зрения речевого представления образов болезни и смерти с тем, чтобы засвидетельствовать пространственно-временные связи между двумя авторами и их произведениями.

В романах Юй Хуа и Ф.М. Достоевского нет негодяев, есть только злые судьбы: характеры определены не просто посредством диады «добро и зло», а неоднозначной и крайне сложной их связью. Специфику творческого почерка Юй Хуа, как и Ф.М. Достоевского, можно определить через комическое преувеличение: авторы текстов обладают способностью превращать бесполезное в крайне важное, определяющее смысл. Они выбирают описания крайне болезненных ситуаций, чтобы показать теплоту, скрывающуюся за трагической судьбой главного героя, и таким образом размышляют об истории народа самосознании личности. В романе «Братья» Юй Хуа главный герой пережил тяжелые мучения, такие как потеря отца, матери, сход с рельсов, принуждение к увеличению груди, операцию по стерилизации и решение о самоубийстве. В романе «Братья Карамазовы» Достоевского Ф.М. главные герои тоже сталкиваются с не менее трагическими событиями: кровопролитием между отцом и сыном, разладом между братьями, неверностью, отказом от ребёнка, алкоголизмом и др.

Все: Бритый Ли в глазах Юй Хуа и Карамазовы у Ф.М. Достоевского, являются продуктами определенной социальной среды, когда они реализуют себя в «мире романа», они обязательно общаются с окружением и испытывают определенные психологические колебания, благодаря этому интерпретация характеров персонажей с «визуальной» точки зрения системно-функциональной лингвистики позволяет лучше понять внутренний психологический процесс, душевное состояние и психологические характеристики персонажей – так образы персонажей становятся более реалистичными.

Описания главных героев Юй Хуа и Ф.М. Достоевского объективны, и они берут на себя роль «рассказчика», описывающего определенные психологические действия главных героев, чтобы выразить психологию через мимику, движения или внутренний монолог персонажа: «Я где упал, там и поднимусь» [12, с. 264]. Это высказывание, которое часто повторяет Бритый Ли. Хотя «образ Бритого Ли» отражает типичные черты эгоиста, он также полнокровен, а значит, в нём есть и положительные черты; «Хочу жить для бессмертия, а половинного компромисса не принимаю. Не могу я отдать вместо всего «два рубля», а вместо «иди за мной» «ходить лишь к обедне» [13, с. 13] – лишь Алёша избрал противоположную всем дорогу и часто говорил себе такие слова. Этот внутренний монолог позволяет показать тонкую личность героя с разных сторон и в то же время опосредованно показывает, почему Алёша выбирал путь, отличный от всех остальных.

Юй Хуа и Ф.М. Достоевский решили подать голос от имени «маленьких людей», создавая эксцентричные персонажи, истории и диалоги. С помощью употребления «уродливого», патологического языка показаны противоречия и конфликты внутри человеческой природы.

Сравнительный анализ языка двух романов, во-первых, позволяет лучше понимать произведения и выявлять некоторые правила создания персонажей, речь в первую очередь идёт о применении писательских приёмов и смыслов в будущем, а во-вторых, позволяет взглянуть на контекст, дискурс и текст как на единое целое. Только тогда мы сможем глубже понять отечественные и зарубежные произведения и в конечном счёте осознать их диалог во времени и пространстве.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Анализ языковых особенностей китайской и русской классической литературы на основе системной функциональной лингвистики – это новая перспектива в процессе лингвистических исследований, а предпосылки тематической образности произ-

ведений Юй Хуа в «авангардном периоде» могут быть обнаружены при обращении к теме страдания, раскрытой Ф.М. Достоевским. Системно-функциональная лингвистика рассматривает художественные выражения с функциональной точки зрения: функция дискурса, эмпирическая и межличностная функции, что может помочь читателю понять конкретное значение семантических выражений под специальными контекстами [16, с. 87]. Таким образом, мы углубились в практические и прикладные вопросы языка, начиная с целостной и систематической макроскопической перспективы, оценили образность текстовых сообщений, определили замыслы и идейные доминанты двух авторов, проанализировали язык, отражающий общественную ситуацию, культурный подтекст, скрывающийся за языком.

Романы «Братья» и «Братья Карамазовы» – результаты перехода от старой эпохи к новой, социальных потрясений. Оба писателя похожи в выборе средств изображения: главные герои обладают противоречивыми характерами, они восхищаются собой и презирают себя. Слова сами по себе однообразны, но писатели умеют увидеть «функциональность» языка и заставить его работать в системе романа. Особенный выбор средств языка, реализованных в материальных, психологических, реляционных, поведенческих, вербальных и экзистенциальных процессах делают тон и манеру взаимодействий и обменов между персонажами более заметными. Гибкое использование слов и фраз, тщательное соединение контекста и создание атмосферы окружающей среды позволяют реципиентам (читателям) испытывать различные эмоции.

Перспектива исследования видится нам в контрастивном анализе выражения языковой транзитивности в текстах и их ситуативного контекста, рассмотрении коммуникативной ценности двух произведений и подробном рассмотрении языковой репрезентации картин мира Ф.М. Достоевского и Юй Хуа.

Библиографический список


1. Ван Ц. Метафорические конструкция о «Братстве» и размышления о ее переводе с китайского на русский язык. *Современные востоковедческие исследования*. 2023; Т. 5 (4): 90–103.
2. Ван Ц., Лукманова Р.Р. Языковая репрезентация метафоры реальности в современной китайской художественной литературе (на примере русскоязычного перевода романа Юй Хуа «Братья»). *Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения:* материалы III Междисциплинарной научной конференции. Москва: Издательства «КДУ», «Добросвет», 2023: 68–75.
3. Емельянова Я.Б. К вопросу о важности формирования метаязыковой осведомленности в процессе иноязычной подготовки переводчиков. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2015, № 5: 95–98.
4. Лобачев А.Л., Лобачева И.В., Ревинская Е.В. *Количественный анализ. Химические методы:* учебное пособие. Самара: Издательство «Самарский университет», 2001.
5. Гаврилова Ю.В. Системно-функциональное направление в лингвистике Майкла Халлидея. *Вестник Московского государственного областного университета.* 2014; № 3: 16–21.
6. Халлидей М.А.К. Системная основа. *Системные перспективы дискурса:* избранные теоретические доклады IX Международного системного семинара». 1985; Т. 1: 192.
7. Халлидей М.А.К. Введение: насколько велик язык? О силе языка. *Язык науки.* Лондон – Нью-Йорк, 2004, Т. 5.
8. Фарман И.П. *Язык и действие: традиционные и новые контексты*. Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 09-03-00637а. 2010: 163–182.
9. Бахтин М.М. *Из предыстории романного слова.* Москва, 1975.
10. *国际写作中心教授余华凭借《兄弟》获得俄罗斯“亚斯纳亚 • 波利亚纳文学奖”*. Available at: https://mp.weixin.qq.com/s/1sV8FRI-7TeBzKEocFE7gw
11. *一波三折* yībō sānzhé. Available at: https://dabkrs.com/slovo.php?ch=一波三折
12. Юй Хуа. *Братья.* Москва: Текст, 2015.
13. Достоевский Ф.М. *Братья Карамазовы*. АСТ, АСТ Москва, Хранитель, Харвест; Москва, 2007.
14. Гоова Ф.И. Семантико-синтаксические особенности придаточных предложений. *Известия КБГАУ.* 2014; № 1 (3): 164–166.
15. Максимова Е.Н. Системно-функциональный анализ нарративного и аргументативного типов дискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 13, Выпуск 8: 242–246.
16. Гаврилова Ю.В. К вопросу о преемственности теории системной лингвистики. Евразийский Союз Ученых. *Филологические науки*. 2015: 87–88.


References


1. Van C. Metaforicheskie konstrukciya o «Bratstve» i razmyshleniya o ee perevode s kitajskogo na russkij yazyk. *Covremennye vostokovedcheskie issledovaniya*. 2023; T. 5 (4): 90-103.
2. Van C., Lukmanova R.R. Yazykovaya reprezentaciya metafory real'nosti v sovremennoj kitajskoj hudozhestvennoj literature (na primere russkoyazychnogo perevoda romana Yuj Hua «Brat'ya»). *Kommunikativnye kody v mezhkul'turnom prostranstve kak sredstvo formirovaniya obschegumanitarnyh kompetencij cheloveka novogo pokoleniya:* materialy III Mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Izdatel'stva «KDU», «Dobrosvet», 2023: 68-75.
3. Emel'yanova Ya.B. K voprosu o vazhnosti formirovaniya metayazykovoj osvedomlennosti v processe inoyazychnoj podgotovki perevodchikov. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015, № 5: 95-98.
4. Lobachev A.L., Lobacheva I.V., Revinskaya E.V. *Kolichestvennyj analiz. Himicheskie metody:* uchebnoe posobie. Samara: Izdatel'stvo «Samarskij universitet», 2001.
5. Gavrilova Yu.V. Sistemno-funkcional'noe napravlenie v lingvistike Majkla Hallideya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* 2014; № 3: 16-21.
6. Hallidej M.A.K. Sistemnaya osnova. *Sistemnye perspektivy diskursa:* izbrannye teoreticheskie doklady IX Mezhdunarodnogo sistemnogo seminara». 1985; T. 1: 192.
7. Hallidej M.A.K. Vvedenie: naskol'ko velik yazyk? O sile yazyka. *Yazyk nauki.* London – N'yu-Jork, 2004, T. 5.
8. Farman I.P. *Yazyk i dejstvie: tradicionnye i novye konteksty*. Rabota vypolnena pri podderzhke RGNF, proekt № 09-03-00637a. 2010: 163-182.
9. Bahtin M.M. *Iz predystorii romannogo slova*. Moskva, 1975.
10. *国际写作中心教授余华凭借《兄弟》获得俄罗斯“亚斯纳亚 • 波利亚纳文学奖”*. Available at: https://mp.weixin.qq.com/s/1sV8FRI-7TeBzKEocFE7gw
11. *一波三折* yībō sānzhé. Available at: https://dabkrs.com/slovo.php?ch=一波三折
12. Yuj Hua. *Brat'ya*. Moskva: Tekst, 2015.
13. Dostoevskij F.M. *Brat'ya Karamazovy*. AST, AST Moskva, Hranitel', Harvest; Moskva, 2007.
14. Goova F.I. Semantiko-sintaksicheskie osobennosti pridatochnyh predlozhenij. *Izvestiya KBGAU.* 2014; № 1 (3): 164-166.
15. Maksimova E.N. Sistemno-funkcional'nyj analiz narrativnogo i argumentativnogo tipov diskursa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 13, Vypusk 8: 242-246.
16. Gavrilova Yu.V. K voprosu o preemstvennosti teorii sistemnoj lingvistiki. Evrazijskij Soyuz Uchenyh. *Filologicheskie nauki*. 2015: 87-88.


*Статья поступила в редакцию 06.05.24*

УДК 8111.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-369-371

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dinara-va@list.ru*

**SPECIFICS OF TRANSLATING ENGLISH IDIOMS ON FINANCE (AS EXEMPLIFIED IN THE ECONOMIST).** The paper considers the relevance of studying English idioms related to finance in modern English economic discourse. The research aims to identify the semantic content of these idioms and determine the author's strategy for translating them into Russian. The author particularly pays attention to the theoretical aspects of a concept of "idiom" and identification of the author's strategy of translating financial idiomatic combinations given in articles of the English-language magazine "The Economist". The scientific novelty of the study is a detailed investigation of the specifics of translation by identifying a hidden or implied essence that allows one to interpret dissimilar situations in different language systems. The researcher works out practical recommendations for increasing the efficiency of memorizing and using English idioms in the financial sector. The findings are of practical value, they can be used in ESP classes at economic and financial universities.

*Key words:* **English idiom, idiomatic expression, phraseologism, phraseological unit, economic discourse, translation, somatism, financial sphere**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

# СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ В ОБЛАСТИ ФИНАНСОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЖУРНАЛА THE ECONOMIST)

В настоящей статье рассматривается актуальность изучения английских идиом о финансах в современном английском экономическом дискурсе. Целью работы является выявление смысловой наполненности данных идиом и определение стратегии авторского перевода их на русский язык. Автор уделил особое внимание теоретическим аспектам понятия «идиома» и определению стратегии авторского перевода идиоматических сочетаний в области финансов в статьях англоязычного журнала The Economist. Научная новизна исследования выражена в детальном изучении специфики перевода за счет выявления скрытой или имплицированной сути, позволяющей интерпретировать несхожие ситуации разных языковых систем. Разработаны практические рекомендации по повышению эффективности использования и запоминания английских идиом в финансовой сфере. Результаты имеют практическую ценность, их можно использовать на занятиях английского языка для специальных целей в вузах финансово-экономического профиля.

*Ключевые слова:* **идиома английского языка, идиоматическое выражение, фразеологизм, фразеологическая единица, экономический дискурс, перевод, соматизм, финансовая сфера**

Актуальность изучения английских идиом с точки зрения особенностей их перевода обусловлена возрастающим влиянием современных средств массовой информации (СМИ) на современную жизнь. Языковая личность постоянно живет в создаваемом СМИ информационном поле, в рамках определённых социально значимых тем, находящихся в центре общественного внимания. Бесспорно, в процессе чтения англоязычных медиатекстов и их исследования человек одновременно проникает в новую национальную культуру. Представляя собой неотъемлемую часть медиатекстов и благодаря своей экспрессивности и яркой образности, идиомы, наряду с пословицами и поговорками, передают языковую картину мира определенного народа, его целостную национальную культуру и традиции.

Механизм идиоматизации речевых словосочетаний и высказываний не только позволяет повысить их эмоциональность и выразить экспрессию, но и обусловливает языковую компрессию информации или ярко выраженный сжатый стиль подачи сообщения в СМИ. Броские и очень краткие характеристики, порождаемые идиомами, представляют собой лаконично выраженные сложные мысли или оценку определенных социально-экономических, политических ситуации и т. д. [1]. Длинные или громоздкие предложения превращаются в небольшие устойчивые выражения, а речь становится более красивой, «живой» и красочной за счет идиом. Как отмечает Н.А. Емельянова, являясь «точками соприкосновения», они помогают, насколько возможно, преодолеть трудность в восприятии свежей информации, так как «отсылают к языковым структурам, которые уже заложены в сознании языковой личности» [1].

Исследование данной темы является своевременным, так как современная лингвистическая наука придает особое значение изучению экономического и финансового дискурса в рамках популяризации экономических знаний в связи с текущими экономическими событиями и необходимостью повышения уровня сотрудничества и взаимопонимания между представителями международных финансово-*экономических* организаций. При этом рассмотрение идиом в финансово-экономической области приобретает важность в обучении иностранному языку в экономических вузах, поскольку незнание идиоматических выражений может вызвать трудности у студентов в понимании содержания текста экономической направленности, даже несмотря на достаточно хороший уровень владения ими иноязычной грамматикой и лексикой.

Цель данной статьи состоит в выявлении смысловой наполненности англоязычных идиом о финансах и трактовке переводческого подхода автора.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

– изложить теоретические основы исследования идиом;

– изучить детально английские идиоматические выражения в финансовой сфере в статьях англоязычного онлайн-издания The Economist;

– сформулировать практические рекомендации по использованию идиом в речевой коммуникации.

Научная новизна исследования проявляется в глубоком изучении специфики перевода за счет определения скрытой или имплицированной сути, которая лает возможность интерпретировать несхожие ситуации разных языковых систем.

Теоретической базой исследования послужили научные публикации отечественных авторов, посвященные проблемам изучения фразеологии и терминологии экономического дискурса в историко-культурном контексте и воссоздании образов, входящих в компонентный состав анализируемых языковых единиц (В.С. Арутюнян), фразеологическим единицам экономического дискурса (Н. В. Нерубенко), идиоматическим единицам в англоязычном политическом и экономическом медиадискурсе (И.Г. Жогова, Е.В. Кузина), англоязычным идиоматическим сочетаниям в медиадискурсе экономической направленности (О.А. Калугина).

Практическая значимость этого исследования заключается в использовании данного материала на занятиях по английскому языку в неязыковых вузах финансово-экономического профиля.

Под идиомой понимают «оборот речи, значение которого сложно вывести иззначений входящих в них слов. Толковый словарь Даля добавляет к сказанному местное наречие, говор» [2].

По В.В. Виноградову, идиома – неделимое сочетание, причисляемое к фразеологическим сращениям, которые воспроизводятся по традиции и не образуются в речевой коммуникации [3, с. 25]. Согласно Н.М. Шанскому, «фразеологические единицы, воспроизводимые в готовом виде, представляют собой фиксированную по составу, структуре и значению единицу языка, состоящую из двух и более компонентов» [4].

Фразеологизмы с точки зрения семантической устойчивости их компонентов подразделяются на:

– фразеологизм со специальным значением, не вытекающим из значений составляющих его частей во фразеологических сращениях (идиомах);

– фразеологическое сочетание со смыслом, складывающимся из значений составляющих его компонентов.

Следовательно, понятия «идиома» и «фразеологические единицы» идентичны.

Некоторые зарубежные исследователи в области лингвистики предлагают тематическую классификацию фразеологизмов с учетом ее удобства в практическом курсе изучения английского языка как иностранного [5].

В процессе анализа иноязычного лексического материала в области финансов делаются ссылки на представленные идиоматические выражения в электронном англоязычном журнале The Economist.

Наиболее фразеологически активные лексемы – соматизмы – входят в состав многих фразеологизмов и участвуют в познании окружающего мира. Соматизмы «связаны с восприятием мира, его познанием и изменением и вызывают ассоциации с жизнью, чувствами, физическим и умственным трудом у конкретной языковой общности» [6, с. 25]. По утверждению М.А. Авериной и Е.И. Болдыревой, «компонент-соматизм – компонент фразеологической единицы, обозначающий части тела человека и животных, наиболее представлен в русской и английской фразеологии в виде названия наружных частей человеческого тела, функционально очевидных для человека» [7].

Компоненты-соматизмы *рука/hand* и *pom/mouth* в составе идиомы используются для характеристики финансового состояния человека: **live from hand to mouth** – зарабатывать мало денег; зарабатывать едва достаточно, чтобы оплатить расходы на жизнь, жить впроголодь. Противоположностью этому является история «из грязи в князи / rags to riches», что означает переход от бедности к богатству. Пример использования: I'll never forget trying to feed myself and my son on £10 a week. I was a single mum, absolutely skint and living *hand to mouth*, even after I started working as a trainee reporter for the Southend Echo, following 18 long months of looking for a job» (The Economist, Sep 11th 2020). – 'Я никогда не забуду попытку прокормить себя и сына на 10 фунтов в неделю. Я была одинокой мамой, абсолютно бедной и живущей впроголодь, даже после того, как начала работать репортером-стажером в Southend Echo после 18 долгих месяцев поиска работы' (здесь и далее перевод выполнен нами – *Д. В.*).

Компоненты-соматизмы *рука/arm* и *нога/leg в идиоме* **cost an arm and a leg** – стоить очень дорого; стоить сумасшедших денег; стоить целое состояние. Пример использования: Bookmakers' starting prices often costing punters an arm and a leg» (заголовок) (The Economist, Feb 13th 2013). – 'Стартовые цены букмекеров часто дорого обходятся игрокам'.

Как мы видим из примеров, соматические фразеологические единицы формируются в результате аналитической деятельности человека в познании окружающего мира, в том числе его финансовой и экономической областей. Соматический компонентный состав идиом придает лексике целостно-смысловую, экспрессивно-образную структуру.

Согласно Н.В. Нерубенко, экономический тематический инвариант служит ключевым показателем выделения фразеологических единиц экономического дискурса, входящих в состав фразеологической системы английского языка [8, с. 142]. Так, в семантике фразеологизма **gravy train** (лёгкий заработок, работа не бей лежачего, доходное место, кормушка) экономическая инвариантность закодирована имплицитно. По мнению англичан, «кормушка» относится к занятости человека, который зарабатывает больше, чем заслуживает. История идиомы: В Соединенных Штатах в 1920-х годах среди железнодорожников слово «кормушка» было распространенным жаргонным выражением, означавшим «легкий, короткий рейс, за который хорошо платят». Пример использования: As parliament is increasingly filled by Oxbridge-educated MPs, the quality of political leadership declines. Our Oxbridge CEOs and directors pay themselves obscene salaries and bonuses while their businesses and employees struggle. And the rate at which the

British economy slides below the waves accelerates. The gravy train, of course, is occupied by Oxbridge undergraduates» (The Economist, May 30th 2018). – 'Поскольку парламент все больше пополняется членами парламента, получившими образование в Оксбридже, качество политического руководства снижается. Наши руководители и директора в Оксбридже платят себе большие до неприличия зарплаты и бонусы, в то время как их предприятия и сотрудники испытывают трудности. И скорость, с которой британская экономика скатывается под воду, ускоряется. Доходное место, конечно же, занимают студенты Оксбриджа'.

Экономическая инвариантность также выражена имплицитно в семантике идиомы **bring home the bacon** (добиваться успеха, обеспечивать семью). Эта английская идиома означает «зарабатывать достаточно денег, чтобы заботиться о своей семье». Пример использования: American women bring home the bacon as 20% earn more than spouses (The Economist, Jan 19th 2010). – 'Американские женщины обеспечивают семьи, поскольку зарабатывают на 20% больше денег, чем их мужья'.

Стоит отметить, что невозможно выявить имплицитно закодированную инвариантность в компонентном составе данных единиц, ее можно извлечь только из их общего фразеологического значения [8, с. 142].

В семантике фразеологических единиц присутствует также эксплицитное выражение экономической инвариантности [8, с. 142]: **balance the books** (свести баланс). Это бухгалтерский термин, который означает закрытие счета в конце отчетного периода, согласовав суммы по дебету и кредиту и, таким образом, определив прибыль или убыток, полученный за этот период. Пример использования: The UK government is balancing its books on the backs of the poor (The Economist, Mar 13th 2022). – 'Правительство Великобритании балансирует свои счета за счет бедных'.

Экономическая инвариантность другой идиомы **money is no object** (деньги не имеют значения. Деньги не в счет.) также закодирована эксплицитно. Пример использования: Money's no object for Facebook, so hit it where it hurts (заголовок) (The Economist, Jul 14th 2019). 'Деньги не имеют значения для Facebook, так что бейте их там, где болит'.

Как мы видим, вышеприведенные фразеологизмы содержат в своем составе такие экономические индикаторы, как **balance** и **money**, служащие экспликаторами. Эти «лексически доминирующие компоненты относятся к экономической терминологии и указывают на принадлежность данных единиц к экономическому фразеотематическому полю» [8].

Итак, англоязычные идиомы о финансах взаимодействуют с основным текстом, используют культурологические явления, придают экспрессивность экономическому дискурсу СМИ, способствуют пониманию авторской позиции, показывают современные тенденции экономического развития, помогают обнаружить характерные особенности менталитета в языковых знаках экономического дискурса.

Таким образом, являясь неотъемлемой частью английского языка, идиомы о финансах в экономическом дискурсе повышают понимание современного иностранного языка в сфере профессионального общения, позволяют понять не только культурные составляющие страны изучаемого языка, но и улучшить коммуникативные навыки. Для успешного запоминания и использования данных идиом необходимо:

– учить несколько идиом, лучше одной тематики каждый месяц;
– просматривать англоязычную и справочную литературу, где дается объяснение значения и происхождения идиом;
– практиковать идиомы, придумывая свои примеры использования;
– проходить регулярно тесты на знание идиом;
– читать англоязычные экономические газеты, журналы, книги;
– «выводить в речь» идиомы на занятиях английского языка на регулярной основе для обогащения словарного запаса, понимания культуры и стиля мышления носителей изучаемого языка и наиболее продуктивного применения идиом в процессе коммуникации.

Библиографический список


1. Емельянова Н.А. К вопросу о функции идиом (на материале англоязычных текстов СМИ). *Известия Самарского научного центра РАН*. 2011; № 2 (5): 1205–1212.
2. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля*: в 4 т. Санкт-Петербург. Москва: Издательство: Типография М.О. Вольфа, 1880–1882; Т. 1–4.
3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва, 1977: 140–161.
4. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1985.
5. McCarthy M., O'Dell F. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
6. Соколова Г.Г. *Курс фразеологии французского языка*. Москва: Высшая школа, 2010.
7. Аверина М.А., Болдырева Е.И. Соматизм как компонент фразеологической единицы русского и английского языков. *Альманах современной науки и образования*. 2013; № 6 (73): 11–13.
8. Нерубенко Н.В. Фразеологические единицы экономического дискурса (на примере немецкого языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 9-2 (27): 142–144.
9. *The Economist*. Available at: http://www.economist.com/


References


1. Emel'yanova N.A. K voprosu o funkcii idiom (na materiale angloyazychnyh tekstov SMI). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2011; № 2 (5): 1205-1212.
2. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka Vladimira Dalya*: v 4 t. Sankt-Peterburg. Moskva: Izdatel'stvo: Tipografiya M.O. Vol'fa, 1880-1882; T. 1-4.
3. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskih edinic v russkom yazyke. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva, 1977: 140-161.
4. Shanskiĭ N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
5. McCarthy M., O'Dell F. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
6. Sokolova G.G. *Kurs frazeologii francuzskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2010.
7. Averina M.A., Boldyreva E.I. Somatizm kak komponent frazeologicheskoĭ edinicy russkogo i angliĭskogo yazykov. *Al'manah sovremennoĭ nauki i obrazovaniya*. 2013; № 6 (73): 11-13.
8. Nerubenko N.V. Frazeologicheskie edinicy `ekonomicheskogo diskursa (na primere nemeckogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 9-2 (27): 142-144.
9. *The Economist*. Available at: http://www.economist.com/


*Статья поступила в редакцию 10.04.24*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-371-375

***Vinnikova O.A.,*** *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oavinnikova@fa.ru*
***Khugaev O.A.,*** *MA student, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: khugaev.oleg00@gmail.com*

**PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF THE CATEGORY OF CLICHE IN THE ECONOMIC DISCOURSE IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES.** The article examines a problem of cliched words and phrases in the context of the economic discourse in the Russian and English languages. Characteristic features for both languages, Russian and English, are highlighted and described. The article gives various classifications of cliched units of economic discourse, and also illustrates these units using examples taken from both authentic mass media and dictionaries in Russian and English. The theoretical part of the given article combines the available knowledge and assumptions on this aspect of various scientists and researchers, while the practical part demonstrates the application of this knowledge to specific examples, taken from the authentic sentences of economic discourse. The authors compare trends for Russian and English languages characteristic of economic discourse, both common and taken for each individual language. It must be mentioned that a selection of economic cliched units is made in the context of sentences taken from media articles, mainly from the international Internet network.

*Key words:* **cliches, cliched units, economic discourse, linguistics**

***О.А. Винникова****, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: oavinnikova@fa.ru*
***О.А. Хугаев****, магистрант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: khugaev.oleg00@gmail.com*

# ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАТЕГОРИИ КЛИШИРОВАННОСТИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье рассматривается проблема клишированных слов и словосочетаний в разрезе экономического дискурса русского и английского языков. Выделяются и описываются характерные особенности для обоих языков, даются различные классификации клишированных единиц экономической тематики. Также в статье предпринята попытка проиллюстрировать данные единицы с помощью примеров, взятых как из аутентичных средств массовой информации, так и из словарей на русском и английском языках. Теоретическая часть объединяет имеющиеся знания и предположения по данному аспекту различных ученых и исследователей, в то время как практическая часть демонстрирует применение этих знаний к конкретным примерам. В данной статье авторы сравнивают тенденции для русского и английского языков, характерные для экономического дискурса, как общие, так и взятые для каждого отдельного языка. Для данной статьи была сделана подборка экономических клишированных единиц в контексте предложений, взятых из материалов статей средств массовой информации преимущественно из международной сети Интернет.

*Ключевые слова:* **клише, клишированные единицы, экономический дискурс, лингвистика**

На современном этапе развития в мировой лингвистике все чаще поднимаются вопросы о языке экономического дискурса в СМИ и, в частности, об используемых в нем различных языковых средствах. Международный язык СМИ имеет тенденцию к стандартизации и использует все больше клишированных единиц.

Актуальность выбранной темы обусловлена растущей популярностью использования категории клишированности ввиду повышения интереса и осведомленности населения в экономической тематике, что, следовательно, ведет к попыткам упростить и стандартизировать язык.

Целью данного исследования является изучение лингвистических особенностей и функционирования категории клиширования в экономическом контексте языка СМИ.

В задачи исследования, определяющие его структуру, входит следующее:

– определение понятий и аспектов относительно категорий клиширования;

– рассмотрение способов передачи единиц данной категории в разных языках в экономическом дискурсе, в том числе языка СМИ.

Теоретическое значимость работы заключается в том, что ее результаты объединяют уже имеющиеся точки зрения и составляют целостную картину данного явления.

Практическая значимость определяется тем, что исследование проведено на материале новейших новостных источников и отражает особенности современного языка средств массовой информации.

Научная новизна состоит в том, что проведен комплексный анализ посредством комбинирования нескольких классификаций клишированных единиц.

Данное исследование было проведено на основе методов реферирования теоретического материала по теме исследования; метода контекстуального анализа, дополненного элементами компонентного анализа словарных дефиниций.

В заключение излагаются основные выводы, суммируются результаты проведённого исследования и предлагаются перспективы дальнейших исследований в данной области.

На данный момент, несмотря на имеющиеся значительные исследования в соответствующей области, современная лингвистика не даёт однозначного определения термина *клише*, хотя и отечественные, и зарубежные ученые придерживаются нескольких основных точек зрения, согласно которым клише (франц. cliché) – это устойчивый речевой стереотип, значение которого складывается из значений его компонентов.

Согласно Д.Э. Розенталю [1], клишированное выражение является речевым стереотипом, готовым оборотом, используемым в качестве легко воспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта. Он, как многие другие лингвисты, дифференцирует клише и штамп, говоря о том, что штамп представляет собой «избитое выражение с потускневшим лексическим значением и стертой экспрессивностью, клише образует конструктивную единицу, сохраняющую свою семантику, а во многих случаях и выразительность».

Среди положительных аспектов клишированных выражений Д.Э. Розенталь выделяет следующее [1]:

а) клишированные выражения соответствуют психологическим стереотипам как отражению в сознании явлений и событий, которые повторяются регулярно и систематически;

б) готовые речевые формулы обладают высокой степенью воспроизводимости;

в) зачастую воспроизведение происходит на автоматическом уровне, что существенно облегчает процесс коммуникации;

г) экономит усилия, мыслительную энергию и время как для говорящего (пишущего), так и для слушающего (читающего).

В.В. Виноградов [2] утверждает, что в русском литературном русском языке как в системе знаков лексические единицы в основном функционируют не как произвольно взаимодействующие компоненты речи, а единицы, занимающие устойчивое место в данной системе. Это подтверждается высокой частотностью употребления готовых речевых формул.

Согласно Р.К. Миньяр-Белоручеву [3], клише называются «часто повторяющиеся речевые формулы», которые выполняют функцию экономии времени при переводе текстового материала.

Данный аспект является одной из причин частой употребляемости клише в СМИ и пропагандистских листовках, так как «трудно писать быстро и правильно, не прибегая к избитым выражениям».

Одна из наиболее значимых особенностей клишированных выражений – повторяемость, которая при чрезмерной степени может привести к потере информативности. Однако если повторяемость средняя, выражения сохраняют свою первоначальную положительную или отрицательную коннотацию.

Клишированные выражения делятся на следующие группы согласно критерию связи всех содержательных компонентов между собой:

а) информативные, смысл которых отражается в совокупности смыслов компонентов («дешево и сердито»);

б) функциональные клише, которые утратили свою информативность ввиду излишней частоты употребления и стирания информации, которая в них изначально заключена, называются штампами («*Говорит Москва*…»). Иными словами, штамп – это клише, у которого нет связи с денотатом.

Те клишированные выражения, которые частично или полностью потеряли информативность, как правило, не имеют семасиологических связей (связей с денотатом) и не способны вызывать у коммуникантов ассоциации.

Из информативных клише Миньяр-Белоручев также выделяет:

а) ситуативные клише, которые являются обязательными элементами в некоторых ситуациях и в их контексте воспроизводятся механически. Среди особенностей данных единиц можно выделить следующие: ситуационные клишированные выражения связаны с некоторыми ситуациями и являются, как правило, законченными высказываниями в отличие от других видов клише и штампов. Трудность перевода ситуативных клишированных единиц заключается в том, что для перевода фиксированных выражений следует принимать в расчет также клишированное выражение в языке, на который переводят;

б) тематические клише, стереотипные лексические выражения на определенную тематику и, как правило, стилистически окрашены (*железный занавес*). В данных выражениях семантические связи стираются лишь частично, и общий смысл прослеживается из совокупности значений компонентов данной речевой единицы.

Более новые исследования современных лингвистов, таких как Е.Н. Гринкевич [4], более подробно рассматривают вопрос клиширования, останавливаясь на речевых штампах и клише. Признается соотношение между ними и наличие некоторых общих признаков, таких как стабильный состав, раздельнооформленность компонентов, традиционный характер употребления и его частотность. Однако, несмотря на эти общие качества, клише и штампы следует дифференцировать по ряду признаков:

1) характер функционирования (клише, в отличие от штампа, может выполнять информативную, экспрессивную, фатическую функции, в то время как штампы ограничиваются исключительно экспрессивной, являясь, как правило, украшением речи);

2) содержание и объем значения (клише не могут быть заменены в речи без потери смысла, в то время как штампы не несут смысловой нагрузки вообще, не оправдывая традиционное использование);

3) воздействие на слушателя (обычно клише производит положительный эффект вследствие своей мотивированности и обоснованности, в то время как штамп воспринимается в основном негативно из-за серийности его строения и значения).

Также зачастую клише рассматривается как «интеллектуализированное средство выражения», в то время как штамп считается наносящим вред мыслительной деятельности человека.

Понятие «клише» также определяется как клишированное необразное сочетание, аналитическая лексическая номинативная необразная единица, что отличает ее от фразеологизма, который является образным выражением. Также среди определений дается понятие «языковой предикат», что является клишированным необразным выражением или текстом. Другая точка зрения поддерживает теорию, что идиомы, ставшие клишированными, являются, скорее, необразными, как клише.

Несмотря на то, что лингвисты до сих пор не пришли к компромиссу относительно четкого определения категории клиширования, они все же признают общие свойства клише, такие как воспроизводимость, легкость в узнавании

и шаблонность. Однако стандартизированный характер клише не является семантической немотивированностью, он указывает на семиотическую природу выражений. Исследователи отмечают, что излишне высокая употребительность клишированных выражений может привести к их дисфункциональности, потере эмоциональных компонентов, что ведет к превращению в штамп. Следует заметить, что в понимании клише большую роль играет субъективный фактор, то есть насколько говорящий понимает значение клише, насколько оно является для него новым.

Фразеологическими единицами, или фразеологизмами являются сочетания слов с осложненной семантикой, которые не образуются по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний. Основной функцией фразеологизмов является заполнение лакун в лексической языковой системе, которая не имеет возможности обеспечить названиями новые аспекты, познанные человеком, поэтому зачастую фразеологизмы являются единственным названием предмета, процесса, свойства и т. д. Однако если фразеологизм все же имеет лексический синоним, они имеют стилистические отличия. Фразеологизмы являются отражением истории, культуры народа, изменения таких аспектов, как экономика, медицина, уровень жизни и образования. Зачастую фразеологизмы носят чисто национальный характер и могут быть понятны жителям одной страны или группы стран ввиду общности культуры и ситуации в целом.

Также следует отметить, что к категории клишированных выражений обычно относят фразеологизмы и идиомы, так как для данных лексических единиц характерны первичные признаки данной категории.

В данном исследовании под термином «клише» мы понимаем устойчивые слова или выражения как образного, так и необразного характера, которые употребляются в определенного рода ситуациях и закреплены за ними. Мы отнесли фразеологизмы к категории клишированности, так как они обладают устойчивостью, воспроизводимостью, целостностью и закрепленным значением. Когда мы говорим о фразеологизмах, признак узнаваемости более зависит от субъективных факторов, таких как образованность, уровень общей культуры, социального статуса и т. д.

**Особенности функционирования категории клишированности в экономическом дискурсе русского языка**

Ввиду перехода нашей страны к рыночной экономике начался повышенный интерес к экономическим терминам, клишированным выражениям и другим лексическим единицам.

Данный вопрос является актуальным ввиду широкого распространения специальной лексики в значимых сферах, таких как финансы, политика, экономика и т. д.

Современные исследователи, такие как В.Л. Абдулла, М.В. Мельничук, выделяют шесть типов экономических лексических выражений, составляющих категорию клишированности [5; 6]: а) наиболее употребительные и распространенные экономические слова; б) наиболее употребительные и распространенные экономические термины; в) более специализированные и узконаправленные финансово-экономические клишированные выражения и штампы; г) в четвертую группу входят финансовые жаргонизмы; д) в пятую группу входят фразеологизмы и устойчивые выражения.

В первую группу наиболее употребительных и распространенных лексических единиц входит большинство экономических понятий, таких как *финансы, капитализм, экономика*. Данные лексические единицы распространены и знакомы людям вне зависимости от образования и социального статуса. Вторая группа единиц с выраженной категорией клишированности в рамках данного исследования выражается терминологическими выражениями, которые зачастую граничат с единицами из первой группы, но являются менее употребительными и менее доступными. Автор работы допускает предположение, что лексические единицы второй группы включают не только слова-термины, но и терминологические выражения относительно общей экономической тематики, образованные от слов первой группы, например, *Министерство финансов, финансовый рынок, экономика труда*. Итак, *Министерство финансов* определяется как «государственное учреждение, отвечающее за управление государственными финансами и реализацию бюджетной и денежно-кредитной политики», то есть данный термин определяется при помощи общих выражений из первой группы слов. Из определения к термину «финансовый рынок», который состоит из двух лексических единиц первой группы, очевидно, что сам термин также определяется при помощи слов общей экономической тематики, которые отнесены в рамках данного исследования к первой группе.

Финансовый рынок – рынок, на котором происходит обмен деньгами, предоставление кредита и мобилизация капитала обобщающий термин для рынка капиталов, денежного рынка. Третью группу категории клишированности составляют более специализированные и узконаправленные финансово-экономические клишированные выражения и штампы, которые обладают свойством узнаваемости и легкости в употреблении, однако узнаваемы ограниченной группе лиц и употребляются этой группой лиц. Речь идет о таких выражениях, которые предполагают соответствующий уровень знаний в области данной тематики, понимание явлений, процессов и взаимосвязей их между собой.

Продолжая тематику финансов, мы приводим в пример узкоспециализированный термин «финансовый вексель», что является ценной бумагой, выдаваемой банковским учреждением другому банковскому учреждению. Из данного примера становится понятно, что при отсутствии знаний и понимания концепта «ценные бумаги» данный термин не будет до конца понятен реципиенту. Другой пример – термин «дефицитная экономика», который определяется как «форма плановой государственной экономики, при которой упор делается на регулировании материальных потоков вне тесной увязки с финансами, ценами, кредитами». В данном определении присутствуют базовые экономические понятия, которые, однако, могут быть незнакомы реципиенту без специальной подготовки. Речь идет о таких терминах, как «плановая экономика», «материальные потоки», которые, вне всякого сомнения, могут быть интуитивно понятны реципиенту, однако частотность такого явления значительно ниже, чем в контексте лексических единиц первой и второй групп. Четвертая группа представляет собой экономические и финансовые жаргонизмы, сленговые выражения. Жаргонизмами являются специальные лексические единицы, которые принадлежат к узкой группе специализированной лексики и функционируют преимущественно в устной речи. Однако, согласно исследованиям современных авторов, жаргонизмы прочно укоренились в финансово-банковском дискурсе. Жаргонизмам и в русском, и в английском языках присущи следующие свойства, такие как эмоционально-оценочный характер значения, наличие нейтрального синонима или ряда синонимов, а также синонимическая аттракция [7].

В данном исследовании четвертая группа будет представлена примерами из биржевого сленга, который весьма интересен с точки зрения лингвистики ввиду образности и по большей части кальки из английского языка.

Следует заметить, что выражения данной группы подразделяются на другие подгруппы.

1. Аналогия поведения людей с животным миром (бык, медведь, волк);

«Бык» – трейдер, который покупает акции в расчете на рост их стоимости в будущем. Данное выражение – калька из английского языка – bull market. Данная ассоциация появилась ввиду того, что по ходу конфликта данные животные поднимают противников на рогах вверх.

Не менее интересен термин «медведь», который обозначает трейдера, который, наоборот, продает акции в ожидании падения их стоимости. «Медвежий» рынок, по-английски bear market, подразумевает снижения цен по причине ассоциации с продавливанием медвежьими лапами фондовых индексов вниз.

2. Описание стратегий поведения, складывающихся во время торгов (спред «Бабочка», спред «Аллигатор», макаронная защита);

Спредом «аллигатор» называют ситуацию, когда происходит поглощение биржевыми и брокерскими комиссиями потенциальной прибыли от сделок. Данное выражение эксплуатирует сходство поведения аллигатора и биржевых и брокерских комиссий в поглощении еды или присваивании прибыли.

3. Следующая подгруппа включает русские слова для обозначения неких финансовых явлений или зарубежных и отечественных аббревиатур, которые обычно имеют фонетическое сходство с некой русской лексической единицей. Например – *лук* обозначает акции «Лукойла», а *наждак* в общении российских маклеров на бирже ассоциируется с американским индексом NASDAQ.

В своих трудах В.В. Виноградов выделяет три группы фразеологических единиц [2]:

1. Фразеологические сращения, или идиомы – данными видами единиц называются немотивированные единицы, выступающие в роли эквивалентов слов, например, *не рой яму другому, держать ухо востро, засучить рукава* и прочие. По наблюдениям автора данной работы данная группа немотивированных идиом не является распространенной в русском языке в экономическом контексте и более характерна для публицистического стиля. Зачастую выражения данной группы могут присутствовать в экономическом контексте в желтой прессе, однако в русском языке немотивированные экономические идиомы встречаются крайне редко.

2. Фразеологическими единствами, по В.В. Виноградову, называются «мотивированные единицы с единым целостным значением, возникающим из слияния значений лексических компонентов». В состав данной группы также включаются выражения, такие как *подушка безопасности, кредитное плечо* или *финансовая подушка*.

Если мы рассмотрим словосочетание *«подушка безопасности»* в прямом значении, то мы увидим, что данный термин применяется для обозначения элемента системы безопасности в автомобилях. Однако в переносном значении данное сращение обозначает ряд мероприятий, принятых для облегчения воздействия неблагоприятных обстоятельств. Данная идиома является мотивированной, так как оба слияние обоих значений формирует общий смысл.

3. К третьей группе фразеологизмов В.В. Виноградов относит лексические обороты, где один элемент имеет метафорическое значение, которое проявляется только в определенном контексте, например, *эффект разорвавшейся бомбы*. В.В. Виноградов утверждает, что если метафорический элемент может быть заменяем, то тот, который употребляется в прямом значении, заменен не может быть.

Говоря об экономическом дискурсе английского языка, прежде всего следует отметить гораздо более высокую степень его метафоричности по сравнению с русским языком, из чего следует, что лексических выражений, относящихся к категории клишированности, в английском языке значительно больше.

Возвращаясь к уже упомянутой классификации, мы также выделим 5 групп клишированных выражений.

К первой группе относятся наиболее употребительные понятия, получившие наибольшее распространение. В англоязычном дискурсе это, как правило, заимствованные из других языков международные слова, например, *banks, economy, business, currency, exchange*.

Рассмотрим в качестве примера лексической единицы первой группы термин *currency,* который переводится на русский термином из аналогичной первой группы "валюта". Кембриджский англо-английский словарь Cambridge Dictionary [8] предлагает следующие варианты использования термина *currency*:

*The Central Bank intervened in the* ***currency*** *market today to try to stabilize the exchange rate. The* ***currency*** *has lost so much of its value that barter has become the preferred way of doing business.*

Данные примеры иллюстрируют принадлежность к терминам, так как взяты из источников экономического дискурса, но общеупотребительный и общедоступный характер данных лексических единиц выражается в предложениях относительно общей тематики, таких как следующие, взятые также из словаря Merriam-Webster [9]:

*Furs were once traded as* ***currency****. They were paid in U.S.* ***currency****.*

Более того, лексические единицы из первой группы являются составными элементами большого количества лексических единиц из второй и третьей групп: *domestic/foreign/local currency, devalue/revalue currency* и т. д.

Вторая группа характеризуется наиболее частотными и общими экономическими терминами, такими как *market economy, federal taxes*, зачастую образованными при помощи понятий из первой группы. Если мы продолжим пример со словом currency, то увидим, что такие экономические термины, как currency trading, вполне понятны широкому кругу лиц, не ограничиваясь узкой направленностью.

*This website will give you top tips on the foreign exchange markets from* ***currency trading*** *experts.*

В третью группу входят узконаправленная терминология и штампы, например, *bitcoin futures, treasury bill.*

Продолжая цепочку примеров с понятием *currency*, можно выделить такие узкоспециализированные термины, как *inconvertible/fixed/pegged currency.*

Согласно *дефиниции* Cambridge Dictionary [8], ***Inconvertible currency*** *is a currency that cannot be changed into another* и переводится на русский язык как «неконвертируемая валюта». Сложно допустить наличие данного термина в повседневном использовании людей, не связанных с экономикой и финансами. В качестве примера дается следующее предложение:

*The two clans ran the province with iron fists, even controlling the economy by issuing their own inconvertible currency. – 'Оба клана управляли провинцией посредством политики железного кулака, даже контролируя экономику путем выпуска собственной неконвертируемой валюты'.*

В четвертую группу клишированных выражений мы отнесли финансовые и биржевые жаргонизмы, которые относятся преимущественно к устной речи, однако имеют широкое распространение в стандартном британском варианте английского языка.

Зачастую возникновение жаргонизмов напрямую связано как с историческими событиями, так и социально-языковыми явлениями. Как пример можно рассмотреть blue sky laws, то есть законодательные акты некоторых штатов Америки, направленные на защиту от мошенничества при торговле ценными бумагами. Появление данного жаргонизма можно связать с высказыванием судьи, гласившим, что стоимость некоторых акций можно сравнить со стоимостью кусочка голубого неба.

Еще один пример жаргонизма – выражение *white knight*, которое, согласно Кембриджскому англо-английскому толковому словарю Cambridge Dictionary [8], имеет следующую дефиницию: «*a person or organization that saves a company from financial difficulties or from takeover by putting money into the company or by buying it*", что переводится на русский язык как *человек или финансовая организация, которая спасает компании от финансовых трудностей или от поглощения, вкладывая деньги в компанию или покупая ее*.

Исследователь А.Н. Чайка выделяет некоторые способы образования жаргонизмов в биржевом дискурсе английского языка [7]:

1. Употребление общелитературных слов, в которых произошел метафорический (самая значительная группа) или метонимический перенос (bears, bulls).
2. Заимствования занимают наименьшее значение в пропорциональном соотношении общего количества лексических единиц. Заимствованные единицы зачастую имеют иной фонетический состав и семантику, отличную от оригинальной (Freiverkehr (German) – данным термином называется полуофициальный рынок на фондовых биржах).
3. Намеренное каламбурное фонетическое искажение слова или словосочетания (Bill and Ben = yen).
4. Аббревиация (Copey = Copenhagen).
5. Образование ряда терминологических сочетаний N+N (noun+noun), A+N (adjective + noun) с жаргонизмами как терминами-ядрами (bear movement, bear deal).

К пятой группе в данном исследовании относятся фразеологизмы и устойчивые выражения.

Согласно классификации, разработанной специально для англоязычного делового дискурса российским современным исследователем В.А. Пономаренко [10], клишированные выражения делятся на 4 типа согласно тематикам: 1) бизнес и управление; 2) денежные отношения; 3) покупка и продажа; 4) экономические и производственные отношения.

Если в русском экономическом дискурсе достаточно сложно посчитать пропорциональное соотношение групп по выбранной классификации ввиду немногочисленного характера и трудности идентификации по данным признакам, то в англоязычном дискурсе ситуация значительно проще в силу обилия и разнообразия клишированных единиц в экономических текстах.

В.А. Пономаренко [10] при работе над исследованием выбрала сто бизнес-клише из словарей и статей за 2017 год издания Financial Times. В ходе исследования автор получила следующие процентные соотношения: категория «бизнес и управление» составляет 18% от общего числа, категории «денежные отношения» с 38% и «экономические и продовольственные отношения» с 32% оказались самыми многочисленными по количеству словарных единиц, в то время как самой малочисленной оказалась категория «покупка и продажа», где было всего 12%, что в три раза меньше категории с наибольшим количеством клишированных единиц.

Однако главная проблема данного исследования в применении к англоязычному дискурсу заключается в том, что зачастую одни и те же клишированные выражения могут принадлежать к нескольким разным областям, что очевидно существенно усложняет подсчеты.

В заключение данной работы можно сделать следующие выводы.

Обобщая данные исследования, можно отметить, что понятие клишированности играет существенную роль в экономическом русском и иноязычном дискурсе. В ходе исследования выяснилось, что понятие клишированности до сих пор не имеет общепринятого определения, поэтому были использованы выборочные классификации нескольких исследователей. Среди положительных аспектов клишированных выражений – их регулярность, систематичность, простота, экономия усилий и энергии говорящего и слушающего, однако излишне клишированные выражения переходят в категорию штампов и негативно влияют на их восприятие. Клише рассматривается как «интеллектуализированное средство выражения», в то время как штамп считается наносящим вред мыслительной деятельности человека.

Согласно исследованиям современных ученых, выделяется пять групп лексических выражений, которые составляют категорию клишированности: наиболее употребительные и распространенные экономические слова; наиболее употребительные и распространенные экономические термины; более специализированные и узконаправленные финансово-экономические клишированные выражения и штампы; финансовые жаргонизмы, а также фразеологизмы и устойчивые выражения.

Говоря об экономическом дискурсе английского языка, прежде всего следует отметить гораздо более высокую степень его метафоричности по сравнению с русским языком, из чего следует, что лексических выражений, характеризующихся клишированностью, в английском языке значительно больше, соответственно, в английском дискурсе гораздо больше концептуальных метафор, идиом и способов их встраивания в экономические реалии.

Библиографический список


1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение, 1976.
2. Виноградов В.В. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва: «Наука», 1977.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. *Как стать переводчиком.* Москва: Готика, 1999.
4. Гринкевич Е.В. *Речевые штампы: динамика их экспрессивности*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
5. Абдулла В.Л. Особенности значения и употребления экономических терминов в текстах. *Вестник РУДН.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2014; № 4: 65–71.
6. Мельничук М.В., Осипова В.М. Метафора в англоязычном бизнес-дискурсе. *Научный диалог.* 2015; № 11 (47): 31–41.
7. Чайка А.Н. Ономасионные термины в английском подъязыке финансово-банковской деятельности *Омский научный вестник*. 2008; № 5: 49–51.
8. *Cambridge Dictionary Online*. Available at:
9. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
10. Пономаренко В.А. *Фразеологические единицы в деловом дискурсе (на материале английского и русского языков.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2007.


References


1. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Prosveschenie, 1976.
2. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: «Nauka», 1977.

3. Min'yar-Beloruchev R.K. *Kak stat' perevodchikom.* Moskva: Gotika, 1999.
4. Grinkevich E.V. *Rechevye shtampy: dinamika ih `ekspressivnosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
5. Abdulla V.L. Osobennosti znacheniya i upotrebleniya `ekonomicheskih terminov v tekstah. *Vestnik RUDN.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2014; № 4: 65-71.
6. Mel'nichuk M.V., Osipova V.M. Metafora v angloyazychnom biznes-diskurse. *Nauchnyj dialog*. 2015; № 11 (47): 31-41.
7. Chajka A.N. Onomasionnye terminy v anglijskom pod`yazyke finansovo-bankovskoj deyatel'nosti *Omskij nauchnyj vestnik*. 2008; № 5: 49-51.
8. *Cambridge Dictionary Online*. Available at:
9. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
10. Ponomarenko V.A. *Frazeologicheskie edinicy v delovom diskurse (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2007.

*Статья поступила в редакцию 27.03.24*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-375-377

***Ganin V.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Moscow State Linguistic University, Moscow Pedagogical State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: Vladgan99@yandex.ru*
***Tumakova T.V.**, postgraduate, Department of Russian and Foreign Literature, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: fedotova.tv@gmail.com*

**THE IMAGE OF MOUNTAINS IN ANCIENT POETRY OF JAPAN.** The article studies mountain imagery in ancient Japanese poetry, the creation of which is inextricably linked to the earliest religious ideas. Using the analysis of poems of the first Japanese poetic anthology "Man'yōshū" ('Collection of Ten Thousand Leaves', contains 20 volumes and more than 4,500 poems), the compilation of which dates back to the 8th century, the researchers reveal various meanings of this image, give examples of the most typical poetic epithets and distinctive expressions that are used to glorify the image of mountains. The article also explains why ancient Japanese poetry prefers descriptions of mountains in spring and autumn. The authors of the article pay special attention to the poetic image of the highest and most famous mountain in Japan – Mount Fuji, which, as is known, is the symbol of the country.

*Key words:* **ancient Japanese poetry, poetic image, the "Man'yōshū", mountains, kannabiyama, shintaisan, Mount Fuji, makura-kotoba**

***В.Н. Ганин**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: Vladgan99@yandex.ru*
***Т.В. Тумакова**, соискатель, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: fedotova.tv@gmail.com*

# ОБРАЗ ГОР В ДРЕВНЕЙ ПОЭЗИИ ЯПОНИИ

Статья посвящена изучению образа гор в древней японской поэзии, который неразрывно связан с наиболее ранними религиозными представлениями японцев. На основе анализа песен-стихотворений первой японской поэтической антологии «Манъёсю» («Собрание мириад листьев»), составление которой относится к VIII в., авторы раскрывают различные значения данного образа, приводят примеры наиболее устойчивых поэтических эпитетов и специфических выражений, которые использовались для воспевания гор в песнях-стихотворениях. Также в статье объясняется, почему в древней японской поэзии в основном встречаются описания гор в весенний и осенний периоды. Особое внимание авторы статьи уделяют поэтическому образу вулкана Фудзи, который, как известно, является самой высокой и известной горой Японии, ее культурным символом.

*Ключевые слова:* **древняя японская поэзия, поэтический образ, «Манъёсю», горы, каннабияма, синтайсан, гора Фудзи, макура-котоба**

Цель статьи заключается в анализе поэтического образа гор в древней литературе Японии. Поставленная цель определила следующие задачи: выявить художественные особенности поэтического описания гор в древней японской поэзии и раскрыть символические значения данного образа.

Актуальность выбранной темы: порядка 70% архипелага Японии – горы. Именно горный рельеф в немалой степени способствовал формированию жизненного уклада, мировоззрения и традиций японцев. В древней Японии горы обожествляли, им поклонялись и ими восхищались. С одной стороны, они становились источником поэтического вдохновения, но в то же время, так как некоторые из гор служили местом погребения, даже малейшее упоминание о них в песнях-плачах могло вызвать у японцев грустные чувства и переживания. В этой связи становится целесообразным подробно рассмотреть изображение гор в древней японской поэзии и выявить различные смыслы, которые им придавали древние японцы.

Новизна работы заключается в обобщении уже имеющихся исследований, касающихся образа гор и его символики в древней японской культуре и литературе, и попытке расширить представления об использовании этого образа в древней японской поэзии.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что ее материал позволяет по-новому посмотреть на образ гор в древней японской поэзии и выявить особенности употребления основных средств художественной выразительности, которые использовали поэты для создания данного образа.

Практическая значимость статьи видится в возможности использования ее материала при проведении дальнейших научных исследований в данной области, а также при подготовке лекционных курсов по японской литературе.

С древних времен горы в Японии занимали и занимают главенствующие позиции среди так называемых «сакральных секторов пространства». Эти места всегда были не только наиболее значимыми объектами поклонения, но и обладали, по представлению японцев, особой магической силой. По словам Д.Г. Главевой, именно такие места имели наибольший потенциал «чудесного» [1, с. 34–35]. Исстари считалось, что в горах обитают боги *ками*, поэтому большинство из них называли *каннабияма,* или *камунабияма* (яп. 神奈備山), что означало место, куда нисходят боги. Наиболее известная среди таких гор – гора Мимурояма (яп. 三室山), расположенная в окрестностях Тацута (яп. 龍田, или 竜田, совр. преф. Нара, местность Икагура).

В японской поэзии древних веков сохранилось немало упоминаний об этом священном месте. Наиболее ярко данная гора была описана в пятистишии *танка* (песня-стихотворение из 31 слога с чередованием: 5-7-5-7-7) № 284 антологии X в. «Кокинвакасю» или «Кокинсю» (яп. 古今和歌集, «Кокинвакасю:» / «Кокинсю:» – «Собрание старых и новых песен Японии»). Авторство песни приписывают выдающемуся японскому поэту Какиномото Хитомаро, жившему на рубеже VII–VIII веков. Приведем текст самого пятистишия: たつた河もみぢば流る神なびのみむろの山に時雨降るらし. – «По теченью плывут // в водах Тацуты алые листья – // верно, там, вдалеке, // **на священной горе Мимуро**, // поливает ливень осенний…» (перевод А.*А. Долина*) [2; 3, с. 135].

Как видно, в качестве определения к названию горы Мимуро было использовано слово *камунаби*, указывающее на ее сакральное значение. Следует сказать, что упоминание Мимуро в поэзии не всегда обозначало конкретную местность, а нередко выступало в роли собирательного образа священной горы, куда нисходят боги.

Также широко известна гора Кагуяма (яп. 香具山), о которой говорили, что она сама была спущена с небес на землю. В песнях первой японской поэтической антологии «Манъёсю» (яп. 万葉集, «Манъё:сю:» – «Собрание мириад листьев», VIII в.) можно встретить упоминания о божественном происхождении горы. В качестве примера приведем отрывок из «длинной песни» № 257 (яп. 長歌, *тё:ка* с многократным чередованием сток в 5-7-5-7-7 слогов) Камо Тарихито о горе Кагуяма 天降りつく天の香具山霞立つ春に至れば松風に池波立ちて... – **«К нам сошедшая с небес, // О небесная гора, // О гора Кагуяма! //** Лишь придёт туда весна, // Дымка вешняя встаёт. // От порыва ветерка // В соснах молодых // Поднимаются, шумят // Волны на пруду…» (перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 1, с. 171].

В песне автор восхищается прекрасным видом на гору Кагуяма и ее окрестностями в весенний период и вместе с тем печалится о былых временах, когда в этой местности еще был дворец наследного принца Такэти (654–696), и «сто почтеннейших вельмож» веселились, плавая неподалеку на ладьях. Выражения *аморицуку* (яп. 天降付 / 天降りつく; а также 久方之, *хисаката-но* – «сошедшая с небес») и *ама-но* (яп. 天之 / 天の – «небесный») в древних песнях являются «постоянными эпитетами» *макура-котоба* (яп. 枕詞 – букв.: «слово-изголовье») к названию Кагуяма. Данный художественный прием позволяет воссоздать мифологические представления древних японцев о горе Кагуяма как о месте поклонения.

Были и такие горы, которые, как верили японцы, сами являлись божеством. В этой связи следует упомянуть понятие *синтайсан* (яп. 神体山), обозначающее священную гору, символизирующую «тело божества». Согласно исследованиям Л.М. Ермаковой, такие горы, как правило, представляли собой невысокие (не более 1000 м.) лесистые возвышенности, расположенные около населенных пунктов. У их подножия устанавливали кумирню, или ворота – *тории*, указывающие на особый священный статус данных гор.

Одной из таких гор является Мива (яп. 三輪山или Миморо, яп. 三諸山), расположенная в городе Сакураи префектуры Нара. У подножия горы находится

храм Оомива-дзиндзя, но в нем нет объекта поклонения, сама гора выступает в роли святыни. На особый статус горы Мива также указывают и ворота *тории*, которые установлены непосредственно перед подъёмом на нее [6, с. 37–38].

В песнях «Манъёсю» часто можно встретить поэтическое описание священной горы Мива, например: いにしへにありけむ人も我がごとか三輪の桧原にかざし折り.けむ. – «Те люди, что жили в далекие годы, // Наверное, так же, как делаю ныне, // **Здесь, в рощах священных // По имени Мива, //** Венками себя украшали из листьев» (песня № 1118, перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 1, с. 448].

Здесь внимание привлекает фраза «в священных рощах Мива» (яп. 三輪の桧原に, *мива-но хибара ни*), а также выражение «венками себя украшали из листьев» (яп. かざし折りけむ, *кадзаси орикэму*), что указывает на совершение праздничного или ритуального обряда на сакральной горе Мива.

Кроме того, в древних песнях нередко упоминается о подношении вина на алтарь храма около Мива, поэтому выражение «сладкое вино святое» (яп. 味酒, *умасакэ*) стало постоянным поэтическим эпитетом этой горы. Именно с данной фразы начинается выдающаяся песня *тё:ка* принцессы Нукада (630–690), включенная в антологию «Манъёсю»: 味酒三輪の山… – «Сладкое вино святое, // Что богам подносят люди… // Горы Мива!...» (песня № 17, перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 1, с. 73-74].

Также следует сказать, что Мива является известным местом погребения, вокруг нее расположено множество курганов, поэтому упоминание о горе можно встретить и в древних плачах антологии «Манъёсю». Например, в плаче № 156 принца Такэти (654-696) данная гора предстает в образе места вечного упокоения принцессы Тоти: 三諸之神之神須疑已具耳矣自得見監乍共不寝夜叙多 – «**Там, среди гор священных Миморо,** // **Богов святые криптомерии повсюду…** // Мечтал, что в снах увижу я её, // Но много уж ночей // Заснуть не в силах…» (перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 1, с. 126].

В антологии «Манъёсю» наряду с горой Мива встречаются и другие названия гор, где совершались захоронения, например, Хацусэ (яп. 泊瀬の山), Вадзука (яп. 和束山), Сахо (яп. 佐保) и др. Однако, несмотря на это, в большинстве плачей авторы старались не упоминать напрямую смерть человека, а прибегали к более поэтическим выражениям (например: «сделать ложем камни скал», «скрыться навеки за дверью каменной в скале» и др.), которые позволяли им более мягко сообщить о печальном событии. Так, в отрывке одной из песен принцессы Тамоти (песня № 417), которую она сложила во время похорон своего возлюбленного, принца Коти, говорится о горе Кагами как о чертоге, который принц выбрал себе в качестве последнего пристанища: …豊国の鏡の山を宮と定むる! – «…В стране Тоёкуни / Кагами-гору ты / Своим чертогом сделал ныне!» [4; 5, т. 1, с. 217]. Благодаря такому поэтическому приему фраза звучит более лирично.

В древней поэзии в основном встречаются описания видов гор в весенний и осенний периоды. Поэтическая традиция изображения весенних и осенних горных пейзажей, по-видимому, связана с верой в двух горных богинь. Первая богиня Сахохимэ, или Саохимэ (яп. 佐保姫) почиталась в качестве божества горы Сахо, а второй богине Тацутахимэ (яп. 龍田姫) поклонялись на горе Тацута. Поскольку гора Сахо располагалась на востоке от древней столицы Хэйдзё-кё (период Нара), а гора Тацута – на западе, то под влиянием древнекитайской философии об инь-ян и пяти элементах Сахохимэ стала также олицетворением весны, а Тацутахимэ – воплощением осени [7; 8, с. 516]. Со временем поэты стали описывать горы преимущественно в эти сезоны, например: 水鳥の鴨の羽色の春山のおほつかなくも思ほゆるかも. – «Как будто бы среди **весенних гор**, // Что отливают нежною голубизной крыла // Птиц водяных – камо, // О, как туманно всё // В моих печальных думах о тебе!» (песня № 1451, перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 2, с. 15–16].

Согласно комментариям «Манъёсю», песня была сложена девицей из дома Каса для японского поэта Отомо Якамоти (716–785). Из содержания песни следует, что девушка не знает об истинных чувствах своего возлюбленного к ней. Свои переживания по поводу неопределенности и неизвестности она сравнивает с состоянием растерянности, которое можно ощутить, находясь весной в горах. Именно в это время цвет гор из-за весенней дымки напоминает цвет серо-голубых крыльев утки (яп. 水鳥の鴨の羽色の春山, *мидзудори-но камо-но хайиро-но харуяма*), а все вокруг становится туманным и нечетким (яп. おほつかなくも, *охоцуканакумо*).

А принцесса Кагами в песне, адресованной императору Тэндзи (626–671), уподобляет свои тайные любовные чувства к нему воде, которая тихо течет между осенних гор: 秋山の木の下隠り行く水の我れこそ益さめ御思ひよりは! – «Средь **гор осенних** // Скрытая листвою // Течёт вода незримо в глубине… // Так знай, что я ещё сильней тоскую, // Чем ты тоскуешь обо мне!» (песня № 92, перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 1, с. 105].

Внимание поэтов к упомянутым двум сезонам также было обусловлено тем, что в древней Японии весной и осенью в горах проводился так называемый обряд *кагахи* (*кагаи*), или *утагаки* (яп. 嬥歌/歌垣 – досл.: «песенный плетень»). Молодые юноши и девушки собирались у костра, водили обрядовые хороводы, пели песни, а в конце обряда устраивали брачные игры. По словам А.Е. Глускиной, такие развлечения в древности были тесно связаны с земледельческими обрядами: весной – с посадкой риса, а осенью – со сбором урожая [5, т. 2, с. 578].

Наиболее популярным местом для обряда любовных игр являлась гора Цукуба (яп. 筑波山, регион Канто, совр. преф. Ибараки). Вид горы очень живописный. Она имеет 2 вершины. Западная вершина Нантайсан считается мужской, а восточная Нётайсан – женской. На каждой из вершин расположены святилища синтоистского храма Цукуба-дзиндзя (яп. 筑波山神社), одно из которых посвящено богу Идзанаги (яп. 男体山本殿, *нантайсан хондэн*) как символу мужского начала, а другое – богине Идзанами (яп. 女体山本殿, *нётайсан хондэн*) как олицетворению женского начала. Летом на горе распускаются великолепные цветы, а осенью листва на растущих на ней деревьях становится ярко-алой. В «Манъёсю» сохранился ряд песен, воспевающих красоту этого горного ландшафта, а также содержащих описание обряда *кагахи*. Например, в песне № 1759 песне сказано, что юноши и девушки звали друг друга на гору Цукуба, чтобы разжечь там костры и водить хороводы. Считалось, что на время обряда бог (согласно ответной песне № 1760, речь идет о «боге мужей», то есть, по-видимому, имеется в виду бог Идзанаги), правивший в тех местах, давал разрешение на то, чтобы юноши могли владеть чужими женами, поэтому в конце текста песни дается наставление ни о чем не переживать [4; 5, т. 2, с. 107–108].

Наряду с этим интересно рассмотреть словосочетание *асихики-но*. *Асихики-но* (яп. 足引きの) – это эпитет *макура-котоба*, который особенно часто предшествует слову гора (山, *яма*), а иногда и полностью его замещает. В древней японской поэзии данное словосочетание также встречается перед такими словами, один из иероглифов в которых является горой (например: яп. 山鳥, *ямадори* – горная птица), или словами, в которых хотя бы в одном иероглифе гора выступает в роли элемента, являющегося его составной частью, например: 峰 (о/*минэ* – пик, вершина горы), 岩根 (*иванэ* – досл.: «основание горы», часто используется как имя собственное) и др.

Точное значение эпитета неизвестно, однако существуют гипотезы о его происхождении. Выражение состоит из двух слов: *аси* (яп. 足 – нога) и *хики* от глагола *хику* (яп. 引く – тянуть, тащить, передвигать, собирать и др.). Отталкиваясь от значений иероглифов, японцы приводят несколько толкований данного словосочетания. Согласно одной версии, эпитет может означать следующее: волочить ноги, когда поднимаешься на гору. Также выражение могло записываться иероглифами *нога* (яп. 足) и *болезнь* (яп. 疾/病), поэтому его связывают с поверьем, что в горах обитает божество, у которого повреждена нога, поэтому оно волочит одну ногу (в одной из историй даже говорится, что у данного божества нет одной ноги). По другой версии данное словосочетание подразумевает сбор съедобных растений или сухих листьев, которые можно найти под ногами, когда ходишь по горам. Последнее объяснение указывает на пологие горы Ямато (яп. 大和の山々, преф. Нара), склоны которых плавно снижаются (тянуться) к своему основанию [9].

В песнях «Манъёсю» эпитет *асихики-но* постепенно стал красивым поэтическим украшением, которое уже утратило свое первоначальное значение. Так, в одной из песен данное выражение (яп. 安之比奇能 / 足引きの / あしひきの) было переведено как «зеленые склоны раскатистых гор»: あしひきの山かづらかげましばにも得がたきかげを置きや枯らさむ! – «**На зеленых склонах распростёртых гор** // Плющ растет, // И этот плющ порой // С тех вершин достать бывает трудно, // А оставь его – засохнет он!» (песня № 3573, перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 2, с. 550]. Плющ, о котором повествуется в пятистишии, символизирует молодую девушку, которая также неприступна, как и это красивое вечнозеленое растение, обвивающее скалы.

Говоря о горах, нельзя не упомянуть о самой высокой и знаменитой горе Японии – Фудзи (яп. 富士山). Наряду с такими вершинами, как гора Асама (яп. 浅間山) и Аso (яп. 阿蘇山) и др., Фудзи является вулканом. Она имеет каноническую конусовидную форму, что сделало ее символом красоты и объектом воспевания поэтов и восхищения художников. Так, упоминания о ней можно встретить в произведениях самой ранней японской литературы: в древних мифологических сводах «Кодзики» и «Нихон сёки», в антологии «Манъёсю», в повести «Такэтори Моногатари», «Исэ Моногатари» и др. В период Эдо виды Фудзи изображали такие знаменитые художники, как Кацусика Хокусай (1760–1849), Утагава Хиросигэ (1797–1858) и др. В 2013 году ее включили в список Всемирного наследия ЮНЕСКО, и Фудзи официально стала «священным объектом веры и источником артистического вдохновения» [10].

Правительственный чиновник и народный поэт Акахито Ямабэ (первая половина VIII в.) сочинил песню-стихотворение после того, как увидел гору Фудзи во время своего путешествия по дороге Токайдо из столицы Нара на восток Японии. В песне восхваляется величественная красота и божественность Фудзи, непокорная времени и пространству. Приведем выдержки из песни *тё:ка*: …神さびて高く貴き駿河なる富士の高嶺を...語り継ぎ言ひ継ぎ行かむ富士の高嶺は! – «…Как отраженье божества, // Величественна, велика, // В стране Суруга поднялась // Высокая вершина Фудзи! // … // Из уст в уста пойдет рассказ // О красоте твоей, // Из уст в уста, из века в век, // Высокая вершина Фудзи!» (песня № 317, перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 1, с. 187–188].

А ответная песня к этому сочинению обрела самостоятельную славу. В XIII в. ее поместили в сборник ста лучших песен. 田子の浦ゆうち出でて見れば真白にぞ富士の高嶺に雪は降りける! – «Когда из бухты Таго на простор // Я выйду и взгляну перед собой, – // Сверкая белизной, // Предстанет в вышине //

Вершина Фудзи в ослепительном снегу!» (песня № 318, перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 1, с. 188].

Однако наряду с восхищением эта вершина издревле вызывала у японцев страх и ужас. Дело в том, что из-за угрозы вулканической активности, а также из-за суровых погодных условий восхождение на гору было ограничено. И сейчас подняться на Фудзи можно только летом и в самом начале сентября. В связи с этим в древние времена в Японии такие опасные вулканы становились запрещенными объектами, и неподготовленным людям подъем на них мог стоить жизни. По словам Л.Е. Ермаковой, в Средние века высоко в горы отваживались подниматься только отшельники [6, с. 38].

В «Манъёсю» встречается около 11 песен, посвященных данной горе. В большинстве из них Фудзи предстает в виде величественной и непреступной вершины, ослепительно-белой от снега. Ощущение страха и волнующего трепета в душе при виде Фудзи хорошо передано в *танка* № 321: 富士の嶺を高み畏み天雲もい行きはばかりたなびくものを… – «Так высока вершина Фудзи, // Что с трепетом глядят на эту высоту… // И облака небес // Над нею плыть боятся, // И в страхе стелятся внизу…» (перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 1, с. 189].

Особым символизмом поэты наделяли и огонь в жерле вулкана Фудзи. С одной стороны, пламя внутри вулкана вызывало страх, а с другой – с ним сравнивали огонь любви. Например: 我妹子に逢ふよしをなみ駿河なる富士の高嶺の燃えつつかあらむ? – «Оттого что с милою моею // Встретиться причины больше нет, // Вечно будет ли огонь любви гореть, // Как горит огонь вершины дальней Фудзи, // Что в стране Суруга поднялась?» (песня № 2695, перевод А.Е. Глускиной) [4; 5, т. 2, с. 328].

На протяжении всей истории Японии горы занимали особое место в культуре этой страны. Выступая в качестве локаций, связывающих мир людей и мир богов, они не только служили сакральным местом для проведения ритуальной практики, но и нередко сами становились объектами поклонения. Особый статус гор был запечатлен и в японской поэзии.

Древние поэты, императорские особы и аристократы часто воспевали горы в песнях-стихотворениях. Чтобы подчеркнуть ритуальное значение таких мест и придать тексту большую поэтичность, авторы песен могли использовать перед названиями определенных гор специальные эпитеты *макура-котоба*. Например, словосочетание «сошедшая с небес» (яп. *Аморицуку,* или *хисаката-но*) к названию вершины Кагуяма и др.

Также гора в древних песнях могла представать в качестве места погребения, при этом вместо прямых указаний на горную могилу поэты предпочитали более поэтические выражения, такие как «сделать ложем камни скал», «скрыться навеки за дверью каменной в скале», «сделать гору своим чертогом» и др.

Стоит отметить, что в древних песнях чаще всего можно встретить описания осеннего и весеннего горных пейзажей, что в первую очередь связано с культом богини горы Сахо (богиня Сахохимэ/Саохимэ) и богини горы Тацута (богини Тацутахимэ), которые в результате влияния древнекитайского философского учения об инь-ян и пяти элементах стали олицетворять весну и осень.

Отдельно следует сказать о горе Фудзи, являющейся самой узнаваемой горой Японии. Однако, несмотря на всеобщее восхищение, которое всегда вызывал и вызывает до сих пор ее образ, в древних песнях из антологии «Манъёсю» Фудзи могла также описываться и как непреступная вершина. Будучи вулканом, эта гора вызывала опасения у простых людей, а из-за суровых климатических условий восхождение на Фудзи было запрещено большую часть года. Кроме того, в качестве поэтического образа мог выступать и вечногорящий огонь в недрах вулкана Фудзи, которому в стихах нередко уподобляли огонь любви.

Библиографический список


1. Главева Д.Г. *Традиционная японская культура: специфика мировосприятия.* Москва: Восточная литература, 2003.
2. *Кокинвакасю: (Поэтическая антология «Кокинвакасю»).* Available at: https://miko.org/~uraki/kuon/furu/text/waka/kokin/kokin.htm
3. *Кокинвакасю – Собрание старых и новых песен Японии.* Перевод со старояпонского, предисловие и комментарий А.А. Долина. Санкт-Петербург: Гиперион, 2001.
4. *Manyoshu.* The electronic version by the Rector and Visitors of the University of Virginia. 1999. Available at: https://web.archive.org/web/20120426105247/http://etext.lib.virginia.edu/japanese/manyoshu/AnoMany.html
5. *Манъёсю («Собрание мириад листьев»): в 3-х т.* Перевод с японского, вступительная статья и комментарий А.Е. Глускиной. Москва: Наука, 1971–1972; Т. 1–3.
6. Ермакова Л.Е. Культы и верования в раннем периоде японской культуры. Синто – путь японских богов: в 2 т. *Очерки по истории синто.* Санкт-Петербург: Гиперион, 2002; Т. 1.
7. Саохимэ. *Сэйсэмбан нихон кокуго дайдзитэн* (Саохимэ. *Большой словарь японского языка: избранное*): в 3 т. Токио: Издательство: Сё:гакукан, 2005–2006. Available at: https://kotobank.jp/word/%E4%BD%90%E4%BF%9D%E5%A7%AB-508833
8. *То:тё: бунка дзитэн. Манъё: кара эдо мадэ (Культурологический словарь, охватывающий исторический период со времен составления антологии «Манъёсю» (VIII в.) до конца эпохи Эдо (1603–1868))*. Составители Ямагути Акихо, Судзуки Хидэо. Токио, 2008.
9. Асихики-но. *Таносий Манъё:сю:* (Эпитет *асихики-но. Увлекательная Манъёсю: сайт, посвященный исследованию антологии Манъёсю*). Available at: https://art-tags.net/manyo/makura/asihiki.html
10. *Япония во Всемирном наследии: гора Фудзи.* Available at: https://www.nippon.com/ru/features/h00031/


References


1. Glaveva D.G. *Tradicionnaya yaponskaya kul'tura: specifika mirovospriyatiya.* Moskva: Vostochnaya literatura, 2003.
2. *Kokinvakasyu: (Po`eticheskaya antologiya «Kokinvakasyu»).* Available at: https://miko.org/~uraki/kuon/furu/text/waka/kokin/kokin.htm
3. *Kokinvakasyu – Sobranie staryh i novyh pesen Yaponii.* Perevod so staroyaponskogo, predislovie i kommentarij A.A. Dolina. Sankt-Peterburg: Giperion, 2001.
4. *Manyoshu.* The electronic version by the Rector and Visitors of the University of Virginia. 1999. Available at: https://web.archive.org/web/20120426105247/http://etext.lib.virginia.edu/japanese/manyoshu/AnoMany.html
5. *Man`esyu («Sobranie miriad list'ev»): v 3-h t.* Perevod s yaponskogo, vstupitel'naya stat'ya i kommentarij A.E. Gluskinoj. Moskva: Nauka, 1971-1972; T. 1-3.
6. Ermakova L.E. Kul'ty i verovaniya v rannem periode yaponskoj kul'tury. Sinto – put' yaponskih bogov: v 2 t. *Ocherki po istorii sinto.* Sankt-Peterburg: Giperion, 2002; T. 1.
7. Saohim`e. *S`ejs`emban nihon kokugo dajdzit`en* (Saohim`e. *Bol'shoj slovar' yaponskogo yazyka: izbrannoe*): v 3 t. Tokio: Izdatel'stvo: Se:gakukan, 2005-2006. Available at: https://kotobank.jp/word/%E4%BD%90%E4%BF%9D%E5%A7%AB-508833
8. *To:te: bunka dzit`en. Man`e: kara `edo mad`e (Kul'turologicheskij slovar', ohvatyvayuschij istoricheskij period so vremen sostavleniya antologii «Man`esyu» (VIII v.) do konca `epohi `Edo (1603-1868))*. Sostaviteli Yamaguti Akiho, Sudzuki Hid`eo. Tokio, 2008.
9. Asihiki-no. *Tanosij Man`e:syu:* (`Epitet *asihiki-no. Uvlekatel'naya Man`esyu: sajt, posvyaschennyj issledovaniyu antologii Man`esyu*). Available at: https://art-tags.net/manyo/makura/asihiki.html
10. *Yaponiya vo Vsemirnom nasledii: gora Fudzi.* Available at: https://www.nippon.com/ru/features/h00031/


*Статья поступила в редакцию 31.03.24*

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-377-379

***Gilmullina N.I.,*** *student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: kaf.vbya@yandex.ru*
***Abdullina G.R.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

**PROVERBS, SAYINGS AND PHRASEOLOGISTS IN THE PROSE OF GULSIRA GIZZATULLINA (STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS).** One of the most important tasks of modern linguistics is the study of the language of a work of art, identifying the linguistic and stylistic features of writers' creativity. This is, first of all, a definition of vocabulary, lexical composition and features of their use in the author's works. The study of proverbs, sayings and phraseological units is of great interest for Bashkir linguistics, since they reflect the history, worldview, way of life, moral and family values, and linguistic characteristics of the Bashkir people. The article is dedicated to the study of structural and semantic features of proverbs, sayings and phraseological units used in the works of Gulsira Gizzatullina. The writer uses the previously mentioned lexical means with particular trepidation, which causes great delight in the reader. The practical significance of the research lies in the analysis of the writer's style, lexical means used in the text of the works of a particular author.

*Key words:* **Bashkir linguistics, linguoculturology, proverbs, sayings, phraseological units, work of art, Gulsira Gizzatullina**

***Н.И. Гильмуллина,*** *студентка,* Уфимский университет науки и технологий*, г. Уфа, E-mail: kaf.vbya@yandex.ru*
***Г.Р. Абдуллина****, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

# ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ И ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРОЗЕ ГУЛЬСИРЫ ГИЗЗАТУЛЛИНОЙ (СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Одной из важнейших задач современного языкознания является изучение языка художественного произведения, выявление языковых и стилистических особенностей творчества писателей. Это, прежде всего, определение лексического состава и особенностей его использования в произведениях автора. Исследование пословиц, поговорок и фразеологизмов представляет большой интерес для башкирского языкознания, поскольку они отражают историю, мировоззрение, быт, нравственные и семейные ценности, языковые особенности башкирского народа. Статья посвящена исследованию структурно-семантических особенностей пословиц, поговорок и фразеологизмов, использованных в произведениях Гульсиры Гиззатуллиной. Автор с особым трепетом использует ранее указанные лексические средства, что вызывает у читателя большой восторг. Практическая значимость научной статьи заключается в анализе стиля писателя, лексических средств, используемых в тексте произведений конкретного автора.

*Ключевые слова:* **башкирское языкознание, лингвокультурология, пословицы, поговорки, фразеологизмы, художественное произведение, Гульсира Гиззатуллина**

В статье рассматриваются особенности использования таких лексических средств, как пословицы, поговорки и фразеологизмы в произведениях популярной писательницы Гульсиры Гиззатуллиной. Их структурно-семантическая составляющая с каждым годом вызывает большой интерес у исследователей, работающих в области башкирского языкознания и литературоведения. Особое внимание уделяется основным функциям лексических средств, которые, с одной стороны, делают текст наполненным, ярким, с другой – несут в себе память народа, традиции, основы воспитания подрастающего поколения и многое другое.

Пословицы и поговорки, фразеологизмы своим образным и лаконичным изложением завершенной мысли определяют языковые и стилевые особенности того или иного автора. Их структурно-семантическое исследование в контексте произведений широко известного башкирского прозаика Гульсиры Гиззатуллиной является неизученным, чем определяется актуальность данной научной статьи.

Сбором и изучением башкирских пословиц и поговорок в разные годы занимались выдающиеся ученые-фольклористы, литературоведы (А.И. Харисов, А.Н. Киреев, М.М. Сагитов, Н.Т. Зарипов, С.А. Галин, Г.Б. Хусаинов, Ф.А. Надршина, А.М. Сулейманов и др.) и языковеды (М.А. Ахтямов, Дж.Г. Киекбаев, З.Г. Ураксин и др.).

Методологическую и научную основу статьи также составляют монографии и учебные пособия по башкирской фразеологии. В учебном пособии Х.Г. Юсупова [1], в диссертации и словарях З.Г. Ураксина [2], Дж.Г. Киекбаева [3] и в трудах М.Х. Ахтямова [4] по лексикологии башкирского языка заложены теоретические и практические основы изучения фразеологии. В рамках сравнительного языкознания башкирская фразеология изучалась также в монографиях З.М. Раемгужиной [5].

Цель работы – структурно-семантический анализ пословиц, поговорок и фразеологизмов, используемых в произведениях Гульсиры Гиззатуллиной.

Задачи: выявить особенности, присущие вышеуказанным лексическим средствам, и изучить их в рамках прозы Гиззатуллиной.

Новизна работы заключается в том, что в ней впервые подвергаются анализу языковые особенности произведений Гульсиры Гиззатуллиной.

Методы исследования: в работе использовались традиционные методы: обзор, описание, анализ.

Теоретическая значимость исследования: данная работа помогает определить направленность и использование таких лексических средств, как фразеологизм, пословица и поговорка. Это позволяет осознать всю значимость их присутствия, функцию, которую они выполняют в тексте. Результаты исследования могут быть использованы для изучения категории «лексические средства» и роли, которую они играют в художественной литературе и в языкознании в целом. Анализ использования лексических средств, их структурно-семантический анализ помогает выяснить, какое именно воздействие они оказывают на читателя, какие при этом эмоции и чувства возникают в процессе чтения.

Практическая значимость статьи: данная работа может быть использована в высших учебных заведениях как на практических занятиях по лексикологии башкирского языка, так и по башкирской литературе. Результатами исследования могут воспользоваться и обучающиеся общеобразовательных учреждений на уроках башкирского языка и литературы, студенты средних и высших учебных заведений.

Сегодняшняя башкирская литература отличается жизнеутверждающими образами, удачным выбором жизненных сцен, чрезмерной одухотворенностью героев, постановкой острых проблем современности. В своих коротких по объему произведениях многим авторам удается создать идейно-проблематический конфликт на основе жизни одного-двух образов.

В настоящее время над раскрытием внутреннего состояния героев, их духовности, созданием убедительных образов наиболее плодотворно работает Гульсира Гиззатуллина. Сложные, противоречивые характеры людей, широкая пространственная амплитуда чувств, пластичность души – основные черты ее произведений.

Проза Г. Гиззатуллиной отличается выразительными средствами с переносным смыслом. Они обогащают творчество писательницы, приумножают ее словарный запас. С помощью языковых средств автор не только доводит свои мысли до читателя, но и заставляет в своих произведениях совмещать радость и печаль.

У писательницы есть своя манера, которая закрепилась во многих ее произведениях. Художественные средства, как результат образности, литературно реализуют главную идею произведений Гульсиры Гиззатуллиной. Лексические средства усиливают эмоциональную выразительность, углубляют высказываемые мысли писателя и играют значительную роль в раскрытии образов.

В данной статье анализу подвергнуты произведения «Яратам, тип әйтә алманым...» («Я не могла сказать, что люблю...»), «Ымһыныу» («Жажда»), «Дәлил» («Довод»), «Төшлөктәге төш» («Сон в летнюю ночь») [6–9].

Как известно, пословицы издавна выполняют функцию воспитания у людей лучших нравственных качеств. Не существует ни одного жанра, в котором нравственные нормы в той или иной мере не отражали бы правила поведения и жизнедеятельности людей в обществе. Нравственно-этические каноны общества по сравнению с другими жанрами народного творчества наиболее ярко выражены в пословицах, чему соответствует сама философско-дидактическая природа жанра.

При создании своих произведений Гульсира Гиззатуллина широко использовала языковое богатство башкирского народа. В ее творчестве много пословиц, которые играют значительную роль в выражении мысли, они придают произведению экспрессивно-эмоциональную окраску. Рассмотрим примеры:

*Ауыҙың тулы ҡан булһа ла, кеше алдында төкөрмә»* тигәндәй, сабырлыҡ, тыйнаҡлыҡ тураһында ныҡып үҫтерелгәс, Фәрхинурға кеше тойғоларының яланғаслығына шаһит булыуҙарынан уңайһыҙ . – ‘Говорят же: *«Хоть волком вой, да песню пой»,* будучи воспитанной в рамках терпимости и скромности, Фархинур была поражена скупостью человеческих чувств’ («Яратам, тип әйтә алманым...»).

– Ярар, *донъя малы табылыр*, – тип әйтергә лә көс тапты. – ‘Он нашел в себе силы сказать: «Ну, бренное богатство найдется»’ («Ымһыныу»).

*Беткә үс итеп тунды утҡа яғып булмай инде*. – ‘Разозлившись на вшей, не бросишь шубу в огонь’ («Төшлөктәге төш»).

«*Үҙе йығылған иламаҫ*», – тип тә өҫтәргә ине, тыйылды. Ҡара ҡарға түгел дә һуң, үҙ балаңа алдан уҡ аҙап ҡаҡылдап торорға. – ‘«*Упавший сам, не заплачет*», – хотел он добавить, но воздержался. Не грач же он, чтоб заранее каркать своему ребенку неприятности’ («Дәлил»).

Жанр поговорок сам по себе рождается из необходимости фиксации отдельных правил и норм жизни, закрепления опыта. Мораль в них представлена не в виде сложных теоретических рассуждений и этических правил, однако острота мысли, остроумие, простота и многогранность возводят жанр к этическим нормам:

*Заман башҡа булһа башҡалыр*. Кеше шул уҡ. Яманы ла бар, тик яҡшыһы күберәк. – ‘*Другие времена – другие нравы.* Человек тот же. Есть плохие, но хороших больше’ («Яратам, тип әйтә алманым...»).

– Нисек кенә булһа ла, *тыуымдан ҡалмағанды, үлемдән ҡала алмайбыҙ*, – ул нисек йәтешерәк итеп дауам итергә белмәй туҡтаны. – ‘*Ибо всем суждено родиться и умереть*, – не зная, что сказать, просто промолчал’ («Яратам, тип әйтә алманым...»).

– Нисек тип, *сей иткә ут ҡапмай*, йәшәнек инде. – ‘*Жили, как могли: сырое мясо не воспламенится*’ («Яратам, тип әйтә алманым...»).

Бындай уйҙан *тамырыңда аҡҡан ҡаның туңыр. – ‘Кровь стынет в жилах* от такой мысли’ («Дәлил»).

«*Бала алтмышта ла бала булып ҡала* инде», – тип уйланы ул, иренә ҡарап. – ‘«*Ребенок и в шестьдесят остается ребенком*», – подумала она, глядя на мужа’ («Ымһыныу»).

Ғөмүмән, тормоштоң үҙенән булып ҡуймағайы... Күпселектең ҡарашынан сығып фекер йөрөткәндә, барыһы *ла ал да ғөл, ашағаны бал да май – ә ул толка тапмай*. – ‘И не говори... Если судить с точки зрения большинства, то все прекрасно, живет как сыр в масле – а душа не знает покоя’ («Төшлөктәге төш»).

– «*Бер кем дә, бер нәмә лә онотолмай»,* – тигән бик хаҡ әйтем бар. Төкөрмәҫтәр, *маҡтау кемдең дә эсенә һары май кеүек ята* ул. – ‘Есть такая поговорка: *«Никто не забыт, ничто не забыто»*. Не обидят, похвала ведь – это *как бальзам на душу’* («Төшлөктәге төш»).

С одной стороны, использование в текстах произведений пословиц и поговорок свидетельствует о глубоком знании автором народного языка, с другой – позволяет в полной мере охарактеризовать происходящие в произведении события, поступки и характеры людей. Содержательные, остроумно и лаконично

составленные пословицы и поговорки уходят корнями в глубину веков, являясь драгоценным наследием башкирского народа. Их использование придает произведению силу суждения и красоту речи [10].

Фразеологические единицы делают мысль ясной, конкретной, речь – красивой, насыщенной и яркой. Данная особенность устойчивых выражений отчетливо прослеживается и в произведениях Гульсиры Гиззатуллиной. Примеры:

Тәбиғәт ҡосағында йылҡы көтеп, йәй буйы ҡымыҙ эсеп йәшәгән *типһә тимер өҙәрлек* ир-егет ине бит ул. – 'Ведь он был *сильный (досл.: способный сгибать железо)* мужчина, который на природе пас лошадей и все лето пил кумыс' («Ымһыныу»).

Ҡоро һөйәк балам шыҡырайып ҡына ятыр инде, тип уйлауҙан *сәсем үрә тора. – 'Волосы дыбом стоят* от мыслей, что мой исхудалый ребенок будет мерзнуть' («Ымһыныу»).

*Йөрәге ярылғансы* шунда ҡайнаны. – 'Так и вертелась там, пока сердце перестало биться' («Дәлил»).

В башкирском языке особенно много фразеологических единиц с соматическим компонентом. Например, фразеологизмы со словом «голова»: баш ватыу (разбить голову), башҡа килеү (прийти в голову), баш юғалтыу (потерять голову), баш менән яуап биреү (ответить головой), баштан һыйпау (погладить по голове) и т. д. Часто употребляются также фразеологизмы, составленные из слов «аяҡ» (нога), «ҡул» (рука), «тел» (язык), «күҙ» (глаза), «ауыҙ» (рот).

– Маҡтап йөрөйһөгөҙ, рәхмәт төшкөрҙәре, үтегеҙ. – Көткән кешеһе булғас, ғүмер буйы, хатта юҡлыҡ мәлендә лә, ризыҡты мулыраҡ әҙерләргә күнеккән Фәрхинурҙың һыйы *йөҙ ҡыҙартырлыҡ* түгел. – '– Проходите, мои гости дорогие. – Фархинур в ожидании своего супруга из войны уже много лет привыкла готовить в изобилии, поэтому ей не стыдно за накрытый стол' («Ымһыныу»).

Ҡыҙған ғына мәлдә бер егет атын саптырып килеп туҡтаны ла, һикереп төшкән ыңғайға *ҡоласын йәйеп,* миңә ҡаршы бейеп килә бит, әй! – `В самый разгар танцев молодой человек спрыгнул с коня и, раскинув руки в стороны, подтанцовывая, стал приближаться ко мне' («Ымһыныу»).

Көтөүҙән бер ваҡытта ла туҡтаманы Фәрхинур. Ел килеп тәҙрә ҡаҡҡан мәлдә лә һиҫкәнеп *ҡолаҡ һалыр* ине. Ә һуғыш бөтөп, фронтовиктар күпләп ҡайта башлағас, бөтөнләй *йоҡоһо ҡасты.* – 'Фархинур не переставала ждать его. Когда ветер стучал в окно, она вздрагивала и прислушивалась к шороху. А когда война закончилась, и фронтовики стали возвращаться все больше, она вовсе потеряла сон' («Яратам, тип әйтә алманым...»).

Как видно из примеров, Гульсира Гиззатуллина умело использовала фразеологические выражения, которые играют важную роль в выразительной и эмоционально насыщенной передаче мыслей персонажей.

Итак, пословицы, поговорки и фразеологизмы, успешно используемые в прозе Г. Гиззатуллиной, играют значительную функцию в раскрытии характеров героев и авторской мысли. Эти средства еще больше оттачивают язык произведения, благодаря чему он становится более облагораживающим, рождается разнообразие смысловых тонкостей и красок.

Комплексный анализ лексических средств в произведениях Гульсиры Гиззатуллиной свидетельствует о ее языковом чутье. Исследование языковых особенностей его произведений показало, что автор очень чувствительна к слову. Она умело подбирает слова для наиболее полной передачи различного колорита изображаемых сцен, которые позволяют глубже проникнуть в саму природу литературы. Г. Гиззатуллина самобытно и интересно раскрывает читателю противоречия мира. Пословицы, поговорки и фразеологизмы формируют образную речь автора, дополняют богатство языка.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что писатель умело использует фразеологические выражения, которые содержат в себе соматические компоненты, а пословицы и поговорки, являющиеся драгоценным наследием башкирского народа, нашли свое место в ее произведениях, помогая наиболее точно описать те или иные происходящие события.

Библиографический список


1. Юсупов Х.Г. *Башкирская фразеология*. Уфа, 1976.
2. Ураксин З.Г. *Русско-башкирский фразеологический словарь*. Москва, 1987.
3. Кейекбаев Ж.Ғ. *Хәҙерге башҡорт теленең лексикаһы һәм фразеологияһы*. Өфө, 2002.
4. Өхтәмов М.Х. *Хәҙерге башҡорт теле. Лексикология, фразеология, лексикография*: Уҡыу ҡулланмаһы. Өфө: БДУ, 2002.
5. Раемгужина З.М. *Языковая картина мира в башкирской фразеологии*. Уфа, 2000.
6. Ғайсарова-Ғиззәтуллина Г.М. *Йәшәргә ваҡыт*: повестар, хикәйәләр һәм әсселар. – Өфө: Китап, 2012. – 352 бит.
7. Ғайсарова-Ғиззәтуллина Г. *Тормош шау сәскәлә*: Роман, повесть һәм хикәйәләр. Өфө: Китап, 2007.
8. Ғиззәтуллина Г. *Йөҙ ҙә бер ғүмерем*. Өфө: Китап, 1997.
9. Ғиззәтуллина Г. *Өмөтөмдә ҡалдыр*... Хикәйәләр. Өфө: Китап, 1993.
10. Бухарова Г.Х. *Башкирская ономастика в контексте духовной культуры*: Словарь мифотопонимов. Уфа, 2006.
11. Багаутдинова М.И. *Этнографическая лексика башкирского языка*. Уфа: Китап, 2002.
12. Баһауетдинова М.И. *Башҡортса-урыҫса этнокультурологик лексика һүҙлеге*. Өфө, 2003.
13. *Башҡорт халыҡ ижады*. Өфө: Башҡортостан «Китап» нәшриәте, 1984.
14. Нәҙершина Ф.А. Башҡорт халыҡ ижады. Мәҡәлдәр һәм әйтемдәр. Өфө, 2006; X т.
15. Ғарипов И.М. *Башҡортса-русса мәҡәлдәр һәм әйтемдәр һүҙлеге*. Өфө, 1994.
16. Кейекбаев Ж.Ғ. *Хәҙерге башҡорт теленең лексикаһы һәм фразеологияһы*. Өфө, 1966.
17. Нәҙершина Ф.А. *Алтын ҡумта*. Башҡорт халыҡ мәҡәлдәре. Өфө: Башҡорт китап нәшриәте, 1985.
18. Псәнчин В.Ш. *Телдең күркәмлек саралары*. Өфө, 1984.


References


1. Yusupov H.G. *Bashkirskaya frazeologiya*. Ufa, 1976.
2. Uraksin Z.G. *Russko-bashkirskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1987.
3. Kejekbaev Zh.Ғ. *Hәҙerge bashҡort telenең leksikahy hәm frazeologiyahy*. Өfө, 2002.
4. Өhtәmov M.H. *Hәҙerge bashҡort tele. Leksikologiya, frazeologiya, leksikografiya*: Uҡyu ҡullanmahy. Өfө: BDU, 2002.
5. Raemguzhina Z.M. *Yazykovaya kartina mira v bashkirskoj frazeologii*. Ufa, 2000.
6. Ғajsarova-Ғizzәtullina G.M. *Jәshәrgә vaҡyt*: povestar, hikәjәlәr hәm `esselar. – Өfө: Kitap, 2012. – 352 bit.
7. Ғajsarova-Ғizzәtullina G. *Tormosh shau sәskәlә*: Roman, povest' hәm hikәjәlәr. Өfө: Kitap, 2007.
8. Ғizzәtullina G. *Jәҙ ҙә ber ғүmerem*. Өfө: Kitap, 1997.
9. Ғizzәtullina G. *Өmөtөmdә ҡaldyr*... Hikәjәlәr. Өfө: Kitap, 1993.
10. Buharova G.H. *Bashkirskaya onomastika v kontekste duhovnoj kul'tury*: Slovar' mifotoponimov. Ufa, 2006.
11. Bagautdinova M.I. *`Etnograficheskaya leksika bashkirskogo yazyka*. Ufa: Kitap, 2002.
12. Bahauetdinova M.I. *Bashҡortsa-uryҫsa `etnokul'turologik leksika hүҙlege*. Өfө, 2003.
13. *Bashҡort halyҡ izhady*. Өfө: Bashҡortostan «Kitap» nәshriәte, 1984.
14. Nәҙershina F.A. Bashҡort halyҡ izhady. Mәҡәldәr hәm әjtemdәr. Өfө, 2006; X t.
15. Faripov I.M. *Bashҡortsa-russa mәҡәldәr hәm әjtemdәr hүҙlege*. Өfө, 1994.
16. Kejekbaev Zh.Ғ. *Hәҙerge bashҡort telenең leksikahy hәm frazeologiyahy*. Өfө, 1966.
17. Nәҙershina F.A. *Altyn ҡumta*. Bashҡort halyҡ mәҡәldәre. Өfө: Bashҡort kitap nәshriәte, 1985.
18. Psәnchin V.Sh. *Teldeң kүrkәmlek saralary*. Өfө, 1984.


*Статья поступила в редакцию 27.03.24*

УДК 81'42:7.01:070=131.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-379-383

***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*

**STRUCTURAL TECHNIQUES FOR REPRESENTATION OF CONTENT IN PUBLICATIONS OF THE "ART" RUBRIC IN *LABEL FRANCE*.** The article examines a concept of content representation in media publications, characterized as the presentation by a journalist of certain content offered to the reader as a bearer of a particular culture in the form of some information structure, depending on certain circumstances, the individual cultural context and intended to solve special problems of mass communication. The study analyzes the structural methods of effective representation of the content of 21 publications in the "Art" section of the French

periodical – *LABEL FRANCE*, which is published under the auspices of the French Ministry of Foreign Affairs. The publications for 2002 – 2004 are analyzed by the researchers. Reviewed techniques ensure the productive presentation of information content in the materials under consideration: the heading complex (headings, headings, subheadings, leads); endings of the publications; content format (graphic and content-thematic blocks).

*Key words:* **representation, structural techniques, title complex, ending, content format, publications of *LABEL FRANCE***

***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*

# СТРУКТУРНЫЕ ПРИЕМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНТЕНТА В ПУБЛИКАЦИЯХ РУБРИКИ «ИСКУССТВО» ЖУРНАЛА LABEL FRANCE

В статье рассматривается понятие репрезентации контента в публикациях СМИ, характеризующееся как представление журналистом определенного содержания, предлагаемого читателю как носителю той или иной культуры в форме некоторой информационной конструкции, зависящей от определенных обстоятельств, индивидуально-культурного контекста и предназначенной для решения специальных задач массовой коммуникации. В исследовании проанализированы структурные приемы эффективной репрезентации контента в 21 публикации рубрики «Искусство» французского периодического издания – журнала LABEL FRANCE (2002 – 2004 гг.), изданного под эгидой Министерства иностранных дел Франции. Данные приемы обеспечивают продуктивное представление информационного содержания в рассматриваемых материалах: заголовочного комплекса (рубрики, заголовки, подзаголовки, лиды); концовки публикаций; формата контента (графического и содержательно-тематических блоков).

*Ключевые слова:* **репрезентация, структурные приемы, заголовочный комплекс, концовка, формат контента, публикации журнала LABEL FRANCE**

Актуальность данной статьи обусловлена исследовательским интересом к изучению процесса эффективной репрезентации контента в публикациях СМИ с целью формирования у читательской аудитории представления об определенном информационном содержании журналистских материалов.

Цель исследования заключается в рассмотрении структурных приемов, обеспечивающих результативность процесса репрезентации содержательно-тематической составляющей в публикациях рубрики «Искусство» французского журнала LABEL FRANCE. Задачи исследования: провести анализ текстов периодического издания для оценки структурно-тематического представления информации; оценить структурные элементы публикаций, связанные с их тематической составляющей; рассмотреть структурные приемы репрезентации контента об искусстве в материалах французского периодического журнала.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые определен ряд структурных приемов продуктивного представления информационного содержания в публицистических материалах французских журналистов.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования расширяют научную область журналистики в вопросах достижения эффективной репрезентации контента, представленного в периодике. Практическая значимость статьи определяется возможностью применять подобные методы исследования при оценке публицистических текстов разного информационно-тематического содержания.

Материалом исследования стала 21 публикация ежеквартального информационного журнала Министерства иностранных дел Франции LABEL FRANCE (2002–2004 гг.), представленная в русскоязычной версии.

Понятие «репрезентация» (representation) рассматривается в науке как определенная представленность (изображение), которая, по мнению Р. Шартье, К Гинзбурга, А. Фюретьера и др., с одной стороны, «является инструментом опосредованного познания, который позволяет увидеть отсутствующий предмет путем его замены «изображением»; с другой, «… являет присутствие, демонстрирует публике некую вещь или личность» [1] для более наглядно-образного их представления. Репрезентации в текстах СМИ рассматриваются как конструкции, построенные журналистом в конкретном контексте для решения специфических целей, учитывающих всю совокупность элементов ситуации/задачи и зависящих от определенных обстоятельств [2, с. 28–29]. По мнению Дж. Мандера, рассматриваемое понятие походит на «знания», активизирующиеся для того, чтобы стать действенными, тогда как репрезентации являются действенными непосредственно [3, с. 41].

Понятие репрезентации контента в публикациях СМИ будет характеризоваться нами как представление журналистом определенного содержания, предлагаемого читателю как носителю той или иной культуры в форме некоторой информационной конструкции, зависящей от определенных обстоятельств, индивидуально-культурного контекста и предназначенной для решения специальных задач массовой коммуникации.

На I этапе исследования был проведен анализ 21 публикации рубрики «Искусство», выбранных из 8 номеров журнала LABEL FRANCE (2002–2004 гг.) [4–11]. Оценка текстов проводилась по 4 критериям (см. табл. 1), помогающим выйти на анализ структурных приемов репрезентации контента.

Проведенный анализ позволил обратить внимание на следующие структурные элементы публицистических материалов как некой конструкции, напрямую связанной с их содержательно-тематической составляющей.

1. *Заголовочный комплекс* – особая структурная комбинация, элементы которой предназначены для привлечения внимания аудитории к контенту публикации:

а) *рубрика* – тематический классификатор, создающий для целевой аудитории необходимые условия для ориентации в информационном потоке издания: все анализируемые публикации размещены в рубрике «Искусство»;

б) *заголовок* – «лицо» материала, формирующее основную идею и выполняющее контактную функцию. Во всех анализируемых текстах заголовки соответствуют следующему тематическому контенту публикаций: музыка (4 материала (19,0%): Э. Майо «Встреча джаза и электроники», Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» и др.); живопись (2 (9,5%): Ф. Жонен «Сулаж: «Сверхчерный цвет», М. Перро-Лано «Ники де Сен-Фаль, или торжествующая

Таблица 1

Критерии оценки структурно-тематического представления информации в публикациях журнала LABEL FRANCE (2002–2004 гг.)

| 1. Тематическая направленность публикаций (кол-во публикаций /%) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| музыка | живопись | кино | фестивали, выставки и др. культурные мероприятия | театр | танец | музеи, коллекции |
| 4/19,0 | 2/9,5 | 4/19,0 | 6/28,6 | 1/4,8 | 1/4,8 | 3/14,3 |

| 2. Заголовочный комплекс (кол-во публикаций,%) | | | |
|---|---|---|---|
| заголовок | подзаголовок | лид (19/90,5) | |
| | | прямой | затяжной |
| 21/100 | 1/4,8 | 15/78,9 | 4/21,1 |

| 3. Концовка материала (кол-во публикаций, %) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| хронологическая | футуристическая | поэтическая | вывод | завершение круга | разгадка | «галстук» |
| 10/47,6 | 3/14,2 | 1/4,8 | 4/19,0 | 1/4,8 | 1/4,8 | 1/4,8 |

| 4. Формат контента (кол-во публикаций, %) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Текстовый | графический (фотографии (20/95,2) | | | содержательно-тематические блоки (15 / 71,4) | | | |
| | фотографии героев публикаций | фото-иллюстрации | фотографии творческих работ | 2 блока | 3 блока | 4 блока | 5 блоков |
| 21/100 | 9/45 | 7/35 | 7/35 | 9/60 | 3/20 | 2/13,3 | 1/6,7 |

женственность»); кино (4 (19,0%): Б. Женен «Новые лица французского кино: часть вторая. Мужские лица», Ф. Гарбарз «В школе седьмого искусства» и др.); фестивали, выставки и др. культурные мероприятия (6 (28,6%): Ж.-М. Колар «Выпуск 2004: FIAC обновленный», Э. Тевенон «Лилль, европейская столица культуры» и др.); театр (1 (4,8%): М. Перро-Лано «Tintas frescac в Латинской Америке»); танец (1 (4,8%): С. Гильбо «Вечное время танца»); музеи, коллекции (3 (14,3%): М. Перро-Лано «Новый музей фотографии в Париже», Ж.-М. Колар «Выпуск 2004: FIAC обновленный» и др.) [4–11].

Однако следует заметить, что только в 11 заголовках (52,4%) напрямую указывается на тематику публикации («Вечное время танца», «Кино Аньес Жауи, или свои вкусы», «Паскаль Комелад. Музыка без границ» и др.). В 5 заголовках (23,8%) читатели понимают тематическую направленность материала, если знают, о чем (например, «Современное искусство: двадцатилетие FRAC» (FRAC – это Региональные фонды современного искусства) или о ком (например, «Сулаж: «Сверхчерный цвет» (Пьер Сулаж – художник) идет речь. При знакомстве с 5 заголовками (23,8%) читательская аудитория может лишь догадываться, о чем конкретно будет говориться в тексте (например, в работе М. Перро-Лано «Джазаир 2003, год Алжира во Франции» рассказывается о культурных мероприятиях, подаваемых автором через призму «*связей между двумя странами*» [7, с. 40–41]);

в) *подзаголовок* выполняет информативную функцию, помогая глубже понять тематическую направленность публикации. В 20 материалах (95,2%) нет подзаголовков, видимо, их основная функция передается лидам. И только в одной статье («Tintas frescac в Латинской Америке») журналист М. Перро-Лано предлагает подзаголовок: «Современный французский театр в картинках», информирующий читателя, незнакомого с проектом Tintas frescac, что речь пойдет о театральных постановках [5, с. 41–43];

г) *лид* как «вводка» в журналистский текст выполняет сюжетовыстраивающую функцию, работая, в том числе, и на привлечение внимания к содержательной стороне публикации. Этот структурный элемент присутствует в 19 материалах (90,5%). В двух текстах (9,5%) (О. Леви «Французская весна в Азии» и М. Пьерро-Лано «Новый музей фотографии в Париже» [10, с. 44]) авторы не используют лид, что в отсутствии еще и подзаголовка лишает материал дополнительной информативности по видению сюжетной линии. В 15 материалах (78,9%) применяются прямые лиды, сообщающие о важнейших аспектах события. В 4 публикациях (21,1%) журналисты предлагают читателям затяжные лиды, передающие атмосферу рассказанной в материале истории.

2. *Концовка материала* – важный элемент структуры текста, концентрирующий внимание на центральной идее материала, добавляя ему новый смысл. Во всех анализируемых публикациях присутствует концовка.

3 *Формат контента* как совокупность особенностей создания и подачи информации читательской аудитории включает в себя:

а) *текстовый контент,* благодаря которому читатель получает информацию об объекте журналистского представления;

б) *графический контент* (картинки, фотографии, схемы, мемы, карты, графика) – элемент, помогающий глубже увидеть содержательную сторону текста средствами визуального представления. В 20 анализируемых публикациях (95,2%) даны только фотографии, наглядно демонстрирующие объект журналистского творчества. В одном материале (4,8%) О. Леви «Французская весна в Азии» [10, с. 44] автор не использует фото, что объясняется, скорее всего, небольшим объемом заметки;

в) *содержательно-тематические блоки,* являющиеся дизайнерским оформлением текста, позволяют специально структурировать материал для большей его усвояемости. В 15 публикациях (71,4%) авторы распределяют сообщения по следующим блокам: в 9 материалах (60%) представлены 2 содержательно-тематических блока; в 3 (20%) – 3 блока; в 2 (13,3%) – 4 блока; в 1 (6,7%) – 5 блоков.

На II этапе исследования рассматривались *структурные приемы*, обеспечивающие, по нашему мнению, эффективную репрезентацию контента в рассматриваемых публикациях.

1. В *заголовках* журналистских материалов:

– *использование ключевых слов текста* («Встреча джаза и электроники» подготавливает читателя к знакомству с новым музыкальным направлением, «*свингующим между джазом и электроникой*»; «Сулаж: «Сверхчерный цвет» выводит читателя на творчество французского художника Пьера Сулажа – «*чемпиона черной монохромии*»; «Лилль, европейская столица культуры» рассказывает о фестивале «Лилль – 2024», предлагающем «*новый образ жизни*» для города, «*который в этом году, … стал европейской культурной столицей…*»; «Современное искусство: двадцатилетие FRAC» повествует о праздновании двадцатилетия со дня основания Региональных фондов современного искусства (FRAC), представляющих «*широчайшую панораму современного искусства…*» и др.);

– *обыгрывание названий известных произведений* (в заголовке заметки «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» обыгрывается название оперы В.А. Моцарта «Безумный день, или Женитьба Фигаро» по пьесе П. Бомарше);

– *номинативности / предикативности:* все заголовки публикаций представляют собой номинативную форму, содержащую оценку новости (например, «Трубадур барокко», «Французская весна в Азии», «Вечное время танца» и др.);

– *устремленность в будущее* («Новые лица французского кино: часть вторая. Мужские лица» – заголовок, подготавливающий читателя к встрече с начинающими актерами, каждый из которых «*олицетворяет собой успех французского кино и его новые проекты*»; «Встреча джаза и электроники» выводит читателя на знакомство с целым поколением французских музыкантов, «*которые разрабатывают новые направления: пи-джаз, е-джаз…*»; «Tintas frescac в Латинской Америке» знакомит с новым проектом «*по сотрудничеству между театрами,* который *«позволит жителям Латинской Америки открыть для себя современных французских авторов*»);

– *возвращение к прошлому* («Трубадур барокко» позволяет читателю осуществить «*возврат к истокам*» – традициям музыкального искусства через творческий образ современного музыканта);

– *значение некой общности (родства смысла)*, помогающей читателю увидеть в заголовке *синонимичность, равнозначность обеих его частей* (в названии «Ники де Сен-Фаль, или торжествующая женственность» ставится знак равенства между самой художницей и ее творческими работами, несущими настоящее женское начало) или *получить дополнительное пояснение к представляемому образу* («Кино Аньес Жауи, или свои вкусы» рассказывает об одной из *«… фигур мира французского кино*», ассоциирующейся с неповторимой индивидуальностью «*королевы игры в прятки*»);

– *интонационно-смысловое деление* – литературный прием, позволяющий: *создать интригу* («Классическая музыка: «Безумный день Нанта» – заголовок, в котором Ж. Макасса показывает, как городок Нант за один уик-энд дарит жителям и гостям «безумный день» классической музыки); *ощутить завершенность* («Выпуск 2004: FIAC обновленный» повествует о том, что «*к своему тридцать первому дню рождения знаменитый Международный салон современного искусства (FIAC) помолодел*»); *подчеркнуть главную мысль* («Новые лица французского кино: часть вторая. Мужские лица» и «Новые лица французского кино: часть вторая. Женские лица»: в первой части заголовков («Новые лица французского кино») говорится об актерах кино, которых французский зритель только открывает для себя, вторая – подчеркивает, будут ли это мужские лица или женские); *выделить преимущества* (в заголовке «Сулаж: «сверхчерный цвет» читателю предлагается знакомство с французским художником П. Сулажем, которого называют «*художником черного цвета*»); *усилить эмоциональный эффект* (заголовок «Современное искусство: двадцатилетие FRAC» рассказывает читателю о праздновании «*двадцатилетия со дня основания Региональных фондов современного искусства (FRAC)*»; *конкретизировать место действия* (Фонд Картье: Живое пространство современного искусства», где первая часть указывает на место действия (Фонд Картье – это необычный музей, в котором собраны «*коллекции современного искусства (260 художников, 900 произведений*»), а вторая – конкретизирует его («Живое пространство современного искусства», в котором «*подход к искусству идет от материи к удовольствию и мысли*»); *соединить самостоятельные наименования*, *не являющиеся равнозначными выражениями одного понятия* («Паскаль Комелад: музыка без границ»: в первой части заголовка читателю предлагается имя героя публикации («Паскаль Комелад»), которого любители музыки знают как композитора-инструментальщика, а вторая часть («Музыка без границ») констатирует разнообразие и бесконечность музыки в целом. Соединяя два наименования в один заголовок, автор показывает уникальность исполнителя, разрушающего все границы: «*вскормленный рок-н-роллом…, вальсом и джазом… дарит нам музыку, которая является плодом всего этого смешения*»);

– *перечисление*, при котором представляемые автором объекты выступают как однородные понятия («Turner, Whistler, Monet» – заголовок, в котором перечисляются фамилии известных художников (Тернера, Уистлера, Моне); в определенном смысле автор публикации О. Леви ставит знак равенства между ними в плане значимости их творчества: «*все три художника … являются ключевыми фигурами импрессионизма*»);

– *уточнение*, выполняющее функцию добавочного сообщения, конкретизирующего основное понятие (в заголовке «Лилль, европейская столица культуры» уточняется, о каком статусе города пойдет речь в данном материале: «*европейской столице культуры*»; заголовок «Джазаир 2003, год Алжира во Франции» уточняет для читателя следующее: через историческое название столицы Алжира – «аль-Джазаир» конкретизируется, что именно будет проходить в 2023 году, напрямую связанное с этим государством: «год Алжира во Франции»).

2. В *лидах* публикаций:

– *сообщение важнейших аспектов события* (прямые лиды) (в лиде материала С. Гильбо «Сезон польской культуры во Франции» дана информация о том, что «*на протяжении восьми месяцев в городах Франции пройдет более семисот мероприятий, затрагивающих разные области культуры*» [10, с. 40–41]; лид статьи Ф. Гарбарза «В школе седьмого искусства» повествует о главном направлении деятельности Femis, государственного высшего учебного заведения, которое «*предлагает своим абитуриентам образование…, основанное на глубоком понимании творческого процесса и реальной профессиональной практике*» [4, с. 34–35] и др.);

– *сообщение, передающее атмосферу рассказанной в материале истории* (затяжные лиды) (например, в лиде статьи М. Перро-Лано «Ники де Сен-Фаль, или торжествующая женственность» говорится о следующих событиях: прибытии в Ниццу скульптуры «Девушки»; монументальности и многоцветии работ, которые «*становятся частью ретроспективы, посвященной одной из*

*крупнейших французских художниц, Ники де Сен-Фаль*»; инициативе Музея современного искусства Ниццы об организации выставки; краткой истории жизни и творчества героини [4, с. 31–33]).

3. В *концовке* материалов, по А.В. Колесниченко [12]:

– *хронологическая концовка* (в 10 публикациях (47,6%) – завершение истории как последнего действия из планируемых по сюжету (в конце статьи Ф. Гарбарза «В школе седьмого искусства» рассказывается о работах женского состава режиссерского факультета Femis как логическом продолжении намеченного автором сюжета [4, с. 34–35]; заметка З. Лина «Паскаль Комелад: музыка без границ» завершается рассказом героя о своем последнем альбоме, представляющем для него «*момент поэзии, путешествие вне времени и вне проторенных музыкальных дорог…*» [7, с. 42] и др.);

– *футуристическая концовка* (в 3 текстах (14,2%) – взгляд в будущее (публикация М. Перро-Лано «Tintas frescac в Латинской Америке» заканчивается словами директора AFAA о вере в будущее: «*В любом случае … это программа обмена, которая очень скоро превзойдет самые смелые наши ожидания*» [5, с. 41–43]; работа Н. Капреляна «Фонд Картье: Живое пространство современного искусства» завершается достаточно очевидной идеей, привлекающей любителей искусства: «*Может быть, уже пришло время создания, … настоящего музея*?» [5, с. 44–45] и др.);

– *поэтическая концовка* (в 1 материале (4,8%) – новое (символическое) понимание изложенного в статье, переворачивающее ранее имевшиеся представления (статья М. Перро-Лано «Ники де Сен-Фаль, или торжествующая женственность» завершается рассказом о том месте, где проходила работа над скульптурами, ставшими для художницы «*квинтэссенцией всех свойственных ее творчеству тем*» [4, с. 31–33]);

– *вывод* (в 4 работах (19,0%) – умозаключение журналиста на основе изложенных в материале аргументов (в конце статьи Э. Майо «Встреча джаза и электроники» подводится логичный итог: «*…свинг и самые необычные горизонты вполне могут сочетаться между собой… во французском варианте*» [4, с. 36–37]; в материале С. Гильбо «Сезон польской культуры во Франции» автор, обобщая, констатирует: «*Традиция и авангард, … сольются вместе, чтобы лучше представить удивительную и многогранную картину польской культуры*» [10, с. 40–41] и др.);

– *завершение круга* (в 1 тексте (4,8%), означающее изменение на основе новых полученных знаний в конце публикации того, что было в начале (в начале заметки Ж. Макасса «Классическая музыка: «Безумный день Нанта» читатель узнает о том, что «*в программе первого Вудстока классической музыки, … стояла опера Моцарта «Безумный день, или Женитьба Фигаро» по пьесе Бомарше, давшая название фестивалю*», а в конце – автор, опираясь на изложенные факты, констатирует результат, который достигнут за прошедшие годы: «*Безумный День реализует настоящую социальную утопию… понятно, почему муниципалитет Нанта поддерживает этот проект: он усиливает единство городских жителей»* [9, с. 34];

– *разгадка* (в 1 публикации (4,8%), которая дает ответ на загадку, предложенную в начале материала (Ф. Жонен в работе «Сулаж: «Сверхчерный цвет» начинает публикацию с интриги «черного цвета», представленного в работах П. Сулажа: «*Я люблю власть черного*», а заканчивает материал концепцией художника: «…*Моя живопись – пространство вопросов и медитации, где смысл, придаваемый ему, может создаваться и разрушаться*» [7, с. 37-39]);

– «*галстук*» (в 1 материале (4,8%) – концовка, привязывающая окончание к какому-то элементу внутри текста (в публикации С. Гильбо «Вечное время танца» [8, с. 30-31] говорится о Государственном театре танцевального искусства, переехавшем в новое здание, а заканчивается статья интервью с Мишелем Сала, директором Центра, рассказывающим о перспективах развития танцевального искусства, что является закономерным, так как на протяжении всего материала упоминается слово «танец», говорится ли о спектаклях, студиях уникального Центра, хореографах и т. д.).

4. В *формате* текстов:

а) *фотографии* (графический формат):

– *фотографии героев публикаций,* предлагаемые в 9 материалах (45%), позволяют читательской аудитории визуально с ними познакомиться. В текстах представлены от 1 (например, в работе М. Перро-Лано «Ники де Сен-Фаль, или торжествующая женственность» предложена фотография художницы Ники де Сен-Фаль, одетой в необычный головной убор, по цветовой гамме чем-то напоминающий ярких персонажей ее творчества [4, с. 31–33]) до 9 фотографий (например, в статье Ф. Гарбарза «Новые лица французского кино: часть вторая. Женские лица» присутствуют фотографии пяти героинь истории, каждая из которой представлена дважды: в фотоколлаже – портретной галерее лиц киноактрис и определенном съемочном интерьере, знакомящем читателя с образами героинь их картин [6, с. 40–42]);

– *фотографии-иллюстрации,* данные в 7 публикациях (35%), помогают читателю наглядно увидеть то, о чем говорится в тексте. В материалах предлагаются от 1 (например, в работе Ф Гарбарза «В школе седьмого искусства» предлагается фотография съемочного процесса [4, с. 34–35]) до 2 фотографий (например, в статье М. Перро-Лано «Tintas frescac в Латинской Америке» читатель видит фотографии спектакля и кинофильма современных французских авторов, которые были показаны для жителей Латинской Америки в 2004 году [5, с. 41–43]);

– *фотографии творческих работ* героев публикаций, присутствующие в 7 материалах (35%), позволяют полнее увидеть читателю их креативное начало. В текстах представлены от 1 (например, в заметке О. Леви «Turner, Whistler, Monet» дано фото картины Тернера «Красный закат», благодаря чему читатель знакомится с творчеством мастера, по-своему постигающего «… *тайну света, цвета и эффектов воздуха*» [10, с. 43]) до 4 фотографий (например, в статье Э. Тевенона «Лилль, европейская столица культуры» читатель видит «*современные символы нового образа жизни*» – экспонаты, показанные на фестивале в городе Лилле [8, с. 26–29]);

б) *распределение сообщений по содержательно-тематическим блокам* от 2 (например, в работе Ф. Гарбарза «В школе седьмого искусства» материал распределен по следующим блокам: «Выбор воображения» рассказывает об этапах поступления в Высшую государственную школу искусства звука и изображения и «Значительные технические средства» знакомит с техническими средствами обучения в институте, позволяющими выйти из стен школы профессионалами, «*готовыми немедленно включиться в работу*» [4, с. 34–35]) до 5 (например, в статье Э. Тевенона «Лилль, европейская столица культуры» автор распределяет материал по 5 блокам: «Возрождение» представляет реставрированные памятники архитектуры в Лилле; «Дома безумств» рассказывает о новых проектах старинных зданий («*монастыри, богадельни, мастерские, ткацкие цеха, представляющие связь между прошлым и настоящим* ...»); «Столица разных культур» знакомит с мероприятиями, фестивалями в г. Лилле, состоящими «… *из выставок, спектаклей и художественных перфомансов…*»; «Пари для будущего» повествует о надеждах организаторов фестиваля («… *в 2005 году никому не покажется странным, что туристические дороги между Парижем, Берлином и Нью-Йорком будут пролегать через север Франции*»); «Что такое европейская культурная столица?» информирует читателей об особенностях присуждения ряду городов такого Почетного звания [8, с. 26–29]).

Следует констатировать, что характеристика публицистического текста с точки зрения репрезентации его контента определяется эффективным использованием структурных приемов представления информации, работающих на решение важной цели: информационного раскрытия объекта, представляемого журналистом. Важными структурными элементами публикаций в рубрике «Искусство» французского журнала LABEL FRANCE выступают заголовочный комплекс, концовка и формат представляемого материала, от удачного выбора которых напрямую зависит понимание читательской аудиторией содержательно-смыслового наполнения предмета речи, предлагаемого журналистом в своем материале.

Библиографический список


1. Гинсбург К. Репрезентация: Слово, Идея, Вещь. *Новое литературное обозрение*. 1998; № 33.
2. Анпилогова Л.В. *Репрезентация концепта общество в современных печатных СМИ России и Казахстана*. Рига: LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2019.
3. Мандер Дж. *Когнитивная психология*. Лондон: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985.
4. *LABEL FRANCE*. 2002; № 46.
5. *LABEL FRANCE*. 2002; № 48.
6. *LABEL FRANCE*. 2003; № 49.
7. *LABEL FRANCE*. 2003; № 50.
8. *LABEL FRANCE*. 2004; № 53.
9. *LABEL FRANCE*. 2004; № 54.
10. *LABEL FRANCE*. 2004; № 55.
11. *LABEL FRANCE*. 2004; № 56.
12. Колесниченко А.В. *Практическая журналистика*. Москва: МГУ, 2022.


References


1. Ginsburg K. Reprezentaciya: Slovo, Ideya, Vesch'. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 1998; № 33.
2. Anpilogova L.V. *Reprezentaciya koncepta obschestvo v sovremennyh pechatnyh SMI Rossii i Kazahstana*. Riga: LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2019.
3. Mander Dzh. *Kognitivnaya psihologiya*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985.
4. *LABEL FRANCE*. 2002; № 46.

5. *LABEL FRANCE*. 2002; № 48.
6. *LABEL FRANCE*. 2003; № 49.
7. *LABEL FRANCE*. 2003; № 50.
8. *LABEL FRANCE*. 2004; № 53.
9. *LABEL FRANCE*. 2004; № 54.
10. *LABEL FRANCE*. 2004; № 55.
11. *LABEL FRANCE*. 2004; № 56.
12. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika*. Moskva: MGU, 2022.

*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-383-385

***Gorburov I.D.,*** *MA student (Contemporary Russian Literature), Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), ORCID 0000-0002-7842-1791, SPIN 5841-136, E-mail: iuduobmanuli@gmail.com*

**INTERMEDIAL ASPECTS OF THE POETICS OF V. EROFEEV'S POEM "MOSCOW – PETUSHKI".** The aim of the study is to specify the ways and forms of V. Erofeev's interaction with intermedial inclusions within the poem "Moscow – Petushki". The article examines the integrative intermedial elements of the text, relating to different areas of communication, including cinema and mass media. Special attention is paid to the parodying of the Soviet "ritual" discourse. The scientific novelty of the article consists in creating a classification of intermedial incorporation in "Moscow – Petushki" based on their forms and purposes of inclusion. In the allocation functional groups of intermedial integrations, such aspects as the influence of borrowings on the semantic context of the work, their strengthening of the suggestive power of the text, and the deepening of the psychologism of the characters are taken into account. The research reveals a large number of ways of intermedial interactions in V. Erofeev's poem, including integrative, combinative and synthetic forms of transformation of a heterologous text. The peculiarities of these integrations largely determine the author's idiostyle. Prospects for further research lie not only in the possibility of expanding the method of intermedial discourse analysis within the body of V. Erofeev's work, but also in the possibility of a comparative analysis of works of modern Russian literature with "Moscow – Petushki", which fully reflects the variety of forms and methods of intermediality.

*Key words:* **intermediality, intertextuality, V. Erofeev, postmodern discourse, media exchange**

***И.Д. Горбуров,*** *магистр, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, ORCID 0000-0002-7842-1791, SPIN 5841-1361, E-mail: iuduobmanuli@gmail.com*

# ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОЭТИКИ ПОЭМЫ В. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА – ПЕТУШКИ»

Цель данного исследования – изучить и конкретизировать способы и формы взаимодействия В. Ерофеева с интермедиальными включениями в рамках поэмы «Москва – Петушки». В статье рассматриваются интегративные межмедийные элементы текста, относящиеся к различным направлениям коммуникации, включая кинематограф и СМИ. Особое внимание уделяется пародированию советского «обрядового» дискурса. Научная новизна статьи заключается в создании классификации интермедиальных инкорпораций в поэме «Москва – Петушки», исходя из их форм и целей включения. При выделении функциональных групп интермедиальных интеграций учитываются такие аспекты, как влияние заимствований на смысловой контекст произведения, усиление ими суггестивной силы текста, углубление психологизма героев. В результате исследования было выявлено многообразие способов интермедиальных взаимодействий в поэме В. Ерофеева, включая интегративные, комбинационные и трансформационные формы преобразования чужеродного текста. Особенности этих интеграций в существенной степени определяют идиостиль автора. Перспективы дальнейших исследований состоят не только в расширении метода интермедиального дискурс-анализа в рамках творчества В. Ерофеева, но и в возможности сравнительно-сопоставительного анализа произведений современной русской литературы с поэмой «Москва – Петушки», в полной мере отражающей многообразие форм и методов интермедиальности.

*Ключевые слова:* **интермедиальность, интертекстуальность, В. Ерофеев, постмодернистский дискурс, медиаобмен**

Вопрос атрибуции интермедиальных элементов художественных текстов является одной из наиболее активно разрабатываемых тем современного российского и зарубежного филологического процесса [1, с. 81]. Интермедиальные интегративные элементы поэтики литературных форм позволяют отслеживать их связь с общекультурным полем национального искусства и языка. Актуальность данного исследования обусловлена тенденциями к легитимизации дискурс-анализа в качестве одного из ключевых методов современного литературоведения. Подобный подход позволяет увидеть в литературном тексте «неограниченные комбинации всевозможных кодов» [2], что обеспечивает широкое поле возможных смысловых интерпретаций и расширяет границы классического литературоведческого анализа. Вычленение интермедиальных заимствований в поэме В. Ерофеева «Москва – Петушки» позволит воссоздать ее ризоматичную структуру в форме свободных ассоциаций между стилистически различными интеграциями [3, с. 809].

Несмотря на обилие работ, посвященных разбору интертекстуальных компонентов ерофеевского текста [4; 5], единственным серьезным исследованием, посвященным гетерогенным включениям, является работа ««Москва – Петушки» Венедикта Ерофеева как синтез интермедиальных кодов» А.Н. Безрукова [6], которая, в свою очередь, фокусируется непосредственно на музыкальных интермедиальных инкорпорациях, не актуализируя огромный массив включений из иных форм медиа. Новизна текущего исследования заключается в систематическом подходе к анализу межмедийных инкорпораций, охватывающем совершенно различные формы и методы заимствований, относящиеся к кардинально различным медиасистемам. Подобный подход позволит в полной мере проанализировать все интермедиальные инкорпорации, в значительной степени углубив контекстуальный, аллюзивный и общекультурный план поэмы В. Ерофеева.

Исходя из вышесказанного, целью исследования является полномасштабный разбор и классификация межмедийных инкорпораций в поэме «Москва – Петушки», который позволит еще более четко очертить идиостиль В. Ерофеева, основываясь на интермедиальных аспектах поэмы.

Чтобы достигнуть цели, необходимо выполнить ряд задач:

– вычленить интермедиальные компоненты поэмы, четко обозначив границу между смежными с ними интертекстуальными включениями;

– сгруппировать эти включения по смысловым блокам, отображающим сам метод их интеграции и их целевую функцию;

– описать и охарактеризовать готовую систему, оценить степень ее влияния на модальность текста, его сюжетную линию и проблематику.

Материалом для исследования послужила поэма В. Ерофеева «Москва – Петушки» (Ерофеев В.В. Москва – Петушки. С комментариями Э. Власова. Москва: Вагриус, 2002).

Теоретическую базу исследования составили труды О. Ханзена-Лёве (1999), Н.В. Тишуниной (2001), Э.В. Седых (2008), Л.Н. Синельниковой (2017) и Е.А. Абросимовой (2020), посвященные интермедиальности как атрибуту художественного текста, а также исследования А.Н. Безрукого (2017) и М.А. Перепелкина (2010), посвященные анализу поэмы В. Ерофеева.

В данной работе характер интермедиальных взаимодействий будет определяться не по литературоведческим принципам [7], определяющим цитацию любого письменного источника более узким термином «интертекст», исходя из единообразной природы канала передачи информации, а опираясь на принципы коммуникативистики и медиаэкологии. Основываясь на монументальном труде М. Маклюэна «Понимание медиа» [8] и работе современных исследователей Жилавской И.В [9], А.Н. Назаренко [10], обозначим, что понятие «медиа» обозначает совокупность каналов передачи информации, выступающих между реципиентом и происходящим событием.

Отсюда вербальная природа заимствованного текста – его моногенная семиотичность [11, с. 33] с текстом-носителем – не становится для нас дифференцирующим критерием в области межмедийного взаимодействия, а сами инкорпорированные элементы в рамках разнородных печатных медиа не будут маркироваться как интермедиальные, а не интертекстуальные. Таким образом, к корпусу интермедиальной инкопорации в контексте исследования поэмы В. Ерофеева мы отнесем не только традиционные схемы взаимодействия: литература – живопись, литература – музыка, литература – архитектура, но и лите-

ратура – печатные СМИ, литература – телевидение. Последние две будут определять интеграцию в художественный текст элементов релевантного на начало семидесятых политического дискурса. Интермедиальные компоненты с точки зрения их реализации в тексте воспроизводятся двумя способами – эксплицитно и, соответственно, имплицитно. В первом случае автор напрямую указывает на конкретное произведение, во втором – связь с первоисточником аллюзивна, степень открытости связи с первоисточником варьируется от весьма очевидной до дискуссионной.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты в дальнейшем могут быть использованы для более глубокого изучения целостного корпуса произведений В. Ерофеева и расширения характеристики его идиостиля, а также в процессе преподавания дисциплины «Русская литература второй половины XX века».

Перейдем к анализу исследуемого текста. Распределим интермедиальные заимствования по функциональным группам, исходя из источника заимствования: к музыкальным мы отнесем – оперу «Цирюльник» Дж. Россини; «попурри из оперных арий» (Безруков, 2017), представляющее из себя цитацию из «Лоэнгрина» Р. Вагнера, «Фауста» Шарля Гунно и «Паяцев» Леонкавалло; «Бориса Годунова» Модеста Мусоргского; «Еньку» (на стихи Дмитрия Иванова), девятую симфонию Дворжака, оперу «Хованщина» М. Мусоргского, переоркестрованную Римским-Корсаковым; «Фальстаф» Дж. Верди; «Шум леса» Ференца Листа. К архитектурным – Кремль, Курский вокзал, памятник Минину и Пожарскому. К театру – «Отелло» У. Шекспира. К телевидению и печатной прессе – весь пласт текста, связанный с Моше Даяном и Аббой Эбаном, семидневной войной; отдельно к прессе – журнал «Ревю де Пари». К кинематографу – кинофильм «Председатель». К живописи – «Неутешное горе» Крамского. В отдельную группу интермедиальных включений необходимо выделить математические задачи, которые загадывал Сфинкс, и пародирование «обрядовой» [12] части советского дискурса. Последним двум группам мы уделим отдельное внимание.

Базовый метод включения интермедиальных компонентов – инкорпорация, то есть включение различных медиа в корпус литературного произведения «на основе их вербализации» [13, с. 123] и трансформации в тексте. Заметим, что подобный вид интермедиальности можно назвать литературоцентричным, поскольку в контексте создания и анализа литературного текста он встречается значительно чаще остальных, представляя собой, по сути, фрагментарное заимствование материала из других медиа.

Функция большинства интермедиальных включений совпадает с базовыми принципами интертекстовой интеграции – включение произведений искусства, во-первых, расширяет смысловой контекст произведения, во-вторых, углубляет психологизм героя, в-третьих, служит для увеличения суггестивной силы произведения и, например, создания комического эффекта.

К расширению смыслового контекста, например, относится архитектурно-пространственная оппозиция Кремль – Курский вокзал (часть более широкой географический оппозиции Москва – Петушки). Согласно построениям М.А. Перепелкина, движение Венечки от центра к периферии символизирует «движение от трансцендентного центра к индивидуальному мифу героя», от «реалистического к нереалистическому» [14, с. 191]. Частный случай оппозиции окраинного и центрального – вокзал в своем символическом значении точки убытия из центра – реализуется в поэме через искомое интермедиальное включение. Венечка, который никогда не бывал в Кремле, раз за разом стремится совершить поступательное движение, добравшись до главного символа столицы, но раз за разом оказывается в точке прямого удаления от центра.

К этой же смысловой группе можно отнести сцену алкогольного припадка, случившегося с героем в тамбуре на перегоне Карачарово – Чухлинка. Венечка уподобляет этот процесс известной опере Верди «Отелло»: «Кувыркался из угла в угол, как великий трагик Федор Шаляпин <…> В самом деле. Может, я играл бессмертную драму “Отелло, мавр венецианский”?» [15, с. 14]. Подобный прием позволяет до крайности увеличить визуальность припадка героя, расширив степень его зрительной убедительности и эмоционального воздействия на читателя. В этом же включении к указанной функции примешивается и игровой элемент – само сравнение с «бессмертной драмой» построено на эрративе: мало того, что произведение У. Шекспира по своей жанровой природе является трагедией (драма – стилевое снижение, комическое в контексте описываемого алкогольного припадка), так и само название в целом представляет собой контаминацию означенный оперы Дж. Верди и новеллы Дж. Чинтио, послужившей первоисточником к труду У. Шексира, впоследствии превращенного в оперу.

Для углубления психологизма нарратора используется, например, включение кинокартины «Председатель». Первоначально сюжет фильма пересказывает старший Митрич, юродивый попутчик Венечки, причем пересказывает не действительный сюжет, а собственную историю о председателе по имени Лоэнгрин (прямая ссылка на Лоэнгрина из одноименной оперы Р. Вагнера), который катается по пруду на лодке, «чирьи из себя выдавливает» [15, с. 54], а затем лежит на полу рабочей конторы и плачет. Пересказывая вымышленный сюжет, Митрич сам начинает плакать. Совершенно абсурдный монолог Митрича, в комическом ключе актуализирующий интермедиальный компонент с его абсолютным отрывом от исходного смыслового содержания, нужен не только для усугубления общей гротескности текста, но и для инициации ответной реакции Венечки. Когда слушающие начинают смеяться над Митричем, Венечка проявляет к нему христианское сострадание и рассуждает о природе любви как таковой: «А я сидел и понимал старого Митрича, понимал его слезы: ему просто все и всех было жалко <…> Первая любовь или последняя жалость – какая разница? <…> Жалость и любовь к миру – едины» [15, с. 56].

В создании комического побочно участвует большинство интермедиальных включений поэмы, однако помимо них встречаются и такие компоненты, которые направлены конкретно на данную задачу. Непосредственно для создания абсурдно-комического эффекта, например, используется фрагмент текста, посвященный философскому эссе под названием «Шик и блеск иммер элегант», которое Венечка отправил в «Рувю де Пари». Сюда же отнесем эксперимент Венечки с выяснением зависимости эффектов действия спиртного от его количества в рюмках: «…и точно так же, как девятую симфонию Антонина Дворжака – фактически девятую – условно называют пятой, точно так же и вы: условно назовите десятой свою шестую [рюмку], и будьте уверены; теперь вы уже будете беспрепятственно мужать и мужать» [15, с. 32].

Однако работа с интермедиальными включениями в поэме значительно превышает классические инкорпоративные формы. Интересной является ситуация, когда единообразное интермедиальное включение встречается в тексте несколько раз, исполняя разные функции, как это происходит с интеграцией картины «Неутешное горе» И. Крамского. Первоначально она встречается нам во внутреннем монологе Венечки и повышает степень персонификации рассказчика: «Скушна эта княгиня? – Она невозможно скушна и еще бы не была скушна! Она легкомысленна? – В высшей степени легкомысленна! Вот так и я» [15, с. 25]. Затем в главе «112-й километр – Омутище», когда Венечка просыпается в иррельном пространстве вагона после видения о революции в Поломах, мы вновь сталкиваемся с княгиней с картины: ее образ помогает автору организовать художественное пространство иномирья, наполнив его тревогой и до крайней точки повысив градус иррациональной алогичности происходящего.

Важно заметить, что отличается не только цель включения данного компонента, но и сам слой текста, куда производится интеграция. Повествование в поэме ведет диегетический персонифицированный рассказчик, который одновременно является и субъектом, и объектом повествования, то есть рассказывает сам о себе. Первый раз интермедиальная интеграция происходит в событийный план, то есть внутрь повествования, во второй – в лирическое отступление, собственно авторское размышление.

Далее структура интермедиальности поэмы только усложняется – меняется непосредственно метод. От инкорпорации мы переходим к проекции формообразующих принципов. В главах «Орехово-Зуево – Крутое», «Крутое – Воиново» и «Воиново – Усад» мы сталкиваемся с бурлескной профанацией обрядовой части советского дискурса. Перед нами предстает сон Венечки о том, как он со своим товарищем Вадимом устроил революцию в селе Андреевское. В ходе революции героями планируются секретные операции, собираются пленумы и пишутся декреты, мятежное село успевает отправить несколько политических писем и объявить войну Норвегии. Легитимно говорить именно о проекции формообразующих принципов, исходя из того, что внелитературные жанры (например, декрет) начинают регламентировать речевую форму интермедиальных включений: «4-й пленум был траурным. Я выступил и сказал: «Делегаты! Если у меня когда-нибудь будут дети, я повешу им на стену портрет прокуратора Иудеи Понтия Пилата, чтобы дети росли чистоплотными. Прокуратор Понтий Пилат стоит и умывает руки – вот какой это будет портрет» [15, с. 79]. При этом абсурдное содержание самих включений вступает с этими принципами в диссонанс, в результате чего и достигается комический эффект.

Такой же принцип, но в еще более явной форме демонстрируется в случае с математическими задачами, которые загадывал Венечке Сфинкс. Здесь принцип подобия формы воспроизводится еще более явно, а сама форма выражения текста менее литературна – степень чужеродной маркированности включаемого медиа многократно выделяет данное интермедиальное включение. Содержание задач абсурдно: «Папанин, желая спасти Водопьянова, вышел из пункта Б в сторону пункта Б. В то же мгновенье Водопьянов, желая спасти Папанина, вышел из пункта Б в пункт Б» [15, с. 79]. Оно вполне может заставить читателя увидеть здесь не реконструкцию формообразующих принципов, а их деконструкцию, однако все указанные задачи апеллируют только к логическим принципам и действиям, свойственным действительным математическим выражениям (сложение, вычитание, поиск неизвестного и так далее). Впрочем, сами задачи не подразумевают возможности быть решенными (следует отметить, что в русскоязычном сегменте Интернета есть несколько любительских статей, чьи авторы решают искомые задачи, что только подчеркивает и усиливает их игровую функцию).

В тексте присутствует и еще один вид интермедиальности – трансформация. Реализуется он через графики, представленные Венечкой для иллюстрации количества алкоголя, выпиваемого членами его бригады монтеров кабельных работ. Графики недостаточно считать просто иллюстративным материалом, поскольку они интегрированы в повествовательную структуру поэмы, а не просто визуализируют перед читателем определенный сюжетный эпизод. Графики эти несостоятельны с точки зрения реальной действительности (в отличие от только что упомянутых математических задачек), но следуют внутренней логике произведения: например, график самого «автора поэмы «Москва – Петушки»» [15, с. 43] изгибается назад таким образом, что несколько точек на оси ординат

соответствуют одной на точке абсцисс, что нарушает законы построения графиков, но при этом четко иллюстрируют загадочной характер Венечки: «У третьего – биение гордого сердца, песня о буревестнике и девятый вал» [15, с. 43].

Именно тот факт, что искомые графики подчиняются внутренним законам произведения, при этом отрываясь от своих базовых геометрических законов построения с точки зрения формы, позволяют нам заявлять, что данный тип интермедиальности является именно трансформацией и существенно отличается от упомянутых ранее математических задачек. Математические задачки, попав в чужеродный текст, сохраняют сторону своей формальной организации, при этом содержательно подчиняясь внутренним законам книги, а вот графики целиком и полностью теряют свои первоначальные свойства, деформируясь уже и с точки зрения формы их проекции.

Подводя итоги, мы с уверенностью можем сказать, что интермедиальность является одним из ключевых элементов поэтики поэмы В. Ерофеева «Москва – Петушки». Данный прием взаимодействует с искомым текстом практически на всех возможных уровнях, воздействуя как на организацию художественного пространства, так и сюжета, системы персонажей.

В. Ерофеев реализует данный прием максимально многогранно: использует разные типы включений, относящихся к совершенно различным медиа. Автор активно обращается к музыке, архитектуре, кинематографу, прессе и артефактам политической культуры.

В. Ерофеев комбинирует не только источники интермедиальных компонентов, но и методы их интеграции, начиная от классической инкорпорации и заканчивая достаточно нетипичной для романной формы комбинацией. С помощью интермедиального пласта текста удается добиться совершенно различных целей – повысить общую комичность поэмы, глубже раскрыть психологизм нарратора, увеличить общий культурологический и семиотический аспекты текста.

Поскольку поэму «Москва – Петушки» можно назвать программным произведением с точки зрения реализации интермедиальных форм эпохи постмодернизма, перспективу дальнейших исследований мы видим не только в экстраполяции метода интермедиального дискурс-анализа на другие произведения автора, но и в возможности последующего сопоставления текстов современных авторов, использующих интермедиальные интеграции, но не относящихся к постмодернизму, для выявления путей эволюции использования этого атрибута текста.

Библиографический список


1. Савиных О. И. Опыт интермедиального подхода к интерпретации сюжета о Медее в романе Кристы Вольф «Медея. Голоса» и киноверсии Пьера Паоло Пазолини. *Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2017; № 1 (41).
2. Абросимова Е.А. Интермедиальное измерение современного поэтического дискурса: систематический обзор. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; № 4.
3. Синельникова Л.Н. Ризома и дискурс интермедиальности. *Вестник РУДН*. Серия: Лингвистика. 2017; № 4.
4. Брыкина Н.Ф. Функции интертекстуальности в поэме вен. Ерофеева «Москва – Петушки». *Мировая литература в контексте культуры*. 2008; № 3.
5. Носов Д.В. «Пьяненькие» едут в Петушки (к вопросу о преемственности традиций в русской литературе: от Ф.М. Достоевского к В.В. Ерофееву). *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2012; № 1 (21).
6. Безруков А.Н. «Москва – Петушки» Венедикта Ерофеева как синтез интермедиальных кодов. *Филология: научные исследования.* 2017; № 4: 106–115.
7. Седых Э.В. К проблеме интермедиальности. *Вестник СПбГУ. Язык и литература*. 2008; № 3-2.
8. Маклюэн М. *Понимание Медиа: Внешние расширения человека*. Перевод с английского В. Николаева. Москва: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003.
9. Жилавская И.В. Классификация медиа. Проблемы, понятия, критерии. *Вестник ВУиТ*. 2016; № 4.
10. Назаренко А.Н. Понятие «медиа» в междисциплинарных исследованиях коммуникаций. *Вестник СПбГИК*. 2018; № 3 (36).
11. Лапшина Ю.Ю. Семиотически гетерогенное произведение массовой информации в рамках теории общей филологии. *Вестник Удмуртского университета.* Серия: История и филология. 2015; № 5.
12. Жидкова Е. Советская гражданская обрядность как альтернатива обрядности религиозной. *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. 2012; № 3-4 (30).
13. Абросимова Е.А. Типология интермедиальных отношений в современном поэтическом дискурсе: систематический обзор. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; № 7.
14. Перепелкин М.А. «Москва – Петушки»: от окраины к центру. *Вестник СамГУ*. 2010; № 79.
15. Ерофеев В. *Москва – Петушки*. Москва: Вагриус, 2002.


References


1. Savinyh O. I. Opyt intermedial'nogo podhoda k interpretacii syuzheta o Medee v romane Kristy Vol'f «Medeya. Golosa» i kinoversii P'era Paolo Pazolini. *Izvestiya VUZov. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2017; № 1 (41).
2. Abrosimova E.A. Intermedial'noe izmerenie sovremennogo po`eticheskogo diskursa: sistematicheskij obzor. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; № 4.
3. Sinel'nikova L.N. Rizoma i diskurs intermedial'nosti. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2017; № 4.
4. Brykina N.F. Funkcii intertekstual'nosti v po`eme ven. Erofeeva "Moskva – Petushki". *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury*. 2008; № 3.
5. Nosov D.V. «P'yanen'kie» edut v Petushki (k voprosu o preemstvennosti tradicij v russkoj literature: ot F.M. Dostoevskogo k V.V. Erofeevu). *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 1 (21).
6. Bezrukov A.N. «Moskva – Petushki» Venedikta Erofeeva kak sintez intermedial'nyh kodov. *Filologiya: nauchnye issledovaniya.* 2017; № 4: 106-115.
7. Sedyh `E.V. K probleme intermedial'nosti. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura*. 2008; № 3-2.
8. Maklyu`en M. *Ponimanie Media: Vneshnie rasshireniya cheloveka*. Perevod s anglijskogo V. Nikolaeva. Moskva: Zhukovskij: «KANON-press-C», «Kuchkovo pole», 2003.
9. Zhilavskaya I.V. Klassifikaciya media. Problemy, ponyatiya, kriterii. *Vestnik VUiT*. 2016; № 4.
10. Nazarenko A.N. Ponyatie "media" v mezhdisciplinarnyh issledovaniyah kommunikacij. *Vestnik SPbGIK*. 2018; № 3 (36).
11. Lapshina Yu.Yu. Semioticheski geterogennoe proizvedenie massovoj informacii v ramkah teorii obschej filologii. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Istoriya i filologiya. 2015; № 5.
12. Zhidkova E. Sovetskaya grazhdanskaya obryadnost' kak al'ternativa obryadnosti religioznoj. *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom*. 2012; № 3-4 (30).
13. Abrosimova E.A. Tipologiya intermedial'nyh otnoshenij v sovremennom po`eticheskom diskurse: sistematicheskij obzor. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; № 7.
14. Perepelkin M.A. «Moskva – Petushki»: ot okrainy k centru. *Vestnik SamGU*. 2010; № 79.
15. Erofeev V. *Moskva – Petushki*. Moskva: Vagrius, 2002.


*Статья поступила в редакцию 22.04.24*

УДК 81'27

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-385-388

***Dongak Ch.B.**, senior teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: 4e4enka84@mail.ru*

**LINGUISTIC LANDSCAPE OF THE CITY OF KYZYL IN REAL AND VIRTUAL SPACE.** The article reviews features of functioning of the Republic of Tuva state languages in the modern linguistic landscape of the city of Kyzyl. The asymmetric representation of the state languages of the Republic of Tuva in Kyzyl's linguistic landscape is due to federal language legislation, and regional regulation which requires the use of the Tuvan language only in its official part. In the context of technological development, the inclusion of virtual space into the field of linguistic landscape research seems to be inevitable. Thus, the study examines the virtual linguistic landscape on a par with its physical manifestation. The paper identifies trends in increasing the share of the Tuvan component, both in the official and unofficial public space, including the real and virtual linguistic landscape of the city of Kyzyl. The relevance of the development of the modern bilingual language landscape of the republic is reflected in the Strategy of state support for the development of the Tuvan language in the Republic of Tuva in the period from 2024 to 2033.

*Key words:* **linguistic landscape, virtual linguistic landscape, language legislation, Tuvan language, online maps**

***Ч.Б. Донгак**, ст. преп., Тувинский государственный университет (ТувГУ), г. Кызыл, E-mail: 4e4enka84@mail.ru*

# ЯЗЫКОВОЙ ЛАНДШАФТ ГОРОДА КЫЗЫЛА В РЕАЛЬНОМ И ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВАХ

В статье рассматриваются особенности софункционирования двух государственных языков Республики Тыва в современном языковом ландшафте города Кызыла. Асимметричный характер представленности государственных языков Республики Тыва обусловлен федеральным языковым законодательством и ограничением региональной регламентации использования тувинского языка только в официальной части языкового ландшафта. С развитием

технологий видится неизбежным включение виртуального пространства в область исследований языкового ландшафта. В работе выявлены тенденции увеличения доли тувинского компонента как в официальном, так и в неофициальном публичном пространстве, включая реальный и виртуальный языковые ландшафты города Кызыла. Актуализация перспектив развития современного билингвального языкового ландшафта республики представлена в Стратегии государственной поддержки развития тувинского языка в Республике Тыва в период с 2024 по 2033 гг.

*Ключевые слова:* **языковой ландшафт, виртуальный языковой ландшафт, языковое законодательство, тувинский язык, онлайн-карты**

В социолингвистическом аспекте языковой ландшафт обычно рассматривается как один из показателей функционирования языков на определенной территории. Определение понятия *лингвистический ландшафт* (linguistic landscape) как «визуальной представленности всевозможных государственных и торговых знаков на определенной территории» связывают с именами Р. Лэндри и Р. Бурхиса [1, с. 23]. Проблематика визуализации информационных и рекламных вывесок, дорожных указателей и иных языковых маркеров в определенном ареале получает развитие в трудах отечественных ученых [2–10 и др.].

Языковой ландшафт (далее – ЯЛ) города Кызыла до недавнего времени практически не рассматривался в социолингвистическом плане. Лишь в 2024 году вышла статья коллектива авторов [11], в которой представлены результаты сопоставительного исследования языковых ландшафтов Кызыла и Улан-Удэ на основе анализа регионального языкового законодательства и интерпретации визуальной текстовой информации (вывесок, табличек, объявлений и т. д.). Исследователями было выявлено, что тувинский язык «сильно (почти в 10 раз) уступает по представленности русскому и немного даже английскому языкам» [11, с. 23]. При этом авторы отмечают одинаковую представленность тувинского языка в ЯЛ столицы Тувы, как в центре города, так и на его периферии. Что касается нарушения требований Закона о языках РТ, то в большинстве случаев они связаны с расположением текстов двуязычных наименований госучреждений и с отсутствием дублирования на тувинский язык [11, с. 26]. Кроме того, авторы приходят к выводу об отсутствии единой концепции в оформлении ЯЛ, а также несоответствии последнего реальной картине функционирования языков в обществе, т. к. «распространенность тувинского языка в устной форме не гарантирует его пропорциональной представленности в языковом ландшафте» [11, с. 28].

Актуальность исследования обусловлена неотложными задачами сохранения языкового многообразия в условиях усиления доминирования преимущественно мировых и мажоритарных языков. Вопросы выживания миноритарных языков связаны с необходимостью сохранения их межпоколенческой передачи детям в семье одновременно с расширением их социальных функций. В связи с этим ученые отмечают появление «нового вектора дискурса языковой политики в наднациональных политических текстах, направленных на продвижение идей языковой справедливости в условиях глобального сокращения языкового многообразия», подчеркивая важность «руководства к действию через систему международных, региональных, национальных и местных нормативных документов, стратегий и нормативно-правовой базы», которое представлено в документах Международного десятилетия языков коренных народов (2022–2032), утвержденного Генеральной Ассамблеей ООН [12, с. 292].

Цель нашей работы – охарактеризовать особенности софункционирования двух государственных языков Республики Тыва в современном языковом ландшафте города Кызыла. Для реализации этой цели предполагается решение следующих задач:

– изучить основные работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблематике языкового ландшафта в городской среде;

– рассмотреть юридические аспекты регламентации билингвизма в языковом ландшафте Республики Тыва;

– провести анализ языкового ландшафта города Кызыла в разрезе разных видов билингвальной визуальной информации с учетом оценочных аспектов его динамики;

– исследовать особенности и тенденции развития виртуального языкового ландшафта РТ.

***Научная новизна*** работы определяется вовлечением фактического материала современной лингволандшафтной номинации города Кызыла, включая впервые привлекаемый для анализа цифровой контент.

Объектом исследования является совокупность знаков номинации разных видов языкового ландшафта города Кызыла.

Материалом исследования послужили нормативные акты, регламентирующие функционирование языков в визуальной текстовой информации, интернет-страницы местных СМИ и надзорных органов, данные онлайн-карт сервисов *2Гис, Яндекс.Карты* и сайта *mapdata.ru*, а также интервью с жителями города Кызыла. Ввиду неизмеримости понятия виртуального пространства рассматривается лишь та его область, которая охватывает публичное пространство мессенджеров.

В ходе проведенного исследования использовались следующие методы и приемы: общий аналитико-описательный метод, включающий приемы наблюдения, интерпретации, классификации и обобщения, методы дискурсивного и количественного анализа, а также метод качественного анализа в виде интервьюирования.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит определенный вклад в развитие лингволандшафтных исследований, характеризует специфику языкового ландшафта Республики Тыва на примере ее столицы.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что они могут использоваться при разработке нормативных актов, регулирующих развитие двуязычного визуального языкового пространства.

Законодательная база, регулирующая использование языков в текстах общественного пространства города Кызыла РТ, включает в себя федеральные законы («О языках народов РФ», «О государственном языке РФ», «О рекламе», «Об объектах культурного наследия народов РФ», «О защите прав потребителя» и пр.); конституции и законы о языках республик РФ, а также Закон Республики Тыва «О государственных языках РТ» и другие нормативные акты, принятые на местном (муниципальном) уровне (например, решения Хурала представителей г. Кызыла «Об утверждении правил благоустройства территории городского округа «город Кызыл Республики Тыва» или «Об утверждении порядка присвоения наименований и переименования улиц, скверов, площадей и других топонимических объектов на территории городского округа «Город Кызыл Республики Тыва»).

В соответствии с нормами законодательства русский язык является государственным на всей территории РФ, языком делопроизводства, государственных органов, рекламы, т. е. обязательно присутствует в элементах ЯЛ любого населенного пункта. Государственные языки республик РФ, наряду с другими языками народов РФ, а также иностранными языками, могут использоваться при условии их идентичного по содержанию и техническому оформлению перевода с русского языка, что входит в сферу ответственности субъектов, т. е. регулируется языковым законодательством республик РФ [2]. Зачастую в местных республиканских законах, как в РТ, императивная норма в использовании обоих государственных языков относится только к госучреждениям и носит необязательный характер для частных организаций и предприятий, что может объяснять факты отсутствия тувинского языка в текстах вывесок и табличек в сфере коммерции и торговли.

Проведенный нами анализ контента интернет-страниц местных СМИ и надзорных органов выявил ряд случаев правонарушений, заключавшихся в одноязычном представлении информации – только на русском или только на тувинском. Так, например, в публикации от 14.03.2013 «Прокуратура в Тыве запретила рекламу без перевода на русский язык» [13] описан случай размещения рекламных конструкций с текстом о предстоящем выступлении ансамбля «Саяны» и группы «Тыва» в Доме народного творчества только на тувинском языке, без перевода на русский язык. Подчеркивается, что «подобный факт, к сожалению, не единичный, нарушает требования законодательства о межнациональных отношениях в части использования государственного и национального языков. В данном конкретном случае были нарушены конституционные права граждан, не владеющих тувинским языком» [13]. Вероятно, объявление являлось обращением организаторов к целевой аудитории, т. е. к потенциальному зрителю, и не имело за собой политической подоплеки. Однако десять лет спустя ученые отмечают, что на сегодняшний день в ЯЛ Кызыла «афиши концертов, спектаклей, выставок и т. п. оформляются исключительно на русском языке» [11, с. 27].

В то же время факт нарушения республиканского языкового законодательства – отсутствия вывески на тувинском языке, описан в материале от 30.10.2018: «Как сообщает официальный сайт прокуратуры Республики Тыва, в Каа-Хемском районе в целях соблюдения закона «О языках в Республике Тыва», местную ДЮСШ обязали оформить вывеску надлежащим образом. До прокурорской проверки она была оформлена только на русском языке. После внесения представления на имя руководителя учреждения нарушение было устранено, и наименование школы было написано на русском и тувинском языках» [14].

В 2020 году Управление федеральной антимонопольной службы (УФАС) по РТ выявило рекламный буклет в виде каталога на тувинском языке, содержащий информацию о проведении розыгрыша подарков магазином «Хозмаркет». В решении к делу ФАС ссылается на положения законов «О рекламе» и «О государственном языке РФ» [15].

Для выявления отношения рядовых жителей к изменениям в ЯЛ города Кызыла нами была проведена серия опросов. Ниже приведем примеры ответов, которые показывают, что «люди особо не обращают внимания на тексты вывесок», на наличие их перевода на тувинский язык и ошибок в тувинских переводах (жен. 72 л., тув.), им «достаточно знать, что в стенах здания находится та или иная организация» (муж. 65 л., тув.). Норма законодательства о необходимости иметь двуязычные вывески на зданиях госучреждений считается достаточной мерой (жен. 23 л., тув.), а идея перевода улиц и других географических объектов – «бессмысленной», «дорогостоящей», так же, как и разъяснительная работа с частными предпринимателями в этом же направлении – «сомнительной и малоэффективной», и, соответственно, данные мероприятия «принесут дополнительные расходы» представителям бизнеса (жен. 67 л., тув.). В то же время были высказаны пожелания видеть названия продуктов в магазинах и рекламу на тувинском языке.

Следует отметить, что в принятой указом главы РТ в 2023 году Стратегии государственной поддержки развития тувинского языка в Республике Тыва в пе-

риод с 2004 по 2033 гг. [16] определены конкретные направления работы относительно развития двуязычного ЯЛ как в официальной, так и в неофициальных сферах:

1) в сфере законодательной деятельности: «обеспечение билингвального лингвистического ландшафта на территории Республики Тыва через законодательную деятельность» [16];

2) в других официальных сферах: «создание тувиноязычной языковой среды, языкового ландшафта в общественной жизни республики» [16]; «создание информационных сообщений на официальных сайтах организаций на двух языках»; «в предпринимательской деятельности: на этикетках продукции, производимой на территории Республики Тыва, описание осуществлять на двух языках – тувинском и русском» [16];

3) в неофициальных сферах общения: «создание тувиноязычного языкового ландшафта и окружения в общественной жизни» [16].

Таким образом, со стороны представительств федеральных органов и региональных властей наблюдается контроль над соблюдением федерального законодательства в части обязательного использования в официальном ЯЛ русского языка, с одной стороны, а с другой – имеется потребность в расширении присутствия тувинского компонента в официальных вывесках и коммерческой рекламе. Последнее было учтено региональными властями при планировании языковой политики и нашло отражение в приведенных выше выдержках из Стратегии [12].

**Языковой ландшафт города Кызыла в виртуальной репрезентации**

Неизмеримость виртуального пространства диктует необходимость выбора конкретных цифровых объектов для анализа виртуального ЯЛ (далее – ВЯЛ) города Кызыла. Поэтому в данной работе мы ограничиваемся исследованием данных онлайн-карт сервисов *2Гис, Яндекс.Карты,* сайта *Mapdata.ru*, а также объявлениями в виртуальных сообществах – местных публичных группах в мессенджере Viber.

Следует отметить, что к изучению онлайн-карт для лингволандшафтных исследований уже обращались некоторые зарубежные ученые [17; 18; 19]. Они отмечают, что цифровая карта представляет собой не только «наглядное пособие и методологический инструмент, но и является средством передачи знаний о существовании языков и их носителях» [17, с. 228].

Мы рассмотрим ЯЛ Кызыла в указанных онлайн-картах лишь с точки зрения присутствия тувинского компонента и перечислим очевидные тенденции в развитии ВЯЛ. В рамках данной работы не предусматривается подробный количественный и качественный анализы языковых знаков, хотя перспективы такого рода исследований, несомненно, имеются.

При обращении к онлайн-карте Кызыла в сервисе *2Гис* можно увидеть только названия улиц и зданий, а наименования этих объектов не имеют буквенного обозначения (нет слов «улица», «переулок» и т. д.). Объекты торговли, заведения общественного питания и другие объекты городской инфраструктуры также не обозначены буквенно, однако распознаются с помощью характерных графических символов (иконок). На карте сервиса *Яндекс.Карты* присутствуют сокращенные обозначения «ул.», «пер.» перед или после названия улицы/переулка, характер деятельности других объектов также обозначен иконками. Таким образом, онлайн-карты визуально выделяют только названия объектов (без полных наименований, характеризующих вид их деятельности).

Достаточно информативным в плане предоставляемого материала по количеству улиц в российских городах является сайт *mapdata.ru*. Источник приводит подробный список названий улиц, который дает возможность проанализировать топонимы города (в том числе *годонимы и агоронимы* в ракурсе представленности компонентов дву-, многоязычной системы в количественном соотношении).

По данным сайта, в городе Кызыле есть 352 улицы, в названиях 74 (около 21%) из которых присутствует тувинский компонент. Приведем примеры таких улиц: а) в центральной части города или приближенных к центру районах (в так называемой «старой», или исторической части города) расположены улицы Чульдума, С. Тока, О. Курседи, Кечил-оола, О. Лопсанчапа, Каа-Хем, Мугур, Тонмас-Суг и т. д.; б) на периферии, в новых районах южной и юго-восточной частей города размещены улицы Ш. Куулара, С. Сарыг-оола, О. Саган-оола, Л. Чадамба, В. Оскал-оола, Ю. Аранчына, Б. Сата, М. Сата, М. Байыскылана, К. Дажы-Серена, К. Тулуш, С. Тоючука, М. Сундуя, К. Дончута, О. Оолака, М. Хомушку, Хемчик, Буура и др. Сравнение этих сведений с данными того же сайта по количеству, например, хакасских годонимов в ЯЛ города Абакана (лишь 25 из 418 улиц, что составляет около 6%), позволяет говорить о сравнительно высокой доле тувинского компонента в названиях кызылских улиц. Рассмотрение особенностей создания номинаций и аспектов стрит-нейминга в городе Кызыле в данной работе не предусматривается (см. об этом в [20; 21]). Выявлена тенденция увеличения доли тувинского компонента в названиях улиц в новых районах Кызыла. Например, в названиях объектов (годонимов) относительно нового района, который застраивается в последнее десятилетие и расположен в квадрате магистральных улиц Бай-Хаакская, Магистральная, 75-летия Победы и улицы Чагытайская, 8 из 13 названы в честь известных тувинских деятелей Владислава Даржа, Бурзекея Сата, Оюна Туметея, Максима Мунзука и других.

Онлайн-карты отражают тувинский компонент в наименованиях учреждений культуры, спорта и других объектов городской инфраструктуры: музыкально-драматический театр им. В. Кок-оола, Национальный музей РТ им. Алдан-Маадыр, тувинское книжное издательство им. Ю.Ш. Кюнзегеша. Также в ВЯЛ города заметны объекты, содержащие в наименовании тувинский компонент: жилищный комплекс «Монгун», спортивный комплекс «Субедей», кинотеатр «Найырал», клиника «Алдан», кафе «Чалама», ресторан «Чеди-Хаан», гостиница «Монгулек», парикмахерская «Эрес», рекламное агентство «Шевер», типография «Аныяк», магазин «Сайзанак», аптека «Ачылыг», гастроном «Азас», торговые дом «Олчей» и т. п. Тувинские названия объектов, особенно улиц, заметные жителям других регионов страны, являются особенностью Кызыла, его отличительной чертой, возможно усиливающей его туристическую привлекательность.

При изучении онлайн-карт Кызыла привлекает внимание еще одна характерная для ЯЛ многих российских городов черта – наличие иноязычного компонента в названиях заведений общественного питания в центральной части города (SushiSell, Izumi, Тирамису и т. п.).

В исследованиях ЯЛ онлайн-карты достаточно информативны с точки зрения и технических возможностей (наличия изображений объектов, сведений о графике работы, возможности выбора вида карты – схематического, спутникового, гибридного). Они интерактивны – жители и гости города вовлечены в процесс создания и развития контента карт, имеется возможность обратной связи в виде отзывов. В плане предоставляемых возможностей онлайн-карты могут отличаться друг от друга: например, если в системе *2Гис* отзыв на кинотеатр Найырал на тувинском языке был опубликован моментально, то в системе *Яндекс.Карты* он проходит довольно длительный процесс модерации.

Таким образом, ВЯЛ, являясь отражением реального ЯЛ города Кызыла, имеет свои особенности, обусловленные характером виртуальной среды. При наличии ряда положительных характеристик онлайн-карт в лингволандшафтных исследованиях, очевидна также их пространственная ограниченность – они отражают лишь часть реального языкового ландшафта, предоставляя довольно ограниченный обзор того или иного объекта при наличии фотографии или без такой возможности при отсутствии изображений и другой информации по объекту на карте. Кроме того, значительно ограничен обзор знаков реального ЯЛ (вывесок, рекламных плакатов, объявлений), что особенно актуально в оживленных местах с высокой концентрацией торговых объектов.

Активное использование интернет-коммуникации жителями Тувы, рост количества интернет-сообществ, основным языком общения в которых является тувинский [22], обусловили развитие ВЯЛ в социальных сетях и мессенджерах. Нерегулируемая законодательством сфера межличностного общения и отсутствие правовых норм в отношении социальных сетей и мессенджеров вкупе с возможностью охвата большого количества людей, моментальной передачи информации, неограниченности количества этой информации способствовали развитию своеобразного виртуального пространства ЯЛ. Выше говорилось о том, что городские афиши представлены исключительно на русском языке. Однако сотрудники тех же учреждений культуры объявляют целевой аудитории в виртуальном пространстве о предстоящих мероприятиях на тувинском языке. Например, в публикации от 16 апреля 2024 года в публичной группе *Бугу тыва чон* (в мессенджере Viber, 6431 подписчиков) анонсируется концерт «Аалывыс аялгазы», который должен пройти в Музыкально-драматическом театре 25 апреля 2024 года в 19.00. Объявление состоит из двух частей: во-первых, макета афиши, вероятно существующей в физическом ЯЛ города, а во-вторых, содержательного качественного текста на тувинском языке с обращением к аудитории, обозначением цели проведения мероприятия, с указанием места и времени проведения, а также со ссылкой в конце, пройдя по которой можно приобрести билет онлайн. Не редки случаи проведения акций, розыгрышей на тувинском языке в социальных сетях и мессенджерах. Например, в группе *Кружки и секции* (Viber, 4668 подписчиков) 21.03.2024 было размещено двуязычное объявление о проведении театром балета «Энерел» акции: за длинным и экспрессивным текстом на тувинском языке (*Эн чаптанчыг 2 хардан тура самнаар чаштар Театры «Энерел» силерни кичээлдеринче болгаш оюн-тоглааларынче чалап тур!!! Акция! Уруунарны богун бижиттирип алыр болзунарза июньга чедир болур концерттерге киржип четтигиптер. Ам толевири 3999 р. болур!*) следовал краткий текст на русском языке (*Сегодня и завтра идет акция 3999 р. вместо 5000 р.*). Как и в вышеописанном случае, многое непроявленное в физическом ЯЛ в связи с существующими ограничениями, находит отражение в ВЯЛ, соответствуя ожиданиям подписчиков интернет-сообществ.

Многочисленные местные виртуальные группы частных объявлений характеризуются динамичностью и стихийностью в использовании языков. Тувинский компонент является доминирующим в виртуальных сообществах, например, связанных с традиционным укладом жизни (*Эрес-кежээ малчыннар* в переводе с тув. 'активные животноводы', 2448 участников, Viber; *Ак баштыглар оргээзи* перев. с тув. как 'сообщество седовласых / старейшин', 1382 участника, Viber). Двуязычные объявления в ВЯЛ соцсетей и мессенджеров встречаются как в сфере культуры и искусства, так и в области оказания юридических услуг, например, в адвокатских и риелторских услугах, помощи при оформлении различных документов, регистрации бизнеса и т. д. Однако стихийность, динамичность, изменчивость местных публичных групп мессенджеров не позволяет пока охарактеризовать общий ВЯЛ комплексно и объективно.

Хотя на данный момент использование языков в рекламе в мессенджерах не регламентируется, государство планомерно вырабатывает механизмы по регулированию рекламной деятельности в России (см. закон № 347-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О рекламе»), поэтому перечень ограниче-

ний в области рекламы и интернет-рекламы не является исчерпывающим, и нет гарантий того, что действующие нормы федерального языкового и рекламного законодательства не коснутся ВЯЛ.

Доминирование русского языка в языковом ландшафте России, обусловленное федеральным языковым законодательством, влияет на асимметричный характер языкового ландшафта города Кызыла в связи с региональной регламентацией использования тувинского языка только в официальной сфере. В то же время выявленная тенденция увеличения доли тувинского компонента в названиях городских улиц в последнее десятилетие в текстах объявлений в неофициальном публичном пространстве мессенджеров свидетельствует о расширении сфер и повышении востребованности функционирования тувинского языка в реальном и виртуальном ЯЛ города Кызыла. Актуализация перспектив развития современного билингвального ЯЛ республики представлена в Стратегии государственной поддержки развития тувинского языка в РТ в период 2024–2033 гг.

Использование для анализа разных типов дискурса (официальный и неофициальный), включая дискурс соцсетей/мессенджеров, интернет-технологий (онлайн-карт), позволяет повысить эффективность исследования ЯЛ Кызыла с учетом большей динамичности, гибкости и доступности интернет-пространства.

Перспективы исследования связаны с необходимостью изучения развития языкового ландшафта в районах Республики Тыва, включая его реальное и виртуальное пространство как важный параметр измерения функционального статуса тувинского языка.

Библиографический список


1. Laundry R., Bourhis R.Y. Linguistic landscape and ethno linguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology.* 1997; Vol. 16 (1): 24–49.
2. Баранова В., Федорова К. Регулирование языкового ландшафта в российских городах: многоязычие и неравенство. *Журнал исследований социальной политики*. 2020; № 18 (4): 625–640.
3. Габдрахманова Г.Ф. Языковой ландшафт российского города: социогуманитарные подходы изучения. *Социологические исследования*. 2023; № 2: 72–82.
4. Иванов В.В. Бурятский язык в языковом ландшафте и языковых практиках в городе Улан-Удэ. *Социолингвистика*. 2021; № 1 (5): 147–163.
5. Иванова Н.И. *Социолингвистические аспекты функционирования якутского языка в г. Якутске: цифры и факты:* монография. Москва, 2017.
6. Кирилина А.В. Описание лингвистического ландшафта как новый метод исследования языка в эпоху глобализации. *Вестник ТвГУ.* Серия: Филология. 2013; № 24, Выпуск 5: 159–167.
7. Китайгородская М.В. Активные социолингвистические процессы в сфере городских наименований: московские вывески. *Современный русский язык: социальная и функциональная дифференциация.* Москва, 2003: 127–148.
8. Купцова Г. Контакт языков в лингвистическом ландшафте Москвы (на материале текстов, нанесенных на детские игрушки). *Вопросы психолингвистики*. 2013; № 17.
9. Пешкова Н.П. Исследование городского лингвистического ландшафта как способа межкультурного взаимодействия в полиэтническом социуме. *Вопросы психолингвистики. Collegium*. 2016; № 3 (29): 229–240.
10. Садуов Р.Т. Полевое исследование культурно-языкового ландшафта в национальной республике: описание и обоснование проекта. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2020; № 1: 23–29.
11. Хилханова Э.В., Ондар Ч.Г., Иванов В.В., Акопян К.С. Языковые ландшафты Кызыла и Улан-Удэ как зеркало региональной языковой политики. *Новые исследования Тувы*. 2024; № 1: 18–38.
12. Боргоякова Т.Г., Биткеева А.Н. Тувинский компонент билингвального пространства или размышления о стратегии государственной поддержки тувинского языка. *Новые исследования Тувы*. 2023; № 4: 290–300.
13. *Прокуратура в Тыве запретила рекламу без перевода на русский язык*. 2013; 14 марта. Available at: https://www.krsk.kp.ru/online/news/1389247/. https://www.krsk.kp.ru/online/news/1389247/
14. *Прокуратура в Туве обязала ДЮСШ оформить вывеску не только на русском, но и на тувинском языке*. 2018; 30 октября. Available at: https://www.mk-tuva.ru/social/2018/10/30/prokuratura-v-tuve-obyazala-dyussh-oformit-vyvesku-ne-tolko-na-russkom-no-i-na-tuvinskom-yazyke.html
15. *Решение по делу № 017/05/9-29/2019 Тывинское УФАС России по признакам нарушения законодательства РФ о рекламе*. Кызыл, 2020; 3 февраля. Available at: https://br.fas.gov.ru/to/tyvinskoe-ufas-rossii/525b6e63-0b00-4b0a-aa2a-fc15efe2b1c1/?query=
16. *О стратегии государственной поддержки и развития тувинского языка в период с 2024 по 2033 гг.* Указ Главы Республики Тыва от 21 августа 2023 года № 274. Available at: https://docs.cntd.ru/document/406801790
17. Cocq C., Granstedt L., Lindgren E., Lindgren U. *Digital Maps for Linguistic Diversity*. Poster session presented at Digital Humanities in the Nordic Countries. 2021: 224–229.
18. Kamal Y. *Managing Google Maps for linguistic landscaping of pollution and health signage.* AIP Conf. Proc. 2022; № 2573 (1): 020001. Available at: https://doi.org/10.1063/5.0104239
19. Kweldju S. Using Googlemaps for Linguistic Landscape Activities in Self-Access Center. Proceedings of the 4th International Conference on Human-Computer Interaction and User Experience in Indonesia, CHIuXiD'18 (ACM). 2018: 89–92. Available at: https://doi.org/10.1145/3205946.3205959.
20. Ондар Б.К. Номинации топографических объектов г. Кызыла в аспекте культуры называния. *Вестник Тывинского государственного университета.* 2011. № 1. С. 76–80.
21. Пушкарева Н.Л., Жидченко А.В. Женские имена в названиях улиц тувинских городов как проблема сохранения социальной памяти этноса. *Новые исследования Тувы.* 2021; № 1: 188–201. Available at: https://doi.org/10.25178/nit.2021.1.10
22. Донгак Ч.Б. Тувинский язык: проблемы культуры речи и цифровой витальности (на материале интернет-дискуссий). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 16, Выпуск 9: 2837–2841.


References


1. Laundry R., Bourhis R.Y. Linguistic landscape and ethno linguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology.* 1997; Vol. 16 (1): 24-49.
2. Baranova V., Fedorova K. Regulirovanie yazykovogo landshafta v rossijskih gorodah: mnogoyazychie i neravenstvo. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki*. 2020; № 18 (4): 625-640.
3. Gabdrahmanova G.F. Yazykovoj landshaft rossijskogo goroda: sociogumanitarnye podhody izucheniya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2023; № 2: 72-82.
4. Ivanov V.V. Buryatskij yazyk v yazykovom landshafte i yazykovyh praktikah v gorode Ulan-Ud`e. *Sociolingvistika*. 2021; № 1 (5): 147-163.
5. Ivanova N.I. *Sociolingvisticheskie aspekty funkcionirovaniya yakutskogo yazyka v g. Yakutske: cifry i fakty:* monografiya. Moskva, 2017.
6. Kirilina A.V. Opisanie lingvisticheskogo landshafta kak novyj metod issledovaniya yazyka v `epohu globalizacii. *Vestnik TvGU*. Seriya: Filologiya. 2013; № 24, Vypusk 5: 159-167.
7. Kitajgorodskaya M.V. Aktivnye sociolingvisticheskie processy v sfere gorodskih naimenovanij: moskovskie vyveski. *Sovremennyj russkij yazyk: social'naya i funkcional'naya differenciaciya.* Moskva, 2003: 127-148.
8. Kupcova G. Kontakt yazykov v lingvisticheskom landshafte Moskvy (na materiale tekstov, nanesennyh na detskie igrushki). *Voprosy psiholingvistiki*. 2013; № 17.
9. Peshkova N.P. Issledovanie gorodskogo lingvisticheskogo landshafta kak sposoba mezhkul'turnogo vzaimodejstviya v poli`etnicheskom sociume. *Voprosy psiholingvistiki. Collegium*. 2016; № 3 (29): 229-240.
10. Saduov R.T. Polevoe issledovanie kul'turno-yazykovogo landshafta v nacional'noj respublike: opisanie i obosnovanie proekta. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2020; № 1: 23-29.
11. Hilhanova `E.V., Ondar Ch.G., Ivanov V.V., Akopyan K.S. Yazykovye landshafty Kyzyla i Ulan-Ud`e kak zerkalo regional'noj yazykovoj politiki. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2024; № 1: 18-38.
12. Borgoyakova T.G., Bitkeeva A.N. Tuvinskij komponent bilingval'nogo prostranstva ili razmyshleniya o strategii gosudarstvennoj podderzhki tuvinskogo yazyka. *Novye issledovaniya Tuvy.* 2023; № 4: 290-300.
13. *Prokuratura v Tyve zapretila reklamu bez perevoda na russkij yazyk*. 2013; 14 marta. Available at: https://www.krsk.kp.ru/online/news/1389247/. https://www.krsk.kp.ru/online/news/1389247/
14. *Prokuratura v Tuve obyazala DYuSSh oformit' vyvesku ne tol'ko na russkom, no i na tuvinskom yazyke*. 2018; 30 oktyabrya. Available at: https://www.mk-tuva.ru/social/2018/10/30/prokuratura-v-tuve-obyazala-dyussh-oformit-vyvesku-ne-tolko-na-russkom-no-i-na-tuvinskom-yazyke.html
15. *Reshenie po delu № 017/05/9-29/2019 Tyvinskoe UFAS Rossii po priznakam narusheniya zakonodatel'stva RF o reklame*. Kyzyl, 2020; 3 fevralya. Available at: https://br.fas.gov.ru/to/tyvinskoe-ufas-rossii/525b6e63-0b00-4b0a-aa2a-fc15efe2b1c1/?query=
16. *O strategii gosudarstvennoj podderzhki i razvitiya tuvinskogo yazyka v period s 2024 po 2033 gg.* Ukaz Glavy Respubliki Tyva ot 21 avgusta 2023 goda № 274. Available at: https://docs.cntd.ru/document/406801790
17. Cocq C., Granstedt L., Lindgren E., Lindgren U. *Digital Maps for Linguistic Diversity*. Poster session presented at Digital Humanities in the Nordic Countries. 2021: 224-229.
18. Kamal Y. *Managing Google Maps for linguistic landscaping of pollution and health signage.* AIP Conf. Proc. 2022; № 2573 (1): 020001. Available at: https://doi.org/10.1063/5.0104239
19. Kweldju S. Using Googlemaps for Linguistic Landscape Activities in Self-Access Center. Proceedings of the 4th International Conference on Human-Computer Interaction and User Experience in Indonesia, CHIuXiD'18 (ACM). 2018: 89-92. Available at: https://doi.org/10.1145/3205946.3205959.
20. Ondar B.K. Nominacii topograficheskih ob`ektov g. Kyzyla v aspekte kul'tury nazyvaniya. *Vestnik Tyvinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011. № 1. S. 76-80.
21. Pushkareva N.L., Zhidchenko A.V. Zhenskie imena v nazvaniyah ulic tuvinskih gorodov kak problema sohraneniya social'noj pamyati `etnosa. *Novye issledovaniya Tuvy.* 2021; № 1: 188-201. Available at: https://doi.org/10.25178/nit.2021.1.10
22. Dongak Ch.B. Tuvinskij yazyk: problemy kul'tury rechi i cifrovoj vital'nosti (na materiale internet-diskussij). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 16, Vypusk 9: 2837-2841.


*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

УДК 812 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-389-390

***Du Kangze**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: dkz951029@gmail.com*

**LINGUISTIC ASYMMETRY AS A CAUSE OF MISUNDERSTANDING IN TRANSLATION: BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHINESE ADVERTISING TEXTS.** One of the important reasons for misunderstanding is the linguistic and cultural asymmetry. The asymmetry of the Chinese and Russian languages is reflected at different levels of the language system. The article analyzes causes and errors made due to misunderstanding when translating advertising texts. The object of the study is Russian-Chinese bilingual advertising texts and translations of original global advertising texts. From the aspect of phonetics, an analysis of the influence of phonetic features of advertising texts on their translation and perception is carried out. At the grammatical level, from the point of view of morphology and syntax, linguistic asymmetry is considered as the cause of errors in the translation of advertising texts. At the semantic level, translation errors are analyzed from the point of view of lexical and grammatical semantics. The presented material allows to conclude that at the grammatical level, the main cause of translation errors when translating advertising texts is the difference in the methods of word formation, types of grammatical structures and word order of the selected pair of languages. At the semantic level, homonymy, polysemy and word order cause specific difficulties in translation. The influence of linguistic asymmetry on the understanding of tests is carried out at the semanticising level (the term after G.I. Bogin).

*Key words:* **typology, linguistic asymmetry, advertising text, translation**

***Ду Канцзэ,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: dkz951029@gmail.com*

# ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ АСИММЕТРИЯ КАК ПРИЧИНА (НЕДО)ПОНИМАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Одной из важных причин (недо)понимания является межъязыковая и межкультурная асимметрия контактирующих народов. Асимметрия китайского и русского языков отражается на разных уровнях языковой системы. В данной статье анализируются причины ошибок, допущенных вследствие (недо) понимания при переводе рекламных текстов. Объектом исследования служат русско-китайские двуязычные рекламные тексты и переводы оригинальных текстов глобальной рекламы. В аспекте асимметрии фонетики проводится анализ влияния фонетических особенностей рекламных текстов на их перевод и восприятие. На грамматическом уровне с точки зрения морфологии и синтаксиса рассматривается лингвистическая асимметрия как причина ошибок при переводе рекламных текстов. На семантическом уровне проводится анализ переводческих ошибок с точки зрения лексической и грамматической семантики. Представленный материал позволяет сделать вывод, что на грамматическом уровне главной причиной переводческих ошибок при переводе рекламных текстов является различие в способах словообразования, видах грамматических конструкций и порядка слов выбранной пары языков. На семантическом уровне омонимия, полисемия и порядок слов обусловливают специфические трудности при переводе. Влияние лингвистической асимметрии на понимание текстов осуществляется на семантизирующем уровне (термин Г.И. Богина).

*Ключевые слова:* **типология, лингвистическая асимметрия, рекламный текст, перевод**

В филологической герменевтике понимание теста разделяется на семантизирующее понимание, когнитивное понимание и распредмечивающее понимание, что позволяет человеку овладеть тремя типами ситуаций, представленных в текстах: ситуациями знаковыми, предметно-реальностными и идеально-реальностными [1]. Актуальность работы заключается в том, что при контакте языков лингвистическая и культурная асимметрия может влиять на понимание текстов и, соответственно, на перевод.

Для анализа языковой асимметрии, отражающейся при переводе рекламных текстов, мы использовали более 200 двуязычных рекламных вывесок, плакатов и других рекламных текстов в приграничных городах Китая и России, а также рекламные объявления, размещенные международными брендами в обеих странах.

Целью статьи является выявление и классификация ошибок при переводе рекламных текстов, вызванных языковой асимметрией. В работе поставлены следующие задачи:

1) проанализировать асимметрию русского и китайского языков на разных языковых уровнях;

2) рассмотреть влияние лингвистических асимметрий на перевод рекламных тестов;

3) выявить типы ошибок при переводе и их причины.

Научная новизна предполагает подход к анализу перевода двуязычных рекламных текстов с точки зрения языковой асимметрии на фонологическом, грамматическом и семантическом уровнях.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении параметров исследования видов лингвистической асимметрии. Практическая значимость работы состоит в применении разработанного метода к анализу перевода рекламных текстов. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в описании феномена лингвистической асимметрии в текстах различных жанров.

Задачи по переводу рекламы в основном включают в себя перевод названия бренда, слоганов и основного рекламного текста. На фонетическом уровне основное отличие китайского языка от русского состоит в том, что русские фонемы выполняют две функции: смыслоразличительную и смысловыразительную. Например, фонема «к» выполняет смыслоразличительную функцию в слове *кот* (*кошка*) и смысловыразительную, когда она употребляется как предлог. Фонема в китайском языке имеет лишь смыслоразличительную функцию [2]. Кроме того, в китайском языке ударность на уровне слова фонологически несущественна, значение актуализируется через тоны. Слог может произноситься четырьмя тонами. Например, *福 (fú в знач. “счастье; благополучие; удача”)* в китайском языке произносится вторым тоном. В переводе на русский язык из-за потери тонов слово переводится в прямом значении как *«фу»,* что представляет собой выражение отвращения, это реакция на плохой запах, грязь и т. д. Таким образом, коммерческая вывеска китайского ресторана *福祥 / Фу Сян* может вызвать недопонимание у некоторых посетителей.

Когда международные бренды выходят на рынки разных стран, осуществляется процесс локализации с целью культурно адаптировать свою продукцию к требованиям местного рынка [3]. При передаче названий брендов часто используется транслитерация [4]. В китайском языке довольно много омонимов, так что при передаче названия бренда на иероглиф можно придать слову дополнительный смысл. Например, название супермаркета *Carrefour* на китайском языке – *家乐福*. Три иероглифа означают *«семья», «радость»* и *«счастье»* соответственно. Название бренда означает *«счастливая и радостная семья»*. Переведенное название благозвучно, кроме того, оно соответствует семейным ценностям китайцев.

Но название может также вызывать негативные ассоциации у носителей целевого языка. Более того, значение названия на целевом языке может отличаться от его значения на исходном языке. Эти факторы также оказывают влияние на выбор стратегии при передаче названия бренда. Например, когда на российский рынок вышел немецкий бренд *Koziol* (кухонные аксессуары), название не было переведено на русский язык с целью избегания прямых негативных ассоциаций у носителей русского языка, связанных с вторичной номинацией слова «козел».

С точки зрения грамматики лингвистическая асимметрия китайского и русского языков проявляется в морфологии и синтаксисе. На морфологическом уровне мы обнаружили различие в способах словообразования. Китайская лексика изменяется за счет внешних аффиксов, русская – за счет внутренней флексии [5]. Аббревиатура – это способ словообразования, предназначенный для создания синонимов в виде краткой формы [6]. В русском и китайском языках общее деление категорий сокращенного словообразования в основном одинаковое, но способы сокращения различны [7]. Например, в двуязычной рекламной вывеске ресторана *美国加州牛肉面大王 / ЛАПША ПО-АМЕРИКАНСКИ «ЦЗЯ ЧЖОУ»* русская часть представляет собой дословный перевод с китайского языка. В китайском языке *加州* является аббревиатурой «Калифорния» и относится к сложносокращенным словам. Сложное слово *加利佛尼亚州 (Калифорния)* делится по своей семантике на две части: *加利佛尼亚 (в знач. “Калифорния”, именующая часть) и 州» (в знач. “штат”, категория).* Из первой части выбираются первый иероглиф и вновь сочетается с иероглифом из второй части, остальные части пропускаются. Аббревиатура *«Калифорния»* на русском языке представляет собой заимствование из английского языка – *CA / Calif,* а не прямую транслитерацию китайской аббревиатуры *цзя чжоу.* Различия в словообразовании аббревиатур в двух языках не были учтены переводчиком, что привело к неправильному переводу.

Кроме того, трудно отличить сложные слова и словосочетания в китайском языке, а различия между сложными словами и словосочетаниями в русском языке весьма очевидны [8]. В процессе перевода часть речи может меняться: например, на двуязычной вывеске пекарни *丽丽娅列巴坊 / Лилия хлебфан* китайские иероглифы *列巴坊 (пекарня)* составляют словосочетание, а его перевод *хлебфан* – сложное слово. В процессе перевода переводчик расценил трансли-

терацию *坊 (лавка) – Фан* как сему соединил со словом *хлеб*. Но сложное слово *хлебфан* не встречается в русском языке.

С точки зрения грамматических категорий русский язык имеет чрезвычайно богатые морфологические изменения, и большинство его грамматических категорий (таких как род, число, падеж и т. д.) отсутствуют в китайском языке. Например, слоган McDonald's *I'm lovin' it* на русский язык переводится как «Вот что я люблю». Глагол *«любить»* употребляется в форме несовершенного вида, первого лица, единственного числа, настоящего времени *«люблю»*. Глагол *喜欢* в китайском переводе *我就喜欢*（*Мне просто нравится)* не имеет морфологических изменений. Кроме того, в оригинальном тексте *I'm lovin' it* используется настоящее продолженное время. В русском языке – настоящее. В китайском языке времена обычно выражаются путем добавления функциональных слов, таких как *«正 (в процессе)»* и *了 (уже)*, или слов, указывающих на время, таких как *今天*（*сегодня*） и *明天*（*завтра)*.

Синтаксические отношения в китайском языке в основном выражаются через служебные слова и порядок слов, а в русском языке – через флексии самих слов [8]. Например, ювелирный магазин «Ювелирторг» в Санкт-Петербурге разместил китайско-русский двуязычный рекламный плакат «Скидки на украшения с янтарем и кораллом» / *折扣产品由珊瑚和琥珀*. Исходный русский текст состоит из двух словосочетаний: *«Скидки на украшения»* и *«украшения с янтарем и кораллом»*. В китайском переводе сохраняется порядок слов в оригинальном русском тексте, то есть центральное слово *折扣 (скидка)* стоит перед определительным *产品 (на украшения)*, и центральное слово *产品 (украшения)* находится перед определительным *由珊瑚和琥珀 (с янтарем и кораллом)*. В современном китайском языке определительное слово обычно ставится перед центральным, то есть используется порядок слов *琥珀和珊瑚 (с янтарем и кораллом) 首饰 (украшения) 折扣 (скидка)*. Хотя порядок китайских слов на данном плакате в целом не влияет на понимание, он не соответствует идиоматическим выражениям современного китайского языка, что приводит к неидеальному переводу.

Вывески магазинов как составляющие лингвистического ландшафта представляют собой письменные знаки в городском пространстве [9]. Порядок слов китайского и русского слов на двуязычных вывесках также различен. На китайском языке обычно сначала пишется название магазина, потом категория бизнеса. А на русском наоборот. Например, *无名缘米粉 / Рисовая лапша "уминюань"*, *满达手机超市 / Сотовый телефон "Мань Да"*.

На семантическом уровне при переводе слогана переводчик старается не допустить смысловых потерь [10] и сохранить в целевом тексте риторические приемы оригинального текста. Например, перевод слогана ИКЕА *Here is idea, here is IKEA* на китайском языке звучит как *有想法，有宜家 (Есть идея, есть ИКЕА)*, на русский – *«Есть идея – Есть ИКЕА»*. Риторические приемы придают лозунгам выразительность. Однако из-за асимметрии лексики более вероятно, что риторические средства, использованные в оригинальном тексте, не могут быть сохранены в процессе перевода, например: слоган US Airways *Fly with us*. В этом слогане использован каламбур: заглавная буква US – аббревиатура United states, а строчная us означает «мы». В русском переводе лозунга «Летайте с нами» каламбур не сохранился.

Таже проблема возникает и при переводе двуязычных вывесок. Например, в рекламной вывеске *牛仔酷 / Жестокие джинсы* иероглиф *裤 (штаны)* в словосочетании *牛仔裤 (джинсы)* был заменен его омофоном *酷 (крутой)*, что одновременно отражает сферу деятельности магазина (джинсы) и характеристики товара (крутой). В русском переводе каламбур отсутствует. Кроме того, сложность перевода вызвана также полисемией: *酷 означает* не только *«крутой»*, но и *«жестокий»*. В русском переводе было использовано неправильное значение.

С точки зрения грамматической семантики при письме в китайском языке пробела между словами нет в отличие от русского языка, где он присутствует. Имена существительные, имена прилагательные и местоимения в китайском языке не меняют рода, числа и падежа и глаголы не спрягаются в зависимости от времени или лица [11]. Поэтому при переводе длинных фраз или предложений с китайского на русский часто возникают проблемы, связанные с семантикой. Например, в двуязычной вывеске *海润雪花啤酒休闲会所 / Площадка для отдыха пивоснежинки* из-за отсутствия пробела между китайскими словами и отсутствия падежей трудно различить, какие китайские иероглифы в оригинальном тексте образуют фразу, поэтому семантика при переводе изменилась. Приемлемым вариантом перевода будет, на наш взгляд, следующий: *Площадка для отдыха «Пиво Снежинка»*.

Из приведенного анализа видим, что асимметрия китайского и русского языков отражается в процессе сравнения исходного текста и перевода и представляется как причина недопонимания вследствие его ошибок при переводе рекламных текстов. С фонетической точки зрения особенности рекламного текста влияют на его восприятие целевыми потребителями. В процессе перевода переводчик старается избегать того, чтобы произношение переведенного текста звучало негативно (неблагозвучно) на целевом языке. На грамматическом уровне анализируются асимметрии морфологии, грамматических категорий и синтаксиса в паре языков китайский – русский, а также конкретные ошибки, вызванные различиями в словообразовании и порядке слов. На семантическом уровне анализируется влияние языковой асимметрии китайского и русского языков на лексическую семантику и синтаксическую семантику рекламных текстов.

Библиографический список


1. Богин Г.И. *Обретение способности понимать: Введение в герменевтику.* Тверь, 2001.
2. Вендина Т.И. *Введение в языкознание:* учебное пособие для педагогических вузов. Москва: Высшая школа, 2001.
3. Воронцова И.И., Тагай Я.А. Психологическое влияние социолингвистических факторов на массовую аудиторию при переводе рекламных текстов на другой язык. *Артикульт*. 2016; № 3 (23): 97–103.
4. Михайлюкова Н.В. Тексты вывесок как жанр рекламного дискурса (на материале языка г. Владивостока). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 3–2 (69): 128–133.
5. Солнцев В.М. *Введение в теорию изолирующих языков.* Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995.
6. Го Ш. Теория функционального семантического поля в функциональной коммуникативной грамматике русского языка. *Евразийские гуманитарные исследования (китайский и русский языки)*. 2021; № (03).
7. Сунь Ш. *Русско-китайский словарь новых слов.* Пекин: The Commercial Press, 2022.
8. Чжан Х. *Современная русская грамматика.* Пекин: The Commercial Press, 2010.
9. Миронова Н.Н. Лингвистический ландшафт как объект междисциплинарных исследований. Москва: Издательство МГУ, 2023: 175–180.
10. Лаврентьева Е.К. Перевод слоганов имиджевой рекламы с английского языка на русский. *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода, 2017; № 1: 64–73.
11. Чэнь Г. *Русско-китайские словосочетания и построение предложений.* Пекин: The Commercial Press, 2004.


References


1. Bogin G.I. *Obretenie sposobnosti ponimat': Vvedenie v germenevtiku*. Tver', 2001.
2. Vendina T.I. *Vvedenie v yazykoznanie:* uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2001.
3. Voroncova I.I., Tagaj Ya.A. Psihologicheskoe vliyanie sociolingvisticheskih faktorov na massovuyu auditoriyu pri perevode reklamnyh tekstov na drugoj yazyk. *Artikul't*. 2016; № 3 (23): 97-103.
4. Mihajlyukova N.V. Teksty vyvesok kak zhanr reklamnogo diskursa (na materiale yazyka g. Vladivostoka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 3-2 (69): 128-133.
5. Solncev V.M. *Vvedenie v teoriyu izoliruyuschih yazykov.* Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1995.
6. Go Sh. Teoriya funkcional'nogo semanticheskogo polya v funkcional'noj kommunikativnoj grammatike russkogo yazyka. *Evrazijskie gumanitarnye issledovaniya (kitajskij i russkij yazyki)*. 2021; № (03).
7. Sun' Sh. *Russko-kitajskij slovar' novyh slov.* Pekin: The Commercial Press, 2022.
8. Chzhan H. *Sovremennaya russkaya grammatika.* Pekin: The Commercial Press, 2010.
9. Mironova N.N. Lingvisticheskij landshaft kak ob`ekt mezhdisciplinarnyh issledovanij. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2023: 175-180.
10. Lavrent'eva E.K. Perevod sloganov imidzhevoj reklamy s anglijskogo yazyka na russkij. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda, 2017; № 1: 64-73.
11. Ch`en' G. *Russko-kitajskie slovosochetaniya i postroenie predlozhenij.* Pekin: The Commercial Press, 2004.


*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-390-393

***Komleva E.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: elena.v.komleva@gmail.com*

***Ishmukhametova A.Z.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: alja150378@mail.ru*

**INTERCULTURAL FEATURES OF THE EXPRESSION OF POLITENESS IN PASSIVE CONSTRUCTIONS (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN AND ENGLISH).** The article examines intercultural features of the expression of politeness in passive constructions in German and English. The authors prove that some directive speech acts (prescriptives, requestives, suggestive), expressed by passive constructions, are the most in demand for maintaining politeness in the com-

munication process. This becomes possible, according to the authors, due to the elimination of the agent inherent in German and English passive constructions, the withdrawal of the addressee of the motivation into the subtext and the implicit motivation of the addressee to act, which helps to mitigate the illocutionary force of some types of directive speech acts and reduce their categoricity. This allows maintaining a positive tone of communication and ensure a successful act of communication. Passive constructions are one of the most effective linguistic means of forming harmonious communicative interaction.

*Key words:* **passive constructions, politeness, theory of linguistic politeness, intercultural communication, speech acts, prescriptions, directives, requestives, communicative strategy**

***Е.В. Комлева,*** *д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «ОГПУ», г. Оренбург, E-mail: elena.v.komleva@gmail.com*
***А.З. Ишмухаметова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «ОГПУ», г. Оренбург, E-mail: alja150378@mail.ru*

# МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ВЕЖЛИВОСТИ ПАССИВНЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются межкультурные особенности выражения вежливости пассивными конструкциями в немецком и английском языках. Авторы доказывают, что некоторые директивные речевые акты (прескриптивы, реквистивы, суггестивы), выраженные пассивными конструкциями, являются наиболее востребованными для сохранения вежливости в процессе коммуникации. Это становится возможным, по мнению авторов, за счет элиминации агенса, свойственной немецким и английским пассивным конструкциям, вывода адресанта побуждения в подтекст и имплицитного побуждения адресата к действию, что способствует смягчению иллокутивной силы некоторых видов директивных речевых актов и уменьшению их категоричности. Это позволяет сохранить позитивную тональность общения и обеспечить успешный акт коммуникации. Пассивные конструкции являются одним из наиболее эффективных языковых средств формирования гармоничного коммуникативного взаимодействия.

*Ключевые слова:* **пассивные конструкции, вежливость, теория лингвистической вежливости, межкультурная коммуникация, речевые акты, прескриптивы, директивы, реквестивы, коммуникативная стратегия**

Ключевым условием эффективного коммуникативного взаимодействия и существенным элементом в установления атмосферы доверия и понимания в области межличностного и межкультурного общения является вежливость. Изучение этого аспекта представляется на сегодняшний день крайне актуальным, поскольку вежливость – это основополагающий аспект межкультурной коммуникативной компетенции, которую современная лингвистическая наука выделяет в отдельную проблему.

Цель нашего исследования заключается в изучении межкультурных особенностей выражения вежливости пассивными конструкциями в немецком и английском языках. Данная цель обусловила решение следующих задач исследования: доказать, что директивные типы высказывания, выраженные пассивными конструкциями, являются более толерантными и менее опасными для сохранения атмосферы вежливости в процессе коммуникации; определить, являются ли пассивные конструкции эффективным средством формирования гармоничного коммуникативного сотрудничества.

Теоретической базой для нашего исследования послужили труды зарубежных лингвистов по теории лингвистической вежливости П. Браун, С. Левинсона, а также работы отечественных языковедов – Ю.И. Власян, Г.В. Доморацкой, Т.В. Лариной, Г.А. Остяковой [1–5]. Несмотря на большое количество работ в области гармонизации общения, роль пассивных конструкций в составе директивных речевых актов, реализующих вежливость, не рассматривается. Данное положение определяет новизну нашей работы. Теоретическая значимость работы состоит в расширении понимания функционирования пассивных конструкций в речи в аспекте теории вежливости, а также в раскрытии новых аспектов изучаемого вопроса. Практическая значимость заключается в возможности применения изученных особенностей пассивного залога в речи для сохранения статусных и психологических особенностей адресанта и достижения коммуникативного консенсуса.

Категория вежливости является одной из ключевых коммуникативных категорий. Под вежливостью следует понимать соблюдение правил общения с помощью применения коммуникативных стратегий, направленных на установление гармонии, взаимопонимания в общении и бесконфликтного взаимодействия. В случае нарушения правил вежливости и при использовании неуместных коммуникативных стратегий при построении высказывания возникает риск непонимания намерений собеседника и, как следствие, риск коммуникативной неудачи.

В этой связи важным для нашего исследования представляется один из ключевых аспектов теории лингвистической вежливости – понятие «ликоущемляющих речевых актов» (Face Threatening Acts) [3, с. 314], к которым относятся, в частности, некоторые директивные речевые акты (прескриптивы, реквистивы, суггестивы). Данные типы высказываний, по мнению исследователей, являясь изначально невежливыми, подвергают риску процесс коммуникации и ставят под угрозу свободу действий адресата. Характерной чертой директивных речевых актов, в отличие от недирективных речевых актов, является облигаторность выполнения требуемого от адресата действия. Другими словами, у адресата нет иного выбора, кроме как совершить действие, к которому его побуждают. На наш взгляд, в тех случаях, когда в речи присутствует необходимость употребления ликоущемляющих актов, для их формулировки следует выбирать такие языковые средства, которые способны нанести наименьший вред процессу коммуникации. Мы считаем, что одним из таких средств являются пассивные конструкции. В ходе исследования было установлено, что использование пассивных конструкций для выражения директивных речевых актов способствует более успешному процессу коммуникации, что становится реализуемым благодаря возможности пассива элиминировать агенс. Поэтому мы предлагаем рассматривать пассивные конструкции как эффективное языковое средство реализации стратегии вежливости в процессе коммуникации, позволяющее смягчить и компенсировать наносимый адресату моральный ущерб, сохранить позитивную тональность общения и обеспечить тем самым успешное межличностное и межкультурное коммуникативное взаимодействие.

Стоит отметить, что при анализе директивных высказываний мы опираемся на классификацию, предложенную Е.И. Беляевой, которая, учитывая «статус адресанта и адресата, а также обязательность или необязательность предлагаемого действия, делит директивные высказывания на три типа: прескриптивы, реквестивы и суггестивы» [6, с. 128]. Обратимся к примерам директивных речевых актов, представленных в немецкой и английской художественной литературе.

Согласно Беляевой Е.А., «прескриптивы обязательны для адресата, адресат не имеет приоритета и не вправе выбирать, выполнять ли указанное действие или игнорировать его» [6, с. 130]. Кроме того, невыполнение действия влечет за собой возможное наказание. Поскольку директивные речевые акты предполагают вторжение в личное пространство адресата, использование пассивного залога позволяет снизить иллокутивную силу директивов и минимизировать степень воздействия на адресата, что происходит в примере, взятом из новеллы Г. Грасса «Кошки-мышки»: «Unteroffizier Mahlke *wird* am Eingang *verlangt*!» [7, с. 120].

Употребление пассивной конструкции в прескриптивных речевых актах позволяет смягчить строгость и категоричность озвученного мастером регламента работы в мастерской: «Hier ist eine Werkstatt, und hier *wird gearbeitet, nicht geplaudert*» [8, с. 58].

*«Здесь мастерская, и здесь работают, а не болтают»*. (Перевод здесь и далее по тексту наш – *Е. К. и А. И.*).

Содержание текста, из которого взят вышеприведенный пример (Г. Гессе «Нарцисс и Гольдмунд»), позволяет установить очевидное статусное превосходство адресанта над адресатом («мастер – подмастерье»), что касается действия, к которому побуждают адресата, оно облигаторно (ученику необходимо строго соблюдать правила работы в мастерской). Но, даже имея власть над адресатом, говорящий не всегда находит необходимым демонстрировать свое статусное превосходство, а наоборот, сводит его к минимуму через стратегии уменьшения прямого воздействия. В данном примере в результате смягчения давления на адресата за счет употребления пассивной конструкции с элиминированным агенсом приказ формально трансформируется в правило, которое необходимо выполнять.

Следующий пример (Х. Филдинг «Бриджит Джонс») характеризуется статусным превосходством адресанта над адресатом («врач-диетолог – пациент»), облигаторностью выполнения действия, к которому побуждают адресата (соблюдать диету). Адресант пытается минимизировать свое позиционное превосходство употреблением пассивной конструкции, которая помогает смягчить прямое давление на собеседника и проявить уважение к его личному пространству. В результате этого директивный речевой акт воспринимается адресатом в виде правила, которому необходимо следовать, чтобы снизить вес (похудеть): Bridget, said the nurse, you *are supposed* to replace the meals with the protein products [9, с. 51].

*«Бриджит, – сказала медсестра, – предполагается, что вы должны заменить прием пищи белковыми продуктами»*.

В следующем примере, взятом из романа Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» также представлено статусное превосходство адресанта над адресатом («директор школы – ученики»), побуждаемое действие обязательно к выполнению (ученикам нельзя между занятиями использовать магию). Употребление английской пассивной конструкции в сочетании с модальным глаголом

*should* позволяет формально смягчить давление на адресатов и оформить приказ в виде правила, которое необходимо неукоснительно соблюдать в стенах данного учебного заведения: «I have also been asked by Mr. Filch to remind you all that no magic *should be used* between classes in the corridors» [10, с. 118].

*«Мистер Филч также попросил меня напомнить вам всем, что между уроками в коридорах не следует использовать магию».*

Далее нами рассматривается отрывок из романа К. Стоккет «Прислуга», в котором представлено статусное превосходство адресанта над адресатом («мать – дочь»), действие, к которому побуждают адресата (дочери нельзя вылезать из кроватки), облигаторно. Кроме этого, контекст, фоновые знания и описанные в отрывке невербальные средств общения (*look down at*, *shake her finger*) позволяют выявить пренебрежительное отношение к адресату (отсутствие ласки со стороны матери по отношению к ребенку, применение методов насилия в воспитательных целях). Пассивная конструкция способствует смягчению прямого давления на адресата: «Miss Leefolt look down at her, start shaking her finger. Mae Mobley, you know *you're not supposed* to climb up out of your crib!» [11, с. 15].

*«Мисс Лифолт смотрит на нее сверху вниз и грозит пальцем: «Мэй Мобли, ты же знаешь, что тебе нельзя вылезать из своей кроватки!»»*

Важно отметить, что модальные глаголы в немецких и английских пассивных конструкциях способствуют созданию меньшей категоричности директивных высказываний. Так, в следующих ниже примерах (взяты из романа Г. Белля «Глазами клоуна» и Дж. Лондона «Мартин Иден») пассив в сочетании с немецкими модальными глаголами *müssen* и *dürfen,* а также пассив в сочетании с английским модальным глаголом *should* дает возможность говорящему трансформировать прескриптивные речевые акты в рекомендацию, элиминировав агенс и тем самым обезличив речевой акт: «Merkwürdigerweise kicherte er jetzt und sagte: die Herren sind beim Essen, und während des Essens *darf nicht gestört werden*» [12, с. 8].

*«Он как-то странно хихикнул и сказал: «Джентльмены едят, и во время еды их нельзя беспокоить».*

"Swinburne fails, when all is said, because he is, well, indelicate. There are many of his poems that *should never be read*" [13, с. 6].

*«Суинберн терпит неудачу, когда все сказано, потому что он, ну, неделикатен. Есть много его стихотворений, которые никогда не следует читать».*

В следующем отрывке из романа Г. Гессе «Игра в бисер» употребление пассивной конструкции позволяет адресанту завуалировать свои требования в форму просьбы или пожелания: «Und weiter müsstet ihr euch beide dazu entschliessen, mir euren Sohn fürs erste ganz zu überlassen. Damit ich ihn in die Hand bekomme, *muss* der tägliche Einfluß des Elternhauses *ausgeschaltet werden*» [14, с. 147].

*«И, кроме того, вам обоим придется принять решение пока полностью оставить мне вашего сына. Чтобы я мог с ним работать, ежедневное влияние родительского дома необходимо устранить».*

Необходимо отметить, что во всех приведенных примерах использование немецких и английских пассивных конструкций для смягчения давления на собеседника мы считаем скорее формальным. На наш взгляд, оно лишь создает иллюзию смягчения директивной интенции, но на самом деле сила приказа остается прежней, поскольку в прекскриптивных речевых актах у адресата отсутствует возможность не выполнить действие, к которому его побуждают.

Реквестивным речевым актам свойственна мягкая побудительная интенция, а действие, к которому адресант призывает адресата, является необязательным, поэтому приоритет принадлежит адресату, так как он обладает правом выполнять или не выполнять запрашиваемое действие. Говорящему важно проявить тактичность при выражении своей просьбы, минимизировать угрозу лицу адресата, чтобы добиться его согласия на совершение заявленного действия. Для реализации данной стратегии адресант употребляет пассивную конструкцию.

Следующий пример реквестивного речевого акта из романа П. Зюскинда «Парфюмер» характеризуется позиционным превосходством адресата над адресантом, а действие, к которому побуждают адресата (не беспокоить), не подлежит обязательному выполнению и не является облигаторным. Проявляя тактичность при выражении просьбы и используя для этой цели стратегии минимизации прямого воздействия за счет пассивной конструкции, обеспечивается сохранение вежливого тона общения, что позволяет тактично и деликатно донести просьбу о том, чтобы его не беспокоили: «Nein», sagte Baldini, ich werde mich für einige Stunden in mein Arbeitszimmer zurückziehen und wünsche, absolut *nicht gestört zu werden*» [15, с. 10].

«*Нет, – сказал Бальдини, – я удалюсь в свой кабинет на несколько часов и желаю, чтобы меня абсолютно не беспокоили*».

В следующем примере, взятом из романа Г. Белля «Глазами клоуна», функционирует реквестивный речевой акт, с помощью которого адресата побуждают к совершению необлигаторного действия (урегулировать вопросы). Адресант имплицитно побуждает адресата к действию, употребив пассивную конструкцию с модальным глаголом: «Diese Dinge – wie kompliziert sie auch sein mögen – *müssen doch geregelt werden*» [12, с. 13].

*«Эти вещи, какими бы сложными они ни были, все же должны быть урегулированы».*

Следующая разновидность директивных речевых актов – суггестивные речевые акты – представляют собой, на наш взгляд, один из наиболее компромиссных и наименее конфликтных директивных речевых актов, который не подвергает угрозе взаимодействие между коммуникантами. Такие акты характеризуются «некатегоричным призывом к действию и необязательным выполнением действия со стороны адресата, что способствует предоставлению адресату свободы в выборе стратегий поведения» [6, с. 131].

В следующих примерах суггестивных речевых актов (роман П. Зюскинда «Парфюмер» и Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень») пассив используется для мягкого воздействия на адресата и не столь категоричного стимулирования его к совершению действия: «Es genügt nicht mehr, dass man sagt, was ist und wie es ist – es *muss* jetzt alles noch *bewiesen warden*» [15, с. 11].

*«Уже недостаточно говорить, что есть и как есть – теперь все это еще предстоит доказать».*

"Yes, well done, Slytherin," said Dumbledore. "However, recent events *must be taken* into account" [10, с. 296].

*«Да, да, молодец, Слизерин, – сказал Дамблдор. Однако необходимо принять во внимание недавние события».*

В ходе проведенного исследования нам удалось выяснить, что немецкие и английские пассивные конструкции являются эффективным языковым средством смягчения иллокутивной силы директивных речевых актов и минимизации прямого давления на адресата, поскольку выводят адресанта побуждения в подтекст и тем самым дают возможность избежать ликоущемляющих актов, снижая категоричный уровень приказа или предписания. Пассив в немецком и английском языках за счет элиминации агенса дает возможность избежать ущемляющих актов и придать некоторым директивным речевым актам (прескриптивам, реквистивам, суггестивам) менее категоричный характер, что позволяет сохранить позитивную тональность общения и обеспечить успешный акт коммуникации.

На основе проведенного исследования пассивных конструкций в аспекте теории лингвистической вежливости мы можем сделать вывод о том, немецкие и английские пассивные конструкции можно рассматривать как одно из наиболее эффективных средств для достижения доброжелательной атмосферы коммуникации, а также гармоничного межличностного и межкультурного взаимодействия.

Библиографический список


1. Brown P., Levinson S. *Politeness: Some Universal in Language Usage*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987.
2. Власян Г.Р. Различные подходы к определению лингвистической вежливости. *Вестник Нижневартовского государственного университета.* 2010; № 3*:* 29–39.
3. Доморацкая Ю.И. Различные подходы к определению лингвистической вежливости. *Идеи. Поиски. Решения:* сборник статей и тезисов по материалам XIV Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов: в 5 т. Минск, 2020; Т. 5: 8–12.
4. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
5. Остякова Г.А. *Концепт «Вежливость» в русской и французской лингвокультурах:* монография. Санкт-Петербург, 2014.
6. Беляева Е.И. *Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык.* Воронеж: Издательство ВГУ, 1992.
7. Grass G. *Katze und Maus*. Available at: https://www.kostenlosonlinelesen.net/kostenlose-katz-und-maus
8. Hesse H. *Narziss und Goldmund*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/343625-hermann-hesse-narzi-und-goldmund.html
9. Fielding H. *Bridget Jones*. Available at: https://libcat.ru/knigi/lyubovnye-romany/sovremennye-lyubovnye-romany/208872-helen-fielding-dziennik-bridget-jones.html
10. Rowling J.K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Available at: https://libcat.ru/knigi/priklyucheniya/detskie-priklyucheniya/4253-j-rowling-harry-potter-and-the-philosopher-s-stone.html
11. Stockett K. *The Help*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/214711-kathryn-stockett-the-help.html
12. Böll H. *Ansichten eines Clowns*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/1959-heinrich-b-ll-ansichten-eines-clowns.html
13. London J. *Martin Iden*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/294373-jack-london-martin-eden.html
14. Hesse H. *Das Glasperlenspiel*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/343626-hermann-hesse-das-glasperlenspiel.html
15. Süskind P. *Das Parfüm*. Available at: https://libcat.ru/knigi/starinnaya-literatura/229259-patrick-suskind-le-parfum.html


Библиографический список


1. Brown P., Levinson S. *Politeness: Some Universal in Language Usage*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987.
2. Vlasyan G.R. Razlichnye podhody k opredeleniyu lingvisticheskoj vezhlivosti. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010; № 3*:* 29-39.
3. Domorackaya Yu.I. Razlichnye podhody k opredeleniyu lingvisticheskoj vezhlivosti. *Idei. Poiski. Resheniya:* sbornik statej i tezisov po materialam XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej, aspirantov, magistrantov, studentov: v 5 t. Minsk, 2020; T. 5: 8-12.

4. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
5. Ostyakova G.A. *Koncept «Vezhlivost'» v russkoj i francuzskoj lingvokul'turah:* monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
6. Belyaeva E.I. *Grammatika i pragmatika pobuzhdeniya: Anglijskij yazyk*. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1992.
7. Grass G. *Katze und Maus*. Available at: https://www.kostenlosonlinelesen.net/kostenlose-katz-und-maus
8. Hesse H. *Narziss und Goldmund*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/343625-hermann-hesse-narzi-und-goldmund.html
9. Fielding H. *Bridget Jones*. Available at: https://libcat.ru/knigi/lyubovnye-romany/sovremennye-lyubovnye-romany/208872-helen-fielding-dziennik-bridget-jones.html
10. Rowling J.K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Available at: https://libcat.ru/knigi/priklyucheniya/detskie-priklyucheniya/4253-j-rowling-harry-potter-and-the-philosopher-s-stone.html
11. Stockett K. *The Help*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/214711-kathryn-stockett-the-help.html
12. Böll H. *Ansichten eines Clowns*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/1959-heinrich-b-ll-ansichten-eines-clowns.html
13. London J. *Martin Iden*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/294373-jack-london-martin-eden.html
14. Hesse H. *Das Glasperlenspiel*. Available at: https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/343626-hermann-hesse-das-glasperlenspiel.html
15. Süskind P. *Das Parfüm*. Available at: https://libcat.ru/knigi/starinnaya-literatura/229259-patrick-suskind-le-parfum.html

*Статья поступила в редакцию 15.04.24*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-393-395

***Yudina N.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dr.yudina@mail.ru*
***Kalugina O.A.,*** *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kaluginaruc@mail.ru*

**COMPONENTIAL ANALYSIS IN SEMANTIC FIELD RESEARCH.** The article examines linguistic trends in the use of componential analysis in the study of the semantic field in national and international linguistics. The main approaches to defining the semantic field are identified: a separate semantic paradigm; a concept synonymous with the concepts of "lexical field", "conceptual field"; the largest semantic paradigm, including linguistic and extralinguistic components. The study has revealed the link between the ideas of field theory and componential analysis, which consists in the presence of identical and differential components both in the structure of the semantic field and in the basic principles of componential analysis. The authors present the positive and negative aspects of using this analysis in the study of semantic fields. The given examples made it possible to identify trends in the methodology of using componential analysis in the study of semantic fields, which can be used in further studies devoted to the study of specific semantic fields through componential analysis.

*Key words:* **componential analysis, semantic field, lexical unit, seme, approach**

***Н.В. Юдина****, д-р филол. наук, проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dr.yudina@mail.ru*
***О.А. Калугина****, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kaluginaruc@mail.ru*

# КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ

В данной статье рассмотрены языковые тенденции в применении компонентного анализа при исследовании семантического поля в отечественной и зарубежной лингвистике. Были выявлены основные подходы к определению семантического поля: отдельная смысловая парадигма; понятие синонимичное понятиям «лексическое поле», «концептуальное поле»; самая крупная смысловая парадигма, включающая лингвистические и экстралингвистические компоненты. В ходе исследования выявлена связь идей теории поля и компонентного анализа, заключающаяся в наличии идентичных и дифференциальных компонентов как в структуре семантического поля, так и в основных принципах проведения компонентного анализа. Автором представлены положительные и отрицательные стороны применения данного анализа в исследовании семантических полей. Приведенные примеры позволили выявить тенденции в методологии применения компонентного анализа при изучении семантических полей, которые могут применяться в дальнейших исследованиях, посвященных изучению конкретных семантических полей посредством компонентного анализа.

*Ключевые слова:* **компонентный анализ, семантическое поле, лексическая единица, сема, подход**

Изучение семантического поля (СП) с применением различных методов является одним из важнейших вопросов в современной лингвистике как в России, так и за рубежом. Несмотря на большое количество научных статей, посвящённых теории СП, конкретным семантическим полям, вопрос применения компонентного анализа (КА) в исследованиях определенных СП остается малоизученным.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые комплексно проанализированы работы ученых, использующие КА в исследовании СП и лексико-семантического поля (ЛСП).

Актуальность исследования заключается в том, что возрастает интерес ученых к исследованию семантических полей, включающих как языковые, так и экстралингвистические компоненты, а также метод компонентного анализа, который дает возможность выявить составные части СП.

Объектом исследования является научные статьи отечественных и зарубежных ученых, применяющих метод компонентного анализа в изучении семантического поля. Предмет исследования – специфика применения КА в исследованиях, посвященных СП.

Целью нашего исследования мы ставим определение языковых тенденций в применении компонентного анализа при исследовании СП в отечественной и зарубежной лингвистике.

Для достижения цели исследования нами решаются следующие практические задачи:

– раскрыть подходы к определению СП;
– выявить связь теории семантического поля и компонентного анализа;
– определить преимущества и недостатки использования КА в исследования СП;
– проанализировать примеры использования компонентного анализа в исследовании СП и лексико-семантического поля (ЛСП).

Материалом исследования послужили научные статьи ученых, посвященные проблеме изучения СП посредством компонентного анализа.

Теоретической базой исследования являются труды ученых по определению СП и его составляющих (Kastovsky, 1980; Тиллоева, 2016; Tatang, 2017; Zakharov et al., 2020) [1–4]; по анализу понятий компонентного анализа и особенностей его использования в изучении СП (Кузнецов, 1971; Сидешова, 2017; Дроздова, 2017; Krifka, 2001; Zhang, 2002; Tursunalieva, 2021; Мусса, 2023) [5–11].

Практическая значимость работы заключается в том, что решение практических задач в ходе исследования позволит выявить основные языковые тенденции применения метода КА в изучении СП и использовать данные знания при проведении исследований различных СП. Также полученные результаты можно использовать при преподавании лингвистических дисциплин «Теория языка», «Лексикология».

Существует несколько подходов к терминологии СП: семантическое поле рассматривается как отдельная смысловая парадигма; СП отожествляется с рядом лингвистических терминов. Согласно первому подходу, СП отличается от других видов полей, например, лексического. В работе Липка Л. приведены обоснования данных разграничений. Различия между семантическим полем и иными видами поля, проведенные Лайонсом, поясняются с помощью древовидной диаграммы и дополнительных бинарных функций. Преимущество этого метода состоит в том, что он ясно показывает, как иерархическую структуру, так и семантическое содержание терминологии Лайонса, согласно которой поле включает семантическое поле, которое делится на лексическое поле и другие поля [1, с. 94]. Другая классификация поля предполагает, что оно делится на две подгруппы: лексическое поле и семантическое поле [1, с. 95].

В рамках нашего исследования позволим не согласиться с позицией ученых, отожествляющих термин СП с такими понятиями, как лексическое поле, концептуальное поле, «семантический домен», определяя СП как объединение лексемы или слова в группу или поле, основываясь на формальном и функциональном сходстве [3].

Разделим точку зрения СП Тиллоевой С.М., согласно которой СП репрезентируются не только посредством собственно лингвистических связей (парадигматика, синтагматика и эпидигматика), но и с учетом экстралингвистической реальности. Причем «поля являются не строго системным образованием, а дискурсивным проявлением языковой репрезентации реальности, способным в зависимости от экстралингвистических факторов к трансформации в рамках данного языкового сознания» [2].

СП можно описать по его признакам. Каждое поле имеет несколько семантических свойств; элементы семантических полей объединены каким-то общим

семантическим свойством. СП имеют следующую структуру: ядро и периферию. Все элементы поля (лексемы) связаны с его ядром. Ядро должно передавать общий смысл поля, поэтому ядром становятся только лексемы с простейшими смысловыми компонентами, а смысловые компоненты ядра должны присутствовать в составе других элементов поля. Чем дальше элемент от ядра поля, тем сложнее его смысловые компоненты. Элементы периферии поля обычно состоят из нескольких простых смысловых компонентов и поэтому могут быть связаны с близлежащими полями. Согласованность между элементами может различаться в пределах одной области [4].

**Связь теории семантического поля и компонентного анализа**

Идеи теории СП и метода КА в какой-то степени соприкасаются, причем КА можно рассматривать как продолжение пути исследования лексической семантики, в основе которого лежит теория СП [5, с. 261].

Анализ семантического поля не является инструментом для анализа значения, существующего в лексике в СП. Поэтому необходим анализ, который сможет объяснить его смысл, то есть компонентный анализ. КА – это метод описания таких оппозиций, которые берут начало от структуралистской фонологии: так же, как фонемы структурно описываются по их положению по группе их контрастирующих измерений (фрикативные или смычно-гортанные звуки, звонкие или глухие, округлые или неокругленные и т. д.), слова можно охарактеризовать на основе критериев, которые структурируют лексическое поле [3]. КА предоставляет описательную модель семантического контента, основанную на предположении значения. Это значение можно описать на основе ограниченного набора концептуальных «строительных блоков» – семантических «компонентов» [3]. КА – это метод, который рассматривает каждое слово как совокупность различных функций или компонентов. Целью компонентного анализа является поиск признаков, которые необходимы и достаточны для того, чтобы данный элемент мог быть примером данного слова. Чтобы определить значение любой формы, необходимо найти контраст, ибо нет смысла, кроме существенных различий [10, с. 24]. Компонентный анализ использует систематический способ описания сходств и различий между словами. Этот способ осуществляется путем разбиения значения слова или слов на различные виды, называемые семантическими компонентами. Значения связаны с различными функциями языка. Чтобы понять, насколько разнообразны значения анализируемого слова и его синонимов, крайне важно провести компонентный анализ. Слово может иметь сходные черты с синонимами. Компонентный анализ позволяет выяснить, как слова используются в контексте, какие характеристики имеют данные слова [10, с. 23].

Существуют следующие методические принципы выделения минимальных смысловых элементов в процессе КА: использование определения значений слов в толковых словарях; процедура выделения компонентов значения к попарному противопоставлению лексем [6, с. 169].

Качественно выполненный КА должен иметь следующие составляющие: значение – предоставление моделей значений слов; основные значения – сведение огромного разнообразия лексических значений к ограниченному числу основных значений; точность – предоставление средств, позволяющих точно интерпретировать лексические единицы; смысловые отношения – объяснение смысловых отношений внутри и между лексическими полями; составные части – объяснение композиционных свойств лексических единиц; языковое сравнение – определение семантических отношений между выражениями разных языков [9].

**Преимущества и недостатки использования компонентного анализа в исследовании семантического поля**

КА имеет множество преимуществ, и именно поэтому лингвистам важно использовать такой подход при решении различных проблем семантики. Идея КА не предполагает введения нового типа отношений, а представляет собой теоретическую основу для работы с такими отношениями. Компонентный анализ полезен для определения того, какие лексические лакуны существуют в языке, а также для обработки не только неделимых, но и сложных составляющих значения [10, с. 25]. Использование КА при разработке лексико-семантических групп является наиболее экономным и, следовательно, наиболее оправданным [6, с. 169]. КА является одним из основных методов «экономного» и строгого описания семантики, поскольку он предоставляет возможность выразить значения большого числа лексических единиц посредством ограниченного набора элементарных смысловых единиц [5, с. 268].

Компонентный анализ хорошо подходит для анализа определенных СП, таких как СП, определяющих терминологию родства. Кац и Фодор (1963), а также в более поздних работах Фодора, Каца и Постала компонентный анализ был представлен как основа для семантического анализа в генеративной грамматике. Однако, наряду с достоинствами применения данного метода при исследовании определенных семантических полей, наблюдалось непонимание того, насколько КА эффективен для исследования других семантических полей. Во-первых, компонентный анализ позволяет получить особенно «компактное представление» значения, если признаки являются двоичными или имеют небольшое количество значений. Но бинарные признаки не всегда являются лучшим способом анализа семантического поля; ср., например, возрастные компоненты в терминологии крупного рогатого скота и в терминологии родства. Возможно построить такие различия на основе бинарных признаков, но в данном случае теряется упорядоченность, присущая категории «возраст».

Таблица 1

Компонентный анализ в исследованиях СП и ЛСП

| Автор (ы) исследования, год | Название работы | Методология исследования |
|---|---|---|
| Tatang Nugraha / Татанг Нуграха, 2017 | An Analysis of Semantic Field in Jakarta Post Politics Article / Анализ семантического поля в политической статье газеты Jakarta Post | Анализировались статьи СМИ Jakarta Post (февральский номер 2017 г.). В 8 статьях было рассмотрено 15 политических терминов, сгруппированных в 4 типа семантического поля.<br>Этими семантическими полями являются следующие: (1) семантическое поле «политическая проблема», содержащее четыре политических термина (провокация, нарушители, подкуп голосов и взяточничество); (2) семантическое поле «правила правительства», содержащее четыре политических термина (кандидаты-женщины, транзакционная политика, демократия и выборы); (3) семантическое поле «сравнение политики», содержащее четыре политических термина (колониальная, участие, система пересмотра и уполномоченные); (4) семантическое поле «сотрудничество политики», содержащее четыре политических термина (коалиция, избиратель, оппозиция и фракции). Каждая семантическая группа также была проанализирована с использованием матрицы и семантических компонентов [3] |
| Сидешова З.Г., 2017 | Роль компонентного анализа в раскрытии лексико-семантического поля «Степь» | Осуществляя КА семантического поля «Степь», выделяются интегральные и дифференциальные семы, определяющие семему (совокупность слов определенного слова). Также в процессе анализа выделяется гипероним или архилексема (семема, способная заменить название всех слов, указанных в списке, являющаяся смысловым элементом в составе СП). В данном исследовании анализируются два языка – казахский и русский [6, с. 169]. Семантические компоненты выявлялись из словарных дефиниций. Исследователь строил матрицу |
| Дроздова Е.С., 2017 | Гипонимический и компонентный анализы семантического поля «Судьба» в русском языке | Исследователь связывает гипонимию с КА, так как дифференциальные признаки наиболее легко выделяются в последовательном подразделении синонимов в группы, а затем подгруппы и так до отдельных понятий. Такого рода членение возможно благодаря различительным особенностям лексических значений. КА производится по компонентам значений [7, с. 132]. Лексемы определенной понятийной области делятся на группы и подгруппы по их различительным характеристикам, обнаруженным в процессе анализа исследуемых дефиниций [7, с. 131] |
| Tursunalieva Muattar Alisher qizi / Турсуналиева –Муаттар Алишера, 2021. | Componential Analysis of Semantic Field of Words Related to Sport / Компонентный анализ семантического поля, относящегося к спорту | Анализируя слова на английском языке, относящиеся к спорту, ученый изобразил в виде матрицы отношение и связь между спортивными терминами *(kayaking/каякинг, lacrosse/лакросс, snorkeling/подводное плавание, archery/стрельба из лука)* и некоторыми их компонентами *(adventure/приключение, aquatic/водный, ball/мяч, extreme/экстремальный, motorized /моторный, mind/ум)* [10, с. 24] |
| Мусса Т.В., 2023 | Компонентный анализ лексико-семантического поля «Смерть» (на материале «Изборника 1076»). | Для описания парадигмы лексико-семантического поля был собран корпус лексических единиц (всего 143 единицы) из «Изборника 1076 года» – выдающегося памятника древнерусской письменности XI века [11, с. 210]. Включение лексем в лексико-семантическое поле происходило на основании выделения интегральной семы, выполняющей функцию объединения сем в единое семантическое пространство, и наличия дифференциальной семы, выполняющей функцию отличия одной лексемы от других лексических единиц поля [11, с. 211]. Выявлено, что дифференциальные семы единиц образуют собственные семантические поля, периферийные ядерному компоненту [11, с. 212] |

Более важный момент заключается в том, что компонентный анализ не оставляет возможности обнаружить прототипические эффекты, которые, по-видимому, имеют решающее значение для категоризации. Прототипичность относится к тому факту, что определенные объекты считаются особенно хорошими примерами категории, тогда как другие примеры, хотя и подпадают под эту категорию, считаются менее удачными. Самая серьезная критика, выдвигаемая против КА, заключается в том, что многие категории можно описать только с точки зрения того, что Витгенштейн обозначал понятием «фамильное сходство». Это означает, что α, β и γ могут подпадать под одну категорию не потому, что у них есть что-то общее, а потому, что α и β имеют общие характеристики, а β – общее с γ [8].

**Примеры использования компонентного анализа в исследовании семантического поля и лексико-семантического поля (ЛСП)**

Компонентный анализ в изучении СП используется в работах как отечественных, так и зарубежных ученых (табл. 1).

Приведенные выше примеры позволили выявить следующие тенденции в методологии применения компонентного анализа при изучении СП и ЛСП: сбор корпуса лексических единиц, относящихся к определенному СП на основе отдельных произведений, статей СМИ, словарей; выявление семантических связей между лексическими единицами нескольких языков или внутри одного языка; построение матрицы на основе интегральной и дифференциальной сем; выделение семантических компонентов из словарных дефиниций; исследование СП, образованных посредством дифференциальных сем; учет структуры СП при осуществлении КА.

Таким образом, при решении практических задач в области проведения данного исследования мы приходим к следующим выводам.

Существует ряд подходов к определению СП. Первые два подхода являются противоположными друг другу, так как рассматривают СП как отдельное объединение лексических единиц или парадигму и, напротив, как синоним по отношению к разным понятиям, имеющим частично схожие характеристики. Сущность третьего подхода заключается в том, что СП выступает в качестве самого крупного объединения лексики, содержащего языковые и экстралингвистические компоненты.

Теория СП и метод КА взаимосвязаны тем, что и СП, и КА в своей основе имеют такие признаки, как способность к структурированию, иерархии, дифференциации, группировке, что дает им возможность «взаимодействовать» и дополнять друг друга в рамках одного исследования.

Компонентный анализ используется учеными при изучении СП в связи с тем, что он является экономичным и дает возможность проанализировать большой объем лексических единиц, опираясь на ограниченное количество элементарных смысловых единиц. Однако при использовании данного метода следует принимать во внимание его недостатки, такие как специфика некоторых СП и сложность применения бинарных признаков, сложность в определении прототипичных эффектов у категорий с нечеткими границами.

Проанализированные примеры отечественных и зарубежных работ по использованию КА в исследовании СП и ЛСП позволят усовершенствовать методологию исследования СП с помощью КА.

Библиографический список


1. Kastovsky D. *Perspektiven der Lexikalischen Semantik.* Bouvier, 1980.
2. Тиллоева С.М. *Семантический анализ лексики в системе разноструктурных языков (на материале семантического поля «انسان– Человек»).* Диссертация … доктора филологических наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016
3. Tatang N. *An Analysis of Semantic Field in Jakarta Post Politics Article on February 2017 Edition*. Jakarta, 2017.
4. Zakharov V., Pivovarova S., Gvozdyova E., Semenova N. *Corpus methods and semantic fields: The concept of empire in English, Russian and Czech*. 2020. Available at: https://ceur-ws.org/Vol-2552/Paper19.pdf
5. Кузнецов А.М. О применении метода компонентного анализа в лексике. *Синхронно-сопоставительный анализ языков разных систем.* Москва: Наука, 1971: 257–268.
6. Сидешова З.Г. Роль компонентного анализа в раскрытии лексико-семантического поля «степь». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 9 (75), Ч. 1: 169–171.
7. Дроздова Е.С. Гипонимический и компонентный анализ семантического поля «судьба» в русском языке. *Успехи современной науки и образования.* 2017; Т. 3, № 5: 131–135.
8. Krifka M. *Lexikalische Semantik*. 2001. Available at: https://amor.cms.hu-berlin.de/~h2816i3x/Lehre/2001_HS_LexikalischeSemantik/LexSemantik2.pdf
9. Zhang F. *Componential Analysis Method*. 2002. Available at: https://www.grin.com/document/110404
10. Tursunalieva M.A. Componential Analysis of Semantic Field of Words Related to Sport. *Proceedings of 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Innovative Technology.* 2021: 23–25.
11. Мусса Т.В. Компонентный анализ лексико-семантического поля «Смерть» (на материале «Изборника 1076»). *Ученые записки Новгородского государственного университета.* 2023; № 3 (48): 210–213.


References


1. Kastovsky D. *Perspektiven der Lexikalischen Semantik.* Bouvier, 1980.
2. Tilloeva S.M. *Semanticheskiĭ analiz leksiki v sisteme raznostrukturnyh yazykov (na materiale semanticheskogo polya «ÇäÓÇä – Chelovek»).* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Ekaterinburg: Ural'skiĭ gosudarstvennyĭ pedagogicheskiĭ universitet, 2016
3. Tatang N. *An Analysis of Semantic Field in Jakarta Post Politics Article on February 2017 Edition*. Jakarta, 2017.
4. Zakharov V., Pivovarova S., Gvozdyova E., Semenova N. *Corpus methods and semantic fields: The concept of empire in English, Russian and Czech*. 2020. Available at: https://ceur-ws.org/Vol-2552/Paper19.pdf
5. Kuznecov A.M. O primenenii metoda komponentnogo analiza v leksike. *Sinhronno-sopostavitel'nyĭ analiz yazykov raznyh sistem.* Moskva: Nauka, 1971: 257-268.
6. Sideshova Z.G. Rol' komponentnogo analiza v raskrytii leksiko-semanticheskogo polya «step'». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 9 (75), Ch. 1: 169-171.
7. Drozdova E.S. Giponimicheskiĭ i komponentnyĭ analiz semanticheskogo polya «sud'ba» v russkom yazyke. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2017; T. 3, № 5: 131-135.
8. Krifka M. *Lexikalische Semantik*. 2001. Available at: https://amor.cms.hu-berlin.de/~h2816i3x/Lehre/2001_HS_LexikalischeSemantik/LexSemantik2.pdf
9. Zhang F. *Componential Analysis Method*. 2002. Available at: https://www.grin.com/document/110404
10. Tursunalieva M.A. Componential Analysis of Semantic Field of Words Related to Sport. *Proceedings of 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Innovative Technology.* 2021: 23-25.
11. Mussa T.V. Komponentnyĭ analiz leksiko-semanticheskogo polya «Smert'» (na materiale «Izbornika 1076»). *Uchenye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; № 3 (48): 210-213.


*Статья поступила в редакцию 20.04.24*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-395-398

***Kartuzova M.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature, Russian and Foreign Languages, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

**ABOUT ONE GOGOL'S QUOTATION IN HUMORISTS BY A.P. CHEKHOV.** This article highlights creative reception of N.V. Gogol's "Dead Souls" using the example of one of A.P. Chekhov's early humorous stories – "Tears Invisible to the World." "Dead Souls" has a huge influence on Chekhov's artistic system. Plot variations and stylistic paraphrases of Gogol appeared already in Chekhov's first play and stories of the early 1880s. Already in Chekhov's early prose, artistic subtext appeared in the simplest, but also most visual form. Gogol's word can be preserved in Chekhov's work as a direct or hidden quotation, as an involuntary and seemingly random recollection of what was read, as a symbolic sign. The article touches on only one particular aspect of the multifaceted and multi-level connections between Chekhov's prose and Gogol's work and is devoted to the study of a certain level of functioning of the Gogol tradition. Chekhov's text includes Gogol's word, borrowed by the character, parodically rethought, "re-faced" in his spirit and style. The article analyzes the Gogolian tradition with its inherent ambiguity and universality, taking into account its ambivalence and transformation in another context – already Chekhov's. Considered in this aspect, Chekhov's story demonstrates the use of various techniques of Gogol's poetics.

*Key words*: **Chekhov, Gogol, humorous story, tradition, intertextuality, creative dialogue, plot, poetics**

***М.В. Картузова,*** *канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

# ОБ ОДНОЙ ГОГОЛЕВСКОЙ ЦИТАТЕ В ЮМОРИСТИКЕ А.П. ЧЕХОВА

Статья посвящена творческой рецепции поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души» на примере одного из ранних юмористических рассказов А.П. Чехова – «Невидимые миру слёзы». Поэма «Мёртвые души» оказала огромное влияние на чеховскую художественную систему. Сюжетные вариации и стилевые парафразы Гоголя присутствуют уже в первой пьесе Чехова и рассказах начала 1880-х годов. В ранней чеховской прозе в самой простой, но зато и самой наглядной форме появился художественный подтекст. Слово Гоголя может быть сохранено в чеховском произведении как прямая или скрытая цитата, как непроизвольное и словно бы случайное припоминание о прочитанном, как символический знак. Статья затрагивает лишь один частный аспект многогранных и многоуровневых связей прозы Чехова с творчеством Гоголя и посвящена изучению определённого уровня функционирования гоголевской традиции. В чеховский текст входит слово Гоголя, заимствованное персонажем, пародийно переосмысленное, «перелицованное» в его духе и стиле. В статье анализируется гоголевская традиция с присущей ей неоднозначностью и универсальностью, с учётом её амбивалентности и трансформации в другом контексте – уже чеховском. Рассмотренный в данном аспекте рассказ Чехова демонстрирует использование различных приёмов поэтики Гоголя.

*Ключевые слова:* **Чехов, Гоголь, юмористический рассказ, традиция, интертекстуальность, творческий диалог, сюжет, поэтика**

А.П. Чехов – особая фигура для русской литературы. Завершая классический период в истории литературы, он открывает XX век и, уже очевидно, во многом определяет и начало XXI века. В связи с этим вопросы повествовательной структуры в творчестве Чехова всегда привлекали внимание исследователей. Весьма значимым оказывается рассмотрение проблем, связанных с внутренней диалогичностью чеховских произведений, где предметом изображения выступает прежде всего многообразие бытия как многообразие «точек зрения». И способом создания такого художественного диалогизма в произведениях Чехова является их ярко выраженная интертекстуальность. Сюжеты многих рассказов и повестей Чехова строятся на пересечении «кругозоров», что делает особо актуальной проблему изучения интертекстуальных аспектов чеховской прозы, её насыщенности литературными аллюзиями.

Гоголевские традиции в творчестве Чехова были давно отмечены литературной критикой и отечественным литературоведением (Г.П. Бердников, М.П. Громов, В.Б. Катаев и др.) [1–4]. Данная статья останавливается на достаточно узкой и в силу некоторых объективных причин методологически сложной теме. Речь идёт об исследовании гоголевских мотивов в раннем юмористическом творчестве Чехова на примере рассказа «Невидимые миру слёзы», что и определяет цель данной статьи. На основании этого мы ставим перед собой следующие задачи: выявить отражение гоголевской традиции в рассказе Чехова, а также изучить конкретные механизмы трансформации гоголевского сюжета не только на уровне героев, но и на уровне художественных мотивов. Новизна заявленной темы связана с тем, что выбранный нами рассказ ранее не был рассмотрен исследователями в данном аспекте.

Теоретическая значимость данной статьи определяется, во-первых, стремлением уточнить методологические принципы подхода к проблеме литературного влияния, которые позволили бы решать данную проблему не только на уровне мировоззренческих точек соприкосновения, но с учётом конкретной «художественной содержательности» и организации взаимодействующих эстетических систем. Во-вторых, в статье предпринята попытка исследования вопроса о соотношении «поэтического» и «прозаического» начал в юмористическом творчестве Чехова – вопроса, который можно назвать недостаточно изученным. Это, в свою очередь, позволит по-новому взглянуть на поэтику Чехова, на его положение в литературном процессе XIX века. Практическая значимость работы заключается в том, что представленные материалы могут быть использованы при подготовке общих и специальных курсов и семинаров по истории русской литературы XIX века, анализу художественного текста, в проведении уроков и факультативных занятий по литературе в средней школе.

Чехов не просто хорошо знал произведения Гоголя и высоко ценил их. Гоголевский художественный мир был своеобразным духовным достоянием Чехова. В его письмах встречаются имена гоголевских персонажей, гоголевские выражения: с их помощью Чехов передаёт подчас свои впечатления, даже переживания (иногда шутя, иногда серьёзно). Чеховская оценка Гоголя не менялась на протяжении всей жизни писателя: Гоголь всегда оставался в глазах Чехова «величайшим русским писателем» (письмо А.С. Суворину, май 1889 г.) [5, с. 88]. Сюжетный строй прозы Гоголя, в особенности архитектонику «Мёртвых душ», Чехов глубоко освоил уже в ранние годы, и целый ряд его собственных сюжетов напрямую связан с этим произведением.

Рассказ Чехова «Невидимые миру слёзы» был напечатан впервые в 1884 году под одним из ранних чеховских псевдонимов «А. Чехонте». Заглавие рассказа является неточной цитатой из поэмы «Мёртвые души»: «неведомые миру слезы». Обозначив цитирование как тип интертекстуальной связи между данным текстом, чеховским рассказом и «претекстом», гоголевской поэмой «Мёртвые души», отметим, что мы имеем дело с фактом присутствия «чужой речи» в тексте Чехова. В литературоведении взаимодействие авторского текста с «чужой речью» (в каком бы виде она ни появлялась: цитаты, анаграммы и т. п.) принято рассматривать как художественный диалог.

«Чужое слово» пассивно подвергается воздействию нового контекста и даже не «ведает», что послужило поводом к ответу или высказыванию. Именно такой случай рассматривается нами в данной работе. Мы предлагаем назвать способ одностороннего и однонаправленного интертекстуального взаимодействия в рассказе Чехова «комментарием».

Итак, данная цитата в рассказе Чехова приводится в искажении. Это искажение в цитате неслучайно: Чехов воспроизвёл гоголевские слова в том виде, как они закрепились в сознании не слишком внимательно читающего обывателя и стали журналистским клише. Искажение цитаты, обычно сопровождающееся забыванием её текстового окружения, а в конечном счёте искажение смысла цитаты в сторону свертывания или снижения его – одна из главных особенностей фельетонного стиля. Именно традиция «фельетонного» высказывания закрепила в русском популярном сознании «неведомые слезы» как «невидимые». У этого явления есть объяснение, как оно почти всегда есть у популярного сознания. Во-первых, гоголевское высказывание построено на оппозиции видимого – невидимого: «...озирать её (жизнь – *М. К.*) сквозь видный миру смех и незримые, неведомые ему слезы!» [6; с. 131]. Слово «неведомые», строго говоря, не является ни антонимом слова «видный», ни синонимом слова «незримые», а «невидимые» как раз является и тем, и другим. Во-вторых, в данном контексте между определениями «неведомые» и «невидимые» нет резкой смысловой разницы, то есть для человека, глухого к художественной стороне литературного текста, подобное искажение было (и стало) возможным.

На процесс внедрения неправильной цитаты в общенародную память большое влияние имела статья В.Г. Белинского «Несколько слов о поэме Гоголя: Похождения Чичикова, или Мёртвые души». Хотя Белинский сохранил лексическую верность цитаты, он перетолковал идею гоголевских слов. Затем высказывание было освоено журналистикой. В результате сложился тот смысл высказывания, которым пользуется Чехов и который является синтезом нескольких разноплановых культурных опытов. Чехов обращается к памяти читателя о гоголевском контексте, а также к знакомству читателя с интерпретацией этих слов в демократической прессе.

Однако, анализируя замысел и результат работы Чехова, следует иметь в виду, что не всякая интертекстуальность, входящая в намерение автора, обязательно будет воспринята читателем. Иронически-реалистический текст Чехова предполагает быть понятым неподготовленным, т. е. незнакомым с литературно-историческим контекстом, читателем. В этом чеховский текст принципиально отличается от постмодернистского иронического высказывания, которое поддаётся прочтению только информированным читателем. Информация о том, что цитата искажена, по отношению к чеховскому тексту является «супертекстуальной», она происходит из нашей памяти о правильном гоголевском высказывании. При наложении текста рассказа на фон знания текста «Мёртвых душ» возникает новый, более глубокий смысл чеховского произведения.

Читатель может воспринимать интертекстуальные аллюзии рассказа с разной глубиной постижения, понимания. При этом прочтение рассказа Чехова без осознания какой-либо его связи с гоголевским произведением вполне возможно и даже предусмотрено автором. Чехов не наводит читателя на явную интертекстуальность своего рассказа. В случае же узнавания читателем цитаты, как таковой, автором оставлена ему свобода не осознать, что цитата искажена, так как сдвиг в чеховском цитировании не только незначителен, но и привычен. Читатель вполне может и не заметить интертекстуальной игры и удовлетвориться нехитрым юмористическим сюжетом рассказа. С оставлением за читателем свободы узнать или не узнать искажённую цитату Чехов достигает двойного эффекта: на глубинном уровне он полемизирует с Гоголем и гоголевской риторикой, а на поверхностном – подшучивает над простоватым читателем «смешных» историй.

Таким образом, свою игру Чехов ведёт на нескольких уровнях прочтения. Во-первых, рассказ может быть прочитан как смешная история, как несколько гротескное воспроизведение действительности. Присутствие цитаты из Гоголя не осознаётся. Во-вторых, цитата может быть узнана и определена как гоголевская, но не осознано ни искажение (потому что её всегда именно так приводят в прессе), ни помещение «высокой» лексики в «низкий» контекст, то есть травестирование и бурлеск. В-третьих, цитата может быть узнана, определена как искажённая и травестированная, но не осознано, почему искажена цитата именно так, а не иначе, и что этим хотел сказать Чехов, то есть не уловлено присутствие метатекстуального высказывания. В-четвёртых, читатель компетентен определить гоголевский контекст, он знаком с традицией В.Г. Белинского и демократической прессы, он понимает, почему именно так обходится Чехов именно с этой цитатой.

При последнем варианте прочтения читательское сознание постигает иронический смысл чеховского приёма, то есть его интенцию включения в свой текст интертекстуального фрагмента. Этот вариант соответствует повторному чтению, герменевтическому, при котором воссоздаётся художественное целое, то есть появляется видение фрагментов композиции в целом и подкрепля-

ется уже возникшая в голове читателя связь рассказа с контекстом «Мёртвых душ».

Метод работы Чехова с гоголевским текстом можно назвать «редукцией», свёртыванием. Смысл гоголевского высказывания снижается и тривиализуется. Чтобы понять, по какому принципу ведёт своё свёртывание (текста и его смысла) Чехов, надо внимательно рассмотреть текстуальную среду выражения «неведомые миру слёзы». «Незримые, неведомые миру слёзы» появляются у Гоголя в заключительной части лирического отступления, открывающего седьмую главу «Мёртвых душ» [6, с. 130–133]. Это лирическое отступление представляет собой развёрнутое сравнение, в котором Гоголь уподобляет писателя путнику. «Счастлив путник», который после долгих странствий возвращается в лоно большой и любящей семьи; но «горе холостяку». В экспозиционной части сравнения, в первом сопоставляемом компоненте Гоголь предложил два оппозиционных образа: женатого человека и холостяка.

Затем Гоголь переходит ко второму компоненту сравнения и тоже делит его на два оппозиционных образа. Первый из них – «писатель, который мимо характеров скучных, противных (...) приближается к характерам, являющим высокое достоинство человека». Гоголь как бы вскользь и с преувеличенным восторгом замечает, что характеры эти имеют мало отношения к жизни. Однако он продолжает восхвалять то, что внутренне порицает: «Вдвойне завиден прекрасный удел его (признанного писателя – *М. К.*): он среди их (положительных героев – *М. К.*) как в родной семье; а между тем далеко и громко разносится его слава» [6, с. 132].

Далее читающая публика уподоблена опять же семье писателя, в которой он любим и почитаем. Противоположный счастливцу-писателю образ являет собой писатель, «дерзнувший вызвать наружу всё, что ежеминутно пред очами и чего не зрят равнодушные очи... Потрясающую тину мелочей, опутавших нашу жизнь, (...) и крепкою силою неумолимого резца дерзнувшего выставить их выпукло и ярко на всенародные очи!» [6, с. 132].

Второму, то есть настоящему писателю, под которым Гоголь подразумевает, безусловно, себя, «не собрать народных рукоплесканий, ему не зреть признательных слёз единодушного восторга взволнованных им душ». Гоголь возвращается к исходному компоненту сравнения, к образу путника в конце изнурительного пути и уподобляет писателя-правдолюбца одинокому бессемейному путнику: «Сурово его поприще и горько почувствует он своё одиночество». В заключительной части лирического отступления Гоголь прямо идентифицируется с непризнанным сатириком и говорит от первого лица: «И долго ещё мне определено чудной властью идти об руку с моими странными героями...» [6, с. 133]. Этих героев Гоголь считает хотя и преувеличенными, но верными отражениями различных проявлений жизни, увиденной автором «сквозь видный миру смех и незримые, неведомые ему слёзы!»

Итак, сравнение Гоголя состоит из двух больших компонентов: путник в конце пути – и автор, создавший литературное произведение. Внутри обоих больших сопоставляемых компонентов помещена оппозиция между женатым и неженатым путником; между признанным и непризнанным автором. При таком сопоставлении восхищение автора вызывает женатый путник и признанный писатель («он Бог!»); но это восхищение притворное или чисто риторическое. Настоящую симпатию Гоголь выражает холостому путнику и непризнанному автору, идентифицируя себя с ним.

Чеховский рассказ, как своеобразный комментарий к гоголевскому тексту, построен на сокращении структуры сравнения: оставлены семья, холостяк и «слёзы». В рассказе Чехова разворачивается совершенно фарсовая перепалка между супругами Ребротесовыми. В ходе этой перепалки муж и умоляет, и грозит, и проливает «невидимые миру слёзы», а жена ругает и унижает его. К гостям же они выходят радушными хозяевами и идиллическими супругами в совершенно маниловском слащавом вкусе. Друзья Ребротесова являются один холостяком, а другой женатым, и оба они умилились до слёз семейному счастью Ребротесовых: « – А поглядела бы ты, как Ребротесовы живут! Господи, как живут! Глядишь на них и плакать хочется от чувств. Один только я такой несчастный...» [7, с. 50]. Очевидно, и друзья проливают в душе «невидимые слёзы» от жалости к себе.

У Чехова происходит псевдонаивное соположение «слёз» и семейной жизни. Сближая эти элементы, Чехов произвёл в структуре лирического отступления «Мёртвых душ» смысловое «свёртывание» и неизбежную перекомпоновку. «Слёзы» в гоголевском тексте не относились непосредственно к фрагменту семейной жизни, а входили во фрагмент пророчества как раз противопоставленный ей, то есть относились к писателю-правдолюбцу, то есть к холостяку («Но горе холостяку»). Чехов же выбрасывает идеологически наиболее нагруженную часть гоголевского сравнения. Таким образом, искажённая цитата является ущербным информантом, несущим либо недостаточную, либо излишнюю информацию: пользуясь ею, гоголевский текст невозможно прочесть адекватно.

Рассказ Чехова не является ни прочтением «Мёртвых душ», ни даже лирического отступления: он является текстом-комментарием. На наш взгляд, рассказ выражает отношение Чехова к гоголевской авторской позиции. Ирония Чехова направлена именно на попытку объяснить комическое в терминах возвышенного. Гоголь стремится разъяснить, серьёзно и прямо обращаясь к читателю, своё истинное отношение к своим «фантастическим» и в общем отрицательным героям. Гоголь как бы не доверяет способности сатирического описания выразить то, что на самом деле им вполне успешно уже было достигнуто такими средствами, как «гротеск, иронически возвышенная похвала пошлости, очевидный контраст выспренних слов героев с их подчеркнутой автором низменностью, их ничтожеством и иными формами комического снижения мнимо высокого и тем самым обличения его» [1; с. 138].

Из этой противоречивости авторской позиции и вылились многочисленные лирические отступления «Мёртвых душ». Более того, стремясь к усилению воспитательного аспекта своего творчества, Гоголь кроме объяснения своего реального отношения к несуществующим в реальности людям, пытается сформулировать уже совершенно абстрактный и схематический идеал. «Так рождается стиль, вернее, даже художественный метод, который получил определение: «смех сквозь слезы»» [1; с. 138].

Новый смысл, возникший на стадии создания текста-комментария, и суть чеховской интерпретации Гоголя могут быть сформулированы следующим образом. Чехов вполне соглашается с мыслью Гоголя, что герои его ещё долго (может быть, никогда) не переведутся среди нас. Вследствие этого Чехов иронизирует по поводу пророчества Гоголя относительно новой роли писателя в обществе. Используя гоголевские мотивы и художественные элементы, Чехов создаёт свою шаржевую зарисовку. Он показывает, что нет ни нового положительного героя, ни конца «трудному пути». Зато по-прежнему есть пошлые люди со своими пошлыми идеалами, проливающие в тайне друг от друга «невидимые слёзы».

С одной стороны, сопоставление пятистраничного рассказа с двухтомным произведением производит комический эффект несоразмерностью сравниваемых величин. С другой стороны, помещая псевдоцитату из Гоголя в текст своего рассказа, Чехов предлагает читателю сопоставление двух неравноценных художественных высказываний: с чеховской стороны – законченный, хоть и небольшой рассказ; с гоголевской – неполная и искажённая цитата. В лирическом отступлении Гоголя означенные слова («неведомые миру слёзы») являются пусть важным, но всего лишь элементом одного из компонентов сравнения, то есть эти слова включены в текст лирического отступления (уже не говоря о полном контексте «Мёртвых душ») как часть целого. В чеховском тексте «невидимые миру слёзы» вынесены в заглавие, то есть они должны являться кратким высказыванием, заключающим в себе если не весь смысл, то хотя бы основную идею рассказа. Так как всякое заглавие произведения может быть сопоставлено со всем произведением, быть метафоричным ему [8, с. 25], можно утверждать, что заглавие и произведение соединены как сопоставляемые части метафоры. В нашем конкретном случае метафора «заглавие – рассказ» работает, примерно так: «невидимые миру слёзы» – это изнанка якобы счастливой семейной жизни. О том, что это «якобы» счастливая семейная жизнь, мы уже информированы при помощи искажения в первой составляющей метафоры: искажения «пошлого», газетного. В таком виде эти «слёзы» могут быть сопоставлены только с лживой и пошлой семейной жизнью.

Гоголевские слова, взятые в заглавие и таким образом ставшие сопоставимыми со всем чеховским рассказом, играют роль соединительного звена между двумя текстами. Комический эффект употребления Чеховым гоголевских слов основан, в частности, ещё и на естественном предположении, что общий лексический элемент (сами слова) притянет за собой общность смысла, чего не происходит. Выведя центральную часть гоголевского построения из своего текста, Чехов удалил и гоголевский романтический пафос, относящийся к «неведомым слезам». Отсутствие гоголевского пафоса образует некое зияние, обращающее на себя внимание читателя, и таким образом включается в новый смысл, порождаемый текстом Чехова.

Фрагмент романтического гоголевского сравнения, вырванный из контекста и искажённый в каких-то посторонних ему прагматических целях, выглядит нелепо в среде лапидарного и иронически-реалистического чеховского текста. Для романтического метода художественного творчества Гоголя сравнение было наиболее естественным способом выражения сложной идеи, невыразимой на уровне резонирования и ищущей визуализации. Сама сложность гоголевского сравнения направлена на передачу идеи неоднозначности и невыразимости истины на уровне словесной логики без привлечения аллегории, образности.

Чеховский идеал «простоты» прежде всего подразумевал запрет на вычурные риторические конструкции, свойственные романтизму. Обращение к подобному художественному приёму в чеховском тексте может быть только ироническим. В сферу иронии при этом попадает как смысл заимствованного высказывания, так и его стилистика.

Стилистический аспект интертекстуального взаимодействия рассматриваемых произведений представляет собой особый интерес, так как Чехов отсылает читателя не только к возвышенно-романтическим «слезам» гоголевского произведения, но и к его сатирическим, «низким» моментам и эпизодам. Техника этого второго вида интертекстуального взаимодействия принципиально отличается от первого. В самом различии этих способов взаимодействия прочитывается чеховский комментарий к неровности стилистического ряда гоголевской поэмы: несоответствие лирических отступлений и, в частности, лирического отступления со «слезами», стилистике «Мёртвых душ» в целом. Чехов прокомментировал это несоответствие стилистическими же средствами, а именно – поставил экстатические «неведомые миру слёзы» в заглавие своего фарсового рассказа, что в данном случае и создаёт эффект травестирования и бурлеска. Однако комический план гоголевской поэмы, в отличие от лирических отступлений, однороден с чеховским повествованием. Поэтому связь с ним Чехов осуществляет не по-

средством контрастного соположения (как в случае со «слезами»), а способом органического включения в свой рассказ.

В рассказе Чехова намечено несколько точек соприкосновения с гоголевскими «Мёртвыми душами». В качестве этих точек Чехов использует слова, детали и мотивы из гоголевского произведения, врезавшиеся в память читателя.

Первый из таких мотивов – отсутствие угощения – намечен в первом же абзаце рассказа. У Чехова всё начинается с заявления начальника Ребротесова, что есть хочется, а есть нечего, так как в их негодном Червянске кроме водки могут подать только чай с мухами [7, с. 46]. Обратимся к «Мёртвым душам». На фоне постоянного объедания отсутствие угощения описано только в эпизоде с Плюшкиным, который предлагает Чичикову вместо обеда именно ликёра с мухами и чаю [6, с. 178].

Голодные приятели Ребротесова начинают мечтать о еде и заходят все далее в своих фантастических описаниях обедов, что составляет второй интертекстуальный мотив. Фантастических описаний еды у Гоголя, конечно, больше, чем у кого бы то ни было в русской литературе. Нам, например, думается, что чеховские «животрепещущие» караси [7, с. 46], плавающие день в молоке перед тем, как быть зажаренными в сметане, ведут своё происхождение от множества экзотически приготовленных рыб в «Мёртвых душах» и особенно от «произведения природы» – осетра, поданного у полицмейстера Алексея Ивановича [6, с. 215]. Только чеховские караси гораздо меньше, они тоже редуцированы в размерах и значении.

Чехов ведёт читателя от одной аллюзии на гоголевский текст к другой. Ребротесов заказывает денщику ужин. Ни по своей фантазии, ни по возможностям он не может сравниться с помещиком Петухом. Сравнивать их даже смешно, однако одно чужеродное как для гоголевского, так и для чеховского контекста слово даёт намёк на связь между ними. Это нелепое слово «гарнир»: «– Поди, дурак, самовар поставь и скажи Ирине, чтобы она тово... принесла из погреба огурцов и редьки... Да почисть селёдочку... Луку в нее покроши зелёного да укропцем посыплешь этак... Гарнир, одним словом... Понимаешь? – Ребротесов пошевелил пальцами, изображая смешение, и мимикой добавил к гарниру то, чего не мог добавить в словах...» [7, с. 48].

Косноязычность Ребротесова контрастирует с красноречием Петуха, которое смогло вызвать новый прилив аппетита у объевшегося Чичикова. Беспомощное шевеление пальцами в рассказе Чехова развивает приём «редукции», последовательно проведённый на жанровом, семантическом и стилистическом уровнях. Петуховский знаменитый заказ (слишком длинный, чтобы приводить его полностью) заканчивается словами: «…Да морковки, да бобков, там чего-нибудь этакого, знаешь того-растого, чтобы гарниру, гарниру всякого побольше» [6, с. 428].

Распорядившись, Ребротесов вводит приятелей в дом. Одним штрихом, а именно – воссоздавая весьма характерную деталь – портрет генерала на стене, Чехов намечает не какой-либо определённый дом, изображенный Гоголем, но общее для многих гоголевских домов текстовое описание. Так, во всех посещаемых Чичиковым домах, если на стенах есть какие-либо картины, между ними обязательно оказывается портрет известного военачальника. Первое описание картин на стенах мы встречаем в «Мёртвых душах» в сцене пробуждения Чичикова у Коробочки: «Он теперь заметил, что на картинах не все были птицы, между ними висел портрет Кутузова…» [6, с. 67]. Даже в убогом жилище Плюшкина на стене висит «длинный, пожелтевший гравюр какого-то сражения, с огромными барабанами, кричащими солдатами в трехугольных шляпах и тонущими конями» [6, с. 163]. У немногословного Чехова все эти живописные героические сюжеты сведены к одному «портрету какого-то генерала с очень удивлёнными глазами» [7, с. 47].

После бурного разговора и пролития Ребротесовым «невидимых миру слёз» супруги выходят к гостям. Идиллическая сцена семейного счастья составляет своеобразную отсылку к маниловскому эпизоду. Через час ночные гости расходятся по своим неприветливым домам, мечтая о ребротесовском счастье: «– Хорошо быть женатым! (…) И ешь, когда хочешь, и пьёшь, когда захочется... Знаешь, что есть существо, которое тебя любит... И на фортепьянах сыграет что-нибудь этакое... Счастлив Ребротесов!» [7, с. 50].

Из всего сказанного мы можем сделать заключение, что гоголевские слова в чеховском тексте изменяют свою функцию. По смыслу они деметафоризуются и становятся буквальными слезами, которые проливаются за закрытой дверью, поэтому «невидимы» миру или, вернее, людям в соседней комнате. Деметафоризация в условиях такого объёмного, разветвлённого сравнения, какое выстраивает Гоголь, ведёт неизбежно к потере или искажению смысла**,** так как троп нельзя пересказать, а любое изменение в его структуре повлечёт за собой семантической сдвиг. Чеховский «комментарий», сложившийся при взаимодействии его рассказа с гоголевским произведением, является полемическим метатекстуальным высказыванием о способе художественного самовыражения Гоголя. В более широком смысле метатекстуальное высказывание Чехова указывает на сомнительность оснований причислять Гоголя к социально-критическому направлению в русской литературной традиции.

Декларированное В.Г. Белинским понимание Гоголя послужило основой целому литературному направлению – натуральной школе, основоположником которой был объявлен Гоголь. «Проклятые вопросы» российского социального устройства, описываемые на страницах романов натуральной школы, конечно, обсуждались и в литературно-критической публицистике, и в журналистике второй половины XIX века. Так как русская пресса всегда щеголяла цветистым слогом и пристрастием к цитатам из известных авторов, гоголевские тексты, притянутые к насущным проблемам однозначными интерпретациями критиков, были буквально расхватаны на цитаты. Одной из наиболее ходовых цитат стали рассмотренные нами «неведомые миру слёзы».

Проведённый анализ позволяет прийти к выводам о постепенном формировании в произведениях Чехова целостного «гоголевского» сюжета, включающего как отдельные мотивы и образы, так и фундаментальные основы поэтики. Чехов обращается к художественному опыту Гоголя уже в годы литературного ученичества, когда формируется направление и складывается стиль. Стилизованная в духе персонажа цитата пробуждает литературную память: формы стилевой иронии у Чехова бесконечно разнообразны и даже в простейших случаях очень сложны. Таким образом, проза и драматургия Чехова создавались в конфликте с отживающей литературностью, в стремлении к новым формам, но и в ясном сознании их исторической содержательности, в прямом обращении к сюжетным и жанровым традициям Гоголя.

Библиографический список


1. Бердников Г.П. Гоголь и Чехов: к вопросу об исторических судьбах творческого наследия Гоголя. *Вопросы литературы*. 1981; № 8: 124–162.
2. Громов М.П. *Книга о Чехове*. Москва: Современник, 1989.
3. Катаев В.Б. *Литературные связи Чехова*. Москва: Советский писатель, 1989.
4. Катаев В.Б. *Чехов плюс…* Москва: Издательство МГУ, 2004.
5. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Письма:* в 12 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 4.
6. Гоголь Н.В. *Полное собрание сочинений и писем:* в 23 т. Москва: Наука, 2003–2015; Т. 8.
7. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 3.
8. Лотман Ю.М. Риторика. *Труды по знаковым системам*. 1981; XII: 8–28.


References


1. Berdnikov G.P. Gogol' i Chehov: k voprosu ob istoricheskih sud'bah tvorcheskogo naslediya Gogolya. *Voprosy literatury*. 1981; № 8: 124-162.
2. Gromov M.P. *Kniga o Chehove*. Moskva: Sovremennik, 1989.
3. Kataev V.B. *Literaturnye svyazi Chehova*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1989.
4. Kataev V.B. *Chehov plyus…* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2004.
5. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Pis'ma:* v 12 t. Moskva: Nauka, 1974-1983; T. 4.
6. Gogol' N.V. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 23 t. Moskva: Nauka, 2003-2015; T. 8.
7. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1974-1983; T. 3.
8. Lotman Yu.M. Ritorika. *Trudy po znakovym sistemam*. 1981; XII: 8-28.


*Статья поступила в редакцию 13.03.24*

УДК 821.134.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-398-401

***Kovalev K.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economy (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kovalev_kv@mail.ru*

**"THE LIFE OF DOM FREI BARTOLOMEU DOS MÁRTIRES" BY LUÍS DE SOUSA: THE IDEOLOGICAL AND STYLISTIC SEARCH.** The article examines the biographical chronicle of a Portuguese writer Luís de Sousa "The Life of Dom Frei Bartolomeu dos Mártires" (1619), created in the period of the transition from Mannerism to Baroque in Ibero-Roman literature. The article focuses on the creative history of this work, and also examines the evolution of aesthetic principles formed

in the Portuguese historiography of the Renaissance and early modern times, and the linguistic & stylistic methods of influencing to the readers, which was used by Luís de Souza. The article includes citations, confirming that Luís de Souza sought not only to create an individual psychological portrait of his character, but also to paint a panorama of everyday life in the North of Portugal. The article also includes the analysis of the possible influence of the aesthetics of conceptism and the problem of linguistic interference in Portuguese Renaissance and Baroque literature. The author of the article analyses the possible polemics between the author of "The Life of Dom Frei Bartolomeu dos Mártires" and authors of the historiographic school of Alcobaça, who proposed their interpretation of Portuguese history in the first half of the 17th century.

*Key words:* **Luís de Sousa, Bartolomeu dos Mártires, Portuguese literature of 17 century, historiography, conceptism**

***К.В. Ковалев**, канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, E-mail: kovalev_kv@mail.ru*

# «ЖИЗНЬ ВЛАДЫКИ БАРТОЛОМЕУ ДУШ МАРТИРЕШ» ЛУИША ДЕ СОУЗА: ИДЕЙНЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПОИСКИ

В статье рассматривается биографическая хроника португальского писателя Луиша де Соуза «Жизнь владыки Бартоломеу душ Мартиреш» (1619), созданная в эпоху перехода от маньеризма к барокко в иберо-романских литературах. Основное внимание в статье уделяется творческой истории данного произведения, а также рассматриваются эволюция эстетических принципов, сформировавшихся в португальской историографии эпохи Возрождения и раннего Нового времени, и те лингвостилистические способы воздействия на читательскую аудиторию, которые применял Луиш де Соуза, в частности. В статье обращается внимание на его стремление к индивидуализации физических и психологических портретных характеристик. Помимо этого, автор статьи анализирует взаимосвязь с эстетикой консептизма и проблему языковой интерференции в португальской литературе Ренессанса и барокко. В статье также уделяется внимание возможной полемике между автором «Жизни владыки Бартоломеу душ Мартиреш» и представителями «алкобасской историографической школы», предложившими в первой половине XVII столетия свою интерпретацию португальской истории.

*Ключевые слова:* **Луиш де Соуза, Бартоломеу душ Мартиреш, португальская литература XVII века, историография, консептизм**

Несмотря на то, что интерес к культуре Португалии в нашей стране является достаточно давним, некоторые эпохи в истории португальской литературы по-прежнему остаются на периферии читательского и исследовательского внимания. Так произошло и с эпохой барокко, которая – в отличие от истории испанской литературы – изучалась в нашей стране главным образом с точки зрения развития поэтических жанров. Возможно, данное обстоятельство объясняется преобладанием в португальской прозе барокко различных жанров дидактической литературы – например, проповеди и духовного послания. По замечанию авторов фундаментальной «Истории португальской литературы» А. Сарайвы и О. Лопеша, словесное искусство в странах Пиренейского полуострова характеризуется в первой трети XVII в. «объективизмом, внешним блеском и материальной демонстрацией Власти и Веры» [1, с. 459]. Вместе с тем феномен португальской прозы эпохи барокко представляет несомненный интерес как с точки зрения поиска национальной идентичности, так и с точки зрения взаимодействия с литературами других европейских народов, особенно с испанской литературой. В развитии комплексного интереса к истории португальской литературы заключается актуальность данного исследования.

Целью данной работы становится изучение историко-литературного и идейного контекста, в котором был создан один из наиболее ярких памятников португальской прозы раннего барокко – «Жизнь владыки Бартоломеу душ Мартиреш» (Vida de Dom Frei Bartolomeu dos Mártires, 1619). О сохраняющемся на протяжении нескольких столетий интересе к данному сочинению свидетельствуют его регулярные переиздания – трижды в XVIII в., трижды в XIX в. и дважды в XX в. [1, с. 448]. Последнее известное нам издание датируется 1984 г.

Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие задачи:

1) определить место «Жизни владыки Бартоломеу душ Мартиреш» в творчестве Луиша де Соуза и то, как в этом сочинении были реализованы основные тенденции развития португальской прозы конца XVI – начала XVII вв.;

2) определить, с помощью каких языковых средств должно было осуществляться воздействие данного произведения на читательскую аудиторию;

3) проанализировать, взгляды каких деятелей культуры на общественное и идейное развитие современной ему Португалии Луиш де Соуза разделял, а с какими вступал в полемику.

Научная новизна статьи заключается в том, что она является первым в отечественном литературоведении исследованием, специально посвященном прозаическому наследию Луиша де Соуза, что определяет ее практическую значимость: материалы, изложенные в ней, могут быть использованы в специальных учебных курсах, касающихся истории португальской литературы, истории Португалии и стилистике португальского языка, так как памятники португальской прозы XVII–XVIII вв. зачастую не представлены в российских библиотеках и далеко не полностью известны в России даже специалистам.

Монах Луиш де Соуза, носивший в миру имя Мануэл де Соуза Коутинью, родился в 1555 или в 1556 г. Будучи младшим сыном в семье и не имея права на то, чтобы унаследовать родовые владения, он избрал военную карьеру и в 1576 г. стал рыцарем Мальтийского ордена. В 1577 г. он попал в плен к алжирским пиратам, но вскоре был выкуплен из рабства. Несколько лет Мануэл де Соуза Коутинью прожил в Валенсии, где приобрел известность как талантливый латиноязычный поэт. В начале 1580-х гг. он вернулся в Португалию, где вступил в брак с доной Мадаленой де Вильена, вдовой дона Жуана де Португал – рыцаря, погибшего вместе с королем Себастьяном во время марокканского похода 1578 г.

С этим браком связана легенда о возвращении из плена дона Жуана де Португал, что подтолкнуло престарелого Мануэла де Соуза Коутинью к отказу от мирской жизни и вступлению в 1614 г. в доминиканский монашеский орден. Это предание послужило сюжетом для одной из самых известных португальских пьес эпохи романтизма – «Фрей Луиш де Соуза» Ж.Б. Алмейды Гаррета (1844, рус. пер. 2003) [2]. В действительности, как показал в своей «Истории португальской литературы» Т. Брага, причиной «святого развода», т. е. расторжения брака по причине одновременного ухода обоих супругов в монастырь, стала смерть единственной дочери писателя [3, с. 441].

Восемнадцать лет (1614–1632), проведенных им в доминиканском монастыре в Бенфике, были и временем его наибольшей писательской активности. В эти годы Мануэл де Соуза Коутинью, прославившийся в истории португальской литературы под своим монашеским именем, создает три части «Хроники св. Доминика» (первая была опубликована в 1623 г., вторая и третья изданы посмертно – в 1662 и в 1678 гг.) и свое наиболее известное произведение – «Жизнь владыки Бартоломеу душ Мартиреш» (1619). В конце 1620-х гг. он пишет официальную историю правления короля Жуана III (1521–1557), однако эта хроника была издана лишь в 1844 г.

В работе над «Жизнью владыки Бартоломеу душ Мартиреш» Луиш де Соуза пользовался материалами, собранными в конце XVI – начале XVII вв. монахом доминиканского ордена Луишем де Касегаш (ум. ок. 1616), о чем свидетельствует цензурное разрешение орденского капитула, составленное монахом Агуштинью де Соуза: «Ранее я ознакомился с данной книгой, подготовленной иеромонахом Луишем Касегашем, а теперь вновь ее перечел, когда ее исправил и дополнил иеромонах Луиш де Соуза. Хотя мы многим обязаны усердию, с коим иеромонах Луиш Касегаш собрал бóльшую часть материалов для этой книги, гораздо больше мы обязаны обновлениям, сделанным рукою иеромонаха Луиша де Соуза, благодаря его изысканному стилю изложения сей весьма назидательной, усладительной и благочестивой истории» [4, p. VI].

Биография архиепископа Браги не является ни житием святого, ни исторической хроникой – Луиш де Соуза синтезирует эти типы повествования, причем влияние агиографического жанра объясняется в первую очередь личностью Бартоломеу душ Мартиреша, прославившегося аскетическим образом жизни. У хронистов Луиш де Соуза заимствует линейную композицию повествования, при этом опирается на модернизированную разновидность данного жанра, которая в португальской литературе восходит к «Хронике взятия Сеуты» и «Гвинейской хронике» Гомеша Эаниша де Зурары (1420?–1473?). Как и произведения Зурары, «Жизнь владыки Бартоломеу душ Мартиреш» является образцом так называемой «прямой историографии», предметом которой становятся события недавнего прошлого, проецируемого на настоящее.

Ко времени создания книги Луиша де Соуза прошло менее тридцати лет после смерти ее главного героя, поэтому при изложении биографии Бартоломеу душ Мартиреша автор широко использует устные свидетельства, позволяющие ему не только создать индивидуальный психологический портрет своего персонажа, но и нарисовать панораму повседневной жизни Севера Португалии XVI в. Многие главы «Жизни владыки Бартоломеу душ Мартиреш» показывают, как архиепископ Браги не объезжает, а обходит пешком свою епархию, пренебрегая бытовыми удобствами. Характерный пример содержится в четырнадцатой главе I части: «Он один, трудясь более всех остальных, беззаботно претерпевал все неудобства, и какими бы обрывистыми и опасными ни были тропы, он первым устремлялся вперед. Однажды… на него вместе со спутниками не ко времени обрушился холодный дождь, не позволявший им двигаться в дорогу бóльшую

часть дня; дул резкий ветер, заставлявший их леденеть. Архиепископ по своему обыкновению ушел вперед в одиночестве, что позволяло ему более свободно осуществлять свои наблюдения…» [4, с. 26а].

По словам А.Ж. Сарайвы и О. Лопеша, «как правило, хронисты начинают или завершают свое произведение портретом главного героя – очень часто подробным и точным в деталях, но статичным… Чтобы архиепископ казался нам более живым, брат Луиш де Соуза старается изобразить его в сопоставлении с другими характерами, в более плотной социальной атмосфере» [1, с. 446]. Бытовой аскетизм архиепископа, составлявший контраст с его нравственной властью над людьми самого разного общественного положения, позволяет понять, почему на севере Португалии его еще при жизни стали считать «народным святым» (официально архиепископ Бартоломеу душ Мартиреш был канонизирован католической церковью лишь в 2019 г.).

Занимая в 1558–1582 гг. кафедру архиепископа Браги, Бартоломеу душ Мартиреш не только участвовал во внутриполитической жизни Португалии, но и оказывал влияние на дела всей католической церкви (архиепископ Браги является примасом Португалии, т. е. первым по положению духовным лицом страны). В 1561–1563 гг. он принимал участие в Тридентском церковном соборе, который должен был реформировать католическую церковь. Повествование о Тридентском соборе в «Жизни владыки Бартоломеу душ Мартиреш» сопровождается большим количеством цитат из произведений архиепископа, в оригинале написанных главным образом на латыни. Например, благодаря книге Луиша де Соуза в Португалии широко стал известен призыв Бартоломеу душ Мартиреша не к догматической, а к нравственной реформе, которая, по его словам, должна была затронуть все ступени католической церковной иерархии: «…Уверенно повернувшись туда, где находились кардиналы-легаты, он чрезвычайно почтительно поклонился им и сказал сурово и звучно: “Ваши сиятельнейшие милости! Вы – источники, из которых мы, остальные прелаты, утоляем жажду, посему надлежит сохранять чистоту и прозрачность сей влаги”» [4, с. 65].

Часто португальские историки литературы обращают внимание на то, что Луиш де Соуза обошел молчанием поведение архиепископа-примаса во время династического кризиса 1580 г., приведшего Португалию к потере независимости. Бартоломеу душ Мартиреш отказался поддержать претендовавшего на престол побочного отпрыска угасшей Ависской династии Антониу де Крату (1531–1595). По словам Т. Браги, Бартоломеу душ Мартиреш «воспротивился движению национального сопротивления в Минью и применил свой нравственный и религиозный авторитет, чтобы заставить признать права Филиппа II. Он бежал в Туй (город в Галисии – К.К.), когда увидел, что в тот момент был бессилен противостоять патриотическому движению… Брат Луиш де Соуза умолчал об этой исторической правде и прикрыл ее неприглядность своим цветистым ученым слогом» [3, с. 440].

В Португалии на рубеже XVI и XVII вв. сложились две точки зрения на династическую унию с Испанией, отражавшие взгляды различных социальных слоев. Поскольку по происхождению Луиш де Соуза принадлежал к португальской аристократии, большинство представителей которой поддержали идею объединения двух государств под властью Филиппа II, он вполне закономерно проявлял лояльность и к его преемникам. Сочувствие к политической позиции архиепископа Бартоломеу душ Мартиреша, насколько можно судить, объяснялось двумя причинами. Во-первых, во взгляде Луиша де Соуза на события недавней истории можно усмотреть косвенную полемику с представителями так называемой «алкобасской исторической школы», которые в целом критически относились к испано-португальской унии. Данная историографическая традиция получила название по имени цистерцианского монастыря в Алкобасе, основанного в 1152 г. и ставшего в эпоху Возрождения одним из самых значительных культурных центров страны. В этот период его библиотека обладала самой богатой в Португалии коллекцией греческих рукописей, относящихся к первым векам христианства.

Монастырь в Алкобасе изначально создавался как центр духовного и культурного влияния, альтернативный общепиренейской церковной иерархии, поэтому в период унии он вполне закономерно был связан не с правящей в Испании королевской династией, а с национально-ориентированными кругами португальского общества. В частности, ученые клирики из Алкобасы в значительной степени способствовали подъему национального самосознания и идеологическому обеспечению движения за независимость во второй четверти XVII в. [5, с. 109].

Образцом для авторов, принадлежащих к алкобасской школе, стала тенденция, которая сложилась в португальской историографии XVI в. и нашла наиболее яркое отражение в «Декадах об Азии». Этот труд, посвященный истории освоения португальскими мореплавателями путей в Индию и в Индокитай, был начат Жуаном де Баррушем (1496–1570) и завершен Диогу де Коуту (1542–1616). Хотя к началу XVII в. из печати вышли только первые четыре декады (структура данного сочинения отсылала читателя к «Истории от основания города» Тита Ливия, которая также делилась на десятикнижия, или декады), сочинение Барруша и Коуту сразу стало одним из самых заметных явлений в португальской ренессансной историографии. Концептуальное следование традициям «Декад об Азии» проявляется в трудах историков алкобасской школы в том, что «в истории, как в зеркале, отражается образцовый героизм… В соответствии с заветами Цицерона, первый закон истории – не лгать, а второй – не сообщать всей правды. Барруш понимает это таким образом, что любовь к истине не должна доходить до того, чтобы обнаруживать слабости и пороки героев» [1, с. 283].

Вторая причина заключается в том, что автор «Жизни владыки Бартоломеу душ Мартиреш», судя по всему, был солидарен со своим героем, чьи аскетические воззрения распространялись не только на бытовой комфорт и внешний блеск, но и на природу светской власти, поэтому вопрос о династических правах того или иного монарха был для него не так важен, как сохранение религиозного и нравственного единства народа.

«Жизнь дона Бартоломеу душ Мартиреш» воспринимается португальскими историками литературы как выдающийся памятник отечественной словесности, независимо от того, как они оценивают политические и идейные позиции автора. По своему стилю биография архиепископа Браги тяготеет к эстетике консептизма – течения в литературе испанского барокко, сторонники которого, по словам З.И. Плавскина, исходили «из идеи внутренней сложности самой формулируемой мысли… Писатель-консептист стремился сочетать максимальную выразительность с предельным лаконизмом и, возможно, большей смысловой насыщенностью каждого слова и фразы» [6, с. 13].

Вместе с тем консептизм и противоположное ему эстетическое течение – культеранизм – были характерны в большей степени для лирического и драматического родов литературы. Луиш де Соуза впервые в истории литературы стран Пиренейского полуострова использует художественную систему консептизма в эпическом роде литературы; при этом он далек от идейного содержания этого литературного направления, поскольку общий апологетический тон биографии архиепископа-примаса не допускал изображения действительности с пессимистических позиций, свойственных писателям-консептистам.

Для португальской литературы XV–XVII вв. характерно тесное взаимодействие с испанской культурой – творчество многих писателей этого периода было двуязычным. В языке «Жизни владыки Бартоломеу душ Мартиреш» также можно обнаружить некоторые испанизмы. Например, уже в самом начале своего повествования, сообщая о рождении будущего архиепископа, Луиш де Соуза отмечает, что «сей мальчик родился с чудесным знаком и весьма блистательным предсказанием того, что с ним станет в будущем. На тыльной стороне его правой руки был запечатлен крест… Плоть на месте этого *рисунка* (здесь и далее курсив мой – *К. К.*) представляла собой твердую выпуклую мозоль или рубец белого цвета…» [4, с. 3]. В оригинале слову «рисунок» соответствует слово debuxo, заимствованное из испанского языка и неиспользуемое в современном португальском языке в данном значении.

Другой пример встречается во второй главе I части, где повествуется о послушничестве Бартоломеу душ Мартиреша: «…Он убеждался, что в иные годы не двигалось столь медленно солнце, и не *казались обычно* столь долгими дни – ибо таковы были последствия затянувшихся ожиданий» [4, с. 6]. В португальском тексте в данном фрагменте слова «казались обычно» переданы с помощью глагольной конструкции soer a ser, которая представляет собой кальку испанской конструкции soler + infinitivo, которая имеет значение «иметь обыкновение / обычно что-либо совершать».

В заключение хотелось бы отметить, что проведенное в данной статье исследование жанрового и стилистического своеобразия «Жизни владыки Бартоломеу душ Мартиреш» не только заполняет некоторые пробелы в изучении истории португальской классической литературы, но и позволяет установить некоторые закономерности литературного процесса первой четверти XVII в. на Пиренейском полуострове в целом. Представляется вероятным, что именно художественные достоинства «Жизни владыки Бартоломеу душ Мартиреш» – ясность стиля и яркость образов – повлияли на замедленное развитие культеранистской школы в португальской литературе, поскольку влияние данного направления стало преобладающим лишь в последней трети XVII в. Также исследование жанров, связанных с духовной прозой барокко, может представлять интерес не только для литературоведов и лингвистов, но и для специалистов в области культурологии.

Библиографический список


1. Saraiva A.J., Lopes O. *História da literatura Portuguesa. 16ª edição*. Porto: Porto Editora, s.a.
2. Алмейда Гаррет Ж.Б. *Исторические драмы*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2003.
3. T. Braga. *História da literatura portuguesa*: In 4 vols. Vol. III. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
4. Sousa L. *Vida de Dom Frei Bartolomeu dos Mártires*. Viana do Castelo: Impressor Nicolau Carvalho, 1619.
5. Варьяш О.И., Черных А.П. *Португалия: дороги истории*. Москва: Наука, 1990.
6. Плавскин З.И. *Испанская литература XVII – середины XIX века*. Москва: Высшая школа, 1978.


References


1. Saraiva A.J., Lopes O. *História da literatura Portuguesa. 16ª edição*. Porto: Porto Editora, s.a.

2. Almejda Garret Zh.B. *Istoricheskie dramy*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2003.
3. T. Braga. *História da literatura portuguesa*: In 4 vols. Vol. III. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
4. Sousa L. *Vida de Dom Frei Bartolomeu dos Mártires*. Viana do Castelo: Impressor Nicolau Carvalho, 1619.
5. Var'yash O.I., Chernyh A.P. *Portugaliya: dorogi istorii*. Moskva: Nauka, 1990.
6. Plavskin Z.I. *Ispanskaya literatura XVII – serediny XIX veka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.

*Статья поступила в редакцию 28.03.24*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-401-403

***Kuzina M.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow State Pedagogical University, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ma.kuzina@mpgu.su*

**LOANWORDS IN SHORT PROSE BY ENGLISH LANGUAGE WRITERS OF INDIAN AND AFRICAN DESCENT: NUCLEUS VERSUS PERIPHERY.** An axiom within World Englishes Paradigm stipulates that regional variants of English possess distinctive features on each and every language level. The peculiar features of the lexical level in any New English are moderately manifested and comprise the following: culturally-loaded loanwords, hybrid neologisms, semantic shifts in the meaning of the already existing English words, irregular collocations with the already existing words as the kernel words. The goal of the undertaken research is to reveal how the corpus of loanwords in the Inner Circle English can be classified into the nuclear stratum and the peripheric stratum. The topicality of the research is determined by the direct correlation between the skyrocketing number of translingual authors and the current processes of dispatriation, reverse colonization, immigration, etc. The scientific novelty reveals itself in insufficient academic writing (in Russian) on translinguality, World Englishes, culturally-loaded loanwords. The analysis of 386 loanwords elicited from 42 short stories written in English by authors of Indian, Nigerian, Kenyan and Ghanaian descent resulted in highlighting the distinctive features of the borrowed nucleus: high recurrence, extensive collocability, polysemy, codified phonetical/orphographical/grammatical features.

*Key words:* **culturally-loaded loanwords, translinguality, short prose, recurrence, nucleus vs. periphery**

***М.А. Кузина,** д-р филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ma.kuzina@mpgu.su*

# ЗАИМСТВОВАНИЯ В МАЛОЙ ПРОЗЕ ИНДИЙСКИХ И АФРИКАНСКИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ: ФОРМИРОВАНИЕ ЯДРА И ПЕРИФЕРИИ

Одной из аксиом контактной вариантологии является утверждение о наличии дистинктивных признаков у региональных вариантов английского языка на всех языковых уровнях. На лексическом уровне отличия носят умеренный характер и находят выражение в регулярном употреблении заимствований с национально-культурным компонентом значения и гибридных неологизмов, в семантических сдвигах и нетипичных случаях сочетаемости у исконных/полностью ассимилированных заимствованных слов. Целью проведенного исследования является выявление особенностей формирования ядерной и периферийной зон в заимствованном пласте лексики. Актуальность исследования определяется корреляцией между значительным ростом авторов-транслингвов и текущими процессами диспатриации, обратной колонизации, иммиграции и др. Научная новизна объясняется фрагментарной изученностью транслингвальности, региональных вариантов английского языка, заимствований с национально-культурным компонентом значения в отечественной лингвистике. Результаты анализа корпуса из 386 заимствований, функционирующих в 42 коротких рассказах англоязычных авторов из Индии, Нигерии, Кении и Ганы позволяют выделить следующие ведущие характеристики ядерных заимствований: рекуррентность, расширенные синтагматические связи, развитая полисемия, кодифицированные формальные (фонетические, орфографические, грамматические) характеристики.

*Ключевые слова:* **заимствование с национально-культурным компонентом значения, транслингвальность, малая проза, рекуррентность, ядро vs. периферия**

Для современного английского языка характерна полицентричность: положение о дифференциации глобального английского на локальные варианты носит аксиоматичный характер [1, с. 13]. Дифференциальные признаки региональных вариантов английского языка максимально отчетливо проявляются на фонетическом уровне, но являются менее заметными на лексическом и синтаксическом уровнях. Лексические дифференциации могут включать: использование заимствований с национально-культурным компонентом значения для обозначения культурных реалий в рамках оппозиции «свой vs. чужой», создание новых слов (из исконных и заимствованных морфем) по существующим в языке-реципиенте словообразовательным моделям, изменение значения английских слов, развитие у английских слов нетипичных синтагматических связей.

Общие проблемы теории заимствования разрабатывались отечественными и зарубежными учеными, а именно в работах: Н.Н. Амосовой, У. Вайнрайха, В.А. Виноградова, Ф. Дуркина, Г. Кэннона, Л.П. Крысина, Д.С. Лотте, Е.В. Мариновой, Л.А. Нефедовой, Г. Пауля, М. Сарджентсон, В.П. Секирина, Э. Хаугена и др. Особый интерес представляет международный проект по исследованию заимствованных единиц в рамках сравнительно-типологического подхода: группа ученых из Института Макса Планка (г. Лейпциг) во главе с М. Хаспельматом и У. Тадмором на примере 41 языка определила вероятность заимствования (borrowability) у различных единиц, иллюстрирующих 23 тематические группы и группу служебных слов [2].

Актуальность настоящего исследования определяется транслингвальным характером источников практического материала: малой прозой за авторством англоязычных писателей из Африки (Нигерии, Кении, Ганы) и Индии. Стивен Г. Келлман ввел понятия «транслингвальность» и «амбилингвальность» для обозначения ведущей характеристики авторов, которые профессионально пишут на двух и более языках, один из которых не является для них родным языком, и транслируют особенности культуры и быта своей родной страны (массово) или конечного пункта иммиграции (индивидуально) [3]. Изучение заимствованного пласта лексики в современном английском языке справедливо считают исследованиями междисциплинарного характера, которые имеют высокую «теоретическую и практическую значимость в контексте современных концепций языка, культуры, коммуникации» [4, с. 435]. «Справочник Рутледжа по литературному транслингвизму» (“The Roultledge Handbook of Literary Translingualism”) (2021) под редакцией Стивен Г. Келлмана и Наташи Львович предоставляет всестороннее и хронологически выверенное описание широкого спектра художественных и публицистических произведений (мемуаров, поэзии, драматургии, малой и крупной прозы) таких разнообразных авторов как Айн Рэнд (Алиса Розенбаум) и Джозеф Конрад, Владимир Набоков и Сэмюэл Беккет и др. [5].

Изучение англоязычной транслингвальной литературы позволяет выделить несколько сотен романов и несколько десятков повестей и коротких рассказов. Последние могут быть сгруппированы по конкретному автору (например, сборники рассказов нигерийских писателей Ч.Н. Адичи (2014), Б. Окри (1986, 1988), Н. Окорафор (2013), Х. Ойейеми (2016), кенийского автора Л. Мабура (2012), ганской писательницы А.А. Айду (2012), индийских авторов А. Адига (2008), М.Р. Ананд (1999), А. Десаи (1978, 2000), Ч.Б. Дивакаруни (1995), Дж. Лахири (1999), М. Рохинтон (1987), Б. Мукхерджи (1988), Ш. Рао (2018) и др.) или по определенному объединяющему признаку (например, The Vintage Book of Indian Writing 1947–1997 (1997) под редакцией С. Рашди и Э. Вест; The Granta Book of the African Short Story (2011) под редакцией Х. Хабила, Rife. Twenty-one Stories from Britain's Youth (2019) под редакцией Н. Шукла и С. Джонса и др.).

Несмотря на появление после 2000 г. отечественных диссертационных исследований по проблемам транслингвальности (Тлостанова М.В. (2000), Сайкова Н.В. (2002), Хугаев И.С. (2010), Мельник Н.В. (2011), Тибилов И.С. (2019), Овчеренко У. (2021), Шагимгереева Б.Е. (2021), Кузина М.А. (2023) и др.), тексты транслингвальных авторов остаются не в полной мере исследованными в связи с широким спектром их интра- и экстралингвистических особенностей. В этой связи справедливо говорить о научной новизне настоящего исследования, целью которого является отслеживание процессов формирования ядерной и периферийной зон в корпусе заимствованных единиц, функционирующих в текстах малой прозы за авторством писателей-транслингвов. Для достижения данной цели ведется отбор заимствований (преимущественно с национально-культурным компонентом значения) с этимонами в неевропейских языках (по терминологии Ф. Дуркина, loanwords from languages from outside Europe), анализируются качественные и количественные характеристики их употребления в современном английском языке, выявляются конвергентные черты их функционирования в текстах англоязычных писателей из Африки и Индии [6, с. 383]. Ход исследования предполагает задействование

метода сплошной выборки, статистического метода, сравнительно-сопоставительного метода, описательного метода.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке стратегии сопоставления ведущих качественно-количественных характеристик функционирования заимствований в художественном тексте, в частности в коротких рассказах, в которых небольшой объем диктует тщательность отбора языковых средств выразительности и слов-реалий.

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования его результатов при проведении аналогичных исследований на материале драматургических произведений и произведений крупной прозы, а также при составлении глоссариев к сборникам коротких рассказов писателей-транслингвов и при преподавании ряда дисциплин в российских вузах.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно предложить аналогичные или сходные сопоставления пластов заимствованной лексики в разных литературных формах или функциональных стилях английского языка. Также представляется возможным выделение других языковых особенностей транслингвальных текстов, которые могли бы подвергнуться сравнительно-сопоставительному анализу, включая сопоставление транслингвальных текстов, созданных на английском, испанском, французском, португальском и других полицентричных языках.

Источниками анализируемого материала послужили тексты из четырех сборников коротких рассказов за авторством: Джумпы Лахири (Индия), Чимаманды Нгози Адичи (Нигерия), Лили Мабура (Кения), Амы Аты Айду (Гана) [7–10].

Среднее количество рассказов в каждом из анализируемых сборников колеблется от 8 до 12, что представлено в табл. 1. Общее количество отобранных заимствований достигает 386 единиц; разброс числа заимствований, функционирующих в одном коротком рассказе, составляет от 1 до 25 заимствований с национально-культурным компонентом значения, причем 6 рассказов (все за авторством А.А. Айду) не содержат ни одного заимствования, которое можно возвести к слову-прототипу в местном языке постколониального пространства.

Эмпирические данные в табл. позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, доминирующими темами транслингвальных коротких рассказов являются особенности повседневного быта в британской колонии (или бывшей колонии), а также широкий спектр проблем жизни индийских и африканских диаспор (преимущественно) в Северной Америке и на Британских островах. Это объясняется не только происхождением, местом получения высшего образования и местом (постоянной) работы писателей-транслингвов, но и статистическими результатами переписи населения Великобритании и США. По данным XXIII официальной переписи населения Соединенного Королевства (2021–2022 гг.), 16,8% населения (от 67 млн человек от общего числа жителей) являются иммигрантами и включают 1,9 млн индийцев (British Indians/Indian Britons), 270 000 нигерийцев (British Nigerians), 140 000 кенийцев (Kenyan Britons), 114 000 ганов (Ghanaian Britons/British Ghanaians) [11]. Также Совет Европы (Council of Europe) признает мультикультурное наследие Европы и активно работает в целях укрепления связей между представителями разных культур [12, с. 657]. Результаты двадцать-четвертой официальной переписи населения в США (2020 г.) свидетельствуют о том, что 13% населения (от 331 млн человек от общего числа жителей) являются иммигрантами и включают 4,5 млн индийцев (East Indian Americans), 460 000 нигерийцев (Nigerian Americans), 140 000 кенийцев (Kenyan Americans), 136 000 ганов (Ghanaian Americans) [13].

Во-вторых, сопоставление всего корпуса отобранных заимствований позволяет выделить 13 ядерных единиц, которые будут рекуррентны как минимум у двух авторов: **bangle, bungalow, caftan/kaftan** (здесь и далее через косую черту представлены равноправные орфографические варианты)**, cashmere, ghee, Hindu, khaki, mango, Muslim, Parsi, pajamas/pyjamas, turban, veranda/verandah**. Так, **bangle** со значением «жесткий браслет без застежки, изготавливаемый из широкого спектра материалов: стекла, металла, дерева и пластика» употребляется в рассказах Дж. Лахири и Л. Мабура: “The answer to his question was clear, given that my mother was wearing the red and white **bangles** unique to Bengali married women, and a common Tangail sari, and had a thick stem of vermillion powder in the center parting of her hair”; “He still wore the steel **bangles** his grandfather had forged after raiding the Kenya-Uganda railway during its construction as it had crossed tribal land under British conquest” [7, с. 61; 9, с. 84]. Заимствование **ghee** со значением «очищенное топленое масло, которое готовится из молока коровы или буйволицы и используется в религиозных и медицинских целях» функционирует в текстах Дж. Лахири и Л. Мабура: “My mother decided to cook a big pot of khichuri <…> and for a change your mother insisted on helping, standing in the kitchen deep-frying pieces of potato and cauliflower, melting sticks of butter in a saucepan for **ghee**”; “He had always felt crampled in that little four-walled contraption where he had grown up selling sugar, kerosene, sliced bread from Nairobi, **ghee**, maize flour, Pepsi-cola, matches, bread” [7, с. 247; 9, с. 83]. Лексема **caftan/kaftan** для обозначения «долгополой (преимущественно) верхней одежды, изготовленный из основных натуральных материалов, с длинными рукавами, которая пользовалась популярностью в эпоху Османской империи и с вариациями была унаследована народами России, Юго-Западной Азии, Северной Африки» [14]. **Caftan/kaftan** регулярно встречается в малой прозе Дж. Лахири и Ч.Н. Адичи: “He would know nothing of the weeks her mother had come to stay with Ruma after his birth, holding him in the

Таблица 1

Рекуррентные заимствованные единицы: количественные особенности функционирования в малой прозе

| Имя и фамилия автора-транслингва | Название сборника коротких рассказов | Названия коротких рассказов (общее число заимствований) | Рекуррентные заимство-ванные единицы |
|---|---|---|---|
| Джумпа Лахири (Jumpa Lahiri) | “Unaccustomed Earth” (2008) | 1. Unaccustomed Earth (18)<br>2. Hell-Heaven (13)<br>3. A Choice of Accomodation (4)<br>4. Only Goodness (13)<br>5. Hema and Kaushik: Once in a Lifetime (13)<br>6. Hema and Kaushik: Year’s End (20))<br>7. Hema and Kaushik: Going Ashore (9)<br>*Общее число заимствований: 90* | 1. Baba<br>2. bangle<br>3. Bengal, Bengali, nonBengali<br>4. cot<br>5. curry, to curry<br>6. Dadi<br>7. dal<br>8. Hindu, Hindu-Punjabi<br>9. kurta<br>10. luchi<br>11. pajamas<br>12. sari<br>13. shawl |
| Чимаманда Нгози Адичи (Chimamanda Ngozi Adichie) | “The Thing Around Your Neck” (2009) | 1. Cell One (12)<br>2. Imitation (17)<br>3. A Private Experience (5)<br>4. Ghosts (15)<br>5. On Monday of Last Week (10)<br>6. Jumping Monkey Hill (14)<br>7. The Thing Around Your Neck (12)<br>8. The American Embassy (16)<br>9. The Shivering (9)<br>10. The Arrangers of Marriage (18)<br>11. Tomorrow is Too Far (15)<br>12. The Headstrong Historian (18)<br>*Общее число заимствований: 161* | 1. Ankara<br>2. banana<br>3. caftan<br>4. cowry<br>5. harmattan<br>6. garri<br>7. Igbo<br>8. mango<br>9. naira<br>10. onugbu<br>11. Yam<br>12. Yoruba<br>13. verandah |
| Лили Мабура (Lily Mabura) | “How Shall we Kill the Bishop? and Other Stories” (2012) | 1. Man in Ultramarine Pyjamas (6)<br>2. How Shall We Kill the Bishop? (9)<br>3. Our Lady of Lourdes 16th Annual Knights of Columbus Spaghetti Dinner (4)<br>4. Wheat Fields (9)<br>5. Leaving Lamu (9)<br>6. Elgon (15)<br>7. Sweet Sugarcane Secrets (2)<br>8. The Boskopman (4)<br>9. Up on the Hill (5)<br>10. The Zoroastrian Photographer (25)<br>11. Where I Have Come From (7)<br>*Общее число заимствований: 95* | 1. bazaar<br>2. ghee<br>3. jungle<br>4. khaki<br>5. Panga<br>6. raffia<br>7. Sikh<br>8. Swahili<br>9. verandah |
| Ама Ата Айду (Ama Ata Aidoo) | “Diplomatic Pounds and Other Stories” (2012) | 1. New Lessons (0)<br>2. No Nuts (12)<br>3. Diplomatic Pounds (0)<br>4. Did You Ever?! (0)<br>5. Outfoxed (0)<br>6. Recipe For a Stone Meal (0)<br>7. Feely-Feely (2)<br>8. Rain (1)<br>9. One or Two Bourgeois Concerns (2)<br>10. Funny-Less (2)<br>11. Mixed Messages (21)<br>12. Delight (0)<br>*Общее число заимствований: 40* | 1. adinkra<br>2. bamboo<br>3. bangle<br>4. fufu<br>5. Muslim<br>6. okra |

mornings in her **kaftan** as Ruma slept off her postpartum fatigue"; "The white South African said she got suspicious looks, too, perhaps because she wore only kente-print **caftans**" [7, с. 17; 8, с. 108].

В-третьих, вышеописанные ядерные заимствования характеризуются относительно высокой рекуррентностью. Согласно ранжированию по частотности употребления, принятому в онлайн-версии третьего издания "Oxford English Dictionary" (где единицы языка группы 1 обладают самой низкой частотностью, а единицы группы 8 считаются максимально частотными), они могут быть соотнесены с группами 4–6 [14]. Например, **bungalow** относится к группе 5 (от 1 до 10 употребления на 1 млн слов); данная единица была заимствована в английский язык около 1600 г. и функционировала в разное время не менее чем в 8 орфографических вариантах (**bungale, bungula, bungelow, bungilo, banggolo, bungalo, bungallow, bungalow**); заимствование с единственным значением «одноэтажный дом в бенгальском стиле, т. е. жилая постройка, типичная для Бенгалии» эволюционировало в лексему с 4 значениями: «одноэтажный дом с плоской крышей и верандой, изначально строившиеся для сотрудников Ост-Индской компании в Британской Индии»; «(в составе композита **dak/dawk bungalow**) правительственные гостевые дома (со смотрителями и почтальонами) в Британской Индии»; «малометражное временное сооружение с плоской крышей и верандой, возведенное в саду, на крыше здания, на берегу океана и др.»; «любая одноэтажная постройка, типичная для конкретного региона, например: Chicago **bungalows**, California **bungalows**, chalet **bungalows**, Michigan **bungalows**, ranch **bungalows** и др.» [15, с. 24].

Таким образом, отличительными признаками ядерных заимствований с национально-культурным компонентом значения справедливо считать относительно высокую частотность употребления; расширение синтагматических связей на почве языка-реципиента; развитие полисемии при длительном функционировании в языке-реципиенте; кодифицированные формальные (орфографические, грамматические, орфоэпо-акцентуационные) признаки; соотношение с референтом, типичным для (чаще) всего постколониального пространства и (реже) за его пределами. Периферийные заимствованные единицы представляют собой гетерогенную группу: часть из них может характеризоваться некоторыми из вышепречисленных черт ядерной зоны заимствованного пласта лексики, но в подавляющем числе случаев периферия представлена низкочастотными заимствованиями с вариабельными формальными показателями и единственным значением, соотносящимся с референтом в зоне доминирования языка-донора. Перспективными представляются исследования, ставящие конечной целью создание корпусов экзотизмов-интернационализмов, т. е. идентичных (или сходных) заимствований из неевропейских языков в английский язык (и другие языки Европы) в связи с актуальными процессами диспатриации, обратной колонизации, иммиграции, контактного и дистантного влияния представителей одних культур на представителей других культур.

Библиографический список

1. Прошина З.Г. Локальные варианты и глобальные тенденции английского языка. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2024; № 1: 13–17.
2. *The World Loanword Database (WOLD)*. Available at: https://wold.clld.org/
3. Kellman Steven G. *Nimble Tongues: Studies in Literary Translingualism*. Indiana: Purdue University Press, 2020.
4. Никулина Е.А., Фрейдина Е.Л. Научные традиции и актуальные направления лингвистических исследований на кафедре фонетики и лексики английского языка им. В.Д. Аракина (к 75-летию Института иностранных языков МПГУ). *Преподаватель XXI век*. 2023; № 3-2: 433–442.
5. Lvovich N. *The Roultledge Handbook of Literary Translingualism (Routledge Literature Handbook)*. London, New York: Routledge, 2021.
6. Durkin Ph. *Borrowed Words: A History of Loanwords in English*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
7. Lahiri J. *Unaccustomed Earth*. London: Bloomsbury, 2008.
8. Adichie Ch.N. *The Thing Around Your Neck*. London: Fourth Estate, 2017.
9. Mabura L. *How Shall We Kill the Bishop? And Other Stories*. London: Pearson, 2012.
10. Aidoo A.A. *Diplomatic Pounds and Other Stories*. Banbury: Ayebia Clarke, 2012.
11. *Census – Office for National Statistics*. Available at: https://www.ons.gov.uk/census/
12. Феклин В.Г., Мельничук М.В., Никитин П.В. Модель формирования гражданской идентичности языковой личности с учетом влияния поликультурной среды вуза. *Перспективы науки и образования*. 2023; №4 (64): 655–674.
13. *The U.S. Census Bureau*. Available at: https://2020census.gov/
14. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
15. Кузина М.А. *Проект «Словаря заимствований в современном английском языке в эпоху глобализации»*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022.

References

1. Proshina Z.G. Lokal'nye varianty i global'nye tendencii anglijskogo yazyka. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*. 2024; № 1: 13-17.
2. *The World Loanword Database (WOLD)*. Available at: https://wold.clld.org/
3. Kellman Steven G. *Nimble Tongues: Studies in Literary Translingualism*. Indiana: Purdue University Press, 2020.
4. Nikulina E.A., Frejdina E.L. Nauchnye tradicii i aktual'nye napravleniya lingvisticheskih issledovanij na kafedre fonetiki i leksiki anglijskogo yazyka im. V.D. Arakina (k 75-letiyu Instituta inostrannyh yazykov MPGU). *Prepodavatel' XXI vek*. 2023; № 3-2: 433-442.
5. Lvovich N. *The Roultledge Handbook of Literary Translingualism (Routledge Literature Handbook)*. London, New York: Routledge, 2021.
6. Durkin Ph. *Borrowed Words: A History of Loanwords in English*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
7. Lahiri J. *Unaccustomed Earth*. London: Bloomsbury, 2008.
8. Adichie Ch.N. *The Thing Around Your Neck*. London: Fourth Estate, 2017.
9. Mabura L. *How Shall We Kill the Bishop? And Other Stories*. London: Pearson, 2012.
10. Aidoo A.A. *Diplomatic Pounds and Other Stories*. Banbury: Ayebia Clarke, 2012.
11. *Census – Office for National Statistics*. Available at: https://www.ons.gov.uk/census/
12. Feklin V.G., Mel'nichuk M.V., Nikitin P.V. Model' formirovaniya grazhdanskoj identichnosti yazykovoj lichnosti s uchetom vliyaniya polikul'turnoj sredy vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; №4 (64): 655-674.
13. *The U.S. Census Bureau*. Available at: https://2020census.gov/
14. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
15. Kuzina M.A. *Proekt «Slovarya zaimstvovanij v sovremennom anglijskom yazyke v `epohu globalizacii»*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2022.

*Статья поступила в редакцию 31.03.24*

УДК 811.161.1'06

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-403-407

***Kurenova D.G.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: ipatovadaria@yandex.ru*
***Ushakova D.N.,*** *teacher, Kuban State Agrarian University n.a. I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: darya.ushakova-ofis@yandex.ru*

**REPRESENTATION OF THE TERRITORY BRAND IN EXCURSION ADVERTISING MESSAGES (ON THE EXAMPLE OF KRASNODAR).** The article studies the representation of Krasnodar's image in the advertising messages of tourist operators as one of the important channels for informing about brand features of the territory. Branding of territories is a complex and multidimensional process of broadcasting meanings, narratives and constants to target audiences (investors, tourists, residents themselves, etc.) in order to form an image of the promoted object and consolidate this image in their consciousness and subconsciousness. In this process, a linguocultural approach is of particular importance, which allows linking the territory image with the lifestyle of its population, historical and cultural characteristics of the region and designing a special linguistic and cultural reality, modeling future representation and attitude to the territory. The study conducted among students aged 17–19 years allows to determine the associative field Krasnodar's image, and shows that they have little or no associative reactions.

*Key words:* **territory image, brand of territory, branding, linguistic and cultural approach, advertising of excursions, representation of territory brand**

***Д.Г. Куренова****, канд. филол. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: ipatovadaria@yandex.ru*
***Д.Н. Ушакова****, преп., Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар, E-mail: darya.ushakova-ofis@yandex.ru*

# РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БРЕНДА ТЕРРИТОРИИ В ЭКСКУРСИОННЫХ РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ Г. КРАСНОДАРА)

Статья посвящена вопросу репрезентации образа г. Краснодара в рекламных сообщениях туристических операторов как одного из значимых каналов информирования об особенностях бренда территории. Брендинг территорий представляет собой сложный и многоаспектный процесс по транслированию заданных смыслов, нарративов и констант на целевые аудитории (инвесторов, туристов, собственно жителей и др.) с целью формирования образа продвигаемого объекта и закрепления этого образа в их сознании и подсознании. В этом процессе особое значение приобретает лингвокультурологический подход, позволяющий связывать образ территории с жизненным укладом ее населения, историческими и культурными особенностями региона и проектировать особую лингвокультурную реальность, моделируя будущее представление и отношение к территории. Проведенное среди студентов 17–19 лет исследование позволило определить ассоциативное поле, связанное с образом г. Краснодара, и показало, что студенты практически не имеют ассоциативных реакций на такие сферы, как здравоохранение, культурно-историческое наследие региона, экономика, туризм; представители молодого поколения, даже живущие в городе Краснодаре или же в Краснодарском крае, плохо осведомлены о всём многообразии различных сфер региона. Анализ экскурсионных рекламных сообщений выявил константы, используемые для продвижения города: брендовую локацию парк «Краснодар», константу «историческое прошлое» и нарратив «необычное предложение». Сделан вывод о перспективах дальнейшего формирования бренда г. Краснодара посредством экскурсионных предложений.

*Ключевые слова:* **образ территории, имидж территории, бренд территории, брендинг, лингвокультурологический подход, реклама экскурсий, репрезентация бренда территории**

Современная глобализация создает предпосылки для возникновения конкуренции не только среди товаров, услуг, предприятий и брендов, но и между географическими территориями. Во многом благодаря геополитическим и экономическим факторам, сильно повлиявшим на развитие внутреннего туристического кластера (а точнее – серьезно простимулировавшим его стремительное развитие), фокус внимания потребителей в туристическом секторе сместился на объекты внутри страны – как для проживания, так и для путешествий, что, в свою очередь, способствовало трансформации популярной в российском когнитивном пространстве идеи «хорошую жизнь можно увидеть лишь в Москве и Санкт-Петербурге» в современную идею «у нас тоже есть такие места, что грех не повидать». Для реализации этой идеи муниципалитетам требуется более продуманный подход к формированию образа подведомственных территорий, например, «города для жизни», «места для отдыха», «места для инвестиций», «города выходного дня», «культурного центра», «места исторической памяти», «гастрономического магнита» (территория проведения гастрономических фестивалей или единственное место приготовления аутентичного блюда) и т. д., что обусловливает актуализацию маркетингового подхода к выстраиванию бренда территории, одними из инструментов которого являются реклама и управление общественным мнением (PR). Образ города (местности, территории) важен не только, например, для экономики или социологии, но и для маркетинга, имиджелогии, лингвистики и культурологии. Междисциплинарность научных интересов и подходов к изучению территориального образа обусловлена тем, что любая территория – это наполненное различными смыслами пространство; если таких смыслов нет, нет и образа, а только геоточка на карте. Так, по мнению М.А. Проходской, «город, проживаемый в сознании, является объектом, воспроизводимым в мыслительных образах, текстах, архитектуре и логике городского пространства» [1, с. 52].

Условно брендинг территорий можно разделить на две связанные друг с другом, но «работающие» параллельно линии: туристический брендинг и постоянный – «осёдлый». Регионам и областям России выгодно привлекать не только туристов, но и потенциальных жителей, которые будут создавать собственный продукт или услуги. Различными способами маркетологи, специалисты по рекламе и PR создают тот или иной образ продвигаемой территории – с помощью создания информационных поводов и освещения их в имиджевых и информационных статьях, видеосюжетах, организации специальных событий и мероприятий (например, пресс-ланчей, пресс-туров, презентаций и др.), упоминаний в новостных сюжетах на федеральных каналах, то есть всех инструментов, способных привлечь внимание потенциальной целевой аудитории и подтолкнуть ее к посещению продвигаемой территории. Что касается рекламы, то она актуализируется в общем инструментарии территориального продвижения в сообщениях туристических агентств и агрегаторов, а также присутствует нативно в отзывах и рассказах блогеров и обычных людей, с постами которых другие пользователи знакомятся в интернет-пространстве. В результате формируется определенная стойкая связка «территория – ассоциация», объединенная с фольклорными традициями, историей, литературой, искусством, информацией из общего когнитивного поля, например, Великий Устюг – родина Деда Мороза, Сочи – столица Зимней Олимпиады 2014 г., Астрахань – место рыбной ловли и самых сладких арбузов, Волгоград – место исторической памяти. При этом мы часто сталкиваемся с тем, что у современного поколения гораздо больше ассоциативных сведений о зарубежных геолокациях (например, не секрет, что Кремниевая Долина – Мекка IT-специалистов, Голливуд – место мировой киноиндустрии), нежели о территориях Российской Федерации. Соответственно, необходимость поиска инструментов и маркеров, формирующих целостный, устойчивый образ той или иной территории, обусловливает актуальность теоретических и прикладных исследований в данном направлении, в частности и настоящего исследования.

Поставленная в работе цель – поиск и анализ инструментов репрезентации территориальных брендов – потребовала последовательного решения следующих задач: 1) выявление особенностей и подходов к изучению вопросов брендинга территорий в научных работах различных авторов; 2) осмысление междисциплинарного подхода к понятию «территориальный брендинг»; 3) выявление позитивных и негативных имиджевых составляющих и анализ восприятия образа г. Краснодара со стороны молодого населения; 4) исследование структуры и содержания экскурсионных рекламных сообщений, в той или иной степени репрезентирующих образ г. Краснодара.

Научная новизна исследования заключается, с одной стороны, в комплексном подходе к вопросу выстраивания бренда территории, с другой – впервые на примере именно экскурсионных рекламных сообщений анализируется образ г. Краснодара – сложный, динамичный и многогранный.

Теоретическая значимость работы связана с возможностью использования результатов исследования в теории номенологии, нейминга, маркетинга и брендинга. Практическая значимость исследования дает возможность применения полученных результатов при разработке университетских курсов по теоретической и прикладной лингвистике, лингвокультурологии, теории языка, маркетингу территорий, а также в практике работы над брендом г. Краснодара.

Материалами исследования послужили теоретические и практические изыскания ученых, в той или иной степени затрагивающие вопросы формирования образа, имиджа, бренда территории, моделирования географических образов различными способами, специфики территориального бренда как лингвокультурной единицы, способов создания коммуникативного пространства территорий и регионального языкового сознания – А.Ю. Согомонова, Д.Н. Замятина, М.А. Проходской, П.Е. Родькина, О.В. Прасоловой, Г.В. Токарева, И.С. Важениной, С.А. Гурова, В.А. Корцыгиной, И.Л. Ильичевой, Н.В. Уфимцевой, В.Т. Белецкой и др. В процессе работы были изучены 275 рекламных сообщений сферы туризма, формирующих образ г. Краснодара. Методы исследования: сравнительный и сопоставительный анализ, опрос (анкетирование), ассоциативный эксперимент, синтез, обобщение, моделирование.

Поиск собственной идентичности – важный и необходимый шаг в процессе формирования территориального бренда. А.Ю. Согомонов отмечает, что в настоящее время города «начали индивидуализироваться», а изначальная «похожесть», продиктованная советскими временами, всё больше стирается, в связи с чем каждый край, область или же город всё еще находятся в поиске собственной идентичности. Если одному городу подходит образ никогда не засыпающего мегаполиса с обилием стекла и хрома, это не значит, что и другому подойдет то же самое. Исследователь отмечает, что в России есть города, стратегией бренда которых является сохранение национальной старины (например, инвесторы в Суздале или Ярославле готовы платить за то, чтобы эти города оставались ближе к «исходному образцу», смогли «застыть во времени» [2].

В начале XXI века российский учёный, географ и культуролог Д.Н. Замятин детально рассматривает такое направление, как «гуманитарная география», находящееся на стыке географии, языкознания, социологии, искусствоведения и т. д. Исследователь утверждает, что сформированное им понятие является «рельефом» культуры, а все географические образы, в свою очередь, опираются на когнитивные ассоциации, мифологическое мышление людей, относящихся к той или иной геолокации, а также на местное искусство, например, фотографию, музыку, кино, театр и т. д. В связи с этим моделирование географических образов происходит двояко: из сознания людей формируются мифы о местности, но также эти своеобразные тексты-мифы переходят в сознание нового поколения или же людей, не живущих на данной территории, и, таким образом, создание и развитие «географических образов» становится частью сознательной и целенаправленной человеческой деятельности [3]. Тем не менее, как уже было сказано, брендинг большинства регионов России выражен слабо: инвесторы, потенциальные и реальные жители практически ничего не знают о возможностях той или иной территории.

Понятия «образ территории», «имидж территории» и «бренд территории» тесно связаны между собой, однако смысловая их нагрузка различна. На наш взгляд, образ – своеобразный прародитель идей, смыслов и концептов, на базе которых при помощи СМИ, административного аппарата, а также самим населением выстраиваются имидж и брендинг определенной геопозиции, города,

региона или же территории в целом. По мнению С.А. Гурова и В.А. Корцыгиной, имидж – понятие целенаправленное и функциональное, целенаправленно отражающее яркие стороны территории, являющееся общим для большого количества людей и экономически управляемое (а значит, складывается в картине мира людей не стихийно, но с помощью каналов воздействия) [4]. Главным же критерием при создании имиджа, по мнению авторов, является его опора на действительность, поскольку при посещении того или иного региона или города у человека не должен образовываться диссонанс между реальным положением дел и продиктованным, навязанным имиджем.

По мнению П.Е. Родькина, «образ территории, ее представление (и представление о ней) является борьбой и единством реального и идеального (желаемого) образа реальности» [5, с. 28]; и если образ территории находится в вечной конфронтации между действительным и желаемым, то имидж – это то, что может эти два понятия если не соединить, то сблизить, в связи с чем в городском пространстве возрастает важность нахождения правильной маркетинговой стратегии для туроператоров, застройщиков, мест культуры и отдыха, малого бизнеса и т. д.

Вслед за О.В. Прасоловой мы понимаем имидж территории как «мнение о регионе, основанное на его специфических особенностях, сформированное в сознании целевой аудитории посредством СМИ для обеспечения оптимальной коммуникативной среды географического субъекта PR» [6, с. 11]. При этом территория, даже обладая каким-либо определенным имиджем, брендом может никогда не стать в силу ряда причин: недостаточной укоренённостью в массовом сознании, отсутствия понимания дополнительной ценности (уникальности) территории, недостаточного эмотивного и оценочного компонента и др. Так, в исследовании И.С. Важениной бренд территории понимается как «совокупность уникальных качеств, отражающих своеобразие, неповторимые оригинальные потребительские характеристики данной территории и сообщества, широко известные, получившие общественное признание и пользующиеся стабильным спросом потребителей данной территории» [7, с. 7]. Отметим, что особую роль автор отводит репутации территории, формируемой средствами массовой информации, интернет-сообществами, выставочно-ярмарочными организациями, региональными производителями товаров и услуг. Территориальные бренд и имидж основываются, по мнению исследователя, лишь на наборе ощущений, образах, эмоциональных представлений людей (например, климатический фактор – неотъемлемая составляющая брендинга юга России). Однако, на наш взгляд, более широкую трактовку понятию «бренд территории» даёт лингвокультурологический подход, согласно которому, по мнению Г.В. Токарева, выстраивание бренда территории невозможно без знания жизненного уклада её жителей. В предложенной учёным «когнитивной матрице» [8] субъект должен знать, что существует какое-либо место, связанное с неким предметом или явлением N, где N – непосредственно название того или иного предмета или явления. Например: *знай, что на Кубани есть много городов на побережье и их называют курортами Краснодарского края;* или *знай, что существует ивановский трикотаж, который изготовляют в городе Иваново.* Таким образом, в лингкокультурологии территориальный бренд выступает репрезентацией «типичного или свойственного исключительно данной локации или части региональной культуры» [8, с. 266]. Благодаря таким признакам, как оригинальность, исключительность и типичность, бренд формирует представления о регионе не только местных жителей, но и всех, у кого есть ассоциации-константы, связанные с той или иной местностью, районом, городом, поэтому становится инструментом, способным «проектировать лингвокультурную реальность», что, безусловно, расширяет понятие территориального бренда от сугубо маркетинговой категории до более сложной.

Брендинг территории посредством системы неких констант и нарративов (брендовых локаций (Куликово поле, Мамаев курган, Патриаршие пруды, Куршская коса, Абрау-Дюрсо, Голубая бездна), брендовых мероприятий (фестиваль «Нашествие», «Фестиваль адыгейского сыра», «День кранцевского пирога», гастрономический фестиваль «ПапоротнИКРАб», фестиваль «Дикая мята), брендовых производств (ивановский трикотаж, тульский пряник, кубанские вина, оренбургский платок, астраханские арбузы), мифов (по Г.В. Токареву – лингвокультурных легенд; «озеро Девичьих слёз» в Перми, «катакомбы под ногами» в Краснодаре, «яснополянские конфеты по рецепту С.А. Толстой» в Туле, «семь сталинских высоток, образующих защитный круг» в Москве», «Ноев ковчег в окрестностях Геленджика» в Краснодарском крае) и др.) формирует в сознании и подсознании целевой аудитории благоприятное представление о продвигаемой территории и стимулирует желание её посетить / остаться жить / рекомендовать друзьям и знакомым / делиться положительными впечатлениями с окружающими. Привлекательный имидж территории благотворно сказывается на экономической, социальной и культурной жизни населяющих её людей. Тем не менее повторим, что далеко не все регионы РФ (а тем более города) осознали необходимость планомерной работы, связанной с территориальным брендингом. Так, например, г. Краснодар, будучи основанным в 1794 году и являясь южным городом-миллионником, хотя и имеет в коммуникативном пространстве различные ассоциации, связанные с югом, сельским хозяйством, популярным одноименным футбольным клубом и т. д., сталкивается с определенными проблемами касаемо собственного имиджа и до сих пор находится в поисках собственной идентичности, копируя в основном Москву и Санкт-Петербург, при этом забывая или даже несколько отрекаясь от исторического прошлого. К примеру, не так давно появился и широко продвигался с помощью обширного рекламного и PR-инструментария жилой комплекс «Патрики», название которого – явная отсылка к московским «Патрикам» – роскошному району вокруг Патриарших прудов, где находится множество ресторанов, бутиков, баров и кафе; в Краснодаре же жилой район стремится сформировать, по словам застройщика, «новый городской центр» города.

В целях выявления позитивных и негативных имиджевых составляющих и анализа восприятия образа Краснодара со стороны молодого населения нами было проведено анкетирование юношей и девушек 17–19 лет на тему «Ассоциации, связанные с Краснодаром»; выборочная совокупность – 206 студентов первого курса Кубанского государственного аграрного университета различных факультетов: механизации, пищевых производств и биотехнологий, агрономии и экологии, зоотехнии, энергетики. Выбор целевой группы обусловлен несколькими факторами, в частности, целью рассмотреть и сравнить ассоциативный ряд, связанный с городом Краснодаром, у жителей самого города, жителей станиц края, а также у недавно приехавших на учёбу студентов из других регионов. Студенты первого курса названных факультетов состоят из 85% жителей станиц, хуторов и посёлков Краснодарского края, 12% – жители города и лишь 3% – люди, переехавшие с семьёй или самостоятельно из других регионов. Респондентам предлагалось указать место рождения, ответить на вопрос: «С чем у вас ассоциируется Краснодар?» и привести 4–6 первых возникших в уме ассоциаций. Респонденты фиксировали свои ответы письменно.

Поле ассоциаций по исследуемому вопросу после обработки полученных данных выглядит так: Парк Галицкого (171), КубГАУ (112), парк Краснодар (110), новая жизнь (90), Галицкий (81), студенчество (77), столица юга (72), универ (69), футбол (57), пробки (55), ФК «Краснодар» (51), возможности (49), быки [символ футбольной команды «Краснодар» – прим. авт.] (48), большой город (43), лучшие годы (34), родина (26), возможности для самореализации (25), Кубань (15), понаехали (14), самостоятельность (14), профессия (6), кубаноиды (4), казаки (3), трамвай (2), арбуз (1), горилка (1), успех (1), супер (1), «Кубанская бурёнка» (1), тепло (1), малая родина (1), житница России (1).

Ядро ассоциативного поля состоит из реакций-ассоциаций в порядке убывания: Парк Галицкого (171), КубГАУ (112), парк Краснодар (110), новая жизнь (90), Галицкий (81), студенчество (77), столица юга (72). Всего в ассоциативном ядре 713 вербальных компонентов (57,6% от всего содержания поля), самые частотные компоненты – Парк Галицкого (171), КубГАУ (112), парк «Краснодар» (110), новая жизнь (90). Примечательно, что данная фокус-группа рассматривает Краснодар как начало новой жизни, новый этап. Студенчество и место учёбы – Кубанский государственный аграрный университет – выходят на первый план у молодых респондентов. Парк «Краснодар» сегодня является одной из визитных карточек Краснодара. Отметим, что номинативная единица «парк Галицкого» является ошибочным топонимом (парк расположен на северо-востоке Краснодара рядом с одноимённым стадионом, открыт в 2017 году, но до сих пор строительство новых очередей не окончено).

Примечательно, что полученные вербальные отклики совсем не затрагивают историю г. Краснодара, значимые объекты культуры, архитектуры или же, например, глюттонический дискурс. Такие ассоциации, как столица юга (72), Кубань (15), казаки (3) лишь косвенно указывают на знание студентами исторического и героического прошлого не только Краснодара, но и края в целом. Отметим, что в ответах анкеты видна эмоциональная составляющая ассоциаций. Это выражается как в положительной коннотации (новая жизнь (90), возможности (49), лучшие годы (34), возможности для самореализации (25), успех (1), супер (1), тепло (1)), так и в отрицательной (пробки (55), понаехали (14), кубаноиды (4)); не только неразвитая дорожная инфраструктура отмечается респондентами, но и менталитет людей.

Полученные в результате исследования ассоциативные реакции были разделены нами на следующие категории: ассоциации с географическими и природно-ландшафтными особенностями региона; ассоциации с культурно-историческим наследием региона; ассоциации с личным отношением; ассоциации со сферой экономики; ассоциации с социосферой; ассоциации со сферой туризма; ассоциации со сферой спорта; ассоциации со сферой здравоохранения; ассоциации со сферой образования.

В нашем случае такие сферы, как здравоохранение, культурно-историческое наследие региона, экономика, туризм, вовсе не имеют или же имеют ассоциативные реакции лишь у нескольких опрашиваемых; представители молодого поколения, даже живущее в г. Краснодаре или в Краснодарском крае, плохо осведомлены о всём многообразии различных сфер региона.

Одним из каналов транслирования особенностей бренда территории являются экскурсии – туристический продукт способен создать положительные ассоциации у жителей и гостей города. Обычно экскурсия складывается вокруг природных, исторических, архитектурных или же культурных объектов. Облик города отображается в текстовом сопровождении к экскурсиям: статьи, обзоры и отзывы в Интернете, постинг в социальных сетях, программы, маршруты, вербальное сопровождение экскурсовода, рекламные буклеты, путеводители. И эти источники информации могут быть подчас более репрезентативны, нежели средства PR или рекламы, поскольку пользуются б**о**льшим доверием у адресатов. По мнению Ю.-Ф. Туана, «большой город можно рассматривать как конструкцию из слов, так же как из камня, из политики» [9, с. 684]. Изучение данных текстов представляет большой интерес для маркетинга, урбанистики, социологии и

других смежных направлений. Таким образом, анализ предложений туроператоров может способствовать выявлению характерных черт г. Краснодара как территориального бренда. В качестве объекта исследования выбраны названия и краткая характеристика экскурсионных предложений в г. Краснодаре (сплошная выборка; сайты туроператоров, предложения индивидуальных экскурсоводов в социальных сетях; всего 275 сообщений). Выбор обусловлен тем, что данные тексты представляют собой короткий и законченный пример экскурсионного дискурса, оказывающего определенное воздействие на потенциального потребителя с помощью названия экскурсии, ее краткого описания, убеждающих и даже манипулятивных компонентов (например, нейролингвистических вкраплений, прецедентных текстов, интермедиальных эффектов [10], лингвокультурных легенд и т. д.) и в конечном счете конституируя образ территории [11]. Отметим, что в нашу эмпирическую базу входили только экскурсии по самому Краснодару, экскурсии же по краю или в соседний регион (Республика Адыгея) не рассматривались.

Более половины проанализированных экскурсионных предложений (52%) знакомят адресата с парком «Краснодар», привлекающим внимание не только туристов, но и являющимся излюбленным местом горожан для прогулок в выходной день. Местные жители именуют его «парком Галицкого» (официальное название среди постоянно проживающих в г. Краснодаре людей не прижилось), связывая с именем известного предпринимателя С.А. Галицкого, вложившего собственные средства в строительство и обустройство данного объекта. Можно сказать, что сегодня парк «Краснодар» – визитная карточка города. В экскурсионных текстах предлагается узнать биографию основателя, а также художников и архитекторов, приложивших руку к этому месту, «*оценить урбанистический проект, услышать факты об арт-объектах*», «*полюбоваться экзотическими деревьями / флорой / растениями*», «*определить концепцию каждого уголка*», «*оценить грандиозный стадион*», «*сделать великолепные фотографии*». Такие экскурсии формируют у адресатов положительные ассоциации с городом. Названия экскурсий и их краткое описание направлены на определённую целевую группу – людей, желающих ознакомиться с главной достопримечательностью г. Краснодара: «Невероятный парк Галицкого», «Урбанистический парк «Краснодар»», «Парк Галицкого – лучший парк России» и т. д. Данные названия создают привлекательный образ города и репрезентуют его как инновационный, современный, обладающий уникальными характеристиками территориальный субъект. Заметим, что топоним «парк «Краснодар»» сменяется на просторечный «парк Галицкого» не только в устах местных жителей, но и в медиапространстве. Это говорит о том, что большинство людей ассоциируют данную геолокацию с самим создателем парка.

Константа «историческое прошлое города» представлена в 35% экскурсионных сообщений и связана в основном с информацией об основании Екатеринодара: памятник Екатерине II, подарившей казакам земли, история о трех кошевых атаманах Черноморского казачьего войска (А. Головатом, С. Белом и З. Чепеге), обзор Войскового казачьего храма А. Невского, зал Кубанского казачьего хора – всё это содержится в исторических экскурсиях города. Рекламы пестрят предложениями «погрузиться» в прошлое эпохи, посетить подворье атамана Бурсака, а также посмотреть все вышеперечисленные памятники архитектуры. Примечательно, что из всех отобранных нами методом сплошной выборки исторических экскурсий практически нет посвящённых советской эпохе. Среди предложений экскурсоводов мы выделили только три, рассказывающих об истории Краснодара вне контекста казачьего дискурса. Первая экскурсия носит название «Осторожно, модерн! Архитектурная прогулка по центру Краснодара» (Екатеринодар рубежа XIX–XX веков, история *гостиницы мадам Екатерины Феодосьевны Губкиной, здания Госбанка, усадьбы купца Рубежанского, Доходного дома Кузнецова* и т. д.); вторая (локальный телеграм-канал с эксклюзивными предложениями, отличающимися от тиражируемых на сайтах) – «Советский Краснодар» (акцент на советской мозаике в разных частях города, на здании кинотеатра «Аврора», являющемся объектом культурного наследия), третья (там же) – «Экскурсия по бывшему заводу ЗИП [Завод измерительных приборов – прим. авт.] и его району» («*Самая Советская экскурсия по Краснодару: ЗИП, Чистяковская роща, немецкий квартал и мозаики!*»). Отдельно отметим изображения на рекламных сообщениях: давно не реставрировавшиеся здания, поросшие растительностью, мрачный колорит, что в совокупности с малочисленностью подобных предложений свидетельствует о постепенном «стирании» указанной эпохи из истории г. Краснодара.

Оставшиеся 13% экскурсионных программ приходятся на необычные предложения. Например, в экскурсии «Скажите, как его зовут?» автор рассказывает историю города через имена собственные, начиная со стихотворения В. Маяковского «Краснодар», нашедшего своё материальное воплощение в памятнике «Влюблённые собачки» (в 1926 году В. Маяковский сказал о южном городе следующее: «Это не собачья глушь, а собачкина столица»; эти, пусть и не восхваляющие Краснодар строки нашли свое место в городском пространстве) и далее переходя к наименованию «Маленький Париж», что является аллюзией на произведение кубанского писателя В. Лихоносова о дореволюционной жизни Краснодара «Ненаписанные воспоминания. Наш маленький Париж». На наш взгляд, такие отсылки, образуя интертекстуальную канву рекламно-информационных сообщений [12], обладают большим суггестивным эффектом и адресностью и способны вызвать ощутимый отклик целевой аудитории.

Еще один пример нестандартного экскурсионного предложения – «Разноцветный Краснодар. Увидеть столицу Кубани в красном, синем, зелёном, чёрном и белом цвете». Автор пытается вызвать у адресатов различные ассоциации, например, красный цвет связан с революцией, а также главной улицей города; белый рассказывает о том, почему у флага города две горизонтальные белые полосы; зеленый цвет повествует о весне, «*утопающей в зелени тополей, лип, клёнов, фруктовых деревьев, растущих в многочисленных скверах и тенистых садах*», а также обращает внимание на «*зелёный особняк нотариуса Е. Никифораки, где когда-то работал Дмитрий Фурманов – автор романа о легендарном Василии Чапаеве*». Считаем, что подобные экскурсионные предложения способны создать интересный и неповторимый образ города, привлекая потребителей, стремящихся к получению необычного опыта, связанного с чувственными переживаниями и впечатлениями [13].

Проведённый анализ показал, что образ г. Краснодара недостаточно раскрыт. Во-первых, мы можем наблюдать контраст между экскурсиями, связанными с парком «Краснодар», и со всеми остальными. Внимание адресата ускользает от других особенностей города при обращении к архитектурно-ландшафтному творению Сергея Галицкого. Во-вторых, обращаясь к диахроническому аспекту истории города, экскурсоводам важно учитывать не только казачье прошлое местности, но и советское. Обратим внимание, что при опросе студенческой молодежи казаки являлись в некоторых случаях ассоциациями к г. Краснодару, но никто из опрашиваемых не указал ничего, связанного с дореволюционным прошлым, а также с местами или памятниками эпохи СССР. Адресатами экскурсионных предложений могут быть не только туристы, но и хорошо знающие историю города и края местные жители, историки, политические деятели, журналисты и т. д., и такое упущение может вызвать негативную реакцию. Отметим, что казачество и сопряженные с ним аспекты нередко подвергаются негативному отношению, хотя прошлое, связанное с переселенцами Запорожской Сечи, действительно отличает Краснодар от других городов России, поэтому возможность увидеть лепту «отцов-основателей» является заманчивой не только для внешних туристов, но и для внутренних, особенно это касается школьников и студентов, изучающих историю края. На сегодняшний день остаются абсолютно нераскрытыми (и даже несформированными) гастрономические бренды, бренды-локации, бренды мероприятий, бренды народных промыслов, бренды производств. Ассоциативно никаких связей в когнитивном поле с имиджем города не имеют сферы здравоохранения, культурно-исторического наследия региона, экономики, весьма ограниченно – туристическая сфера. Способствовать формированию таких связей (а впоследствии – и территориального бренда г. Краснодара) могут уникальные экскурсионные предложения, появление которых, в свою очередь, стимулирует и возрастающая конкуренция в сфере внутреннего туризма. Это могут быть, например, бизнес-экскурсии, экоэкскурсии, экопоездки, религиозные поездки, гастротуры и др. Отметим, что разработка айдентики продвигаемой территории может быть плодотворной и максимально эффективной только при планомерной, системной работе и в тесном взаимодействии маркетологов, лингвистов, историков, культурологов и специалистов по рекламе. Перспективы дальнейших исследований видятся нам в поиске связанных с городом и краем ассоциаций, элементов, нарративов и констант, способных сформировать бренд г. Краснодара и Краснодарского края, знаков и знаковых систем для максимально эффективной передачи нужной информации целевым аудиториям, а также наиболее подходящих для этого рекламных и PR-инструментов и каналов.

Библиографический список


1. Проходская М.А. К проблеме поиска смысла понятия «город». *Гуманитарный акцент*. 2019; № 2: 52–56.
2. Согомонов А.Ю. Современный город: стратегия идентичности. *Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре*. 2010; № 2 (70): 244–254.
3. Замятин Д.Н. Гуманитарная география: пространство, воображение и взаимодействие современных гуманитарных наук. *Социологическое обозрение*. 2010; Т. 9, № 3: 26–50.
4. Гуров С.А., Корцыгина В.А. Восприятие, образ, имидж, стереотип и бренд территории: сопоставление категорий. *Ученые записки Крымского Федерального университета имени В.И. Вернадского. География. Геология*. 2016; Т. 2 (68): № 2: 3–22.
5. Родькин П.Е. Брендинг территории: к проблеме репрезентации и брендидентификации. *Современные проблемы сервиса и туризма*. 2018; Т. 12, № 4: 25–34.
6. Прасолова О.В. *Формирование имиджа региона в средствах массовой информации: на примере Ханты-Мансийского автономного округа*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2010.
7. Важенина И.С. Имидж и репутация территории. *Региональная экономика: теория и практика*. 2010; № 23: 2–12.
8. Токарев Г.В. Специфика бренда как лингвокультурной единицы (на примере текста тульской культуры). *Научный диалог*. 2023; Т. 12, № 4: 261–278.
9. Tuan Y.-F. Language and the Making of Place: A Narrative-Descriptive Approach. *Annals of the Association of American Geographers*. 1991; Vol. 81, № 4: 684–696.
10. Куренова Д.Г., Павловская О.Е. Специфика интермедиальных связей в рекламном дискурсе. *Русский язык в поликультурном мире: материалы I Международного симпозиума.* Ялта: ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2017: 294–297.

11. Белецкая Т.В. Репрезентация образа города в названиях экскурсий по Калининграду. *Слово.ру: Балтийский акцент*. 2022; Т. 13, № 4: 157–170.
12. Куренова Д.Г., Павловская О.Е. Интертекстуальность в рекламе как отражение нравственных ориентиров потребителей. *Медиа- и межкультурная коммуникация в европейском контексте:* материалы Международной научно-практической конференции. Ставрополь: ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» Институт социально-экономических и гуманитарных исследований Южного научного центра РАН, 2014: 164–166.
13. Кривошеева Е.В., Куренова Д.Г. Коммуникативные инструменты «маркетинга переживаний». *Проблемы и перспективы формирования маркетинговых стратегий в условиях нестабильных рынков:* материалы IV Международной научно-практической конференции. Краснодар: КГУ, 2019: 84–89.

References

1. Prohodskaya M.A. K probleme poiska smysla ponyatiya «gorod». *Gumanitarnyj akcent*. 2019; № 2: 52-56.
2. Sogomonov A.Yu. Sovremennyj gorod: strategiya identichnosti. *Neprikosnovennyj zapas: debaty o politike i kul'ture*. 2010; № 2 (70): 244-254.
3. Zamyatin D.N. Gumanitarnaya geografiya: prostranstvo, voobrazhenie i vzaimodejstvie sovremennyh gumanitarnyh nauk. *Sociologicheskoe obozrenie*. 2010; T. 9, № 3: 26-50.
4. Gurov S.A., Korcygina V.A. Vospriyatie, obraz, imidzh, stereotip i brend territorii: sopostavlenie kategorij. *Uchenye zapiski Krymskogo Federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Geografiya. Geologiya*. 2016; T. 2 (68): № 2: 3-22.
5. Rod'kin P.E. Brending territorii: k probleme reprezentacii i brendidentifikacii. *Sovremennye problemy servisa i turizma*. 2018; T. 12, № 4: 25-34.
6. Prasolova O.V. *Formirovanie imidzha regiona v sredstvah massovoj informacii: na primere Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2010.
7. Vazhenina I.S. Imidzh i reputaciya territorii. *Regional'naya `ekonomika: teoriya i praktika*. 2010; № 23: 2-12.
8. Tokarev G.V. Specifika brenda kak lingvokul'turnoj edinicy (na primere teksta tul'skoj kul'tury). *Nauchnyj dialog*. 2023; T. 12, № 4: 261-278.
9. Tuan Y.-F. Language and the Making of Place: A Narrative-Descriptive Approach. *Annals of the Association of American Geographers*. 1991; Vol. 81, № 4: 684-696.
10. Kurenova D.G., Pavlovskaya O.E. Specifika intermedial'nyh svyazej v reklamnom diskurse. *Russkij yazyk v polikul'turnom mire: materialy I Mezhdunarodnogo simpoziuma*. Yalta: FGAOU VO «Krymskij federal'nyj universitet imeni V.I. Vernadskogo», 2017: 294-297.
11. Beleckaya T.V. Reprezentaciya obraza goroda v nazvaniyah `ekskursij po Kaliningradu. *Slovo.ru: Baltijskij akcent*. 2022; T. 13, № 4: 157-170.
12. Kurenova D.G., Pavlovskaya O.E. Intertekstual'nost' v reklame kak otrazhenie nravstvennyh orientirov potrebitelej. *Media- i mezhkul'turnaya kommunikaciya v evropejskom kontekste:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': FGAOU VPO «Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet» Institut social'no-`ekonomicheskih i gumanitarnyh issledovanij Yuzhnogo nauchnogo centra RAN, 2014: 164-166.
13. Krivosheeva E.V., Kurenova D.G. Kommunikativnye instrumenty «marketinga perezhivanij». *Problemy i perspektivy formirovaniya marketingovyh strategij v usloviyah nestabil'nyh rynkov:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar: KGU, 2019: 84-89.

*Статья поступила в редакцию 26.04.24*

УДК 81.373.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-407-412

***Li Guanyao,*** *postgraduate, Moscow Lomonosov Stafe University (Moscow, Russia), E-mail: liguanyao767@gmail.com*

**TOPONYMS IN TEXTS OF RUSSIAN TEXTBOOKS ON CHINESE HISTORY (THE DATA OF FREQUENCY ANALYSIS).** The article presents a unique analysis of the use of toponyms in the texts of Russian textbooks on the history of China, based on the data of automated frequency analysis. The work considers the most frequent toponyms included in the first 500 most frequent lexical units (minus 2000 most frequent Russian words), except for the toponym China itself: Beijing, Yangtze, Shanghai, Nanjing, Guangdong, Guangzhou, Huanghe, Taiwan, Henan, Hunan and Hubei. The analysis shows that certain geographical names stand out in terms of frequency of mention, which reflects their significance in the historical and cultural contexts presented in the teaching materials. The results of the study not only reveal the authors' preferences in the textbooks for certain toponyms, but also emphasize the importance of place names in the educational process, allowing for a better understanding of the historical, political and cultural aspects of China. The article emphasizes the diversity and complexity of historical and cultural processes in China that can be revealed through a detailed analysis of toponyms, making this approach significant for linguistic and cultural sciences. Special attention is paid not only to the systematization of data on the most frequently mentioned toponyms, but also to an in-depth investigation of their significance for understanding Chinese history and culture, which is of interest both to specialists in history and linguistics and to a general audience seeking to deepen their knowledge of China.

*Key words:* **educational text, Chinese history, toponyms, Russian language**

***Ли Гуаньяо,*** *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: liguanyao767@gmail.com*

# ТОПОНИМЫ В ТЕКСТАХ РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ КИТАЯ (ПО ДАННЫМ ЧАСТОТНОГО АНАЛИЗА)

В статье представлен уникальный анализ использования топонимов в текстах российских учебников по истории Китая, основанный на данных автоматизированного частотного анализа. Рассмотрены наиболее частотные топонимы, входящие в первые 500 по частотности лексических единиц (за вычетом 2000 самых частотных слов русского языка), кроме самого топонима Китай: Пекин, Янцзы, Шанхай, Нанкин, Гуандун, Гуанчжоу, Хуанхэ, Тайвань, Хэнань, Хунань и Хубэй. Анализ показывает, что определенные географические названия выделяются по частоте упоминания, что отражает их значимость в историческом и культурном контекстах, представленных в учебных материалах. Результаты исследования не только раскрывают предпочтения авторов учебников в отношении определенных топонимов, но и подчеркивают важность географических названий в образовательном процессе, позволяя лучше понять исторические, политические и культурные аспекты Китая. Статья акцентирует внимание на многообразии и сложности исторических и культурных процессов в Китае, которые могут быть раскрыты через детальный анализ топонимов, делая этот подход значимым для лингвистических и культурологических наук. Особое внимание уделяется не только систематизации данных о наиболее часто упоминаемых топонимах, но и глубокому исследованию их значимости для понимания китайской истории и культуры, что представляет интерес как для специалистов в области истории и лингвистики, так и для широкой аудитории, стремящейся углубить свои знания о Китае.

*Ключевые слова:* **учебный текст, история Китая, топонимы, русский язык**

Анализ топонимов в текстах российских учебников по истории Китая является актуальным направлением исследования, так как топонимы отражают не только географическую, но и историческую, культурную, социальную и политическую реальность. Топонимы в учебных текстах играют ключевую роль в формировании представления о китайской истории, культуре и национальной идентичности. Они помогают студентам понять взаимосвязь между географическим положением и историческими событиями, а также способствуют более глубокому осмыслению культурных и политических процессов в Китае.

Цель исследования заключается в анализе функционирования топонимов в учебных текстах по истории Китая, используемых в российских вузах, для выявления их роли в понимании истории, культуры и политики Китая. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести автоматизированный частотный анализ топонимов в выбранных текстах.

2. Выявить наиболее часто упоминаемые топонимы и исследовать их историческую и культурную значимость.

3. Проанализировать контекстное использование топонимов и их вклад в формирование исторической и культурной памяти.

Научная новизна исследования заключается в применении методики автоматизированного частотного анализа для изучения топонимов в учебных текстах по истории Китая. Это позволило не только систематизировать данные о наиболее часто упоминаемых топонимах, но и глубже исследовать их значимость для понимания китайской истории и культуры. Исследование вносит вклад в лингвистическую и культурологическую науку также за счет анализа специфики функционирования топонимов в образовательном контексте.

Результаты исследования имеют важное теоретическое значение для лингвистики, истории и культурологии, так как раскрывают связь между языком, историей и культурой через призму топонимов. Практическая значимость заклю-

чается в возможности использования полученных данных для оптимизации образовательного процесса, в частности – для улучшения методики преподавания истории и культуры Китая в российских вузах.

Анализ китайских топонимов имеет большое значение для изучения китайской культуры, истории, этнографии и лингвистики, а также для сравнения с топонимикой других стран и народов. Топонимы отражают особенности мышления, восприятия, характера и духа китайцев, их отношение к природе, обществу, религии и традициям. Изучая китайские топонимы, мы можем понять природную среду Китая, социальные изменения, этнические контакты и культурное наследие. «Географические названия являются памятниками культуры, так как отражают многовековую историю, созданную человеком: природную характеристику, духовную и материальную жизнь» [1, с. 114].

Существует целый ряд работ, в которых китайские топонимы рассмотрены со структурно-семантической и с лингвокультурологической точек зрения. Так, Ши Цзялу, указывая, что «топонимы передают три типа информации: пространственное местоположение, временную и культурную информацию» [2, с. 20], проводит сравнительный анализ топонимов столиц Китая и России – Пекина и Москвы, выявляя сходства и различия в их формировании и классификации. Например, он отмечает, что в Пекине преобладают топонимы, связанные с географическими понятиями и природной семантикой [там же, с. 31].

Формирование и развитие китайских географических названий имеют разные причины и способы, некоторые из которых связаны с межнациональными контактами и влиянием других языков и культур. Например, некоторые названия заимствованы или переведены из других языков, например, 松花江 (Сунгари) – из маньчжурского языка. Некоторые названия даны по географическому положению, направлению, форме, цвету и другим характеристикам: ср., например, 东海 (Восточное море, которое расположено между Восточной Азией и Японскими островами) и название реки 黄河（Хуанхэ, которая имеет желтый цвет воды). Некоторые названия определены историческими событиями, легендами и мифами, именами людей, такие, как 霸河 (река Бахэ, которая напоминает о завоевании Мугуна в VII веке до н. э.), 莫愁河 (река Мочоуху, которая названа в честь мифического персонажа Мочоу) [3, с. 40–41]. Эти названия имеют не только номинативную, но и выразительную функцию, они отражают ценности, мировоззрение и жизненную позицию китайцев [4, с. 94–98].

Среди ученых, которые внесли свой вклад в анализ китайских топонимов, в области переводоведения и лингвистического анализа топонимов выделяются такие как С.М. Старцева [5], А.А. Политова [6] и М.Ю. Дондокова [7]. Их исследования сосредоточены на изучении проблематики перевода топонимов между китайским, русским и английским языками. Особое внимание уделяется исследованию лингвистических особенностей и структурных различий, присущих топонимам в каждом из этих языков. Исследования М.В. Амгалановой [8] и Ш. Цзялу [9] акцентируют внимание на анализе топонимов в контексте китайской истории и культуры. Эти работы раскрывают историческую и культурную значимость топонимов, иллюстрируя их роль в формировании исторической памяти и культурного наследия Китая. Исследования О.И. Захаренко [10] и А.Р. Аюбова [11] подчеркивают значимость топонимов в геополитическом и социокультурном контекстах. В их работах анализируется роль топонимов в международных отношениях, а также их вклад в культурное наследие, что позволяет глубже понять взаимосвязи между географическими названиями и макросоциальными процессами. Работы А.А. Пылковой и Ц. Лян [12], Ж.В. Шмаровой [13] сфокусированы на лексико-семантических аспектах топонимов. В их исследованиях осуществляется детальный анализ структуры и семантики топонимов, что способствует более глубокому пониманию их функционирования в языке.

На фоне существующих исследований китайских топонимов наша работа является важным дополнением и расширением знаний в этой области, поскольку представляет принципиально иной подход. Цель исследования заключается в изучении функционирования географических названий в контексте обучения истории Китая, а именно – в текстах учебников по истории Китая, используемых в российских вузах. Лексическая составляющая любого учебного текста неоднородна и включает как слова общелитературные, так и термины, как нарицательные имена, так и собственные. Имена собственные (топонимы, антропонимы и др.) образуют онимическое пространство учебной дисциплины [14], без ориентации в котором невозможно ее освоение. При этом в языке каждой учебной дисциплины они играют специфическую роль. Если в языке истории антропонимы – это в большинстве своем имена реальных исторических деятелей, то в учебнике по литературе соседствуют имена реальных личностей и вымышленных – литературных персонажей. В одной и той же научной области – медицине – учебник по инфекционным болезням будет содержать значительное количество топонимов, входящих в номенклатуру инфекционных заболеваний, например, лихорадок, тогда как учебник по анатомии отдельные топонимы может включать только в исторической части, где рассказывается о развитии данной науки. Особый статус топонимов в **исторических** текстах объясняется тем, что исторические события разворачиваются не только в пространстве, но и во времени, а специфика учебного исторического текста состоит в том, что и сами эти события, и их характеристики отбираются на основе методических принципов, обеспечивающих усвоение содержания учебной программы в ограниченное время, отведенное для этого. В связи с этим актуальным направлением в лингвистическом изучении учебных текстов сегодня является частотный анализ лексики, позволяющий выделить в них наиболее важные единицы [14, с. 65–79].

Автоматизированный и ручной анализ девяти учебников по истории Китая, используемых в российских вузах, позволил нам создать список встречающихся в них лексем, в который вошло около 14 400 единиц с частотой употребления 4 и выше (указание «около» связано с вариативностью лемматизации ряда единиц, трактовки сложных слов и сокращений). В качестве стоп-листа использовался список из 2000 самых частотных слов русского языка, включенных в «Новый частотный словарь русской лексики» [15]. Подробнее о методике обработки текста и составлении списка см. [16].

Источниками данных являются следующие учебники:

1) Л.Н. Булдыгерова «История Китая: учебное пособие» [17];

2) Л.С. Васильев «Древний Китай. Том 1. Предыстория, Шан-Инь, Западное Чжоу (до VIII в. до н. э.)» [18];

3) Л.С. Васильев «Древний Китай. Том 2. Период Чуньцю (VIII–V вв. до н. э.)» [19];

4) Л.С. Васильев «Древний Китай: в 3 т. Т. 3. Период Чжаньго (V–III вв. до н. э.)» [20];

5) Д.Г. Грэй. Пер. с англ. А. Б. Вальдман «История Древнего Китая» [21];

6) Р. Крюгер «Китай. История страны» [22],

7) А.В. Меликсетов «История Китая: учебник, 2-е изд., испр. и доп.» [23];

8) О.Е. Непомнин «История Китая: эпоха Цин, XVII – начало XX века» [24];

9) Л.В. Симоновская «История Китая с древнейших времен до наших дней» [25].

Количественный и качественный анализы топонимов, использованных в этих учебниках, проводился нами в рамках культурного контекста с уточнением географической и исторической информации, которая выходит за пределы их обыденного понимания носителями русского языка. С нашей точки зрения, такой анализ актуален и необходим для того, чтобы обеспечить более полное понимание использования и значения китайских географических названий в обучении российских востоковедов, историков и представителей смежных областей знания, в программу которых может входить усвоение истории Китая. Учитывая, что в российской школе история и география Китая изучаются весьма сжато в пределах курсов мировой истории и географии, можно предположить, что адресат рассматриваемых учебников – российский студент – основное представление о понятийном и коннотативном содержании данных топонимов получает уже именно на этапе профессионального высшего образования.

В табл. 1 приведены 11 наиболее часто упоминаемых китайских топонимов в этих учебниках – это единицы, которые в нашем корпусе входят в число 500 слов с наибольшей частотой употребления. Мы исключили из анализа наиболее частотный топоним – *Китай*, занимающий первое место в списке с частотностью 7 587 употреблений и требующий отдельного рассмотрения.

Таблица 1

Рейтинг топонимов по частоте употребления

| Место | Слова | Частота |
|---|---|---|
| 14 | Пекин (город) | 1163 |
| 73 | Янцзы (река) | 467 |
| 76 | Шанхай (город) | 467 |
| 92 | Нанкин (город) | 427 |
| 103 | Гуандун (провинция) | 384 |
| 126 | Гуанчжоу (город) | 348 |
| 128 | Хуанхэ (река) | 342 |
| 281 | Тайвань (провинция) | 213 |
| 299 | Хэнань (провинция) | 208 |
| 300 | Хунань (провинция) | 208 |
| 334 | Хубэй (провинция) | 192 |

Анализ высокочастотных топонимов дает ключ к пониманию того, какие географические объекты и регионы имеют наибольшую значимость в китайской истории и культуре. Этот список топонимов не только отражает географическую и политическую карту Китая, но и подчеркивает исторические и культурные аспекты, которые акцентируются в процессе обучения российских студентов.

Пекин, занимающий важное место в нашем корпусе с частотой упоминаний 1163 (14-е место в словнике), является ключевым топонимом для китайской истории и культуры. Непомнин О.Е. в своей книге «История Китая: эпоха Цин, XVII – начало XX века» указывает: «Этот город представляет собой неотъемлемую часть древней цивилизации, которая дала миру множество значимых изобретений и культурных достижений, включая Великую Китайскую стену и дворец Гугун» [24, с. 3]. Пекин не всегда был столицей Китая, но приобрел этот статус в 1153 году при императоре династии Цзин и с тех пор оставался столицей многих династий, включая Юань, Мин, Цин, а также республиканского и коммунистического правительств. Город часто становился центром значимых исторических событий, включая антимонгольскую борьбу в 1368 году, когда «красные войска» захватили

город, завершив тем самым правление династии Юань, и события 1612 года, когда Гао Паньлун стал руководителем академии и был вызван в Пекин, заняв высокий пост в правительстве [24, с. 3–20].

На протяжении своей истории Пекин подвергался нападениям иностранных захватчиков и был центром многих социальных и политических движений, влияющих на его статус и развитие как столицы и культурного центра Китая. Великая Китайская стена и дворец Гугун являются символами его мощи и культурного богатства, что подчеркивает его значимость как центра китайской империи.

Таким образом, Пекин со своим богатым историческим и культурным прошлым играет ключевую роль в формировании китайской идентичности и наследия. Это подтверждается высокой частотностью употребления этого топонима в учебных текстах и делает его важным элементом в изучении китайской истории.

О.Е. Непомнин в своей книге рассказал о значении Пекина как столицы Китая, особенно в переломные моменты истории. Пекин находится под властью китайцев с 1430-х годов, знаковым стало прекращение правления династии Юань Красной армией в 1368 году – событие, произошедшее в Пекине, когда монголы покинули Китай. Кроме того, в 1612 году, после смерти важных политических и научных деятелей, таких как Гу Сянчэн, Гао Паньлун стал деканом академии, а Ли Саньцзя Юй был повышен до губернатора региона. В том же году Ли Саньцзя Юй был вызван в Пекин в качестве министра финансов и первого министра, что еще раз подчеркнуло центральное место Пекина в политической жизни страны [24, с. 11–20].

Река Янцзы, величественная и живописная водная артерия Китая, занимает 73-е место в нашем корпусе с 463 упоминаниями. Это не только самая длинная река в стране, но и важный источник жизни, оказывающий огромное влияние на экономику, культуру и историю китайского народа. Янцзы – это источник воды, энергии, транспорта и продовольствия для миллионов людей, что делает ее неотъемлемой частью китайской действительности. Эта река послужила колыбелью Янцзыской цивилизации, одной из древнейших в Китае, оставившей глубокий след в виде археологических находок, художественных произведений и литературы. Янцзы также тесно связана с многими значимыми событиями и личностями китайской истории. Специфика использования этого топонима, в отличие от уже рассмотренного (*Пекин*) и других названий городов, состоит в свойстве географического объекта, им обозначаемого. Река – это не **точка** на карте, в которую можно прибыть, это **линия**, способная служить преодолеваемым рубежом или разграничивать локусы, причем не только собственно географические, но социально-политические. В то же время река создает вокруг себя исторически значимое географическое пространство, которое называется *бассейн, долина, верхнее (нижнее, среднее) течение*. Так, из 463 употреблений топонима *Янцзы* на сочетание *бассейн Янцзы* приходится 57, *долина Янцзы* – 47, *течение Янцзы* – 46. Из 342 употреблений топонима *Хуанхэ* на сочетание *бассейн Хуанхэ* приходится 112, *долина Хуанхэ* – 9 и *течение Хуанхэ* – 5.

О.Е. Непомнин в своих трудах неоднократно выделяет значимость Янцзы, подчеркивая ее роль в стратегических аспектах исторических военных кампаний. Янцзы предстает как арена боевых действий и место политических изменений, служа важным геополитическим рубежом. Это разделитель между регионами с различной социально-политической направленностью. Во главе с Гао Инсяном был разработан и выполнен план похода в долину Хуайхэ, в ходе которого был захвачен Фэнъян, один из древних капиталов. Этот момент стал точкой расхождения между Гао Инсяном и Чжан Сяньчжуном, который затем направил свои силы в **долину Янцзы** [24, с. 20].

В начале 1647 года, у Сичуана, на холмах Фэнхуан произошла ключевая битва, где армия Чжан Сяньчжуна потерпела поражение, а сам он был убит. Последующее отступление его сил через **реку Янцзы** и провинцию Гуйчжоу завершилось в Юньнане, где их потомки достигли компромисса с властями Мин на юге, положив конец Крестьянской войне 1628–1647 гг. [24, с. 27].

Сохранение статуса и имущества было важнее потери независимости для большинства чиновников, землевладельцев и ученых Северного Китая. Те, кто находился к северу от Янцзы, в конечном итоге пришли к выводу, что принц Доргон и его силы предпочтительнее крестьянского императора Ли Цзычэна и его повстанцев [там же, с. 50].

Контексты, в которых топоним используется для локализации событий, происходящих непосредственно «на реке», встречаются значительно реже, например, Чжэн Чэнгун угрожал Нанкину, когда пересекал реку Янцзы в 1650 году [23, с. 266].

В целом множество исторических событий и социально-политических решений, связанных с рекой Янцзы, определили ее центральное значение в истории и культуре Китая, сделав неотъемлемой частью национального развития и самобытности.

Шанхай, занимающий 76-е место с частотой упоминания 464 раза в исследуемых учебниках, также является важным объектом в изучении китайской истории и культуры. Географически расположенный на востоке Китая, у устья реки Янцзы, Шанхай с древних времен играл важную роль в экономическом и культурном развитии страны.

Культурное значение Шанхая проявляется в том, что он является символом смешения культур и национальностей, что нашло отражение в уникальной архитектуре, искусстве и образе жизни города. Политически Шанхай был свидетелем и участником многих ключевых моментов в истории Китая, включая рождение Коммунистической партии Китая и важные события во время сопротивления японской агрессии. Высокая частота упоминаний Шанхая в учебных материалах подчеркивает его долгосрочную значимость в культурном и историческом контексте Китая а не только в качестве важного географического объекта. Шанхай – это город, претерпевший множество перемен, что и отражается на контекстах употребления этого топонима в исследованных нами учебниках. Например, Л.В. Симоновская в своем учебнике «История Китая с древнейших времен до наших дней» освещает изменения в экономическом развитии Китая в XVI–XVII веках, когда юго-восточные приморские провинции, зоны вдоль Янцзы и Великого канала, переживали экономический расцвет. В то же время Сычуань, Шэньси и другие районы стали утрачивать своё экономическое значение из-за сдвига торговых путей и экономических центров. Города, такие как Кайфын, Лоян, Чэнду, Сиань, испытали упадок после уменьшения значения Великого шелкового пути, в то время как возле крупных водных путей возникли новые городские центры, включая Тяньцзинь, Цзинин, Ханькоу, Сунцзян и Шанхай, которые привлекли значительную часть населения [25, с. 142–143].

После Нанкинского договора 1842 года Шанхай и другие «открытые порты» стали крепостями колониального давления и вторжения западного капитализма в Китай. Этот договор, установивший таможенные пошлины не более 5% от стоимости товара и отнявший у Китая таможенную независимость, вместе с прочими условиями, включая передачу Гонконга (Сянгана) в «вечное владение» Великобритании, фактически подверг Китай колониальному угнетению со стороны капиталистической Англии [25, с. 191]. Эти события подчеркивают глубокие изменения в социально-экономической структуре Китая и его международном положении, сформированные под влиянием внешних сил.

Нанкин, упомянутый 427 раз и занимающий 92-е место по частотности в нашем списке, обладает исторической, культурной и экономической значимостью. Его стратегическое положение на берегах Янцзы способствовало его роли как важного центра политики, экономики и образования на протяжении более чем 6000 лет. Использование названия Нанкин в исторических контекстах подчеркивает, что современный город и его древний аналог отличаются друг от друга. Это различие иллюстрируется на примерах исторических периодов: после царства Вэй на юго-востоке Китая возникло государство У, чьей столицей стал район, теперь известный как Нанкин [25, с. 51]. Далее, после того как в 317 году был захвачен Лоян, высшие дворяне в районе, который сейчас называется Нанкином, провозгласили императором потомка династии Сыма [25, с. 56]. Эти примеры показывают, что Нанкин имел важное стратегическое и политическое значение в разные исторические периоды, но современный город и его исторический предшественник не являются идентичными.

В подобных употреблениях топоним выступает не как обозначение современного географического объекта, а как ориентир для локализации событий, происходивших на этом месте в далеком прошлом, или объектов, когда-то находившихся на этом месте. Подобная конструкция «в районе / на месте / на землях / на территории/ рядом с / близ + современный + топоним» распространена в учебниках истории, что повышает частотность топонимов, выступающих в качестве ориентиров, ср.:

*Столица яньского государства Цзи находилась* ***близ современного Пекина*** [25, с. 142].

*Таким путем под власть государства Ляо перешло 16 земледельческих округов, находившихся* ***на землях современных провинций*** *Хэбэй и Шаньси с городами Пекин, Датун и др.*

Указание *современный* при этом не является обязательным, предполагается, что читатель правильно прочитывает «разницу во времени» даже если она представлена имплицитно.

В контекстах, где обсуждаются история или археологические находки, часто употребляются прилагательные, образованные от названий современных китайских провинций. Это помогает точнее определить происхождение и хронологию древних культур и артефактов. Так, Хубэй выделяется как важный регион (встречается 192 раза в девяти изученных учебниках, занимая 334-е место в лексическом рейтинге), где раскопки и находки оказывают большое влияние на понимание истории Китая. Топоним ***Хубэй*** и производные от него прилагательные часто встречаются в текстах, описывающих археологические объекты, найденные в этой области.

Примером может служить упоминание о культуре расписной керамики Яншао в Хубэи, которая свидетельствует о генетической связи с яншаоскими культурами северного Китая, подчеркивая историческую ценность и взаимосвязь между регионами [18, с. 124].

В эпоху культур расписной керамики провинция Хубэй как административная единица, разумеется, не существовала. Однако авторы учебников используют данный топоним и производные от него прилагательные, чтобы локализовать описываемые находки для читателя учебника на современной нам карте Китая. Одновременно указание на археологические ценности, обнаруженные на территории современной провинции, служат обоснованием ее культурно-исторической значимости (см. далее также примеры с топонимом *Хэнань*).

Гуандун, упомянутый в учебниках 384 раза и занимающий 103-е место в частотном списке, является одним из самых культурно богатых и важных регионов Китая. Расположенный на юге страны, на побережье Южного моря, Гуандун имеет длительную историю, оказавшую значительное влияние на политические и

культурные процессы в Китае. Эта провинция славится своим искусством, кухней и музыкой, а также играет важную роль в политической истории страны, особенно после Опиумных войн. Если город, условно говоря, представляет собой точку на карте, а река – линию, то регион (провинция) – это некоторая область пространства, чем и обусловливается специфика употребления подобных топонимов в текстах. Пространство и его освоение играют ключевую роль в истории цивилизаций, включая исторические события и развитие промышленности. А.В. Меликсетов в учебнике «Истории Китая» приводит пример стратегической значимости Гуандуна, особенно в контексте восстания Хуан Чао в 878 году. Описывается, как войска Хуан Чао, укрепившись на юге, переправились через Янцзы и продвинулись через территории Чжэцзяна, Фуцзяни до Гуандуна, демонстрируя тем самым и пространственное преодоление, и стратегическую мобильность войск [23, с. 188]. В другом контексте подчеркивается роль Гуандуна в промышленном развитии Китая, упоминается о развитых центрах металлообработки в регионе [23, с. 142]. Эти примеры показывают, как географическое положение и промышленные ресурсы определенных регионов могут определять их историческую и экономическую роль. Таким образом, для топонимов, обозначающих провинции, существует возможность как динамических контекстов, в которых они выступают в виде предложно-падежных синтаксем с директивным значением (первый пример), так и статических, где они выступают в предложно-падежных синтаксемах с локативным значением (второй пример).

Гуанчжоу, занимающий 126-е место в списке с частотой упоминания 348 раз, играл важную роль во многие периоды истории Китая. Исследователи указывают на географическое положение Гуанчжоу как важного торгового порта и его влияние на исторические процессы в Китае и за его пределами. В VII веке Гуанчжоу уже был известен как богатый центр морской и речной торговли. К IX веку здесь появилась обширная иноземная колония, что свидетельствует о значимости города в международных торговых связях. В XVII веке город стал свидетелем появления первых голландских и английских судов, что свидетельствует о его роли в международной торговле и культурном обмене [25].

Кроме того, Гуанчжоу известен как город революций и множества важных событий в новейшей истории Китая. Здесь было провозглашено Военно-политическое правительство Китайской Республики Сунь Ятсена, начался Северный поход Национально-революционной армии, и произошло восстание Коммунистической партии Китая. Гуанчжоу также играл ключевую роль в экономических реформах и открытости, начиная с 1978 года. Будучи центром линнаньской культуры, городом революций и важным узлом международной торговли и культурного обмена, Гуанчжоу занимает особое место в понимании культурного и политического развития Китая.

В учебном тексте Л.В. Симоновской рассматривается ключевая роль Гуанчжоу в начале XVII века, когда город стал свидетелем прибытия первых европейских мореплавателей на китайские берега, а также его значение в контексте глобальной торговли и культурного обмена. В 1620-х годах к берегам Китая достигли первые голландские корабли, чье прибытие ознаменовалось нападениями на острова и работорговлей. Голландцы также захватили юг Тайваня в 1624 году, но их попытки проникновения на континентальный Китай потерпели неудачу. В то же время английские мореплаватели прибыли в район Гуанчжоу, где уничтожили оборонительные сооружения Хумэна, открыв путь к торговле через Гуанчжоу [25, с. 149]. В этом контексте Гуанчжоу предстает не только как географический объект, но и как важный торговый и культурный мост между Китаем и миром, подчеркивая его функциональное и символическое значение в международных отношениях.

***Гуанчжоу***, выделяющийся своим уникальным статусом в истории международной торговли, особенно в XVII и XVIII веках, служит прекрасным примером того, как определенные моменты времени могут придать топониму особое значение. В этот период ***Гуанчжоу*** был открыт для иностранных торговых судов, включая порты Аомынь, Цюаньчжоу, и Нинбо, становясь ключевым узлом глобальной торговли. К концу XVII века английская Ост-Индская компания укрепила свое положение в ***Гуанчжоу***, открыв там первую постоянную торговую факторию, которая стала основой ее колониальной экспансии в Китай. К 1757 году по указу цинского императора ***Гуанчжоу*** остался единственным портом, доступным для международной торговли, что еще больше подчеркивало его исключительное положение. Это привело к значительной выгоде для торговцев, например, американские торговцы могли получать в ***Гуанчжоу*** по шесть долларов за шкурку, которая стоила всего шесть пенсов на западноамериканском побережье. С 1740-х годов порт стал привлекать суда из Франции, Дании, Швеции, Голландии, демонстрируя его международное значение и привлекательность для торговли [25, с. 174].

Река Хуанхэ, имеющая высокую частоту упоминаний – 342 раза, занимая 128-е место в лексическом рейтинге, также весьма значима в китайской истории и культуре. Эта река, известная как Желтая, проходит через восточную часть Тибетского нагорья, пересекает семь провинций и два автономных района, впадая в Желтое море. *Бассейн Хуанхэ* – место, где сформировалась и развивалась китайская цивилизация, чем и объясняется частотность этого сочетания в текстах учебников, на которую мы указывали выше.

Река Хуанхэ также обладает значительным культурным и политическим влиянием. В китайской культуре она известна как «мать-река», символизирующая упорство и настойчивость, что подчеркивается следующим выражением: «не достигнув Хуанхэ, сердце не умирает». Таким образом, Хуанхэ – это не только географический объект, но и мощный символ культурного и исторического наследия Китая, сыгравший ключевую роль в формировании и развитии китайской цивилизации.

Тайвань, топоним с частотой упоминаний 231 раз, занимает 281-е место в лексическом рейтинге и является административным районом провинциального уровня Китайской Народной Республики, обладающим богатым историческим наследием и культурным разнообразием. Остров, расположенный в Тихом океане к юго-востоку от Китая, испытал влияние различных цивилизаций (аборигенов, китайцев, японцев, европейцев и американцев), прошел через различные исторические периоды, включая колониальные захваты и управление разных стран. ***Тайвань*** в учебниках истории часто упоминается в контекстах, отражающих его важную роль в международных отношениях и политическом ландшафте Китая и других держав. Он выступает как арена для различных событий, начиная с маньчжурских завоеваний, когда до подчинения Китая маньчжурами были завоеваны Корея и ***Тайвань*** [17, с. 87]. Упоминаются и ранние официальные связи Китая с Тайванем, когда китайский флот предпринял экспедиции на ***Тайвань*** и Рюкю, начиная с VII века [23, с. 178]. В XVII веке ***Тайвань*** был захвачен голландцами [18, с. 294], а затем служил убежищем для Чжэн Чэнгуна после его отступления с китайского берега из-за маньчжурского наступления [23, с. 265].

Таким образом, Тайвань представлен как территория с динамичной историей, влияющей на политическую карту региона. Отдельное внимание уделяется его геостратегическому положению и роли в эпоху маньчжурского завоевания Китая, когда остров стал последним пристанищем сопротивления против маньчжурских захватчиков в период с 1650 по 1662 годы [23, с. 265].

Это подчеркивает, как Тайвань выступал не только как объект международных амбиций, но и как ключевой элемент в борьбе за власть и независимость в регионе. Последние три строчки в нашей таблице занимают топонимы, обозначающие три провинции Китая.

Топоним *Хэнань* (с частотой упоминаний 208 раз) занимает 299-е место в частотном списке. Это место, где переплетаются судьбы цивилизаций, зарождаясь и процветая в гармонии между «небом и землей», и оно является ключом к пониманию Китая в целом. От эпохи династии Ся до династии Сун Хэнань оставался сердцем, пульсирующим в ритме великой истории. Это отражают и контексты употребления данного топонима.

Например, Л.С. Васильев в своем фундаментальном труде «Древний Китай. Том 1. Предыстория, Шан-Инь, Западное Чжоу (до VIII в. до н. э.)» уделяет особое внимание ***Хэнаню***, подчеркивая его ключевую роль как места встречи различных культурных влияний на протяжении истории. Описывая этот регион, Васильев выделяет его связь с луншанской культурой и отмечает, что уже на рубеже III и II тысячелетий до нашей эры ***Хэнань*** принимал на себя влияния со всех сторон – от Давэнькоу и Цинляньгана на востоке и юго-востоке до Цицзя на западе, а также потенциально с юга и юго-запада. Этот культурный кроссовер превратил ***Хэнань*** в зону уникального синтеза, способствующую бурному культурному и социальному развитию региона [19, с. 136]. Такое описание подчеркивает значимость ***Хэнаня*** как центральной точки культурных взаимодействий и его вклад в формирование уникального культурного ландшафта древнего Китая.

***Хэнань***, как и другие китайские провинции, часто фигурирует в исторических текстах как место событий, оставивших заметный след в истории страны. Он был ареной для ключевых политических и военных событий XVII века, например, в 1633 году повстанцы прорвались в ***Хэнань***, а в 1635 году в городе Инъян провинции состоялось собрание 13 повстанческих лидеров, в том числе Ли Цзычэна и Чжан Сяньчжуна [24, с. 25]. Это подчеркивает роль Хэнаня как важного центра сопротивления и политической активности.

Аналогично Хунань и Хубэй также упоминаются в контексте значимых событий. В Хунане после поражения китайского полководца Ян Тинлиня произошло массированное наступление, охватившее всю провинцию [24, с. 62]. В ***Хубэе*** в 1351 году повстанцы вели успешные походы против юаньских властей по долине Янцзы и затронули такие провинции, как Чжэцзян и Цзянси, показывая масштабы восстаний, охвативших центральные районы Китая [23, с. 241]. Эти примеры иллюстрируют, как ***Хэнань***, ***Хунань*** и ***Хубэй*** становились эпицентрами важнейших исторических процессов, отражая их стратегическое и политическое значение в истории Китая.

Но названия провинций выступают в учебниках не только как обозначения пространств, в которых передвигаются и действуют массы народа или обезличенно возникают металлургические центры или неолитические стоянки. История Китая рассказывает, как о великих событиях, так и о выдающихся личностях, которые были носителями определенных идей и субъектами действий. Эти личности могут быть представителями определенного региона или действовать в нем, с чем также бывает связано появление соответствующего топонима в тексте: *...**генерал-губернатор Хугуана (провинции Хунань и Хубэй)** Линь Цзэсюй... стремился уберечь соотечественников и страну от порока...* [23., с. 302].

В нашем исследовании о частотном анализе топонимов в текстах российских учебников по истории Китая было выявлено, что среди наиболее упоминаемых географических названий находятся Пекин, Янцзы, Шанхай, Нанкин, Гуандун, Гуанчжоу, Хуанхэ, Тайвань, Хэнань, Хунань и Хубэй. Эти результаты представляют значительный интерес как для студентов, так и для препода-

вателей истории Китая, поскольку подчеркивают ключевые аспекты китайской истории, культуры и политики, которые находят отражение в учебных материалах.

Прежде всего, высокая частотность определённых топонимов в учебных текстах указывает на их значимость в китайской истории. Например, упоминание Пекина 1163 раза подчёркивает его роль как столицы и культурного центра, что подтверждается его историческим статусом в различные периоды. Такое повторение не только помогает студентам лучше запомнить ключевые географические объекты, но и стимулирует более глубокое понимание их роли в китайской истории. Для преподавателей результаты частотного анализа могут служить основой для подбора материала, акцентируя внимание на топонимах, играющих важную роль в курсе китайской истории. Это также может стимулировать к более подробному изучению и обсуждению конкретных исторических событий, связанных с данными местами. К примеру, анализ исторического значения Янцзы может обогатить изучение экономического и культурного развития Китая, поскольку река является важным источником жизни и развития цивилизации. Также выявление топонимов, связанных с определенными культурными и историческими аспектами, как, например, Тайвань, может облегчить понимание сложных исторических процессов и взаимоотношений в регионе. Обсуждение истории Тайваня может помочь студентам лучше осознать важность и сложность китайской национальной идентичности. Включение результатов частотного анализа в учебный процесс способствует более глубокому анализу и пониманию не только географических, но и политических, экономических и культурных аспектов китайской истории. Это дает возможность не только запомнить определенные места, но и понять их значение в более широком контексте китайской цивилизации.

Таким образом, частотный анализ топонимов в учебных текстах по истории Китая не только раскрывает предпочтения авторов учебников в выборе географических объектов для изложения материала, но и служит важным инструментом для обогащения учебного процесса, делая изучение китайской истории более целостным и систематизированным.

Исследование топонимов в текстах российских учебников по истории Китая позволяет глубже понять значение географических названий в культурном и историческом контекстах. Анализ высокочастотных слов в учебных текстах выявил ключевую роль топонимов, таких как *Пекин, Янцзы, Шанхай, Нанкин, Гуандун, Гуанчжоу, Хуанхэ, Тайвань, Хэнань, Хунань и Хубэй*, в формировании образа китайской истории и культуры.

Эти топонимы не просто служат номинациями географических объектов, но и включают в себя существенные исторические, культурные и политические аспекты, что делает их важными элементами в обучении истории Китая. Они помогают охарактеризовать ключевые моменты в развитии китайской цивилизации, отражая взаимосвязь между географической локализацией и социально-историческими процессами. Частотность топонима служит важным индикатором его исторической, культурной и политической значимости: она говорит о том, что топоним не просто является названием места, где происходили какие-то отдельные события, но имеет значение для понимания китайской цивилизации во взаимосвязи ее географии, истории, экономики, политики и культуры. Авторы учебников стремятся показать города и регионы Китая не просто как точки на карте, а как страницы живой летописи, в которой переплетаются голоса военных героев, политических реформаторов и властителей.

В то же время нам удалось выявить собственно лингвистические особенности текстового функционирования этих топонимов, обусловленные их семантикой (тип номинируемого географического объекта – город, провинция, река) и намерениями авторов, которые используют эти топонимы

1) как для локализации событий, имевших место во время существования объекта, названного топонимом, так и для локализации событий, происходивших до возникновения этого объекта (основания города или выделения провинции);

2) для локализации динамических событий в историческом повествовании (движение войск, развитие торговли, переезд исторических деятелей из одной локации в другую и т.п.) или для статического описания положения дел в определенный момент времени (состояния экономики, культуры и т. п.).

Данные наблюдения имеют научное значение, выходящее за пределы исследованного материала, так как подтверждают постулированное в российской функциональной грамматике взаимодействие единицы и контекста (системы и среды, по А.В. Бондарко) как фундаментальное свойство языка.

Библиографический список


1. Бабинович Г.А., Хамаева Е.А. Топонимы в лингвокультурном аспекте. *Регионоведческие чтения: Азиатско-Тихоокеанский регион в диалоге языков и культур.* 2018: 113–114.
2. Ши Ц. Сопоставительный анализ топонимов столиц Китая и России (на примере наименования улиц Пекина и Москвы). *Litera*. 2019; №: 20–31.
3. 方华文. 金陵第一名胜——莫愁湖. 海外英语. 2013; № 10: 40-41 (Фан, Хуа Вэнь. Озеро Мочжоу, первое знаменитое живописное место в Цзиньлине. *Зарубежный английский*. 2013; № 10: 40–41).
4. Ван Ч., Дубкова О.В. Образы китайской культуры в названиях китайских рек. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2015; Т. 6, № 2: 98.
5. Старцева С.М. Топонимы в англоязычных детективных повестях Роберта ван Гулика и способы их передачи на китайский и русский языки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 11-1 (77): 165–168.
6. Политова А.А. Унификация перевода китайских топонимов на русский язык с учётом их структурных особенностей. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2022; Т. 15, № 4: 79–98.
7. Дондокова М.Ю. К проблеме единообразия перевода топонимов с русского на китайский язык. *Китайская лингвистика и синология*. 2019; Т. 3: 59.
8. Амгаланова М.В. Историко-культурологический анализ топонимики Китая. *Личность, творчество, образование в социокультурном пространстве Дальнего Востока России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона*. Хабаровск, 2020: 13–19.
9. Цзялу Ш. Сравнительный анализ топонимов в русском и китайском языках в аспекте лексико-семантических особенностей номинации. *Филологические науки*. *Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 6: 1934–1937.
10. Захаренко О.И. Геокультура в системе международных отношений (на примере топонимии Беларуси и Китая). *Беларусь в современном мире*: материалы IV Республиканской научной конференции. Минск: РИВШ, 2005.
11. Аюбов А.Р. Топонимы как ценное наследие культуры. *Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки*. 2018; № 4 (57): 53–57.
12. Пылкова А.А., Лян Ц. Лингвокультурные особенности китайской топонимической лексики (на примере годонимов и агоронимов). *Эпоха науки*. 2021; № 25: 242–250.
13. Шмарова Ж.В. Структура китайских топонимов. *Обучение китайскому языку и культуре: прошлое, настоящее, будущее*: сборник научных статей. Москва, 2022: 114–120.
14. Лакина С.В. Частотный анализ топонимов в учебниках по дисциплине «античная литература». *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2022; Т. 26, № 4: 65–79.
15. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. *Частотный словарь современного русского языка на материалах Национального корпуса русского языка*. Общество с ограниченной ответственностью Издательский центр Азбуковник, 2009.
16. Сидорова М.Ю., Шматко А.С. Лексико-грамматическая основа общей и неорганической химии на русском языке – «лексический минимум» нового типа. *Русистика в XXI веке: тенденции и направления развития*: сборник материалов Международной научной конференции. Ереван: ЕГУ, 2019: 670–675.
17. Булдыгерова Л.Н. *История Китая*: учебное пособие. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2016.
18. Васильев Л.С. Древний Китай. *Предыстория, Шан-Инь, Западное Чжоу (до VIII в. до н. э.)*. Москва, 1995; Т. 1.
19. Васильев Л.С. Древний Китай. Период Чуньцю (VIII–V вв. до н. э.). Москва: «Восточная литература» РАН, 2000; Т. 2.
20. Васильев Л.С. Древний Китай: в 3 т. *Период Чжаньго (V–III вв. до н. э.)*. Москва: Восточная литература, 2006; Т. 3.
21. Грэй Д.Г. *История Древнего Китая*. Перевод с английского А.Б. Вальдман. Москва: Центрполиграф, 2006.
22. Крюгер Р. *Китай. История страны*. Москва: Эксмо, 2008.
23. Меликсетов А.В. *История Китая*: учебник. Москва: Издательство МГУ, Издательство «Высшая школа», 2002.
24. Непомнин О.Е. *История Китая: эпоха Цин, XVII – начало XX века*. Москва: Восточная литература, 2005.
25. Симоновская Л.В. *История Китая с древнейших времен до наших дней*. Москва: Наука, 1974.


References


1. Babinovich G.A., Hamaeva E.A. Toponimy v lingvokul'turnom aspekte. *Regionovedcheskie chteniya: Aziatsko-Tihookeanskij region v dialoge yazykov i kul'tur.* 2018: 113-114.
2. Shi C. Sopostavitel'nyj analiz toponimov stolic Kitaya i Rossii (na primere naimenovaniya ulic Pekina i Moskvy). *Litera*. 2019; №: 20-31.
3. 方华文. 金陵第一名胜——莫愁湖. 海外英语. 2013; № 10: 40-41 (Fan, Hua V`en'. Ozero Mochzhou, pervoe znamenitoe zhivopisnoe mesto v Czin'line. *Zarubezhnyj anglijskij*. 2013; № 10: 40-41).
4. Van Ch., Dubkova O.V. Obrazy kitajskoj kul'tury v nazvaniyah kitajskih rek. *Inter`ekspo Geo-Sibir'*. 2015; T. 6, № 2: 98.
5. Starceva S.M. Toponimy v angloyazychnyh detektivnyh povestyah Roberta van Gulika i sposoby ih peredachi na kitajskij i russkij yazyki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 11-1 (77): 165-168.
6. Politova A.A. Unifikaciya perevoda kitajskih toponimov na russkij yazyk s uchetom ih strukturnyh osobennostej. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2022; T. 15, № 4: 79-98.

7. Dondokova M.Yu. K probleme edinoobraziya perevoda toponimov s russkogo na kitajskij yazyk. *Kitajskaya lingvistika i sinologiya*. 2019; T. 3: 59.
8. Amgalanova M.V. Istoriko-kul'turologicheskij analiz toponimiki Kitaya. *Lichnost', tvorchestvo, obrazovanie v sociokul'turnom prostranstve Dal'nego Vostoka Rossii i stran Aziatsko-Tihookeanskogo regiona*. Habarovsk, 2020: 13-19.
9. Czyalu Sh. Sravnitel'nyj analiz toponimov v russkom i kitajskom yazykah v aspekte leksiko-semanticheskih osobennostej nominacii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 6: 1934-1937.
10. Zaharenko O.I. Geokul'tura v sisteme mezhdunarodnyh otnoshenij (na primere toponimii Belarusi i Kitaya). *Belarus' v sovremennom mire*: materialy IV Respublikanskoj nauchnoj konferencii. Minsk: RIVSh, 2005.
11. Ayubov A.R. Toponimy kak cennoe nasledie kul'tury. *Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki*. 2018; № 4 (57): 53-57.
12. Pylkova A.A., Lyan C. Lingvokul'turnye osobennosti kitajskoj toponimicheskoj leksiki (na primere godonimov i agoronimov). *`Epoha nauki.* 2021; № 25: 242-250.
13. Shmarova Zh.V. Struktura kitajskih toponimov. *Obuchenie kitajskomu yazyku i kul'ture: proshloe, nastoyaschee, buduschee*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2022: 114-120.
14. Lakina S.V. Chastotnyj analiz toponimov v uchebnikah po discipline «antichnaya literatura». *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2022; T. 26, № 4: 65-79.
15. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. *Chastotnyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka na materialah Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka*. Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu Izdatel'skij centr Azbukovnik, 2009.
16. Sidorova M.Yu., Shmatko A.S. Leksiko-grammaticheskaya osnova obschej i neorganicheskoj himii na russkom yazyke – «leksicheskij minimum» novogo tipa. *Rusistika v XXI veke: tendencii i napravleniya razvitiya*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Erevan: EGU, 2019: 670-675.
17. Buldygerova L.N. *Istoriya Kitaya*: uchebnoe posobie. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016.
18. Vasil'ev L.S. Drevnij Kitaj. *Predystoriya, Shan-In', Zapadnoe Chzhou (do VIII v. do n. `e.)*. Moskva, 1995; T. 1.
19. Vasil'ev L.S. Drevnij Kitaj. Period Chun'cyu (VIII-V vv. do n. `e.). Moskva: «Vostochnaya literatura» RAN, 2000; T. 2.
20. Vasil'ev L.S. Drevnij Kitaj: v 3 t. *Period Chzhan'go (V-III vv. do n. `e.)*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2006; T. 3.
21. Gr`ej D.G. *Istoriya Drevnego Kitaya*. Perevod s anglijskogo A.B. Val'dman. Moskva: Centrpoligraf, 2006.
22. Kryuger R. *Kitaj. Istoriya strany*. Moskva: `Eksmo, 2008.
23. Meliksetov A.V. *Istoriya Kitaya*: uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo MGU, Izdatel'stvo «Vysshaya shkola», 2002.
24. Nepomnin O.E. *Istoriya Kitaya: `epoha Cin, XVII – nachalo XX veka*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2005.
25. Simonovskaya L.V. *Istoriya Kitaya s drevnejshih vremen do nashih dnej*. Moskva: Nauka, 1974.

*Статья поступила в редакцию 04.04.24*

УДК 316 (045) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-412-414

***Lugovaya A.A.**, senior teacher, Financial University under the Government of Russian Federarion (Moscow, Russia), E-mail: aalugovaya@fa.ru*

**TO THE ISSUE OF FUNCTIONAL LANGUAGE STYLES.** The article reveals issues of functional styles from the point of view of various functions they possess, as well as using the example of the publicistic style of speech of the English language. Various emotionally colored stylistic techniques are given to help the audience get involved in a particular problem. In the context of studying the language of the press, the author comes to the conclusion that the topic is relevant, since readers are constantly interested in the media. In addition, the importance of studying the journalistic style is justified and relevant, since the above-mentioned functional style is most common in everyday life in comparison with others. The analysis of the English-language press allows to draw conclusions about constantly varying examples of the use of publicistic style on different topics in media, but at the same time the above-mentioned functional style contains unchanged functions of communication and impact on the readers. The study provides a detailed overview of the word as an element of language, functions of linguistic speech styles, concepts of word compatibility and the globality of the nomination to reveal features of both functional styles in general and publicistic style in particular. With reference to English-language articles from well-known magazines, cases of the use of stylistic means of emotional impact of information material on the readers are given. The article analyzes and compares the theoretical research of scientists with the practical content of the English-language journalistic text and headlines.

*Key words:* **functional style, language function, globality of nomination, publicistic style, word combinability scale, expressive means of language, impact function, message function, emotionally colored means of language**

***А.А. Луговая,** ст. преп., Финансовый университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: aalugovaya@fa.ru*

# К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ ЯЗЫКА

В статье раскрываются вопросы функциональных стилей с точки зрения различных функций, которыми они обладают, а также на примере публицистического стиля речи английского языка приводятся различные эмоционально окрашенные стилистические приемы, помогающие аудитории вовлечься в ту или иную проблему. В контексте изучения языка прессы автор приходит к выводу, что тема актуальна, так как читатели находятся в постоянном интересе к средствам массовой информации. Кроме того, важность изучения публицистического стиля является обоснованной и актуальной, так как вышеназванный функциональный стиль наиболее распространён в повседневной жизни в сравнении с другими. Анализ англоязычной прессы позволяет сделать выводы о постоянно варьирующихся примерах использования публицистического стиля в различной тематике СМИ, но одновременно с этим вышеназванный функциональный стиль содержит неизменные функции сообщения и воздействия на аудиторию читателей. В данном исследовании приводится подробный обзор слова как элемента языка, функций языковых стилей речи, понятие сочетаемости слов и глобальность номинации для раскрытия особенностей как функциональных стилей в целом, так и публицистического стиля в частности. Также на примере англоязычных статей из известных журналов приводятся случаи употребления стилистических средств эмоционального воздействия информационного материала на аудиторию читателей. В статье проанализированы и сопоставлены теоретические исследования ученых с практическим содержанием англоязычного публицистического текста и заголовков.

*Ключевые слова:* **функциональный стиль, функция языка, глобальность номинации, публицистический стиль, шкала сочетаемости слов, выразительные средства языка, функция воздействия, функция сообщения, эмоционально-окрашенные средства языка**

Публицистический стиль занимает существенное место в повседневной жизни, так как читательская аудитория постоянно интересуется происходящими вокруг событиями в различных сферах жизни. В связи с этим публицистические статьи и заметки призваны быть запоминающимися и вовлекать в происходящее с помощью различных стилистически выразительных приемов. Ввиду того, что вышеназванный функциональный стиль активно используется в широкой области общественных отношений, включающей дипломатическую, экономическую, социальную сферы, а также средства массовой информации, то представляется интересным проанализировать некоторые актуальные статьи с точки зрения стилистики.

Целью нашего исследования является выявление актуальных примеров экспрессивных фраз и выражений в статьях экономической и общей тематики и заголовках на материале англоязычной прессы, а также общий обзор функциональных стилей языка

Задачи исследования:

– провести анализ статей в ряде известных научных и научно-популярных журналов, издающихся на английском языке;

– определить актуальные примеры стилистически выразительных приемов и эмоционально окрашенных выражений в текстах современных англоязычных СМИ;

– обосновать значимость публицистического функционально стиля и актуальность его постоянного изучения, а также общий обзор стилей речи.

Научная новизна: в статье предлагаются к рассмотрению актуальные примеры из СМИ, которые постоянно интересуют широкую читательскую аудиторию.

Теоретическая значимость данной статьи обосновывается подробным экскурсом в сферу языкознания и стилистики языка, подробно раскрывается теоретическая информация о слове как определяющем элементе речи и функциях языка, характерных для того или иного функционального стиля.

Практическая ценность научной статьи заключается в том, что теоретическая информация и практические материалы и результаты могут применяться

в дальнейшем изучении языкознания, дисциплины «Стилистика», а также при написании квалификационных работ.

Человеческие языки в своем естестве используются в различных ситуациях по разнообразным причинам и существуют в системе как сочетание функционально-стилистических вариаций (регистров). Во всевозможных обстоятельствах человек употребляет ту или иную языковую конструкцию с целью передачи смысла высказывания в зависимости от того, в какой среде он находится и с кем общается. Следовательно, возникла необходимость создания инструментария, позволяющего сформировать и структурировать речевые выражения в определенный функциональный стиль. Как отмечают А.А. Липгарт и В.В. Хуринов, функциональным стилем является «исторически сложившаяся, осознанная обществом подсистема внутри системы общенародного языка, которая передает некий тип содержания( выделяемый на основе противопоставлений “специальное/неспециальное”, “эмоциональное/неэмоциональное” с дальнейшими модификациями на понятийном уровне), характеризуется набором средств выражения (морфем, слов, типов предложения и типов произношения) и отличается по этим параметрам от аналогичных подсистем в рамках системы национального языка» [1, с. 8]. Понятие «функциональный стиль» делает возможным конкретизировать абстрактную дихотомию «язык/речь», а также показывает неоднородность речи как таковой. Как отмечают А.А. Липгарт и В.В. Хуринов, основу отечественной функционально-стилистической теории составляет «категориальная трихотомия функций языка», которая разграничивается в зависимости от типа передаваемого содержания высказывания [1, с. 15]. По мнению И.В. Арнольд, функциональные стили, в которые она включала научный, разговорный, деловой, поэтический, ораторский и публицистический, «являются подсистемами языка» и обладают индивидуальной спецификой в лексике, фразеологии и синтаксисе [ 2, с. 320]. Также И.В. Арнольд обращает внимание на то, что сам термин «функциональный стиль» является чётким, ясным и корректным, так как отличительные черты каждого стиля вытекают из специфики функций языка в сфере коммуникации [2, с. 321]. Как отмечает И.В. Арнольд, в основе публицистического стиля лежит функция воздействия на волю, сознание и чувства слушателя или читателя, а научный стиль отвечает только за воссоздание и отражение интеллектуальной сути высказывания [2, с. 321]. И.В. Арнольд считает, что газета, в которой реализуется публицистический стиль, представляет собой «средство информации и средство убеждения» и рассчитана на широкие и неоднородные общественные круги, внимание которых необходимо привлечь и удержать [2, с. 283]. Следовательно, материал должен быть максимально лаконично и сжато организован, чтобы оперативно донести информацию до читателя и оказать на него определенное эмоциональное воздействие. В этой связи И.В. Арнольд отмечает значение заголовков в журнальных статьях, формулировки которых должны привлекать внимание читателей, а также обеспечивать компрессию информации [2, с. 283].

Выдающийся учёный И.Р. Гальперин, внёсший огромный вклад в развитие науки стилистики, подчеркивает, что стили языка являются определенными системами в литературном языке и исторической категорией, так как они «изменяются, развиваются, появляются и исчезают» [3, с. 343]. И.Р. Гальперин в своих очерках о стилистике, выделяя также и газетный стиль, обращает внимание, что его цель – информация, реклама, в то время как характерной чертой публицистического стиля является убеждение, оценка фактов, а также призыв к действию [3, с. 343]. Вследствие этого каждый из вышеназванных функциональных стилей имеет свою специфику. Для научного и официально-делового стилей типично применение большого числа терминов, а глобальность номинации достаточно высока. Художественная речь наделена высокой экспрессией и расширенным значением, а в публицистике понятийный элемент является довольно низким, хотя экспрессия характеризуется как высокая, так как в данном стиле ключевым является элемент выражения своего мнения, которое может быть достаточно эмоциональным. Таким образом, функциональные стили существуют в системе речи и постоянно переплетаются друг с другом в своей центральной или периферийной частях. Гальперин отмечает, что публицистический стиль берет свое начало в середине XVIII века как обособленная ветвь газетного речевого стиля, который имеет письменную и устную формы. Письменная разновидность включает в себя язык эссе, газетных и журнальных статей. Устная часть публицистического стиля представляет собой стиль ораторской речи и обзоры радиокомментариев [3, с. 405]. Гальперин также обращает внимание на то, что публицистический стиль имеет отличительную функцию и формулирует ее как «воздействие на читателя или слушателя с целью убедить его в правильности выдвигаемых положений или вызвать в нем желаемую реакцию на сказанное» с помощью эмоционально окрашенных средств и эффектных приемов, которые могут быть использованы для реализации этой цели [3, с. 405]. И.Р. Гальперин также обращает внимание на то, что публицистический стиль занимает промежуточное место между научным и художественным стилем речи. Исследователь поясняет, что логическая последовательность, ясность изложения, а также развернутость высказывания являются схожими чертами в публицистическом и стилем научной прозы. В то же время наличие индивидуальных мыслей автора, образности речи, выражаемой средствами эмоционального воздействия, присутствие метафор, перифраз, сравнений и т. д. и краткость изложения идей являются индикаторами художественного стиля речи [3, с. 406].

Для определения того или иного стиля речи исследователи данного вопроса взяли за основу слово как элемент речи. Слово имеет значение, стиль и сочетаемость. Значение бывает трех видов: базовое номинативное, контекстуальное расширенное, включающее в себя использование различных метафор, аллегорий, полисемантических слов, контекстуальное суженое, содержащее очень экспрессивные слова, а также термины. Важно отметить, что при использовании слов в контекстном суженном значении необходимо чётко и понятно пояснять, что имеется в виду в конкретном контексте. Как следствие, в речи того или иного функционального стиля может использоваться один из вышеназванных элементов. Говоря о стиле, необходимо отметить, что в языке существуют слова высокого и сниженного стиля. Передавая одно и то же значение, говорящий может употребить в своей речи несколько слов от самого возвышенного до сниженного и, общаясь в той или иной обстановке или среде, человек всегда внутренне оценивает собеседника с точки зрения используемого им стиля: говорит ли он нейтрально или возвышенно/сниженно. Третьим параметром выступает понятие сочетаемости. Сочетаемость слов также подразделяется на высокую (идиомы) и низкую (свободная сочетаемость слов). Каждый раз в своей речи говорящий ищет способы соединения слов либо традиционным способом, уже имеющимся в языке, с помощью хорошо известных и общепринятых фраз, выражений, устоявшихся конструкций, либо посредством клише. Клише используются с целью экономии времени для выражения очень точной мысли. Принцип, работающий на шкале сочетаемости слов от свободной до высокой с применением идиом, носит название глобальности номинации. Глобальность номинации является высокой, если мысль максимально точно и вместе с тем кратко выражена в контексте, тогда как для низкой глобальной номинации характерно использование более широкого набора фраз и выражений для обозначения или описания той или иной идеи.

В научной сфере учёные различают следующие функции языка: функцию общения, сообщения и воздействия. Функция общения включает в себя нейтральные слова преимущественно в своих базовых номинативных значениях, свободно сочетающихся в речи, и иногда в сниженном стиле. Функция сообщения реализуется как передача специального неэмоционального содержания посредством формальных оборотов речи, таких как термины и клише. Функция воздействия представляет собой использование большого объема экспрессивных фраз и выражений, эмоционально окрашенных единиц, характеризующихся как суженным, так и расширенным значением, как клишированные с высоким уровнем глобальности номинации, так и более нейтральные с низким уровнем. Важно обратить внимание, что термины не являются характерными для вышеназванной функции.

Как правило, в речи все эти функции используются как совокупность, и человек в процессе естественного общения всегда оценивает, какая из них в данной ситуации и контексте является доминирующей. Если основной является функция общения, и, следовательно, слова употребляются в своем базовом номинативном или иногда в суженном экспрессивном значении, зачастую со сниженной стилистикой и низкой глобальностью номинации, можно говорить о том, что коммуникация между собеседниками происходит в обиходно-бытовом стиле. При доминировании функции сообщения, характеризующейся оборотом клишированных выражений и слов в терминологически суженном значении в высоком стиле, становится очевидным использование научного или официально-делового стиля в рамках конкретной контекстуальной ситуации. Говоря о третьей функции воздействия, необходимо отметить, что для нее наиболее типично употребление слов в расширенном или эмоционально экспрессивном значении, глобальность номинации ниже, а стилистика является достаточно высокой. Третья функция обычно характерна для публицистического или художественного стиля речи.

Несмотря на то, что выше нами коротко были даны общие положения относительно всех функциональных стилей, в данной статье хотелось бы уделить наибольшее внимание публицистическому стилю и его особенностям и выразительным средствам на примере некоторых англоязычных журналов. Таким образом, публицистический стиль имеет наибольшую частотность употребления в широких кругах среди других функциональных стилей. В.В. Хуринов в своей диссертации отмечает, что публицистический стиль является внутренне неоднородным, а значит, может включать в себя элементы других функциональных стилей [4]. Как уже было подчеркнуто выше, этому стилю соответствуют функции воздействия и сообщения, и, как указывает Конурбаев М.Э. в своей диссертации «Теория и практика тембрального анализа текста», в публицистическом стиле доминирует именно последняя функция [5].

М.Э. Конурбаев в своем исследовании обращал внимание на тот факт, что для публицистического стиля характерно сочетание информативного плана с попытками «осмыслить описанные факты с отвлеченных позиций». В связи с этим авторы публицистических текстов применяют лексику с глубоким понятийным содержанием и возвышенными синтаксическими характеристиками. Как обращает внимание М.Э Конурбаев, в результате экспрессивность языковых средств, выполняющих вышеназванную функцию воздействия, проявляется наиболее ярко [5].

Как отмечают многие учёные, образность речи и эмоциональные элементы языка являются свойственными специфике публицистического стиля речи. Приведем в пример отрывок статьи, датируемой 8 марта 2023 года, из журнала The Economist: «A Stubbornly Strong Economy Complicates The Fight Against Inflation». «You might have expected the fastest tightening of global monetary policy in 40 years to deal a heavy blow to the world economy. Yet in 2023 it seems to be shrugging off the effects of higher interest rates. Not only is inflation stubbornly high, but economic activity also appears to have quickened» [6]. Последнее предложение в этом отрывке представляет собой пример употребления стилистической инверсии в тексте статьи (*Not only is inflation stubbornly high, but economic activity also appears to*

*have quickened),* помогающей добиться выразительности повествования и сосредоточить внимание аудитории. В следующем отрывке мы можем наблюдать пример синтаксического параллелизма («At the end of last year, according to business surveys, manufacturing and services output were both shrinking around the world. Today manufacturing output is flat and services are rebounding. American consumers are spending freely. Both wages and prices continue to grow fast, even in places where they were long stagnant») [6], носящего в предложении *Today manufacturing output is flat and services are rebounding* две функции: семантическую и структурную. Такая конструкция придает высказыванию ритмическую организацию, а также предполагает логическую и экспрессивную значимость компонентов. Как отмечает Ю.А. Никитина в своей статье «Стилистическая инверсия в газетных и публицистических текстах экономической тематики», уровень восприятия информации, связанной, в том числе, и с психологией, зависит от организации высказывания. Поэтому автору публицистического текста важно не просто передать смысл или идею высказывания, а активировать воображение, чувства и эмоции читателя [7, с. 101]. В одном из вышеприведенных примеров использована стилистическая инверсия как раз с целью фокусирования эмоционального внимания аудитории на определенной идее автора статьи, а также этот приём помогает добиться выразительности.

Анализируя словосочетания вышеприведенных отрывков, необходимо использовать такой параметр, как их сочетаемость, которая подразделяется на высокую – с применением идиом и устойчивых выражений и низкую, характеризующуюся свободной комбинаторностью слов. Глобальность номинации в вышеприведенной статье является высокой, так как изобилует различными терминами и клише экономической тематики: «Labour markets are extraordinarily tight»; «… But it also means that central banks will have to raise interest rates …»; «On March 7th Jerome Powell, the chairman of the Federal Reserve, hinted as much …»; «… financial markets are priced for global economic growth that is above trend.»; «… consumers will run out of spare cash and firms will feel the pinch from higher borrowing costs.» (global economy; the world economy; labour markets; the Federal Reserve; financial markets; interest rates; central banks; employment rates; borrowing costs.).

Хотелось бы привести примеры недавних заголовков из известных англоязычных журналов The National Geographic [8], The Independent [9]: Save the Earth; Why Are Our Oceans Getting Warmer?; The Belt and Road, as seen from China; Scientists discover secret planet hiding in our solar system. Первые три заголовка характеризуются краткостью и лаконичностью изложения, а также не требуют каких-либо глубоких знаний и осведомленности читателей. Два последних вызывают у них любопытство открыть статью целиком и узнать содержание. Эти примеры подтверждают вышеназванные в статье тезисы.

Представленный материал позволяет сделать вывод, что выразительные средства языка используются в публицистике с целью привлечь внимание аудитории к тому или иному вопросу или проблеме. Чем виртуознее автор статьи использует различные стилистические приемы, тем интереснее и ярче получится его заметка или статья. С одной стороны, в публицистическом стиле много схожих черт со стилем научной прозы, с другой – наблюдается общность с художественным стилем речи. Публицистика характеризуется лаконичностью и стройной синтаксической структурой. Публицистический стиль речи занимает центральное место в стилистической структуре по масштабу влияния на широкую аудиторию читателей. Роль СМИ является ведущей в этих процессах. В отличие от других стилей языка, как было сказано выше, функцией публицистики является воздействие на читателя с целью убедить его в правильности изложенного материала и вызвать в нем эмоциональную реакцию на представленную информацию.

Библиографический список


1. Липгарт А.А., Хуринов В.В. *Функциональные стили современного английского языка: Наука и журналистика*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2013.
2. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. Москва: Флинта: Наука, 2002.
3. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958.
4. Хуринов В.В. *Функционально-стилистическая дифференциация англоязычных научных и газетно-публицистических текстов (на материале английского языка).* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
5. Конурбаев М.Э. *Теория и практика тембрального анализа текста.* Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1999.
6. *The Economist 2023. A stubbornly strong economy complicates the fight against inflation*. Available at: https://www.economist.com/leaders/2023/03/08/
7. Никитина Ю.А. Стилистическая инверсия в газетных и публицистических текстах экономической тематики. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016; № 4 (17): 100–102.
8. *The National Geographic*. Available at: www.nationalgeographic.com
9. *The Independent*. Available at: https://www.independent.co.uk/


References


1. Lipgart A.A., Hurinov V.V. *Funkcional'nye stili sovremennogo anglijskogo yazyka: Nauka i zhurnalistika.* Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2013.
2. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
3. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1958.
4. Hurinov V.V. *Funkcional'no-stilisticheskaya differenciaciya angloyazychnyh nauchnyh i gazetno-publicisticheskih tekstov (na materiale anglijskogo yazyka).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
5. Konurbaev M.`E. *Teoriya i praktika tembral'nogo analiza teksta.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
6. *The Economist 2023. A stubbornly strong economy complicates the fight against inflation*. Available at: https://www.economist.com/leaders/2023/03/08/
7. Nikitina Yu.A. Stilisticheskaya inversiya v gazetnyh i publicisticheskih tekstah `ekonomicheskoj tematiki. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2016; № 4 (17): 100-102.
8. *The National Geographic*. Available at: www.nationalgeographic.com
9. *The Independent*. Available at: https://www.independent.co.uk/


*Статья поступила в редакцию 10.04.24*

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-414-416

***Morozkina E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Linguodidactics and Translation Studies, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: morozkinaea@mail.ru*
***Zhu Shuang**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: tchzhushuang@yandex.ru*

**MARKERS OF NEGATION IN BA JIN'S NOVEL "FAMILY" AND IN ITS RUSSIAN TRANSLATION.** The article studies some ways of verbalising the category of negation in Chinese and Russian languages. Negation is a universal grammatical phenomenon reflected in the cognitive activity of representatives of different cultural groups. In view of the great frequency of the use of negative forms in the languages, the study of the grammatical category of negation has a certain practical significance in the linguistic field. The study of negation forms in fiction texts allows to better understand the character traits of heroes, their psychology and their way of thinking, as well as some linguistic peculiarities of national culture. The article provides a comparative analysis of the speech and behaviour of the representative character – "a rebel" in Ba Jin's novel "Family" and in its Russian translation in order to deepen the understanding of cognitive psychology of representatives of different cultural communities described in the fiction text.

*Key words:* **negation markers, novel *Family*, Ba Jin, Russian-language translation**

***Е.А. Морозкина**, д-р филол. наук, зав. каф. лингводидактики и переводоведения, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: morozkinaea@mail.ru*
***Чжу Шуан,** аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: tchzhushuang@yandex.ru*

# МАРКЕРЫ ОТРИЦАНИЯ В РОМАНЕ БА ЦЗИНЯ «СЕМЬЯ» И В ВЕРСИИ ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена исследованию некоторых способов вербализации категории отрицания в китайском и русском языках. Отрицание – это универсальное грамматическое явление, отражающееся в когнитивной деятельности представителей различных культурных групп. В связи с большой частотностью употребления в языках отрицательных форм, изучение грамматической категории отрицания имеет определенное практическое значение в лингвистиче-

ской области. Изучение форм отрицания в художественных текстах позволяет лучше понять черты характера персонажей, их психологию и образ мысли, а также некоторые лингвистические особенности национальной культуры. В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ речи и поведения, репрезентативного персонажа – «бунтаря» в романе Ба Цзиня «Семья» и в версии его русскоязычного перевода с целью углубить понимание когнитивной психологии представителей разных культурных сообществ, описанных в художественном тексте.

*Ключевые слова:* **маркеры отрицания, роман «Семья», Ба Цзинь, русскоязычный перевод**

Отрицание как грамматическая категория существует во всех языках, используемых человечеством. Проблема отрицания была предметом философского исследования еще в трудах древнегреческого мыслителя Аристотеля и в настоящее время занимает важное место в трудах российских и китайских философов. Отрицание как специфически языковое явление привлекает внимание современных лингвистов. Сравнительно-сопоставительные проблемы перевода грамматических конструкций с семантикой отрицания в русском и китайском языках ещё ждут своего исследования, что определяет актуальность данной статьи.

Целью статьи является сравнительно-сопоставительное исследование перевода грамматических явлений с семантикой отрицания в романе Ба Цзиня «Семья» и в версии его перевода на русский язык, выполненной В. Петровым.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1. Выявить грамматические конструкции с семантикой отрицания в романе Ба Цзиня «Семья».

2. Исследовать проблему перевода на русский язык грамматических явлений в романе Ба Цзиня «Семья», содержащих семантику отрицания.

3. Определить маркеры отрицания в романе Ба Цзиня «Семья» и в версии его перевода на русский язык и выявить некоторые особенности вербализации лингвистических конструкций с семантикой отрицания в русскоязычном переводе.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проводится сравнительно-сопоставительное исследование грамматических явлений с семантикой отрицания в романе Ба Цзиня «Семья» и в его русскоязычном переводе, что позволяет лучше понять лингвистические особенности сравниваемых языков и отражаемый в них образ мышления персонажей художественного текста.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что результаты проведенного в ней сравнительно-сопоставительного исследования категории отрицания в китайском и в русском языках могут быть использованы в теоретических курсах по теоретической грамматике китайского и русского языков, а также в спецкурсах по художественному переводу. Практическая значимость данной статьи определяется тем, что полученные результаты могут быть использованы для преподавания практической грамматики китайского языка как иностранного, а также для совершенствования перевода грамматических конструкций с семантикой отрицания в художественных текстах. В качестве основного метода в работе используется сравнительно-сопоставительный метод.

Категория отрицания передает многогранные оттенки семантики отрицания, что обеспечивается разными лингвистическими средствами выражения. Многие лингвисты сходятся во мнении, что отрицание является одной из важнейших когнитивных категорий [1, с. 44]. По мнению Пешковского А.М., «сущность этой категории, имеющей колоссальное психологическое, и главным образом, логическое значение» [2, с. 343], сводится к поиску истины в процессе движения человеческой мысли. Как отмечает Радченко Г.И., «цель отрицательного предложения не столько информация о каком-то факте, сколько его воздействие на сложившееся мнение адресата речи, то есть субъективный смысл отрицательного предложения содержит элемент волевого начала и чаще всего сопровождается экспрессией» [3, с. 121]. Изучению категории отрицания уделяли большое внимание китайские грамматисты: Лу Шусян полагал: “一句话，从形式上说，不是肯定，就是否定” [4, с. 234] («*С формальной точки зрения предложение является либо утверждением, либо отрицанием*» [здесь и далее перевод наш – *Ч. Ш.*]). По мнению Шэнь Цзясюаня, “很多语法现象都跟肯定和否定有关，肯定、否定是汉语语法当中一个十分重要的范畴” [5, с. 43] («*Многие грамматические явления связаны с утверждением и отрицанием, а утверждение и отрицание – крайне важные категории в китайской грамматике*»).

В статье для сравнительно-сопоставительного исследования перевода грамматических явлений с семантикой отрицания выбран роман Ба Цзиня «Семья» (1953 г.) и версия его перевода на русский язык, осуществленная переводчиком В. Петровым в 1956 г. В конце XIX – начале XX веков в результате Опиумных войн и Движения Четвертого мая в Китае распространились современные для того времени западные идеи, потрясшие основы традиционной китайской семьи, особенно в сфере этики и морали. Новое поколение молодых людей перестало подчиняться старым обрядам и патриархальной системе отношений и стремилось освободиться от идеологии прошлого. Молодежь выступила против семейного уклада, против религиозных обрядов и учений того времени, что нашло отражение в романе Ба Цзиня «Семья». Представителем героя-«бунтаря» в романе «Семья» является Цзюе-хой – внук главного персонажа Гао, который является родоначальником семьи, отстаивающим старые патриархальные традиции. Цзюе-хой, напротив, выступает против идеологемы традиционной патриархальной семьи, являясь представителем нового молодого поколения, которое ставит задачу разрушения семейных отношений как главного оплота традиций китайского общества. Лингвистически для передачи его речей и поступков в художественном тексте использованы маркеры отрицания.

Основным маркером отрицания в китайском языке является отрицательная частица 不, которая добавляется перед глаголом или глагольным словосочетанием и передает отрицание конкретного действия: 但是他依旧不理睬她 [6] («*Но Цзюе-хой* ***не обращал*** *на нее* ***внимания»*** [7)]. 理睬 переводится как «обращать внимание» а с отрицательной частицей 不 лексема приобретает противоположное значение – «не обращать внимания». Переводы следующих фраз, содержащих глаголы с маркером отрицания 不, достаточно точно переведены на русский язык и передают смысл фраз персонажа: 有时候...他甚至不愿意看见家里的任何人 [6]. – «*Иногда...* ***не хотелось*** *даже видеть никого из домашних*» [7]; 他晓得，我也不怕 [6]. «*Пусть узнает, я* ***не боюсь»*** [7]. Кроме того, в китайском языке существует грамматическое явление «不 + прилагательное», которое указывает на отрицание качеств предмета или его свойств: «不客气, 不寻常, 不慌不忙, 不假思索 (***без****церемонно*, ***не****обычно*, ***не****возмутимо*, ***не****произвольно*». Перевод этих грамматических форм на русский язык обычно осуществляется с помощью отрицательных морфем в составе прилагательного или наречия: **без-**, **не-**, что верно, осуществлено в романе как ***без****церемонно*, ***не****обычно*, ***не****возмутимо*, ***не-****произвольно*. Из приведенных примеров видно, что в китайском языке одним из способов передачи семантики отрицания является употребление отрицательной частицы 不 с глаголами и прилагательными, что в переводе на русский язык передается с помощью отрицательной частицы «не» с глаголами, прилагательными или наречиями или с помощью отрицательных приставок **без-**, **бес-**.

Другим основным маркером отрицания в китайском языке является используемая отрицательная форма 没(没有), которая может передаваться на русский язык лексемой «нет»: 你们没有胆量...你们都是矛盾的！[6]. – «*В вас* ***нет*** *смелости...Вы все противоречивы»* [7]. В китайском языке используется отрицательное сочетание лексем «没(没有)», чтобы выразить идею наличия или отсутствия чего-либо: 有没有这件事”[8] («*есть ли такая вещь*»). Соответственно, для перевода на русский язык используется отрицательная лексема «нет»: 这个家一点希望也没有了，索性脱离了也好 [6]. – «*На эту семью* ***нет*** ***никакой*** ***надежды****. лучше уж расстаться с нею»* [7]. Фраза достаточно точно переведена на русский язык. 他挥动手臂...并没有什么东西束缚他，阻碍他 [6]. – «*Он взмахнул рукой ... Цзюе-хой, свободен,* ***ничто не связывает*** *его,* ***не мешает*** *ему»* [7]. Употребляется в значении «***нет*** того, что связывает его, что мешает ему». Переводчик перевел 没有什么 как «ничто не», что в русском языке означает полное отрицание и передается с помощью двойного отрицания, а именно: отрицательного местоимения и глагола с отрицательной частицей «не».

В китайском языке также существует конструкция 从来没有, которую можно считать маркером отрицательного значения, обычно использующаяся для отрицания того, что уже произошло, относя событие в прошлое: 谈笑，友谊，...从来没有表现得这么美丽 [6]. – «*Веселье, дружба...* ***никогда не*** *казались ему такими прекрасными»* [7]; 他起了一种从来没有过得感觉 [6]. – «*Его вдруг охватило ощущение, которого раньше он* ***никогда не*** *испытывал»* [7]. В китайском языке после 没有 непосредственно добавляется существительное для обозначения «отсутствия чего-либо» и используется лексема в форме наречия или прилагательного. В тексте романа встречаются прилагательные, которые можно сгруппировать в лексико-семантический ряд: **没有**用 (***бес****полезно*); **没有**停止过 (***без****остановочно*); **没有**目的地 (***бес****цельно*); **没有**意义的 (***бес****связные*). Переводчик вполне корректно перевел эти лексемы с помощью наречий и прилагательного с отрицательной словоформой **без-** / **бес-**. Прилагательное с маркером отрицательного значения **没有**人迹的/ *бесследный* (в значении «***нет*** *следа человека*») переводчик произвольно перевел словосочетанием «*мир тишины*», что привело к изменению смыслонаполнения фразы.

В китайском языке отрицательная морфема 无 используется для обозначения отсутствия чего-либо, которая трактуется в большом китайском словаре как «不存在，不具有 / *не существовать, не иметь*» [9]. В романе можно встретить этот маркер семантики отрицания [10, с. 231] в следующих лексемах: **无**法解决 (*неразрешимый*); **无**可挽回 (*не может произойти перемен*; **无**法应付 (*не мог справиться*); **无**边 *(бескрайный*); **无**名的 (*неизбывный*); **无**限的 (*беспредельный*). Отмеченный лексико-семантический ряд достаточно точно переведен на русский язык. При этом автор опустил словосочетание 无精打采 при переводе фразы 便**无精打采**地走进自己的房间 [6] (*Он прошел в комнату* [7]). В результате в русскоязычном переводе оказалась утрачена фраза, содержащая маркер с семантикой отрицания 无精打采, которая означает «не в настроении», то есть описывает состояние человека, утратившего хорошее настроение. Опущение перевода этой фразы не дает читателям возможности сопереживать эмоциям главного персонажа в исходном тексте. Полагаем, необходимо было сохранить перевод этого сочетания иероглифов.

В художественном тексте Ба Цзиня можно встретить и другие маркеры семантики отрицания, а именно – использование глагольных лексем, содержащих в значении глагола семантику отрицания: 我要自己作主，替二哥拒绝了冯家亲事 [6]. – «*Я бы сам принимал решения и* ***отверг*** *бы сватовство Фэна»* [7]; 如果这只手变大起来，能够把旧的制度像这样地毁掉，那是多么痛快的事 [6]. – «*Если бы*

*в один прекрасный день эта рука стала сильной, и он смог бы точно так же* ***уничтожить*** *весь старый строй»* [7]. Переводчик верно перевел 拒绝，毁掉 как глагольные лексемы «отвергать», «уничтожать», которые содержат семантику отрицания. 他想反抗它，改变它 [6]. – «*Он хотел* ***бороться*** *с ней, хотел изменить ее»* [7]; 他抖动着身子，想对一切表示反抗 [6]. – «*Дрожа всем телом, он словно стремился* ***избавиться*** *от этой тяжести* «[7]; 我不能这样屈服，我一定要反抗，反抗祖父的命令 [6]. – «*Я не хочу покоряться, я буду* ***протестовать***, ***сопротивляться*** *приказу деда»* [7]. Отметим, что во всех предложениях в китайском языке использована одна и та же лексема 反抗, которая, согласно «Большому китайско-русскому словарю», переводится на русский язык как «противиться, сопротивляться». В русскоязычном переводе для передачи этих лексем переводчик выбрал четыре разных глагола, содержащих отрицательную семантику: «бороться, избавиться, протестовать, сопротивляться», в соответствии с разными контекстными сценариями и при этом сохранил смысловые оттенки китайской лексики, что даёт реципиентам равный шанс с носителями языка на понимание смыслов произведения [11, с. 88].

Впрочем, бывают случаи, когда глаголы с семантикой отрицания добавляются во фразу исключительно в переводе: 我就不信，觉慧坚决地说 [6]. – «*Я не верю, – решительно* ***возразил*** *Цзюе-хой»* [7]. В данном примере содержится отрицательная частица 不 с глаголом 信, что переводится на русский язык «не верю». Лексема 说, согласно «Большому китайско-русскому словарю», переводится на русский язык как «сказать, говорить». Переводчик В. Петров использовал глагольную лексему, содержащую семантику отрицания «возразить», что, полагаем, в данном случае вполне оправдано, поскольку перевод усиливает негативный информативный тон и лучше передаёт черты характера персонажа.

Для характеристики персонажа использовано множество прилагательных с отрицательным значением, которые вводятся для описания семьи в аспекте отрицательной семантики: 爷爷不见得生来就是古板不近人情的吧 [6]. – «*А дед вовсе не такой уж* ***бездушный»*** [7]; 这一代青年的力量绝不是那个腐败的，脆弱的，甚至包含着种种罪恶的旧家庭所能够抵抗的 [6]. – *Старой семье –* ***лицемерной***, ***трусливой***, ***способной на преступления*** *–* ***не справиться*** *теперь с силами молодого поколения* [7]. Из приведенных выше примеров можно составить лексико-семантический ряд прилагательных с семантикой отрицания «古板不近人情，腐败的，脆弱的，包含种种罪恶的 (бездушный, лицемерный, трусливый, способный на преступления»), которые точно переведены на русский язык с помощью китайских прилагательных, содержащих отрицательные коннотации.

В романе Ба Цзиня встречаются также существительные с отрицательной коннотацией в тех фрагментах текста, в которых Цзюе-хой описывает свою семью: 家，什么家！不过是一个"狭的笼"！ [6]. – «*Семья? Какая это семья! Это просто тесная* ***клетка»*** [7]; 这种生活，就跟关在监牢里当囚犯一样 [6]. – «*Что это за жизнь – как у арестанта»* [7]. По Цзюе-хою, семья похожа на тюрьму, а люди, живущие в ней, – на арестантов, не имеющих свободы. При переводе в этом предложении опущена лексема 监牢 (тюрьма). 可是他一回到家。。。。像又落在寒冷的***深渊***里，或者无人迹的***沙漠***上 [6]. – «*Но стоило ему прийти домой... Он словно провалился в ледяную* ***бездну*** *или же очутился в необитаемой* ***пустыне*** «[7]. Лексемы, которые могут образовывать лексико-семантическую группу, « 笼 / *клетка*，监狱 / *тюрьма*，深渊 / *бездна*，沙漠 / *пустыня*» использованы для описания семьи, что подтверждает разочарование героя в семейных отношениях и его полное отрицание семьи. В художественном тексте также в полной мере отражаются идеологические противоречия, вызванные разным пониманием семейных ценностей у отцов и детей в китайских семьях в период социальных перемен в начале XX века.

В китайском языке существует особое грамматическое явление – двойное отрицание. Дин Шэншу в работе «Современная китайская грамматика» сформулировал его так: "一句话先后用两个否定词...是双重否定的句法。双重否定意思上是肯定的，不过跟单纯肯定不全一样" [12, с. 201] («*Предложение, в котором последовательно используются два отрицания..., – это явление синтаксиса двойного отрицания. Двойное отрицание является утвердительным по смыслу, хотя и не во всем таким же, как простое утвердительное предложение*». Например: « 我不一定不同意这个观点 («*я* ***не****обязательно* ***не*** *согласен с этой точкой зрения*») означает «я могла бы согласиться с этой точкой зрения». Это явление встречается и в художественном тексте Ба Цзиня: 他们还不得不时时保护着眼睛 [6] («*Им приходилось то и дело прикрывать ладонью глаза»* [7]), в котором использованы два отрицания и которое переведено на русский язык глаголом с положительным значением. Дословный перевод должен был быть следующим: «им нельзя не защищать глаза». Полагаем, что переводчик в этом случае справился с переводом грамматической конструкции с двойным отрицанием.

Изучение форм выражения отрицания в художественном тексте актуально с точки зрения сравнительно-сопоставительного языкознания, поскольку отрицательные формы часто используются в любом языке. Для того чтобы глубоко изучить грамматическую категорию отрицания в китайском языке, изобразить и интерпретировать ее, необходимо сравнить китайский язык с другими языками. Как отмечал Лу Шусян, "只有比较才能看出各种语文表现法的共同之处和特殊之处" [4, с. 3] («*Только в сравнении мы можем увидеть общность и особенности различных способов языкового выражения*»). Проведя анализ вышеизложенного, можно сделать вывод, что формы отрицания в романе Ба Цзиня «Семья» передаются с помощью маркеров отрицания 不, 没有, 无, а также глаголов, прилагательных и существительных, содержащих отрицательное значение.

Библиографический список


1. Кофман Е.П. Средства репрезентации концепта *отрицание* в английском языке. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2012; № 2 (031): 44–50.
2. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Наука, 1953.
3. Радченко Г.И. Языковые средства экспрессии, построенные на базе категории отрицания в печатных СМИ Испании. *Гуманитарные и социальные науки*. 2018; № 4: 120–128.
4. 吕叔湘，吕叔湘文集第一卷 [M]，商务印书馆，2010年，第234页。
5. 沈家煊，*不对称和标记论* [M]，南昌，江西教育出版社，1999年，第43页。
6. *巴金《家》*，人民文学出版社，北京，1953年。
7. Ба Ц. *Семья*: Роман. Перевод с китайского В. Петрова. Москва: Гослитиздат, 1956.
8. 吕叔湘，中国文法要略[M]， 北京商务印书馆，1942年。
9. *汉语大字典* [M]，四川辞书出版社，崇文书局，2010年。
10. Морозкина Е.А., Чжу Ш. Репрезентация семантики отрицания в переводе романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» на китайский язык. *Казанская наука*. 2014; № 1: 230–232.
11. Морозкина Е.А., Насанбаева Э.Р. Смысловая интерпретация художественного текста в герменевтической модели перевода. *Вестник Башкирского университета*. 2013; Т. 18, № 1: 86–88.
12. 丁声树，*《现代汉语语法讲话》*，商务印书馆，北京，1961年，第201页。


References


1. Kofman E.P. Sredstva reprezentacii koncepta *otricanie* v anglijskom yazyke. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2012; № 2 (031): 44-50.
2. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva: Nauka, 1953.
3. Radchenko G.I. Yazykovye sredstva `ekspressii, postroennye na baze kategorii otricaniya v pechatnyh SMI Ispanii. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2018; № 4: 120-128.
4. 吕叔湘，吕叔湘文集第一卷 [M]，商务印书馆，2010年，第234页。
5. 沈家煊，*不对称和标记论* [M]，南昌，江西教育出版社，1999年，第43页。
6. *巴金《家》*，人民文学出版社，北京，1953年。
7. Ba C. *Sem'ya*: Roman. Perevod s kitajskogo V. Petrova. Moskva: Goslitizdat, 1956.
8. 吕叔湘，中国文法要略[M]， 北京商务印书馆，1942年。
9. *汉语大字典* [M]，四川辞书出版社，崇文书局，2010年。
10. Morozkina E.A., Chzhu Sh. Reprezentaciya semantiki otricaniya v perevode romana I.S. Turgeneva «Otcy i deti» na kitajskij yazyk. *Kazanskaya nauka*. 2014; № 1: 230-232.
11. Morozkina E.A., Nasanbaeva `E.R. Smyslovaya interpretaciya hudozhestvennogo teksta v germenevticheskoj modeli perevoda. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2013; T. 18, № 1: 86-88.
12. 丁声树，*《现代汉语语法讲话》*，商务印书馆，北京，1961年，第201页。


*Статья поступила в редакцию 05.04.24*

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-416-418

***Mullagulova A.R.,*** *student, Ufa University of Science and Technology, Ufa, E-mail: ayguzel.mullagulova@mail.ru*
***Abdullina G.R.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology, Ufa, E-mail: abguri@yandex.ru*

**FEATURES OF EPISTOLARY STYLE IN RINAT KAMALA'S NOVEL "TANYA-TANKHYLU".** The article is dedicated to a study of features of the epistolary style in Rinat Kamal's novel "Tanya-Tankhylu." This novel deserves special attention because of its use of epistolary style, which makes the work unique in Bashkir prose. The article identifies and analyzes the main components of the structure of letters, such as greeting, introduction, body, conclusion and farewell. In addition,

the functional features of letters are studied, such as expressing emotions, transmitting information, establishing and maintaining contact with the addressee. The study identifies speech means that are used in epistolary texts to achieve various communication goals. For example, writers of letters may use metaphors or intense lexical means to express emotions. Writers typically use clear and specific language to convey information. The article also examines other features of letters that are clearly expressed in the novel, such as addresses and their forms (diminutive, rude, etc.), the use of numerals, postscripts, mixing the epistolary style with colloquial and artistic, etc.

*Key words:* **stylistics, epistole, epistolary style, epistolary texts, letters, messages, Rinat Kamal, "Tanya-Tankhylu"**

***А.Р. Муллагулова,*** *студентка, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: ayguzel.mullagulova@mail.ru*
***Г.Р. Абдуллина****, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ЭПИСТОЛЯРНОГО СТИЛЯ В РОМАНЕ РИНАТА КАМАЛА "ТАНЯ-ТАНХЫЛУ"

Статья посвящена исследованию особенностей эпистолярного стиля в романе Рината Камала «Таня-Танхылу». Данный роман в башкирской прозе заслуживает особого внимания из-за использования эпистолярного стиля, который делает произведение уникальным. В статье выделены и проанализированы основные компоненты структуры писем, такие как приветствие, вступление, основная часть, заключение и прощание. Кроме того, были изучены функциональные особенности писем, такие как выражение эмоций, информационная передача, установление и поддержание контакта с адресатом. Исследование позволило выявить речевые средства, которые используются в эпистолярных текстах для достижения различных целей коммуникации. Так, например, для выражения эмоций авторы писем использовали метафоры или интенсивные лексические средства для информационной передачи – ясные и конкретные выражения. В статье также рассматриваются другие особенности писем, ярко выраженные в романе, такие как обращения и их формы (уменьшительно-ласкательные, грубые и т. д.), использование числительных, постскриптумов, смешение эпистолярного стиля с разговорным и художественным и т. д.

*Ключевые слова:* **стилистика, эпистола, эпистолярный стиль, эпистолярные тексты, письма, послания, Ринат Камал, "Таня-Танхылу"**

В статье рассматриваются особенности стиля писем в романе "Таня-Танхылу" известного башкирского прозаика Рината Камала, анализируются речевые средства, использованные в письмах и добавляющие своего рода поэтичность в вышеупомянутое произведение. В романе письма органично вплетаются в сюжет произведения, взаимодействуют с его содержанием, участвуют в формировании его сюжета, усиливают самоанализ и психоанализ героини, помогают ей выразить свои глубокие чувства, переживания. В работе акцентируется внимание на ярко выраженных в романе особенностях писем, таких как обращения и их формы (уменьшительно-ласкательные, грубые и т. д.), использовании числительных, постскриптумов, смешение эпистолярного стиля с разговорным и художественным и т. д.

Роман «Таня-Танхылу» Рината Камала привлекает внимание языковедов как яркий образец использования эпистолярного стиля. Этот стиль письма в романе представлен через переписку главной героини с ее близким другом. Это необычный для литературы подход, который делает роман интересным и оригинальным, он позволяет читателю увидеть события и переживания главной героини через ее собственные слова. Изучение этого стиля в романе «Таня-Танхылу» позволяет увидеть новые аспекты и глубину произведения. Благодаря эпистолярному стилю мы можем проникнуть во внутренний мир героини, узнать ее мысли и эмоции. Каждое письмо, каждая фраза становится ключом к ее внутреннему миру и помогает понять ее личность на протяжении всего сюжета.

Эпистолярный стиль в «Таня-Танхылу» также позволяет автору корректировать хронологию романа и осуществлять передачу событий в нелинейной форме. Это создает особую динамику и интригу, вовлекая читателя в процесс раскрытия сюжета и развития персонажей.

Цель статьи – выявить особенности эпистолярного стиля в башкирском языке, демонстрировать ее на примере романа Рината Камала "Таня-Танхылу".

Задачи: дать определение понятию "эпистолярный стиль"; выяснить виды текста, включающие в себя данный стиль; выявить особенности эпистолярного стиля в башкирском языке; демонстрировать данные особенности на примере романа Рината Камала "Таня-Танхылу".

Сюжет романа Р. Камала "Таня-Танхылу" построен на воспоминаниях, перемежающихся эпистолярными элементами. В произведении представлены тридцать семь писем Танхылу, что делает данное произведение уникальным. Новизна статьи заключается в том, что попыток изучения особенностей эпистолярного стиля в романе Рината Камала "Таня-Танхылу" до сих пор не было предпринято.

Данная работа помогает определить направленность и использование эмоционально окрашенной лексики в эпистолярных произведениях. Далее это позволяет осознать, какие эмоции, чувства и настроения передаются через текст, как это влияет на восприятие и понимание произведения. Результаты исследования могут быть использованы для изучения категории «поэтичность» и роли, которую она играет в художественной литературе и в эпистолярном стиле. Анализ использования эмоционально окрашенной лексики позволяет лучше понять, какое воздействие она оказывает на читателей, какие эмоции вызывает, и как это связано с поэтичностью произведений.

Данная работа может быть использована в высших учебных заведениях как на практических занятиях по стилистике башкирского языка, так и по башкирской литературе. Результатами исследования могут воспользоваться и обучающиеся общеобразовательных учреждений на уроках башкирского языка и литературы.

Эпистолярные тексты занимают особое место в стилистике и истории литературы башкирского языка. Подобные тексты включают в себя письма. Слово «эпистолярный» переводится с греческого как «epistole – письмо, письменное обращение» [1]. Письмо является одним из древних видов письменных текстов. Оно возникло в связи с необходимостью людей общаться друг с другом.

Стиль письма значительно отличается по содержанию и строению от других стилей. Письма отражают взаимоотношения отдельных личностей с окружающими, их переживания, дневники и поздравления, из-за этого они представляют самостоятельный стиль в башкирском языке. Как средство общения, у писем есть свои языковые особенности и методы написания.

В башкирской литературе большинство писателей в своих произведениях мастерски владеют этим стилем. В их числе и Народный писатель Башкортостана, лауреат Государственной премии имени Салавата Юлаева, "мастер" романов Ринат Камал. Образцы писем придают его произведениям некую неповторимую атмосферу, делая их особенными.

В центре романа «Таня-Танхылу» – драматическая и трагическая судьба девушки по имени Танхылу. Почти половину произведения занимают письма Тани-Танхылу. По жанру произведение определено как "сентиментальный роман». Присвоению ему этого статуса, возможно, отчасти способствовали и письма героев, которые включены в роман. Дело в том, что по своей природе эпистолярный стиль отличается своей эмоциональностью, преобладанием чувств и эмоций. Сюжет произведения построен на воспоминаниях, перемежающихся эпистолярными элементами. В центре – тридцать семь писем Танхылу, которая влюбляется в русского парня по имени Петрик, выходит за него замуж, живет за границей, меняя личное имя и язык. Эти письма Таня-Танхылу пишет своей подруге Фанисе: как она живет, чем занимается, что ее тревожит и т. д. Письма являются связующими частями романа, которые составляют и развивают его сюжет.

Насколько нам известно, письма – дистанционный способ общения. Письма записываются в форме монологов с диалогами. Один человек фиксирует на листе бумаги все свои чувства, мысли, переживания, секреты. Это имитирует либо общение адресанта с самим собой, либо монолог. Между переписчиками ведется письменный диалог, общение:

"*Здравствуй, Фаниса, моя самая дорогая и близкая подруга!*

*Как ты поживаешь? Диплом защитила? Позволь заранее поздравить!*

*Сейчас можешь выдохнуть, все сложности уже позади. Плод твоих усилий – в твоих руках. Пусть будет тебе во благо. Завидую я тебе. Я осталась совсем безграмотной, все время скитаясь туда-сюда..."* [2, с. 32].

Как видно, и без всякого диалога все предстает перед глазами. В переданном письме информация доводится одним лицом, и передается только одна речь. Однако связь писателя с адресатом, то есть с Фанисой, не прерывается. Адресант задает ей различные вопросы, обращается к ней и тут же, будто получая ответы на свои вопросы, продолжает писать дальше. В результате внутри письма возникает диалог, как будто разговаривают два человека. Такая успешная работа и профессиональное владение эпистолярным стилем – показатель творческого мастерства писателя.

Письма Танхылыу в романе равносильны длинной поэме глубокого содержания. Ведь в каждом письме девушка выражает свои чувства, переживания, боль, радость:

*"В надежде, что засияют алые зори, засверкает солнце, звонко и громко запоют птички, деревья распустят свои почки. Чистота и легкость захватят весь мир... Конечно, человеку нужны надежда и вера... Без этого он не может жить..."* [2, с. 98].

*"Глупая и дурочка я. Все еще на что-то надеюсь, чего-то жду. Прошу счастье у неба и покой у моря. Жду теплых дождей и светлого дня"* [2, с. 76].

*“Теперь я научилась видеть и ценить свои маленькие радости. Как говорит Полина Сергеевна, радуйся голубому чистому небу, радуйся яркому теплому солнцу!”* [2, с. 80].

Как видно, в этих строках проступает поэтика, ярко выражены стремления, переживания Танхылу в ее собственном эмоциональном мире. Поэтикой произведения являются яркость и образность языка, использование поэтических фигур, таких как метафора и сравнение, и особое внимание к звуковому оформлению текста. В каждом письме видно, что Танхылу – добрая, мягкая, скромная башкирка. Письма в этом случае также играют центральную роль в раскрытии характера главного героя, в ее психологической характеристике.

Еще одна особенность эпистолярных текстов в том, что они включают в себя черты других стилей. Герои могут использовать разговорные фразы, сокращения и незавершенные предложения, чтобы передать свои эмоции и создать более живое и реалистичное впечатление. Одновременно с этим автор может использовать художественные приемы типа метафоры, аллегории и описания окружающего мира, чтобы усилить впечатление от писем и создать определенную эмоциональную атмосферу [3].

В романе Рината Камала «Таня-Танхылу» в письмах органично переплетаются литературный, разговорный стили. Например, антонимы, синонимы, фразеологизмы, которые присущи художественному стилю, часто используются в письмах:

*«**Бисура (Кикимора)**, я до сих пор не могу довязать свитер Петрика. Дошла до рукавов и там же остановилась. **Юмор**!»* [2, с. 110].

*“На этом дело закончилось. **Фенита ля комедия**”* [2, с. 115].

*“Петрик **засверкал пятками**... он убежал! К**ак заяц, перепуганный до смерти, хвост трубой**”* [2, с. 122].

Переплетение одного стиля с другим объясняется тем, что письмо каждый человек пишет по-своему, здесь нет никаких ограничений и никаких правил. Если письмо пишет простой человек – он будет использовать простую, живую, выразительную речь; если письмо пишет писатель или поэт – он может написать письмо на основе литературного произведения с использованием черт художественного стиля.

Один из ярких приемов в романе – это использование различных обращений и их форм, которые помогают передать отношение и эмоции говорящего к адресату. Это может быть обращение на «Вы», которое может выражать уважение или дистанцию, или формы уменьшительно-ласкательного характера, которые придают письмам более интимный и дружеский оттенок. В то же время письма могут содержать и грубые обращения, которые отражают конфликтные отношения или эмоциональные взрывы героев. В романе каждое письмо начинается от имени адресата и заканчивается датой. Уменьшительно-ласкательные имена и прилагательные «дорогой», «милый» выражают особое отношение писателя к адресату. Например:

*“Дорогая Фаниса,*

*Здравствуй, дорогая моя...”* « [2, с. 104].

Или:

*“Дорогие мои, сын и сноха! Искренне поздравляю вас...”* [2, с. 38].

*“...Только Танюшу жалко...”* [2, с. 124].

*“Фанисочка, родная моя...!”* [2, с. 116].

Использование числительных в письмах также является распространенной особенностью. Они могут быть использованы для выражения количества или для создания эффекта детализации и конкретности [4]. Например, герой может описывать, сколько времени прошло с момента последней встречи или сколько раз в день он думает о адресате. Независимо от того, является ли это дневником, письмом дальнему родственнику, любовное письмо, официальное письмо – везде регистрируется время написания. Вот, например:

*“...С большим уважением, Петр Алексеевич. Степной, январь, 1982 год*” [2, с. 110].

*“...На этом останавлюсь, Фаниса. Не буду много писать. Осталось совсем немного. Не забывай писать письма сама. Твоя Танхылу. Рига, июнь 1981 год.”* [2, с. 86].

В большинстве писем в романе использованы постскриптумы. Они отражают недосказанную или забытую мысль отправителя письма, либо добавленное сообщение вне письма. Постскриптум – это неотъемлемая часть любого письма, эссе или книги. Оно дополняет основной текст и позволяет автору выразить дополнительные мысли или идеи. Обычно постскриптум добавляется после окончания основной части и может быть предложением, абзацем или даже несколькими абзацами.

В книгах и эссе, особенно в последнем, послесловие является еще более тщательно проработанным дополнением. Здесь автор может поделиться своими мыслями о процессе написания, привести новые данные или описать изменения, произошедшие после публикации первоначальной версии. Послесловие позволяет писателю установить дополнительную связь с читателем и передать ему важную информацию, которая не вошла в основной текст.

В целом постскриптум и послесловие являются мощным инструментом для писателей. Они дополняют и углубляют основной текст, позволяют выразить дополнительные мысли и предлагают новую перспективу на изложенную тему:

*“P. S. Прости, вчера не смогла закончить это письмо – сегодня продолжаю”* [2, с. 80].

*“P. S. Передай всем привет. С Полиной Сергеевной все еще не смогли встретиться? Когда приедете обратно? Пиши!”* [2, с. 67].

*“P. S. 232043, 43-е отделение связи. До востребования”* [2, с. 70].

*“P. S. Чуть не забыла: тебе привет от Пети. Он хорошо относится к тебе”* [2, с. 104].

Как видно из вышесказанного, художественное произведение может целиком состоять из переписки либо письмо может входить в состав литературного произведения. В их числе сентиментальный роман Рината Камала «Таня-Танхылу», где эпистолярный стиль позволяет автору использовать письма главной героини как ключевой элемент повествования.

Сюжет романа строится на воспоминаниях Танхылу – женщины из башкирской деревни. Она вспоминает свою жизнь, прошлое, традиции своего народа. А письма, которые она пишет, отражают ее мысли, чувства и взгляды на мир. Они являются своего рода дневником и интимным откровением героини. В романе письма органично вплетаются в сюжет произведения, взаимодействуют с его содержанием, участвуют в формировании его сюжета, усиливают самоанализ и психоанализ героини, помогают ей выразить свои глубокие чувства, переживания. Эпистолярный стиль позволяет читателю получить более глубокое представление о внутреннем мире главной героини и лучше понять ее мотивы и действия [5].

Изучение особенностей эпистолярного стиля в романе «Таня-Танхылу» Рината Камала может показывать новые и интересные аспекты произведения. Оно позволяет исследовать глубину чувств героини, ее взаимоотношения с другими персонажами и проследить развитие сюжета через письма Танхылу.

Библиографический список


1. Протопопова О.В. Эпистолярный стиль. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта, Наука, 2006.
2. Камал Р. *Таня-Танхылу*: Роман и повести. Уфа: Башкирское издательство «Китап», 1996.
3. Фрейденберг О.М. *Поэтика сюжета и жанра*. Москва: Лабиринт, 1997.
4. Белунова Н.И. Искусство эпистолярия и художественное произведение. *Русский язык в школе*. 1995; № 5: 78.
5. Чернец Л.В. *Литературные жанры: Проблемы типологии и поэтики*. Москва: Издательство МГУ, 1982.


References


1. Protopopova O.V. `Epistolyarnyj stil'. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Flinta, Nauka, 2006.
2. Kamal R. *Tanya-Tanhylu*: Roman i povesti. Ufa: Bashkirskoe izdatel'stvo “Kitap”, 1996.
3. Frejdenberg O.M. *Po`etika syuzheta i zhanra*. Moskva: Labirint, 1997.
4. Belunova N.I. Iskusstvo `epistolyariya i hudozhestvennoe proizvedenie. *Russkij yazyk v shkole*. 1995; № 5: 78.
5. Chernec L.V. *Literaturnye zhanry: Problemy tipologii i po`etiki*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1982.


*Статья поступила в редакцию 22.03.24*

УДК 81-139: 316.752 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-418-422

***Pavlovskaya O.E.,** Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Kuban State Agrarian University named after. I.T. Trubilina (Krasnodar, Russia), E-mail: oepa@mail.ru*
***Ilyina L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Theological Seminary (Orenburg, Russia), E-mail: nerol2620@mail.ru*

**A POST-FOLKLOR TEXT: LINGUOAXIOLOGICAL ASPECT.** The article deals with a study of values as the meaning-forming foundations of human existence and the subjective reflection of the world in accordance with the value system in which a person lives. The authors aim to study the linguaxiological aspect of post-folklore texts, which reflect the meanings of individual perception of the world. The authors include any semantic system of graphic, sound, material or virtual elements created according to certain rules in the coordinates of a certain picture of the world as post-folklore texts. The article presents the rationale for individual questions of the questionnaire, aimed at identifying multiple interpretations of the value content of texts as a dispersion of the meanings embedded in them. In conclusion, it is

concluded that the disappearance of the meaning of lexical units is a consequence of the process of language evolution, changes in living conditions, but, most of all, the loss of respect for objects and phenomena that constitute the sphere of universal spiritual values and which in Russian culture have traditionally been viewed as a value – ove, marriage, mother, motherhood.

*Key words:* **modern folklore, post-folklore text, classification of modern folklore texts, linguaxiology, value system, text interpretation, meaning of individual perception of the world, dispersion of meaning**

***О.Е. Павловская,*** *д-р филол. наук, доц., г. Краснодар, E-mail: oepa@mail.ru*
***Л.Е. Ильина****, канд. пед. наук, доц., Оренбургская духовная семинария, г. Оренбург, E-mail: nerol2620@mail.ru*

# ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЙ ТЕКСТ: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена исследованию ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия и субъективному отражению мира в соответствии с системой ценностей, в координатах которой живет человек. Авторы ставят целью изучение лингвоаксиологического аспекта постфольклорных текстов, в которых отражаются смыслы индивидуального восприятия мира. К постфольклорным текстам авторы относят любую семантическую систему графических, звуковых, вещественных или виртуальных элементов, созданную по определенным правилам в координатах определенной картины мира. В статье представлено обоснование отдельных вопросов анкеты, ориентированной на выявление множественных интерпретаций ценностного содержания текстов как рассеивания смыслов, заложенных в них. В заключение делается вывод, что исчезновение смысла лексических единиц является следствием процесса эволюции языка, изменения условий быта, но более всего – утраты уважительного отношения к предметам и явлениям, которые составляют сферу общечеловеческих духовных ценностей и которые в российской культуре традиционно рассматривались как ценность – любовь, брак, мать, материнство.

*Ключевые слова:* **постфольклор, постфольклорный текст, классификация постфольклорных текстов, лингвоаксиология, система ценностей, интерпретация текста, смысл индивидуального восприятия мира, рассеивание смысла**

Ценность – ключевое понятие в философских и гуманитарных дискурсах. Применяемое к предмету или явлению действительности, понятие *ценность* охватывает их значимость вообще, без существенных и качественных характеристик. В России активное изучение категории ценности пришлось на 90-е годы прошлого века, когда была разрушена устоявшаяся система ориентиров, целенаправленно проводимых в жизнь идеологами советского государства. Во всех сферах науки были переосмыслены философские основания аксиологии, исследующей категорию ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, как мотивированность человеческой жизни [1].

*Современный фольклор* (англ. *modern folklore*), *постфольклор* (С.Ю. Неклюдов [2], или *позднетрадиционный фольклор* (Зуева Т.В., Кирдан Б.П.) представляет собой продолжение и переосмысление фольклорных традиций в новом контексте [3]. Мы рассматриваем постфольклор как современную стадию развития фольклора, как часть современной культуры, имеющую фольклорный период, как повседневную культурную практику (Л. Ядрышникова) [4, с. 197].

Цель данной статьи – представить лингвоаксиологический аспект постфольклорных текстов, которые поддаются множественным интерпретациям и в которых отражаются смыслы индивидуального восприятия мира. Задачи: обосновать понятие *смысл индивидуального восприятия мира***;** собрать и классифицировать постфольклорные тексты; разработать анкету, провести опрос и выявить ценностное содержание постфолькрорных текстов.

Актуальность лингвоаксиологического подхода обусловлена пониманием постфольклорного текста как семантического пространства, созданного на основе какой-либо знаковой системы, состоящей из ментальных, речевых, визуальных и тактильных конструкций и стереотипов, устоявшихся в сознании общества (М.Л. Лурье) [5] и тесно связанных с определенными сообществами, территориями и явлениями.

Постфольклорные тексты с эпоху повсеместного распространения интернет-коммуникаций являются способом создания (порождения) собственно текстов разного вида, формой хранения и передачи информации и средством выражения неосознаваемых отдельными носителями языка и обществом в целом предпочтений и страхов. Кроме того, мы относим к текстам любую семантическую систему графических, звуковых, вещественных или виртуальных элементов разных уровней, созданную по определенным правилам в координатах определенной картины мира.

Научной новизной исследования являются предложенные определения постфольклорного текста, постфольклорного дискурса, предложенная классификация постфольклоных текстов и выявление лингвоаксиологического аспекта в изучении постфольклорных текстов.

Теоретическая значимость исследования заключается в формулировании положений о необходимости изучения постфольклора как индикатора морально-нравственного состояния общества в рамках социальной вариативности языка, а также аргументации о недопустимости употребления инвективной лексики в рамках исследования теоретических проблемы речевого воздействия. Практическая значимость состоит в разработке анкеты, которая может использоваться в смежных или подобных исследованиях.

Материалом исследования явились постфольклорные тексты, их классификации и интерпретации, представленные в научной, научно-популярной, краеведческой и публицистической литературе, а также в сети Интернет.

Методами исследования, наряду с критическим анализом литературы и сравнительно-сопоставительным изучением текстов, методом классификации, явились интерпретационный метод и метод лингвоаксиологиченского анализа текстов, а также метод онлайн-анкетирования. Собранные тексты были классифицированы на основе объема текста и с учетом стихотворного и прозаического принципов текстопорождения [6, с. 109].

Методологической основой исследования послужили идеи и выводы ряда ученых. Так, основанием для определения понятия смысл индивидуального восприятия мира послужили идеи Гумбольдта о том, что «материальная и духовная культура воплощается в языке, и что разные языки не есть различные видения одного и того же предмета, но разные видения мира» [7, с. 305]; концепции А.А. Потебни относительно сущности слова, возникающей одновременно с его пониманием, при этом аудиальная составляющая слова сливается с его смыслом, слово становится *свернутой метафорой* и выделяет только один из множества потенциальных аспектов [8]; позиции В.А. Масловой о языке как опосредующем звене между человеком и окружающим миром» [9, с. 237–238].

В.А. Панченко обращается к трудам В. фон Гумбольдта, посвященным исследованию внутренней формы языка как отражению самобытной этнической культуры и выделяет «субъективно-национальный, или идеоэтнический аспект языка, в котором отражается окружающий мир таким, каким его видят носители данного языка. Именно идеоэтнический аспект позволяет говорить о языке как о мировидении или языковой картине мира» [10, с. 397].

В XX веке появились многочисленные исследования, посвященные проблеме ценностей. Социальная ценность всегда связана с деятельностью индивидов; по мысли У. Томаса и Ф. Знанецкого, ценности создаются и разрушаются самими людьми в процессе взаимодействия, поведение людей зависит от той системы ценностей, которой они придерживаются [11].

По нашему мнению, смысл индивидуального восприятия мира есть субъективное отражение мира человеком с помощью средств языка, которым человек владеет в большей степени. Субъективное отражение мира соответствует системе ценностей, в координатах которой живет человек.

Для выявления смыслов индивидуального восприятия мира нами была разработана анкета «Тексты вокруг нас», включающая вопросы, построенные на основе собранных и классифицированных постфольклорных текстов. Оригинальное экспериментальное исследование основывалось на предположении о рассеивании смысла (фр. *dissémination*) [12] постфольклорных текстов, противопоставленному традиционному взгляду на текст как на носитель стабильного и однозначного смысла. Постфольклорный текст в нашем исследовании вбирает множество смыслов и интерпретаций, которые не могут быть полностью усвоены или закреплены, а с течением времени происходит утрата смыслов [13, с. 77].

Онлайн-анкетирование было запущено на платформе Google.Forms (Тексты вокруг нас: анкета. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSceCd9SoJFkN-7HXHHhFwXB9m2S7AR9Xy4ER9mYol_USix1Ig/alreadyresponded), а также к участию в анкетировании в очной форме были привлечены школьники и учащиеся средних профессиональных учебных заведений, студенты вузов, представители общественности Краснодара и Оренбурга. Анкета «Тексты вокруг нас» имела несколько модификаций, в случае очного общения с респондентами тексты подбирались в соответствии с возрастными предпочтениями.

Лингвоаксиология (или аксиология в языке) как новое направление в науке исследует способы выражения ценностей и оценок в языке и речи. Ценности «осознаются в настоящее время как фундаментальные характеристики бытия человека и общества, но... остаются среди еще не познанных в своем единстве и одновременно в их вариативной представленности в языке» [14].

А.Г. Дугин определяет ценности как «набор человеческих качеств, моральных норм, типов поведения, общественных и политических форм, устоев и обычаев, единодушно признаваемых большинством общества в качестве безусловно положительных, достойных уважения и признания. Обладание этими ценностями и соответствие им служат основой для социального уважения, престижа, авторитета. При формировании иерархической системы ценностей общество выражает только собственные нормы...» [15, с. 110].

Текст *как генератор смыслов и значений* (Ю.М. Лотман) представляет собой систему смыслов и значений разного уровня, которая формируется в соответствии с определенными правилами в рамках конкретной модели мира. Смыслы и значения появляются в процессе функционирования текста. Он отличается множественностью смыслов и значений, которые возникают в процессе его создания и понимания. В этом процессе взаимодействуют различные семиотические системы, что приводит к динамическим изменениям в смысловом содержании уже на уровне выражения [16, с. 146–147].

Исходя из точки зрения Е.С. Кубряковой и О.В. Александровой, мы определяем дискурс как когнитивный процесс, связанный с реальным производством речи и созданием речевых произведений. В этом контексте текст представляет собой конечный результат речевой деятельности, зафиксированный в определенной форме [17, с. 19–20]. Дискурс связан с функционированием языка, а тексты являются продуктом речевой деятельности. Анализируя постфольклорные тексты, мы установили, что они не создаются вне ситуации, связаны с экстралингвистическими факторами, которые влияют на их создание и восприятие. Постфольклорные тексты в совокупности всех лингвистических и экстралингвистических характеристик составляют постфольклорный дискурс. Особым видом постфольклорного дискурса являются сообщения в чатах, беседах, группах в различных мессенджерах. Подобные сообщения, как «продуктивная форма письменной речи, отражают личность и используют языковые средства для максимального понимания. Они, будучи реакцией на предыдущие сообщения и стимулом для новых, обладают диалогичностью. Письменная форма близка к устной: она часто спонтанна, с исправлениями, повторами и другими характеристиками устной речи» [18, с. 410].

При составлении классификации постфольклорных текстов мы опирались на мнение В.И. Карасика о жанровом каноне как инструменте понимания сущности функционального стиля. По его мнению, жанровый канон не только определяет типичные формы речевой деятельности, но и выступает как «стереотип порождения и восприятия речи в специфических повторяющихся обстоятельствах». Для В.И. Карасика дискурс является прототипом, гештальтом, когнитивным образованием, сопоставимым с другими когнитивными образованиями, которые репрезентируют объекты, события, качества. Это позволяет понимать дискурс как комплексное когнитивное явление, связанное с определенными контекстами и предполагающее использование определенных жанровых форм» [19, с. 294].

Ввиду того, что аппарат описания жанров в гуманитарном знании неустойчив [20], мы составили классификацию постфольклорных текстов на основе их объема, характера текстопорождения (проза или стихи) и отношения к реальности (несказочная проза и поэзия). Объем статьи не позволяет привести все доводы и рассуждения по поводу классификации, представим далее разработанную классификацию в самом общем виде:

– постфольклорная несказочная проза (большие жанры) включает *мифы и предания, легенды, рассказы «очевидцев», слухи и толки, сплетни, пародии (переделки, пастиши), сценарии*;

– постфольклорная несказочная поэзия (большие жанры) – *городской романс, песня (циклы песен), стихи/песни – пародии, стихи/песни – переделки, рифмовки (любые);*

– малые жанры постфольклора (проза и поэзия) – *поздравления, тосты, «крылатые фразы» (афоризмы, пословицы (анти-пословицы)), велеризмы, демотиваторы, клише, цитаты и псевдо-цитаты, анекдоты и циклы анекдотов, частушки и их циклы, игры (рифмовки и описания игр), лингвистические игры, псевдоэтимологии, рецепты, заговоры, запреты/приметы, домовые хозяйственные книги (silvae rerum), альбомы (свадебные, выпускные, дембельские).*

В малых жанрах постфольклора возможно разведение поэтических и прозаических произведений, но ввиду подвижности постфольклорных форм, гибкости и изменчивости постфольклора в данной классификации разделение не представлено.

Последние две позиции малых жанров – *домовые хозяйственные книги* и *альбомы* – представляют собой гибридные формы, где собственно тексты находятся в определенной зависимости от формы и способа их отбора и хранения.

Постфольклорные тексты описывают повседневность через своеобразный и живой язык, который отражает реальность и опыт людей. *Рассказы «очевидцев», слухи, «крылатые фразы», анекдоты*, и *частушки* передают идеи, ценности, нормы и традиции, а также зачастую отражают нюансы и особенности повседневной жизни в конкретной культуре в определенный период времени. Постфольклорные тексты описывают взаимодействие между людьми, их проблемы, радости и важные события, что делает эти тексты значимыми для понимания и интерпретации повседневной жизни.

Для анкеты из массива классифицированных постфольклорных текстов были отобраны тексты, обладающие определенным ценностным содержанием. Вопросы анкеты были ориентированы на выявление множественных интерпретаций ценностного содержания текстов как рассеивания смыслов, заложенных в них.

***Вопрос 1**: Сейчас в продаже имеется много открыток на разные случаи жизни, а лет 30 назад выбор открыток был ограничен наиболее общими случаями «С праздником!», «С днем рожденья» и календарными праздниками. Как вы думаете, к какому периоду истории нашей страны относится открытка «С новосельем» и почему?* (Рис. 1).

*Комментарий к вопросу:* Мы считаем открытки текстом, поскольку изображение на них, как и печатный текст, передает информацию, считывается получателем информации и может интерпретироваться.

*Ценностное содержание вопроса* – осведомлённость о фактах из истории страны, узнавание маркеров эпохи в изображениях повседневного быта.

*Ожидаемые ответы на вопрос, демонстрирующие сохранение смысла:* Хрущевская оттепель, 1960-е годы, строительство многоэтажек, улучшение жилищных условий в послевоенные годы; *демонстрирующие утрату смысла* (здесь и далее в примерах): не знаю, не интересовался, это бесполезная информация и т. п.




Рис. 1. Открытка с новосельем

***Вопрос 14:** Вероятно, все помнят стихотворение «Мойдодыр» К.И. Чуковского*: Вдруг из маминой из спальни/ Кривоногий и хромой/ Выбегает умывальник/ И качает головой… *Как вы думаете, почему Мойдодыр выбегает из спальни, а не из ванной, например, или не из другой комнаты?*

***Вопрос 15***: *В стихотворении «Мойдодыр» К.И. Чуковского есть строка: …Прямо в мойку, прямо в мойку, прямо в мойку окунут… Возможно, в этой строке при перепечатке текста допущены ошибки, предположите – какие?*

*Комментарий к вопросу 15:* у К.И. Чуковского эта строка выглядит так: *… Прямо в Мойку, прямо в Мойку с головою окунут…* . Фрагмент *с головою* специально был заменен на *прямо в мойку*, чтобы оправдать вопрос о наличии ошибок в данной строке.

*Ценностное содержание вопроса:* творчество К.И. Чуковского – эпоха в российской культуре, уже более 100 лет в каждой российской семье детям читают о Мойдодыре, Мухе-Цокотухе и Айболите. Осведомленность о биографии писателя и времени его творчества относится к базовым знаниям российской культуры.

*Ожидаемые ответы, демонстрирующие сохранение смысла: на 14 вопрос*: стихотворение написано в начале XX века, когда водопровод был не во всех домах, образ Мойдодыра – это рукомойник, в который заливали чистую воду, через кран использовали её для умывания и мытья рук, затем воду выносили ведром. В домах обеспеченных семей рукомойники стояли в спальнях.

*На вопрос 15*: Мойка – это река в Петербурге, поэтому название пишется с большой буквы, у К. Чуковского эта строка выглядит так: *…Прямо в Мойку, прямо в Мойку с головою окунут…*

***Вопрос 28:** В нашу речь активно входят фразы из фильмов, рекламы, телепередач, которые быстро распространяются с помощью социальных сетей. Напишите несколько известных вам подобных фраз.*

*Комментарий к вопросу 28:* этот вопрос относится к разряду «легких», так как речь наших современников содержит оригинальные и клишированные фразы, которые делают речь более яркой и образной, но при неоправданном употреблении широко известных фраз – более громоздкой, а тексты – нечитаемыми.

*Ценностное содержание*: фразы из фильмов, телепередач, публичных выступлений известных лиц, реже – из художественных произведений, известные афоризмы, финальные фразы анекдотов, строчки популярных песен составляют сферу повседневности, неотъемлемую часть нашей жизни. Собственно, фразы и ситуации их употребления могут расцениваться как положительные и как отрицательные.

*Ожидаемые ответы, демонстрирующие сохранение смысла:* положительные Птичку жалко! («Кавказская пленница»); – Меня в армию забирают. – Кто? («Любовь и голуби»); Кто раньше встал – того и тапки (Русское радио); Чистота – чисто Тайд (реклама); Я не хочу быть идеей, я хочу придумывать их! («Барби»). Отрицательные: Уйди, старуха, я в печали; Пес смердящий («Иван Васильевич меняет профессию»).

***Вопрос 23:** В вашем окружении принято использовать в разговоре нецензурную (сниженную) лексику? Если «да», то в каких ситуациях? Задумывались ли вы о том, как появилась нецензурная лексика, что она означает?*

*Комментарий к вопросу:* вводя в анкету данный вопрос, мы хотели привлечь внимание общественности и, прежде всего, молодежи к недопустимости употребления инвективной (*обсценной, матерной*) лексики, поскольку инвективная лексика восходит к понятию мать, употреблением подобной лексики оскорбляются три матери: Матерь Божия, родная мать и Мать-Сыра земля; а любое матерное слово является обращением к нечистой силе.

*Ценностное содержание:* осознание существования инвективной лексики «в лингвокультурном контексте важно для понимания способности сакральных словестных формул вызывать эмоциональные и энергетические реакции у людей. В современном мире инвективная лексика стала частью нашего повседневного общения, так же, как бытовой мусор стал частью нашего быта. Использование инвективной лексики связано с высоким уровнем стресса и накоплением неразрешенных проблем [21, с. 175]. Ценностное отношение к сохранению чисто-

ты языка – гарантия сохранения скрытых смыслов родной речи, непереводимой игры слов, непостижимой для иностранцев. Правильная родная речь – общий знаменатель для всех носителей языка.

*Ожидаемыми ответами были:* матерные слова потеряли первоначальный смысл, мат используется для усиления сказанного, добавления экспрессии.

Предложенные варианты ожидаемых ответов на этот вопрос отражают не позицию авторов статьи относительно употребления инвективной лексики, а распространенную в российском обществе точку зрения о том, что русский язык не мыслим без мата.

Последним пунктом анкеты было обращение к респондентам с просьбой указать, что было особенно интересным, что – сложным, над чем вопросы анкеты заставили задуматься впервые, далее представлены некоторые ответы респондентов:

– Некоторые вопросы слишком сложные для зумеров. Наверное, бывальщины меня больше всего смутили, какая-то древнющая тема.

– Впервые задумалась про мат. Очень сложный вопрос про песню из «Анастасии».

– Желаю успехов, терпения и Божией помощи в исследовании Русского Слова.

– Хорошие вопросы, над некоторыми пришлось посидеть и подумать.

Выполнение анкеты не было ограничено во времени, но многие респонденты, особенно, в возрасте 14–17 лет, предпочитали пропускать некоторые вопросы, отвечали кратко, а те вопросы, на которые респонденты ответили, относились к разряду «легких». Далее представлены примеры развёрнутых ответов (ответы на вопрос 15):

*Действие сказки происходит в 30-е годы XX века в Ленинграде. В начале XX века водопровод могли себе позволить только самые дорогие доходные дома. Бедные люди раз в неделю мылись в банях. Но для полноценной гигиены этого было мало. Потому в комнатах держали умывальники.*

*Мойдодыр – это умывальник, или так называемый рукомойник, автономная, так сказать, конструкция, не требующая подводки к канализации. Возможно, поэтому такие умывальники ставили в спальнях, чтобы можно было утром и вечером совершать, соответственно, утренний и вечерний туалет. Мойка же – это, наверное, отдельная раковина для мытья посуды, которая ставилась на кухне.*

В ходе анкетирования было собрано более 1000 анкет, в данной статье представлены результаты обработки ответов около 500 респондентов трех групп: учащиеся средних профессиональных учебных заведений и школьники (14–17 лет); студенты вузов (18–25 лет); представители общественности (от 25 лет и старше). Общая оценка полученных результатов представлена в табл. 1:

Таблица 1

Общая оценка полученных результатов

| Группы респондентов | Ответили на половину всех вопросов и более, % | Получены развернутые ответы, соответствующие общечеловеческим ценностям, % | Респонденты выбирали преимущественно «легкие» вопросы, % |
|---|---|---|---|
| 14–17 лет | 20 | 38 | 66 |
| 18–25 | 37 | 41 | 53 |
| 25 и старше | 64 | 71 | 24 |

В соответствии с поставленной целью мы изучили лингвоаксиологический аспект постфольклорных текстов и выявили множественные интерпретации, отражающие смыслы индивидуального восприятия мира.

Лингвоаксиологический анализ собранных постфольклорных текстов позволил сделать вывод о том, что в каждой культуре есть систематизированный набор базовых ценностей (знаний, концептов), усвоение и критическое переосмысление которых является гарантией сохранения самобытной культуры. Нельзя быть профессионалом в какой-либо сфере деятельности, не зная языка, истории, культуры своего народа.

Однако в ходе анализа постфольклорных текстов и полученных результатов анкет мы констатировали полную утрату смысла отдельных лексических единиц:

– *худоба* в значении *все худое (плохое):*

***Пример:*** *В детстве бабуля поливала меня из ковшика водой и говорила: «С гуся вода, с внученьки вся худоба»... Спасибо бабуле, худобу как рукой сняло (соцсети, демотиватор);*

– *четвертинка* в значении *квартира, занимающая четвертую часть одноэтажного саманного дома* (локальное, 2000-е, пригород Оренбурга);

– *саман* – строительный материал, который изготавливали самостоятельно из глины и соломы, саман широко применялся для строительства в степных районах, где нет в достаточном количестве других строительных материалов (леса и камня).

***Пример:*** *Они жили в четвертинке, но когда у них родился четвертый ребёнок, им отдали еще одну четвертинку, они их объединили, и у них стало полдома* (локальное, 2000-е, Оренбургский район).

***Пример:*** *Собрались всей деревней, глину замесили, саманов наделали, через день дом под крышу подняли (семейные предания, Орск).*

Представленные примеры демонстрируют исчезновение смысла лексических единиц, поскольку за многозначными словами в процессе эволюции языка закрепляется одно наиболее употребимое значение: *худой* как антоним к слову *толстый (человек)* – осталось, *худой* как антоним к слову *хороший* – исчезло, лексические единицы выходят из употребления в результате изменения условий жизни, в приведенных примерах – улучшения быта: слова *четвертинка* и *саман* вышли из употребления, т. к. было развернуто строительство более комфортабельного жилья.

В ходе исследования нами также были обнаружены примеры утраты уважительного отношения к предметам и явлениям, которые в российской культуре традиционно рассматривались как ценность. Так, одна из модификаций анкеты содержала фотографию кота, мордочка которого была вставлена в хлебный тост. Подобные фотографии, а также фотографии и рисунки кошек и котов, лежащих с подогнутыми под себя лапами и напоминающих хлебный батон, получили в современной интернет-культуре название *котохлебинг (англ. Cat Bread* или *Kittyloaf*).

Респонденты в возрасте 45–50 лет и более однозначно осудили подобное обращение с хлебом и привели примеры текстов и случаев из своей жизни, воспитывающих уважительное отношение к хлебу (пословица *Хлеб всему голова!* газетные заголовки и плакаты *Битва за урожай, Получай, Родина, наш миллион!).* Для респондентов до 30 лет котохлебинг не вызывает осуждения, для них юмор подобных рисунков и фотографий заключается в абсурдности ситуации, молодые люди считают, что это служит успокаивающим и безобидным отвлечением от жизненных проблем.

Примерами утраты уважительного отношения к определенным предметам и явлениям стали постфольклорные тексты и лексические единицы, описывающие взаимоотношения полов. Если ранее глагол *ухаживать* описывал поведение юноши или мужчины по отношению к девушке (женщине) и логическим завершение процесса *ухаживания* мыслилось заключение брака, то теперь выражение *они – пара* означает их обоюдное согласие проводить время вместе исключительно с целью развлечения и удовлетворения сексуальных потребностей, в том числе; часто *быть парой* в современной понимании включает еще и совместное проживание, но без явной цели заключить впоследствии брак.

Искаженное отношение к материнству как к общечеловеческой ценности, формирование новой идеологии воспитания детей и принципов выстраивания взаимоотношений семьи (чаще матери-одиночки), воспитывающей детей, и общества демонстрируют постфольклорные тексты на сайтах и страницах сообществ, получившие в сети название *яжемать.* Результаты исследования интерпретаций ценностного содержания текстов на основе анкеты «Тексты вокруг нас» и ответов респондентов, полученных в ходе очных бесед, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Выявление интерпретаций ценностного содержания текстов

| Группы респондентов | Ответы респондентов | | |
|---|---|---|---|
| | смысл сохранен, % | смысл сохранен частично, % | смысл утрачен, % |
| 14–17 лет | 23 | 28 | 49 |
| 18–25 | 24 | 28 | 48 |
| 25 и старше | 45 | 40 | 15 |

Отметим, что наблюдается прямая зависимость сохранения ценностного содержания текстов от возраста респондентов.

Демократизация общественной жизни без формирования ценностных основ миропонимания приводит к необратимым последствиям для общества. Исследование лингвоаксиологического аспекта постфольклорного текста на основе отражения в языке нашего понимания мира и взаимосвязи между языком и когнитивными процессами, способствовало пониманию менталитета носителей языка через изучение процесса формирования мыслительных процессов с помощью языка.

Исследование основывалось на идее, что в постфольклорных текстах отражаются смыслы индивидуального восприятия мира. Постфольклорные тексты содержат множество смыслов и интерпретаций, которые передают субъективное отражение мира, соответствующее системе ценностей, в координатах которой живет человек. Ценностное отношение к миру формируется и поддерживается укладом жизни общества. Постфольклорные тексты отражают сложную картину взаимоотношений человека и общества с помощью средств языка, через иносказания, юмор и гротеск проявляются проблемы современного общества. Примеры, приведенные в статье и обобщенные данные, представленные в табл., свидетельствуют об утрате ряда смыслов лексических единиц, относящихся к сфере повседневности, и изменении смыслов лексических единиц, составляющих сферу общечеловеческих духовных ценностей, – любовь, брак, мать, материнство.

Поставленная цель достигнута, в работе представлен лингвоаксиологический аспект постфольклорных текстов, которые поддаются множественным интерпретациям и в которых отражаются смыслы индивидуального восприятия

мира. В работе обоснованы определения постфольклорного текста, постфольклорного дискурса, классификация постфольклоных текстов и получено подтверждение теоретической и практической значимости.

Продолжая исследования постфольклорных текстов с выделением лингвоаксиологического аспекта, возможно акцентировать внимание на репрезентации определенных групп ценностей: материальных/духовных; терминальных/инструментальных, экзистенциальных/целевых/нормативных.

Перспективными представляются также исследования постфольклорных текстов на уровне культуры повседневности и в контексте кризиса культуры. Постфольклорные тексты отражают проблематику повседневности, описывая широкий круг предметов, явлений, отношений и противоречий. В контексте кризиса культуры повседневная жизнь становится местом, где сталкиваются и переплетаются традиции, культурные ценности, противоречия, вызванные вхождением в нашу жизнь новых технологий.

Библиографический список


1. Шохин В.К., Абушенко В.Л. Идея ценности и её понимание. *Гуманитарный портал.* Available at: https://gtmarket.ru/concepts/6895
2. Неклюдов С.Ю. Семантика текста и «знания традиции» *Сборник материалов научной конференции*. Москва, 2005; Выпуск 8: 22–41.
3. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. *Русский фольклор*. Москва: Флинта: Наука, 2002.
4. Ядрышникова Л.Г. Культурные практики повседневности: к вопросу о методологических принципах изучения *Известия Уральского государственного университета.* Серия 2: Гуманитарные науки. 2007; Выпуск 1453: 194–202.
5. Лурье М.Л. *Слово и рисунок на городских стенах. Рисунки писателей*. Санкт-Петербург, 2000.
6. Smirnov I.P. Оппозиция стихи / проза в литературоведческой концепции Б. М. Эйхенбаума. *Revue des Études Slaves*, 1985; № 57-1: 105–112.
7. Гумбольдт В. фон. *Язык и философия культуры*. Москва: Прогресс, 1985.
8. Потебня А.А. *Мысль и язык*, Москва: Лабиринт, 2007.
9. Маслова В.А. *Homo lingualis в культуре*. Москва: Гнозис, 2007.
10. Панченко В.А. Вильгельм фон Гумбольдт. Внутренняя форма языка как отражение самобытности этнической культуры *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. Серия: Языкознание и литературоведение, 2010: 396–401.
11. Томас У., Знанецкий Ф. *Методологические заметки*. Москва, 1994.
12. Derrida Jacques. *L'Écriture et la différence*.Paris: Seuil, 1967.
13. Павловская О.Е., Ильина Л.Е. Энтропия текста как рассеивание смысла. *Вестник САФУ.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023; № 23 (6): 77–86.
14. *Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов*. Москва: Тезаурус, 2011.
15. Дугин А.Г. *Обществоведение для граждан новой России. Евразийское движение*. Москва, 2007.
16. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры. *Избранные статьи:* в 3 т. Таллин, 1992; Т. 1: 146–147.
17. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства, текста и дискурса. *Материалы научной конференции*. Москва: Диалог-МГУ, 1997: 19–20.
18. Павловская О.Е. SMS-общение как репрезентация прагматического уровня языковой личности студента среднего профессионального образования. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского* Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011; Т. 24 (63), Ч. 1, № 2: 405–410.
19. Карасик В.И. *Языковой круг: Личность, концепты, дискурс.* Волгоград, 2002.
20. Путилов Б.Н. *Фольклор и народная культура.* Санкт-Петербург: Наука, 1994.
21. Ильина Л.Е. Деструктивные элементы постфольклора: лингвокультурный контекст. *Вестник Костромского государственного университета*. 2023; Т. 29, № 4: 168–175.


References


1. Shohin V.K., Abushenko V.L. Ideya cennosti i ee ponimanie. *Gumanitarnyj portal.* Available at: https://gtmarket.ru/concepts/6895
2. Neklyudov S.Yu. Semantika teksta i «znaniya tradicii» *Sbornik materialov nauchnoj konferencii.* Moskva, 2005; Vypusk 8: 22-41.
3. Zueva T.B., Kipdan B.P. *Russkij fol'klor*. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
4. Yadryshnikova L.G. Kul'turnye praktiki povsednevnosti: k voprosu o metodologicheskih principah izucheniya *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2007; Vypusk 1453: 194-202.
5. Lur'e M.L. *Slovo i risunok na gorodskih stenah. Risunki pisatelej*. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Smirnov I.P. Oppoziciya stihi / proza v literaturovedcheskoj koncepcii B. M. `Ejhenbauma. *Revue des Études Slaves*, 1985; № 57-1: 105-112.
7. Gumbol'dt V. fon. *Yazyk i filosofiya kul'tury*. Moskva: Progress, 1985.
8. Potebnya A.A. *Mysl' i yazyk*, Moskva: Labirint, 2007.
9. Maslova V.A. *Homo lingualis v kul'ture*. Moskva: Gnozis, 2007.
10. Panchenko V.A. Vil'gel'm fon Gumbol'dt. Vnutrennyaya forma yazyka kak otrazhenie samobytnosti `etnicheskoj kul'tury *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Seriya: Yazykoznanie i literaturovedenie, 2010: 396-401.
11. Tomas U., Znaneckij F. *Metodologicheskie zametki*. Moskva, 1994.
12. Derrida Jacques. *L'Écriture et la différence*.Paris: Seuil, 1967.
13. Pavlovskaya O.E., Il'ina L.E. `Entropiya teksta kak rasseivanie smysla. *Vestnik SAFU.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023; № 23 (6): 77-86.
14. *Lingvistika i aksiologiya: `etnosemiometriya cennostnyh smyslov*. Moskva: Tezaurus, 2011.
15. Dugin A.G. *Obschestvovedenie dlya grazhdan novoj Rossii. Evrazijskoe dvizhenie*. Moskva, 2007.
16. Lotman Yu.M. Stat'i po semiotike i topologii kul'tury. *Izbrannye stat'i:* v 3 t. Tallin, 1992; T. 1: 146-147.
17. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. Vidy prostranstva, teksta i diskursa. *Materialy nauchnoj konferencii*. Moskva: Dialog-MGU, 1997: 19-20.
18. Pavlovskaya O.E. SMS-obschenie kak reprezentaciya pragmaticheskogo urovnya yazykovoj lichnosti studenta srednego professional'nogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo* Seriya: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2011; T. 24 (63), Ch. 1, № 2: 405-410.
19. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: Lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd, 2002.
20. Putilov B.N. *Fol'klor i narodnaya kul'tura.* Sankt-Peterburg: Nauka, 1994.
21. Il'ina L.E. Destruktivnye `elementy postfol'klora: lingvokul'turnyj kontekst. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; T. 29, № 4: 168-175.


*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

УДК 821.161.1.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-422-425

***Panesh U.M.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Literature and Mass Communications, Dean of Faculty of Philology, Adyghe State University (Maykop, Russia), E-mail: filfak-agu@mail.ru*

***Sokolova G.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Mass Communications, Dean of the Faculty of Philology, Adyghe State University (Maykop, Russia), E-mail: filfak-agu@mail.ru*

**THEORETICAL PROBLEMS OF RESEARCH OF THE NATIONAL LITERATURE OF THE 20TH CENTURY IN NEW CULTURAL-HISTORICAL CONDITIONS.** The article deals with current problems of research of national literature of the 20th century in the cultural-historical conditions of the new century. Its place and significance in the world literary epoch are defined. The study analyses the general, world socio-historical and theoretical origins and conditions of the formation of the all-Russian national identity, as well as the change of paradigms of artistic consciousness. The research experience of such current problems as historical coordinates, development of multinational artistic and aesthetic process is emphasized and updated. The provisions of scientific historicism and the comparative-typological method used in the work allow to actualize in new conditions the fundamental problems of the study of national literature as a special national-aesthetic phenomenon, which became a part of the world culture of XX century. It is concluded that the national verbal art of the last century is in need of generalised, scientifically based research and objective assessment today.

*Key words:* **features of literary epoch of XX century, origins of literary process, multinational unity, historical coordinates of literature, typological links, formation of all-Russian self-consciousness, evolution of artistic and aesthetic process**

***У.М. Панеш,*** *д-р филол. наук, проф., Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: filfak-agu@mail.ru*

***Г.В. Соколова,*** *канд. филол. наук, доц., Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: galina_sokolova2025@mail.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА В НОВЫХ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются актуальные вопросы изучения отечественной литературы XX века в культурно-исторических условиях нового столетия. Определяются ее место и значение в мировой литературной эпохе. Анализируются общие, мировые социально-исторические и теоретические истоки и условия формирования общероссийской национальной идентичности, а также смена парадигм художественного сознания. Акцентируются и актуализируется опыт исследования таких актуальных проблем, как исторические координаты, эволюция многонационального художественно-эстетического процесса. Положения научного историзма и сравнительно-типологический метод, используемые в работе, позволяют актуализировать в новых условиях основательные проблемы изучения отечественной литературы как особого национально-эстетического явления, ставшего частью мировой культуры XX века. Материал позволяет сделать вывод, что отечественное искусство слова прошедшего века нуждается сегодня в обобщении, научно обоснованном исследовании и объективной оценке.

*Ключевые слова:* **особенности литературной эпохи XX века, истоки литературного процесса, многонациональное единство, исторические координаты литературы, типологические связи, формирование общероссийского самосознания, эволюция художественно-эстетического процесса**

Российская литература постсоветского пространства, как и все искусство в целом, переживает вот уже несколько десятилетий непростое время. Разрушение многонациональной державы в 90-е годы прошлого века и вызванные им культурно-исторические перемены определили не только ревизию привычных, устоявшихся десятилетиями ценностных ориентаций, но и во многих отношениях мировоззренческий вакуум. Идеологическое раскрепощение и отсутствие цензуры привели часть литераторов к ложно понятой свободе творчества, которая трактовалась зачастую как движение к запретным темам и формальному словотворчеству. Более того, перемены коснулись базовых, основополагающих в методологическом плане принципов оценки художественно-исторического процесса. Проявляется это в том, что определяющей в ряде случаев стала тенденция описательности. Актуализируются в то же время такие формалистические подходы, как «изучение истории больших стилей», «исследование истории методов» [1, с. 91]. Речь не идет о распространении множества, в том числе авангардистских, течений и активизации поиска различных подходов к анализу художественного текста, что само по себе правомерно и определяется природой искусства слова.

Очевидно, что абсолютизация одного методологического подхода может оказаться непродуктивной и негативно скажется на полноте исследования. Имеется в виду то, что наметившееся в это время игнорирование сравнительно-типологического анализа, опирающегося на классическое положение научного историзма, может оказаться не только непродуктивным, но и оказать отрицательное влияние на характер исследования, ибо без него трудно сформировать «комплексную историю искусства» [2, с. 285]. Творчество настоящего художника на самом деле уникально и неповторимо, оно не всегда может быть прямо связано с культурно-исторической реальностью. Произведения художника не всегда полностью вписываются в рамки того или иного художественного направления. Необходимо при анализе учитывать и это, но оценка художественного процесса должна опираться на систематизацию всех творческих явлений и на рассмотрение их как части единого сложного и противоречивого эстетического единства. Все эти положения оказываются важными во время утраты исторического сознания и перераспределения ценностей, когда делаются попытки «абсолютизации самого понятия фрагментарности как последней инстанции культурного развития» [3, с. 75].

В этом контексте следует отметить, что для некоторых формалистических подходов становится характерным опора на «чувство абсурда», что означает неверие в объективное развитие исторического процесса. Литературоведам известно, что такой подход приводит к игнорированию связи литературы с социально-исторической реальностью и национальной почвой. Такая зависимость, конечно же, не всегда носит прямой характер. Природа искусства – во многом мир вымысла, фантазии, трансформации и порой удивительного остранения. Надо учитывать, таким образом, что художественное творчество складывается под влиянием разных факторов, связанных, с одной стороны, с исторической закономерностью, а иногда определяется субъективными, даже случайными и не поддающимися объяснению явлениями.

Актуальность статьи связана с задачей осмысления теоретических проблем исследования отечественной литературы XX века и поисков путей их осмысления в новых культурно-исторических условиях.

Цель заключается в обозначении наиболее важных в методологическом плане вопросов исследования литературного процесса, что реализуется в ходе решения таких задач, как характеристика опыта изучения общих, мировых истоков и анализ национальных культурно-исторических условий, а также выявление особенностей эволюции общероссийского национального самосознания, определившего развитие художественно-эстетического процесса.

Научная новизна статьи состоит в обобщении опыта исследования отечественного искусства слова в его целостности, а также попытками на основе комплексного подхода внести коррективы в решение поставленных в работе актуальных проблем.

Теоретическая значимость результатов исследования связана с постановкой методологических проблем формирования и развития отечественной литературы в новых культурно-исторических условиях, что может конкретизировать представление о художественно-эстетическом процессе XX века.

Практическое значение работы связано с возможностью использования ее результатов при изучении истории и теории отечественной литературы.

Завершилась литературная эпоха XX века. Вместе с этим появилась необходимость представить ее особенности и место в истории искусства слова. Отечественная литература, безусловно, стала не просто частью этого сложного, неоднозначного и противоречивого процесса, но и оказала существенное влияние на формирование ее особой индивидуальности. Этим определяется необходимость подведения итогов, а также объективного, непредвзятого анализа фундаментальных проблем формирования и развития отечественной литературы как явления уникального в мировом культурном пространстве. Требуют уточнения вопросы, связанные с истоками, социально-историческими и теоретическими корнями в их соотнесенности с общей, мировой ситуацией.

Значение национального фактора, оказавшего влияние на формирование общероссийского гражданского самосознания, также нуждается в пристальном внимании. Необходим, на наш взгляд, новый анализ исторических координат, периодов развития общероссийского литературного процесса в его типологических схождениях с мировыми границами. Нуждается в актуализации проблема роли и значения многонационального фактора в развитии литературы, интерес к которой был потерян в 90-е годы прошлого века. Предстоит переосмысление и исследование в контексте обновленного научного поиска таких уникальных явлений отечественного искусства слова, как литературные связи и формирование различных художественно-эстетических общностей. Следует в таком контексте обратиться к проблемам природы и особенностей зарождения и развития новописьменных литератур, их месту и значению в воссоздании общей российской многонациональной культуры.

Такая необходимость вызвана тем, что литературная эпоха успела уложиться в рамки столетия, и как бы наступило время подведения итогов, но не только. Известно, что анализ этих фундаментальных проблем был на протяжении десятков лет затруднен давлением государственно-административной системы, которая отчасти исказила представление об искусстве и схематизировала принципы социалистического реализма. В революционные 90-е годы, как было отмечено выше, в условиях «идеологического раскрепощения» наука о литературе начинает терять методологические ориентиры, что повлияло на анализ литературного процесса XX века. Надо полагать, что сегодня наступило время непредвзятого, объективного и научно обоснованного исследования поставленных проблем.

Истоки отечественного искусства слова XX века, казалось бы, достаточно широко представлены в литературоведческой науке. Их оценка, как и характеристика самого сложного и неоднозначного художественно-эстетического процесса, менялись на протяжении десятилетий развития науки о литературе. В определении истоков следует начинать, прежде всего, с социально-исторических корней. Важно в этом случае учитывать, что общероссийское национальное самосознание складывается в связи с мировым, и не только. Оно во многих отношениях формируется под влиянием европейской культурно-исторической реальности.

Основы истоков необходимо искать, таким образом, в общем кризисе, который проявляется в мировых катаклизмах – прежде всего, в мировой войне и революции в России. Кризис, с одной стороны, породил чувство недоверия к историческому процессу. Следствием становится возникновение названных в свое время «упадочными» философских направлений Шопенгауэра, Ницше, Фрейда, экзистенциализма и др. Кризис, с другой стороны, приводит к обновлению историзма мышления, что определяет попытки его более полного трактования. Переосмысление историзма мышления в новых условиях порождает еще одну версию – революционную концепцию развития исторической реальности, о чем свидетельствует марксистская философия.

Разительные перемены в социально-исторической реальности и эволюция теоретической мысли определили резкую смену художественных парадигм. Проявляется это в формировании множества разных декадентских и модернистских течений в искусстве – символизма, эстетизма, дадаизма, футуризма, экзистенциализма и др. [4–12]. «Чувство абсурда», ставшее в этом случае реакцией на кризис эволюционизма и одностороннего детерминизма, обусловливает новую концепцию мира и личности. Ощущение хаоса и утрата веры в традиционные ценности, отсутствие истины, как утверждается рядом мыслителей, и связан-

ного с ним праведного вызова, адресованного человеку, толкает к выводу, что поведение личности не подвластно оценке. В таком контексте решаются подчас проблемы свободы и свободного выбора. Необходимо учесть, что авангардистские направления отчасти обогащают концепцию характера. Герой в результате предстает в его сложности, в разных вариациях, как объяснимых, так и трудно объяснимых, как понятных, так и не совсем понятных. Об этом свидетельствует творчество Дж. Джойса, Ф. Кафки, А. Камю и др.

Имеет место и значительное обновление под влиянием философии и литературных направлений XX века традиций реалистического наследия. Показательно, что оно проходило по нескольким направлениям. Реализм нового века освобождается от абсолютизированного принципа зависимости личности от исторической неизбежности, что лишало литературного героя свободы выбора. Актуальным в таком ракурсе оказывается утверждение Т. Манна о том, что если человек может позволить себе то, что от него потребует «неумолимая история», то он ничего позволить себе не может. Идея зависимости личности от социально-материальной сферы была в результате дополнена положением о сложности человеческой природы, мотивированной разными началами. Меняется и характер художественного решения концептов: человек и мир, человек и человек, человек и его выбор. Наполнение метода новым содержанием отражается на творчестве писателей разных литератур – Ф. Достоевского, Ф. Мориака, Л. Толстого, Т. Манна, Э. Хемингуэя, Дж. Голсуорси, что говорит о проявлении типологических особенностей реализма нового времени. Именно таким образом должны быть истолкованы в литературной науке тенденции развития художественного процесса.

Необходима объективная оценка и другого направления поисков реализма, которые были связаны с новыми представлениями об историческом процессе и месте в нем отдельной личности. Речь идет о философии марксизма, которая опиралась на традиционный принцип историзма мышления, т. е. на восприятие мира как объективно развивающегося процесса, дополненного, как декларировалось, в соответствии с требованиями нового времени. Историческая необходимость связана в этом случае с определяющей идеей о возможности изменить мир насильственным путем, а человек превращается в активного героя, способного понять происходящее и вмешаться в движение истории. Усиление и обогащение концепции личности связано, таким образом, с тем, что человек не интерпретируется как винтик, послушная машина исторического процесса, а как существо разумное и творческое, сохраняющее свободу выбора. Такой подход, к примеру, был реализован в одном из вариантов социалистического реализма, предложенном Б. Брехтом и отразившемся в его театрально-эстетической системе.

Эволюция художественного сознания российского цивилизованного сообщества, как показывает анализ, проходит под влиянием теоретической мысли и новых художественных направлений XX века, о которых говорилось выше. В то же время формирование национального самосознания, которое оказывает влияние на содержание искусства, определяется особыми российскими социально-политическими и культурно-историческими условиями. Важно считаться и с этим фактором при исследовании истоков творческого процесса. В связи с этим необходимо иметь в виду, что общий кризис не просто проявился в российской реальности, он спровоцировал социальный переворот, гражданскую войну, революцию во всех сферах жизни и, таким образом, 0прошел в острой форме.

Речь идет об историческом переломе в сознании масс, который, в свою очередь, определил распространение разных направлений в искусстве и усиление влияния эстетики модернизма. Сложившееся в это время искусство, таким образом, отразило характерную особенность литературной эпохи XX века – эстетический плюрализм. Об этом свидетельствует творчество М. Горького, А. Блока, И. Бунина, В. Брюсова, И. Анненского, К. Бальмонта и др. Анализ той части литературы, которая складывается дальше, в 30–80-е годы, и входит в этап, обозначенный как советский период, не обойдется без учета влияния этого периода формирования. Более того, это влияние должно быть рассмотрено как мощный фактор развития всего литературного процесса отечественного искусства слова XX века.

Необходимо также обратить особое внимание на то, что революционный переворот и социалистические преобразования привели со временем к господству одной философии – марксизма-ленинизма, содержание которой в значительной степени догматизируется и упрощается. В условиях резкого противостояния различных классов и политических течений складывается новая форма общероссийского гражданского самосознания, которое испытывает влияние идеологии, исказившей представление о назначении искусства. Его роль трактуется во многих отношениях как служение политизированному государству, которое представляет монолитное социалистическое общество.

В такой ситуации формируется новый метод, названный революционным, или социалистическим реализмом. В характеристике этого направления нельзя не учитывать, что его поиски оказались связанными изначально с ревизией традиционного историзма. Это тоже проявление общей мировой тенденции. Была поставлена задача обновления классической модели детерминистского принципа, заложенного в основу реализма прошлых эпох путем ее наполнения идеей революционного переустройства реальности. На смену гуманизму сострадательному, свойственному литературе XIX века, должен был, по замыслу, прийти гуманизм активный и творческий, который требовал от личности вмешаться в ход событий и не только вмешаться, но и оказать влияние на развитие исторического процесса.

Таким образом, необходимо иметь в виду, что идейно-эстетические искания, связанные с формированием нового метода, были не только отражением общероссийского общественно-гражданского сознания эпохи исторического перелома, но и стали реакцией на кризис гуманитарных ценностей прошлого столетия. Это привело к обновлению и обогащению концепции личности. Имеется в виду вера в силы человека и тенденция изображения его деятельности как творчества, способного оказать благотворное влияние на саму реальность. Такая тенденция приводит к пересмотру определяющих в эстетическом отношении концептов: человек и общество, человек и человек, человек и свободный выбор. Об этом свидетельствует творчество М. Горького, М. Шолохова, Л. Леонова, Ч. Айтматова, В. Распутина, А. Евтыха и др. Только такой разносторонний подход может помочь разобраться в литературном процессе, который отражает непростую эволюцию общероссийского национального самосознания.

Как известно, содержание советской идентичности, сложившейся в 20-е годы, то есть в условиях неустойчивого геополитического положения страны в силу противостояния мировому капитализму, было сложным и противоречивым, что спровоцировало формирование идеологизированной социокультурной мифологии [13; 14; 15]. Но она в то же время ориентировалась на устоявшиеся общечеловеческие духовные традиции. А дальше, на протяжении 60 лет развития, общественное самосознание пытается освободиться от номенклатурных предписаний и обогащается за счет культурных ценностей, выработанных новой моделью многонационального сообщества. Такие ее особенности, как единство народов, чувство патриотизма, приобретают большую значимость и наполняются новым содержанием в результате победоносной войны со страшным мировым злом – фашизмом. Они, таким образом, получают дополнительный импульс, и их влияние на массовое сознание значительно усиливается. Все это определило дальнейшее сближение и взаимодействие культур разных народов, заимствование творческого опыта художественных традиций, что позволило объединить эстетический потенциал множества народов для дальнейшего движения по пути многообразия.

Возможности нового эстетического единства, каким является отечественная литература XX века, с особой наглядностью проявились на следующем этапе развития общества – в культурно-исторической реальности 60–80-х годов. «Оттепель» и связанная с ней ревизия традиций, накопленных к этому времени советской литературой, актуализация опыта и значения эстетических ценностей мировой и отечественной культуры, как реалистических, так и авангардистских, определили значительное обновление искусства. Изменения носили, безусловно, ограниченный характер. Но в то же время уникальный по содержанию и форме опыт художественно-эстетической общности, который основывается на новом типе общенационального российского самосознания, сформированного к этому времени, представил мировой цивилизации феноменальные творческие явления и внес свой вклад в выработку особенностей литературной эпохи XX века.

Отечественное искусство слова, сложившееся на протяжении прошедшего столетия, нуждается в его рассмотрении как неотъемлемой части литературной эпохи XX века. Это означает исследование общих истоков, соотносимых границ, периодов развития и типологических связей, которые вырабатывают совокупные особенности. Необходимо в то же время обратить внимание на национальные особенности формирования государственного и гражданского самосознания на разных этапах развития общества, которые оказывают влияние на становление и развитие художественно-эстетического процесса. Такой подход, как известно, реализуется сравнительно-типологическим методом исследования. Его продуктивность связана с тем, что он опирается на общенаучный критерий повторяемости, который, в свою очередь, ведет к системному анализу творческого процесса в его связях с культурно-исторической реальностью. Это с особой наглядностью проявилось при исследовании именно литературы XX века, в которой значительно усиливаются интеграционные процессы.

Принципы сравнительно-типологического метода оказались востребованными и при исследовании отечественной литературы, в которой многонациональное начало становится одним из решающих факторов. Они, как известно, были в свое время призваны служить формированию политизированной эстетической общности – советского социалистического искусства, и это значительно сузило их возможности. Но в то же время, что также необходимо иметь в виду, опора на различные принципы формирования литературного процесса, ориентация на системный анализ позволили им сформировать различные научные школы и накопить такой опыт исследования, который сегодня нуждается в изучении и широком использовании. Таким образом, «сохраняет свою актуальность исследование познавательных ресурсов художественно-образного мышления, эстетической специфики и содержательности словесного творческого постижения «человека в мире» [15, с. 60].

Библиографический список

1. Полтавцева Н. *Исторична ли история? Вопросы литературы*. 1997; № 2.
2. Виппер Ю.Б. *Творческие судьбы и история.* Москва, 1990.

3. Султанов К. *Национальное самосознание и ценностные ориентации литературы*. Москва: ИМЛИ РАН, 2001.
4. *Современные проблемы реализма и модернизм.* Москва: Наука, 1965.
5. *Неоавангардистские течения в зарубежной литературе 1950–60 гг.* Москва, 1972.
6. Эльсберг Я.Е. *Современная буржуазная литературная теория*. Москва, 1972.
7. Можнягун С. *О модернизме*. Москва, 1974.
8. *Новые художественные тенденции в развитии реализма на Западе. 70-е годы*. Москва, 1982.
9. Ильин И. *Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм*. Москва, 1996.
10. *Горизонты современного гуманитарного знания*. Москва: Наука, 2008.
11. Сергеева-Клятис А.Ю., Эдельштейн М.Ю. *Русский модернизм. И его наследие:* коллективная монография в честь 70-летия Н.А. Богомолова. Москва: Новое литературное обозрение, 2021.
12. *Русский модернизм: поэтика, текстология, историко-литературный контекст: коллективная монография*. Санкт-Петербург: Арт бук, 2022.
13. Лазарева О.В. *Проблема русского национального самосознания в прозе И.А. Бунина 1910–1920-х гг.: формы художественного выражения, эволюция*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2006.
14. Попова М.К. *Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании*. Воронеж: ВГУ, 2004.
15. Желтова Н.Ю. *Проза первой половины XX века: поэтика русского национального характера:* монография. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004.
16. Головко В.М. Философский модус литературно-художественного произведения как проблема теоретической поэтики. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия: Филология и искусствоведение. 2022. Выпуск 4 (307): 52–60.

References

1. Poltavceva N. *Istorichna li istoriya? Voprosy literatury*. 1997; № 2.
2. Vipper Yu.B. *Tvorcheskie sud'by i istoriya.* Moskva, 1990.
3. Sultanov K. *Nacional'noe samosoznanie i cennostnye orientacii literatury*. Moskva: IMLI RAN, 2001.
4. *Sovremennye problemy realizma i modernizm*. Moskva: Nauka, 1965.
5. *Neoavangardistskie techeniya v zarubezhnoj literature 1950-60 gg.* Moskva, 1972.
6. `El'sberg Ya.E. *Sovremennaya burzhuaznaya literaturnaya teoriya*. Moskva, 1972.
7. Mozhnyagun S. *O modernizme*. Moskva, 1974.
8. *Novye hudozhestvennye tendencii v razvitii realizma na Zapade. 70-e gody*. Moskva, 1982.
9. Il'in I. *Poststrukturalizm. Dekonstruktivizm. Postmodernizm*. Moskva, 1996.
10. *Gorizonty sovremennogo gumanitarnogo znaniya*. Moskva: Nauka, 2008.
11. Sergeeva-Klyatis A.Yu., `Edel'shtejn M.Yu. *Russkij modernizm. I ego nasledie:* kollektivnaya monografiya v chest' 70-letiya N.A. Bogomolova. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2021.
12. *Russkij modernizm: po`etika, tekstologiya, istoriko-literaturnyj kontekst: kollektivnaya monografiya*. Sankt-Peterburg: Art buk, 2022.
13. Lazareva O.V. *Problema russkogo nacional'nogo samosoznaniya v proze I.A. Bunina 1910-1920-h gg.: formy hudozhestvennogo vyrazheniya, `evolyuciya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
14. Popova M.K. *Nacional'naya identichnost' i ee otrazhenie v hudozhestvennom soznanii.* Voronezh: VGU, 2004.
15. Zheltova N.Yu. *Proza pervoj poloviny XX veka: po`etika russkogo nacional'nogo haraktera:* monografiya. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina, 2004.
16. Golovko V.M. Filosofskij modus literaturno-hudozhestvennogo proizvedeniya kak problema teoreticheskoj po`etiki. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. 2022. Vypusk 4 (307): 52-60.

*Статья поступила в редакцию 16.04.24*

УДК 81-37 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-425-427

***Perminova G.V.,*** *teacher (Foreign Language), Moscow Cadets' School "Boarding School of Ministry of Defense of Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: perminowa_gv@mail.ru*

**SCIENTIFIC APPROACHES TO LINGUISTIC RESEARCH OF LEXICAL-SEMANTIC FIELD OF THE SUBJECT SPHERE "MILITARY EVENT" IN FOREIGN MEDIA DISCOURSE.** The article considers scientific approaches carried out within the framework of linguistic research, the object of which is the lexical-semantic field of the subject sphere "military event." The study is based on the material of news reports of foreign media. As a result of the research it is established that the lexical-semantic field "military event" is studied in the context of cognitive linguistics, media linguistics, linguistics of information-psychological warfare with the use of methods of field structuring and quantitative and qualitative content analysis. The analysis of linguistic studies makes it possible to state the prevalence of an interdisciplinary approach to the study of the lexical-semantic field of the subject sphere "military event" in order to identify not only the linguistic means of its representation, but also the technologies of information-psychological influence, speech techniques of public opinion formation.

*Key words:* **scientific approaches, linguistic research, lexical-semantic field, military event**

***Г.В. Перминова****, преп., ФГКОУ МКК «Пансион воспитанниц МО РФ», г. Москва, E-mail: perminowa_gv@mail.ru*

# НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ СФЕРЫ «ВОЕННОЕ СОБЫТИЕ» В МЕДИАДИСКУРСЕ ЗАРУБЕЖНЫХ СМИ

В статье рассмотрены научные подходы, осуществляемые в рамках лингвистических исследований, объектом которых является лексико-семантическое поле предметной сферы «военное событие» на материале новостных сообщений зарубежных СМИ. В результате исследования установлено, что лексико-семантическое поле предметной сферы «военное событие» исследуется в русле когнитивной лингвистики, медиалингвистики, лингвистики информационно-психологической войны с применением методов полевого структурирования и количественного и качественного контент-анализа. Анализ лингвистических исследований дает возможность констатировать превалирование междисциплинарного подхода к изучению лексико-семантического поля предметной сферы «военное событие» с целью выявления не только языковых средств его репрезентации, но и технологий информационно-психологического воздействия, речевых приемов формирования общественного мнения.

*Ключевые слова:* **лексико-семантическое поле, военное событие, медиадискурс, научный подход**

С позиции конструктивизма реальность не может рассматриваться как объективно данная, а должна пониматься как социальная конструкция, которая варьируется от общества к обществу. Конструирование реальности особенно важно в условиях конфликта и военных действий. Центральную роль в социальном конструировании реальности играют массмедиа, поскольку они оказывают большое влияние на медиадискурс. Выделение и анализ лексико-семантического поля является ключевым методом понимания языка, поскольку языковой знак выполняет экспрессивную, апеллятивную и репрезентативную функции. Репрезентация или сообщение включает в себя «идеально объективную информацию о событии». Экспрессивная сторона лексемы, с другой стороны, позволяет понять эмоции и чувства говорящего, а третье измерение (апелляция) представляет инструменты речевого воздействия на реципиента, которого необходимо побудить к определенному действию.

Актуальность: таким образом, на современном этапе развития лингвистики назрела необходимость изучения научных подходов к исследованию лексики и семантики предметной сферы «военное событие», репрезентируемых в иноязычных средствах массовой информации, которые в полной мере удовлетворяли бы указанным выше параметрам анализа.

Следовательно, цель данной статьи – выявить научные подходы, которые используются в лингвистических исследованиях, направленных на изучение лексико-семантического поля предметной сферы «военное событие».

Объектом предпринятого нами исследования является лексико-семантическое поле предметной сферы «военное событие» в медиадискурсе зарубежных СМИ.

Материалом исследования являются научные изыскания, в большей степени, отечественных лингвистов, сфокусированные на изучении лексико-семантического поля «военное событие» в медиадискурсе зарубежных СМИ. Эти работы занимают особое место в изучении лексической репрезентации военных событий в современной отечественной лингвистике, поскольку высвечивают новые грани в изучении лексико-семантического поля, обусловленные геополитической ситуацией в мире.

Задачи исследования:

– проанализировать отечественные работы, освещающие репрезентацию лексико-семантического поля (далее – ЛСП) предметной сферы «военное событие» в медиадискурсе зарубежных СМИ;

– изучить научные подходы к исследованию ЛСП «Военное событие» в медиадискурсе зарубежных СМИ;

– обосновать превалирование междисциплинарного подхода к исследованию ЛСП предметной сферы «военное событие» в медиадискурсе зарубежных СМИ.

Выбор методов исследования обусловлен целью и совокупностью поставленных задач. Для отбора научный изысканий использовался такой метод, как анализ литературы: поиск осуществлялся через каталог научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU. Для описания и систематизации материала применялся описательно-аналитический метод.

Научная новизна заключается в том, что впервые систематизированы научные подходы к исследованию ЛСП предметной сферы «Военное событие» в медиадискурсе зарубежных СМИ, обосновано выдвижение на первый план междисциплинарного подхода к его изучению.

Теоретическая значимость настоящего исследования состоит в систематизации научных подходов к исследованию лексико-семантического поля предметной сферы «военное событие» в медиадискурсе зарубежных СМИ.

Практическая значимость: материалы исследования могут быть использованы для разработки спецкурсов и практических семинаров по языкознанию.

Теоретической базой исследования послужили научные труды А.И. Ивановой [2], А.В. Павловой [3], С.М. Тиллоевой [4], М.А. Чигашевой [5], посвященные рассмотрению лексико-семантического поля с позиции структурного и функционального подходов, согласно положениям которых последнее, являясь языковым явлением, имеет определенную структуру и набор функций [2, с. 11; 4, с. 4].

Одной из наиболее известных зарубежных научных работ, посвященных исследованию лексики и семантики предметной сферы «военное событие», является работа «Семантика войны. Лингвистический взгляд на афганский конфликт» [1]. Автором выделены наиболее частотные лексические единицы и речевые модели аргументации, применяемые в пленарных дебатах Бундестага с целью оправдания размещения немецкого военного контингента в Афганистане в зависимости от периода развертывания войск. Основное внимание в исследовании уделяется семантическому анализу, который дополнен методами корпусной лингвистики. Анализ содержания пяти пленарных дебатов Бундестага позволил автору выявить доминантную терминологическую лексему, которая в больше степени репрезентирует происходящие в Афганистане события в период с 2001 по 2014 гг., а также доказать взаимосвязь последней с речевыми моделями политической аргументации. Таким образом, автором проанализированы экспрессивная, апеллятивная и репрезентативная функции терминологических лексем, выполняющих ключевую роль в дискурсе легитимации миссии в Афганистане. Детальное изучение применяемых в дебатах терминологических лексем и речевых стратегий свидетельствует о применении междисциплинарного подхода к исследованию политического дискурса.

Анализ отечественной литературы по теме исследования позволяет констатировать наличие незначительного количества работ, посвященных изучению ЛСП предметной сферы «Военное событие» на материале новостных сообщений зарубежных СМИ. В общей сложности нам удалось проанализировать всего четыре статьи по данной проблематике за период с 2020 по 2024 гг. Данный факт можно объяснить тем, что с 2009 по 2020 гг. военные события в мире в медиадискурсе зарубежных СМИ не находили столь массового освещения.

Принципы анализа ЛСП военного события «Сервал» на территории Мали в медиадискурсе электронной версии старейшей французской ежедневной газеты Le Figaro являются предметом исследования в работе Е.М. Химинец [6]. В своей статье с позиции структурно-функционального подхода исследователь детально рассматривает, какие лексические единицы репрезентируют данное военное событие, описывает контекстное употребление лексем, представляет лексико-семантическую группу и выявляет логико-семантическим методом ее архисему. Применение программы Sketch Engine позволило автору выделить наиболее частотные лексические единицы, репрезентирующие данное военное событие во французском медиадискурсе: operation (операция), intervention (интервенция), guerre (война), combat (бой). По результатам компонентного анализа установлено, что ядром данной группы является лексема guerre (война).

Более широкому изучению корпуса лексических единиц, объединенным общим семантическим компонентом «боевые действия» в англоязычном военно-политическом дискурсе вокруг военных событий в сирийском Идлибе, посвящена работа Е.В. Крюковой [7]. Изучая язык в средствах массовой информации с позиции медиалингвистики – нового междисциплинарного подхода к изучению языка в СМИ [8], исследователь сосредотачивает внимание на изучении таких аспектов медиадискурса, как производство и восприятие медиатекста, его социально-культурный и идеологический контексты. Материалом для исследования послужили новостные сообщения ведущих англоязычных изданий о боевых действиях в Сирии за 2020 г. Применение метода полевого структурирования позволило выделить в структуре ЛСП «Боевые действия» семь тематических микрополей. Наиболее частотными лексемами явились combat (бой), war (война) со значением armed conflict (вооруженный конфликт), battle (битва). Анализ прагматического аспекта наиболее частотных лексем позволил исследователю обнаружить, что вербализация действий Воздушно-космических сил Российской Федерации в Сирии осуществляется за счет лексем с отрицательной коннотацией, вербализация действий боевиков имеет положительную оценочность. В заключение автор приходит к выводу, что полученные результаты подтверждают факт полного воспроизведения понятийной картины англоязычной языковой общности, ее аксиологических ценностей и сложившихся стереотипов.

Позднее к данной проблематике с позиции когнитивно-дискурсивного подхода и лингвистики информационно-психологической войны обращаются ученые О.И. Калинин и Д.В. Мавлеева [9, с. 42; 10, с. 135]. В совместной работе исследователи описывают результаты анализа репрезентации специальной военной операции в новостных сообщениях ведущих изданий Китайской Народной Республики, Корейской Народно-Демократической республики и Республики Корея.

В процессе исследования ученые уделяют особое внимание не только языку сообщения о СВО, но и специфике использования языка в качестве средства ведения информационно-психологической войны, объектом воздействия которой является психика человека и общественное сознание, орудие – речевые технологии, направленные на обеспечение информационной безопасности государства, возможность формирования, контроля и прогнозирования общественного мнения [11].

Принимая во внимание негативную и нейтральную коннотацию лексических единиц, составляющих ядро микрополей в составе одноименного ЛСП, ученые формулируют следующие выводы:

– в медиадискурсе Китайской Народной Республики действия Вооруженных сил Российской Федерации рассматриваются как исторически необходимые, коннотация наиболее частотных лексем является позитивно-нейтральной;

– репрезентация СВО в северокорейском медиадискурсе носит нейтральный характер на фоне отсутствия стремления сформировать оценочный компонент о СВО;

– репрезентация СВО в южнокорейском медиадискурсе носит негативный характер на фоне стремления сформировать отрицательный образ действий России.

Наконец, новейшей работой в рамках обозреваемого направления является статья Г.В. Самородина [12, с. 922], посвященная обоснованию выделения в составе ЛСП «Чрезвычайная ситуация» микрополя «милитаризм» и изучению его языковой специфики на материале новостных сообщений о СВО ВС РФ в СМИ ФРГ. С позиции когнитивно-дискурсивной парадигмы исследователь также уделяет пристальное внимание не только анализу языковых средств, но и речевых приемов, которые используются для манипулирования информацией о СВО ВС РФ в немецкоязычном медиадискурсе.

Таким образом, в результате анализа лингвистических исследований, целью которых является изучение лексико-семантического поля предметной сферы «Военное событие» в медиадискурсе зарубежных СМИ, установлено, что последнее исследуется отечественными учеными с позиции когнитивно-дискурсивного, структурно-функционального подходов, междисциплинарных направлений: медиалингвистики и лингвистики информационно-психологической войны с применением методов полевого структурирования и количественного и качественного контент-анализа.

Анализ лингвистических исследований дает возможность констатировать превалирование междисциплинарного подхода к изучению лексико-семантического поля предметной сферы «Военное событие» с целью выявления не только языковых средств его репрезентации, но и технологий информационно-психологического воздействия, речевых приемов формирования общественного мнения.

Библиографический список

1. Felicissimus N. *Die Semantik des Krieges. Eine linguistische Betrachtung des Afghanistankonflikts.* Munich, GRIN Verlag, 2015.
2. Иванова А.М., Гордиенко А.Ю. Метод направленной проверки сочетаемости слов в корпусах и поисковых системах как инструмент исследования семантики языковых знаков. *Методология современных семантических исследований в развитии и перспективе.* Москва: ООО «ФЛИНТА», 2023.
3. Павлова А.В. Методы выделения и исследования лексико-семантических полей. *Альманах современной науки и образования:* в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2008; Ч. I, № 2 (9).
4. Тиллоева С.М. *Понятийный аспект структуры семантического поля*: монография. Екатеринбург, 2020.

5. Чигашева М.А. *Семантическое поле как принцип системной организации терминологической лексики*. Москва: МГИМО МИД РФ, 2018.
6. Химинец Е.М. Принципы анализа семантического поля военного события «Сервал». *Евразийский гуманитарный журнал*. 2020; № 2.
7. Крюкова Е.В. Семантическое поле «боевые действия» в военно-политическом дискурсе. *История и современность филологических наук*: сборник научных статей по материалам Международной научной конференции. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2021; Т. 1.
8. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: теория, методы, направления*. Москва, 2020.
9. Калинин О.И. Корпусный анализ языковой репрезентации специальной военной операции ВС РФ на Украине в СМИ КНР. *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки*. 2022; № 10 (865).
10. Калинин О.И., Мавлеева Д.В. Анализ языковой репрезентации специальной военной операции ВС РФ на Украине в СМИ КНР, КНДР и Республики Корея. *Политическая лингвистика*. 2022; № 5 (95).
11. Кушнерук С.Л., Чудинов А.П. Развитие лингвистики информационно-психологической войны: методологическая неоднородность и первые результаты. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2019; Т. 4, № 1.
12. Самородин Г.В. Микрополе «Милитаризм» в структуре семантического поля «Чрезвычайная ситуация» в дискурсе СМИ Германии. *LI Международная научная филологическая конференция имени Людмилы Алексеевны Вербицкой*: сборник тезисов. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2023.

References

1. Felicissimus N. *Die Semantik des Krieges. Eine linguistische Betrachtung des Afghanistankonflikts*. Munich, GRIN Verlag, 2015.
2. Ivanova A.M., Gordienko A.Yu. Metod napravlennoj proverki sochetaemosti slov v korpusah i poiskovyh sistemah kak instrument issledovaniya semantiki yazykovyh znakov. *Metodologiya sovremennyh semanticheskih issledovanij v razvitii i perspektive*. Moskva: OOO «FLINTA», 2023.
3. Pavlova A.V. Metody vydeleniya i issledovaniya leksiko-semanticheskih polej. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya:* v 3 ch. Tambov: Gramota, 2008; Ch. I, № 2 (9).
4. Tilloeva S.M. *Ponyatijnyj aspekt struktury semanticheskogo polya*: monografiya. Ekaterinburg, 2020.
5. Chigasheva M.A. *Semanticheskoe pole kak princip sistemnoj organizacii terminologicheskoj leksiki*. Moskva: MGIMO MID RF, 2018.
6. Himinec E.M. Principy analiza semanticheskogo polya voennogo sobytiya «Serval». *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; № 2.
7. Kryukova E.V. Semanticheskoe pole «boevye dejstviya» v voenno-politicheskom diskurse. *Istoriya i sovremennost' filologicheskih nauk*: sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Knigodel», 2021; T. 1.
8. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: teoriya, metody, napravleniya*. Moskva, 2020.
9. Kalinin O.I. Korpusnyj analiz yazykovoj reprezentacii special'noj voennoj operacii VS RF na Ukraine v SMI KNR. *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki*. 2022; № 10 (865).
10. Kalinin O.I., Mavleeva D.V. Analiz yazykovoj reprezentacii special'noj voennoj operacii VS RF na Ukraine v SMI KNR, KNDR i Respubliki Koreya. *Politicheskaya lingvistika*. 2022; № 5 (95).
11. Kushneruk S.L., Chudinov A.P. Razvitie lingvistiki informacionno-psihologicheskoj vojny: metodologicheskaya neodnorodnost' i pervye rezul'taty. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2019; T. 4, № 1.
12. Samorodin G.V. Mikropole «Militarizm» v strukture semanticheskogo polya «Chrezvychajnaya situaciya» v diskurse SMI Germanii. *LI Mezhdunarodnaya nauchnaya filologicheskaya konferenciya imeni Lyudmily Alekseevny Verbickoj*: sbornik tezisov. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2023.

*Статья поступила в редакцию 23.04.24*

УДК 811.11:811.131 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-427-430

***Savvateeva I.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: savvrina@mail.ru*

**DYNAMIC QUALITY OF ACTION OF MOTION VERBS IN BEHAVIOURAL RELATIONS (WITH REFERENCE TO ITALIAN AND ENGLISH).** The article offers a comparative analysis of the semantic and pragmatic characteristics of the quality of action based on the material of the Italian and English languages. The results of the analysis of the dynamic qualities of action in the semantics and pragmatics of motion verbs in behavioral relations in the linguistic and cultural spaces of unrelated languages are presented. The study defines semantic and pragmatic characteristics of the dynamic qualities of action as fundamental factors of behavioral actions in behavioral relations based on the material of motion verbs in expressing speed. They can reflect explicitly the idea of dynamics and speed in the development of relations. The comparative analysis shows that behavioral actions in situations with motion verbs which express speed and dynamics of actions can trace the development of interpersonal and social relations in pragmatics. It is potentially embedded in their semantic structure.

*Key words:* **behavior, relations, action, motion, speed, linguistic and cultural space, semantics, pragmatics**

***И.А. Савватеева**, канд. филол. наук, Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: savvrina@mail.ru*

# ДИНАМИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ДЕЙСТВИЯ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТАЛЬЯНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье предлагается сопоставительный анализ семантических и прагматических характеристик качества действия на материале итальянского и английского языков. Представлены результаты анализа динамических качеств действия в семантике и прагматике глаголов движения в поведенческих отношениях в лингвокультурных пространствах неблизкородственных языков. В исследовании определяются семантические и прагматические характеристики динамических качеств действия как основополагающие факторы поведенческих действий в поведенческих отношениях на материале глаголов движения, выражающих скорость, которые могут в эксплицитном виде отражать идею динамики и скорости в развитии отношений. Сопоставительный анализ показал, что в прагматике поведенческих действий в ситуациях с глаголами движения, выражающими скорость и динамику действий, можно проследить развитие межличностных и социальных отношений, потенциально заложенных в их семантической структуре.

*Ключевые слова:* **поведение, отношения, действие, движение, скорость, лингвокультурное пространство, семантика, прагматика**

Целью исследования является более детальное осмысление категории *отношения* в поведенческом аспекте на основе глаголов движения, выражающих скорость в неблизкородственных языках. В связи с этим объектом анализа выбраны глаголы движения итальянского и английского языков, выражающие динамические характеристики поведенческих действий.

Предметом исследования являются когнитивно-перцептивные и лингвокультурные основания выделения глаголов движения как предикатов поведения в лингвокультурных пространствах сопоставляемых языков.

В соответствии с поставленной целью в исследовании решаются следующие задачи:

– рассмотреть общетеоретические основания возможности изучения глаголов движения в аспекте их интерпретации как предикатов поведения с позиций лингвокогнитологии и лингвокультурологии;

– проанализировать дефиниции глаголов движения и контексты, выражающие динамические качества действия в поведенческом смысле;

– на основе сопоставительного исследования охарактеризовать сходства, различия и особенности их репрезентации в сопоставляемых лингвокультурных пространствах.

Практическая значимость исследования заключается в использовании полученных результатов в лингводидактических целях, в лексикографической практике, при разработке новых спецкурсов в области лингвокультурологических исследований и межкультурной коммуникации,

Актуальность и теоретическая новизна лингвистического анализа глаголов движения в поведенческом аспекте обусловлена отсутствием сопоставительных исследований по данной проблематике на материале итальянского и английского языков и аргументируется тем фактом, что «движение, приводящее к перемещению в пространстве, может быть обусловлено различными силами. Эти силы могут быть в самом носителе движения или же воздействовать на него извне» [1, с. 269] и существуют в триаде вместе с такими его формами, как пространство и время (см., напр., [2; 3]). Одним из ключевых компонентов понятия поведения

является действие. Дефиниционная структура поведения включает действие, маркируемое лексемами *act*/*to act* (в английском языке) и (*azione* в итальянском языке) [4; 5]. Яркой иллюстрацией языкового выражения поведенческих действий и их динамических качеств является театральное сценическое действие как ключевой компонент коммуникативного акта актера. В практическом выражении лингвистические качества поведенческой динамики действий и движений актуальны в актерской педагогике, где актер должен уметь управлять уровнем энергии, интенсивностью и скоростью своего речевого поведения при выражении сценической правды. Однако в театральной практике действие не обязательно соответствует движению: можно находиться «в действии» даже в абсолютной неподвижности, когда это не соответствует состоянию пассивности организма, но это выражение воли/задачи действующего лица, следовательно, внутреннее действие [6, с. 96].

В теории поля Курта Левина понятие «скорость» в классической физике применяется к понятию «поведение» в соотношении изменения положения физического тела (психофизиологических состояний человека) в единицу времени (определенный момент) [7]. Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, возможность вычленения семантической структуры поведенческих отношений в глаголах движения, выражающих скорость, как имеющих прагматическое выражение восприятия человека как физического и социального существа, отражающихся в их возможных сходствах и различиях в лингвокультурных пространствах различных языков. При рассмотрении глаголов движения, выражающих динамику и скорость развития поведенческих отношений в таком ключе, можно предположить, что данные глаголы, выступая предикатами поведения, могут маркировать ситуации поведения в сфере социально-межличностных отношений и обладать знаковостью и оценочностью.

Основополагающим методом исследования послужил межъязыковой сопоставительный анализ глаголов движения, выражающих скорость как предикатов поведения в итальянском языке с возможными их соответствиями в английском языке: итальянский глагол *correre* и его английские эквиваленты *to run*; *to hurry*; *to rush*. Материалом исследования послужили данные толковых словарей и тезаурусов итальянского и английского языков, а также образцы предложений и текстовых фрагментов, предлагаемых электронными словарями и тезаурусами.

Рассмотрим итальянский глагол *correre* и его эквиваленты в английском языке: *to run*; *to hurry*; *to rush*.

В итальянском языке в словарных статьях глагол движения *correre* (бежать) в качестве предиката поведения может означать быстрое движение к определенному результату: *camminare, andare velocemente, spesso con specificazione del modo o della durata* [8]; *andare verso un determinato esito* [9]. В примере 1) глагол *correre,* усиленный наречием *subito* (немедленно), выражает некое понимание субъектом поведения Мартой необходимости быстрых и динамических действий со стороны своего собеседника по телефону после получения сигнала из письма. Ср. напр.: 1) *Dopo la prima pagina, Martha s'attaccò al telefono e supplicò Douglas di* ***correre*** *subito da lei* (Марта прочла первую страницу, бросилась к телефону, вызвала Дугласа и стала умолять его немедленно приехать к ней) [10]. В примере 2) субъект поведения оценивает цель своих речевых поведенческих действий в отношении второго субъекта в ситуации поведения с предикатом бежать (в страхе). Ср. напр.: 2) *Volevo che si togliesse dai piedi e se dirglielo equivaleva a farlo* ***correre*** *via in preda al panico, allora andava bene* («Все, что я хотела, это убрать его с моего пути, и если эти слова заставят его бежать в страхе, то хорошо») [10]. В примере 3) поведенческая ситуация разворачивается в ускорении движений субъекта поведения от «засеменил» до «припустил бегом» под воздействием какой-либо силы внутреннего стимула к движению, понимания необходимости принятия такого рода динамических поведенческих действий. Ср. напр.: 3) *Il ciccione ha raccolto la cartella e il berretto e se n'è andato, cominciando a* ***correre*** *una volta raggiunto il cancello* («Жирняга подхватил свой ранец и шапку и засеменил прочь, а дойдя до ворот, припустил бегом») [10]. Следующий пример 4) иллюстрирует неуверенность субъекта поведения в принятии решения быстрых действий по отношению к ее адресату поведения. Ср. напр.: 4) *Arielle desiderava credergli, desiderava* ***correre*** *verso di lui* («Ариель хотела верить ему, хотела рвануться навстречу») [10]. В примере 5) субъект поведения оценивает поведение своего адресата как негативное, манипулятивное отношение к себе, как быстрое, необдуманное негативное поведенческое решение со стороны второго участника отношений. Ср. напр.: 5) *Credi di potermi parlare come se fossi una stupida, e poi schioccare le dita per farmi* ***correre*** *da te?* («Думаешь, ты можешь разговаривать со мной, как с глупой, а потом просто щелкнуть пальцами, и я прибегу к тебе?») [10]. Отметим, что в итальянском языке предикат correre выражает скорость принятия решений внутренним движением в физическом воплощении внешнего движения с оценкой своего поведения как «риск». В следующем примере стимулом к поведенческому движению является знак «улыбка» для субъекта поведения. Ср. напр.: 6) *Il sorriso che ricevette in risposta valeva la pena* ***correre*** *il rischio* («Улыбка, которую он получил в ответ, стоила того, чтобы рисковать») [10]. В другом примере, напротив, субъект поведения, оценивая знаки-стимулы по каким-то своим внутренним причинам, не желает предпринимать динамических поведенческих движений, оцениваемых им как риск. Ср., напр.: 7) *Malgrado le mie rassicurazioni e i miei molnija, Sydney non voleva* ***correre*** *alcun rischio* («Несмотря на мою «крутизну» и знаки молнии, она не желала рисковать») [10]. Следующий пример интересен тем, что прагматика поведенческой ситуации выражается предикатом *correre* как бездействие, в то же время, как поведенческое действие – это тоже своего рода внутренняя динамика действия, поскольку во внешнем физическом бездействии существует определенная цель движения вперед. Ср. напр.: 8) *Tutto può essere soggetto a critiche, – dice Dominique. – Bisogna lasciar* ***correre*** («Раскритиковать можно все, – говорит Доминика, – не стоит обращать внимания») [10].

В английском языке эквивалентами итальянского глагола *correre* являются глаголы *to run*; *to hurry*; *to rush* [11]. В семантике данных глаголов движения, выражающих скорость действия, присутствуют в той или иной степени компоненты, в которых заложены основы для возможности интерпретации их как поведенческих действий. Так, например, *to run* означает быстро двигаться; идти без ограничений: свободно передвигаться по своему желанию; идти быстро или поспешно; двигаться в определенном направлении; лгать или распространяться по отношению к чему-либо: *to go faster than a walk;. to go without restraint; move freely about at will; to go rapidly or hurriedly; to lie in or take a certain direction; to lie or extend in relation to something* [12]; *to hurry* означает двигаться или делать что-то быстрее, чем обычно, или заставлять кого-то это делать: *to move or do things more quickly than normal or to make someone do this* [13]; *to rush* – делать что-то или двигаться очень быстро, или заставлять кого-либо действовать таким образом: *to do something or move very quickly, or to cause someone to act in such a way* [13]. Наиболее продуктивным из них в поведенческом понимании является глагол *to run*, вариативность которого как фразового глагола создает обширные интерпретации поведенческих ситуаций в прагматике. Глагол *to run* как предикат поведения во многих поведенческих ситуациях выражает больше внутреннюю динамику движения, выраженную больше, чем внешнее физическое действие. Ср. напр.: 1) *Then, suddenly, she believed she might have the explanation for his rejection when she* ***ran*** *to meet him* [10]. В другом примере отношения между субъектами поведения развиваются во времени, при этом нарастание динамики происходит больше во внутреннем выражении действий, интенсивность которых проявляется во внешнем мире, но обозначена более медленно и размыто. Ср. напр.: 2) *She realized there was something more happening between them, something that* ***ran*** *deep* [10]. Глагол движения *to run* как предикат поведения выражает внутреннюю оценку своего поведения при принятии решения о возможности того или иного поведения. Ср. напр.: 3) *Very muscle in my body urged me* ***to run****, but there was nowhere to go* [10]. В следующем примере фразовый глагол *to run off* показывает ситуацию оценки самим субъектом поведения как поведения неправильного в контексте необдуманного торопливого решения. Ср. напр.: 4) *Alicia now realized how stupid she'd been* ***to run off*** [10]. В примере 5) фразовый глагол *to run away* подчеркивает состояние внутреннего движения субъекта поведения под воздействием внешних знаков поведенческой ситуации, оцениваемого им как некомфортное и необходимое в изменении. Ср. напр.: 5) *This time his study of my appearance was so intent that I wanted* ***to run away*** *and hide* [10]. Другой пример показывает оценку ситуации с предикатом *to run* при выражении динамики действий субъектов поведения (крестьян) как риск. Ср. напр.: 6) *The sergeant didn't consider the possibility that they had* ***to run*** *such risks to feed their families* [10].

В следующем примере маркируется оценка субъектом поведения по отношению к другому участнику поведенческого акта. Субъект поведения удерживал руку другого человека с определенными намерениями остановить возможные его действия и освободил ее, субъективно оценив возможные действия другого как благоприятные для себя и своих целей в данной ситуации. Ср. напр.: 7) *You should have told me,' Andrew pulled his arm free, but didn't appear ready* ***to run off*** *again* [10]. В нижеследующем примере речь идет об оценке динамики развития отношений, выраженной предикатом *run down* и усиленной рассуждениями «либо-либо». Ср. напр.: 8) *They* ***ran*** *them* ***down*** *and either left them mangled on the ground or crushed them to death against the walls of the houses* [10]. Глагол *to run* может выражать в своей прагматике заложенные устои поведения человека в обществе. Ср. напр.: 9) *You don't have to face the moral and ethical burdens we have* ***running*** *this world* [10]. Глагол *to run* как предикат поведения выступает как физический знак поведенческой ситуации. В следующем примере субъект поведения дает положительную оценку поведению другого субъекта, маркируя физическое действие выражением «пробежался по руке теплыми пальцами» и наречием «счастливо». Ср. напр.: 10) *He laughed happily and* ***ran*** *his warm fingers down my arm* [10]. Выражение внутренней динамики поведенческих действий предикатом *to run* в виде представления плана развития поведенческой ситуации в будущем физическом выражении. Ср. напр.: 11) *He* ***ran*** *through the scene again from the beginning, seeing it the way it should have been* [10].

Глагол движения *to hurry* как предикат поведения в своей прагматике выражает физическое ускорение поведенческой динамики по отношению ко второму субъекту поведения в поведенческой ситуации. В примере жест-знак указывает на необходимость ускориться. Ср. напр.: 1) *Come on,» she hisses and gestures for us* ***to hurry****»*.

Глагол движения *to rush* как предикат поведения, выражающий скорость, схож в своем семантическом значении и прагматическом выражении с глаголом *to hurry* по отношению к другому субъекту поведения, однако в большей степени, чем последний выражает динамику развития отношений между людьми. В примере 1) динамика развития отношений оценивается в плане их влияния на изменение поведения. Ср. напр.: 1) *Nora's a pretty girl, and Jim started* ***to rush*** *her, and she changed* [10]. В следующем примере предикат поведения маркирует внутрен-

нее движение субъекта поведения, выраженное в намерениях по отношению ко второму субъекту поведенческой ситуации. Ср. напр.: 2) *Juliette wanted* ***to rush*** *to him, press her lips to those terrible marks* [10]. Пример 3) демонстрирует оценку решительности и скорости действий субъектов поведения. Ср. напр.: 3) *Dimitri, understanding my need* ***to rush*** *in and take action, seemed surprised by my unusual behavior* [10]. В примере 4) глагол движения *to rush* выступает как физический знак реакции в определенных поведенческих ситуациях. Ср. напр.: 4) *Christine thanked Ivy for being a good friend to Eric, which sent more color* ***rushing*** *into Ivy's cheeks* [10]. Пример 5) демонстрирует ситуацию, в которой поведение группы людей оценивается положительно, радость выражается в скорости реакции. Ср. напр.: 5) *All around me, people are shrieking with joy and* ***rushing*** *to embrace loved ones* [10]. Пример 6) демонстрирует негативную оценку поведенческой ситуации с предикатом *to rush*. Ср. напр.: 6) *He knocked on the back door and, unlike Mabel, who* ***rushed*** *in, he waited politely on the step* [10]. В следующем примере субъект поведения предпринимает физические поведенческие действия с целью выйти из ситуации незаметно. Ср. напр.: 7) *She had* ***rushed*** *down Fossebridge Road before Rex could spot her, and fled to the center of town* [10].

Сопоставительный анализ глаголов движения итальянского и английского языков выявил следующие *различия*.

*В семантике.* В семантике глаголов движения, выражающих скорость, английский язык показывает большую вариативность в плане возможности их интерпретации как поведенческих действий: лгать или распространяться по отношению к чему-либо (*to run*); заставлять кого-то это делать (*to hurry*); делать что-то или двигаться, или заставлять кого-либо действовать очень быстро (*to rush*). В итальянском языке глагол движения *correre* означает быстрое движение к определенному результату.

*В прагматике. В плане выражения динамики поведенческих действий.*

1. Итальянский глагол *correre* выражает скорость в поведенческой интерпретации как необходимость быстрых и динамических действий (пример 1). В английском языке глаголы движения как предикаты поведения во многих поведенческих ситуациях выражают скорость больше во внутренней динамике движения, чем во внешних физических действиях (*to run*), либо как внутреннее движение субъекта поведения, выраженное в намерениях по отношению ко второму субъекту поведенческой ситуации.

2. В итальянском языке поведенческая ситуация разворачивается в ускорении движений субъекта поведения под воздействием какой-либо силы внутреннего стимула к движению, понимания субъектом поведения необходимости принятия такого рода динамических поведенческих действий (пример 3). В английском языке отношения между субъектами поведения развиваются во времени, при этом нарастание динамики происходит больше во внутреннем выражении действий, интенсивность которых проявляется во внешнем мире, но обозначена более медленно и размыто.

3. Итальянский глагол *correre* может маркировать неуверенность субъекта поведения в принятии решения быстрых действий по отношению к ее адресату поведения (пример 4). В английском языке глагол движения *to run* как предикат поведения выражает внутреннюю оценку интенсивности действий при принятии решения о возможности того или иного поведения.

*В семиотическом аспекте.* В итальянском языке знак может интерпретироваться как *стимул* к поведенческому движению (например, улыбка второго участника отношений) для субъекта поведения.

В английском языке знак может интерпретироваться как *физический знак* – глаголы движения могут маркировать скорость реакции:

1. Состояние внутреннего движения субъекта поведения под воздействием внешних знаков поведенческой ситуации, оцениваемого им как некомфортное и необходимое в ее изменении.

2. Физическое ускорение поведенческой динамики по отношению ко второму субъекту поведения в поведенческой ситуации. Указание на необходимость ускориться (*to hurry*) и выражение степени интенсивности развития отношений между людьми.

*В аксиологическом аспекте.* В итальянском языке оценка в поведенческих ситуациях направлена на анализ своих целей в отношении адресата поведения либо на оценку поведения второго участника ситуации по отношению к своему поведению, например, как негативное, манипулятивное отношение со стороны второго участника ситуации (пример 5).

В английском языке оценка данных поведенческих ситуаций направлена на оценивание своего поведения на предмет неправильности, обдуманности при принятии торопливого решения: оценка возможных действий другого участника отношений как благоприятных для себя и своих целей в данной ситуации; оценка динамики развития отношений ( *run down*); выражение внутренней динамики поведенческих действий ( *to run*) в виде представления плана развития поведенческой ситуации в будущем физическом выражении. Динамика развития отношений оценивается в плане их влияния на изменение поведения.

Поведенческие ситуации с глаголами движения скорости выражают как положительную оценку по отношению другому субъекту поведения (*to run*: радость выражается в скорости реакции), так и негативную оценку поведенческой ситуации (*to rush*).

Отличительными безэквивалентными в прагматическом выражении особенностями поведенческих ситуаций с глаголами движения, выражающими скорость, нами выделены следующие.

В английском языке глагол *to run* (пример 9) может выражать в своей прагматике заложенные устои поведения человека в обществе.

Итальянский язык предлагает достаточное количество примеров контекстов с предикатом *correre*, выражающим скорость принятия решений внутренним движением в физическом воплощении внешнего движения с оценкой своего поведения как «риск» (в данном анализе приведены два примера). Несмотря на то, что в английском языке найден пример с предикатом *to run* в выражении динамики действий с оценкой «риск», соотношение объема данных сопоставительного анализа позволяют предположить, что «риск» может являться отличительным лингвокультурным маркером при рассмотрении в данном лингвистическом ракурсе.

Семантика глагола *correre* в итальянском языке (быстрое движение к определенному результату) находит свое прагматическое воплощение в поведенческих ситуациях бездействия во внешнем выражении. В то время как поведенческое действие – это тоже своего рода внутренняя динамика действия, поскольку во внешнем физическом бездействии существует определенная цель движения вперед.

Таким образом, глаголы движения, выражающие скорость в поведенческом аспекте, в сопоставляемых языках приобретают достаточно широкую вариативность при выражении категории отношения, становясь в контекстах маркерами поведения, при этом словарные описания лаконичны.

Вопрос лингвокультурных различий в области семантических и прагматических качеств действия в поведении, их семиотической и аксиологической интерпретаций является актуальным и перспективным направлением в сопоставительных исследованиях.

Библиографический список


1. Шамне Н.Л. Универсальные характеристики категории пространства и ядерные признаки из репрезентации в языке. *Croat. Slav. Iadert.* 2009: 265–279.
2. Шамне Н.Л. *Семантика немецких глаголов движения и их русские эквиваленты в лингвокультурологическом освещении*. Волгоград: Издательство ВолГУ, 2000.
3. Шамне Н.Л. *Актуальные проблемы межкультурной коммуникации*. Волгоград: Издательство ВолГУ, 2020.
4. Савватеева И.А. Специфика семиотичности поведения. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* Серия: Языкознание и литературоведение. 2015; № 21 (732): 93–103.
5. Савватеева И.А. Сравнительный дефиниционный анализ концепта BEHAVIOUR и смежных с ним понятий. *Modern Humanity Success*. 2023; 3: 150–153.
6. Evandro S. Pedagogie d'attore e acquizizione linguistica tra imitazione e interpretazione. Italiano sul palcoscenico: codici semiotici nella vita e nella prpfessione. Atti del convegno internazionale a carattere pratico e scientifico. *MGLU*. 2021:94–98.
7. Левин К. *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург: Речь, 2000.
8. *Dizionario Italiano*. Available at: https://dizionari.corriere.it
9. *Dizionario italiano De Mauro.* Available at: https://dizionario.internazionale.it
10. *Glosbe.com*. Available at: https://glosbe.com/ru/it
11. *Oxford Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
12. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com
13. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org


References


1. Shamne N.L. Universal'nye harakteristiki kategorii prostranstva i yadernye priznaki iz reprezentacii v yazyke. *Croat. Slav. Iadert.* 2009: 265-279.
2. Shamne N.L. *Semantika nemeckih glagolov dvizheniya i ih russkie `ekvivalenty v lingvokul'turologicheskom osveschenii*. Volgograd: Izdatel'stvo VolGU, 2000.
3. Shamne N.L. *Aktual'nye problemy mezhkul'turnoj kommunikacii*. Volgograd: Izdatel'stvo VolGU, 2020.
4. Savvateeva I.A. Specifika semiotichnosti povedeniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* Seriya: Yazykoznanie i literaturovedenie. 2015; № 21 (732): 93-103.
5. Savvateeva I.A. Sravnitel'nyj definicionnyj analiz koncepta BEHAVIOUR i smezhnyh s nim ponyatij. *Modern Humanity Success*. 2023; 3: 150-153.
6. Evandro S. Pedagogie d'attore e acquizizione linguistica tra imitazione e interpretazione. Italiano sul palcoscenico: codici semiotici nella vita e nella prpfessione. Atti del convegno internazionale a carattere pratico e scientifico. *MGLU*. 2021:94-98.
7. Levin K. *Teoriya polya v social'nyh naukah*. Sankt-Peterburg: Rech', 2000.

8. *Dizionario Italiano*. Available at: https://dizionari.corriere.it
9. *Dizionario italiano De Mauro.* Available at: https://dizionario.internazionale.it
10. *Glosbe.com*. Available at: https://glosbe.com/ru/it
11. *Oxford Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
12. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com
13. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org

*Статья поступила в редакцию 04.05.24*

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-430-432

***Sibiryakova S.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: sibirykova80@mail.ru*

**POLYFUNCTIONALITY OF THE LETTER AS A REPRESENTATIVE OF EPISTOLARY DISCOURSE (BASED ON THE MATERIALS OF GERMAN-LANGUAGE LETTERS OF PETITION OF THE XIXTH CENTURY).** Epistolary discourse is a complex communicative phenomenon, which in addition to speech action includes the idea of the communication participants, their characteristics and communicative settings, knowledge of socially, psychologically and culturally significant conditions and circumstances of text composition, the processes of perception and interpretation of the message, as well as the functions performed by epistolary discourse. The article analyses the letter's functional orientation as a representative of epistolary discourse, in general, and 19th century German language letters of petition, in particular. Identification of the functional possibilities of a particular type of discourse allows to highlight its specific features more clearly and create a holistic view of epistolary discourse as a special form of remote written communication.

*Key words:* **epistolary discourse, written form of communication, function of epistolary discourse, multifunctional, German-language letters of petition of 19th century**

***С.Н. Сибирякова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: sibirykova80@mail.ru*

# ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПИСЬМА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ЭПИСТОЛЯРНОГО ДИСКУРСА (НА МЕТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЕМ-ПРОШЕНИЙ XIX ВЕКА)

Эпистолярный дискурс представляет собой сложное коммуникативное явление, которое помимо речевого действия включает в себя представление об участниках коммуникации, их характеристики и коммуникативные установки, знание социально, психологически и культурно значимых условий и обстоятельств создания текста, процессы восприятия и интерпретации сообщения, а также функции, выполняемые эпистолярным дискурсом. В статье анализируется функциональная направленность письма как представителя эпистолярного дискурса, в целом и немецкоязычных просительных писем XIX столетия в частности. Выявление функциональных возможностей конкретного типа дискурса позволяет более четко осветить его специфические особенности и создать целостное представление об эпистолярном дискурсе как особой форме дистанцированной письменной коммуникации.

*Ключевые слова:* **эпистолярный дискурс, письменная форма коммуникации, функция эпистолярного дискурса, полифункциональность, немецкоязычные письма-прошения XIX века**

В последние десятилетия в лингвистической литературе все чаще появляются исследования, посвященные рассмотрению многочисленных жанровых разновидностей писем с позиций различных направлений современной лингвистической науки. Настоящая статья посвящена исследованию текстов немецкоязычных писем-прошений XIX века как представителей эпистолярного дискурса, а именно – выявлению их функциональных возможностей. Актуальность темы определяется тем, что при имеющемся значительном числе подходов к исследованию различных форм эпистолярного жанра в данной области имеется целый ряд спорных, до сих пор не решенных вопросов, и дискурсивно-лингвистические характеристики немецкоязычных просительных писем XIX века на сегодняшний день полностью не раскрыты. Мы исходим из того, что «в дискурсе отражается сложная иерархия различных знаний, необходимых как при его порождении, так и при его восприятии» [1, с. 14]. В то же время настоящий уровень развития междисциплинарных исследований дискурсивной парадигмы служит надежным фундаментом для разработки новых исследовательских методик, которые позволят изучить и описать немецкоязычные письма-прошения XIX столетия как одну из реализуемых в регистре письменной коммуникации форм диалогического информационно-воздействующего общения.

Целью настоящего исследования является рассмотрение функциональных возможностей немецкоязычных писем-прошений XIX века как представителя эпистолярного дискурса. Достижению цели способствует поэтапное решение следующих задач: 1. Определить понятие эпистолярного дискурса; 2. Описать главные и частные функции немецкоязычных писем-прошений XIX века; 3. Выявить особенности взаимодействия и взаимообусловленности различных функций в текстах исследуемых писем.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем подвергаются анализу исторические тексты немецкоязычных просительных писем XIX века, имеющие реальную референциальную природу, и выявляются их функциональные возможности. Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие теории дискурса, в частности в исследование институционального типа дискурса, в разработку вопросов о функциональных возможностях немецкоязычных просительных писем в рамках лингвокультурного ареала XIX столетия.

Практическая значимость статьи заключается в том, что полученные данные и основные выводы исследования могут найти применение в теоретических курсах по жанрово-стилевой типологии текстов, стилистике, теории дискурса, лингвистики текста, прагмалингвистике, а также в научно-исследовательских работах студентов, магистрантов и аспирантов.

Материалом исследования являются письма-прошения XIX столетия, сохранившиеся и опубликованные в изданиях *Denn das Schreiben gehört nicht zu meiner täglichen Beschäftigung Der Alltag kleiner Leute in Bittschriften, Briefen und Berichten aus dem 19. Jahrhundert* под редакцией З. Гроссе, М. Гримберга, Т. Гельшера, Й. Карвейка [2] и *Bis vor die Stufen des Throns. Bittschriften und Beschwerden von Bergleuten im Zeitalter der Industrialisierung* под редакцией К. Тенфельде и Г. Тришлера [3].

Дискурс представляет собой сложное и многогранное понятие, являющееся центральным моментом человеческой жизни в языке, того, что Б.М. Гаспаров назвал языковым существованием, которое представляется автору «игрой бесчисленного множества разнородных и разнонаправленных факторов» [4, с. 10]. К таким факторам автор относит «коммуникативные намерения автора, всегда множественные и противоречивые; взаимоотношения автора и адресатов; всевозможные «обстоятельства», важные или случайные, так или иначе отпечатавшиеся в данном сообщении; общие идеологические черты и стилистический климат эпохи в целом и той конкретной среды и конкретных личностей, которым сообщение прямо или косвенно адресовано, в частности; жанровые и стилевые черты как самого сообщения, так и той коммуникативной ситуации, в которую оно включается; и, наконец, – множество ассоциаций с предыдущим опытом, так или иначе попавших в орбиту данного языкового действия» [4, с. 9].

Все вышеперечисленное позволяет утверждать, что любой текст, в том числе и эпистолярный, нельзя рассматривать как отдельно существующую, изолированную от внешних факторов лингвистическую категорию, вне разнообразных взаимоотношений с создателем и читателем этого текста и условий, при которых этот текст был создан. Поскольку любой текст так или иначе фиксирует какой-либо фрагмент человеческого опыта или его осмысления, в настоящем исследовании мы будем рассматривать письмо через призму понятия дискурс с учетом таких экстралингвистических параметров, как участники взаимодействия, а именно – автор и адресат, их социальный статус и взаимоотношения, историческая эпоха, социокультурный контекст, цели участников коммуникации, а также функциональные возможности письма как представителя эпистолярного дискурса.

Вслед за Слюсаревой под функциями языка мы понимаем «проявление его сущности, его назначения и действия в обществе, его природы, т. е. они являются его характеристиками, без которых язык не может быть самим собой» [5, с. 564]. Поскольку язык является средством общения, сообщения, познания, самовыражения, воздействия, средством выражения оценки, чувств и эмоций, а также средством накопления и передачи социального опыта, следовательно, к числу важнейших функций языка большинство исследователей относят коммуникативную, фатическую, информативную, когнитивную, апеллятивную, референциальную, эмоционально-оценочную, кумулятивно-трансляционную функции. Каким образом происходит реализация перечисленных функций в исследуемых нами текстах писем-прошений XIX века, мы рассмотрим ниже.

По мнению О.Е. Филимоновой, **коммуникативная функция** занимает высшее положение в иерархии функций языка и является надфункцией и непосредственным условием существования языка. Она проявляется во всех случаях употребления языка [5, с. 13–14]. Вслед за А.В. Курьянович мы считаем, что коммуникативная функция (функция общения) «является для эпистолярного дискурса не только главной, но и исходной, поскольку все остальные функции могут реализовываться исключительно в акте коммуникации как отдельные его характеристики, доминирующие или периферийные для него» [6, с. 147]. Результатом действия коммуникативной функции является «установление контакта автора с адресатом с целью последующей передачи ему сообщения и воздействия на него» [6, с. 146]. Таким образом, в рамках коммуникативной функции одновременно находят реализацию такие функции, как фатическая (функция установления, поддержания, прекращения контакта), информативная (функция передачи определенной информации), а также апеллятивная (функция воздействия на адресата).

На каждую из перечисленных функций, как утверждает О.Ю. Подъяпольская, могут «наслаиваться» эмоциональная, оценочная, эстетическая, этикетная функции. Иными словами, объясняет автор, «любое речевое действие, обладающее той или иной целеустановкой (например, сообщение какой-либо информации), может сопровождаться оценкой (явно или неявно выраженной, эмоциональной или рациональной) через обращение к эстетическому чувству адресата, а также путем следования определенным правилам оформления высказывания» [8, с. 67].

Как было отмечено выше, цель любого письма заключается в установлении и поддержании речевого письменного общения, следовательно, **фатическая (контактная) функция** является обязательной в осуществлении дистанцированной коммуникации и находит формальное выражение в определенной архитектонике письма, обязательными элементами которой являются контактоустанавливающие, контактоподтверждающие и контактозавершающие речевые акты. Так, контактоустанавливающую функцию в исследуемых нами письмах берут на себя обращения к адресату и приветствия. К контактоподтверждающим речевым актам относятся благодарность за ранее полученное письмо, а также объяснение намерения написания данного письма. Фразы прощания, подпись адресанта выполняют контактозавершающую функцию. Принято считать, что единицы фатической коммуникации представляют собой неинформативные высказывания, в том смысле, что они «не несут когнитивной информации, связанной с пропозициональным, или фактическим содержанием несущих ее языковых структур» [9, с. 194]. Однако, что касается исследуемого нами материала, то этикетные единицы, используемые авторами писем-прошений, характеризуются специфическим лексико-семантическим содержанием, которое переводит фокус внимания из области установления, поддержания и завершения контакта в область воздействия на адресата. Для исследуемых нами писем характерна акцентированная вежливость, которая, по замечанию В.И. Карасика, «проявляется не только как возвышение адресата, но и как принижение говорящего» [9, с. 83]. Анализ эмпирического материала показал, что для немецкоязычных писем-прошений XIX столетия характерна «высокопарно-торжественная манера обращения, с обязательным указанием титула адресата, который в обращениях сопровождался особой группой прилагательных, подчеркивающих глубокое уважение и преклонение автора письма перед адресатом» [10, с. 96]: *Hochwohlgebohrner Freyherr Gnädiger Herr Landrath* (здесь и далее в примерах сохранена орфография источников) [2, с. 40], *Wohlgebohrne Hochzuverehrende Herren* [3, с. 69], *Hochwohlgebohrner insbesonders hochzuverehrender Herr Landrath* [2, с. 41].

Намеренное акцентирование социальной дистанции корреспондентов реализуется не только в вокативном признаке, в направленности на адресата, но и в автохарактеристике, которая в исследуемых письмах, как правило, имеет эгогумилиативное оформление, заключающееся в попытках адресанта «отодвинуться на задний план, идя даже на занижение всего, относящегося к себе» [11, с. 43]. Эгогумилиативная автохарактеристика эксплицируется, как правило, в заключительной части письма в виде подписи адресанта и сопутствующих ей элементах: *Wir werden es Zeit-Lebens mit dem wärmsten Danck zu erkennen wissen, und nie aufhören, mit allem respect zu verharren Ew. Wohl-und Hochedelgebohrene Ganz gehorsamste Eheleüthe Gerhard Bungart hieselbst* [2, с. 36], *Ew. Hochwohlgeboren untertaniger Diener Diederich Stratmann* [2, с. 41].

Сознательно возвышая адресата и принижая себя, адресант тем самым ставит себя в определенную зависимость от адресата, на благосклонность и великодушие которого он рассчитывает. Манифестация зависимости адресанта от адресата повышает вероятность желаемого перлокутивного эффекта за счет того, что повышается личностный статус получателя письма, а «более высокий статус может сделать адресата более великодушным и благожелательным к просьбе адресанта» [12, с. 42].

Таким образом, единицы фатической информации в рамках исследуемых писем служат не только и не столько для установления, поддержания и завершения контакта – с их помощью авторы просительных писем пытаются воздействовать на адресата с целью осуществления своих намерений, а именно – реализации их просьбы.

Суть **информативной функции (функции сообщения)**, представленной в каждом письме-прошении, состоит в передаче адресату определенных сведений, информации, в констатации фактов. Автор информирует адресата о той ситуации и обстоятельствах, которые вынудили его обратиться за помощью в вышестоящие инстанции, сообщает необходимые факты своей биографии, доказывает и аргументирует необходимость оказания ему помощи, одновременно апеллируя к рациональной и эмоциональной сферам адресата. Как показал анализ эмпирического материала, особенностью реализации информативной функции в исследуемых нами письмах является тот факт, что, констатируя факты, приведшие просителя к необходимости обращения с просьбой, цель адресантов заключалась не только в стремлении дать адресату сведения объективного характера, но и в одновременном эксплицитно демонстрируемом воздействии на его эмоциональную сферу, в попытках вызвать у него чувство жалости и сострадания. Так, в следующем примере просительница, излагая объективные факты, информируя о причинах, приведших ее к необходимости обращения с просьбой, одновременно активно пытается воздействовать на чувства и эмоции адресата: *Tiefgebeugt von Nahrungssorgen und Gram, daß die armen Kinder zu früh verwaist sind und ihren anerkannt tapferen Vater in Folge der Verwundungen im badenseschen Kriege (1848–1849) entbehren müssen, wagt es die unterthänigst rubrizierte Dienerin Ihrer Kaiserlich-Königlichen Majestät um Hochgeneigteste Inschutznahme zu Füßen zu fallen* [2, с. 49]. В данном примере наблюдается не только апелляция к состраданию вследствие того, что у просительницы нет денег, чтобы накормить ее бедных, рано осиротевших и оставшихся без отца детей, но и подчеркивается тот факт, что их отец – признанный храбрый воин, погибший от ран на войне, вследствие этого с просительницы определенным образом снимается ее вина за необходимость обращения с просьбой о помощи.

**Апеллятивная (воздействующая) функция** относится, на наш взгляд, наряду с коммуникативной и информативной, к основным функциям, реализуемым в рамках эпистолярного дискурса и, в частности, в текстах немецкоязычных писем-прошений XIX века. Суть апеллятивной функции заключается в том, что адресант эксплицитно или имплицитно дает адресату понять, что хочет сформировать у него определенную точку зрения относительно какого-либо вопроса, какой-либо ситуации, подвигнуть его к совершению какого-либо вербального и/или невербального действия или запросить какую-либо информацию.

Эксплицитными средствами реализации апеллятивной функции в исследуемых нами письмах являются конструкции с модальными и перформативными глаголами; связки «существительное + глагол» с семантикой побуждения; многочисленные несобственно-побудительные высказывания, апеллятивный характер которых имплицитно заложен в контексте, прежде всего в виде разнообразных оценочных и эмоционально-оценочных маркеров; гораздо реже встречаются глаголы в форме повелительного наклонения.

Особенность реализации апеллятивной функции в исследуемом нами типе дискурса заключается в том, что изначально воздействие направлено на эмоциональную сферу адресата посредством использования адресантами разнообразных коммуникативных тактик, наиболее употребительными из которых, как показал анализ исследуемых писем, являются такие тактики, как подчеркивание социальной дистанции корреспондентов, демонстрация вежливости, отказ от конкретизации при формулировке просьбы, апелляция к состраданию, негативное прогнозирование событий, тактика положительной самопрезентации и ряда других. Целью воздействия на эмоциональную сферу адресата является дальнейшее побуждение его к совершению действия, направленного на реализацию просьбы адресанта.

Особенностью актуализации **эмоционально-оценочной функции** в эпистолярном дискурсе является то, что она тесно переплетается и реализуется, как правило, в комплексе со всеми остальными функциями. Устанавливая, поддерживая, завершая контакт посредством использования единиц фатической информации, сообщая определенные сведения объективного и субъективного характера в попытках воздействия на эмоциональную и рациональную сферы адресата, авторы просительных писем XIX столетия прибегают к использованию большого количества разнообразных языковых средств эмоционально-оценочного характера. Выражение экспрессии и эмоциональный контекст в исследуемых нами письмах наблюдаются на разных уровнях языка. Так, на фонетическом уровне экспрессия может проявляться в использовании междометий и междометных слов: *Wir haben zwey Schweine und eine Ziege angezogen, und freüten uns schon, aus dem Verkauf dieser Thiere dereinst unsere Gläubiger zum Theil befriedigen zu können, aber Ach! Auch diese müssen uns alle drey crepieren…* [2, с. 35–36]. На морфологическом уровне частотно употребление прилагательных и наречий в превосходной степени с присущими им суффиксами: *Eure Wohlgeboren werden es daher meiner größten Noth großgünstig verzeihen, daß Wohldieselben ich hiermit nochmals gehorsamst bitten muß: daß geruhen wollen: Mir für die Zukunft meine wöchentliche Zulage mir so viel erhöhen zu wollen daß ich davon blos den nothdürftigsten Unterhalt, und die unentbehrlichsten Bedörfniße bestreiten könne* [2, с. 34–35]. На синтаксическом уровне данную функцию реализуют все средства экспрессивного синтаксиса: короткие, напряженные эмоциональные предложения, риторические вопросы и восклицания, эмоциональные повторы, повествовательно-восклицательные предложения.

**Когнитивная функция** также находит специфическую реализацию в текстах немецкоязычных писем-прошений XIX века. Когнитивная функция языка заключается в том, что он «является одним из средств познания, приобретения знаний, а также инструментом для организации, переработки, хранения, передачи, а в какой-то степени и порождения информации» [13, с. 57]. Особенно-

стью реализации указанной функции в эпистолярном дискурсе является то, что она представляет собой не столько целенаправленное теоретическое познание, сколько получение элементарного человеческого жизненного опыта в процессе дистанцированного и опосредованного через текст общения. Написание письма связано с взаимодействием адресанта с окружающим миром, его наблюдениями, воображением, его представлениями, системой знаний и ценностей. В свою очередь, чтение письма представляет собой получение информации, определенных знаний, их восприятие и интерпретацию в зависимости от разнообразных личностных характеристик адресата, а также запоминание, дальнейшее извлечение из памяти и использование. Все это свидетельствует об определенной репрезентативности когнитивной функции в эпистолярном дискурсе в целом и в письмах-прошениях XIX века в частности.

**Референциальная функция** выражается в способности эпистолярного дискурса обозначать ситуации, явления или объекты реального мира. Референциальная характеристика письма может быть реальной или квазиреальной. Реальная референциальная природа характерна для частного эпистолярия, квазиреальная – для литературного эпистолярия, так называемых квазиписем. Поскольку немецкоязычные письма-прошения XIX столетия имеют реальную референциальную природу, то данный факт обусловливает еще одну функциональную возможность исследуемого нами типа дискурса, а именно – выполнение им **кумулятивно-трансляционной функции**, заключающуюся в накоплении и передаче информации, имеющей значение для конкретного индивида, отдельной социальной группы или целого этноса. Письменный текст играет особую роль в процессе распространения информации, именно эта форма речи способствует накоплению, обобщению, систематизации и передаче человеческого опыта от поколения к поколению. Исследуемые нами немецкоязычные письма-прошения дают представление не только о состоянии системы письма XIX века, письменно-речевой и текстовой компетентности в целом – в них находят отражение специфичные черты определенной исторической эпохи и национального менталитета. Так, при анализе эмпирического материала было выявлено, что авторы просительных писем XIX столетия прибегали к использованию определенного спектра языковых стратегий и тактик с целью воздействия на адресата и реализации просьбы адресанта. Инвариантной стратегией в исследуемых письмах выступает коммуникативная стратегия побуждения, которая реализуется посредством использования авторами писем целого ряда коммуникативных тактик, таких как «тактика выражения уважения адресату, тактика сближения коммуникантов, тактика субъективной аргументации, тактика объективной аргументации, тактика положительной самопрезентации» [9, с. 83].

В заключение следует отметить, что анализ функциональных возможностей, присущих эпистолярному дискурсу в целом и немецкоязычным просительным письмам XIX века в частности, позволяет более четко выявить специфические черты исследуемого типа дискурса и создать целостную картину о нем как особой форме дистанционной письменной коммуникации. Все реализуемые в рамках письма функции взаимосвязаны и взаимозависимы, что демонстрирует отличительную особенность данной разновидности дискурса – его полифункциональность. Немецкоязычные письма-прошения XIX века, как показал анализ эмпирического материала, выполняют все функции, присущие представителям эпистолярного дискурса, главными же являются коммуникативная, информативная и апеллятивная, что обусловлено главной целью адресантов исследуемых писем, а именно – попытками воздействия на адресата и их выраженной ориентацией на перлокутивный эффект в виде ответного письма и/или действия адресата, направленного на реализацию просьбы адресанта.

Библиографический список


1. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор). *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты:* сборник обзоров. Москва, 2000: 5–13.
2. Karweick J. „Tiefgebeugt von Nahrungssorgen und Gram" Schreiben an Behörden. *„Denn das Schreiben gehört nicht zu meiner täglichen Beschäftigung" Der Alltag kleiner Leute in Bittschriften, Briefen und Berichten aus dem 19. Jahrhundert.* Bonn: Dietz, 1989: 17–88.
3. Tenfelde K., Trischler H. *Bis vor die Stufen des Throns. Bittschriften und Beschwerden von Bergleuten im Zeitalter der Industrialisierung.* München: Verlag C.H. Beck, 1986.
4. Гаспаров Б.М. *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования.* Москва: Новое литературное обозрение, 1996.
5. Слюсарева Н.А. Методологический аспект понятия функций языка. *Известия Академии наук СССР.* Серия литературы и языка. Москва: Издательство АН СССР, 1979; Т. 38: 136–144.
6. Филимонова О.Е. *Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте.* Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2007.
7. Курьянович А.В. Функциональные возможности эпистолярного дискурса как особой формы межличностной коммуникации. *Вестник ТГПУ.* 2009; Выпуск 9 (87): 146–150.
8. Подъяпольская О.Ю. *Типология адресованности в текстах эпистолярного жанра (на материале писем Ф. Кафки)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Челябинск, 2004.
9. Карасик В.И. *Язык социального статуса.* Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
10. Сибирякова С.Н. *Реализация коммуникативной стратегии в структуре писем-прошений (на материале немецкоязычных писем-прошений XIX века).* Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2010.
11. Девкин В.Д. *Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика.* Москва: Международные отношения, 1979.
12. Карабан В.И. Аргументация просьб в комплексных директивах. *Речевое общение и аргументация.* Санкт-Петербург: Экополис и культура, 1993; Выпуск 1: 39–45.
13. Троянова И.М. Когнитивная функция как одна из важнейших функций языка. *Вестник ТГПУ*, 2008; Выпуск 2 (76): 56–58.


References


1. Kubryakova E.S. O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike (Obzor). *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty:* sbornik obzorov. Moskva, 2000: 5-13.
2. Karweick J. „Tiefgebeugt von Nahrungssorgen und Gram" Schreiben an Behörden. *„Denn das Schreiben gehört nicht zu meiner täglichen Beschäftigung" Der Alltag kleiner Leute in Bittschriften, Briefen und Berichten aus dem 19. Jahrhundert.* Bonn: Dietz, 1989: 17-88.
3. Tenfelde K., Trischler H. *Bis vor die Stufen des Throns. Bittschriften und Beschwerden von Bergleuten im Zeitalter der Industrialisierung.* München: Verlag C.H. Beck, 1986.
4. Gasparov B.M. *Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1996.
5. Slyusareva N.A. Metodologicheskij aspekt ponyatiya funkcij yazyka. *Izvestiya Akademii nauk SSSR.* Seriya literatury i yazyka. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1979; T. 38: 136-144.
6. Filimonova O.E. *`Emociologiya teksta. Analiz reprezentacii `emocij v anglijskom tekste.* Sankt-Peterburg: OOO «Knizhnyj Dom», 2007.
7. Kur'yanovich A.V. Funkcional'nye vozmozhnosti `epistolyarnogo diskursa kak osoboj formy mezhlichnostnoj kommunikacii. *Vestnik TGPU.* 2009; Vypusk 9 (87): 146-150.
8. Pod`yapol'skaya O.Yu. *Tipologiya adresovannosti v tekstah `epistolyarnogo zhanra (na materiale pisem F. Kafki)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2004.
9. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa.* Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
10. Sibiryakova S.N. *Realizaciya kommunikativnoj strategii v strukture pisem-proshenij (na materiale nemeckoyazychnyh pisem-proshenij XIX veka).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2010.
11. Devkin V.D. *Nemeckaya razgovornaya rech': Sintaksis i leksika.* Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1979.
12. Karaban V.I. Argumentaciya pros'b v kompleksnyh direktivah. *Rechevoe obschenie i argumentaciya.* Sankt-Peterburg: `Ekopolis i kul'tura, 1993; Vypusk 1: 39-45.
13. Troyanova I.M. Kognitivnaya funkciya kak odna iz vazhnejshih funkcij yazyka. *Vestnik TGPU*, 2008; Vypusk 2 (76): 56-58.


*Статья поступила в редакцию 14.03.24*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-432-434

***Solovyova O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

**WORKING WITH WORD-FORMATION STANDARDS IN PRACTICAL CLASSES AT A UNIVERSITY.** The work studies word-forming norms of the Russian literary language. The article discusses basic concepts (word-formation norms, morphemes, methods of word formation), and outlines objectives and tasks. Particular attention is paid to experimental work carried out within the framework of practical classes in the disciplines "Speech Practices" and "Modern Russian Literary Language." The article presents tasks for the development of speech culture, practical literacy of students, as well as exercises for identifying and preventing word-formation errors (a task for finding cognates, working with morphemes, abbreviations, word-formation chains, exercises for determining the nature of historical morphemic changes in the composition of a word, tasks to determine the method of word formation, exercises to find word-formation errors, etc.). The conclusion concerns what role this complex plays in the acquisition of word-formation norms of the Russian language and what impact it has on the communicative culture of students.

*Key words:* **word formation norms, morpheme, historical morphemic changes of word, word formation chain, morphological and non-morphological ways of word formation**

***О.Н. Соловьева**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

# РАБОТА СО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ НОРМАМИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ

Данная научная работа посвящена словообразовательным нормам русского литературного языка. В статье рассматриваются основные понятия (словообразовательные нормы, морфема, способы образования слов), намечаются цели и задачи. Особое внимание уделяется экспериментальной работе, проводимой в рамках практических занятий по дисциплинам «Речевые практики» и «Современный русский литературный язык». В статье представлены задания на развитие речевой культуры, практической грамотности студентов, а также упражнения на выявление и предупреждение словообразовательных ошибок (задание на нахождение однокоренных слов, работа с морфемами, аббревиатурами, словообразовательными цепочками, упражнения на определение характера исторических морфемных изменений в составе слова, задания на определение способа словообразования, упражнения на нахождение словообразовательных ошибок и т. д.). В конце исследования представлен вывод о том, какую роль играет данный комплекс при усвоении словообразовательных норм русского языка и какое влияние оказывает на коммуникативную культуру студентов.

*Ключевые слова:* **словообразовательные нормы, морфема, исторические морфемные изменения слова, словообразовательная цепочка, морфологические и неморфологические способы словообразования**

Проблема изучения словообразовательных норм русского языка в вузе на сегодняшний день остается актуальной, так как знание языковых норм влияет на развитие культуры устного и письменного общения студентов. Современный русский язык беспрерывно пополняется новой лексикой, которая образуется морфологическими и неморфологическими способами, а также заимствуется из других языков. Чтобы понять смысл слова, точно и правильно употребить его в речи, необходимо знать его морфемный состав. Знание основных морфем слова, способов словообразования помогут избежать словообразовательных ошибок.

Новизна заключается в том, что в данном исследовании предложены упражнения на выявление и предупреждение словообразовательных ошибок, а также задания на развитие речевой культуры и практической грамотности студентов (на материале проведения практических занятий по дисциплинам «Речевые практики» (тема «Нормы русского языка») и «Современный русский литературный язык» (раздел «Словообразование»)).

Целью данного исследования является рассмотрение комплекса упражнений для усвоения словообразовательных норм русского языка.

Задачи работы:

1. Рассмотреть основные понятия по изучаемой проблеме.
2. Проанализировать словообразовательные ошибки и недочеты, которые были допущены студентами при написании экспериментальной работы по морфемике.
3. Представить систему заданий и упражнений на выявление и предупреждение словообразовательных ошибок, а также на развитие речевой культуры и практической грамотности студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке системы упражнений, направленных на формирование словообразовательных норм русского языка.

Представленные задания и упражнения имеют и практическую значимость, т. к. материал применяется преподавателями высшей школы на практических занятиях для усвоения словообразовательных норм.

Процесс формирования словообразовательных норм современного литературного языка продолжают привлекать к себе внимание исследователей [1, с. 22–28]. Словообразованию посвящали свои труды такие выдающиеся лингвисты, как Е.А. Земская [2], А.Н. Тихонов [3], И.С. Улуханов [4], Н.Ю. Шведова [5], Н.Д. Арутюнова [6] и др. Словообразовательные нормы русского языка являются объектом изучения таких ученых, как Л.А. Пиотровская [7], Е.М. Хакимова [8], В.А. Богородский [9]. Обратимся к основным понятиям изучаемой проблемы.

Под словообразовательными нормами понимаются предписания, регламентирующие сочетаемость морфем в слове в соответствии с возможностями системы языка [10].

Известно, что морфема является наименьшей значимой единицей языка, неделимой частью слова. Экспериментальное задание заключалось в нахождении и выделении всех морфем в слове.

*Пенальти, плодовый, разобрав, расступиться, пестревшая, медвежий, песочница, холоднее (наречие), послышалось, какой-нибудь, антигерой, букварь, восьмидесятый, восьмиугольник, разогнаться, напольный, двухметровый, гостиничный, суфле, бордо.*

Проанализируем ошибки и недочеты, допущенные студентами при выполнении данной экспериментальной работы.

1. Ошибки в определении и выделении окончания (например, у неизменяемых существительных *пенальтИ, суфлЕ,* у наречия *холоднЕЕ* и у неизменяемого прилагательного *бордО* были выделены окончания; у притяжательного прилагательного *медвежий* многие выделили окончание *-ий*).
2. Ошибки в выделении приставки (например, в слове *антигерой* иноязычную приставку *анти-* выделяли как корень).
3. Ошибки в выделении суффикса глагола (например, у слов *разогнАться, расступИться* суффиксы *-а-* и *-и-* многие студенты включали в состав флексии).

Сложности, которые возникали при выполнении задания, связаны с незнанием теоретических понятий по теме «Морфемика» и «Словообразование» (основных морфем слова, способов словообразования).

Рассмотрим комплекс упражнений, который мы используем на практических занятиях. Это упражнения на разграничение однокоренных слов и форм одного и того же слова, задания на нахождение основных морфем в слове и определение морфологических и неморфологических способов словообразования, задания на построение словообразовательных цепочек, а также работа со словообразовательными ошибками. Приведем примеры заданий.

Задание 1. Выпишите однокоренные слова. Назовите формы одного и того же слова.

А) *О лесах, лес, в лесу, лесной, лесистый, перелесок, лесок, лесник, лесничество, по лесу, лесопарк, лесничий.*

Б) *Бежать, бег, бегун, бежит, бегу, пробежка, бегающий, бежишь, забег, беглец, забег, бежим, бегая, бегство.*

В) *Свист, свистеть, свистит, свисток, свистящий, свистнуть, свистнул.*

Г) *Скорый, скорость, самый скорый, скоростной, скоро, ускорение, скороход, скорее, ускоритель.*

Д) *Яркий, ярок, ярче, ярче всех, яркость, ярко, ярчайший, самый яркий.*

Е) *Решить, решу, решение, решительный, решив, решивший, реши, решающий.*

Задание 2. Заполните таблицу.

| Слова с материально выраженным окончанием | Слова с нулевым окончанием | Слова, не имеющие окончания (в том числе нулевого) |
|---|---|---|
| *Безветри**е*** | *заячий* (притяжат. прил.) | *летая* (дееприч.) |
| | | |
| | | |

*Безветрие, заячий, летая, или, кино, беж, решая, окно, нес, по-летнему, ушли, вручив, конь, беглец, значение, мамин, взялся, брутто, либо, чисто (кр. прил.), рожок, кафе, чисто (наречие), носок, бегать, облако, домино, нести, новее, но, жалюзи, колоть, тетрадь, солидарность, тишь, хаки, лисий, нетто, зерно, ножницы, рука, рукав, пальто, Иванов, прошлое, увы, пенальти, сегодня, ситуация, внизу, стол, шоссе.*

Задание 3. Выпишите слова с двумя приставками.

*Вообразить, непобедимый, наперевес, непогрешимый, воссоединение, посоветовать, озаглавить, подействовать, расположиться, разорвать, оторвать, безосколочный, переосмыслить, предрасположенность, исподлобья, придумать, недооценить, безвылазный, неопознанный, безудержный, соприкоснуться, приехать, пришкольный, вдобавок, поневоле, неразбериха, предусмотреть, расспросил.*

Задание 4. Выпишите слова с двумя суффиксами.

*Талантливый, ремесленник, программный, виртуозность, гостиница, беззаботность, рассвет, медвежий, оформительница, удивительный, бесхитростный, сероватый, устарелый, написал, луковица, обманутый, по-зимнему, разгоняя, слева, издалека, пришкольный, по-французски, потерянные, кофе, хлебный, мостик, мамин, настольный, прогулка, водопад, скоростной, увидев, подоконник, учитель, синий.*

Задание 5. Выпишите слова с приставкой НАД-

*Надеть, надежный, надбровье, надпись, надвинуть, надрезать, надкусить, надымить, надумать, надтреснутый, надоесть, надбавка, надвое, надворный, надежда, надрубить, наделять, надрыв, надеяться, надзор, надувательство, надлом, надувной, надменный, надобность, надоедать, надо, надлобье, надсмотр, надеяться, надорванный.*

Задание 6. Распределите аббревиатуры по колонкам.

*Вуз, ОГПУ, ЗАГС, колхоз, КамАЗ, ГИБДД, ЖЭК, Минздрав, ФГОС, профком, МХАТ, МГУ, ГЭС, ЭВМ, БАД, ВДВ, ЗОЖ, собес, ОБЖ, главбух, УЗИ, спецназ, сельпо.*

| Звуковые аббревиатуры | Буквенные аббревиатуры | Слоговые аббревиатуры | Смешанные аббревиатуры |
|---|---|---|---|
| *вуз* | *ОГПУ* | *Колхоз* | *КамАЗ* |
| | | | |
| | | | |

Задание 7. Выпишите слова со связанным корнем.

*Подоконник, добавить, почтовый, улица, обувать, пальто, лесной, листва, медленный, удвоить, курсовая, побелка, снежный, доброта, синий, социальный, домовой, дружный, городок, засолка, ошибка, ходить, красивый, смельчак, верхушка, сладкий, птенец, отгул, почернеть, пленить, клубничный, дымок, водянистый, причал, отнять, тряпка, ликвидация, припасы, гористый, желтизна.*

Задание 8. Определите характер исторических морфемных изменений в слове (опрощение, декорреляция, переразложение, диффузия, усложнение, замещение).

*Свидетель, пескарь, зрелый, розоватый, скрипучий, лекарь, рафинад, фляжка, лентяй, удилище, копыто, колесо, ветчина, обед, любовь, забор, порошок, стелька, минимум, коричневатый, беречь, стричь, безрукавка, живность, смотритель.*

Задание 9. Определите способ словообразования.

*Кое-что, желток, сокурсник, тишь, добровольный, бег, дояр, ледоход, пединститут, надписать, по-французски, взрыв, комп, водопроводчик, МГУ, зам, хлебоуборочный, вагон-ресторан, СМИ, белоснежный, думая, веселее, переоценить, велик, паровоз, ВАК, переносица, правнук, русал, паровоз, универ, городской, профком, телик, канатоходец, подбородок, примерка, пароходный, самовар, запись, ультрамодный, сухофрукты, Причерноморье, исход, зелень, ИЗО, КВН, подбородок.*

Суффиксальный способ: *желток*, …

Префиксальный способ: *кое-что*, …

Префиксально-суффиксальный способ: *сокурсник*, …

Безаффиксный способ: *тишь*, …

Способ обратного словообразования: *дояр*, …

Усечение производящей основы: *комп*, …

Аббревиация: *МГУ*, …

Сложение: *ледоход*, …

Смешанный способ: *добровольный*, …

Задание 10. Выполните тестовые задания на тему «Словообразовательные нормы русского языка».

1. Что такое адъективация?

*А) Переход слов той или иной части речи в существительное.*

*Б) Переход слов той или иной части речи в прилагательное.*

*В) Переход слов той или иной части речи в наречие.*

*Г) Переход слов той или иной части речи в местоимение.*

2. В каком ряду все слова образованы лексико-семантическим способом?

*А) Бык, банк, мех, рак, мир, свет, кулак.*

*Б) Язык, крыша, сегодня, сумасшедший, вокруг.*

*В) Первый, один, свинка, бычок, вечнозеленый.*

*Г) Песок, кинуть, вышеуказанный, проездной.*

3. Какое слово образовано сложносуффиксальным способом?

*А) МГУ*

*Б) Роман-газета*

*В) Паровоз*

*Г) Головоломка*

4. Какое слово образовано путем сложения?

*А) Зарплата*

*Б) ОГПУ*

*В) Диван-кровать*

*Г) Сенокос*

5. В каком ряду все слова имеют нулевое окончание?

*А) Кино, окно, пальто, облако, оно.*

*Б) Лисий, синий, медвежий, хороший.*

*В) Конь, ноль, заячий, прелесть, стол.*

*Г) Преуспел, альпинист, сегодня, пенальти.*

6. В каком ряду все слова имеют приставку ПОД- ?

*А) Подкрылки, подушка, подарок, подать.*

*Б) Подробный, подумать, неподкупный, подвиг.*

*В) Подводник, подруга, подлость, подъезд.*

*Г) Подъехать, поддержать, подбежать, подрисовать.*

7. В каком ряду все слова имеют морфемный состав, соответствующий схеме «ПРИСТАВКА+КОРЕНЬ+СУФФИКС»?

*А) Слева, увидев, пальто, по-зимнему.*

*Б) Справа, пригорок, вчитаться, набок.*

*В) Внизу, вовеки, по-доброму, налево.*

*Г) Отросток, навечно, отправив, издалека.*

Задание 11. Выпишите слова, образованные лексико-синтаксическим способом.

*Глубокоуважаемый, глубоководный, высокоразвитый, быстродействующий, высокопрочный, теплоизоляция, быстрорастущий, труднодоступный, вечнозеленый, малознакомый, близлежащий, высокогорный, дикорастущий, густонаселенный, малоприятный, бетономешалка, сухофрукты, лесопарковый, пароходный, белоснежный, жаропонижающий.*

Задание 12. Вставьте недостающее звено словообразовательной цепочки.

А) *Озеленение – озеленить – ??? – зеленый.*

Б) *Катастрофичность – ??? – катастрофа.*

В) *Гостиничный – гостиница – гостиная – ???.*

Г) *Восьмиугольник – восьмиугольный – ???.*

Задание 13. Найдите словообразовательные ошибки и исправьте их.

1. Иван, бессомненно, придет первым. 2. Мой друг всегда стремился к богатости. 3. Он всегда был злопамятливым. 4. Мария всегда проявляла бесстрашность. 5. Мои дела подналадились. 6. Он так и не вскрыл причину конфликта. 7. Хватит проявлять упрямость.

Система заданий, представленная в исследовании, играет важную роль в усвоении словообразовательных норм русского языка. При выполнении подобных упражнений студенты научаться разграничивать однокоренные слова и формы одного и того же слова, верно определять морфемный состав слова, правильно писать и употреблять слова в речи. Обучающиеся расширят словарный запас за счет новых форм. Данный комплекс упражнений позволит выявить и предупредить словообразовательные нарушения, а также повысит практическую грамотность студентов и положительно повлияет на их коммуникативную культуру.

Библиографический список


1. Арутюнова Н.Д. *Проблемы морфологии и словообразования.* Москва: Языки славянской культуры, 2007.
2. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование.* Москва: Флинта: Наука, 2006.
3. Тихонов А.Н. *Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным.* Москва: АСТ, 2014.
4. Улуханов И.С. *Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация.* Москва, 1996.
5. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
6. Арутюнова Н.Д. *Проблемы морфологии и словообразования.* Москва: Языки славянской культуры, 2007.
7. Пиотровская Л.А. Словообразовательные нормы в аспекте культуры речи. *Известия ВГПУ.* 2015; № 1 (266): 181–184.
8. Хакимова Е.М. Текстовая норма как ортологический тип. *Гуманитарный вектор.* Серия: Филология. Востоковедение. 2016; Т. 11, № 3: 31–39.
9. Богородский В.А. О флективном параллелизме -и // -ие в русском языке XVIII века. *Ученые записки КФУ. Гуманитарные науки,* 2011; № 6: 50–56.
10. Хакимова Е.М. Текстовая норма как ортологический тип. *Гуманитарный вектор.* Серия: Филология. Востоковедение. 2016; Т. 11, № 3: 31–39.


References


1. Arutyunova N.D. *Problemy morfologii i slovoobrazovaniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2007.
2. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie.* Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
3. Tihonov A.N. *Novyj slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka dlya vseh, kto hochet byt' gramotnym.* Moskva: AST, 2014.
4. Uluhanov I.S. *Edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo yazyka i ih leksicheskaya realizaciya.* Moskva, 1996.
5. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
6. Arutyunova N.D. *Problemy morfologii i slovoobrazovaniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2007.
7. Piotrovskaya L.A. Slovoobrazovatel'nye normy v aspekte kul'tury rechi. *Izvestiya VGPU.* 2015; № 1 (266): 181-184.
8. Hakimova E.M. Tekstovaya norma kak ortologicheskij tip. *Gumanitarnyj vektor.* Seriya: Filologiya. Vostokovedenie. 2016; T. 11, № 3: 31-39.
9. Bogorodskij V.A. O flektivnom parallelizme -i // -ie v russkom yazyke XVIII veka. *Uchenye zapiski KFU. Gumanitarnye nauki,* 2011; № 6: 50-56.
10. Hakimova E.M. Tekstovaya norma kak ortologicheskij tip. *Gumanitarnyj vektor.* Seriya: Filologiya. Vostokovedenie. 2016; T. 11, № 3: 31-39.


*Статья поступила в редакцию 27.03.24*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-434-437

***Sun Wenjun**, postgraduate, Department of Russian Literature in Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: sunventszyun@yandex.ru*

**FESTIVE MOTIF AND FOLK DEMONOLOGY IN THE EARLY PROSE OF NIKOLAI GOGOL AND PU SONGLING'S SHORT STORIES.** This article provides a comprehensive study of the festive motif in the early prose of Nikolai Gogol's "Evenings on a farm near Dikanka" and the collection of fantastic short stories "Strange tales from a Chinese Studio" by Pu Songling. It also analyzes the main plot and compositional functions of the festival, folklore and mythological imagery in the works,

to identify common motifs and do their comparative study and interpretation. For this purpose, the methods of “close reading” and comparative approach are applied. The article argues that the festive period plays many roles in the works of both writers: it not only reflects the cyclical nature of time and the development of the plot, but also makes a suitable atmosphere for meeting the main characters, contributes to the dynamics of the plot and becomes a key moment in their lives.

*Key words:* **festive motif, folklore, plot, folk demonology, fantasy, N.V. Gogol, Pu Songling**

***Сунь Вэньцзюнь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Университет МГУ – ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: sunventszyun@yandex.ru*

# МОТИВ ПРАЗДНИКА И НАРОДНАЯ ДЕМОНОЛОГИЯ В РАННЕЙ ПРОЗЕ Н.В. ГОГОЛЯ И НОВЕЛЛАХ ПУ СУНЛИНА

Данная статья посвящена комплексному исследованию мотива народного праздника в ранней прозе Н.В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» и сборнике фантастических новелл Пу Сунлина «Рассказы Ляо Чжая о необычайном». В работе анализируются основные сюжетно-композиционные функции праздника, фольклорных и мифологических образов в указанных произведениях с целью выявления общих мотивов и их сравнительного изучения и интерпретации. Для этого используются методы «медленное чтение» и компаративистский подход. Автор делает вывод о том, что праздничный период в произведениях обоих писателей играет множество ролей: он не только отражает цикличность времени и развитие сюжета, но и создает подходящую атмосферу для встречи с главными персонажами, способствует динамике сюжета и становится ключевым моментом в их жизни.

*Ключевые слова:* **праздничный мотив, фольклор, сюжет, народная демонология, фантастика, Н.В. Гоголь, Пу Сунлин**

Изучение творчества Н.В. Гоголя, русского писателя-классика XIX века, и Пу Сунлина, выдающегося китайского прозаика рубежа XVII–XVIII веков, имеет длительную историю. Произведения Гоголя становятся предметом серьезного научного описания с конца XIX века, например, в работах В.И. Шенрока и Н.С. Тихонравова (компаративное исследование повестей писателя ведется с начала XX века и получает значительное развитие в последние десятилетия [1]); в Китае поэтику и стилистику Пу Сунлина стали изучать еще при династии Цин (XVII–XX вв.), что отражено в трудах выдающихся ученых того времени: *Фэна Чжэньлуаня* (冯镇峦), *Дань Минлуня* (但名伦) и *Цзи Сяоланя* (纪晓岚). Благодаря неповторимому художественному очарованию фантастические новеллы Пу Сунлина привлекают внимание исследователей многих стран, в том числе советских и российских ученых: в первой половине XX века фундамент для таких научных исследований создает видный китаист В.М. Алексеев. Труды других синологов, таких как А.И. Иванов, А.А. Файнгар, П.М. Устин и О.Л. Фишман, также вносят значительный вклад в интерпретацию произведений Пу Сунлина и распространение их в русской читательской среде.

Цель данного исследования заключается в выявлении смысловой общности мотива праздника и определении его роли в фантастическом цикле Н.В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» и новеллах Пу Сунлина «Рассказы Ляо Чжая о необычайном». Для достижения данной цели были выделены основные задачи, включающие в себя анализ ключевых сюжетно-композиционных элементов праздника, фольклорных и мифологических образов, присутствующих в упомянутых произведениях. Научная новизна исследования заключается в том, что в статье впервые предлагается компаративный анализ творчества Гоголя и Пу Сунлина с точки зрения фантастических и народно-демонологических мотивов. С учетом увеличивающегося взаимного интереса к культурам России и Китая типологическое исследование фантастической прозы Гоголя и Пу Сунлина является чрезвычайно актуальным. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты можно использовать для изучения истории русской и китайской литературы, в частности творчества Гоголя и Пу Сунлина, а также для развития методологии сравнительного литературоведения.

В ранней фантастической прозе Н.В. Гоголя («Вечера на хуторе близ Диканьки») и волшебных новеллах Пу Сунлина («Рассказы Ляо Чжая о необычайном») можно заметить следующие особенности: широкое использование фольклорного и литературного материала, интерес к фантастическим и демонологическим элементам, а также выразительное описание бытовых сцен – все эти яркие черты служат предварительной мотивацией для типологически-сопоставительного анализа творчества русского и китайского классиков.

По мнению фольклориста Т.А. Агапкиной, народный календарь представляет собой совокупность представлений о природе, закономерностях человеческой жизни и циклах хозяйственной деятельности, которые воплощены «во всех жанрах и формах духовной культуры: фольклорном слове, языках, верованиях и сезонных обычаях» [2, с. 21]. В монографии «Краткая история китайской прозы» китайский новеллист и критик Лу Синь отмечает, что для полного понимания «поминального праздника» необходимо рассматривать его не только как отдельное фольклорное явление, но и как комплексный историко-этнографический и литературно-эстетический феномен [3, с. 145].

**Общие черты в поэтике Н.В. Гоголя и Пу Сунлина**

В поэтике анализируемых писателей фольклорная составляющая общепризнана доминирующей, фантастика в аспекте народной демонологии является одной из главных тем их произведений. Изображая повседневные картины и сцены, авторы умели искусно перемежать действительное и сверхъестественное. Известно, что Гоголь с начала своего творческого пути широко опирался на фольклорную традицию. В процессе написания своих малороссийских повестей он обращался к матери с просьбой прислать ему сведения о народных поверьях, страшных легендах, преданиях и анекдотах [4, с. 63]. Опора на фольклорный материал – неотъемлемая часть мифологических рассказов «Ляо Чжая». Поставив столик с трубками и чашками чая, Пу Сунлин приглашал всех желающих рассказывать ему об удивительном. Сам автор в предисловии «Ляо Чжая» говорит: “情类黄册，喜人谈鬼，闻则命笔，遂以成编。久之，四方同人，又以邮筒相寄，因而物以好聚，所积益伙” [5, с. 12] В.М. Алексеев так переводит слова мастера: «Однако, слыша подобные рассказы, я беру в руки кисть, повелеваю ей писать: получается целая книга. Проходит еще некоторое время, и люди одних со мною вкусов со всех сторон присылают мне с почтовою оказией свои записи. Вещи любят собираться – и у меня стало накапливаться таких записей все больше и больше» [6, с. 16].

Конструирование художественного мира в повестях Н.В. Гоголя и Пу Сунлина во многом схоже: они ярко и детально изображают различные народные обычаи и обряды, а в систему образов своих фантастических произведений включают разнообразные фольклорные материалы, связанные с народными праздниками. Например, большинство сюжетов из цикла «Вечеров» разворачивается на празднично-ритуальном фоне или в преддверии праздника («Вечер накануне Ивана Купалы», «Ночь перед Рождеством»), или в особом праздничном локусе и карнавальной атмосфере («Сорочинская ярмарка», «Майская ночь», «Страшная месть», «Заколдованное место») [7, с. 12]. В древнекитайской литературе народный сезон как важный празднично-ритуальный фон играет существенную роль в структуре сюжета в различных жанрах. В «Ляо Чжае» народные праздники упоминаются более чем в 40 рассказах, включая праздник Весны, Цинмин, праздник Фонарей, Чунъян, Праздник Луны и Дуаньу.

По словам М.Я. Вайскопфа, один из часто используемых приемов в экспозиции сюжета – описать шумный праздник, который способствует усилению речевого взаимодействия между персонажами, словно они оказываются в общем поле силы [8, с. 106]. М.М. Бахтин отмечал подобную тенденцию в своем тезисе о смеховом мире в «малороссийских» повестях Гоголя: «Праздники, с их поверьями и особой атмосферой вольности и веселья выводят жизнь от обычных ограничений и делают невозможное возможным» [9, с. 485]. В фантастических повестях Гоголя и Пу Сунлина мотив встречи со сверхъестественными силами становится сюжетообразующим. Инфернальные существа не столько являются носителями фантастики, сколько сосуществует с реальными персонажами. Так как любовная интрига является одной из ключевых тем в творчестве обоих авторов, встреча в контексте народных праздников стимулирует развитие любовной линии в их произведениях.

В произведениях обоих авторов отмечается яркое карнавальное начало, характеризующееся склонностью главных героев проявлять непочтение к старшим и неуважение авторитетов. Карнавальное начало сильнее всего ощущается в гоголевском цикле «Вечеров…», например, в «Сорочинской ярмарке» и «Майской ночи»; Пу Сунлин, изображая карнавальные эпизоды в рассказах «Беседы зрачков» (《瞳人语》) и «Красная яшма» (《红玉》), размышляет о трагедиях, вызванных характерной для народных праздников установкой отступления от социальных и моральных правил.

Следует отметить, что оба писателя выделяют в структуре повествования праздничный танец, рассматривая его как неотъемлемую часть ритуального праздника в своей фантастике и народной демонологии. В повестях «Заколдованное место», «Страшная месть» и «Пропавшая грамота» Гоголь описывает малороссийские ритуальные пляски, в основном гопак или казачок, как коллективное действие, объединенное общим порывом и стремлением. А Пу Сунлин в повести «Вечерний закат» (《晚霞》) рисует масштабный танец на лодках во время праздника Дуаньу как возможность для встречи главных героев – Туана и девушки-оборотня, которые являются танцорами. Это в значительной степени свидетельствует о гуманистических взглядах автора, так как в китайской культуре танец невысоко ценился, а танцоры считались низшими членами общества.

**Мотив праздника и фольклорные образы в повестях Н.В. Гоголя**

Гоголь черпал элементы из литературы барокко и романтизма, а его изысканный стиль напоминал фантастическую прозу Э.Т.А. Гофмана [10, с. 12].

В то же время основой для фольклорного гоголевского художественного мира являются демонические образы славянской народной культуры, присущие жанру календарных «быличек». Сюжет первой повести «Сорочинская ярмарка» в цикле «Вечеров» можно сравнить с общеевропейской интерпретацией романтической волшебной сказки. В первый раз на торговой и увеселительной ярмарке восемнадцатилетняя Параська встретила парубка Грицко, который впоследствии стремится соединиться со своей возлюбленной, но между ними всегда стоят две противоборствующие силы – одна препятствует их соединению, а другая помогает им вступить в брак. Хивря, мачеха, как член семьи невесты приняла участие в свадебном обряде и попыталась помешать свадьбе. Ее внешность отличается чертами колдуньи. Заметим, что именно на карнавальном локусе, ярмарке, легенда о черте и красной свитке получила свое развитие. События увенчаны счастливой развязкой – танцами и свадебным весельем.

В повести «Ночь перед Рождеством» сюжет разворачивается накануне Рождества Христова – праздника, входящего в зимний святочный комплекс. В соответствии с народными поверьями все праздники сопряжены с опасностью, и чем святее праздник, тем больше опасностей он несет [11, с. 239]. Однако «бесовские» персонажи в этой повести наглядно снижены и снабжены комической окраской, а место и роль их определены сакральным временем действия. Набожный кузнец Вакула смог устоять перед дьяволом и воспрепятствовать ему благодаря своему умению писать святые иконы и использовать Слово Божие и крестное знамение в качестве оружия. Таким образом, герой обладает божественной защитой, а дьявол, в свою очередь, становится его помощником, подчиняясь его командам и выполняя его приказы, даже оказывая ему помощь в различных ситуациях. Повесть заканчивается соединением двух любящих сердец и описанием свадебной церемонии.

Согласно мифологическому представлению, которое распространено среди славян и других европейских народов, злые духи из загробного мира в определенные праздники проявляют повышенную активность и могут вторгнуться в жизнь человека, нанося ему вред [12, с. 100]. Такой же праздничный мотив присутствует в гоголевской повети «Вечер накануне Ивана Купала». Иванов день соединил в себе христианский праздник Рождества Иоанна Крестителя (24 июня по старому стилю после летнего солнцеворота) и славянский языческий праздник Ивана Купала. Традиция сбора трав и цветов в купальскую ночь нашла отражение в мотиве волшебного цветка папоротника. Момент искушения дьяволом (Басаврюком) главного героя, сироты Петро, отличается «пограничностью»: *Завтра Ивана Купала. Одну только эту ночь в году и цветет папоротник. Не прозевай! Я тебя буду ждать, о полночи, в Медвежьем овраге* [13, с. 104]. Во-первых, праздник является сакральным временем, которое отличается пограничным характером во всех аспектах. Во-вторых, считается, что время после захода солнца всегда имело мистический смысл: это страшное промежуточное время, неразрывно связанное со сверхъестественными (и часто нечистыми) силами. Писатель-романтик, в свою очередь, продолжает традицию фантастических романов гофмановского типа, в которых вечер служит разделительной чертой между днем и ночью, состоянием «сумеречным» между светом и тьмой, жизнью и смертью. Антитеза мира реального и демонического представлена весьма напряженно. Существенным стимулом развития сюжета стал праздник Ивана Купала, во время которого Петро встречался с представителями «того» света – дьяволом и ведьмой, а затем совершал ужасные преступления и входил в состояние безумия. Ввиду того что свадьба главных героев состоялась благодаря вмешательству нечистой силы, брак не приносит им счастья. Гоголь справедливо пишет, что «от черта не будет добра» [13, с. 108].

**Праздники и мифологические образы в рассказах Пу Сунлина**

Следует отметить, что праздники имеют свое происхождение в древних календарях и сезонах и оказывают существенное воздействие на классическую китайскую беллетристику [14, с. 159]. В сборнике «Рассказы Ляо Чжая о необычайном» праздники выполняют разнообразные структурные функции: указывают на циклическое сюжетное время, создают соответствующую атмосферу для появления главных героев, способствуют развитию сюжета, являются поворотным моментом в судьбе персонажей-влюбленных. В своих фантастических новеллах Пу Сунлин часто описывает характерную сцену праздника: герой и героиня в сезон празднований разрывают узы феодализма и получают возможность свободно общаться друг с другом. Герои в сборнике «Ляо Чжая» – в основном ученые и студенты, имеющие определенный социальный статус, а очаровательные женские образы – в большинстве случаев демонические существа сверхъестественного мира из китайского фольклора: лисицы, пчелки, феи-лотосы, небесные девы и многие другие.

Праздники Цинмин и Праздник Первой Луны можно увидеть в значительном количестве новелл Пу Сунлина, таких как «Смешливая Иннин» (《嬰宁》), «Дочери божии» (《神女》) и «Крадет Персик» (《偷桃》). В ляочжаевских рассказах часто встречаются сцены, где мужчина отправляется на кладбище или на прогулку за город и встречает красивую женщину, чаще всего – призрак. Это становится начинающим импульсом для странных историй Пу Сунлина, которые могут быть как фантастическими, загадочными, так и ужасными. Часто писатель использует торжественные праздники для создания фона историй, которые кажутся простыми, но в действительности имеют глубокий смысл. Исследуя материал, посвященный духам умерших, И.А. Алимов пришел к выводу, что в китайском обществе душа умершего характеризуется способностью к возвращению в повседневность [15, с. 43]. На некоторых праздниках, включая праздник Цинмин, наблюдается пиковое количество возвращающихся на землю душ умерших. Он является гранью соприкосновения реального и мистического мира, где люди и демонические духи могут встретиться и узнать друг друга. С помощью мотива праздника реальность и вымысел объединяются в единую гармоничную историю.

В соответствии с народными традициями, указывающими на то, что праздник Цинмин представляет собой уникальный культурный комплекс, включающий поминовение усопших и отдых, когда люди выезжают на природу, чтобы насладиться весенним пейзажем и почтить память своих предков. Встреча возлюбленных происходят на фоне народного праздника Цинмин, например, в повести «Цинфэн» (《青凤》). Студент Гэн Цюйбин познакомился с красавицей-лисицей по имени Цинфэн (один из традиционных китайских мифологических образов) в своем семейном заброшенном поместье. Он сразу влюбился в девушку-сироту, но её дядя воспрепятствовал их отношениям, запретив им даже видеться. На празднике Цинмин после посещения могил предков студент Гэн случайно спас маленькую бедную лисицу, оказалось, она и есть Цинфэн. Превращение её из лисицы в девушку является ключевым эпизодом в сюжетной линии новеллы. Похожая тенденция намечается и в повести «Смешливая Иннин» (《嬰宁》). Студент Ван Цзыфу – наполовину сирота. *Ван Цзыфу из Лодяня рано лишился отца. <…> Мать чрезвычайно его любила и берегла, не позволяя ему без дела гулять за селом, по безлюдным местам. <…> Как-то, пятнадцатого числа первой луны, к Вану зашел его двоюродный брат, студент У, и увлек его за собой посмотреть на праздник* [6, с. 23]. Исходя из даосских и буддийских учений о сверхъестественной силе, женщины-призраки, происходящие из загробного мира, обладают зловещей аурой и могут быть подавлены только в присутствии большого количества мужчин [14, с. 165]. Поэтому неудивительно, что праздник фонарей становится лучшим временем для поездки студента Ван и его встречи с Иньнин. Можно полагать, что этот праздник первой луны играет существенную роль в жизни главного героя, а праздничный цветок («ветка цветущей дикой сливы» [6, с. 23]), представляет собой символ верной любви студента Ван к Иньнин и влияет на развитие сюжета. *Иннин взяла цветок и сказала: – Засох! К чему его беречь? – Ты, сестрица, обронила его в праздник первой луны – вот я и берегу его. – Какой же смысл беречь? – Чтобы показать, что я тебя люблю, не забываю* [6, с. 29].

Примечательно, что действия, происходящие во время ритуальных праздников, становятся решающими событиями в жизни главных героев, именно там они имеют возможность встретиться и влюбиться друг в друга. Эти события определяют их будущую судьбу. Однако в записках «Ляо Чжая» праздники не всегда могут приносить удачу, порой они выступают в качестве символа неудачи. Например, в повести «Прокурор Лу» (《陆判》) красивая дочь цензора У была замечена негодяем во время праздника первой луны и впоследствии убита; в новелле «Беседы зрачков» (《瞳人语》) ученый Фан Дун «нрав имел ветреный и небрежный» [6, с. 487], в преддверии праздника Цинмин он гулял за городом и подсматривал за девушкой, а потом ослеп на правый глаз; в рассказе «Красная яшма» (《红玉》) в день праздника Цинмин девушка по фамилии Вэй отправилась на могилу и встретила парня из деревни, который влюбился в нее и заставил ее выйти за него замуж, что привело к разорению ее семьи. Эти трагедии не были неожиданными, ведь во время обрядовых праздников традиционный порядок нарушался хаосом и беспорядком, что также можно объяснить выдвинутой М.М. Бахтиным концепцией карнавальной природы. По словам Ю.В. Манна, во время карнавального действа устанавливается новый тип людских отношений и связей, который начинается с отступления от социальных, моральных и этических правил и норм [10, с. 14].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод: значительное количество фантастических рассказов Гоголя и Пу Сунлина основаны на мотиве встречи человека с демонологическим персонажем во время карнавального праздника, символизирующего время разгула сверхъестественной силы. Периоды праздников, включенные в тексты обоих писателей, выполняют различные сюжетообразующие функции, обозначая не только циклическое и сюжетное время, но и создавая подходящую атмосферу для появления главных героев, способствуя развитию сюжета и являясь поворотным моментом в судьбе влюбленных персонажей. Гоголь как писатель-христианин описывает встречу с инфернальными существами на празднике, исход этой встречи может закончиться победой влюбленных над нечистой силой или их гибелью. В творчестве китайского классика не присутствует явного противопоставления света и тьмы; дьявольские персонажи обладают человеческим обличьем и моральными качествами, а праздники могут быть для героев как символом удачи, так и источником несчастья, потому что носят стихийный, хаотичный характер.

Библиографический список

1. *Гоголь и мировая литература.* Москва: Издательство ИМЛИ, 2003.
2. Агапкина Т.А. *Мифопоэтические основы славянского народного календаря. Весеннелетний цикл.* Москва: Индрик, 2002.

3. 鲁迅. *中国小说史略 (周锡山释评)*. 上海, 上海文化出版社. 2005. [Лу С. *Краткая история китайской прозы.* Шанхай: Издательство Шанхайской культуры, 2005.
4. Гиппиус В.В. *От Пушкина до Блока.* Москва – Ленинград: Наука, 1966.
5. 蒲松龄. *聊斋志异 （全校会注集评）任笃行辑校（一至四）*.北京, 人民文学出版社. 2016. [Пу С. *Рассказы Ляо Чжая о необычайном (полное собрание с комментариями и объяснениями)*. Пекин: Народная литература, 2016; Т. 1–4.
6. Пу С. *Рассказы Ляо Чжая о необычайном.* Москва: Художественная литература, 1988.
7. Гольденберг А.Х. *Архетипы в поэтике Гоголя.* Волгоград: Перемена, 2007.
8. Вайскопф М. *Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология. Контекст.* Москва: Радикс, 1993.
9. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет.* Москва: Художественная литература, 1975.
10. Манн Ю.В. *Творчество Гоголя: смысл и форма.* Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2007.
11. Толстая С.М. Праздник. *Славянские древности.* Москва, 2009; Т. 4: 237–240.
12. Виноградова Л.В. *Народная демонология и мифо-ритуальная традиция славян.* Москва: Индрик, 2000.
13. Гоголь Н.В. *Полное собрание сочинений и писем:* в 23 т. Москва: Наука, 2003; Т. 1.
14. 徐文军. *聊斋风俗文化论*. 济南，齐鲁书社. 2008. [Сюй В. *Теория обычаев и культуры в «Ляо Чжае»*. Цзинань: Книжное издательство Цилу, 2008.
15. Алимов И.А. Души умерших в «Тай-пин гуан цзи». *Бесы, лисы, духи в текстах сунского Китая.* Санкт-Петербург: Наука, 2008: 10–46.

References

1. *Gogol' i mirovaya literatura.* Moskva: Izdatel'stvo IMLI, 2003.
2. Agapkina T.A. *Mifopo`eticheskie osnovy slavyanskogo narodnogo kalendarya. Vesenneletnij cikl.* Moskva: Indrik, 2002.
3. 鲁迅. *中国小说史略 (周锡山释评)*. 上海, 上海文化出版社. 2005. [Lu S. *Kratkaya istoriya kitajskoj prozy.* Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskoj kul'tury, 2005.
4. Gippius V.V. *Ot Pushkina do Bloka.* Moskva – Leningrad: Nauka, 1966.
5. 蒲松龄. *聊斋志异 （全校会注集评）任笃行辑校（一至四）*.北京, 人民文学出版社. 2016. [Pu S. *Rasskazy Lyao Chzhaya o neobychajnom (polnoe sobranie s kommentariyami i ob`yasneniyami)*. Pekin: Narodnaya literatura, 2016; T. 1-4.
6. Pu S. *Rasskazy Lyao Chzhaya o neobychajnom.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1988.
7. Gol'denberg A.X. *Arhetipy v po`etike Gogolya.* Volgograd: Peremena, 2007.
8. Vajskopf M. *Syuzhet Gogolya: Morfologiya. Ideologiya. Kontekst.* Moskva: Radiks, 1993.
9. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki. Issledovaniya raznyh let.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
10. Mann Yu.V. *Tvorchestvo Gogolya: smysl i forma.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2007.
11. Tolstaya S.M. Prazdnik. *Slavyanskie drevnosti.* Moskva, 2009; T. 4: 237-240.
12. Vinogradova L.V. *Narodnaya demonologiya i mifo-ritual'naya tradiciya slavyan.* Moskva: Indrik, 2000.
13. Gogol' N.V. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 23 t. Moskva: Nauka, 2003; T. 1.
14. 徐文军. *聊斋风俗文化论*. 济南，齐鲁书社. 2008. [Syuj V. *Teoriya obychaev i kul'tury v «Lyao Chzhae»*. Czinan': Knizhnoe izdatel'stvo Cilu, 2008.
15. Alimov I.A. Dushi umershih v «Taj-pin guan czi». *Besy, lisy, duhi v tekstah sunskogo Kitaya.* Sankt-Peterburg: Nauka, 2008: 10-46.

*Статья поступила в редакцию 13.03.24*

УДК 811.133.1'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-437-441

***Fanariuk K.A.,*** *postgraduate, Orel State University n.a. I.S. Turgenev (Orel, Russia), E-mail: kseniafanaryuk@gmail.com*

**ABOUT FUNCTIONS OF ARGOTISMS INCORPORATED INTO THE FRENCH RAP.** The focus of the article is on the classification of functions of argot in rap texts. The main and optional functions of uncodified lexical units, which enrich the aesthetic and artistic originality of rap works, are considered in detail. Methods of scientific observation, analytical description, linguistic commentary and contextual analysis are used to analyze the data. To implement the research stage aimed at selecting argotic elements from the texts of French rap artists, continuous sampling and verification methods are used. Based on the conducted research, it can be concluded that the dominant function of argotisms in rap texts is ludic. Wordplay is used in rap works to create rhythmic effects and enhance the expressiveness of the text. In addition, the auxiliary functions of argotisms, such as their role in creating expressive images and forming an emotional atmosphere, forcing the expression of different emotions, the intention to ridicule and expose representatives of other youth groups, provide additional scientific data, enriching the field of research.

*Key words:* **youth argot, argotic vocabulary, rap discourse, rap work, main functions, auxiliary functions**

***К.А. Фанарюк,*** *аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: kseniafanaryuk@gmail.com*

# К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ АРГОТИЗМОВ, ИНКОРПОРИРОВАННЫХ В ТКАНЬ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО РЭП-ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В фокусе настоящей статьи находится классификация функций арготизмов в рэп-текстах. Подробно рассмотрены основные и факультативные функции некодифицированных лексических единиц, которые обогащают эстетическое и художественное своеобразие рэп-произведений. Для анализа данных применялись методы научного наблюдения, аналитического описания, лингвистического комментирования и метод контекстуального анализа. Для реализации этапа исследования, направленного на отбор арготических элементов из текстов французских рэп-исполнителей, использованы методы сплошной выборки и верификации. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что доминирующей функцией арготизмов в рэп-текстах является людическая. Игра слов используется в рэп-произведениях для создания ритмических эффектов и усиления выразительности текста. Кроме того, вспомогательные функции арготизмов, такие как их роль в создании выразительных образов и формировании эмоциональной атмосферы, форсирование выражения разных эмоций, интенция высмеять и изобличить представителей других молодежных группировок, представляют дополнительные научные данные, обогащая область исследования.

*Ключевые слова:* **молодежное арго, арготический вокабуляр, рэп-дискурс, рэп-произведение, основные функции, вспомогательные функции**

Основным механизмом речетворчества рэп-исполнителей является молодежное арго, представляющее собой закодированный пласт лексики, который может быть как препятствием, вызывающим трудности в понимании речитатива, так и средством, способствующим привлечению огромной аудитории к данному музыкальному жанру.

Т.А. Ломтева отмечает, что «проблемы взаимодействия языка и общества, языка и культуры, оставаясь актуальными и в современной лингвистике, не могут быть успешно разрешены без изучения специфики использования языка в различных слоях общества, социальных и профессиональных группах, без тщательного исследования его социально-диалектальной стратификации и функционально-стилистического варьирования» [1, с. 12].

Несмотря на то, что в последние несколько десятилетий интерес к молодежному арго растет, на каждом новом этапе развития языка оно остается малоизученным в силу своего динамичного развития и активного, регулярного пополнения различными путями. Изменения в статусе французского молодежного арго проявились и в функциях, которые выполняет этот лингвистический феномен.

Таким образом, актуальность обусловлена широкой популярностью франкоязычного рэпа и недостаточной освещенностью механизмов функционирования неконвенциональных форм национального языка в рамках французского рэп-дискурса.

Цель работы заключается в изучении функциональных особенностей молодежного арго во французских рэп-текстах. Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи: анализ авторских текстов французских рэп-исполнителей *Alliance Ethnik, Ärsenik, Bigflo & Oli, Booba, Gradur, Josman, Jul, Kalash, La Fouine, Nekfeu, Ninho, Oxmo Puccino, Sadek, S-Crew, Sexion d'Assaut,* и инвентаризация их арготического фонда; а также классификация функций паролльных слов в контексте рэп-произведений.

Научная новизна исследования заключается в том, что классификация функций неконвенциональных единиц впервые представлена на материале произведений вышеназванных рэп-исполнителей.

Материалом исследования послужили авторские тексты рэп-произведений следующих французских исполнителей: *Alliance Ethnik, Ärsenik, Bigflo &*

*Oli, Booba, Gradur, Josman, Jul, Kalash, La Fouine, Nekfeu, Ninho, Oxmo Puccino, Sadek, S-Crew, Sexion d'Assaut,* арготический фонд которых отличается обилием некодифицированных единиц.

Кроме того, в ходе работы мы опирались на следующие авторитетные аготографические словари: «Романский компонент в рифмах французского рэпа: (К специфике молодежного словотворчества) [2], «Glossaire du verlan dans le rap français» [3] и «Tout l'argot des banlieues. Le dictionnaire de la zone en 2600 définitions» [4].

Практическая значимость состоит в возможности применения результатов исследования в преподавании французского языка, при разработке спецкурсов и семинаров по функциональной стилистике и социолингвистике.

За длительный период своего существования французское арго претерпело значительные преобразования. От начального статуса языка маргинального мира, периферийных и низших социальных слоев арго превратилось в средство коммуникации, используемое широкой целевой аудиторией, никаким образом не связанной с преступным миром. Происходящие перемены также затронули функции, выполняемые французскими некодифицированными лексемами.

Основными функциями всякого арго, в том числе и молодежного, называют криптолалическую (криптическую), репрезентативную (идентифицирующую) и людическую (игровую).

На первом месте мы указали криптолалическую функцию, поскольку с момента первой фиксации арготических словоформ она играла ведущую роль: главной целью арготирующего было сокрытие информации от непосвященных. В контексте рэп-произведений данная функция необходима в основном для зашифровки информации, например, от органов правопорядка, когда речь идет о незаконной деятельности.

Пополнение арготического вокабуляра исследуемой социальной группы происходит динамично благодаря творческому энтузиазму рэперов. Французские рэп-исполнители включают в свои произведения большое количество метафорических преобразований по аналогии с формой. Использование метафоры имеет криптическую функцию, что объясняет появление в рэп-дискурсе парольных слов семантического поля «наркотики»: *savon* (букв.: мыло) '250 грамм гашиша' (гашиш в основном упаковывается в пластины или блоки, похожие на кусок мыла); *caillou* (букв.: галька) 'доза кокаина' (способ подачи дозы кокаина, имеющего форму мелкого, округлой формы камня (широко известной в среде наркоманов как крэк).

Другие метафорические формы, служащие для номинации кокаина, построены по аналогии с консистенцией и цветом запрещенного вещества: *farine* (букв.: 'мука') – *neige* (букв.: 'снег') – *blanche* (букв.: 'белый') – *poudre* (букв.: 'пудра', 'кокаин').

В некоторых случаях верлан сочетается с так называемым языком сообщений – *texto*. Наглядный пример – название одного из рэп-коллективов 1990-х гг., именовавших себя *Mafia K'1 Fry*. Верланизированное, впоследствии усеченное и зашифрованное прилагательное *africain* (*K'1 Fry* [kɛ̃-fri]) 'африканский' выполняет криптическую функцию. Таким образом, название «африканская мафия» встречается в печати в более корректном виде.

Однако ввиду того, что в последние десятилетия молодежные арготизмы активно исследуются в отечественном и европейском языкознании, о чем свидетельствуют многочисленные диссертационные работы, монографии, статьи, словарные издания, роль криптической функции утрачивает свои позиции, а на смену приходит идентифицирующая функция.

К данному утверждению в полной мере подходит сказанное Мамаду Драме, которая считает, что следует объективно оценивать криптический аспект молодежного субъязыка: «Арго подверглось определенной эволюции, в результате чего его природа изменилась: произошел перенос лингвистической функции от статуса особого секретного языка криминальной деятельности к статусу субъязыка, представляющего собой простое проявление кастового духа, особый способ общения, с помощью которого группа может утверждать себя и идентифицироваться» [5].

По мнению Л.-Ж. Кальве, «арго позволяет говорящему демонстрировать свою принадлежность одновременно к определенной социальной группе, месту проживания и возрастному классу» [6, с. 59].

Большинство французских рэп-исполнителей – выходцы из иммигрантских семей, соответственно, в процессе культурного смешения в язык внедряются новые слова и выражения. Они сознательно привносят во французский язык лексические единицы из своих родных языков, причем не ради забавы, а имея потребность сохранить свою идентичность и противостоять «системе» [7, с. 121].

Приведем пример из произведения *Routine* известной рэп-группы *Sexion d'Assaut*, состоящей из восьми участников, у семи из которых африканские корни:

*Akhi*, est-ce que tu te vois *galérer* toute ta vie dans *Beriz*

À galoper après le *khalis*

T'en oublies même de lire tes Hadîths, *Wesh*, qu'est-ce, qu'est-ce qui t'arrive?

*Sexion d'Assaut – «Routine»*.

Арготические единицы *akhi* 'брат', *Beriz* 'Париж' (арабское наименование Парижа), *khalis* 'деньги' выполняют идентифицирующую функцию, так как позволяют членам рэп-групп различать друг друга и демонстрируют ее обособление от общества с помощью своего родного языка. Таким образом, с помощью введения элементов местных диалектов молодежь из числа иммигрантов хочет опрокинуть языковую норму и создать диглоссию (букв.: «расщепление языка»). Ж.-П. Гудайе называет это «проявлением социального мятежа в языке» [7, с. 121].

Следующим примером служат строки из рэп-произведения *Verre de sky,* которое исполняет французско-конголезский рэпер *Gradur*:

A chaque fois que j'prend un billet, faut que j'mette de côté

Qu'on parte à Kinshasa pour finir la baraque au *d-ble*

*Gradur – «Verre de sky»*.

Киншаса – столица и крупнейший город Демократической Республики Конго, страны, из которой происходит исполнитель. Судя по всему, его семья владеет там домом, и он намерен достроить его, чтобы вернуться на родину. Реализация идентифицирующей функции в данном случае определяется использованием специфической арготической лексемы *d-ble* ‹ *bled* 'родина': так иммигранты обозначают места, откуда они прибыли.

Dans ma banlieue ça étudie, ça joue au foot un peu

J't'ai pas tout dit, ça *rappe*, *deale*, *se shoote* un peu.

*Booba – «Nouvelle école»*.

Данный отрывок из рэп-произведения представляет социальную картину условий жизни в пригороде. Рэп-исполнитель знакомит слушателей с разными сторонами жизни в неблагополучных районах, тем самым сигнализирует о своем социальном статусе и о принадлежности к данному коллективу. Арготизмы *rapper* › rap + -er 'читать рэп', *dealer* 'продавать наркотики', *se shooter* 'принимать наркотики путем инъекций' выполняют идентифицирующую функцию, благодаря которой автор так или иначе отождествляет себя с частью этого общества, группы.

Анализируя людический аспект арготического фонда исследуемых рэп-исполнителей, нельзя не уделить внимания некоторым видам игры слов. Эффект лингвистического приема происходит за счет введения лексической единицы в новый ассоциативный контекст, что приводит к смене устоявшихся стереотипов его восприятия и порождает новые смыслы.

«Арго, являясь неотъемлемой частью французского языка, креативно только в лексике; вместе с тем механизмы арготического словотворчества затрагивают все языковые ярусы» [8].

Стоит подчеркнуть, что значительная часть арготического вокабуляра обозначенной референтной группы формируется в ходе искрометной словообразовательной игры, правила которой регламентируют арготирующие, реализуя свое право апеллировать к любому языковому уровню и получая удовольствие от творческого эксперимента над языком [9].

На фонологическом уровне создание лексем, основанных на установлении новых ассоциативных связей между значениями различных слов, осуществляется путем применения разнообразных схем кодирования, редупликации и фонетического обыгрывания.

В рамках игрового словообразования исследуемых рэп-исполнителей можно условно выделить группу, к которой относятся «механизмы, предполагающие трансформации в большей степени механистического характера – это различные схемы кодирования» [10, с. 212–215].

Людические интенции арготирующих наиболее ярко воплощаются в лексемах, образованных путем верлана (*verlan* ‹ *l'envers* ‹ *à l'envers* 'наоборот'). В контексте проанализированных нами французских рэп-произведений с помощью данного словопреобразовательного механизма создано множество неконвенциональных лексем.

Не менее интересной с точки зрения речетворчества предстает конвергенция способов образования арготизмов – арготическая словообразовательная комбинаторика (термин Т.И. Ретинской [11, с. 26]).

Анализ многочисленных рэп-текстов показывает, что верланизация синкретична с разнообразными средствами арготического словотворчества, например: верлан + апокопа: *dek* ‹ dékis ‹ kisdé 'полицейский'*; zinc* ‹ zincou ‹ cousin 'кузин'; *tiek* ‹ tiequar ‹ quartier 'квартал'; верлан + редупликация*: roro* ‹ ro ‹ or 'золото'; верлан + апокопа + редупликация*: teu-teu* ‹ *teu* ‹ teuchi ‹ shit 'гашиш'; *meumeu* ‹ meu ‹ meuka ‹ meca ‹ came ‹ camelote 'наркотик'.

Для арго, которое зарождалось как лексическая система, полная загадок, естественно присутствие и разнообразных фонетических деформаций слов: парономазии, аллитераций и ассонансов.

В корпусе фактического материала частотна парономазия, или паронимическая аттракция (термин Р.О. Якобсона). Основными свойствами поэтического языка, как указывал Р.О. Якобсон, являются свойства параллелизма и уподобления, которые и порождают прием паронимической аттракции: «В последовательности, где сходство накладывается на смежность, две сходные последовательности фонем, стоящие рядом друг с другом, имеют тенденцию к приобретению парономастической функции» [12].

Данный стилистический прием считается одним из самых распространенных в рэп-дискурсе, в основе которого лежит обыгрывание частичного сходства слов при их семантическом различии. Паронимическая аттракция основана на сближении в контексте словоформ, корневые морфемы (основы) которых лишены в синхронии языка объективной семантической и словообразовательной общности [13, с. 272].

Ж. Барре, в свою очередь, считает, что «парономазия сегодня – это основной инструмент французского рэпа, который чаще всего используется для создания текстов». Эта фигура, состоящая из ассоциированных терминов, фонетически схожих, но различающихся по значению, хорошо символизирует эстетику

фристайла. […] По своей структуре парономазия расширяет поле возможностей для связывания слов с рифмой: ведь рифма связывает две лексемы, окончание которых достигает звуковой идентичности [14].

Иллюстрацией вышесказанному может служить следующий отрывок из произведения «*Ma dope*» французского рэпера *Nekfeu*:

Qui donc bédave autant qu'oim ? J'ai des kilos d'*white widow*
*Widow weed*, oh oui, j'ai de la, de la *weed, weed* d'Hollande, d'Hollande
Oui, *dawg*, on m'en demande en mode dollar dollar, donnant-donnant
*Nekfeu – «Ma dope»*.

Людический потенциал арго в данном случае реализуется через паронимическую аттракцию, посредством которой обыгрываются следующие парольные лексемы: *white widow* (veuve blanche) 'белая вдова' – сорт марихуаны, широко известный своим большим количеством трихомы и, следовательно, своей высокой эффективностью; *weed* 'марихуана' – заимствование из англо-американского сленга и *dawg* – рэпперское обращение друг к другу 'парень' в сочетании с утвердительной частицей oui.

Следующим примером послужит отрывок из трека *Alors alors* французского хип-хоп-дуэта *Bigflo* и *Oli*:

Alors alors
T'es parti, chercher ton Eldorado ?
Tout le monde t'adore-adore
On s'kiffait à mort, *amor*
*Bigflo & Oli – «Alors alors»*.

Данный фрагмент демонстрирует включение неконвенциональной лексемы *amor* 'любовь' в языковую игру на фонологическом уровне, основанную на частичном сходстве слов: *alors – adore – amor*.

Ю.М. Скребнев утверждал, что парономазия занимает место в разделе «синтагматическая фонетика» вместе с такими средствами, как аллитерация, ассонанс и рифма [15].

Аллитерация – языковое явление, характеризующееся симметричным повторением однородных согласных звуков с целью создания звуковой гармонии и ритмической выразительности.

Данный стилистический прием представляет собой неотъемлемую черту французских рэп-текстов. Строки из трека *Sexion d'Assaut* «*T'es bête ou quoi ?*» – яркое тому подтверждение. Верланизированные формы слов chaud › *au-ch, auch* 'горячо' и cheveux › *veux-che* 'волосы' сочетаются с арабским восклицанием *wesh* 'эй, ну'.

C'est Au-ch, wesh, j'vois qu'tu perds tes veux-che
En plus tu t'chies dessus, putain c'est oh, oh, oh, auch
*Sexion d'Assaut – «T'es bête ou quoi ?»*

Примером включения арготизмов *môme* 'девушка', *mec* 'парень', *meumeu* 'наркотик' и *feumeu* 'девушка' в систему аллитераций послужит отрывок из трека французской рэп-группы *Ärsenik*:

Les mêmes *môm*es mimant les mêmes *m*ecs speeds
Même *meum*eu, même vide dans le cœur des mêmes *feum*eu avides
*Ärsenik – «Partout la même»*

Арготическая единица испанского происхождения *muchas gracias* 'большое спасибо' участвует в цепочке аллитераций согласного звука [s]:

Le remerciement va de soi
C'est pour qui c'est pourquoi c'est pour toi ?
C'est pour lui c'est pour ça ?
Muchas gracias merci on trace !
*Alliance Ethnik – «Simple et Funky»*.

В рэп-текстах имеет место и противоположное аллитерации явление, в частности, ассонанс. Ассонанс – языковой прием, характеризующийся симметричным повторением однородных гласных звуков с целью звуковой и смысловой организации высказывания.

Рассмотрим пример включения арготизмов в ряд ассонансов звука [a], в котором участвуют некодифицированные единицы, заимствованные из романских языков: *vida loca* 'преступная жизнь', *chica* 'девушка', *boca* 'рот'.

Et j'mène la vida loca donc chica loca veut bite dans boca
J'suis posé dans mon local, j'fume tout mon bocal puis j'm'allume au calme
*Josman – «L'occasion»*.

Романские лексемы *vida loca* 'преступная жизнь', *chica* 'девушка', *boca* 'рот', введенные в ткань данного рэп-произведения, образуют симметричное повторение звука [a], создавая ритмический эффект, тем самым реализуя игровую функцию.

Далее представим механизмы игровых приемов на семантическом уровне. За счет насыщенности некодифицированной лексикой рэп-произведения французских авторов становятся особенно образными. Людический потенциал арго в данном случае реализуется через создание экспрессивных арготических

– *сравнений:*

Jeune et *keuf* deviennent Tom & Jerry
Marre de voir des *gueuch* qu'agonisent
Sur les murs je lis *fuck the police*
*Sexion d'Assaut – «À la mode de chez nous»*

Молодежь и полицейские «играют в кошки-мышки»: полицейские преследуют молодых преступников, как кот Том гоняется за мышью Джерри в мультфильме «Том и Джерри».

*J'ai mis des rottes-ca*, *nique sa mère* Bugs Bunny
*La Fouine – «Hamdoulah moi ça va» feat. Canardo*

*Mettre des carottes* ‹ *mettre des rottes-ca* 'обманывать, обкрадывать кого-то хитростью'.

Багз Банни – персонаж мультфильма из *Warner Bros Cartoons*. Это серый кролик-шутник, которого часто можно увидеть с морковкой в руке. Итак, в данном отрывке рэп-исполнитель говорит о том, что он уже много раз обворовывал людей, и не Багз Банни учить его, как это делать;

– *метафор*:

S'faire sucer, c'est pas tromper, faire succès, c'est n'pas s'tromper
Trop de *billets*: *jaunes*, *verts*, *violets*, j'ai tout nié, toi, balancé
*Kalash – «Mwaka Moon»*

Посредством введения в текст произведения метафорических форм *billets* (букв.: билеты) 'деньги'*: jaunes* (букв.: желтый) 'банкноты по 200 евро', *verts* (букв.: зеленый) 'банкноты по 100 евро', *violets* (букв.: фиолетовый) 'банкноты номиналом 500 евро' четко реализуется игровая функция французского молодежного арго;

– метонимий:

Un peu *d'Amsterdam* dans la bouche (Yah, yah, yah, yah, yah)
*Kalash – «Mwaka Moon»*.

Город Амстердам – столица Нидерландов – широко известен легализированным употреблением марихуаны в кофешопах. Таким образом, рэпер использует лексему *Amsterdam* в значении марихуаны.

Tu peux prononcer mon nom, sauf si t'es devant un *bleu*
*S-Crew – «C'est pas un film»*.

*Bleu* метонимически обозначает полицейского (синий – цвет униформы французской полиции);

– каламбуров.

Е.А. Земская указывала на то, что «каламбур выступает одним из самых распространенных и широко употребительных средств языковой игры» [16, с. 642].

Каламбур – фигура речи, характеризующаяся наличием намеренной или ненамеренной двусмысленности в высказывании за счет двух различных по значению слов-омонимов с целью создания комического или иронического эффекта. Подтверждением этого служат следующие примеры:

Faut qu'j'nique tout, que j'mette bien la mif'
Marseille, ma ville, j'l'aime *à mort*
*Jul – «Alors la zone»*.

В данном случае игровой эффект создается за счет сходных по звучанию слов. Словосочетание *à mort* – омоним заимствованного из итальянского арготизма *amor* 'любовь'. Фонетическое обыгрывание позволяет рэп-исполнителю еще больше выразить свою любовь к Марселю.

Les marionnettes vaudous
*Bounty* disent à tout va qu'ils sont pas comme nous
M'affichent devant les babtous
*Oxmo Puccino – «Sortilège»*.

Bounty – батончик с белой кокосовой начинкой, покрытый темным шоколадом. В данном контексте лексема приобретает новое значение, темная оболочка которого символизирует чернокожего, а белая начинка – его намерения быть похожим на человека европейского происхождения. Автор здесь показывает свое недовольство *bounty*, уничижительным термином, используемым для обозначения чернокожих, чье реальное или предполагаемое поведение и представления совпадают с поведением людей европейского происхождения.

Привлекательность игровых форм для арготирующих заключается в том, что они сочетают в себе краткость, неожиданность исполнения, изобретательность, побуждаемую соображениями экономии знака, его смысловую загруженность [17, с. 34].

Назовем еще пять функций, реализуемых молодежным арго в ходе словотворчества:

– *Создание выразительного кроки, т. е. обобщенной характеристики персонажа* (термин Э.М. Береговской [18, с. 76]):

ue-r 'улица', keuf 'полицейский', meuj 'грамм', zipette 'кокаин',

J'suis dans la *ue-r*, j'suis dans le business (Dans la *ue-r*), devant les *keuf*s, j'suis blanc comme neige, j'suis blanc comme *zipette* (Encore un *meuj*, encore un *meuj*),
*Ninho – «Zipette»*.

Ninho родом из пригорода Парижа и с юных лет живет в социально неблагополучных районах города. В результате он начал заниматься незаконной торговлей наркотиками, что стало повторяющейся темой в его песнях и до сих пор составляет основу его предпринимательской деятельности.

В данном отрывке автор говорит о том, что, когда рэпер сталкивается на улице с полицейскими, он не принимает вид подозрительного человека, употребляя сравнение «белый как снег». Примечательно, что снег регулярно встречается во французском рэпе как метафора кокаина, двух веществ, которые по своему внешнему виду очень схожи. Кроме того, рэп-исполнитель указывает на свое пристрастие к продаже наркотических веществ «*encore un meuj*», что означает «еще один грамм». Наконец, синонимическая триада *blanc – neige – zipette* 'кокаин' выступает своего рода игрой слов, поскольку обозначенные неконвенциональные синонимы зафиксированы в арготографических источниках со значением 'кокаин'.

– *Создание общей эмоциональной атмосферы* (термин Э.М. Береговской [18, с. 58]).

Иногда арготизмы способствуют возникновению определенной общей эмоциональной атмосферы, определенного климата в произведении:

J'suis dans l'*tier-quar*, je n'souris pas, à part quand un vrai *frérot* sort de *taule.*
*Ninho – «Rose»*.

Автор повествует о том, что повседневная жизнь в квартале, в котором он располагается, совсем не радостна, и он обретает счастье только тогда, когда его друзья выходят из тюрьмы.

Et j'noie ma peine dans un verre de *sky*
J'repense à tous mes *potos* qui sont *die*
…
Tu vois des amis d'enfance, se tuer pour des *rain-te*
*Gradur – Verre de sky.*

Посредством введения в рэп-текст выражения *noyer sa peine dans un verre de sky* 'утопить свою боль в стакане виски' автор в самом начале погружает слушателя в тягостную атмосферу. Рэп-исполнитель вспоминает своих покойных друзей и пытается заглушить эту боль алкоголем. Через текст, насыщенный арготическими лексемами с выраженной экспрессивностью и депрециативностью, рэпер передает свое критическое восприятие действительности и его индивидуальную модель мира.

– *Форсирование выражения разных эмоций* (термин Э.М. Береговской [18, с. 87]).

Арготизмы способны форсировать выражение разных эмоций, эмоциональной реакции персонажа на окружающее. Преобладают эмоции отрицательные:

Je leur ai dit l'équipe là il faut changer de vie Et ils ont tous *goleri*
*Sadek – «Andale»*.

Неконвенциональная лексема *rigoler* › *goleri* 'смеяться' в данном контексте выступает как средство выражения отрицательных эмоций. Автор вводит арготическую единицу *goleri* в значении насмешки над ним, которая характеризуется прежде всего негативными коннотациями и заключается в «понижении значимости объекта оценки путем подчеркивания его нелепой комичности» [19, с. 52].

– Интенция высмеять и изобличить представителей других молодежных группировок.

Et sur Twitter, j'vois leurs posts, *nique leurs mères* ceux qui parlent mal d'la *team*
*Jul – «Bande organisée»*.

В этом куплете исполнитель защищает свою команду и оскорбляет тех, кто ненавидит их в социальной сети, наполненной ненавистью и насилием.

– *Желание выразить отношение к той или иной ситуации.*

Toujours jugé par défaut à cause d'ma couleur ébène
Subir la discrimination en *ce-Fran* ça m'fait d'la peine
Ouais j't'avoue qu'ça m'fait d'la peine alors j'rêve de m'*barrer*
*Gradur – «Jamais»*.

Чернокожее и смешанное расовое население во Франции часто сталкивалось с расизмом. В данном отрывке рэп-исполнитель обозначает себя жертвой, которого судят из-за его цвета кожи, поэтому он мечтает уехать из страны, в которой он родился.

Проведенное исследование показало, что функциональные особенности рэп-творчества зависят от индивидуально-художественного стиля автора, включающего лексико-семантическую составляющую текста, а также тематику и проблематику самих произведений.

Анализ композиций ведущих рэперов Франции позволил раскрыть специфику современного французского рэп-дискурса и систематизировать функции, выполняемые неконвенциональными лексемами.

Основываясь на полученных результатах, отметим, что молодежное арго является богатейшей по своей функциональности формой социолингвистического пространства. В процессе исследования были выделены основные функции арготизмов в рэп-произведениях: криптолалическая (криптическая), репрезентативная (идентифицирующая) и людическая (игровая).

В контексте проанализированных нами рэп-текстов преобладает людическая функция. Игра слов используется в рэп-произведениях для создания художественных эффектов, усиления ритма и выразительности текста. Людический потенциал арго реализуется через создание экспрессивных арготических сравнений, метонимий, метафор, каламбуров, разнообразных фонетических деформаций слов.

Особое внимание уделено таким вспомогательным функциям арготизмов, как создание выразительных образов, формирование эмоциональной атмосферы и выражение отношения к различным ситуациям, форсирование выражения разных эмоций, интенция высмеять и изобличить представителей других молодежных группировок. Эта дифференциация в роли арготизмов в рэп-текстах расширяет наше понимание их воздействия на художественный контекст музыкального жанра.

Таким образом, данное исследование предоставляет новые, ранее не исследованные данные о роли и классификации арготизмов во французских рэп-произведениях, обогащая область научного исследования.

Библиографический список


1. Ломтева Т.А. *Нестандартная лексика в коммуникативно-прагматическом аспекте (на материале языка романов С. Кинга)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ставрополь, 2005.
2. Дебов В.М. *Романский компонент в рифмах французского рэпа: (К специфике молодежного словотворчества): словарь*. Иваново: Ивановский государственный университет, 2020.
3. Debov V. *Glossaire du verlan dans le rap français.* Préface de Christophe Rubin. Paris : L'Harmattan, 2015.
4. Tengour A. *Tout l'argot des banlieues. Le dictionnaire de la Zone en 2600 définitions.* Paris: Les Éditions de l'Opportun, 2013.
5. Dramé M. *Analyse linguistique et sociologique de l'argot contenu dans les textes de rap au Sénégal.* Iaşi : Casa Editorială Demiurg, 2010.
6. Calvet L.-J. *L'argot.* Paris: Presses universitaires de France, collection «Que sais-je?», 1999.
7. Goudaillier J.-P. Le français contemporain des cités : langue en miroir, lanque du refus. *Adolescence*. 2007; Выпуск 1, № 59: 119–124.
8. Береговская Э.М. Французское арго и людическая функция. *Язык в современных общественных структурах (Социальные варианты языка – IV)*. Нижний Новгород: НГЛУ, 2007: 266–270.
9. Ретинская Т.И. *Социолингвистический и функционально-стилистический анализ французских профессиональных арго.* Орел: ОГУ, 2011.
10. Овчинникова О.А. Кодирование во французском арго. Альманах современной науки и образования. *Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии*: межвузовский сборник научных трудов. Тамбов: Грамота, 2007; Ч. 1: 212–216.
11. Ретинская Т.И. *Социолингвистический и функционально-стилистический анализ французских профессиональных арго*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2012.
12. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика. *Структурализм «за» и «против»*. Москва, 1975: 193–231.
13. Григорьев В.П. *Поэтика слова.* Москва: Наука, 1979.
14. Barret J. *Le Rap ou l'artisanat de la rime*. Paris : L'Harmattan, 2008.
15. Скребнев Ю.М. *Основы стилистики английского языка.* Москва: Астрель, 2003.
16. Земская Е.А. Веселое словообразование. *Логический анализ языка: Языковые механизмы комизма.* Москва: Индрик, 2007: 642–650.
17. Кириллова Н.Н. О типологии межъязыковых фразеологических соответствий. *Проблемы идиоэтнической фразеологии.* Санкт-Петербург: Образование, 1997: 33–42.
18. Береговская Э.М. *Социальные диалекты и язык современной французской прозы.* Смоленск, 1975.
19. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Москва: Гнозис, 2004.


References


1. Lomteva T.A. *Nestandartnaya leksika v kommunikativno-pragmaticheskom aspekte (na materiale yazyka romanov S. Kinga)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Stavropol', 2005.
2. Debov V.M. *Romanskij komponent v rifmah francuzskogo r`epa: (K specifike molodezhnogo slovotvorchestva): slovar'*. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 2020.
3. Debov V. *Glossaire du verlan dans le rap français.* Préface de Christophe Rubin. Paris : L'Harmattan, 2015.
4. Tengour A. *Tout l'argot des banlieues. Le dictionnaire de la Zone en 2600 définitions.* Paris: Les Éditions de l'Opportun, 2013.
5. Dramé M. *Analyse linguistique et sociologique de l'argot contenu dans les textes de rap au Sénégal.* Iaşi : Casa Editorială Demiurg, 2010.
6. Calvet L.-J. *L'argot.* Paris: Presses universitaires de France, collection «Que sais-je?», 1999.
7. Goudaillier J.-P. Le français contemporain des cités : langue en miroir, lanque du refus. *Adolescence*. 2007; Vypusk 1, № 59: 119-124.
8. Beregovskaya `E.M. Francuzskoe argo i lyudicheskaya funkciya. *Yazyk v sovremennyh obschestvennyh strukturah (Social'nye varianty yazyka – IV)*. Nizhnij Novgorod: NGLU, 2007: 266-270.
9. Retinskaya T.I. *Sociolingvisticheskij i funkcional'no-stilisticheskij analiz francuzskih professional'nyh argo.* Orel: OGU, 2011.
10. Ovchinnikova O.A. Kodirovanie vo francuzskom argo. Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. *Yazykoznanie i literaturovedenie v sinhronii i diahronii*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Tambov: Gramota, 2007; Ch. 1: 212-216.
11. Retinskaya T.I. *Sociolingvisticheskij i funkcional'no-stilisticheskij analiz francuzskih professional'nyh argo.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
12. Yakobson R.O. Lingvistika i po`etika. *Strukturalizm «za» i «protiv»*. Moskva, 1975: 193-231.
13. Grigor'ev V.P. *Po`etika slova.* Moskva: Nauka, 1979.
14. Barret J. *Le Rap ou l'artisanat de la rime.* Paris : L'Harmattan, 2008.

15. Skrebnev Yu.M. *Osnovy stilistiki anglijskogo yazyka.* Moskva: Astrel', 2003.
16. Zemskaya E.A. Veseloe slovoobrazovanie. *Logicheskij analiz yazyka: Yazykovye mehanizmy komizma.* Moskva: Indrik, 2007: 642-650.
17. Kirillova N.N. O tipologii mezh`yazykovyh frazeologicheskih sootvetstvij. *Problemy idio`etnicheskoj frazeologii.* Sankt-Peterburg: Obrazovanie, 1997: 33-42.
18. Beregovskaya `E.M. *Social'nye dialekty i yazyk sovremennoj francuzskoj prozy.* Smolensk, 1975.
19. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Moskva: Gnozis, 2004.

*Статья поступила в редакцию 25.03.24*

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-441-443

***Khaidarova A.R.,*** *student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: aisylu.khaidarova1508@gmai.com*
***Abdullina G.R.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

**IDIOMS IN WORKS OF TANSULPAN GARIPOVA.** The article studies idioms in works of Tansulpan Garipova. In her novel "Burenushka", as well as in other stories readers find many examples of the use of phraseological units. The article identifies and analyzes different types of idiomatic expressions, which are systematized in the works of scientists H.G. Yusupov, J.G. Kiekbaev, G.G. Kagarmanov, Z.M. Raemguzhina, Z.G. Uraksin, R.H. Khairullina, M.H. Akhtyamov. In the language of Tansulpan Garipova's works idiomatic expressions create a peculiar layer in terms of lexical and semantic features. Phraseological units used in Tansulpan Garipova's works are divided into the following groups by semantic connection: phraseological contractions, phraseological unities, phraseological combinations. Among the rich in composition and diverse lexico-semantic groups the researchers can also distinguish phraseological phrases that define the concept of "human" and his activity in different ways.

*Key words:* **idioms, lexico-semantic features, phraseological contractions, phraseological unities, phraseological combinations, Tansulpan Garipova**

***А.Р. Хайдарова,*** *студентка, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: aisylu.khaidarova1508@gmai.com*
***Г.Р. Абдуллина****, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

# ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТАНСУЛПАН ГАРИПОВОЙ

Статья посвящена исследованию фразеологизмов в произведениях Тансулпан Гариповой. В ее романе «Буренушка», а также в рассказах можно найти множество примеров использования фразеологических оборотов. В статье выделены и проанализированы различные типы фразеологизмов, которые были систематизированы в трудах ученых Х.Г. Юсупова, Дж.Г. Киекбаева, Г.Г. Кагарманова, З.М. Раемгужиной, З.Г. Ураксина, Р.Х. Хайруллиной, М.Х. Ахтямова. В языке произведений Тансулпан Гариповой фразеологизмы создают своеобразный лексико-семантический пласт. Фразеологические единицы, используемые в произведениях Тансулпан Гариповой, по семантическим особенностям были разделены на следующие группы: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания. Среди богатых по составу и многообразных лексико-семантических групп также можно выделить фразеологизмы, по-разному определяющие понятие "человек", его деятельность.

*Ключевые слова:* **фразеологизмы, лексико-семантические особенности, фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания, Тансулпан Гарипова**

В статье рассматриваются особенности использования фразеологизмов в произведениях известной писательницы Тансулпан Гариповой, а именно в романе «Буренушка» («Бөйрәкәй»), в рассказах «Цветы высыхают на стеблях…» («Сәскәләр һабаҡта кибә...»), «На монетах – солнце» («Тәңкәләрҙә – ҡояш»), «Баллада о пямятнике» («Һәйкәл тураһында баллада»), «Красные башмачки» («Ҡыҙыл башмаҡтар»), «Лунная ночь» («Айлы төн»), «Осенняя мелодия» («Көҙгө моң»), «Гость города» («Ҡала ҡунағы»), с опорой на труды, посвященные изучению фразеологизмов в башкирском языке. Автор использует фразеологизмы для выразительности речи, её образности, яркости и точности. Употребляя такие сочетания, Тансулпан Гарипова придает своим произведениям особую эмоциональность. Наиболее заметна роль фразеологизмов при описании манеры, речи персонажа. Также автор через персонажи выражает своё положительное или отрицательное отношение к какому-либо явлению. Именно поэтому многие писатели (в том числе – и Тансулпан Гарипова) часто прибегают к этому важному эмоциональному средству языка, которое они используют как готовые образные определения, сравнения, изобразительные средства характеристики героев, окружающей нас действительности. С помощью устойчивых выражений автор создаёт более точную характеристику героя.

Актуальность исследования определяется тем, что фразеологическая картина мира разных языков, в том числе и башкирского, включает в себя культуру, историю, духовные ценности определенных народов. Многие фразеологические значения содержат в себе процесс исторического развития, обычаи, культуру народов, которые передавались из поколения в поколение.

Исследование башкирской фразеологии началось относительно недавно – в 60-е годы прошлого столетия. Различные исследователи, такие как М.Х. Ахтямов [1], Г.Г. Кагарманов [2], Дж.Г. Киекбаев [3], З.М. Раемгужина [4], З.Г. Ураксин [5-6], Р.Х. Хайруллина [7], Х.Г. Юсупов [8] и другие, посвятили свои труды изучению семантики, структуры фразеологизмов в башкирском языке. Также ими была предпринята попытка изучения языковой картины мира башкирской фразеологии, но национально-культурный аспект устойчивых выражений все еще недостаточно исследован, некоторые единицы остаются не до конца раскрытыми. Структурно-семантические особенности фразеологизмов в контексте художественных произведений требуют к себе отдельного внимания.

Языковое богатство произведений, использование народной фразеологии в прозе Тансулпан Гариповой на сегодняшний день также изучены не в полной мере. Анализ фразеологических единиц, используемых в произведениях писателя, помогает лучше раскрыть литературный мир автора и определить ее авторскую позицию. Актуальность данной представленной статьи определяется вышесказанным.

Цель статьи – исследование особенностей использования фразеологизмов в произведениях Тансулпан Гариповой.

Задачи: провести обзор истории изучения фразеологизмов в башкирском языке, проанализировать особенности употребления фразеологизмов в произведениях вышеуказанного автора.

Язык произведений Тансулпан Гариповой богат на фразеологические выражения. Проанализировав устойчивые выражения в художественных текстах, мы определили принадлежность их к тому или иному виду. Новизна статьи заключается в попытке изучения особенностей использования фразеологизмов в произведениях писательницы, которой до сих пор не было предпринято.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно помогает лучше понять живой разговорный язык, культуру и духовные ценности народа. Между тем, используя уже известные фразеологические обороты, автор также привносит в башкирский язык новые устойчивые выражения, тем самым пополняя фразеологический фонд.

Практическая значимость статьи заключается в том, что ее материал может быть использован в высших учебных заведениях как на практических занятиях по стилистике башкирского языка, так и по башкирской литературе. Результатами исследования могут воспользоваться и обучающиеся общеобразовательных учреждений на уроках башкирского языка и литературы.

Фразеологизмы башкирского языка систематизированы в таких трудах, как «Башкирско-русский фразеологический словарь» (1973) под авторством З.Г. Ураксина, Ф.А. Надршиной, Х.Г. Юсупова, «Русско-башкирский фразеологический словарь» (1989), «Фразеологический словарь башкирского языка» (1996; 2006) З.Г. Ураксина.

Дж.Г. Киекбаев в своих трудах классифицировал фразеологизмы по их структуре и грамматике. Было положено начало изучению морфологического строения устойчивых выражений. Пословицы, поговорки, стереотипизированные устойчивые комплексы автором тоже были отнесены к фразеологическим выражениям [3, с. 66].

В учебном пособии «Лексика и фразеология современного башкирского языка» (1966) Дж.Г. Киекбаевым охарактеризована лексика и фразеология башкирского литературного языка. Фразеологические единства классифицированы по семантике, грамматике, разделены по их основным типам: идиоматические выражения, простые фразеологические сочетания, пословицы и крылатые слова [3, с. 66].

З.Г. Ураксиным в книге «Фразеология башкирского языка» было проведено системное описание фразеологизмов. Им была создана научная концепция для изучения особенностей, типов фразеологических единиц в башкирском языке, осуществлен грамматический, семантический, синтагматический анализ, раскрыты парадигматические и трансформационные свойства, этимология фразеологии башкирского языка [5].

З.Г. Ураксин четко выделил границы фразеологии, ее место в системе других устойчивых выражений, определил закономерности происхождения баш-

кирских фразеологизмов, также описал особенности их использования в устной речи.

В книге Х.Г. Юсупова «Фразеология башкирского языка» (на башкирском языке) устойчивые выражения изучались на примере романа Х. Давлетшиной «Иргиз». Соответственно, не все фразеологизмы попали в словарь, так как роман не может охватить весь фонд фразеологических оборотов башкирского языка [8, с. 5–76].

Фразеологическими единицами традиционно называют такое своеобразное явление языка, которое характеризуется неразрывностью и переходным смыслом. Отличие фразеологизмов от простых слов и выражений в том, что они помогают представить понятия, мысли образными, выразительными и неоднообразными. Они выполняют не только коммуникативную, но и эстетическую функцию.

Фразеологические выражения имеют большое значение в обогащении языка каждого писателя. Это особенно ярко проявляется в языке писателей, внесших большой вклад в обогащение литературного языка. Романы, рассказы Тансулпан Гариповой обогатили башкирскую фразеологию разнообразными единицами, показав выдающиеся образцы её использования в литературном языке. Творчество писательницы выражается в лексико-семантическом многообразии, частом использовании индивидуально-стилистических выражений, разнообразии фразеологической языковой картины.

В языке произведений Тансулпан Гариповой фразеологизмы создают своеобразный пласт с точки зрения лексико-семантических особенностей.

1. Фразеологизмы, смысловое содержание которых не связано со значениями их компонентов (фразеологические сращения) [5, с. 25–26]: *Ҡойрогоң ҡыҫылғандыр* шул – һаттырмайҙар хәҙер («Сәскәләр һабаҡта кибә»). – `Поджали хвост, наверно – не продают теперь` («Цветы высыхают на стеблях»). Уларҙың өйөнә көндәрҙең береһендә *ҡара төн* килеүе бар («Тәңкәләрҙә – ҡояш»). – `В их дом, возможно, однажды придет черная ночь` («На монетах – солнце»). Ул сағында әсәһе Ихсанбайҙы *тереләй тунаясаҡ* («Бөйрәкәй»). – `Тогда мама Ихсанбая сдерет с него шкуру живьем` («Буренушка»). “Вокзал” тип аталған ҙур булмаған һары йорт алды *кҙ менән ҡаш араһында* төрлө яҡҡа йүгерешкән, ҡысҡырышҡан халыҡ менән тулды («Һәйкәл тураһында баллада»). – `Небольшой жёлтый дом, называемый “Вокзалом”, в одно мгновенье заполнился кричащими, бегущими в разные стороны людьми` («Баллада о пямятнике»). “*Тот ҡапсығынды*, көт Исламдан ярҙам!”– тип шарҡылдап көлә икенсе тауыш, уҫал тауыш, үҙенә буйһондора, ихтыярын һындыра торған тауыш («Ҡыҙыл башмаҡтар»). – `“Держи карман шире, жди помощи от Ислама!”, – смеется другой голос, злобный голос, покоряющий его, ломающий волю` («Красные башмачки»). “*Фәһем ал*, ғибрәт ал!” – ти уның бөтә булмышы («Айлы төн»). – `“Возьми пример, извлеки урок!” – говорит вся его сущность` («Лунная ночь»). Боронғолар, ай кәртәләнһә, кәртәңде ныҡыт, тигән дә ул, нишләйһең, бармай әмәле юҡ: *тамаҡ тамуҡҡа төшөрә* («Бөйрәкәй»). – `Издревле говорили, что если луна имеет ореол, укрепи забор, но что поделаешь, придется идти: брюхо – злодей, до ада доведет` («Буренушка»). “Ярай, бары менән байрам, – тип йыуатты үҙен. – Үҙҙәре ныҡышып килгәс, *ғәйеп итмәҫтәр*” («Көҙгө моң»). `“Чем богаты, тому и рады, – успокоил он себя, – раз сами захотели прийти, не осудят”` («Осенняя мелодия»).

М.Х. Ахтямов считает, что возникновение таких фразеологизмов связано «на основе переноса значения целого словосочетания в результате сложных впечатлений, ассоциаций, возникающих в сознании носителей языка» [1, с. 104].

2. Фразеологические единицы, чьи значения мотивированы наличием семантики у словосочетания в целом во внефразеологическом употреблении. К этой группе относится большинство фразеологизмов в башкирском языке. З.Г. Ураксин объединил фразеологические единства с фразеологическими выражениями [5, с. 99]: Фәүзиә бәйләмен бәйләүен белде, ата менән ул араһындағы бәхәскә *лəм-мим* һүҙ ҡыҫтырманы («Бөйрәкәй»). – `Фаузия продолжала заниматься вязанием, в спор между отцом и сыном ни словом не вмешалась` («Буренушка»). Барсынбикә *кҙ асып йомған арала* һыуғамы, ярғамы оскан балаһы артынан затлы кейемдәре уралған баяғы төргәкте ташлап өлгөрҙө («Бөйрәкәй»). – `Барсынбика в мгновение ока успела бросить сверток со своими дорогими одеждами вслед за ребенком, который упал то ли в воду, то ли на берег` («Буренушка»). Усман иһә уларҙың тел төбө ҡайҙа бармағанын аңлап, *ынәлә ултырған төҫлө* тойҙо үҙен («Көҙгө моң»). – `Усман же, понимая к чему они клонят, сидел как на иголках` («Осенняя мелодия»). Йорт хуҡаларын – бер-береһенә *ике тамсы һыу кеүек* оҡшаған оло йәштәге апайҙарҙы – урамда осраткылағайным инде («Һәйкәл тураһында баллада»). – `Хозяек дома – похожих друг на друга как две капли воды пожилых сестер – на улице я встречал` («Баллада о памятнике»). Ниңә әле һуң мин был хикәйәтте үҙ ғүмерем *ҡыл өҫтөндә* торғанда ғына хәтергә төшөрҙөм? («Тәңкәләрҙә – ҡояш») `Почему же я вспомнил эту историю только тогда, когда моя жизнь висит на волоске?` («На монетах – солнце»). Әллә *тешен ҡыҫып* сығырға ла китергәме? (стиснув зубы) («Бөйрәкәй»). – `А может, стиснув зубы, все равно выйти?` («Буренушка»).

3. Фразеологические сочетания. В них связь смыслового содержания опирается на связь прямого и переносного значений одного или нескольких компонентов оборота: – Ауыҙыңдан *ел алһын*, Ихсанбай! («Бөйрәкәй»). – `– Типун тебе на язык, Ихсанбай!` («Буренушка»). *Кҙ асҡыһыҙ* бурандарына ла, һыуығына ла түҙер инең, сусҡаға аҙыҡ етмәү үтте үҙәктәренә («Бөйрәкәй»). – `Где же его Барсынбика, славившаяся красотой и обаянием, которая могла соперничать с окружающими богачами, побеждать в состязаниях парней в самом расцвете их сил?!` («Буренушка»). Хәҙер инде *ике донъя бер мөрйә*: диңгеҙ тубыҡтан («Ҡыҙыл башмаҡтар»). – `Сейчас живет – и горя не знает: море по колено` («Красные башмачки»). Тәү ҡарашҡа барыһы ла *ал да гөл* кеүек («Һәйкәл тураһында баллада»). – `На первый взгляд, все замечательно` («Баллада о памятнике»).

З.Г. Ураксин отмечает, что классификация башкирских фразеологизмов имеет некоторую динамику, так как есть трудности в определении их значений. «Каждый тип соотнесенности (фразеологических единиц с их компонентами) отражает определенную ступень в удалении (отталкивании) смыслового содержания фразеологизма от значений компонентов и в превращении их в целостную структурно-семантическую единицу» [5, с. 38].

Среди богатых по составу и многообразных лексико-семантических групп в языке произведений Т. Гариповой можно выделить следующие фразеологизмы, по-разному определяющие понятие “человек”, его деятельность. В произведениях Тансулпан Гариповой, в зависимости от тематического пространства “Человек”, используется множество фразеологических единиц, характеризующих его качества, деятельность и внутренний мир, быт. Они на самом деле представляют собой перенос человеческого характера в животный мир:

1. Фразеологизмы, выражающие характер, красоту человека: Элекке *нимфанан* былай ҙа *ҡоро һөлдә* ҡалған («Ҡыҙыл башмаҡтар»). – `От прежней нимфы остались одни кожа да кости` («Красные башмачки»); – Ҡыҙ түгел, *һыу һөлөгө!* («Бөйрәкәй»). `– Не девушка, а пиявка!` («Буренушка»); – Бына һиңә шымыҡай... `– Вот тебе и тихоня!`; Ана килә уның *кҙғәрсене*! Йәшел хәтфә өҫтөнән йөҙөп кенә килә уның *алтын сабағы* («Бөйрәкәй»). – `Вон, идет ее голубушка! По зеленому лугу будто плывет ее золотая рыбка` («Буренушка»); Унан тыш *бала аҡыллы* егетте Шарик тип тә йөрөтәләр («Бөйрәкәй»). – `Помимо этого, парня с ветром в голове звали и Шариком` («Буренушка»).

2. Фразеологизмы, отражающие отношения между людьми: – Миңә? – Ғәлимә уға яҡыная төштө. – *Ҡанат аҫтына ал* мине, әхирәт! Яңғыҙым мин! Сәмәрәм үлде! Эргәңә ал, ҡарттар йортона! («Бөйрәкәй»). `– Мне? – Галима подошла ближе. – Возьми меня под крыло, подруга! Я одинока! Умерла моя Самара! Возьми к себе, в дом престарелых!` («Буренушка»).

3. Фразеологизмы, обозначающие физиологическое состояние, бытие, действия: Шулай ҙа аҙна самаһы үтеүгә Сәмиғә әбейҙең *эсе боша* башланы («Ҡала ҡунағы»). – `Однако спустя неделю Самигу одолела тоска` («Гость города»); Күпме ваҡыттан уянғандыр, ҡаршыһында йонсоған, *ағарған йөҙлө*, яурындары төшкән Әлмөхәмәт ултыра («Ҡыҙыл башмаҡтар»). – `Проснувшись через некоторое время, увидела, что перед ней сидел Альмухамет, утомлённый, с побледневшим лицом и опущенными плечами` («Красный башмачки»); Сәриә, *ағарынып*, һикереп торҙо («Ҡыҙыл башмаҡтар»). – `Сария, побледнев, резко встала` («Красные башмачки»); Гөлбаныуҙы күргәс, *төҫө боҙолоп* китте бит әле бының («Бөйрәкәй»). – `Увидев Гульбану, у него изменилось лицо` («Буренушка»); Ниңә әле уның иртәнсәк кенә *май ҡояшылай балҡыған йөҙөн ҡара болот баҫҡан*? («Бөйрәкәй»). – `Почему ее лицо, светящееся как майское солнце утром, сейчас покрыто темными тучами?` («Буренушка»); Ихсанбай Гөлбаныуҙан тиҙ арала *ҡолаҡ ҡағасаҡ* («Бөйрәкәй»). – `Если не ускорится, Ихсанбай останется с носом` («Буренушка»).

4. Фразеологизмы, обозначающие речевую деятельность: – Шулай ҙа ул, – Бәшәр уңайһыҙланып *тамаҡ ҡырҙы*. – Хашим бит... Ҡаланан эңерҙә генә ҡайтты ла... («Бөйрәкәй»). – `– И все же он, – Башар смущённо покашлял. – Хашим ведь... Из города приехал только вечером` («Буренушка»); Әсәһе шуларҙы кис булһа иркәләп туймағандай: әле береһен, әле икенсеһен тупылдатып һөйә, әллә ниндәй *ҡолаҡҡа ятышһыҙ* иркә һүҙҙәр әйтә («Бөйрәкәй»). – `Мать по вечерам так ласкает их, то одного обнимает с любовью, то второго ласковыми словами называет, так что даже уши вянут` («Буренушка»); Йыйылыш, кәңәшмә булһынмы – баҫты ла һөйләне, торҙо ла *яр һалды*: «Ҡайһы бер ипташтар, вазифа биләй тороп, балаларына тейешле тәрбиә бирмәгән: колхоздың ашлыҡ келәтендә шартлаған бензин багы – шуның асыҡ миҫалы!» («Бөйрәкәй»). – `Будь то собрание, совещание – вставал и говорил во всеуслышанье: ”Некоторые товарищи, заняв должность, не дали должного воспитания своим детям: взорвавшийся в зернохранилище колхоза бензобак – яркий тому пример!”` («Буренушка»).

5. Фразеологизмы, отражающие сознательную деятельность: Йәне йәһәннәмгә киткере мәңге ҡотолмаҫ колхозды уйлап башын ауыртҡырғансы, нишләп әле Ихсанбай үҙ тормошон ҡотло итеү әмәлен уйлап *баш ватмай* («Бөйрәкәй»). – `Почему бы Ихсанбаю не подумать о спасении собственной жизни, прежде чем ломать голову над проблемами колхоза (пропади он пропадом!)` («Буренушка»); Юҡ менән *баш ҡатырғансы*, ана, бәйләмеңде ал, үҙеңә бирнәлек әҙерлә («Бөйрәкәй»). – `Не ломай голову, лучше займись вязанием приданого для себя` («Буренушка»).

6. Фразеологизмы, выражающие эмоциональное состояние. Этот вид фразеологических единиц отражает психологический стиль произведений и мир героев. Поэтому автор использует их в большом количестве: Меҫкен һәүкәшкәй туҡтауһыҙ артына ҡайырыла, дүрт аяғы менән ҡарышып тартҡылаша, өҙөлдәп баҡырған быҙауын ҡалдыра алмай, *йән тетрәткес* тауыш менән баҡыра... («Бөйрәкәй»). – `Бедняжка упиралась всеми четырьмя копытами в землю, тянулась назад к своему теленку, мычала душераздирающим голосом...` («Буренушка»); Билдәш тирәләй күпкән ыҫы-зыҫыға ҡараған да ҡаткан, һыйыр китте йорттан. *Ҡот китте* («Бөйрәкәй»). – `Мадина, как вкопанная, смотрела на сума-

тоху возле Бильдяш, нет больше у них коровы. Нет больше радости в их доме` («Буренушка»); Ҡурҡынған Гөлбаныу, артҡа сигенә барып, ағаҫҡа бәрелде, унан *ҡото алыныҫ*, килгән яғына, ауылға табан йүгерҙе («Бөйрәкәй»). – `Гульбану отступила назад, врезалась в дерево, душа ушла в пятки от страха, и она побежала обратно, в сторону деревни` («Буренушка»); Шунда уҡ эсенә *йән инеп киткәндәй булды* («Бөйрәкәй»). – `Ее появление тут же согрело его душу` («Буренушка»).

7. Фразеологизмы, выражающие абстрактные понятия. Они исполняют смысл конкретизации нравственных понятий, каких-либо духовных ценностей, идей человеческого сознания: *Яҙмыштың шауҡал ҡулы* боғаҙынан маткып тотоп алды («Бөйрәкәй»). – `Рука судьбы схватила за горло` («Буренушка»).

8. Фразеологизмы, выражающие значение времени. Фразеологизмы с понятием времени в языке произведений Т. Гариповой образуют особую лексико-семантическую подгруппу. Устоявшиеся выражения, входящие в эту группу, являются образными номинациями древних философских взглядов, представлений о деятельности человека на земле, о временных измерениях его жизни: Иң һуңғы мәлдә Ихсанбайға әллә ни булды. Гөлбаныу *күҙ асып йомған арала* Ихсанбай Хашимдың аҫтында ята ине («Бөйрәкәй»). – `В самый последний момент что-то случилось с Ихсанбаем – не успела Гульбану и глазом моргнуть, как Ихсанбай оказался на лопатках` («Буренушка»).

Итак, фразеологические единицы занимают важное место в языке произведений Т. Гариповой. Они помогают внести в литературные произведения живой разговорный язык народа, украсить в психологическом аспекте речь персонажей, придать ей своеобразный колорит. Фразеологизмы, используемые Т. Гариповой, относятся к высшим образцам народного творчества, в результате творческого подхода писательницы в её произведениях устойчивые словосочетания претерпевают изменения и приобретают новый блеск. В произведениях Тансулпан Гариповой мы встречаем несколько групп фразеологизмов. Они описывают жизнь человека, его физиологическое состояние, характер, умственную деятельность и т. д. Другой тип фразеологизмов выражает действие, абстрактные понятия, различные значения времени.

Библиографический список


1. Ахтямов М.Х. *Современный башкирский язык. Лексикология. Фразеология. Лексикография.* Уфа: Китап, 2002.
2. Кагарманов Г.Г. *Лексика и терминология башкирскго языка*. Уфа, Китап, 2002.
3. Киекбаев Ж.Г. *Лексика и фразеология современного башкирского языка:* учебное пособие. Уфа, 2002.
4. Раемгужина З.М. *Языковая картина мира в башкирской фразеологии*. Уфа: БГУ, 2005.
5. Ураксин З.Г. *Фразеология башкирского языка*. Москва, 1975.
6. Ураксин З.Г. *Русско-башкирский фразеологический словарь*. Москва, 1987.
7. Хайруллина Р.Х. *Сопоставительная фразеология русского и башкирского языков*. Уфа, 1999.
8. Юсупов Х.Г. *Фразеология башкирского языка*: методическое пособие. Уфа, 1963.
9. Гарипова Т. *Голубиная песня.* Рассказы. Уфа, Китап, 1987.
10. Гарипова Т.Х. *Буренушка:* роман-эпопея. Уфа, Китап, 2009.


References


1. Ahtyamov M.H. *Sovremennyj bashkirskij yazyk. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya.* Ufa: Kitap, 2002.
2. Kagarmanov G.G. *Leksika i terminologiya bashkirskgo yazyka*. Ufa, Kitap, 2002.
3. Kiekbaev Zh.G. *Leksika i frazeologiya sovremennogo bashkirskogo yazyka:* uchebnoe posobie. Ufa, 2002.
4. Raemguzhina Z.M. *Yazykovaya kartina mira v bashkirskoj frazeologii*. Ufa: BGU, 2005.
5. Uraksin Z.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Moskva, 1975.
6. Uraksin Z.G. *Russko-bashkirskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1987.
7. Hajrullina R.H. *Sopostavitel'naya frazeologiya russkogo i bashkirskogo yazykov*. Ufa, 1999.
8. Yusupov H.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*: metodicheskoe posobie. Ufa, 1963.
9. Garipova T. *Golubinaya pesnya*. Rasskazy. Ufa, Kitap, 1987.
10. Garipova T.H. *Burenushka:* roman-`epopeya. Ufa, Kitap, 2009.


*Статья поступила в редакцию 26.03.24*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-443-445

***Tsybenova O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, The Maxim Gorky Literature Institute (Moscow, Russia), E-mail: tabu_olga@mail.ru*

**ORTHOEPIC NORMS OF THE MONGOLIAN LANGUAGE.** The article discusses the orthoepic norms of the modern Mongolian language, which must be formed and adjusted when learning this language. The author analyzes the problematic issues of Mongolian orthoepy with a phonetic workshop, which includes the following: pronunciation of short, long and reduced vowels, pronunciation of dorsal consonants in different positions, combination of vowels and consonants in words, accentuation. This study provides the necessary theoretical material to fill the gap in textbooks on the Mongolian language related to the lack of sections dedicated to orthoepic rules. This disadvantage complicates the learning process, since understanding and applying orthoepic norms significantly contribute to language acquisition at all levels. For students of the Mongolian language, it is crucial to master and apply the orthoepic standards of the language, in order to develop and improve pronunciation skills to sound more natural like a native speaker.

*Key words:* **Mongolian language, articulation, orthoepy, pronunciation, short vowels, long vowels, reduced vowels, consonants, stress**

***О.А. Цыбенова,** канд. филол. наук, доц., Литературный институт имени А.М. Горького, г. Москва, E-mail: tabu_olga@mail.ru*

# ОРФОЭПИЧЕСКИЕ НОРМЫ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются орфоэпические нормы современного монгольского языка, которые необходимо формировать и корректировать при изучении монгольского языка. Автор анализирует проблемные вопросы монгольской орфоэпии с фонетическим практикумом, который включает следующие разделы: произношение кратких, долгих и редуцированных гласных; произношение дорсальных согласных в разных позициях, сочетание гласных и согласных в словах, постановка ударения. Данное исследование предоставляет необходимый теоретический материал для устранения пробела в учебниках по монгольскому языку, связанного с отсутствием разделов, посвященных орфоэпическим правилам. Этот недостаток усложняет процесс обучения, так как понимание и применение орфоэпических норм существенно способствуют усвоению языка на всех уровнях. Для изучающих монгольский язык крайне важно освоение и применение орфоэпических стандартов монгольского языка для формирования и совершенствования навыков произношения, приближенного к правильному и естественному произношению, как у носителей языка.

*Ключевые слова:* **монгольский язык, артикуляция, орфоэпия, произношение, краткие гласные, долгие гласные, редуцированные гласные, согласные, ударение**

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной разработанностью раздела орфоэпии монгольского языка в отечественном и зарубежном монголоведении. Основная цель данного исследования заключается в проведении детального анализа орфоэпических норм, функционирующих в монгольском языке. Объектом исследования являются орфоэпические правила и нормы монгольского языка с акцентом на анализ произносительных характеристик гласных, согласных, а также их сочетаний. Для реализации намеченной цели были поставлены следующие конкретные задачи: изучение фонетического аспекта монгольского языка и их роль в формировании навыков правильного произношения; анализ проблемных аспектов монгольской орфоэпии, включая произношение кратких, долгих и редуцированных гласных, дорсальных согласных, сочетаний гласных и согласных в словах, ударения. Научная новизна исследования заключается в комплексном изучении орфоэпических норм монгольского языка с акцентом на анализ гласных и согласных звуков, что напрямую способствует формированию навыков правильного произношения. Данное исследование имеет теоретическую значимость, так как направлено на заполнение существующего научного вакуума в изучении орфоэпических норм. Исследование имеет и практическую значимость, поскольку оно направлено на улучшение методик препода-

вания монгольского языка и служит основой для будущих научных изысканий в этой области. В процессе данного исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы, эмпирические методы: наблюдение, аудио- и видеоанализ произношения.

Фонетика, являясь разделом языкознания, занимается изучением и анализом звукового состава языка, включая особенности артикуляции, восприятия и их функционирования в системе языка. Изучение фонетической системы иностранного языка, обеспечивая правильное произношение звуков, формирует фундаментальные и устойчивые навыки правильного произношения не только отдельным звукам, но и их изменениям в зависимости от позиции в слове, что напрямую связано с орфоэпическими нормами. Именно поэтому изучение иностранного языка естественно начинается с фонетики, которая напрямую связана с орфоэпическими стандартами, определяющими сочетание звуков в словах, правильную постановку ударений и интонацию.

Первые попытки описания монгольского языка, включая некоторые его фонетические аспекты, были предприняты европейскими учёными и миссионерами, которые прибыли в Монголию в XVII–XVIII веках. Эти описания носили практический характер, в результате чего появились первые словари, содержащие лексические и фонетические данные, которые впоследствии стали основой для дальнейших лингвистических исследований. Первые научные исследования по монгольской фонетике начали появляться в начале XX века. Значительный вклад в изучение монгольской фонетики в первой половине XX века внесли основоположники сравнительно-исторического монгольского и современного алтайского языкознания Рамстедт Г., советские лингвисты Н.Н. Поппе, Владимирцов Б.Я.

Рамстедт Г. в монографии «Сравнительная фонетика монгольского письменного языка и халхасско-ургинского говора» дал развернутое описание гласных звуков монгольского языка, разделяя их по месту и способу артикуляции на переднеязычные и заднеязычные, а также на лабиализованные и нелабиализованные, учитывая их длительность (краткие и долгие) [1]. Владимирцов Б.Я. расширил анализ, предложив более обширную классификацию, включающую гласные полного и неполного образования, принадлежащие к различным рядам артикуляции, и различные типы согласных, в том числе по месту артикуляции [2]. Поппе Н.Н. отмечает, что «фонетика монгольского языка очень проста», но есть определенные трудные вопросы, такие как редуцированные гласные непервых слогов, деление слова на слоги [3]. Исследования данных лингвистов легли в основу современного понимания монгольской фонетической системы. Все последующие исследователи монгольской фонетики, используя данные исследования как фундаментальную основу, расширили исследовательский спектр по разным направлениям [4–8].

В последние десятилетия исследования монгольской фонетики стали более детализированными и многоаспектными, включая использование современных технологий для акустического анализа и изучения артикуляционных процессов [9–12]. В частности, вопрос об ударениях и их характеристиках до настоящего времени находится в центре научных дискуссий. Так, Бадагаров Ж.Б. выделяет 4 основных подхода относительно ударений в монгольских языках: 1) экспираторное ударение на начальном слоге; 2) тональное ударение на конечном слоге; 3) отсутствие ударения; 4) ударение есть, но имеет различную природу [13]. Между тем Богаченко Н.Г. также подробно анализирует различные теории ударения в монгольском языке через психолингвистический эксперимент, направленный на определение наличия, типа и расположения ударных слогов в монгольском языке [14].

История изучения монгольской орфоэпии, в отличие от фонетики, развивалась несколько иным путём и начала активно формироваться в более поздний период. Если фонетика монгольского языка начала привлекать внимание учёных уже в XIX веке, то систематическое изучение орфоэпических норм стало развиваться в основном в XX веке на фоне общего стремления к стандартизации языков в мире. В основном это касалось стран с многоязычным населением или существенными диалектными различиями, к которым относится и Монголия.

Несмотря на ограниченное количество исследований, непосредственно посвященных орфоэпическим нормам монгольского языка, лингвисты, специализирующиеся на фонетике, в своих работах затрагивали некоторые аспекты монгольской орфоэпии. Эта взаимосвязь обусловлена тем, что изучение звуковой системы языка неизбежно пересекается с вопросами стандартного произношения и его вариаций, что является ключевым элементом орфоэпии. Таким образом, даже в рамках фонетических исследований уделяется внимание принципам и нормам произношения в монгольском языке, анализируется как историческое развитие этих норм, так и их современное состояние, вариативность в различных диалектах. Это позволяет получить ценные сведения о динамике и особенностях монгольской орфоэпии, дополняя общее понимание структуры и функционирования монгольского языка.

Орфоэпические нормы монгольского языка – это правила стандартного литературного произношения, основанные на традициях халхасского диалекта. Хотя в разных диалектах, профессиональной лексике монгольского языка могут встречаться отличия от этих норм, в официальной и публичной речи рекомендуется следовать этим установленным стандартам.

Халхасский диалект служит основой для литературного монгольского языка, и его произносительные особенности определяют стандарты и правила, принятые в официальной коммуникации, СМИ, образовании. Однако следует помнить, что языковое разнообразие и диалектные различия также являются важной частью языковой культуры идентичности.

Орфоэпия монгольского языка охватывает ряд ключевых аспектов, важных для правильного произношения:

– **Различение долгих и кратких гласных**

Долгота и краткость гласных является одним из главных аспектов фонологической системы монгольского языка, влияющих на семантику слов. Долгота гласных может менять лексическое значение, выполняя ведущую роль в дифференциации лексических единиц. Орфоэпические нормы определяют правила длительности гласных звуков, обеспечивая таким образом точность и ясность в произношении. Например, *цас* (снег) *–цаас* (бумага), *ав* (бери, возьми) – *аав* (папа), *аль* (какой, который) – *ааль* (тихо, медленно), *бал* (мед) – *баал* (комнатная собака).

– **Редуцированные гласные непервых слогов**

Правильное произношение редуцированных гласных в непервых слогах является важной частью орфоэпии монгольского языка. В монгольском языке гласные непервых слогов характеризуются уменьшенной четкостью артикуляции, что приводит к их менее ослабленной акустической реализации по сравнению с гласными в первом слоге. Это явление называется частичной редукцией, когда гласный звук сохраняется, но звучит менее выражено, в отличие от полной редукции, при которой гласный может исчезать. Например, *хавар* [havᵉr], *буурал* [buːrᵉl], *голлох* [golᵏh], *уртасгачихах* [urtɛsgʧʰh].

При неправильном, некорректном произношении редуцированных гласных формируется иностранный акцент, что может значительно отличать произношение неносителей языка от нормативного звучания.

– **Артикуляция вариативных согласных фонем**

Артикуляция вариативных фонем включает в себя изучение и практику правильного произношения согласных звуков, которые могут изменяться в зависимости от их позиций в словах (в начале, середине, конце слова) и взаимодействия с соседними звуками.

Орфоэпические нормы монгольского языка строго разграничивают использование переднеязычного звука [n] и заднеязычного [ŋ], заднеязычного неглубокого [g] и заднеязычного горлового [g], что существенно влияет на чистоту произношения и верное понимание слов.

Звук [n] в монгольском формируется при помощи конца языка, касающегося верхних передних зубов, схож с русским звуком «н», как в слове «ночь». В свою очередь, звук [ŋ] производится с использованием задней части языка, обращенной к мягкому небу, что напоминает английский звук в конце слова «sing». Например, слово *хана* в значении стена произносится по орфоэпическим нормам монгольского языка, как [han], а слово *хан* в значении титул произносится, как [haŋ].

– **Сочетание гласных и согласных звуков**

В монгольском языке произношение согласных зависит от их сочетания с гласными. К примеру, монгольские согласные звуки *г, л* могут произноситься по-разному в различных фонетических контекстах.

Орфоэпические нормы монгольского языка предусматривают четкое различение между заднеязычным неглубоким [g] и заднеязычным горловым [g]. Например, *гэрэл* [gɛrlʼ], *гал* [gal], *гэгээн* [gʼɛgʼɛːn], *өргөн* [örgɛn], *чавгаар* [ʧavgaːr], *торгон* [torgᵉn].

Специфическим явлением в монгольском языке является изменение артикуляции согласного [g], когда он находится между согласным и гласным, где конечный гласный при произнесении данного слова перемещается перед *г*, но сам звук *г* произносится как [ĸ]. Например: *арга* [arᵉĸ] – способ (гласный перед г произносится очень кратко), *утга* [utᵉĸ] – смысл, значение, *хурга* [hurᵉĸ] – ягненок.

Когда за горловым [g] следует долгий гласный твердого ряда, то звук [g] несколько озвончается. Например, в словах типа *аргаар* [argaːr] – способом (g – звонкий, но более задний горловой), *агуу* [aguː] – великий, *хутгаар* [hutgaːr] – ножом.

При словоизменении неглубокий согласный [g], оказавшись перед долгим гласным, озвончается и произносится как неглубокий [g], если этот долгий гласный мягкого ряда. Например: *үзэг* [üzɛk] – ручка – *үзгээр* [üzgɛːr] – ручкой, *хэрэг* [hɛrɛk] – дело – *хэргээр* [hɛrgɛːr] – делом.

Если после неглубокого согласного [g] (в конце слова произносится как [ĸ]) в конечной позиции появляется долгий гласный твердого ряда, то этот [g] произносится как глубокий горловой [g]. Например: *баг – багаар* – [bak] – [bagaːr], *нутаг – нутгаар* – [nutak] – [nutgaːr].

Оглушение звонких согласных в конце слова перед краткими гласными и перед глухими согласными является важной орфоэпической особенностью. Это означает, что звонкие согласные звуки могут произноситься как глухие в определенных позициях слова. Примеры этого явления можно увидеть в словах *цуг* и *багш*. В слове *цуг* (вместе) звонкий согласный *г* перед краткой гласной произносится как глухой [ĸ]. Аналогично в слове *багш* (учитель) звонкий согласный перед глухим согласным также оглушается [bakʧ]. Такое оглушение помогает поддерживать характерный для монгольского языка звуковой паттерн и является одной из многих уникальных особенностей, которые нужно учитывать при изучении произношения и орфоэпии этого языка.

Монгольский и русский звук «л» имеют качественные различия в произношении. Для монгольского л [l] характерно слабое придыхание, которое становится более заметно в беглой речи и в словах, начинающихся на этот звук. Язык находится там же, где формируется русский «л», но кончик языка больше и плотнее

прилегает к небу. Звук произносится более интенсивно, и воздух с силой выходит через щели, образующиеся по бокам от смычки.

Место артикуляции и само положение языка при произношении звука довольно сильно меняется в зависимости от следующего за ним гласного. Перед гласными *а, о, у* он произносится относительно твёрдо. Например: *талх* [talh] – хлеб, *залуу* [zalu:] – молодой (произносится *дзалуу*), олон [olⁿn] – много, НО: *айл* [æl'] – семья (произносится айль)

Перед гласными *э, ү, ө, и* звук [l] произносится всегда смягченно. Например: *зөөлрөх* [zö:l'rʲh] – смягчаться (произносится дзөөльрэх), *шил* [ʃʧil'] – стекло (произносится щиль), *эмээл* [ɛmɛ:l'] – седло (произносится эмээль).

Перед согласными произносится мягко, чем отличается от русского л. Например: *талбай* [tal'bæ] – шапка, *малтмал* [mal'tmɛl] – ископаемый.

После смягченного [n'] звук [l] произносится мягко. Например: *ханил* [hanil'] – друг, приятель, *танил* [tanil'] – знакомый.

– **Двухсложные слова, оканчивающиеся на открытый слог**

В двухсложных словах, оканчивающихся на открытый слог, при произношении последний гласный оказывается между двумя согласными. Например, слова *алба*, *тамхи*, *савхи*, *тамга* по орфоэпическим нормам монгольского языка произносятся [alʲb], [tam'h'], [sav'h'],[tamʲg].

Также у глаголов настоящего времени, оканчивающихся на *-на*[4], при произношении последняя гласная *-а*[4] в окончании исчезает. Это явление влияет на ритм и интонацию фразы, делая речь более естественной и плавной для монгольского языка. Например, глагол *хийнэ* (делать) в устной речи может произноситься как *хийн*.

– **Ударение**

Ударение в монгольском языке, как правило, падает на первый слог в словоформах «краткий гласный + краткий гласный», «долгий гласный + долгий гласный». Поэтому первый слог всегда произносится четко, а гласный выделяется. Все последующие краткие гласные слышны неясно. Например: *тýгал* – теленок, *сýрагч* – ученик, *наáшаа* – сюда, *хаáшаа* – куда.

В словоформах с долгими гласными и дифтонгами ударение падает на долгий гласный. Например: *малгаáй* – шапка, тасалгаá – комната.

В сложных словах, компоненты которых не утратили своего самостоятельного значения и не подверглись фонетическим изменениям, ударение падает в каждом слове на ударный слог: Улаáнбаáтар, Сүхбаáтар.

В заимствованных словах ударение не меняется и сохраняется в той же позиции, что и в языке-источнике. Например: *Пýшкин*, *фáбрик*, *анатóми*, *прожéктор*, *пальтó*. Ударные гласные в этих заимствованных словах произносятся долго, сохраняя на письме их краткое начертание. Например, слова *контор, минут* произносятся как *контоор*, *минуут*.

Орфоэпические нормы монгольского языка представляют собой сложную и многообразную систему, которая включает в себя множество нюансов произношения. Неправильное произношение, не соответствующее орфоэпическим нормам монгольского языка, может привести к акценту. Таким образом, анализ проблемных аспектов монгольской орфоэпии, включая произношение редуцированных гласных, дорсальных согласных в различных позициях, сочетаний согласных и гласных в словах, позволил глубже понять сложности, с которыми сталкиваются изучающие монгольский язык. Также необходимо отметить, что в данном исследовании орфоэпические правила впервые были рассмотрены в тесном взаимодействии с фонетическим анализом. Связь между орфоэпией и фонетикой выступает как центральный элемент в процессе изучения и преподавания монгольского языка, подчеркивая важность комплексного подхода к обучению, где теоретические знания тесно переплетаются с практическими навыками. Перспективы дальнейших исследований заключаются в детальном анализе и создании орфоэпического словаря, методических рекомендаций, учебных пособий и учебников, целью которых является совершенствование навыков произношения у обучающихся монгольскому языку. Рассмотрение интеграции орфоэпических стандартов в обучающие онлайн-ресурсы и приложения для изучения монгольского языка может значительно повысить эффективность образовательного процесса.

Библиографический список


1. Рамстедт Г.И. *Сравнительная фонетика монгольского письменного языка и халха-ургинского говора*. Санкт-Петербург: Типография Императорской академии наук, 1908.
2. Владимирцов Б.Я. *Сравнительная грамматика монгольского письменного языка и халхаского наречия*. Ленинград: Ленинградский государственный университет им. А.С. Енукидзе, 1929.
3. Поппе Н.Н. Вопросы грамматики монгольского языка. *Записки Института Востоковедения Академии наук СССР*. Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1933; № 2: 51–68.
4. Лувсанвандан Ш. *Орчин цагийн монгол хэлний зүй. Авиа авиалбар хоёр нь. Тэргүүн дэвтэр*. Улаанбаатар, 1967.
5. Лувсанвандан Ш. *Монгол хэлний авиа судлал.* VI боть. Улаанбаатар, 2010.
6. Мөөмөө С. *Монгол хэлний авиан зүй*. Улаанбаатар, 1979.
7. Наделяев В.М. Состав фонем в звуковой системе современного монгольского языка. *Вестник Ленинградского университета*. Ленинград: издательство Ленинградского университета, 1957; № 8: 123–131.
8. Санжеев Г.Д. Фонематичны ли мягкие согласные в монгольских языках. *Теоретические проблемы восточного языкознания*, Москва: Наука, 1982; № 5, Ч. 2: 131–138.
9. Крылов С.А. Звуковое варьирование внешнего облика морфемы в современном халха-монгольском языке. *Владимирцовские чтения:* II Всесоюзная конференция монголоведов. Тезисы докладов и сообщений. Москва: Наука, 1989: 103–106.
10. Кузьменков Е.А. *Фонологическая система современного монгольского языка.* Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004.
11. Санжаа Ж. *Монгол хэлний их авиалбар, авиалбар, авианы тогтолцоо*. Улаанбаатар: Улсын хэвлэлийн газар, 2011.
12. Цолоо Ж. *Орчин цагийн монгол авиазүй*. Улаанбаатар, 2008.
13. Бадагаров Ж.Б. О типах словесного ударения в монгольских языках. *Oriental Studies (Вестник КИГИ РАН)*. Элиста, 2017; № 6: 111–116.
14. Богаченко Н.Г. Экспериментальная верификация теоретических представлений о монгольском словесном акценте. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 6 (37): 11–13.


References


1. Ramstedt G.I. *Sravnitel'naya fonetika mongol'skogo pis'mennogo yazyka i halha-urginskogo govora*. Cankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj akademii nauk, 1908.
2. Vladimircov B.Ya. *Sravnitel'naya grammatika mongol'skogo pis'mennogo yazyka i halhaskogo narechiya*. Leningrad: Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. A.S. Enukidze, 1929.
3. Poppe N.N. Voprosy grammatiki mongol'skogo yazyka. *Zapiski Instituta Vostokovedeniya Akademii nauk SSSR*. Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1933; № 2: 51-68.
4. Luvsanvandan Sh. *Orchin cagijn mongol h`elnij zyj. Avia avialbar hoer n'. T`ergyyn d`evt`er*. Ulaanbaatar, 1967.
5. Luvsanvandan Sh. *Mongol h`elnij avia sudlal.* VI bot'. Ulaanbaatar, 2010.
6. Mөөmөө S. *Mongol h`elnij avian zyj*. Ulaanbaatar, 1979.
7. Nadelyaev V.M. Sostav fonem v zvukovoj sisteme sovremennogo mongol'skogo yazyka. *Vestnik Leningradskogo universiteta*. Leningrad: izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1957; № 8: 123-131.
8. Sanzheev G.D. Fonematichny li myagkie soglasnye v mongol'skih yazykah. *Teoreticheskie problemy vostochnogo yazykoznaniya*, Moskva: Nauka, 1982; № 5, Ch. 2: 131-138.
9. Krylov S.A. Zvukovoe var'irovanie vneshnego oblika morfemy v sovremennom halha-mongol'skom yazyke. *Vladimircovskie chteniya:* II Vsesoyuznaya konferenciya mongolovedov. Tezisy dokladov i soobschenij. Moskva: Nauka, 1989: 103-106.
10. Kuz'menkov E.A. *Fonologicheskaya sistema sovremennogo mongol'skogo yazyka.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2004.
11. Sanzhaa Zh. *Mongol h`elnij ih avialbar, avialbar, aviany togtolcoo*. Ulaanbaatar: Ulsyn h`evl`elijn gazar, 2011.
12. Coloo Zh. *Orchin cagijn mongol aviazuj*. Ulaanbaatar, 2008.
13. Badagarov Zh.B. O tipah slovesnogo udareniya v mongol'skih yazykah. *Oriental Studies (Vestnik KIGI RAN)*. `Elista, 2017; № 6: 111-116.
14. Bogachenko N.G. `Eksperimental'naya verifikaciya teoreticheskih predstavlenij o mongol'skom slovesnom akcente. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 6 (37): 11-13.


*Статья поступила в редакцию 04.04.24*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-445-447

***Ren Sitong,*** *student, North China University of Science and Technology (Tangshan, China)*
***Zhou Jian,*** *senior teacher, North China University of Science and Technology (Tangshan, China), E-mail: zhou.jian@mail.ru*

**THE COMPARATIVE RESEARCH OF ANNA KARENINA AND TATIANA LARINA IN THE ASPECT OF "ESCAPING" WOMEN IN RUSSIAN LITERATURE OF THE 19TH CENTURY.** The article examines the similarity between the heroines of the novels "Anna Karenina" and "Eugene Onegin" – Tatiana and Anna, who embody the classical image of a woman in Russian literature of the 19th century – "the Russian woman with a deep character in a patriarchal society". Their characters, origins, and aspirations share many similarities, with Tatiana's character serving as a prototype for Anna's character in many aspects. Both are "escaping" women, differing

only in the way they manifest the “escape”: Tatiana turns inward (“soulful departure”), while Anna demonstrates more decisive actions, departing both spiritually and physically. Their desire to not conform to patriarchal norms and to return to themselves and their true desires endows them with charm and makes them enduring literary figures.

*Key words:* **Tatiana Larina, Anna Karenina, “escape”, return**

***Жэнь Сытун**, студентка, Хуабэйский политехнический университет, г. Таншань*
***Чжоу Цзянь**, ст. преп., Хуабэйский политехнический университет, г. Таншань, E-mail: zhou.jian@mail.ru*

# СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВ АННЫ КАРЕНИНОЙ И ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ В АСПЕКТЕ «БЕГЛЫХ» ЖЕНЩИН В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

В статье анализируется сходство между героинями романов «Анна Каренина» и «Евгений Онегин» Татьяной и Анной, которые принадлежат к классическому образу женщины в русской литературе XIX века – «русская женщина с глубоким характером в патриархальном обществе». Их характеры, происхождение и стремления имеют много общего, причем характер Татьяны во многих аспектах послужил прообразом характера Анны. Обе они являются «беглыми» женщинами, отличающимися лишь в способе проявления такого «бегства»: Татьяна обращается внутрь («душевный уход»), в то время как Анна проявляет более решительные действия, уходя как духовно, так и физически. Их стремление не подчиняться патриархальным нормам и вернуться к себе и своим истинным желаниям придает им обаяние и делает их непреходящими литературными персонажами.

*Ключевые слова:* **Татьяна Ларина, Анна Каренина, «бегство», возвращение**

***Данное исследование поддержано исследовательской программой по культуре, туризму и искусству в провинции Хэбэй (проект № HB23-QN015)***

Данное исследование анализирует сходство героинь романов «Анна Каренина» и «Евгений Онегин» в контексте XIX века, рассматривая их «бегство» от социальных ограничений и поиск самоопределения. Актуальность данного исследования заключается в том, что оно предлагает новый взгляд на русскую литературу XIX века через призму современных дискуссий о женской идентичности. Целью исследования является анализ сходства между Татьяной и Анной в контексте их роли как представительниц «русской женщины с глубоким характером в патриархальном обществе» XIX века. Работа направлена на выявление общих черт в характерах, происхождении и стремлениях героинь, а также на исследование их «бегства» от социальных норм и поиска самоопределения. Для достижения данной цели были сформулированы следующие задачи: (1) осуществить анализ влияния семейного окружения и воспитания на формирование характеров Татьяны и Анны в контексте произведений; (2) провести сравнительный анализ поведенческих особенностей и отношения к любви обеих героинь, а также проанализировать их символическую значимость в русской литературе XIX века; (3) раскрыть истинные мотивы любовного поведения Татьяны и Анны, обратив особое внимание на их стремления к самоосознанию и свободе. Новизна данного исследования заключается в тщательном анализе типичных женских образов в русской литературе XIX века, сосредотачиваясь на их психологическом развитии и стремлении к самоопределению. Теоретическое значение данного исследования заключается в пересмотре русской литературы XIX века с учётом современных дискуссий о женской идентичности. Оно предлагает новые подходы к пониманию роли женщин в литературе и обществе того времени, способствуя развитию теоретических концепций в гендерных и литературных исследованиях. Практическая значимость данного исследования проявляется в возможности использования выводов для последующих исследований женских образов в литературе XIX века.

В русских литературных произведениях создание женских образов всегда занимало важное место, и женщина обычно выступала как воплощение добра и романтики. XIX век стал переломным моментом, оказавшим значительное влияние на развитие русской литературы. «Анна Каренина» и «Евгений Онегин» – классические литературные произведения XIX века, в которых по-разному описываются истории Анны и Татьяны, стремящихся к любви и свободе. Анна родилась в аристократической семье. Когда ей было 16 лет, тётя сосватала ее замуж за Каренина, который был старше ее на 20 лет. Каренин был старомоден, что привело к подавлению личности Анны в семье. Позже, во время ее короткой связи с Вронским, молодым и страстным человеком, Анна была одурманена его бесконечной жизненной силой, и в итоге решила бросить семью и жить с ним. Однако из-за этого эмоционального поступка, нарушающего традиционные моральные нормы, перед ней закрываются двери высшего общества. Затем, когда Вронский становится равнодушным к Анне, она заканчивает жизнь самоубийством на железнодорожных путях, сохранив свою любовь. Татьяна тоже постигла боль любовной трагедии. Появление аристократичного юноши Онегина разожгло пламя любви в сердце деревенской девушки. Она смело нарушила традиционные нормы поведения женщины по отношению к мужчине и по собственной инициативе написала Онегину письмо, чтобы выразить свою любовь. Однако Онегин не смог понять искренних чувств Татьяны, легкомысленно и поспешно отказав ей. Спустя несколько лет Онегин вновь встретил Татьяну на балу. В это время Татьяна была уже женой генерала с устойчивым положением в обществе. Новая встреча с ней тронула сердце Онегина, и он предпринял отчаянную попытку добиться ее. Однако Татьяна отказала ему, потому что хотела быть верной своему мужу.

На фоне господства мужской власти и низкого социального статуса женщины Анна и Татьяна совершенно отличаются от других женщин того времени. Они сталкиваются со своими потаёнными мыслями, жаждут страстной любви, осмеливаются бросить вызов авторитарной системе, имеют отвагу добиваться любви и твердо верят в нее. Чтобы быть с Вронским, Анна отказалась от своего статуса дворянки, покинула привычный круг общения, символизирующий власть и богатство, и выдержала косые взгляды общественности; Татьяна сопротивлялась давлению семьи и общества ради ее возлюбленного, нарушила традиционный этикет любви, в котором женщина пассивно принимает ухаживания мужчины. Они смело следуют за своей любовью, принимают решения самостоятельно и не зависят от других. Анна не хочет брачных отношений без любви и взаимопонимания, хотя как жена Каренина она будет иметь больше возможностей в высшем обществе. Когда она поняла, что влюблена во Вронского, то решительно покинула Каренина; Татьяна не хочет быть пассивной, чтобы получить кусочек «счастья» супружеской жизни, выйдя за нелюбимого мужчину. На самом деле она не хочет становиться предметом любви мужчин, а хочет партнера, с которым можно общаться на равных. Поэтому, даже будучи отвергнутой Онегиным, она не отказывается от своих принципов, а становится сильнее, рациональнее, проявляет любовь к себе и «следует за сердцем».

Эти две женщины росли в разных условиях. Анна родилась в провинции, хотя и имела дворянские корни, росла сиротой и бесприданницей, по сути, незавидной невестой. Она обладала уникальным темпераментом. Выйдя замуж, она попала в типичную феодальную и традиционную семью, полную эгоизма и равнодушия. Анна не чувствовала истинного счастья в доме и мечтала о настоящей и чистой любви. Позже, привлеченная страстью и свободолюбивой натурой Вронского, она без колебаний пожертвовала всем ради этих отношений. Татьяна, напротив, росла в сельской местности, вдали от города, поэтому отличалась безграничной любовью к природе. На момент повествования ее отца уже нет в живых, однако известно, что он был добрым провинциальным помещиком. Мать была нежной и добродетельной домохозяйкой, учила Татьяну хранить в сердце любовь и сострадание, быть внимательной к другим, поэтому у нее сформировался простой и добрый характер. «Вся жизнь моя была залогом / Свиданья верного с тобой», – искренне и сильно выражает она свои эмоции, когда сталкивается с возлюбленным.

Татьяна была первой в истории русской литературы блестящей и выдающейся женской фигурой, созданной Пушкиным, которую он называл своим «милым идеалом». Известный русский литературный критик XIX века Белинский в своих «Литературных мечтаниях» отозвался о Пушкине и созданном им образе, сказав, что Пушкин «первый поэтически воспроизвел в лице Татьяны русскую женщину» [1, с. 473]. Будучи «пионером русской женской литературы XIX века», Пушкин с его особым взглядом на женщину оказал большое влияние на многих последующих русских писателей, создавших ряд прославленных женских образов, которые стремились к женской эмансипации и независимости в условиях патриархальной системы, существовавшей в России в то время.

Во многом характер Анны унаследован от пушкинской героини, но Толстой по-новому интерпретировал характер Татьяны в Анне в новой эпохе. Если Татьяна выбирает быть верной мужу, то Анна скорее умрет в погоне за счастьем. «Бегство» – это способ борьбы героини за свободу личности после пробуждения ее самосознания, но между ними есть разница: одна выбирает «статику», другая – «динамику». «Статический уход» основан на уровне сознания, то есть на духовном возрождении Татьяны, смело выражающей свою любовь к Онегину и следующей своему внутреннему нравственному выбору отвергнуть «любовные игры» высшего общества после замужества. «Динамичный уход» основан на уровне поведенческого сопротивления с активным поведением и постоянным поиском конечной цели: Анна оставляет мужа и убегает с любовником, открыто бросая вызов социальному и этическому порядку общества, чтобы бороться за право на свободную любовь. Построение темы женского «бегства» в двух произведениях имеет свою временную подоплеку. Традиционный и консервативный взгляд Татьяны на брак является коррекцией популярных взглядов писателей того времени, таких как Малинский, которые писали о «необыкновенных женщинах, презирающих общественное мнение» [2, с. 117]. В то время как присутствие в характере Анны открытости и стремления к страстной любви не только отражает влияние на традиционную этику и мораль середины XIX века, но и несет

в себе глубокие размышления Толстого на темы свободы и женской эмансипации.

Феномен «измены» Анны отражает социальную проблему, в которой она отклоняется от моральных норм и ищет противозаконные чувства и интересы вне брака. Такое поведение вызывает переоценку и перестройку ценностей брака, семьи, любви и т. д., о чем свидетельствуют распространенные в реальной жизни последствия неверности, такие как уход из дома или развод. Измена обычно носит унизительный характер для партнеров, поскольку часто сопровождается унижением самооценки (например, нарушение клятвы, измена, потакание плотским желаниям и т. д.) и подрывает сложившийся и общепринятый нерушимый порядок в социуме. Однако мир литературы принимается читателями, при всей его связи с реальным миром, как вымышленная система [3, с. 102]. Поэтому измена в литературе – это не деструктивный факт, а намеренно рассказанное событие, которое необходимо интерпретировать как модель для изучения и осмысления гендерных отношений, то есть прямых, естественных и неизбежных отношений между людьми. Таким образом, измена в литературе – это, скорее, культурный феномен, который затрагивает «уход» или «возвращение».

В русской литературе отношение писателей к мужскому и женскому взгляду на отношения четко дифференцировано по половому признаку. Анна – яркий тому пример. Но кроме того, многие женщины, предающие свой брак в рамках патриархального мировоззрения, часто не приходят к счастливому финалу, как, например, Катерине из «Грозы» или Ларе из «Доктора Живаго». Для сравнения: в литературных произведениях авторы более терпимы и гибки по отношению к мужчинам, играющим с чувствами женщин. Например, парадоксальное поведение офицера и дворянина Григория Печорина из повести «Герой нашего времени» объясняется как «меланхолия современной аристократии» и т. д. Этот феномен показывает разное отношение к мужчинам и женщинам в концепции брака в литературе и жизни. Мы можем объяснить этот факт с помощью концепции пола, выдвинутой Толстым. В эссе «О браке и призвании женщины» (1868) Толстой объясняет, что призвание мужчин – быть рабочими пчелами в улье человеческого общества с неограниченным разнообразием форм деятельности, а миссия женщин – воспроизводить потомство, которая может быть осуществлена «только в рамках моногамии, которая называлась и называется семьей» [4, с. 42]. С этой точки зрения для женщины брак – самая важная часть жизни, а для мужчины – лишь ее часть. В книге «Второй пол» французский социолог Бовуар предположила, что появление интенсивного труда и частной собственности еще больше сжимает жизненное пространство женщины в семье, которая больше не является социальной ячейкой в патриархальной цивилизации, и использует семью как способ для изъятия всех ресурсов, от которых зависит выживание женщины, и тем самым уменьшает женскую самостоятельность. В то же время подавляется женское самолюбие, чтобы достичь цели порабощения женщин для служения мужчинам [5, с. 51]. В этом смысле (будь то смелость Татьяны, которая ломает общественные стереотипы и признается в своей любви Онегину, или грубое нарушение Анной правил аристократического общества и следование за Вронским в поисках новой жизни в другом городе, их «бегство») – это не только поиск личного счастья, любви или исполнения желаний, но и вызов патриархальной власти, закону и лицемерному обществу. Для женщин это еще и высший способ борьбы за пространство, ресурсы для выживания и осознание ценности своего существования.

Смелый и решительный бунт против взглядов высшего сословия на брак – это внешнее воплощение и развитие качеств Татьяны. Она почувствовала отличие Онегина от остальных мужчин, когда встретила его. Онегин – лишний человек на обочине общества: хотя он прочитал множество произведений западной мысли и обладал глубоким пониманием социальной действительности, ему не хватало духа сопротивления, и он проявлял разнообразные пристрастия. Как и Татьяна, он был меланхоличен и одинок из-за своей неудовлетворенности реальной жизнью. Татьяна думала, что нашла свою вторую половину, и прониклась глубокой любовью к Онегину. Всегда спокойная Татьяна в это время почувствовала свое пылкое сердце. Она всегда была послушной и уступчивой и мечтала достичь истинного счастья, хотела жить в соответствии со своими личными желаниями и идеалами. Поэтому она, бросив вызов принятым в семье и обществе традициям, пишет письмо Онегину, чтобы открыть свое сердце, не только обозначая начало своего истинного пробуждения, но и в большей степени становясь субъектом, стремящимся к самовыражению и выплеску чувств. В письме к Онегину Татьяна выражает не только свое право на любовь, но и желание «убежать» из социального плена: «Я к вам пишу – чего же боле? / Что я могу еще сказать? / Теперь, я знаю, в вашей воле / Меня презреньем наказать. / Но вы, к моей несчастной доле / Хоть каплю жалости храня, / Вы не оставите меня». Даже будучи безжалостно отвергнутой Онегиным, она продолжает стоически, спокойно и объективно справляться со своими чувствами. И хотя искренние чувства Татьяны не получили столь же искреннего отклика, а иллюзия любви была полностью разбита, что причинило ей сильную боль, произошел положительный «духовный уход» Татьяны, который позволил ей обрести большую свободу. Неудачное признание заставляет Татьяну последовать желаниям своей семьи и выйти замуж за генерала. Она хорошо воспитана, элегантна и дает впоследствии решительный отказ ухаживаниям Онегина. Это не беспомощный компромисс с собственной судьбой, а наоборот, своеобразная самореализация личностного пути. Безнравственная жизнь высшего сословия не заставила ее стать как все: лицемерным и морально испорченным человеком, ей все же удалось сохранить свое первоначальное намерение. Белинский, оценивая Татьяну, сказал: «Татьяна во всех положениях своей жизни всегда одна и та же; портрет ее в детстве, так мастерски написанный поэтом, впоследствии является только развившимся, но не изменившимся». Отвержение благородной дамой Онегина было обусловлено не строгим соблюдением норм брака, а основано на самодисциплине и чистой совести; признание молодой девушки Татьяны Онегину – не эмоциональный всплеск, не порыв любви, а чистосердечная искренность («Я вас люблю (к чему лукавить?)», – так отвечает героиня на признание Онегина). Этот факт имеет решающее значение и становится краеугольным камнем веры Анны во время преодоления эмоциональных кризисов. Когда Анна сталкивается с эмоциональной проблемой, первоочередная задача – смело посмотреть ей в лицо и продолжать ее решать, опираясь на искренность. Как она говорит, «я поняла, что я не могу больше себя обманывать, что я живая, что я не виновата, что бог меня сделал такою, что мне нужно любить и жить».

В российскую эпоху XIX века социальный статус женщин зависел от брака с людьми, к которым они не испытывали чистосердечной привязанности. Их жизнь часто вращалась вокруг семьи и общества, где в центре находились мужчины. Им приходилось игнорировать собственные чувства, сдерживать свои эмоции, что в конце концов делало их оцепенелыми и опустошенными. На наш взгляд, «духовное бегство» Татьяны, опередившей своих современниц, и уход Анны от брака в поисках истинной любви – все это проявления пробуждения женского самосознания и возвращения женщины к себе в литературе. В браке, где нет искренних чувств и гармонии, женщины могут обрести лишь так называемую «негативную свободу», которая обычно выражается в потакании материалистичным желаниям и расточительстве. Однако эта свобода постоянно сковывается внешними обязанностями, что приводит к беспокойству сознания. Когда Татьяна и Анна осознают, что патриархальное общество и феодальная система брака подрывают их самооценку, в них пробуждается самоцентричная воля и дух бегства. Цель «бегства» – обратиться к своему сердцу и найти себя. После возвращения к себе они постепенно начинают прислушиваться к своим внутренним мыслям, учатся давать отказ и добиваются собственной свободы и любви. Анна отваживается вырваться из семейной клетки, сплетенной Карениным, и бежит навстречу свободе и любви. Татьяна осмеливается бросить вызов традиционным моральным нормам светского общества и проявить инициативу в выражении собственных чувств в социуме, где доминируют мужчины. В процессе обе проходят через множество трудностей и страданий, таких как давление со стороны семьи, осуждение общества и косые взгляды окружающих.

Итак, мы приходим к выводу об уникальности женских персонажей Анны и Татьяны в русской литературе XIX века. Обе они являются яркими представительницами женщин своего времени, смело стремящихся к достижению поставленной цели и борющихся за свои права. Они не подчиняются устоявшимся социальным нормам и гендерным ролям, а вместо этого идут вперед, стремясь к самоопределению и свободе. Их «бегство» – это духовное возвращение к себе, на путь своего сердца. Сравнительное исследование героинь романов Л.Н. Толстого и А.С. Пушкина позволяет лучше понять образ женщины в русской литературе XIX века и его эволюцию. Это открывает новые горизонты для дальнейших исследований в этой области и способствует более глубокому пониманию русской культуры.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений:* в 13 т. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1953–1959; Т. 7.
2. Сунь Ин. Женское отвращение в русской литературе XIX века. *Русская литература и искусство.* 2017; № 2: 115–121.
3. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения.* Москва: Флинта, Наука, 2000.
4. Мартынова О.А., Тихоненкова П.А. Брак и семья в творчестве Л.Н. Толстого. *Человек. Культура. Общество.* 2021: 41–45.
5. Björk U. Paradoxes of femininity in the philosophy of Simone de Beauvoir. *Continental Philosophy Review*. 2010; № 43 (1): 39–60.
6. Рябов О.В. *Русская философия женственности (XI–XX века)*. Иваново: Юнона, 1999.

References

1. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 13 t. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1953-1959; T. 7.
2. Sun' In. Zhenskoe otvraschenie v russkoj literature XIX veka. *Russkaya literatura i iskusstvo.* 2017; № 2: 115-121.
3. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya.* Moskva: Flinta, Nauka, 2000.
4. Martynova O.A., Tihonenkova P.A. Brak i sem'ya v tvorchestve L.N. Tolstogo. *Chelovek. Kul'tura. Obschestvo*. 2021: 41-45.
5. Björk U. Paradoxes of femininity in the philosophy of Simone de Beauvoir. *Continental Philosophy Review*. 2010; № 43 (1): 39-60.
6. Ryabov O.V. *Russkaya filosofiya zhenstvennosti (XI-XX veka)*. Ivanovo: Yunona, 1999.

*Статья поступила в редакцию 21.04.24*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-448-450

***Chi Chao,*** *doctoral postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 252425081@qq.com*

**AN EXPLORATION OF THE PRACTICAL APPLICATION OF LEXICAL FUNCTION THEORY IN TEACHING RUSSIAN VOCABULARY IN SECONDARY SCHOOLS.** The paper is a practical exploration of the lexical function theory proposed by the Moscow school of semantics. Since its introduction into China, the lexical function theory has been widely used in various fields of linguistics, but few areas related to foreign language teaching have been covered. The main task of the study is to explore the application space of lexical function theory in the teaching of Russian language in secondary schools in China. Starting from the unifying significance of the lexical function theory, the paper combines the processing level theory, Krashen's theory of second language acquisition, semantic field theory and other related pedagogical and psychological theories to explore the scope of application and unique significance of the lexical function theory in the teaching of Russian in secondary schools in China, and to put forward reasonable suggestions for the pedagogical application of this theory. The examples of teaching vocabulary in this paper can provide a reference for Russian language teaching in Chinese secondary schools, and at the same time feed and enrich the lexical function theory.

*Key words:* **lexical function, secondary school teaching, Russian language teaching, vocabulary teaching**

***Чи Чао,*** *докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 252425081@qq.com*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ТЕОРИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКИХ СРЕДНИХ ШКОЛАХ

Данная статья представляет собой практическое исследование теории лексических функций, предложенной Московской семантической школой. С момента своего появления в Китае теория лексических функций широко используется в различных областях лингвистики, но лишь немногие области, связанные с преподаванием иностранных языков, были охвачены ею. Основная задача исследования статьи – изучить область применения теории лексических функций в преподавании русского языка в китайских средних школах. Отталкиваясь от объединяющего значения теории лексической функции, статья объединяет теорию уровней обработки, теорию усвоения второго языка Крашена, теорию семантического поля и другие смежные педагогические и психологические теории, чтобы исследовать область применения и уникальное значение теории лексической функции в преподавании русского языка в средних школах Китая, а также выдвинуть обоснованные предложения по педагогическому применению этой теории. Примеры преподавания лексики, представленные в статье, могут послужить ориентиром для практического преподавания, а также, в свою очередь, обогатить теорию лексических функций.

*Ключевые слова:* **лексическая функция, преподавание в средней школе, преподавание русского языка, обучение лексике**

Лексическая функция является одним из основных понятий модели «Значение ↔ Текст» Московской семантической школы (МСШ). Эта теория дает новые исследовательские идеи для развития современной китайской лексической семантики, ознакомительной лексики и других смежных дисциплин и имеет важное академическое значение. В настоящее время китайские исследования в области теории лексических функций либо сосредоточены на создании и совершенствовании самой теории, либо применяются к различным теориям в смежных дисциплинах для решения соответствующих проблем. В теории и практике преподавания русского языка в средней школе существует меньше конкретных приложений теории лексических функций.

Цель исследования – объединить базовую теорию лексических функций и современные реалии преподавания лексики при обучении русскому языку в средней школе, попытаться применить теорию русской лингвистики к практике преподавания русского языка в Китае, найти новые методы и новые идеи для преподавания.

Задачи исследования триедины: первая – выявить основы применения теории лексических функций в обучении русскому языку в средней школе. Вторая – объяснить целесообразность применения теории лексических функций в обучении русскому языку в средней школе в свете современных педагогических и психологических теорий. Третья – обсудить уникальную значимость применения теории в преподавании русского языка на учебных примерах и выдвинуть практические предложения.

Научная новизна статьи заключается в том, что она разрывает первоначальные рамки исследования теории лексических функций и пытается применить теорию современной русской лингвистики к практике преподавания русского языка в Китае, при этом выдвигаются учебные примеры для справок и ссылок, на основе которых объясняется ценность применения теории и вносятся предложения.

Теоретическая ценность заключается в эффективном сочетании современных лингвистических теорий с педагогическими и психологическими теориями, что обогащает и расширяет сферу исследования теории лексических функций. Практическая ценность заключается в том, что в работе предлагается новый метод и новый способ мышления для преподавания русского языка в китайских средних школах.

**Краткое введение в теорию лексических функций**

**Основное понятие лексической функции**

«Лексическая функция» – одно из основных понятий модели преобразования «Значение ↔ Текст» Московской семантической школы, обозначающее отношения между набором лексико-семантических единиц (лексем) X (X 1, X 2 … X n) и другим набором лексических единиц (лексем) Y (Y 1, Y 2 …Y n) с конкретным абстрактным семантическим отношением f:Y = f(X).

f – это имя-термин лексической функции, представляющей конкретный абстрактный семантический тип, например, «синонимия», «антонимия», «крайний признак», «начало «, «делать отсутствующим» и т. д., обозначенный сокращенной формой соответствующего латинского слова: Syn, Anti, Magn, Incep, Liqu и т. д. Автопеременная X – это ключевая лексико-семантическая единица (C0), которая иллюстрируется определенным абстрактным семантическим типом, а каузальный вариант Y выражает этот абстрактный семантический тип по отношению к X и является конкретной соответствующей лексико-семантической единицей X, конкретные лексические компромиссы которой варьируются в зависимости от ключевой лексико-семантической единицы [1, с. 244].

**Классификация лексических функциональных отношений**

С точки зрения семантических отношений между автовариантами функций и каузальными фазами лексические функциональные отношения можно классифицировать на отношения агрегирования и отношения комбинирования. Агрегированные лексико-функциональные отношения (Syn, Anti, ConV и т. д.) – это синонимичные отношения замещения. Лексико-семантическая единица Y зависимой переменной может синонимично заменить ключевую лексическую единицу C0 самопеременной в определенных контекстуальных условиях, и первая является заменой для второй. Комбинаторные лексико-функциональные отношения (S1 – субъектный элемент темы, Sloc – типичное место контекста и т. д.) представляют собой знакомые фиксированные коллокационные отношения. Автопеременная – это конкретный конкомитант, выражающий определенный абстрактный лексический параметр, т. е. при выражении определенного лексического параметра конкретная коллокация C0, оставшаяся после конкретной автопеременной, не коллокативна с другими C0.

В соответствии с соответствующей ситуацией отношения между значением самопеременного термина и зависимого переменного термина, отношения лексической функции можно разделить на отношения лексической функции с постоянным значением и отношения лексической функции с переменным значением. В первом случае зависимый переменный термин является постоянным и не изменяется под влиянием самопеременного термина, что отражает собственные отношения лексической коллокации. Во втором случае отражаются привычные фиксированные коллокационные отношения между лексико-семантическими единицами.

**Теоретическая основа применения**

Лексическая функция обеспечивает новое измерение для отношений объединения слов в языке, а лексическая функция может быть названа объединением лексических семантических единиц в более высокой степени обобщения. При координации лексических функций лексико-семантические единицы могут образовывать различные виды агрегатов. Внутри таких агрегатов отношения между лексико-семантическими единицами более разнообразны, а сами агрегаты могут быть очень большими по размеру.

Теория лексических функций позволяет по-новому подойти к изучению русской лексики: преподаватели и студенты могут органично объединить лексические группы, которые раньше было трудно обобщить и суммировать, и с помощью построения лексических функций логически связать изначально неупорядоченные лексические группы, а также использовать установленные лексические функции для понимания и эффективного усвоения новой лексики.

**Актуальные теоретические основы обучения русской лексике**

**Теория иерархической обработки**

В 1972 году Крейк и Локхарт выдвинули теорию обработки глубины и детализации (the Depth and Elaboration Processing Theory). Согласно их теории, методы запоминания лексики можно разделить на метод поверхностного кодирования

и метод глубокого кодирования. Первый – это метод запоминания слов на основе формы слова или фонологических особенностей, второй – метод запоминания слов на основе их семантических особенностей. Чем глубже учащийся обрабатывает словарную информацию, тем лучше эффект запоминания словарного запаса [2, с. 671–684].

В процессе обучения мы всегда должны следовать принципу сочетания метода поверхностного и глубокого кодирования, учитывать целостность целевой лексики с точки зрения звучания, формы и значения, а также комплексно применять различные методы обучения лексике, чтобы дать учащимся возможность гибко ее использовать. Благодаря послойной обработке процесс изучения лексики становится интересным, эффект запоминания – прочным, а пути извлечения лексики – разнообразными и плавными. Только таким образом учащиеся могут познавать и обрабатывать лексику от поверхностного к глубокому уровню и, наконец, сохранять ее в системе долговременной памяти, чтобы в будущем эффективно активировать, извлекать и использовать лексику.

Из вышеприведенного обсуждения мы можем сделать вывод, что лексическая функция может быть использована в качестве стратегии обработки для обобщения и интерпретации абстрактных отношений между словами на уровне значения, для глубокой когнитивной обработки лексики и продвижения памяти от поверхностного кодирования к глубокому кодированию, чтобы улучшить усвоение лексики.

**Теория “семантическое поле”**

Первыми теорию семантического поля (теорию поля) выдвинули немецкие лингвисты В. Гумбольдт и Г. Гердер. Теория семантического поля в основном исследует отношения объединения между лексикой, и ее основная идея заключается в следующем: чтобы составить полную словарную систему, лексика, участвующая в языковой системе, должна быть семантически связана друг с другом. Семантическое поле – это реальность, существующая между отдельными словами и лексическим целым. Как часть лексического целого, семантическое поле обладает теми же характеристиками, что и слово, то есть может объединяться в языковую структуру; оно также имеет природу лексической системы, то есть состоит из более мелких единиц [3, с. 138].

Теория семантического поля в основном содержит три смысла: 1) некоторые слова, управляемые общим понятием, могут быть объединены вместе, чтобы сформировать семантическое поле; 2) чтобы судить о принадлежности некоторых слов к одному семантическому полю, нужно исходить из следующих двух моментов: связаны ли они семантически или нет, и обусловлены ли они семантически и ограничены друг другом или нет; 3) полная словарная система не является статичной; семантические поля можно разделить на следующие типы: 1) верхние и нижние семантические поля; 2) синонимическое семантическое поле; 3) антисемантическое семантическое поле; 4) целое и часть семантического поля.

Между теорией лексических функций и теорией семантического поля существует множество точек пересечения и взаимодополнения. Теория семантического поля рассматривает лексику, сгущающуюся в поле через отношения агрегирования, и проводит глубокое исследование этого поля, созданного путем агрегирования лексики. Теория лексических функций не только видит подобные отношения агрегации между словами, но и абстрагирует и обобщает внутренний механизм и логические связи лексической агрегации. В то же время лексическая функция уделяет внимание и другому виду отношений между словами – отношениям сочетаемости.

**Теория усвоения второго языка**

В 1950-х годах Хомский предложил систему усвоения языка (LAD). Под его влиянием С.Д. Крашен, американский лингвист, в начале 1980-х годов выдвинул знаменитую теорию усвоения второго языка. Теория рассматривает изучение второго языка с точки зрения трех процессов: входного материала, обучаемого и стиля обучения.

Теория овладения вторым языком содержит пять гипотез, а именно – гипотезу овладения – обучения, гипотезу мониторинга, гипотезу естественной последовательности, гипотезу ввода и гипотезу аффективной фильтрации ([4, с. 98–100]). Ниже приводится краткое объяснение трех гипотез теории, которые в большей степени относятся к данной работе.

1. Гипотеза приобретения – обучения. Крашен обобщает понятия «обучение» как «сознательное обучение» и «приобретение» как «подсознательное обучение». «Эти два понятия очень разные. Между ними существует большая разница. «Обучение» означает, что учащийся изучает языковые формы и правила систематически, формально и сознательно и понимает второй язык интеллектуально. Приобретение» является неформальным и может быть усвоено подсознательно в естественной среде. Лексическая функция – это абстракция отношений между словами на семантическом уровне, которая способствует сознательному усвоению лексики, пониманию отношений между словами в языке и закладывает основу для использования словарного запаса.

2. Гипотеза аффективной фильтрации. Эта гипотеза предполагает, что на процесс овладения вторым языком влияют многие аффективные факторы, включая мотивацию, личность и эмоциональное состояние. Хотя теория лексических функций является относительно абстрактной, она представляет собой новый, открытый и творческий метод обучения для студентов, и использование этого метода способствует повышению интереса студентов к обучению и стимулированию их мотивации.

3. Гипотеза ввода является центральной в теории овладения языком Крашена, которая фокусируется на вводе достаточного количества понятного языка. Согласно теории Крашена, понятный языковой материал обладает следующими четырьмя характеристиками: понятность, интерес и релевантность, неграмматическое расположение степеней и достаточное количество материала. Учитывая предыдущее обсуждение, обучение лексике с помощью лексических функций отвечает требованиям понятности, интереса и релевантности в процессе овладения языком.

**Примеры лексических функций в лексике русского языка на уровне средней школы**

Опираясь на вышеизложенные теории лексических функций и существующие модели лексических функций, а также принимая во внимание лексические наборы, указанные в действующих стандартах учебной программы по русскому языку для средней школы, мы попытаемся установить предварительный набор отображений лексических функций для предмета «Русский язык» на уровне средней школы. Примеры приведены ниже.

1. Syn – синонимы:

доктор = Syn (врач), рояль = Syn (пианино), немного = Syn (чуть), большой = Syn (огромный), хорошо = Syn (неплохо), начать = Syn (стать2 ), думать = Syn (считать2).

2. Anti – антисинонимы:

тёмный = Anti (светлый), чистый = Anti (грязный), хороший = Anti (плохой), медленно = Anti (быстрый), высокий = Anti (низкий), умный = Anti (глупый), весёлый = Ant i(грустный), открыть = Anti (закрыть).

3. Conv – конверсия:

купить = Conv (продать), посылать = Conv (получать), проиграть = Conv (выиграть).

Вышеперечисленные три типа лексических функций являются отношениями объединения лексики, которым уделяется больше внимания в современном преподавании. Стандарты учебных программ и сборники материалов содержат множество конкретных предложений по обучению этим трем типам лексических отношений, которые лучше всего известны и понятны преподавателям и студентам.

4. S1 – тематические элементы темы:

продавец = S1 (продавать), врач = S1 (лечить), покупатель = S1 (покупать), учитель = S1 (учить), писатель = S1 (писать), повар = S1 (готовить), художник = S1 (рисовать), композитор = S1 (сочинять).

5. Sloc – типичное место ситуации:

магазин = Sloc (продавать), поликлиника = Sloc (лечить), ресторан = Sloc (обедать), спальня = Sloc (спать), школа = Sloc (учиться) [5, с. 1–10].

Установление двух вышеуказанных типов функций лексики имеет большое значение для всестороннего овладения студентами этим типом лексики. Благодаря приведенному выше обобщению студенты могут установить полное понимание лексики на уровне словарных комбинаций, а затем с помощью таких методов обучения, как ситуативный метод, установить тесную связь между лексикой независимой переменной и лексикой зависимой переменной и сформировать когнитивный комплекс контекста и лексики, лексики и лексики, чтобы способствовать запуску и активизации комбинации слов в лексических функциях в конкретных контекстах.

6. Func0 – типичный процесс события, вещи; ключевое слово, выражающее событие, вещь, используется в качестве подлежащего в предложении без привлечения других участников контекста:

идёт = Func0 (дождь), дует = Func0 (ветер), тает = Func0 (снег), идёт = Func0 (время).

7. Degrad – в худшую сторону:

испортилось = Degrad (настроение), сломалось = Degrad (магнитофон), разбилось = Degrad (стекло) [6, с. 72].

Отношения между авто- и каузативно-переменными терминами в двух вышеперечисленных типах лексических функций, т. е. более типичных переменно-оценочных лексических функциях, в современной практике преподавания русского языка обычно трактуются как фиксированные словосочетания между словами. Подобные лексические сочетания настолько разнообразны и многочисленны, что зачастую трудно найти организацию и систему их обобщения в практическом преподавании. Как систематически представить эти лексические сочетания – трудная задача в преподавании. Определив функциональные отношения между словами, можно обобщить механизм сочетания многих слов и найти некоторые жилы для упорядочивания изначально сложной и беспорядочной сети словарных отношений.

**Предложения по обучению лексике с использованием теории лексических функций**

В современном преподавании русского языка в средней школе, основанном на дихотомии Соссюра о комбинаторной совокупности и структуралистской теории грамматики, как в требованиях стандартов учебной программы, так и в принципах, заложенных при составлении учебников, большее внимание уделяется синонимическим и антонимическим отношениям между словами и умению коллокации самих слов. Комбинаторные связи между многими типичными словами, связанными с темой, часто устанавливаются лишь потенциально, в ходе беседы и сочинения, и не хватает соответствующего обобщения и подведения

итогов. В то же время не хватает убедительных объяснений и методов обучения коллокационным отношениям между многими синонимами и близкими синонимами. Теория лексических функций может в значительной степени найти новый прорыв в решении вышеупомянутых трудностей обучения.

Следует отметить, что хотя словарный запас программы по русскому языку в средней школе недостаточно велик, чтобы полностью заполнить различные модели лексических функций, а набор слов (X, Y) под каждый тип функции невелик по объему как метод обучения и способ мышления, концепция лексических функций, сформировавшись и закрепившись в сознании учащихся, напоминает генеалогическую сеть внутренних отношений между словами. С точки зрения психологии завершенности по мере изучения лексики учащиеся могут осознанно выстраивать более полную систему лексических функций и обогащать пары слов, входящих в эти функции.

Нам известно, что существуют десятки абстрактных семантических отношений между словами, которые были выявлены и изучены, и они продолжают обогащаться. Семь типов лексических функций, описанных в предыдущем разделе, – это наиболее типичные типы лексических функций, которые существуют в лексических наборах, указанных в стандартах. Исходя из когнитивного уровня и особенностей учащихся средней школы, в реальном обучении мы можем отбросить абстрактную и строгую научную парадигму в соответствии с необходимостью установить новую, простую временную «функцию». Например, Fem как функция родственников женского пола в семье, 0 означает одно поколение, +1 – последнее поколение, +2 – два последних поколения и так далее, на основании чего можно установить набор функций, связанных с членами семьи: сестра = Fem (0), мать, тётя = Fem (+1), бабушка = Fem (+2), дочь, племянница = Fem (-1), внучка = Fem (-2). Учителя могут использовать такие простые и интересные словарные функции в качестве упражнений, помогающих учащимся интегрировать и систематизировать полученные знания и подготовить их к дальнейшему изучению новой лексики. Можно также поощрять учащихся создавать собственные «персональные словарные функции».

В то же время в реальной русской аудитории учителю достаточно лишь побудить учеников к абстрагированию и обобщению внутренних связей между словами. Нет необходимости сообщать учащимся об абстрактных семантических типах, представленных именами лексических функций. Все, что нужно сделать учителю, – это максимально конкретизировать абстрактные семантические типы лексики и максимально приблизить их к реальному когнитивному уровню учащихся. При использовании теории лексических функций для обучения конкретной лексике преподаватели должны хорошо знать теорию, доходчиво объяснять ее и заботиться об уровне мышления и когнитивных способностях учащихся, тренируя их способность к абстрактному обобщению. Цель создания лексических функций в преподавании – оптимизировать обучение и способствовать улучшению словарной памяти учащихся, а не преподавать саму теорию лексических функций. В то же время с точки зрения долгосрочного развития когнитивных способностей учащихся не менее важно создать полную и прочную базовую концепцию лексических функций в познании учащихся, чем количество вариантов слов, которыми учащиеся могут овладеть в рамках конкретной лексической функции.

**Практические последствия использования теории лексических функций для преподавания и изучения лексики**

**Культивирование методов обучения**

За теорией лексических функций стоит новый когнитивный подход к лексике, и ее применение в реальном обучении, несомненно, принесет студентам новое решение в изучение и запоминание лексики. По сравнению с традиционными методами обучения лексике, такими как механический метод и метод аудирования, установление функций лексики и построение словарных агрегатов может помочь студентам разработать новый метод ее изучения. Использование теории лексических функций может не только обогатить методику преподавания учителей, но и пополнить библиотеку методов обучения студентов. Стоит отметить, что обучение на основе лексических функций может применяться не только при изучении лексики русского языка, но и других предметов (например, языков, математики и т. д.).

**Повышение интереса к обучению**

Лексика – это основа языка, и овладение лексикой является необходимым условием для изучения любого иностранного языка. Поскольку словарный запас русского языка относительно велик, русский язык далек от китайского по генеалогии, а русская лексика фонетически и семантически отличается от китайской, изучение и запоминание лексики всегда находилось в центре внимания преподавателей русского языка, и, более того, это трудная задача. В прошлом метод механического запоминания часто не позволял достичь лучших результатов обучения, что вызывало у учащихся чувство глубокого разочарования и легко порождало ощущение приобретенной беспомощности и потерю интереса к учебе. Функция лексики – это теория, основанная на самом русском языке, и метод обучения лексике может помочь студентам лучше изучить и понять русскую лексику и в то же время стимулировать и повысить их интерес к учебе.

**Обучение абстрактному мышлению**

Теория лексических функций содержит в себе как методы исследования, так и способ мышления. Обобщая и суммируя неявные отношения между словами и абстрактными категориями, она может эффективно тренировать способность студентов к абстрактному мышлению. Абстрагирование – важное качество человеческого мышления, а обобщение – передовая мыслительная способность человеческого познания. Обучение лексике с помощью лексических функций способствует совершенствованию абстрактного мышления учащихся, помогает им построить целостную систему русской лексики и установить органические связи между словами. Лексика – это высокий уровень абстракции объективного мира, и усвоение учащимися лексики для достижения абстрактного понимания мира – это путь к более глубокому уровню обучения языку.

**Улучшение результатов обучения**

В современном преподавании русской лексики в большей степени используются механические, аудитивные и ситуативные методы обучения. Обобщенный подход к обучению с использованием теории лексических функций базируется на совершенно иной когнитивной основе, чем существующие методы, и помогает учащимся узнавать, понимать, запоминать и осваивать лексику в новом измерении. Когнитивный подход к лексическим функциям может установить новые когнитивные ключи для запоминания и использования лексики, предложить новые решения для стратегий уточнения памяти и открыть новые пути для запоминания и извлечения лексики. Такой новый метод изучения лексики может расширить учебные инструменты студентов, помочь им разработать более совершенные стратегии изучения лексики, а затем улучшить эффект от изучения лексики.

Каждая лексическая функция – это комплексное обобщение словарного запаса в новом измерении. Лексическая функция выявляет косвенные и неявные ассоциации между словами и превращает исходный неорганизованный и разрозненный словарный запас в систему. Это дает когнитивные подсказки для эффективного запоминания лексики в практическом обучении, что соответствует требованиям стратегии уточнения в законе памяти. Между тем функция лексики – это новый и универсальный способ мышления, который важен для развития мыслительных способностей учащихся. Обучение лексике через создание простых и интересных лексических функций может помочь задействовать субъективную инициативу учащихся в обучении, стимулировать интерес учащихся к обучению, воспитать эффективные методы обучения, улучшить способность учащихся к самостоятельному обучению и обобщению, а также помочь учащимся создать более полный концептуальный объем, что способствует интеллектуальному развитию учащихся. Теория «Смысл ↔ Текст» – это передовая отечественная лингвистическая теория, преимущество которой заключается в способности интерпретировать русскую лексику, ее семантику и семантические отношения.

Библиографический список


1. 张家骅. *俄罗斯语义学：理论与研究*. 北京：中国社会科学出版社，2011年. (Чжан Ц. *Русская семантика: теория и исследования*. Пекин: Издательство общественных наук Китая, 2011).
2. Craik F.I.M., Lockhart R.S. Levels of processing：A framework for memory research. Journal of Verbal Learni ng and Verbal Behavior，1972; № 6.
3. 叶蜚声，徐通锵. *语言学纲要*（修订版）. 北京：北京大学出版社，2017年（Е Ф., Сюй Т. *Очерк лингвистики* (пересмотренная версия). Пекин: Издательство Пекинского университета, 2017).
4. 高凤兰. *俄语教育的理论与实践*.长春：东北师范大学出版社, 2003年 (Гао Ф. *Теория и практика обучения русскому языку*. Чанчунь: Издательство Северо-Восточного педагогического университета, 2003).
5. 张家骅. “词汇函数”的理论和应用. *外语学刊*, 2002年 (Чжан Ц. Теория и применение «лексической функции». *Вестник иностранных языков*. 2002).
6. 徐涛. *词汇函数的理论与应用*.黑龙江大学, 2011 (Сюй Т. *Теория и применение лексических функций*. Хэйлунцзянский университет, 2011).


References


1. 张家骅. *俄罗斯语义学：理论与研究*. 北京：中国社会科学出版社，2011年. (Chzhan C. *Russkaya semantika: teoriya i issledovaniya*. Pekin: Izdatel’stvo obschestvennyh nauk Kitaya, 2011).
2. Craik F.I.M., Lockhart R.S. Levels of processing: A framework for memory research. Journal of Verbal Learni ng and Verbal Behavior, 1972; № 6).
3. 叶蜚声，徐通锵. *语言学纲要*（修订版）. 北京：北京大学出版社，2017年（E F., Syuj T. *Ocherk lingvistiki* (peresmotrennaya versiya). Pekin: Izdatel’stvo Pekinskogo universiteta, 2017).
4. 高凤兰. *俄语教育的理论与实践*.长春：东北师范大学出版社, 2003年 (Gao F. *Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku*. Chanchun’: Izdatel’stvo Severo-Vostochnogo pedagogicheskogo universiteta, 2003).
5. 张家骅. “词汇函数”的理论和应用. *外语学刊*, 2002年 (Chzhan C. Teoriya i primenenie “leksicheskoj funkcii”. *Vestnik inostrannyh yazykov*. 2002).
6. 徐涛. *词汇函数的理论与应用*.黑龙江大学, 2011 (Syuj T. *Teoriya i primenenie leksicheskih funkcij*. H`ejlunczyanskij universitet, 2011).


*Статья поступила в редакцию 08.04.24*

УДК 167 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-451-453

***Chigarev V.N.**, Cand. of Sciences (Political Sciences), senior lecturer, Department of International Relations and Transport Geopolitics, Institute of international transport communications, Russian University of Transport (MIIT) (Moscow, Russia), ORCID 0000-0001-8166-0665, SPIN 7579-2202, E-mail: valentinchigarev@gmail.com*
***Guseva R.G.**, senior teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University (Moscow, Russia), ORCID 0000-0002-2309-050X, SPIN 8791-4170, E-mail: RGGuseva@fa.ru*

**INTERPRETATION OF REALITY: MEANING AS A MECHANISM.** The article deals with principal aspects of interpretation issues in social space, as well as the possibility of setting up meaning filters, which is associated with representation. Representational reality and reality as such are completely different forms. For the finite mind, the reality of the "thing in itself" is not given, it is not accessible to it (I. Kant, C. Meillassoux), therefore consciousness remains to produce forms of representative reality, create meanings, and therefore interpret reality. This position is reflected in the fact that all these mechanisms lead to contextual changes in reality and a revision of the ideological space. The authors point out that contextual and ideological changes in reality are associated with the actors' role function and appear as a complex mechanism in group, subjective and public perception. Structural modification occurs when the "intermediaries" become "mediators" and change the context (B. Latour). In addition, it is noted that contexts are broader than representation – contextual parameters are "broader" than representational frames. Events placed in a context have their relative independence in relation to the context, but are "linked" or "unlinked" to it with the help of interpretations that are constructed in representations.

*Key words:* **interpretation, meaning, representation, reality, description, ideology, context, mechanism**

***В.Н. Чигарев**, канд. полит. наук, доц., Российский университет транспорта (МИИТ), г. Москва, E-mail: valentinchigarev@gmail.com*
***Р.Г. Гусева**, ст. преп., Финансовый университет, г. Москва, E-mail: RGGuseva@fa.ru*

# ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕАЛЬНОСТИ: ЗНАЧЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ

В статье рассматриваются основные аспекты проблемы интерпретации в социальном пространстве, а также *возможности* настройки фильтров значений, что связано с репрезентацией. Репрезентативная реальность и реальность как таковая – совершенно разные формы. Конечному мышлению не дана реальность «вещь в себе», она ему недоступна (И. Кант, К. Мейясу), поэтому сознанию остается продуцировать формы репрезентативной реальности, создавать значения, а значит, интерпретировать реальность. Это положение находит свое выражение в том, что все эти механизмы приводят к контекстуальным изменениям реальности и пересмотру идеологического пространства. Авторы отмечают, что контекстуальные и идеологические изменения реальности связаны с ролевой функцией акторов и предстают как сложный механизм в групповом, субъектном и публичном восприятии. Структурное видоизменение происходит в случае, когда «проводник» *становится* «посредником» и меняет контекст (Б. Латур). В статье также отмечается, что контексты всегда шире репрезентации – контекстуальные параметры «масштабнее» репрезентативных рамок. События, помещенные в контекст, имеют свою относительную *самостоятельность* по отношению к контексту, но «привязываются» или «отдаляются» от него с помощью интерпретаций, которые конструируются в репрезентациях.

*Ключевые слова:* **интерпретация, значение, репрезентация, реальность, описание, идеология, контекст, механизм**

Актуальность рассматриваемого вопроса заключается в том, что проблема интерпретации в социальном пространстве вызывает множество вопросов поиска инструментов определения реальности, придания ей так называемой объективности.

На первый взгляд может показаться, что это традиционный вопрос о поиске истины, но это не так, поскольку речь идет о возможности настройки фильтров *значений,* что связано с репрезентацией. Репрезентативная реальность и реальность как таковая – совершенно разные формы. Сознание продуцирует формы репрезентативной реальности, создает значения, а значит, интерпретирует реальность.

Все эти механизмы приводят к контекстуальным изменениям, а также к рассмотрению идеологического пространства под другой исследовательской оптикой, что приводит к пересмотру проблемы власти и изменению группового, субъектного и публичного восприятия социальной реальности.

Цель исследования состоит в комплексном анализе феномена интерпретации, границ его применения, выявлении и определении механизмов социального восприятия реальности, ее значений и репрезентации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать основные концепции интерпретации и их влияния в социальной теории;

– рассмотреть роль актора и степень его влияния через механизм интерпретации на контекстуальные изменения;

– исследовать интерпретацию как инструмент переопределения объективности вне догматического контекста, а значит, рассмотреть ее в связи с идеологическим пространством.

Методологическую основу исследования составляют концептуальные положения К. Гирца, Г. Райла, П. Бурдьё, Б. Латура, К. Мейясу. В исследовании используются сравнительный и социокультурный методы, которые позволяют систематизировать различные научные концепции и адаптировать аналитические инструменты для выявления особенностей преемственности научных традиций.

Научная новизна исследования состоит в решении важной научной задачи по постановке, теоретическому обоснованию и решению комплекса вопросов, касающихся методологических оснований комплексного подхода к анализу процесса социального восприятия реальности через механизмы интерпретации.

Практическая значимость состоит в том, что основные результаты данного исследования могут быть имплементированы в конкретном социологическом, экономическом анализе социальных, экономических и политических процессов, связанных с межкультурной спецификой.

Общегуманитарные перемены, которые произошли в 1960-е гг., выдвинули новую научную парадигму, где господствовали частные концепции, претендовавшие не на обобщение, а на собственную критичность и методологическое разнообразие.

Именно в этот период лингвистические модели стали занимать важное место в социальной теории. Прежде всего, это структурная лингвистика, которая легла в основу теорий К. Леви-Стросса, когнитивной антропологии С. Тайлера и У. Гудинафа, герменевтических подходов Г.-Г. Гадамера и П. Рикёра. Переосмыслению также подверглись традиционные теоретические подходы Л. Витгенштейна и В. Фон Гумбольда.

В этих условиях и появляется *теория интерпретации* американского антрополога Клиффорда Гирца. В сборнике «Интерпретация культур» (1973) [1] можно заметить влияние теоретических концепций Т. Парсонса, М. Вебера, Л. Витгенштейна, Г. Райла, В. Дильтея, П. Рикёра, С. Лангер, К. Бёрка.

Очевидно, что эти философские традиции оказали значительное влияние на формирование концепции К. Гирца о культуре как ценностно-ориентированном *социальном действии*, как тексте, описывающем явления, и как символическом механизме действия, отражающем политические и социальные изменения в общественных отношениях.

Однако в контексте поиска Гирцом «единых закономерностей» взгляд Т. Парсонса на культуру как на *социальное поведение* со специфическими ценностями приобретает иной характер – здесь сама культура является активным контекстом, в котором протекает социальное действие.

«Если функциональные узлы, присутствующие в абстрактном, обезличенном социальном действии, везде принципиально одинаковы, то, наполняясь связью с культурой, они обретают собственные характерные формы. Следовательно, ключ к культуре лежит в реконструкции *связей* социального действия с его контекстом, и проблема этих связей есть вопрос не социальной механики, но социальной семантики» [1, с. 532–533].

Будучи этнографическим антропологом, К. Гирц определяет свой профессиональное поле как сложное и специфическое занятие, способное производить «насыщенное описания» (thick description) [1, с. 12].

Само предметное поле лежит в различении «насыщенного описания» (thick description) и «ненасыщенного описания» (thin description). К. Гирц приводит в качестве примера этого различения ситуацию, описанную Г. Райлом [2].

Суть этого кейса в том, что двое мальчишек, каждый из которых быстро смыкает веко правого глаза, оказались в «сходной» ситуации. Конечно, движения обоих на первый взгляд идентичны, и определить трудно, кто из них моргает, а кто подмигивает.

Тем не менее различие этих движений существенно в тот момент, когда мы начинаем понимать, что в первом случае имеет место непроизвольность движения, а во втором намеренность движения провоцирует к появлению закодированного послания или «тайного сигнала» приятелю.

Очевидно, что в случае появления закодированного послания (подмигивания) речь идет о точной и определенной коммуникации, которая носит сознательный характер и передается в соответствие с социальным кодом.

Если гипотетически добавить к этой ситуации еще третьего мальчика, который не только подмигивает или мигает, а делает это демонстративно как неуклюжее и нарочито неумело выполненное движение перед своей компанией, то это уже не движение в виде моргания или подмигивания, а движение в виде пародии, облеченной в форму насмешки. Если из этого кейса Райла подмигивание пародийное, то интересен здесь не сам факт подмигивания или его «онтологический статус», а *значение* действия. Поэтому вышеописанная ситуация является тоже способом коммуникации. Точно так же, как и намеренное смыкание век перед зеркалом имеет не только сознательный характер, но и выступает в форме репетиции как определенный способ коммуникации.

Таким образом, между «ненасыщенным описанием» и «насыщенным описанием» и лежит предмет исследования этнографии: иерархические уровни смыслопорождающих структур. [1, с. 13–14].

Взгляд Гирца на проблему коммуникации через *значение* определяется тем, что в социуме также важна роль актора, а особенно придание значения и изменение этой роли в процессе коммуникации. Безусловно, в этом прослеживается преемственность традиций, заложенных еще Парсонсом.

В целом проблема перехода от одной *роли* актора к другой обусловлена также и тем, что контекстуальные изменения реальности ведут также и к пересмотру идеологического пространства, а значит, затрагивается и проблема власти, поскольку они видоизменяют групповое, субъектное и публичное восприятие социальной реальности.

По сути, эта «идеология… система «репрезентаций», но в большинстве случаев эти репрезентации не имеют ничего общего с «сознанием»… Это, прежде всего, структуры, которые они навязывают подавляющему большинству … в обход их «сознания»… Именно в рамках идеологического бессознательного люди достигают успеха в изменении «пережитого» отношения между ними и миром, обретая ту новую форму специфического бессознательного, которая зовется «сознанием»» [3, с. 233].

Репрезентация вовлекает акторов в создание ее смысла. Власть посредством идеологии или стереотипизации фиксирует значение репрезентации в оптимальном для нее значении. Создавать преднамеренные антиидеологии – все равно что пытаться зафиксировать значение (хотя и другим способом).

Таким образом, о видоизменении структуры можно говорить в том случае, если проводник *становится* посредником [4] и меняет другой для него контекст, предлагая инструменты для воспроизводства новой репрезентации. Поэтому более эффективная стратегия состоит в том, чтобы проникнуть внутрь идеологии и открыть ее изнутри, чтобы деконструировать «работу» репрезентаций.

При этом, когда речь идет о контекстах, то, конечно, следует иметь в виду, что они всегда шире репрезентации – контекстуальные параметры масштабнее репрезентативных рамок.

События, помещенные в контекст (либо выдернутые из контекста), имеют свою относительную самостоятельность по отношению к контексту, но «привязываются» или «отдаляются» от него с помощью интерпретаций, которые конструируются в репрезентациях.

Контекстуальные рамки не структурируются каждым отдельным субъектом, а формируются коллективными (групповыми) действиями в социальном поле.

Итак, «репрезентация – контекст – действие – событие – интерпретация» – это сложный *механизм,* который определяет социальное восприятие реальности.

Конечно, нельзя не упомянуть о существовании манипулятивных технологий изменения этого восприятия, но эти технологии не меняют сам *механизм*, поскольку выделяют какие-то отдельные элементы событий и «усиливают» их интерпретационные сигналы.

Именно поэтому сложные идеологии всегда были включены в этот комплексный механизм для реализации своих целей. Например, репрезентационная сущность марксисткой идеологии всегда включала коллективные действия, которые привели в России к определенным политическим практикам, а интерпретация этой идеологии (процесс перехода из «поля воспроизводства» в «поле рецепции» [5]) определила ее социальное восприятие.

Тем не менее суть такой операции, как интерпретация, заключается в том, чтобы «переопределить объективность вне догматического контекста» [6, с. 10].

В этом смысле интересным, на наш взгляд, является подход сторонников спекулятивного реализма. Так, программа спекулятивного реализма предполагает, что в основе лежит схематический комплекс стратегий, который не позволяет осмысление реальности традиционным способом. Согласно этой концепции, осмысление и выражение не зависящего от сознания внешнего допускает тавтологическое допущение, выводя при этом нетавтологическое заключение: «вы не можете помыслить что-то, внешнее по отношению к мысли, вне [самого факта] мышления о нем» [7, с. 107] («аргумент Перла») или «мы не можем помыслить или воспринять X вне [факта] мышления или восприятия этого X, поэтому X не может существовать, не будучи помысленным или воспринятым» [7, с. 107] («аргумент Беркли»).

Нечто подобное конструирует и К. Мейясу, используя концепт «корреляционизм». Концепция заключается в том, что «идея, согласно которой мы можем иметь доступ только к корреляции между мышлением и бытием, но никогда к чему-то одному из них в отдельности» [6, с.11]. Мышление блокируется в этом «корреляционном» круге человеческого познания или предстает в форме *конечного мышления*: «До сих пор считали, что всякие наши знания должны сообразоваться с предметами. <...> следовало бы попытаться выяснить, не разрешим ли мы задачи метафизики более успешно, если будем исходить из предположения, что предметы должны сообразоваться с нашим познанием» [8].

Это мышление не intuitus originarius, которое, будучи бесконечным божественным созерцанием, воспроизводит свою сущность, оставаясь ненаправленным на нечто уже данное, и являясь, по сути своей, «вещью в себе». В самом акте созерцания, являющимся творящим и креативным, создается впервые и сам предмет.

Антропологическое измерение конечного мышления пронизывает иной тип созерцания – intuitio derivativus. В этом конечном мышлении сама данность предмета, которая, по Канту, аффицирует душу, влияет на чувства, существует до акта созерцания [9, с. 187; 10, с. 310–311].

По сути, intuitus originarius (коррелятом выступает «вещь в себе») и intuitio derivativus (коррелятом выступает «явление», «представление») – один и тот же предмет (Gegenstand), но разница между ними сохраняется и удерживается благодаря независимо существующей реальности, которая *выявляется* познанием. Именно эта *разность* оказывает давление и производит *различные* репрезентации. Репрезентативная реальность и реальность как таковая – совершенно разные формы. Конечному мышлению не дана реальность «вещь в себе», она ему недоступна, поэтому сознанию остается продуцировать формы репрезентативной реальности.

Итак, рассмотрение проблемы коммуникации осуществляется через фильтры *значений*. Дело в том, что репрезентативная реальность и реальность как таковая – разные явления. Поскольку конечному мышлению не дана реальность «вещь в себе», ему остается производить формы репрезентативной реальности и создавать значения.

Важным является также и *ролевая* сущность акторов в социальном пространстве. Контекстуальные и идеологические изменения реальности связаны с ролевой функцией акторов и предстают как сложный механизм («репрезентация – контекст – действие – событие – интерпретация») в групповом, субъектном и публичном восприятии. Структурное видоизменение происходит в том случае, когда «проводник» *становится* «посредником» [4] и меняет другой для него контекст, предлагая инструменты для создания новой репрезентации.

Библиографический список


1. Гирц К. *Интерпретация культур*. Перевод с английского. Москва: РОССПЭН, 2004.
2. Ryle G. The Thinking of thoughts: What is «le penseur» doing? University lectures. *University of Saskatchewa*n. 1968; № 18. Available at: https://cesarsalgado.wordpress.com/2007/08/02/gilbert-ryle/
3. Альтюссер Л. *За Маркса*. Москва: Праксис, 2006.
4. Латур Б. *Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию.* Перевод с английского И. Полонской. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
5. Бурдьё П. *Социальное пространство: поля и практики*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2014.
6. Мейясу К. *После конечности: эссе о необходимости контингентности*. Перевод с французского Л. Медведевой. Москва: Кабинетный ученый, 2015.
7. Харман Г. *Спекулятивный реализм: введение.* Перевод с английского А.А. Писарева. Москва: РИПОЛ классик, 2020.
8. Кант И. Критика чистого разума. Собрание сочинений: в 8 т. Москва: 1994; Т. 3.
9. Кречетова М.Ю. К вопросу об автономии способности созерцания у И. Канта: обзор аргументов М. Хайдеггера. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* 2013; № 2 (22).
10. Кречетова М.Ю. Учение И. Канта о Я в эмпирическом, трансцендентальном, моральном и метафизическом смысле. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* 2014; № 4 (28).


References


1. Girc K. *Interpretaciya kul'tur*. Perevod s anglijskogo. Moskva: ROSSP`EN, 2004.
2. Ryle G. The Thinking of thoughts: What is «le penseur» doing? University lectures. *University of Saskatchewa*n. 1968; № 18. Available at: https://cesarsalgado.wordpress.com/2007/08/02/gilbert-ryle/
3. Al'tyusser L. *Za Marksa*. Moskva: Praksis, 2006.
4. Latur B. *Peresborka social'nogo: vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu.* Perevod s anglijskogo I. Polonskoj. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2020.

5. Burd'e P. *Social'noe prostranstvo: polya i praktiki*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2014.
6. Mejyasu K. *Posle konechnosti: `esse o neobhodimosti kontingentnosti*. Perevod s francuzskogo L. Medvedevoj. Moskva: Kabinetnyj uchenyj, 2015.
7. Harman G. *Spekulyativnyj realizm: vvedenie*. Perevod s anglijskogo A.A. Pisareva. Moskva: RIPOL klassik, 2020.
8. Kant I. Kritika chistogo razuma. Sobranie sochinenij: v 8 t. Moskva: 1994; T. 3.
9. Krechetova M.Yu. K voprosu ob avtonomii sposobnosti sozercaniya u I. Kanta: obzor argumentov M. Hajdeggera. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya.* 2013; № 2 (22).
10. Krechetova M.Yu. Uchenie I. Kanta o Ya v `empiricheskom, transcendental'nom, moral'nom i metafizicheskom smysle. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*. 2014; № 4 (28).

*Статья поступила в редакцию 14.04.24*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-453-455

***Shamne N.L.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: nikolay@shamne.volsu.ru*
***Milovanova M.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

**CERTAIN ASPECTS OF VARIABILITY OF LEXICAL CORRESPONDENCES IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES.** The article discusses an issue of variation in translation from Russian into German, using the examples of lexical equivalents *женщина* (*woman*) – *Frau* and *женщина* (*woman*) – *Weib*, based on a parallel sub-corpus from the National Corpus of the Russian Language. The paper discusses the interpretation of key lexical units in lexicographic sources in the Russian and German languages, and highlights the main features of how these lexical units objectify the concept of *woman*. A comparative analysis of the Russian lexical item *женщина* (*woman*) and its lexical equivalents in German reveals the distinctive features of these German variants. In particular, it establishes that *Frau* primarily conveys social aspects of the concept, whereas *Weib* refers to natural origins. The article notes the expansion of the semantic meaning of the analyzed words in context, compared to their definitions in dictionaries, and highlights the inconsistencies in the translation of the concept "woman" from Russian into German.

*Key words:* **woman, Frau, Weib, translation, lexical correspondences**

***Н.Л. Шамне****, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*
***М.В. Милованова****, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

# ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВАРИАТИВНОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СООТВЕТСТВИЙ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается проблема вариативности при переводе с русского языка на немецкий язык на примере лексических соответствий *женщина – Frau, женщина – Weib* на материале параллельного подкорпуса Национального корпуса русского языка. Описывается толкование ключевых лексем в лексикографических источниках русского и немецкого языков, выделяются ведущие признаки объективации понятия «женщина» обозначенными лексемами. На основе сопоставительного анализа лексемы *женщина* и лексических соответствий в немецком языке устанавливаются различительные признаки немецких вариантов, определяется, в частности, что единица *Frau* преимущественно репрезентирует социальные характеристики обозначаемого понятия, единица *Weib* – природное начало. Отмечается расширение семантики анализируемых лексем в контексте по сравнению со словарями. Выявляется непоследовательность передачи понятия «женщина» при переводе с русского языка на немецкий.

*Ключевые слова:* **женщина, Frau, Weib, перевод, лексические соответствия**

Актуальность работы определяется значимой для теории и практики перевода проблеме лексических соответствий в исходном и переводящем языках. Данная проблема разрабатывается учеными уже длительное время. Однако, как известно, «между миром и языком стоит мыслящий человек, носитель языка» [1, с. 39]. И этот человек структурирует окружающую его действительность исходя из особенностей менталитета, имеющегося опыта, сложившихся традиций, т. е. языковая картина мира всегда национально-культурно обусловлена. Именно поэтому проблема лексических соответствий всегда будет актуальной, ведь помимо собственно языкового значения слово несет еще и национально-культурную информацию. Особый интерес вызывают лексические соответствия в неблизкородственных языках в случае передачи универсальных понятий, поскольку в таких случаях во многом выбор эквивалента будет определять этнокультурная специфика исходного языка. Цель статьи – охарактеризовать лексические соответствия универсального понятия «женщина» на примере ключевой одноименной лексемы в русском языке и эквивалентов *Frau, Weib* в немецком языке. В рамках цели можно обозначить следующие задачи: 1) определить особенности толкования лексем *женщина*, *Frau, Weib* в лексикографических источниках русского и немецкого языков; 2) рассмотреть соотношение между лексическими соответствиями «женщина – Frau» «женщина – Weib»; 3) выявить некоторые сходства и различия в передаче понятия «женщина» в сопоставляемых языках (на примере указанных лексем).

Научная новизна предложенной тематики определяется расширением сведений о семантико-стилистическом, фоновом характере лексических соответствий применительно к практике перевода на примере отдельных универсальных понятий. Теоретическая значимость работы заключается в дальнейшей разработке вопросов переводческих трансформаций. Результаты проведенного исследования могут быть применимы при изучении лексики на занятиях по иностранному языку, в рамках спецкурсов по сопоставительной лексикологии. Основными методами в работе являются элементы метода компонентного анализа, сопоставительный метод (анализ ключевых единиц – репрезентантов исследуемого понятия в русском, немецком языках).

Материалом исследования послужил Национальный корпус русского языка (далее – НКРЯ), подкорпус параллельных текстов.

Теория перевода, что вполне закономерно, всегда была ориентирована на выявление тех факторов, которые способствуют достижению адекватности перевода, т. е. речь идет о не теряющей актуальности проблеме эквивалентности. И здесь центральными характеристиками выступают понятия точности и правильности, которые неоднократно рассматривались на протяжении многих лет, но до сих пор нет единой трактовки данных понятий [2; 3; 4].

Переводческая эквивалентность с точки зрения теории перевода – это не лингвистический параметр, а, прежде всего, прагматический: полученный перевод является результатом интерпретативного выбора, который делается в конкретном ситуационном контексте. Как отмечает профессор Хуан Карлос Загер, «в то время как когнитивные и лингвистические эквиваленты в основном устанавливаются на уровне предложения или более мелких единиц на этапе перевода, прагматичные эквиваленты должны быть выбраны в первую очередь на этапе подготовки...» [5, с. 186].

Как показал анализ параллельных текстов Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ), лексеме *женщина* при переводе с русского языка на немецкий может соответствовать два эквивалента – *Frau* и *Weib*, однако данные эквиваленты приведены не всегда последовательно. Остановимся на этом подробнее и прежде всего обратимся к словарям.

В качестве словарей русского языка рассмотрим Большой академический словарь (далее БАС), а также одно из последних изданий толкового словаря С.И. Ожегова. В БАС понятие «женщина» определяется, во-первых, через противопоставление по полу мужчине, во-вторых, с точки зрения типичных свойств, качеств этого пола (отметим, что данные свойства и качества не называются), в-третьих, с точки зрения статуса (замужем, либо была замужем) [6, с. 612]. Заметим, что значение «жена, супруга» мы в рамках статьи не рассматриваем. В последних изданиях словаря С.И. Ожегова данное понятие трактуется также через оппозицию «мужчина – женщина» и с позиции противопоставленности по возрасту: «женщина – девушка (девочка)» [7, с. 166]. Следует отметить, что и в других словарях русского языка представлена аналогичная характеристика понятия *женщина*. Однако в отдельных лексикографических источниках женщина описывается через различные признаки. Так, например, в «Большом универсальном словаре русского языка» под ред. В.В. Морковкина в качестве иллюстраций приводятся единицы *ласковая, скромная и легкомысленная, продажная* [8]. Таким образом, мы можем говорить о том, что понятие «женщина», по данным лексикографических источников русского языка, объединяет в себе природное и социальное начала и имеет амбивалентные характеристики.

В немецком языке обратимся к известному словарю издательского дома Duden (Duden-online) [9]. Как мы уже отмечали, в качестве эквивалентов русской лексеме *женщина* в немецком языке могут выступать единицы *Frau* и *Weib*. Лексема *Frau* обозначает женщину через признаки возраста (erwachsene Person) и

пола (weibliches Geschlecht). Помимо этого, представлены значения: «Ehefrau», «Hausherrin» – супруга, хозяйка дома и в функции обращения. Отметим достаточно большое количество иллюстраций к понятию «женщина», обозначенному данной лексемой: *starke, reife, faszinierende, gebildete, emanzipierte; die Frau von heute (die moderne Frau); die Frau seiner Träume (sein weibliches Idealbild); eine Russin war die erste Frau im Weltall; sie war die Chefin und damit die wichtigste Frau in der Firma; sie hatte sich als einzige Frau der Freiheitsbewegung angeschlossen; die Rolle der Frau in der Gesellschaft hat sich gewandelt* (*сильная, зрелая, обаятельная, образованная, эмансипированная; женщина сегодняшнего дня* (*современная женщина*); *женщина его мечты* (*его женский идеал*); *россиянка была первой женщиной в космосе; она была начальником и, следовательно, самой важной женщиной в компании; она была единственной женщиной, присоединившейся к движению за свободу; изменилась роль женщины в обществе*). Таким образом, в данном случае выделяются прежде всего социальные характеристики понятия.

*Weib* в Duden-online в первом значении (второе значение «супруга» мы не рассматриваем) толкуется через *Frau*, однако здесь подчеркивается противопоставленность мужчине с точки зрения пола, в качестве иллюстраций приведены *ein schönes, prächtiges, stolzes, böses, tugendhaftes, zartes, schwaches Weib; zum Weib erwachsen, heranwachsen* (*красивая, великолепная, гордая, злая, добродетельная, нежная, слабая женщина; вырасти, стать женщиной*). Отдельно приводится особое замечание: «Im modernen Sprachgebrauch gilt die Bezeichnung Weib zunehmend als diskriminierend» (в современном использовании номинация *Weib* все чаще рассматривается как дискриминационное обозначение). Помимо этого, *Weib* с окраской разговорности может обозначать женщину «als Gegenstand sexueller Begierde» – как сексуальный объект, например: *scharfes, nacktes Weib* (*горячая, обнаженная*); *er hat nichts als Weiber im Kopf* (*у него только женщины в голове*); *hinter den Weibern her sein* (*бегать за женщинами*). Таким образом, данная единица подчеркивает прежде всего природное начало в понятии «женщина».

В рамках проблемы лексических соответствий обратимся к параллельному подкорпусу НКРЯ [10]. Рассмотрим следующие соответствия при переводе с русского языка на немецкий: *женщина – Frau, женщина – Weib* (в рамках статьи мы не будем останавливаться на единице *баба*, которая также передается лексемой *Weib*).

Лексическое соответствие *женщина – Frau.* Анализ фактического материала позволил выделить следующие случаи:

1. Женщина занимает определенное положение в обществе, воспринимается с точки зрения социума, причем, как правило, это сопровождается положительными характеристиками: *Хорошая была она* ***женщина*** *и недорого брала за квартиру. – Sie war eine brave* ***Frau*** *und nahm nicht viel für das Zimmerchen* [Ф.М. Достоевский. Бедные люди (1844). | Fjodor Dostojewski. Arme Leute (E.K. Rahsin, 1920)].

2. Благородное происхождение: *Она* ***женщина*** *благородная, вдова, с двумя детьми; с ней живет холостой брат... – Sie ist eine vornehme* ***Frau****, eine Witwe mit zwei Kindern; mit ihr zusammen lebt ihr lediger Bruder...* [И.А. Гончаров. Обломов (1859). | Ivan Gončarov. Oblomow (Clara Brauner, 1902)]. Причем в такого рода ситуациях также присутствуют положительные характеристики: *Это была молодая* ***женщина*** *лет двадцати трех, вся беленькая и мягкая, с темными волосами и глазами, с красными, детски-пухлявыми губками и нежными ручками. – Sie war eine junge* ***Frau*** *von etwa 23 Jahren, weiß und rund, mit schwarzen Augen und dunklem Haar; ihre Lippen waren rot und voll wie die eines Kindes, und ihre Hände zierlich und fein* [И.С. Тургенев. Отцы и дети (1860–1861). | Iwan Turgenew. Väter und Söhne (Friedrich von Bodenstedt, 1860–1880)].

3. В рамках выражения высоких чувств между мужчиной и женщиной, таинственности отношений и т. п.: *– Так как же узнает* ***женщина****, что ее любят, когда ей не скажут этого? – спросила Катя. – «Wie aber erfährt eine* ***Frau****, daß sie geliebt wird, wenn der Mann es ihr nicht sagt?» fragte Katja* [Л.Н. Толстой. Семейное счастие (1859). | Lew Tolstoi. Glück der Ehe (Claire von Glümer, 1880–1903)]; *«Воспитание? – подхватил Базаров. – Всякий человек сам себя воспитать должен – ну хоть как я, например… И что за таинственные отношения между мужчиной и* ***женщиной****?... – „Seine Erziehung? – rief Bazaroff. – Ein Mann muß sich selbst erziehen, wie ich es auch getan. Und dann, was soll es mit den mysteriösen Beziehungen zwischen einem Mann und einer Frau für eine Bewandtnis haben?...* [И.С. Тургенев. Отцы и дети (1860–1861). | Iwan Turgenew. Väter und Söhne (Friedrich von Bodenstedt, 1860–1880)].

Лексическое соответствие *женщина – Weib*:

1. В рамках оппозиции «мужчина – женщина», когда подчеркиваются различия с точки зрения пола в самом общем виде: *Но все закричали на него: «Да заткнись ты!.. Да замолчи!.. Говори, говори,* ***женщина****!» (А как назвать её? Гражданка? Товарищ? Это всё запрещено, запуталось в условностях). – Alles wandte sich gegen ihn: «Halt doch den Mund!… Sei still endlich! Sprich nur, sprich,* ***Weib****!*“ (Wie denn sie nennen? Bürgerin? Genossin? Das war verboten, in Konventionen verstrickt) [Александр Солженицын. Архипелаг Гулаг (1973). | Alexander Solschenizyn. Der Archipel GULAG (Anna Peturnig (Elisabeth Markstein), 1974)]; *Что было с нею мне делать? Я, знаете, никогда с* ***женщинами*** *не обращался: думал, думал, чем ее утешить, и ничего не придумал... – Ich wußte nicht, was ich mit ihr anfangen sollte. Ich hab's überhaupt nie verstanden, mit den* ***Weibern*** *umzugehen. Ich sann hin und her und suchte ein Mittel, sie zu trösten; aber nichts wollte mir in den Sinn kommen...* [М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени (1839–1841). | Michail Lermontov. Ein Held unserer Zeit (Wilhelm Lange, 1880)].

2. В ситуациях, когда в понятии «женщина» подчеркивается природное начало, типичные признаки природного характера, являющиеся специфическими характеристиками женщины: *Ключник улыбнулся: – Твоя вера содержит предание о допотопных временах, когда Сыны Божьи сходили с неба и брали в жёны человеческих* ***женщин****, рожавших от них. – Dein Glaube überliefert eine Begebenheit aus vorsintflutlichen Zeiten, als die Söhne Gottes vom Himmel herniederstiegen und sich Menschenfrauen zum* ***Weibe*** *nahmen, welche ihnen Kinder gebaren, sagte der Schließer* [Сергей Лукьяненко. Спектр (2002). | Sergej Lukianenko. Spektrum (Christiane Pöhlmann, 2007)]; *– Да, признаюсь, – сказал он потом, теребя усы, – мне стало досадно, что никогда ни одна* ***женщина*** *меня так не любила. – Ja, ich muß gestehen, fuhr er dann fort und zupfte sich den Schnurrbart, ich bedauerte, daß mich niemals ein* ***Weib*** *so geliebt hatte* [М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени (1839–1841). | Michail Lermontov. Ein Held unserer Zeit (Wilhelm Lange, 1880)].

3. Если женщина – сексуальный объект: *– Дьявол, а не* ***женщина****! – отвечал он, – только я вам даю мое честное слово, что она будет моя… – Das ist kein* ***Weib****, sondern ein Dämon, «antwortete er. «Aber ich gebe Ihnen mein Wort, sie wird die Meine werden…* [М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени (1839–1841). | Michail Lermontov. Ein Held unserer Zeit (Wilhelm Lange, 1880)]; *Потребность любви вспыхнула в нем живо, когда он перешел за восемнадцать лет.* ***Женщина*** *чаще стала представляться горячим мечтам его... – Ein starker Liebeshunger begann ihn zu plagen, als er die achtzehn hinter sich hatte – das* ***Weib*** *ging immer häufiger durch seine heißen Träume...* [Н.В. Гоголь. Тарас Бульба (1835). | Nikolai Gogol. Taraß Bulba (Korfiz Holm, 1918)].

4. Отражение древних стереотипов, когда в рамках природного начала женщины подчеркивается коварство, ее связь с дьяволом: *Я больше ничего не хотел говорить и вышел. О, это коварное существо –* ***женщина****! Я теперь только постигнул, что такое* ***женщина.*** *– Ich wollte sonst nichts mehr sagen und ging hinaus. Oh, wie heimtückisch ist doch so ein* ***Weib****! Ich habe erst jetzt begriffen, was das* ***Weib*** *ist* [Н.В. Гоголь. Записки сумасшедшего (1835). | Nikolaj Gogol. Aufzeichnungen eines Irren (Alexander Eliasberg, 1922)]; *До сих пор никто еще не узнал, в кого она влюблена: я первый открыл это.* ***Женщина*** *влюблена в черта. Да, не шутя. – Bisher hat noch niemand gewußt, in wen es verliebt ist; erst ich habe es entdeckt. Das* ***Weib*** *ist in den Teufel verliebt. Jawohl, ich meine es ganz ernst* [Н.В. Гоголь. Записки сумасшедшего (1835). | Nikolaj Gogol. Aufzeichnungen eines Irren (Alexander Eliasberg, 1922)].

5. Социальное происхождение (неблагородное): *В этой большой партии в числе множества всякого народа в женском отделении были два очень интересные лица: одна-солдатка Фиона из Ярославля, такая чудесная, роскошная* ***женщина****, высокого роста... – In diesem sehr großen Transport befanden sich unter anderm zwei interessante weibliche Individuen: die Soldatenfrau Fiona aus Jaroslawl, ein üppiges, großes, schönes* ***Weib****...* [Н.С. Лесков. Леди Макбет Мценского уезда (1864). | Nikolaj Leskov. Die Lady Makbeth des Mzensker Landkreises (Alexander Eliasberg, 1921)] (НКРЯ).

Во многом входящее в понятие «женщина» природное начало, а также отрицательно оцениваемые отдельные черты женского характера закрепили в устойчивом выражении *падшая женщина* также лексему *Weib*: *– Изображают они вора, падшую* ***женщину****, – говорил он, – а человека-то забывают или не умеют изобразить. – Sie schildern einen Dieb, ein gefallenes* ***Weib****, sagte er, und vergessen, den Menschen zu schildern, oder Sie können es nicht* [И.А. Гончаров. Обломов (1859). | Ivan Gončarov. Oblomow (Clara Brauner, 1902)].

Таким образом, анализ соответствий показал, по сравнению со словарем, некоторое расширение семантики лексем *Frau, Weib*. *Frau* связывается с положительной оценкой женщины, высокими чувствами, *Weib* подчеркивает природное начало, отрицательные женские характеристики, неблагородное происхождение, отражает определенные стереотипы.

В фактическом материале исследования нами были обнаружены контексты с непоследовательными лексическими соответствиями. В частности, отмечены неточные соответствия *женщина – Frau*, например: *Ах, подарки! чего не сделает* ***женщина*** *за цветную тряпичку!.. – Ach, die Geschenke! Was vermag ein bunter Lappen nicht über das Herz einer* ***Frau****!…* [М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени (1839–1841). | Michail Lermontov. Ein Held unserer Zeit (Wilhelm Lange, 1880)] – однако из расширенного контекста следует, что в роли женщины выступает духанщица (неблагородного происхождения), причем приведена не положительная характеристика женщины, здесь более точным, на наш взгляд, был бы эквивалент *Weib*.

В большей степени зафиксированы неточные соответствия в рамках *женщина – Weib*: 1) с точки зрения социального положения и положительных характеристик предпочтительнее *Frau*: *Покойница матушка, чиновница и очень хорошая* ***женщина****, расположилась, как следует, окрестить ребенка. – Seine selige Mutter, eine Beamtenfrau und ein überaus braves* ***Weib****, machte, wie sich das gehört, sofort Anstalten, daß das Kind getauft werde* [Н.В. Гоголь. Шинель (1842). | Nicolaj Gogol. Der Mantel (Rudolf Kassner, 1912)]; 2) если речь идет о любви, как о высоком чувстве, а не о плотской любви, то также предпочтительней *Frau*: *Катя говорила о том, как легче мужчине любить и выражать любовь, чем* ***женщи-***

***не.*** *– Katja war damals der Ansicht, daß es dem Manne leichter wäre zu lieben und seine Liebe auszusprechen als dem* ***Weibe*** [Л.Н. Толстой. Семейное счастие (1859). | Lew Tolstoi. Glück der Ehe (Claire von Glümer, 1880–1903)].

Таким образом, рассмотрение проблемы лексических соответствий в очередной раз показывает необходимость учета специфики как исходного, так и переводящего языка. Немецкий язык, как известно, в большей степени обнаруживает тенденцию к конкретизации понятий в зависимости от обозначаемой ситуации. Если в русском языке лексема *женщина* имеет широкое значение, объединяя в себе признаки социального и природного характера, то в немецком языке обнаруживается тенденция «разведения» данных признаков: лексема *Frau* преимущественно объективирует социальные характеристики, лексема *Weib* – преимущественно природные. Следовательно, возрастает ответственность переводчика с русского языка на немецкий за адекватную передачу содержания с учетом как собственно языковых особенностей, так и лексического фона, национально-культурной специфики, прагматических аспектов и сложившихся традиций, в том числе в сфере отражения гендера в языке.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Издательство Московского университета, 2008.
2. Kraif O. Translation alignment and lexical correspondences: a methodological reflection. *Lexis in Contrast: Corpus-based approaches*. Amsterdam: Benjamins Publisher, 2002: 271–289.
3. Schaeder B. Das Problem der Äquivalenz – aus der Sicht der Internationalismen- Forschung. *Internationalismen I: Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. 1990: 63–73. Available at: https://doi.org/10.1515/9783111376318-005
4. Бабалова Г.Г. Проблема эквивалентности перевода и переводческие трансформации. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2017; № 4 (30): 23–28.
5. Sager J.C. *Language Engineering and Translation:* Consequences of Automation. Amsterdam: John Benjamins, 1994.
6. *Большой академический словарь русского языка*. Москва: Наука, 2006; Выпуск 5.
7. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2021.
8. Морковкин В.В., Богачёва Г.Ф., Луцкая Н.М. *Большой универсальный словарь русского языка.* (Программа «Словари XXI века». Фундаментальные словари). Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka
9. *Wörterbuch der deutschen Sprache Duden online*. Available at: https://www.duden.de/woerterbuch.
10. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru

References

1. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2008.
2. Kraif O. Translation alignment and lexical correspondences: a methodological reflection. *Lexis in Contrast: Corpus-based approaches*. Amsterdam: Benjamins Publisher, 2002: 271-289.
3. Schaeder B. Das Problem der Äquivalenz – aus der Sicht der Internationalismen- Forschung. *Internationalismen I: Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. 1990: 63-73. Available at: https://doi.org/10.1515/9783111376318-005
4. Babalova G.G. Problema `ekvivalentnosti perevoda i perevodcheskie transformacii. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 4 (30): 23-28.
5. Sager J.C. *Language Engineering and Translation:* Consequences of Automation. Amsterdam: John Benjamins, 1994.
6. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 2006; Vypusk 5.
7. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2021.
8. Morkovkin V.V., Bogacheva G.F., Luckaya N.M. *Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka.* (Programma "Slovari XXI veka". Fundamental'nye slovari). Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka
9. *Wörterbuch der deutschen Sprache Duden online*. Available at: https://www.duden.de/woerterbuch.
10. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru

*Статья поступила в редакцию 14.04.24*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-455-458

***Shcherbakova N.N.****, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: nata.ro@mail.ru*

**HYBRID OCCASIONAL WORDS IN THE IRONIC POEMS OF V. ISAKOV.** The article analyzes semantic and word-formation specifics of game hybrid occasional words in V. Isakov's ironic poems. The relevance of referring to this material is due to the search for effective means of analyzing the specifics of the language game in a literary text, as well as in addressing the specifics of the author's idiosyncrasy. Since the language game is a complex phenomenon, the author uses an analysis of their derivational features of hybrid vocabulary, using a description of the word-formation type of derived units, taking into account their semantic connections with all the motivating components of the motivating base. It is established that in the process of creating a hybrid neoplasm, not destruction, but transformation of a word-formation stereotype occurs, associated with both semantic content and structure. The specificity of the author's idiosyncrasy is revealed: he forms hybrid words most often on the basis of combining the phonetic and semantic connection of the associated words. In addition, V. Isakov's work is characterized by the widespread use of transformation of standard word-formation models.

*Key words:* **hybrid occasionalisms, derivation, linguocreativistics, word-formation type, language game**

***Н.Н. Щербакова****, д-р филол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: nata.ro@mail.ru*

# ГИБРИДНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ИРОНИЧЕСКИХ СТИХАХ В. ИСАКОВА

В статье дан анализ семантической и словообразовательной специфики игровых гибридных новообразований в иронических стихотворениях В. Исакова. Актуальность обращения к этому материалу обусловлена поисками эффективных средств анализа специфики языковой игры в художественном тексте, а также в обращении к выявлению специфики идиостиля автора. Поскольку языковая игра – сложное явление, автор использует анализ их деривационных особенностей гибридной лексики, используя описание словообразовательного типа производных единиц с учётом их смысловых связей со всеми мотивирующими компонентами мотивирующей базы. Установлено, что в процессе создания гибридного новообразования происходит не разрушение, а трансформация словообразовательного стереотипа, связанная как со смысловым содержанием, так и со структурой. Выявлена специфика идиостиля автора: гибридные слова он образует чаще всего на основе совмещения фонетико-смысловой связи слов-ассоциатов. Кроме того, для творчества В. Исакова характерно широкое использование трансформации типовых словообразовательных моделей.

*Ключевые слова:* **гибридные новообразования, деривация, лингвокреативистика, словообразовательный тип, языковая игра**

Художественный текст нередко становится своеобразным полем эксперимента с различными единицами языковой системы, что находит своё отражение в таком явлении, как языковая игра. Автор, создающий художественный текст, всегда имеет неограниченные возможности в выражении своих мыслей. «Но вся штука в том, что человек часто выбирает как раз не самый простой и естественный вариант» [1, с. 4]. Исследование границ подобного выбора в художественном тексте представляется актуальной задачей, поскольку способствует уточнению параметров и специфики идиостиля автора.

Поэтические тексты, содержащие игровые единицы, в научной литературе иногда образно сравниваются с лабораторией, поскольку демонстрируют структурно-семантические преобразования на всех уровнях языковой системы. «Исследования в этой лаборатории проводятся не только аналитическими методами, и не только рациональные аргументы оказываются в ней убедительными. Ещё больше убеждают эмоция звучания поэтического слова, логика парадокса, обострение конфликта между системой языка и речевой нормой» [2, с. 88].

«Логика парадокса», пожалуй, самая точная характеристика, которая в полной мере может быть применена для характеристики иронической поэзии Вадима Исакова [3], в стихотворениях которого обнаруживаются все принципы языковой игры, свойственные художественному тексту: имитативный, аллюзивный,

образно-эвристический [4, с. 10–11], причем в ряде случаев обнаруживается их взаимодействие в пределах одного и того же произведения. Например:

*Неправильно – «Ложь во спасение»,*
*Но ты с кондачка не суди.*
*Всего лишь одно уточнение:*
*Ведь верно по-русски «клади»…*

Игровой характер данного четверостишия создаётся за счёт сочетания аллюзивного принципа (использование широко известного книжного фразеологизма *ложь во спасение*, имеющего значение '*ложь, оправданная благими целями*'), с имитативным (имитация речевой ошибки в ситуации выбора формы глагола повелительного наклонения). Кроме того, автором использован и образно-эвристический принцип, реализованный за счет использования такого конструктивного приёма, как «игровая идентификация» [5, с. 22–24], что отражается в отождествлении двух омоформ: существительного *ложь* и просторечной глагольной словоформы *ложь*.

Целью данной статьи является уточнение специфики идиостиля В. Исакова, обнаруживающейся в процессе реализации образно-эстетического принципа языковой игры при образовании гибридных слов. Данный принцип, как известно, строится на разрушении языкового стереотипа, «деавтоматизируя восприятие знака» [4, с. 183]. Результатом этого процесса является создание такой игровой единицы, которая требует от слушателя или читателя понимания механизма появления креативной лингвистической единицы. Т.А. Гридина очень точно определила состояние реципиента подобного текста как практически сотворца [4, с. 183].

Научная новизна предпринятого исследования обеспечивается как обращением к ранее не исследовавшемуся речевому материалу, так и попыткой описания словообразовательных особенностей игровых единиц с применением инструментария классической теории словообразования. Полученные результаты могут быть использованы в практике преподавания курсов по выбору, связанных с изучением явления языковой игры.

Игровые гибридные новообразования, возникающие на базе двух мотивирующих единиц, являются интересным объектом для исследования. Внешне процесс их создания напоминает традиционную морфемную деривацию, в связи с чем представляется, что описание их своеобразия возможно с применением элементов традиционного словообразовательного анализа. Это позволит установить, как стереотип, заложенный в основе языковой игры с конкретным словом, так и специфику его трансформации в процессе лингвокреативного переосмысления.

Представляется, что, говоря о соотношении стереотипа и творческого начала в языковой игре применительно к иронической поэзии, нужно признать их психолингвистический паритет: невозможно создать игровую единицу без прочного владения языковым стереотипом, закономерностями языковой системы. Для адекватного восприятия текста с проявлениями языковой игры чрезвычайно важно и такое его свойство, как «объединяющая функция смеха, свидетельствующая о единомыслии, общности восприятия языка и системы ценностей» [6, с. 183].

В данной статье рассмотрены гибридные новообразования, при этом акцент сделан на их словообразовательных особенностях. Деривационный ярус, как представляется, содержит в своем составе ярко выраженные типизированные структуры – словообразовательные типы, которые определяются как «схема построения слов определенной части речи» [7, с. 135]. Исходя из высказанных положений и заявленной цели, задачами исследования стали: 1) выявление тех языковых стереотипов, которые наиболее часто трансформируются В. Исаковым в области деривации; 2) уточнение приёмов создания гибридных новообразований.

Гибридные новообразования являются следствием использования такого конструктивного принципа языковой игры, как ассоциативная интеграция [5, с. 16]. Механизм создания такой единицы строится с использованием существующих в языковой системе деривационных моделей, в частности сложения, что в наибольшей степени соответствует самой сущности гибридного слова. Типовое использование словосложения демонстрирует следующий пример:

*Нельзя в науке доверять чутью,*
*На Западе полно лауреатов.*
*Там силу мысли меряют в Ай Кью,*
*И по старинке мы – в Придурковаттах*.

В данном случае использованы все элементы, характерные для такого способа словообразования, как сложение: основа существительного *придурок*, соединительная морфема *-о-* и целое слово *ваттт*. Образование слова сопровождается историческим чередованием в основе (беглый гласный). Однако совершенно очевидно, что описанный способ словообразования в данном случае – это лишь поверхностная, видимая структура. Описывая игровую специфику данного гибридного образования, невозможно не обратить внимание на то, что оно возникает в результате фонетико-семантического сближения с прилагательный *придурковатый*, которое также входит в состав мотивирующей базы в качестве одного из её элементов.

Образуя гибридное слово, автор создаёт текст, который акцентируется прежде всего на мотивирующей базе, которая иногда требует протяженных объяснений. Использование гибридного новообразования в анализируемом материале в полной мере отражает антиномию кода и текста: сокращение кода, как известно, требует удлинения текста [8]. Гибридное новообразование является, по сути дела, подобным «кодом»: оно содержит авторские наблюдения над фонетической, графической, смысловой и грамматической сторонами слов, которые связываются в авторском сознании различными ассоциациями. Эти связи тем очевиднее, чем больше связаны с деривационным стереотипом, но чем больше разрушается стереотип, тем длиннее требуется текст, в котором игровая единица будет реализована с сохранением авторского замысла для читателя.

Так, с целью обеспечить адекватное замыслу восприятие игровой единицы *Купидом*, в которой угадывается как аллюзивная отсылка к имени собственному *Купидон*, так и свободное словосочетание *купи дом*, автор создаёт стихотворение из 4 строф, в котором предлагает юмористическое рассуждение о том, какие ассоциации лежат в основе данного новообразования. Разумеется, размер текста не зависит от вышеупомянутой антиномии, но всё же в данном случае автору потребовалось больше текста для обоснования ассоциаций, чем с случаях типа *Придурковатт.* В стихотворении при этом описан процесс рождения образа в авторском воображении и постепенное «прорисовывание» его деталей, в результате чего возникает развёрнутая мотивирующая база, на которой и создаётся игровая единица:

*Вот интересно, у древних у греков*
*Тоже была, как у нас, ипотека?*
*Если была, то и был подходящий*
*Бог, за процессом сурово смотрящий.*
*Ну и по логике должен быть он*
*Всё-таки чем-нибудь вооружён.*
*Лучше оружием дальнего боя,*
*Чтоб постоянно довлеть над тобою.*
*Только просрочил платёж на денёк,*
*Сразу стрелою зазубренной в бок!*
Чтобы носиться и жалить пчелой,
*Должен он крылья иметь за спиной*!
*Образ невольно сложился знакомый:*
*Юноша с луком. Крылатый. На стрёме…*
*Пазлы сложились! Встречайте! Шолом!*
*Бог Ипотеки, шалун Купидом!!!*

В тех ситуациях, когда «код» гибридного слова прозрачен в связи с тем, что реализует словообразовательный стереотип, протяженность текста значительно сокращается даже в случаях использования нетривиальных мотиваторов:

*Чёрную же пятницу*
*Надо испокон*
*Звать (почувствуй разницу):*
*АФРОЛОХОТРОН…*

Использование типовых моделей языка для создания гибридных слов в текстах стихотворений В. Исакова в то же время обнаруживает специфику не только на уровне смыслов, но и на уровне формы. Так, на первый взгляд, типовым образом создано существительное *акробатюшка* из следующего текста:

*Акробат постригся в сан,*
*Стал попом и ладушки…*
*А среди своих сельчан*
*Прозван АКРОБАТЮШКОЙ.*

В образовании этого слова можно усмотреть усеченную основу существительного *акробат*, соединительную морфему *-о-* и целое слово *батюшка*. Эти элементы очень похожи на типовые структуры, наблюдающиеся во внешней форме многих сложных слов. Однако игровой эффект в данном случае достигается не только за счёт необычности производного слова и ситуации, описанной в тексте, но и посредством того, что на самом деле соединительной гласной и усечения здесь нет, зато налицо наложение финали основы одного слова на начало другого, что и является (в совокупности с единым ударением) формантом данного деривационного процесса. Этот пример демонстрирует значительно большую сложность словопроизводства гибридной игровой единицы в сравнении с типовым актом деривации на базе нескольких основ и слов в узусе. В данном случае эта сложность обусловлена взаимодействием деривационного стереотипа и его творческой трансформации за счёт другого (кстати, тоже стереотипного) явления, характерного для словообразовательной системы русского языка – наложения.

В процессе создания игровых единиц два компонента мотивирующей базы могут объединяться и без опоры на существующие в русской словообразовательной системе модели, как, например, в гибридном слове из стихотворения «Худеем вместе». Это новообразование построено на базе совмещения деепричастия, созданного от глагола *жрать* и наречия *зря*:

*Как учат нас учителя*
*(А это больше бабы),*
*Не есть попробуй опосля*
*Шести часов хотя бы.*
*А если вытерпеть готов,*
*Рассудку не переча,*
*Тогда уж точно, сто пудов,*
*Пройдёт не ЖРЯ твой вечер.*

Созданные таким образом гибридные новообразования часто встречаются в стихотворениях В. Исакова. Аналогичный случай представлен и в следующем тексте:

*Представил: веганы оравой*
*Сплотились, взяв над нами верх,*
*И даже создали Державу*
*С названьем грозным – СЕЛЬДЕРЕЙХ.*

Рассмотрим этот пример подробнее. Очевидно, что в данном случае новообразование создаётся за счёт соединения основы слова *сельдерей* и целого слова *рейх*, при этом большая часть второго слова накладывается на основу первого. Явление наложения известно в русском словообразовании как морфонологический процесс, содействующий созданию удобопроизносимой единицы. Собственно, и сам термин *морфонология* содержит это явление: как известно, он возник на базе словосочетания *морфологическая фонология* в результате наложения совпадающих компонентов (вместо *морфофонология*). Однако если описать процесс словопроизводства с позиций теории словообразования, опираясь на схему словообразовательного типа, то выяснится, что в случае языковой игры наблюдаются значительные отличия от языкового стереотипа. Важнейшее из них связано с характеристикой такого компонента словообразовательного типа, как мотивирующая (производящая) база. На первый взгляд, она предельно очевидна: слово, как уже было сказано выше, образуется на базе двух единиц. Такой способ словопроизводства не является чем-то исключительным для русской деривационной системы. Однако в чёткости определения состава мотивирующей базы значительную роль играет контекстуальное окружение новообразования. Будучи вырванным из контекста, оно вызывает у носителей языка неоднозначную трактовку, о чем свидетельствуют данные пилотного эксперимента, проведенного автором статьи на факультете начального, дошкольного и специального образования в Омском педагогическом университете. Участникам эксперимента (87 человек) было предложено данное гибридное образование с вопросом о том, на базе каких слов оно было создано. Дополнительно им сообщалось, что это шуточное название вымышленного государства. 58% участников эксперимента указали в качестве первого мотиватора слово *сельдь*. Остальные угадали авторский мотиватор, причем примерно половина этих студентов назвала 2 мотиватора: *сельдь* и *сельдерей*. Полученные результаты доказывает значительную роль контекста в адекватном восприятии игровой единицы. Отсутствие такой поддержки ориентирует носителя языка исключительно на языковой стереотип, в данном случае – на способ образования слова, т. е. на сложение, в связи с чем, очевидно, многие участники эксперимента восприняли гласный звук в середине слова за соединительную морфему. Эксперимент выявил ещё одну семантическую особенность мотивирующей базы в процессе языковой игры: она может в большей степени зависеть от одного из мотивирующих компонентов, чем это бывает в случае словосложения. Сравнение узуального *сельдерей* и окказионального *сельдерейх,* почти полное совпадение их звукового состава со всей очевидностью демонстрирует, что именно название овоща стало главным стимулом создания новообразования, которое отличается от первого из двух мотиваторов лишь одним звуком.

Одним звуком от мотивирующей базы отличается и следующее новообразование:

*Был Алексей как конь здоров*
*И так же ржал дебоша,*
*За это Лёшу, сто пудов,*
*Друзья прозвали Лёшадь…*

В данном случае, как и в предыдущем, мотивирующей базой являются основа и целое слово. Но вот что касается способа их соединения, то он вообще не соотносится с таким языковым стереотипом, как словообразовательная модель: сложное слово в системе русского языка не образуется путём практически полного наложения основ, что наблюдается в данном случае. Если подойти формально, то, конечно, можно усмотреть в первой части новообразования использование исключительно основы имени собственного (*Лёш-*) и усечение первой части второй основы(~~*я*~~*шадь*), но такой подход вряд ли продуктивен, поскольку в русском языке процесс усечения мотивирующей основы наблюдается в её финальной части. Отсюда следует, что данный пример деформирует языковой деривационный стереотип в большей степени, нежели предыдущий, а в качестве форманта следует признать, как порядок следования компонентов, так и замену второго гласного в основе производного слова.

Иногда замена гласного в таких случаях выглядит как банальная орфографическая ошибка, это наблюдается, например, в стихотворении «Лакальный конфликт», где использовано наложение прилагательного *локальный* и основы глагола *лакать*:

*Вот Мурка с Ириской*
*Вчера под столом*
*Подрались за миску*
*С простым молоком!*
*И вот уж в эфире*
*Выносят вердикт:*
*«В отдельной квартире*
*Лакальный конфликт»…*

Отметим, что подобные эксперименты со словом рассчитаны именно на зрительное восприятие: произношение деформированного слова (*лакальный*) ничем не отличается от нормативно написанного прилагательного (*локальный*), на базе которого создан игровой элемент.

В анализируемых стихотворных текстах есть аналогичные случаи разрушения стереотипа орфографически правильного написания слова, в которых именно замена гласного при полном наложении двух основ фактически становится самой яркой составляющей форманта, как в стихотворении о добром докторе Акулисте, который лечил акул. В данном случае трансформированное слово *окулист* использовано в значении ‘*доктор*’, а написание его с прописной буквы, как имени собственного, соотносит его с прецедентным онимом «доктор Айболит»:

*Он акул, живущих в море*
*От Камчатки до Курил,*
*Избавлял от разных хворей,*
*Словом, попросту лечил.*

Интересно, что при восприятии аналогичных новообразований с заменой согласного впечатления ошибки не возникает:

*Гречки взяли пять мешков?*
*Ей теперь питайтесь!*
*Призываю вас, козлов:*
*Гречники, покайтесь!*

Прозрачность внутренней формы игровой единицы обеспечивается контекстом, позволяющим установить обе мотивирующие единицы гибридного новообразования – основы существительных *гречка* и *грешник*: первое из названных слов названо автором, а второе восстанавливается на основе императива *покайтесь*. Данный пример интересен ещё и тем, что в качестве форманта используется как суффикс *-ник*, так и замена согласного в слове *грешник*. Оба эти процесса накладываются друг на друга при восприятии игровой единицы. Как известно, слово *гречка* является производным от *греча* [9, с. 255], т. е. новообразование *гречник* создаётся от основы имени существительного греча путем присоединения суффикса *-ник*. Однако контекст, в котором употребляется игровая единица *гречники*, позволяет увидеть несовпадение авторского выбора мотивирующей базы с тем, который существует в языковой системе: новообразование *гречники* автор соотносит с существительным *гречка*, а не *греча*, поскольку именно этот вариант обозначения крупы в речевой практике носителей русского языка является более популярным. В том, что этот выбор не является следствием стихотворной формы текста, легко убедиться, заменив первое слово текста (ср.: *гречи взяли пять мешков*): такая замена не разрушает ни ритма, ни стихотворного размера. Думается, что эта особенность также должна учитываться при описании идиостиля как специфика использования мотивирующей базы. В деривационной системе языка в ситуации выбора производящей основы используется та, которая обладает менее сложной структурой. В словотворчестве языковой личности, как убеждает этот пример, всё может быть иначе.

Таким образом, говоря о безусловной роли контекста в создании правильного восприятия значения гибридного новообразования, отметим, что адекватность считывания, понимания авторского замысла в подобных случаях обеспечивается созданием контекста, в котором уточняется каждый компонент мотивирующей базы.

Как известно, в деривационной системе русского языка наблюдается такое явление, как редеривация, или обратное словообразование, для которого характерно отсечение части мотивирующей основы [10, с. 39]. Нечто подобное мы обнаруживаем в процессе создания игровой единицы в стихотворении В. Исакова «Выбирайте хоть Маккартни», в котором опущен такой мотивирующий элемент, как *пол*, причем первые строки текста не делают этот пропуск узнаваемым, он становится понятным только в последних строках, где из-за его отсутствия возникают странные единицы:

*Ну а я бы с <u>учкой</u>, парни,*
*Взял себе ещё и <u>дник</u>…*

Для адекватного восприятия авторского замысла читатель может опереться только на знание имени музыканта (*Пол Маккартни*). Кстати, английское имя *Пол* в соотношении с русским словом *пол* обыгрывается В. Исаковым и в других его стихотворениях, что также может содействовать правильному пониманию авторской игровой интенции (*Пол Маккартни, как ни странно, Лучше целого Билана*).

Как правило, мотивирующей базой для гибридного игрового новообразования в творчестве В. Исакова становятся два знаменательных слова. Однако есть и случай, когда в качестве одного из мотивирующих компонентов выступает сочетание знаменательного и служебного слов (см. стихотворение «Нефтяник»):

*Нефтяник был по типажу,*
*Как водится, Ашот.*
*Такой солидный, я гляжу,*
*И <u>нефтянуть</u> живот.*

Авторское образование *нефтянуть*, созданное на базе сочетания частицы и глагола (*не втянуть*), с одной стороны, и существительного *нефть*, с другой, использует в качестве форманта звуковой облик первого из названных мотивирующих компонентов – фонетическое слово с оглушением звука [в], однако с соблюдением нормативного написания безударного [е]. Это делается не столько из желания сохранить узнаваемость компонента с семантикой отрицания, сколько из-за того, что данный звук попадает в тот фрагмент игровой единицы, на который накладывается второй компонент мотивирующей базы – *нефть*.

В заключение отметим, что исследование гибридных игровых новообразований, созданных В. Исаковым, демонстрирует как общие, так и специфические черты для данного вида лингвокреативной деятельности. Общие связаны с

преодолением языкового стереотипа, а специфические выражаются в тяготении автора к широкому использованию наложения элементов мотивирующей базы в процессе деривации. Языковая игра в проанализированных стихотворениях строится как на основе смысловых и структурных особенностей лексических единиц, так и на базе создаваемого автором контекста. Гибридные слова автор создаёт чаще всего на основе совмещения фонетических и смысловых ассоциаций.

Проведённый анализ показывает продуктивность использования для анализа игровой языковой единицы многостороннего подхода. Такую единицу невозможно анализировать без обращения к семантике, однако не меньшую роль в создании гибридного слова играет и словообразовательный тип, с которым оно соотносится. Кроме того, важным фактором, обеспечивающим адекватное восприятие авторского замысла, безусловно, является контекстуальное (как в узком, так и в широком смысле) окружение игрового новообразования.

Отметим, что игровые единицы при всей их окказиональной специфике демонстрируют не столько разрушение, сколько трансформацию деривационного стереотипа, т. е., преодолевая стереотип, характерный для языкового коллектива, они показывают формирование новых единиц по другим схемам. Вполне вероятно, что исследование этих схем с использованием традиционного инструментария, применяемого для исследования деривационной системы языка, позволит обогатить как теорию лингвокреативной деятельности, так и теории классического словообразования. В этом заключаются перспективы дальнейшего исследования.

Библиографический список


1. Норман Б.Ю. *Игра на гранях языка*. Москва: Флинта, 2023.
2. Зубова Л.В. *Языки современной поэзии*. Москва: Новое литературное обозрение, 2010.
3. Исаков В. 36. *Стихи.ру: российский литературный портал*. Available at: https://stihi.ru/avtor/ntgpuvrm&s=100
4. Гридина Т.А. *Языковая игра в художественном тексте*. Екатеринбург: УрГПУ, 2013.
5. Гридина Т.А. *Языковая игра: Стереотип и творчество*. Екатеринбург: УрГПУ, 1996.
6. Арутюнова Н.Д. Эстетический и неэстетический аспекты комизма. *Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма*. Москва: Издательство «Индрик», 2007: 5–17.
7. *Русская грамматика*: в 2-х т. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
8. Панов М.В. Языковые антиномии как внутренние стимулы развития языка. *Труды по общему языкознанию и русскому языку*: в 2 т. Москва: Языки славянской культуры, 2007; Т. 2: 17–22.
9. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*: в 2 т. Москва: Русский язык, 1990; Т. 1.
10. Улуханов И.С. *Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация*. Москва: URSS, Издательство ЛКИ, 2008.


References


1. Norman B.Yu. *Igra na granyah yazyka*. Moskva: Flinta, 2023.
2. Zubova L.V. *Yazyki sovremennoj po`ezii*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010.
3. Isakov V. 36. *Stihi.ru: rossijskij literaturnyj portal*. Available at: https://stihi.ru/avtor/ntgpuvrm&s=100
4. Gridina T.A. *Yazykovaya igra v hudozhestvennom tekste*. Ekaterinburg: UrGPU, 2013.
5. Gridina T.A. *Yazykovaya igra: Stereotip i tvorchestvo*. Ekaterinburg: UrGPU, 1996.
6. Arutyunova N.D. `Esteticheskij i ne`esteticheskij aspekty komizma. *Logicheskij analiz yazyka. Yazykovye mehanizmy komizma*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 2007: 5-17.
7. *Russkaya grammatika*: v 2-h t. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
8. Panov M.V. Yazykovye antinomii kak vnutrennie stimuly razvitiya yazyka. *Trudy po obschemu yazykoznaniyu i russkomu yazyku*: v 2 t. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2007; T. 2: 17-22.
9. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 1990; T. 1.
10. Uluhanov I.S. *Edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo yazyka i ih leksicheskaya realizaciya*. Moskva: URSS, Izdatel'stvo LKI, 2008.


*Статья поступила в редакцию 15.04.24*

УДК 81'373.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-458-460

***Yakimov P.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Orenburg State Pedagogical University, doctoral postgraduate (Philology), Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: pyakimov@mail.ru*

**ICONYMS IN RUSSIAN POETRY OF THE XX CENTURY.** The article deals with the specifics of lexical representation of iconyms in Russian poetry of XX century. Despite the fact that the image of the Orthodox icon in their poetic texts is often addressed by the authors XIX and XX centuries, in comparison with other religious names, the names of icons are not so frequent in Russian poetry. The purpose of the article is to build an iconym paradigm, presented in poetry of XX century. The novelty of the study lies in identifying the author's individual features of the use of names of icons in poetry XX century. The theoretical significance is due to the fact that it makes a certain contribution to the study and development of onomastics in general and literary onomastics in particular: the presented concept can be transferred to the study of icononyms in prose literary tests, as well as in journalism. The practical significance of the study can be associated with the use of the obtained materials in teaching the courses on "Stylistics" and "Philological Textual Analysis" to students of philological departments.

*Key words:* **iconyms, icons, religious terms, Russian poetry of 20 century**

***П.А. Якимов****, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, докторант Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, E-mail: pyakimov@mail.ru*

# ИКОНИМЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА

В статье рассматриваются особенности лексического представления иконимов в русской поэзии XX века. Несмотря на то что к образу православной иконы в своих поэтических текстах часто обращаются авторы XIX и XX веков, в сравнении с другими религиозными онимами названия икон не настолько частотны в русской поэзии. Цель статьи – выстроить парадигму иконимов, представленных в поэзии XX века. Новизна исследования состоит в выявлении индивидуально-авторских особенностей употребления иконимов в поэзии XX века. Теоретическая значимость связана с тем, что вносится определенный вклад в изучение и развитие ономастики в целом и литературной ономастики в частности: представленная концепция может быть перенесена на исследование иконимов в прозаических художественных текстах, а также в публицистике. Практическая значимость исследования может быть связана с возможностью использования полученных материалов в преподавании курсов «Стилистика» и «Филологический анализ текста» студентам филологических факультетов.

*Ключевые слова:* **иконимы, иконы, религиозные онимы, русская поэзия XX века**

Актуальность исследования продиктована, во-первых, особым вниманием к ономастическому материалу в современной лингвистике, во-вторых, научным интересом к изучению языкового воплощения религиозных представлений в художественном, в частности поэтическом, тексте, в-третьих, отсутствием работ по изучению религиозных онимов в поэзии.

Цель статьи – рассмотреть особенности лексического представления иконимов в поэтических текстах XX века. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1) рассмотрение сущности понятие «иконим»; 2) классификация иконимов, представленных в поэзии; 3) описание поэтических моделей иконимов.

Объект исследования – тексты русской поэзии XX века. Предмет исследования – особенности иконимов в поэтических текстах и их функции. Источники данного исследования – поэтические тексты XX века.

Новизна исследования состоит в том, что впервые иконимы рассматриваются в поэтических текстах с лингвистической точки зрения.

Теоретическая значимость состоит в том, что данное исследование иконимов вписывается в целостную систему изучения религиозного ономастикона. Исследование вносит вклад в изучение и развитие ономастики в целом и литературной ономастики в частности. Представленная концепция может быть перенесена на исследование иконимов в прозаических художественных тестах, а также в публицистике.

Практическая значимость работы связана с возможностью использования результатов исследования в преподавании стилистики и других лингвистических дисциплин студентам филологических специальностей, а также в проведении анализа художественного текста на разных уровнях.

Под иконимами в современной лингвистике понимаются названия икон. Иконимы на сегодня описаны довольно подробно и разносторонне: например, описан смысл икон [1; 2], способы номинации икон в русском языке [3], особенности надписей на иконах [4], даётся описание представлений об иконе в художественных произведениях [5]. Более того, ежегодно В.В. Лепахин на базе Дома русского зарубежья проводит международную научную конференцию «Икона в русской словесности и культуре». Однако нет исследований, связанных с изучением номинации икон в поэзии, выявлением особенностей поэтических иконимов, что и составляет задачу представленной статьи.

Следует отметить, что в поэтических текстах XIX и XX веков довольно часто описывается икона как предмет богослужения, православного быта, порой икона становится персонажем произведения, но не всегда она называется. И только по косвенным признакам, по описанию, по обращению лирического героя мы можем определить, о какой иконе идёт речь.

Тем не менее названия икон в поэтических текстах звучат. Представим парадигму иконимов в поэзии XX века:

– ***Икона Спасителя (Спас Нерукотворный).*** М.А. Кузьмин в стихотворении «У Казанской, говоришь?..» подчеркивает красоту иконы, пречистость и нерукотворность; О.А. Охапкин в стихотворении «Какое счастье слушать мир…» подчеркивает непостижимость Лика Спаса; С.А. Клычков в стихотворении «Сколько лет с божницы старой…» показывает древность иконы: «Охранял наш мир и лад / Золоченою тиарой / Спаса древнего оклад!..»

Икона Спас Нерукотворный представляет собой только лик Спасителя, поэтому И.Г. Эренбург в стихотворении «Тяжелы несжатые поля...» в наименовании иконы опускает имя Спас, а слово Лик пишет с заглавной буквы. Данная икона очень легко узнается в стихотворении: «И горит Нерукотворный Лик, / Падает порфировая слава…».

В.И. Иванов буквализирует нерукотворность иконы, нерукотворность изображенного на иконе лика Спасителя: «И Матери скорбящей лик, / И лик нерукотворный Спаса…» (В.И. Иванов. Единого разноглагольной...).

Интересна номинация, представленная Д.С. Мережковским в стихотворении «Анакреон, подняв свой кубок...», где показывается внешний облик иконы, её происхождение и чудотворность: «Там образ Спаса чудотворный: / Лик Византийский, – древний, черный…» (Д. С. Мережковский. Анакреон, подняв свой кубок...)

– ***Икона Святой Троицы.*** **Д**анная икона имеет разные номинации, образованные по модели: имя существительное (Троица) + имя прилагательное, где прилагательное подчеркивает святость и возвышенность иконы – Святая, Пресветлая и Небесная.

А.П. Межиров подчеркивает чудотворность иконы Святой Троицы: «…верящая в чудо / Перед Святою Троицей стоит…», как элемент обстановки дома называется икона Троицы в стихотворении Л.Л. Аронзона: «В углу икона Троицы…».

Поэтический экфрасис (словесное описание произведения искусства) представляет собой стихотворение С.М. Соловьева; здесь автор подробно описывает увиденное на иконе Троицы Небесной: «Я видел образ Троицы Небесной: / Сидящей слева – это Бог Отец, / Единый, безначальный, непостижный, / А посреди – Его Превечный Сын, / Его равнообразная печать / И ипостаси Отчей начертанье, / Невинный Агнец, взявший мира грех, / Первосвященник, жертва, Искупитель, / Благословивший гроздие лозы. / И третий – Дух любви Отца и Сына, / Дыханием животворящий мир, / Сердца воспламеняющий любовью / И землю одевающий в цветы, / Художников, пророков и поэтов / Объемлющий как пламя. Где я был? / Что видел я еще в скудели плоти? / Кто был благочестивый тайнозритель, / Живописавший в красках на доске / Ту тайну тайн, в которую проникнуть / Дано лишь херувимам и святым?» (С.М. Соловьев. Три юноши под никнущей лозой...)

– ***Иконы Богородицы.*** Данная группа иконимов связана с именованием одного из списков иконы Богоматери, при этом данные онимы всегда сложные, строятся по разным моделям. И.В. Бугаева приводит разные основания для построения моделей Богородичных иконимов.

Первое основание – характер дифференциатора. Одним из традиционных и наиболее частотных дифференциаторов представляется локальный указатель – место явления или обретения иконы, проявления чуда – Иверская, Табынская, Казанская и т. д. В поэтических текстах номинации с указанием того или иного места встречаются чаще всего, однако не всегда в поэзии даётся наименование в соответствии с вышеуказанной моделью:

Может указываться только дифференциатор без называния иконографического цикла (Божья Матерь) и без апеллятива (икона), например, в поэтических текстах М.И. Цветаевой и В.Ф. Ходасевича: «Грошовую свечу за чудное спасенье / У *Иверской* поставила она…» (В.Ф. Ходасевич. Не матерью, но тульскою крестьянкой...); «Как золотой ларчик / *Иверская* горит…» (М.И. Цветаева. Мимо ночных башен...).

2. Указание дифференциатора в сочетании с различными именованиями (в том числе простонародными) Божией Матери – Мать, матушка, Богоматерь, Божия Мать; в качестве апеллятива (который в некоторых случаях отсутствует) выступает икона (иконка), лик: «Прости, Иварская Мати!..» (М.И. Цветаева. Первородство – на сиротство…); «Передо мной две маленьких иконки / Казанского Божьей Матери стоят…» (Б.А. Ахмадулина. Уж сколько раз воспет мной час четвертый…); «Пред ликом Богоматери Казанской, / Во мгле часовен русских и церквей…» (С.М. Соловьев. Последний дряхлый лист…); «Пред ликом нездешней силы – / Владимирская Божья Мать…» (Н.А. Клюев. И в горенку входит отец…); «Верный страж и ревностный блюститель / Матушки Владимирской…» (М.А. Волошин. Не на троне – на ее руке…).

Второе основание – предметный дифференциатор: икона названа по тому, какой предмет изображён на ней (например, Неувядаемый цвет, Державная, Всевидящее Око и др.).

Нередко в стихотворениях встречается образ **Троеручицы**, например, в стихотворении Е.А. Шварц «Синий футляр Пресвятой Троеручицы…» указывается только дифференциатор и атрибутив Пресвятая, который используется в религиозном дискурсе в сочетании с существительными Богородица, Божия Матерь и аналогичными:

В стихотворении Н.А. Клюева «И в горенку входил отец...» называется икона «**Неупиваемая чаша**»: «...И в горенку входил отец… / “Поставить крест аль голубец / По тестю Митрию, Параша?..” / Неупиваемая чаша, / Как ласточки звенящих лет, / Я дал пред родиной обет / Тебя в созвучья перелить, / Из лосьих мыков выпрясть нить, / Чтоб из нее сплести мережи!»

А вот, например, встречается без указания его изображения на иконе Богородицы: «И возвестил, что есть и ночью Бог, / Что видит нас всевидящее Око…» (К.Д. Бальмонт. Пленительное имя – Авивит...).

Третье основание – событие, связанное с Богородицей, с самой иконой или с изображенным на иконе. Например, В.А. Меркурьев даёт описание двух икон Богородицы, находящихся в Страстном монастыре, при этом центром названия икон становится имя существительное Царица – одно из наименований Богородицы в православии: «На честном дворе, в Страстном монастыре / Собрались *Царицы*, миру явлены, / Преискусно от людей прославлены: / *Ризы Утоли моя печали* – в серебре, / И *Нечаянныя Радости* – в живой игре / Изумрудов – искрятся, оправлены…» (В.А. Меркурьев. На честном дворе, в Страстном монастыре…).

В стихотворении М.О. Цетлин «Скудно светит мне солнце…» встречаем более полное наименование иконы: «Горят и светятся, / Как свечи, две свечи / Пред киотом *владычицы / Божией Матери / Нечаянной Радости*…».

Четвертое основание – цитатный дифференциатор: икона названа по цитате из Священного Писания. Например, в указанном нами выше стихотворении В.А. Меркурьева мы встречаем название иконы «**Утоли мои печали»**. Эту же икону встречаем в стихотворении А.А. Блока, которое так и называется (по первой строке) – «Божья Матерь Утоли мои печали…».

Икона «**О тебе радуется, Предста Царица**» встречается в стихотворении Н.А. Клюева «Ангел простых человеческих дел...», но автор сокращает название иконы: «Слышите ль, братья, поддонный трезвон – / Отчие зовы запечных икон?! / Кони Ильи, Одигитрии плат, / Крылья Софии, Попрание врат, / Дух и Невеста, *Царица предста.* / В колосе житном отверзли уста!..»

В стихотворении Н.А. Клюева мы видим огромное количество названий икон – все они неофициальные, называющие то, что изображено на самой иконе.

Пятое основание – свидетельство об оказании помощи.

Например, во сне лирической героине Б.А. Ахмадулиной нисходит икона «**Всех скорбящих радость**»: «Я засыпаю. Сплю уже. Во сне / ко мне нисходит *“Всех скорбящих радость”*…» (Б.А. Ахмадулина. Была звана в Милан или в Париж...).

Наименование этой же иконы встречаем в стихотворении В.Я. Брюсова: «И незримо с небес подаешь мне причастие, / Всех скорбящих Заступница, Ты!..» (В.Я. Брюсов. Если сердцу тяжко и грустно…).

Название иконы, которая являет чудеса скорейшего исцеления, «**Скоропослушница**» встречается в стихотворении Е.А. Шварца: «К Скоропослушнице, на Праздник…» (Е.А. Шварц. Едва с автобуса сошла...).

Интересно стихотворение М.М. Шапской «Слыхали? Говорят – завтра…», в котором автор перечисляет дифференциаторы сразу после указания общей номинации, объединяющей все иконы – Пресвятая Богородица, причём дифференциаторы различные: «И все Пресвятые *Богородицы / Смоленские, Казанские, Владимирские, / Скорбящая, Троеручица, Одигитрия* / И другие – без всякого имени…» (М.М. Шапская. Слыхали? Говорят – завтра…).

– ***Иконы праздников.*** Эта группа будет пересекаться с другими группами, поскольку многие из икон относятся к Богородичным праздникам и Господним праздникам. Например, Б.А. Ахмадулина не называет икону, но обозначает её как Дева с Младенцем, имея в виду икону рождества, косвенным указанием на наименование иконы становится действие, совершённое лирической героиней – разожгла лампаду в честь Рождества: «В честь Рождества затеплилась лампада / пред *Девою с Младенцем на руках*…» (Б.А. Ахмадулина. В честь Рождества затеплилась лампада...).

В стихотворении И.И. Пинаева называется икона «Преображение Господне»: «Так точно, это он, / Божественный творец “*Преображенья*”» (И.И. Панаев. Гори огнем священным, сердце…).

– ***Иконы Святых.*** Как правило, иконимы, посвящённые святым и угодникам, образуются по модели: апеллятив (икона) + чин святости + имя + дифференциатор (прилагательные, например, *трудолюбивый*, или существительные,

например, *угодник*; а также локализаторы, прозвища, фамилии). Как правило, в поэтических текстах сохраняется данная модель: «Цветной *образок Иоанна Крестителя*, / В бою чтоб от смерти хранил и от раны…» (И.Л. Деген. Костел ощетинился готикой грозной...).

В номинации один из элементов (или несколько) может утрачиваться, а оставшиеся элементы сохраняться: «…я не возьму ни лоскута зеленого / Ни образка с Пантелеймон-целителем!..» (В. Б. Кривулин. Четырехъярусная тусклая свинцовая...); «Заступник Никола-Угодник / Услышит казачьи слова…» (Н.Н. Туроверов. Как в страшное время Батыя...) или трансформироваться, например, в притяжательное прилагательное, образованное от имени святого: «Вложи мне в руку Николин образок, / Унеси меня на морской песок…» (А.А. Тарковский. Вложи мне в руку Николин образок...).

Данная группа иконимов в поэтических текстах пересекается с группой агиоантропонимов, поскольку иконы очень часто называются без апеллятива (икона, образ, лик), то совершенно непонятно, обращается ли лирический герой к святому или к иконе с его ликом: Да укрепят тебя в трудах твоих / *Пречистая и Серафим Саровский*…» (С.М. Соловьев. О, княжеского рода цвет прекрасный...).

Таким образом, иконимы являются достаточно частотными в поэтических текстах: они могут употребляться в поэзии в своём исходном виде как в религиозном дискурсе, а могут трансформироваться и редуцироваться до имени (без указания апеллятива и дифференциатора).

Подобные исследования религиозных онимов позволяют увидеть индивидуально-авторское представление и соотнести его с поэтическим универсумом: выявить особенности художественного мира поэта и соотнести с поэтическими представлениями других авторов, выделив, что является индивидуальным, а что характеризует стилевое течение, направление, эпоху.

Проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшего описания общих, частных и эксклюзивных функций религиозных онимов в поэзии разных авторов, разных эпох, стилевых и эстетических направлений, выявление потенциальных возможностей выражать особенности той или иной модели воплощения религиозной картины мира в поэзии.

Библиографический список

1. Лосский В.Н., Успенский Л.А. *Смысл икон.* Москва: ПСТГУ: Эксмо, 2014.
2. Гладкова О.В. Житие Евстафия Плакиды и сказание о Феодоровской иконе: вопросы текстологии, поэтики и идеологии. *Древняя Русь. Вопросы медиевистики.* 2008; № 3 (33): 100–105.
3. Бугаева И.В. Способы номинации икон. *Альманах современной науки и образования.* 2008; № 2-2: 29–32.
4. Любина В.И. Слово в иконе. *Альманах современной науки и образования.* 2009; № 7-2: 95–96.
5. Лепахин В.В. Икона в русской литературе XIX века. *Христианство и русская литература.* 2002; № 4: 110–148.

References

1. Losskij V.N., Uspenskij L.A. *Smysl ikon.* Moskva: PSTGU: `Eksmo, 2014.
2. Gladkova O.V. Zhitie Evstafiya Plakidy i skazanie o Feodorovskoj ikone: voprosy tekstologii, po`etiki i ideologii. *Drevnyaya Rus'. Voprosy medievistiki.* 2008; № 3 (33): 100-105.
3. Bugaeva I.V. Sposoby nominacii ikon. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2008; № 2-2: 29-32.
4. Lyubina V.I. Slovo v ikone. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2009; № 7-2: 95-96.
5. Lepahin V.V. Ikona v russkoj literature XIX veka. *Hristianstvo i russkaya literatura.* 2002; № 4: 110-148.

*Статья поступила в редакцию 28.03.24*

УДК 81'373.49+811.161.1+811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-460-463

***Yang Lin,*** *Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yanglin9420@yandex.ru*

**SEMANTIC CLASSIFICATION OF LEXICAL-SEMANTIC GROUP "DEATH" IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES.** The article provides a semantic classification of euphemisms denoting death in Chinese and Russian. The relationship between taboo and euphemism is analyzed. The existing ways of classification of euphemisms are generalized. As a result, the classifications of euphemisms related to the concept of death based on the replaced taboos, lexico-semantic features, as well as spheres of application with regard to Russian and Chinese national and cultural peculiarities are highlighted and substantiated. The article analyzes the available approaches to the semantic classification of euphemisms related to death in Chinese and Russian, identifies the key ways of semantic classifications, in particular, by cause of death, by age of the deceased, by their status, by styles of euphemisms, by connotation, etc., and compares similarities and differences in the features of euphemisms according to these ways of classification.

*Key words:* **euphemism, taboo, death, classification of euphemisms, linguoculturology, Chinese, Russian**

***Ян Линь,*** *Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yanglin9420@yandex.ru*

# СЕМАНТИЧЕСКИЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЭВФЕМИЗМОВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «СМЕРТЬ» В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье проводится семантическая классификация эвфемизмов, обозначающих смерть, в китайском и русском языках. Проанализированы связи между табу и эвфемизмом. Обобщены существующие способы классификации эвфемизмов. В результате выделены и обоснованы систематизации эвфемизмов, связанных с понятием «смерть», на основе заменяемых табу, лексико-семантических признаков, а также сфер применения с учетом российских и китайских национально-культурных особенностей, анализируются имеющиеся подходы к семантической классификации эвфемизмов, связанные со смертью, в китайском и русском языках, выделяются ключевые способы семантических классификаций, в частности, по причинам смерти, по возрасту умерших, по их статусу, по стилям эвфемизмов, по коннотации и др., приведется сопоставление сходств и различий в особенностях эвфемизмов в соответствии с данным способам классификации.

*Ключевые слова:* **эвфемизм, табу, смерть, классификация эвфемизмов, лингвокультурология, китайский язык, русский язык**

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахманова определяет эвфемизм как «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляющиеся для замены синонимичных им слов и выражений, считающихся неприличными, грубыми или нетактичными» [1, с. 521]. Актуальность обусловлена значительным количеством эвфемизмов, связанных со смертью, в русском и китайском языках. Из-за сходства и различия культурно-исторического фона Китая и России существуют близость и разница во взглядах китайцев и русских людей на смерть. Цель исследования заключается в проведении сопоставленного анализа семантических классификаций эвфемизмов, связанных с понятием «смерть». Для достижения цели в данной работе предпринята попытка решать следующую задачу: подразделить эвфемизмы, связанные со смертью, по дополнительным семантическим признакам: денотат эвфемизмов, стиль, коннотация и т. д.

Классификации эвфемизмов по семантическому признаку проводились в трудах таких китайских и российских лингвистов, как Б.А. Ларин, Л.П. Крысин, В.П. Москвин, Е.П. Сеничкин, А.Р. Дегтярева, Чжан Гунгуй, Шао Цзюньхан. Научная новизна данной статьи заключается в проведении сопоставительной классификации эвфемизмов русского и китайского языка на основе семантических признаков.

Материалом исследования послужили «Словарь эвфемизмов русского языка» под редакцией Е.П. Сеничкиной и «Словарь эвфемизмов китайского языка» Чжан Гунгуя. Методами исследования являются описательный, сравнительно-исторический, дедуктивный и сопоставительный. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении ряда теорий, касающихся эвфемизмов, способы классификации эвфемизмов, методов сопоставительного исследования. Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что результаты практической части могут быть использованы теми, кто исследует эвфемизмы русского и китайского языков в сравнительно-лингвистическом и лингвокультурогическом аспектах.

***Основы классификации эвфемизмов в российской и китайской лингвистике***

Б.А. Ларин на основе сфер употребления выделял следующие типы эвфемизмов: общеупотребительные, классовые и профессиональные, семейно-бы-

товые [2, с. 101–114]. По мнению А.М. Кацева и Л.П. Крысина, помимо сфер употребления эвфемизмы можно классифицировать по лексико-семантическим признакам на личные и социальные [3, с. 75–111; 4, с. 28–49]. В.П. Москвин классифицирует эвфемизмы по степени зашифровки, функциям, лексико-семантическим признакам и мотивациям: бытовые эвфемизмы, эротические эвфемизмы, этикетные эвфемизмы, маскирующие эвфемизмы, непрестижные профессии, шутливые эвфемизмы [5, с. 100–155]. По мнению Москвина, эвфемизм ещё разделяются на простые и комбинированные эвфемизмы [6, с. 40]. Е.П. Сеничкина классифицирует эвфемизмы по лексико-семантическим признакам: сверхъестественные сила, смерть и болезнь, физические и психические человеческие недостатки, гендерные отношения, преступление, товарно-денежные отношения, бедности, непрестижных профессий, политические действия [7, с. 61].

В словаре эвфемизмов китайского языка, составленном Чжаном Гунгуем, эвфемизмы, обозначающие смерть, по семантическим признакам разделены на следующие группы: смерть, похороны, умершие, погребение, загробный мир [8, с. 35–62]. По степени стандартизации эвфемизмы делятся на стандартные и нестандартные; по объектам эвфемизмов — на смерть и похороны, болезнь и инвалидность, сексуальность и рождение, части тела, преступление и наказание, профессия и обстоятельства, война и бедствие, политика и экономика, недостатки и ошибки, религия и суеверия и проч.; по средствам композиции эвфемизмы делятся на фонологические, семантические; по прагматическим функциям эвфемизмы делятся на эгоистические, альтруистические и обобщенные [9, с. 78].

Таким образом, эвфемизмы можно классифицировать на основе лексико-семантических признаков, на основе области употребления, на основе заменяемых табуированных слов.

***Семантические классификации эвфемизмов лексико-семантической группы смерти***

Эвфемизмы лексико-семантической группы смерть могут быть классифицированы по лексико-семантическим признакам и соответствующим табуированным словам с учётом их области применения и семантического поля.

**По возрасту умершего**

В силу глубоко укоренившихся священных идей «ритуала», «порядка старшинства» (кит. 长幼尊卑) в китайском языке значительное количество эвфемизмов для прямого наименования смерти людей разных возрастов. Хотя русские также пропагандируют добродетели уважения к пожилым людям и любви к молодым, таких слов в русском языке сравнительно меньше по сравнению с китайским.

Эвфемизмы, обозначающие смерть в молодом возрасте:

夭 yāo (букв.: «умирать в молодом возрасте») и производные от него синонимы: 夭殃 yāoyāng (букв.: «умирать в молодом возрасте несчастливо»), 早夭 zǎoyāo (букв.: «рано умирать»), 夭疫 yāoyì (букв.: «умирать рано от болезни»), 夭疾 yāojí (букв.: «умирать рано от болезни»), 夭逝yāoshì (букв.: «рано скончаться»), 夭殂yāocú (букв.: «рано умирать»), 夭绝 yāojué (букв.: «умереть молодым»), 夭丧 (букв.: «рано расстаться с жизнью») и проч.

Например: 莫寿于殇子, 而彭祖为夭mò shòu yú shāng zǐ, ér péngzǔ wéi yāo (букв. «Самый долгоживущий человек — это младенец, который умирает еще до рождения, а Пэн Цзу, проживший тысячи лет, недолговечен.) (Чужан Цзы «Единство всего существо»).

殇 shāng (умирать в раннем возрасте) и соответствующие 殇折 shāngshé (букв.: «в раннем возрасте переломиться»), 殇夭 shāngyāo (букв.: «умирать в раннем возрасте») и т. д.

Например: 年十九至十六为长殇, 十五至十二为中殇, 十一至八岁为下殇, 不满八岁以下为无服之殇. Смерть в возрасте 16–19 лет – старший траур, в возрасте 12–15 лет – средний траур, в возрасте 8–11 лет – младший траур, в возрасте до 8 лет – траур без одежд (И-Ли «Траурное одеяние»).

殇 shāng и 夭 yāo являются синонимами, но 殇 shāng произносится как грусть (кит. 伤shāng) в китайском, что усиливает степень горя от смерти, а иероглиф 夭yāo ассоциируется с детской смертью.

Эвфемизмы, заменяющие смерть от старости:

寿终正寝 shòuzhōng zhèngqǐn (букв.: «долголетие закончилось во сне»), 寿终内寝 shòuzhōng nèiqǐn (букв.: «пожилая женщина умирает от старости»), 溘然长逝 kē rán cháng shì (букв.: «скоропостижно скончаться»), 喜丧 xǐ sāng (букв.: «радостные проводы» – о похоронах долгожителя), 享福去了 xiǎng fú qùle (букв.: «уйти за счастьем») и т. д.

В русском языке имеется подобный эвфемизм, означающий смерть в старости, угаснуть (от старости). Тогда как эвфемизмы «недолговечный», «эфемерность жизни», «безвременно уйти», «безвременно скончаться» обозначают «умереть в молодости».

**По статусу умершего**

Под влиянием этической нормы конфуцианства «три устоя и пять постоянств» (кит. 三纲五常– абсолютная власть государя над подданным, отца над сыном, мужа над женой) в китайском языке существуют строгие требования к использованию слов людьми разного статуса. Следовательно, эвфемизмы, обозначающие смерть разных людей, могут быть классифицированы по статусу умершего. В Древнем Китае существовала строгая феодальная иерархическая система, при которой многие слова использовались только в определенных социальных классах, в результате чего образовалось множество специальных слов в китайском языке. В русском языке такое явление относительно редко. Это связано с тем, что Россия долго находится под влиянием христианской идеи о том, что «все люди перед Богом равны», познакомилась с идеями Просвещения и создала демократическую политическую систему раньше, чем Китай.

В книге ритуалов «Ли цзи» (кит.《礼记·曲礼》) смерть императора называется 崩 bēng («небесное крушение»), смерть местных князей – 薨 hōng («крушение зданий»), смерть сановников – 卒 zú («кончиться»), смерть учащихся – 不禄 búlù (букв.: «без жалованья»), смерть простых граждан – 死 sǐ («умереть») (кит. «天子曰崩，诸侯曰薨，大夫曰卒，士曰不禄，庶人曰死»).

Смерть императора 崩 bēng имеет семантически связанные эвфемизмы: 山陵崩 shānlíng bēng (букв.: горы и холмы обрушились), 驾崩 jià bēng (букв.: «власти обрушились»), 崩驾 bēng jià (букв.: «обрушились власти»), 崩逝 bēng shì («небо обрушилось»), 崩殂 bēng cù (букв.: «небо обрушилось и почило»), 崩丧 bēng sāng (букв.: «небо обрушилось и потерялось»), 宾天 bìng tiān и 宾空 bìng kōng (букв.: «отправиться на небеса в качестве гостя»), синонимы: 登假 dēngjià («достигать совершенства»), 登遐 dēngxiá («подняться наверх до предела»), 升遐 shēngxiá («подняться наверх до предела»), 上宾shàngbīng («подняться в качестве гостя»), 上仙shàngxiān («подняться в качестве Небожителя»), 升退 shēngtuì («отречься и подняться на небеса») , 升驭shēngyù («власти поднялись на небеса»), 大讳 dàhuì («огромный запрет, огромное мучение») и синонимы: 大行 dàxíng («великое событие»), 大优 dàyōu («огромная тоска»), 宫车晏驾 gōngchēyànjià (букв.: «карета императора выехала с опозданием, т.е. слишком поздно запряжены дворцовые колесницы»), синонимы: 晚驾 wǎnjià и 晏驾 yànjià («поздно выехали дворцовые колесницы»), 晏归 yàn guī («поздно вернулись дворцовые колесницы»), 弃朝 qìcháo («бросить правительство») и синонимы: 弃群臣qì qúnchén («бросить чиновников»), 弃天下 qì tiānxià («бросить государство»), 千秋万岁 qiānqīuwànsuì («десять миллионов лет» – пожелание императору дожить до ста миллионов лет) и синоним 千秋万古 qiānqīuwàngǔ («десять миллионов осеней – тысяча лет, десять тысячелетий), 遗弓剑 yígōngjiàn («оставить после себя луки и стрелки») и синоним: 遗弓yígōng («оставить после себя луки»), 铸鼎 zhùdǐn («треножник» – крылатое выражение: когда император Хуан-ди достиг преклонного возраста, он приказал добыть медь на горе Шоуян и отлить треножник. После того как он был отлит, с неба спустился огромный дракон, чтобы забрать императора и улететь в Царство Небесное).

Смерть местных князей, жены императора, принцев: 薨 hōng («почить») и синонимы 薨落 hōngluò («почить и упасть»), 薨奄 hōngyǎn («дышать на ладан и почить»), 薨殁 hōngmò («почить и не существовать»), 薨背 hōngbèi, т. е. 犹薨殂 yóuhōngcù («выглядеть нездоровым и почить»), 薨逝 hōngshì («почить и скончаться» – равноправные типы словообразования), 薨谢 hōngxiè («почить и умирать» – равноправные типы словообразования), 薨殂 bēngcù («почить и почить» – равноправные типы словообразования).

Смерть сановников: 捐馆舍 juān guǎnshè («бросить дом»), 捐宾客 («бросить гостей и уйти»), 弃堂帐 («бросить государственное жалованье»).

В китайском языке существуют следующие эвфемистические выражения, знаменующие смерть святых праведников и монахов: 涅槃 nièpán (нирвана), 圆寂 yuánjì (букв.: погрузиться в парининрвану), 入寂rùjì и 入灭rùmiè (букв. «погружаться в нирвану»), 归寂guījì (букв. вернуться в нирвану), 灭度 mièdù (букв.: уничтожение физических тел и переход на другой берег), 归真 guīzhēn (букв.: возвращаться к своей первоначальной природе), 物化 wùhuà (букв.: «материализоваться» со значением «умереть»), 坐化 zuòhuà и 坐脱 zuòtuō (букв.: «почить в позе созерцания»), 上西天 shàng xītiān (букв.: «подняться в западные небеса» о буддийском рае»), 归西guīxī (букв.: вернуться в западные небеса). Солнце всходит на востоке, а уходит за горизонт на западе.

Смерть родителей: 失怙 shīgù (букв.: «потерять опору – смерть отца»), 失恃 shīshì (букв.: «потерять опору – смерть матери»). В русском языке имеются подобные эвфемизмы, например: потерять мать, потерять отца, потерять обоих родителей, стать круглым сиротой.

Смерть мужа: 丧失 shīsàng (букв.: «потеряла (мужа)»), в русском языке: стать вдовой, потерять мужа.

Смерть жены: 失俪 shīlì (потерял 俪 lì, т .е. супруга), 断弦 duànxián («порванная струна»), 鼓盆 gǔpén («ударить плошку»), 鼓盆之戚 gǔpénzhīqì («страдание удара плошки»), в русском языке: потерять жену, стать вдовцом.

Смерть великих писателей: 地下修文 dìxiàxīuwén («писать статью под землей»), 玉楼赴召 yùlóufùzhāo («послан в нефритовый дворец» – нефритовый дворец построен небесным нефритовым императором для того, чтобы ученые могли писать свои труды), 玉楼修记 yùlóuxīujì («написать книгу в нефритовом дворце»).

В русском языке имеются эвфемистические выражения, употребляющиеся для обозначения смерть выдающихся писателей:

*Пушкин **уходит в историческое прошлое.***

*10 февраля 1837 года **перестало биться сердце великого русского поэта** Александра Сергеевича Пушкина.*

*3 августа 2008 года **ушел в бессмертие великий русский писатель, поэт, публицист, политический и общественный деятель** Александр Исаевич Солженицын.*

Смерть красивых женщин: 香消玉殒 xiāngxiāoyùyǔn («аромат исчез, и яшма потускнела»), 玉碎珠沉 yùsuìzhūchén («яшма разбилась, погрузилась на дно жемчужина»), 红消香断 hóngxiāoyùduàn («красный цветок и аромат исчезли»), 葬玉埋香 zàngyùmáixiāng («погребать драгоценности, зарывать ароматы»), 倩女离魂 qiànnǚlíhún («влюблённая Цянь-нюй, душа которой покинула тело»).

В русском языке образовалось множество эвфемизмов для обозначения смерти великих личностей, например:

***Уходя от нас,*** *товарищ Ленин завещал нам хранить и укреплять диктатуру пролетариата.*

***Уходя от нас,*** *товарищ Сталин оставил нам величественные планы реконструкции Москвы.*

***Покидая нас,*** *товарищ Сталин сожалел, что их в живых оставил.*

*Ушел из жизни наш Товарищ, отец народов, друг детей, победы мировой военачальник!*

*14 марта 1883 г. Маркс тихо* ***заснул навеки*** *в своем кресле.*

*Имя Дмитрия Донского* ***навсегда осталось в памяти народной.***

Эвфемизмы, обозначающие смерть простых людей: уйти из жизни /в землю, расстаться с жизнью / со светом/ с душой, не стало кого-л. и нет в живых с нами кого-л., кого-л. нет в живых с нами.

**По причине смерти**

Умирать за правильное и важное дело: 牺牲 xīshēng («жертвовать жизнью» – жертва в Древнем Китае), 遇难 yùmàn («сталкиваться с бедой» вместо «погибнуть в катастрофе»), 捐躯 juānqū («отдать жизнь»), 献身 xiànshēn («посвящать физическое тело»), 舍身 shěshēn («жертвовать телом»), 舍身取义 shěshēnqǔyì («жертвовать жизнью ради правды»), 就义 jìuyì («примкнуть к справедливости»), 殉职 xùnzhí (вместо «умирать на посту»).

В русском языке существуют такие подобные выражения, как пожертвовать собой, пожертвовать жизнью, пасть жертвой, отдать жизнь за кого-то/что-то, принести себя в жертву, принести себя на алтарь, посвятить себя чему.

Умирать за Родину: в китайском языке имеются выражения 殉国 xùnguó («умирать за Родину»), 以身殉国 yǐshēnxùnguó («отдать жизнь за Родину»), в русском языке есть подобные обороты: посвятить жизнь на благо Родины, посвятить жизнь благу Родины, отдать жизнь за Родину.

Погибнуть на войне. В китайском языке: 战死沙场 zhànsǐshāchǎng («пасть на поле боя»), 马革裹尸 mágéguǒshī («тело было погребено в шкуре коня»). В русском языке: пасть на поле брани, погибнуть в бою, сложить свою голову на поле сражения и т. д.

Самоубийство. В китайском языке: 自尽 zìjìn («кончать свою жизнь»), 自戕 zìqiāng (戕 qiāng эвфемизм заменяет «убить»), 自戕 zìqiāng («убить себя»), 自裁 zìcái («покончить с собой»), 自焚 zìfén («сжечь себя»), 自挂东南枝 zìguàdōngnánzhī (букв.: «вешаться на ветке в юго-востоке» – фразеологизм берет начало от стихотворения «Павлины летят на юго-восток», где главный персонаж вешался на ветке в юго-восточном углу двора своего дома; в русском языке: сводить счеты с жизнью, накладывать на себя руки, покончить с жизнью (с собой), порешить с собой, совершить суицид и т. д.

Неестественная смерть: 罹难 línàn («столкнуться с бедствием», 空难 kōngnàn («авиакатастрофа»), 暴卒 bàozú («неожиданно кончить»), 车祸 chēhuò («автомобильная авария»), 溺水身亡 nìshuǐshēnwáng («тонуть»), 葬身鱼腹 zàngshēnyúfù («утонуть в животе рыбы»), 葬身火海 zàngshēnhuǒhǎi («захоронить в море огня»); в русском языке: ко дну пойти, накормить рыб (утонуть), дорожно-транспортное происшествие (аббревиатура ДТП, транспортная авария, например: потерять кого в ДТП, ДТП унесло кого-л.).

Убить, убийство. В русском языке – убить/взять жизнь (душу) у кого-л., вынимать (вынуть) душу (дух) у кого-л., дух вон, кончать (кончить), лишать (лишить) жизни, нейтрализовать, низринуть в прах, обезвредить, обагрять (обагрить) руки в крови (кровью), обижать (обидеть), обрывать цепь жизни, отнимать жизнь у кого-л., отправить кого-л. на тот свет, отправить кого-л. к праотцам, очистить, пар вон, повалить, подваливать, покончить с кем-л., покосить, покрошить, положить (вс. лишить жизни), пошабашить, предавать смерти, прищелкивать, проливать чью-л. кровь, пустить в расход, расчистить от кого-л., решить жизни, сделать конец кому-л., со света свести (согнать, сжить), тарарахать (вм. выстрелом убивать), убрать, угомонить, уложить, успокоить, устранить (физически), цокнуть, шлепнуть; в китайском языке: 剥夺生命 bōduó shēngmìng («лишить жизни у кого-л.»), 送去西天 sòngqùjiàn yánwáng («отправить кого-л. в западный мир, где живет Будда»), 送去见阎王 sòngqùjiàn yánwáng («отправить кого-л. на свидание с Янь-ваном, владыкой ада») и т. д.

**По языковым стилям**

*Книжный стиль*

В китайском эти эвфемизмы происходят от древнекитайского языка (Вэньянь): 逝世 shìshì (букв.: «покинуть сей мир»), 长眠 chángmián (букв.: «долго уснуть»), 故去 gùqù (букв.: «приказать долго жить»), 殉国 xùnguó (букв.: «отдать свою жизнь за Родину»), 行将就木 xíngjiāngjìumù (букв.: «стоять одной ногой в могиле»), 香消玉损 xiāngxiāoyùyǔn (букв.: «аромат исчез, и яшма потускнела»), 阖然长逝 héránchángshì (букв.: «скоропостижно скончаться»), 停止思想 tíngzhǐsīxiāng (букв.: «перестать размышлять»), 永远睡着 yǒngyuǎnshuìzháo (букв.: «навечно уснуть»), 永远离开了我们 yǒngyuǎnlíkáiwǒmen (букв.: «навечно уйти от нас»), 贡献了毕生心血 gòngxiànle bìshēngxíngxuè (букв.: «внести вклад всей жизни»), 战死沙场 zhànsǐshāchǎng («пасть на поле боя»), 马革裹尸 mǎgéguǒshī («тело было погребено в шкуре коня»), 以身殉国 yǐshēnxùnguó («отдать жизнь за Родину») и т. д.

В русском языке: отойти в вечность, уйти в мир иной, уйти к богу, уйти к лучшей жизни, уйти на веки, давно почить непробудным сном, пожертвовать собой/ жизнью, принести себя в жертву, пасть жертвой, принести себя на алтарь, посвятить себя чему-л., сложить свою голову на поле сражения, быть убитым в бою, отдать свою жизнь во имя благого дела и проч.

*Разговорный стиль*

Эвфемизмы в разговорном стиле имеют отрицательную окраску: в китайском языке 玩完 wánwán («закончить игру»), 完蛋 wándàn (капут), 回老家 huílǎojiā («вернуться к праотцам»), 蹬腿 dēngtuǐ («откинуть копыта»), 伸腿 shēntuǐ («вытянуть ноги»), 翘辫子 qiàobiànzi («коса задирается кверху»), 见阎王 jiànyánwáng («увидеться с владыкой загробного мира Янь-ваном»), 下辈子见 xiàbèizi jiàn («увидимся в следующей жизни»), 入土了rùtǔ (букв.: «войти в землю»), 咽气 yànqì (букв.: «испустить дух»), 闭眼 bìyǎn (букв.: «закрывать глаза»), 寻短见 xúnduǎnjiàn (букв.: «покончить жизнь самоубийством»), 翘辫子 qiàobiànzi (букв.: «поднять косу», в династии Цинь мужчины носили косы, и палачу нужно было поднять косу перед тем, как отрубить голову), 吊颈 diàojǐng (букв.: «весить шею – повеситься»), 撒手 sāshǒu (букв.: «опустить руки»), 一命呜呼 yímìngwūhū (букв.: «жизнь уху, уху» – междометие значит «очень грустно», т. е. умереть), 见马克思了 jiànmǎkèsi (увидеться с Марксом) и т. д.

В русском языке подобные выражения включают следующие фразеологизмы: протянуть ноги, капут пришел кому, отдать концы, дух вону кого, лишиться жизни, издохнуть, сыграть в ящик, капут кому-л., каюк кому-л. пришёл, кому-л. кранты, амба кому-л., сдохнуть и т. д.

**По коннотации**

Большинство эвфемизмов разговорного стиля обладают отрицательной коннотацией, а все эвфемизмы со значением жертвы во имя благого дела – положительной.

*Нейтральная коннотация*

В китайском языке: 走了 zǒule («ушёл»), 写下生命的休止符 xiěxià shēngmìngde xīuzhǐfú («вписать знак паузы в жизнь»), 上西天 shàng xītiān, 归西 guīxī («уйти в западные небеса, т. е. буддийский рай»), 咽气 yànqì («испустить дух»), 断气 duànqì («перестать дышать»), 撒手人寰 shāshǒurénhuán («опустить руки в мире»), 自尽 zìjìn («кончать свою жизнь»), 自戕 zìqiāng (戕 qiāng эвфемизм заменяет слово «убить», 自戕 zìqiāng означает «убить себя») и т. д.

В русском языке: расстаться с жизнью, сложить кости, упокоиться, скончаться, нет в живых, ушёл, ушёл в иной мир, отправиться на тот свет, отправиться к праотцам.

***Религиозные и мифические эвфемизмы, заменяющие «смерть, умереть»***

Смерть – одна из важнейших тем языковых табу, тесно связанная с религией и мифологией. Испокон веков люди боятся этого непонятного природного явления, которое ассоциируется с религией. Эвфемизмы часто обладают разным религиозным подтекстом. В разных религиях люди по-разному смотрят на отношения между Богом и человеком. Русский («люди не равны Богу») и китайский («человек и Бог едины») взгляды отражаются в эвфемизмах для обозначения смерти, которые также подчеркивают различные религиозные и культурные цвета. В христианстве запрещено напрямую называть Бога, дьявола, поэтому используется, например, такие выражения, как «Всемогущий» вместо прямого наименования Бог, «злой дух» – дьявол.

В китайском языке существуют даосские эвфемизмы со значением «смерть» и «умереть»: 归道 guīdào употребляется в значении «вернуться в Дао» (истинный сущий Путь), т. е. вернуться к своему первоисточнику, 升天 shēngtiān (букв.: «взлететь на небо»), 飞升 fēishēng («взлететь») – достичь просветления. 仙xiān (Сянь) – бессмертный или небожитель, представляет собой человека или подобное существо, обладающее духовным и физическим бессмертием, просветлением. От Сяня образованы эвфемизмы со значением смерть, такие как 化仙 huàxiān (букв.: «превратиться в Сяня»), 成仙 chéngxiān (букв.: «становиться Сянем»), 登仙 dēngxiān (букв.: «подняться в царство Сяня»), 仙游 xiānyóu (букв. «отправиться в путешествие к Сяню»), 仙逝 xiānshì (букв.: «уйти в мир Сяня»), 仙去 xiānqù (букв.: «отправиться к Сяню»), 蜕化 tuìhuà («линька цикады», что подразумевает «смерть и перерождение»), 羽化 yǔhuà (букв.: «опериться, что символизирует смерть и перерождение»), 去瑶池 qù yáochí (букв.: «уйти в озеро Яо, местожительство богини Сиванму на небе»), 去蓬莱 qù pénglái (букв.: «уйти на остров Пэнлай, по преданию сказочный остров бессмертных в заливе Бохай»), 去道山 qù dàoshān (букв.: «уйти в даосскую священную гору Пэнлай»), 去地府qù dìfǔ (букв.: «уйти в подземное царство»), 见阎王 jiàn yánwáng (букв.: «увидеться с владыкой ада»).

Фразеологизм 命归黄泉 mìngguī huángquán, или 命送黄泉 mìngsòng huángquán (букв.: «вернуться в жёлтый родник»), где жёлтый родник – один из девяти родников, один родник – один этаж в аде, желтый родник – третий этаж в аду, т. е. вернуться в желтый родник означает попасть в ад).

Под влиянием христианства в китайском языке появились такие эвфемизмы для обозначения смерти, как 上天堂 shàng tiāntáng (букв.: «войти в рай»), 进入天国 jìngrù tiānguó (букв.: «войти в небесное царство»), 安息ānxī (упокоиться), 安息主怀 ānxīzhǔhuái (букв.: «покоиться в объятиях Бога»), 应上帝的召唤 yìng shàngdì de zhaohuàn (букв.: уйти по зову Бога), 被主接走了 bèi zhǔ jiēzǒule (букв.: «забранный Богом»), 见上帝 jiàn shàngdì (букв.: «встретиться с Богом»), 与上帝在一起 yǔ shàngdì zàiyìqǐ (букв.: «остаться с Богом»), 重归泥土 chóngguī nítǔ (букв.: «вернуться в землю» – в христианстве Творец создал человека из земного праха и глины), 降在阴间 jiàngzài yīngjiān (букв.: «спускаться в темный мир») и т. д.

В христианстве смерть считается упокоением (или успением) с надеждой и верой в прекрасное утро воскресения. Смерть – не абсолютный конец жизни человечества, а переход от одного мира к другому, к вечной жизни. По православию, отличающемуся от многих других религий, хотя жизнь в материальном мире и не вечна, но тело не представляет собой «темницу для души». В результате в русском языке существует большинство религиозных эвфемизмов, связанных со смертью: уйти в мир иной, уйти в лучший мир, уйти в могилу, уснуть, отойти в вечность, отправиться к праотцам, отправиться на тот свет, почить в Бозе, отдать Богу душу, найти (себе) могилу, испустить дух, испустить последний вздох, аминь кому-л. и чему-л., капут кому-л., каюк кому-л., крышка кому-л., мат кому-л., шабаш кому-л., косая, обрести (вечный) покой/успокоение, успокоиться (в христианских представлениях «упокоение» представляет собой место пребывания души человека после смерти, загробный мир), хладная коса, прикладываться (приложиться) к предкам (христианский устаревший эвфемизм), вместо умереть.

Словосочетания со словом заснуть, уснуть, вечный сон также обозначают наступление смерти: почить вечным сном, заснуть вечным сном, заснуть навеки, заснуть непробудным сном, уснуть навеки и проч. Об этом говорится в Новом Завете Библии: Сказав это, говорит им потом: Лазарь, друг наш, уснул; но Я иду разбудить его (От Иоанна 11:11). Во время разгорячения их сделаю им пир и упою их, чтобы они повеселились и заснули вечным сном, и не пробуждались, говорит Господь (Иеремия 51:39).

Другие примеры включают следующие выражения: Бог по душу посылает (пошлёт), душа отлетает (отлетит), глядеть в могилу, дверь могилы – колоколец в горле, не жилец на белом свете – вм.: скоро умрёт или приближаться (приблизиться) к смерти, низринуть в прах, со света (со свету) сводить (свести), спроваживать (спроводить) на тот свет, успокоить, вм.: убить [7].

Бог прибрал, отправиться к Богу, отойти в мир иной, отправиться на небо, уйти на тот свет, отойти к праотцам и т. д.

Религиозные эвфемизмы вместо прямого наименования «ад».

Примеры в китайском языке включают 重冥 chóngmíng и 幽冥 yōumíng (букв.: «глубокий, тёмный» – ад), 地府dìfǔ и 冥府 míngfǔ (букв.: «глубокая тёмная усадьба, закрытая глубоко в землю» – преисподняя), 玄夜 xuányè (букв.: «глубокая тёмная ночь»), 九泉 jǐuquán (букв.: «девять родников» – загробный мир; девять – самое большое нечетное число, со значением предела, родник найден под землей, согласно учению даосизма, в аду есть 9 родников; в доцинскую эпоху в даосизме девять родников являлись миром подобным раю), 黄泉 huángquán (букв.: «жёлтый родник» – один из девяти родников в аду).

Соответствующие примеры в русском языке: бездна, пекло, чистилище, тартар, царство теней, елисейские поля, жилище теней, обитель теней, страна теней, оттуда, там, тот свет.

**Эвфемизмы, связанные с понятием «смерть»**

*1. Эвфемизмы вместо прямого наименования «быть при смерти»*

В китайском языке: 弥留之 际míliúzhījì (букв.: «в последнее время жизни»), 气若游丝 qìruòyóusī (букв.: «дыхание, как шелковая нить» – быть в критическом состоянии), 奄奄一息 yǎnyǎnyìxī (букв.: «находиться на последнем издыхании») и т. д.

В русском языке: долго не надышит, душа отлетает, дышать на ладан, еле (чуть) дышать, карачун пришел и т. д.

*2. Эвфемизмы вместо прямого наименования «мертвец»*

В китайском языке: 遇难者 yùnànzhě (букв.: «встречающийся с бедой» – погибший), 罹难者 línànzhě (букв.: «подающий в беду» – погибший), 往生者 wǎngshēngzhě (букв.: «отправляющийся в возрождение» – мертвец) и проч.

В русском языке: гости, гостюшко, он/она, покойный/покойница, почивший, усопший/усопшая и проч.

*3. Эвфемизмы вместо прямого наименования «кладбище»*

Согласно китайским религиозным представлениям, ад – глубокое и тёмное место: 玄宫 xuángōng (букв.: «тёмный глубокий дворец» – кладбище императора), 玄室 xuánshì (букв.: «тёмная комната в значении ‘мавзолей’»).

По учению даосизма, день относится к Ян, положительному началу космогонии, а ночь – Инь, отрицательному, включая ад: 夜台 yètái (букв.: «башня вечной ночи в значении могила») и 夜庭 yètíng (букв.: «башня вечной ночи»).

Другие примеры в китайском языке: 陵园 língyuán (букв.: «мемориальный парк», раньше означало императорскую усыпальницу, теперь означает рощу с могилами), 灵宅 língzhái (букв.: «жилище души»), 梓宫 zǐgōng (букв.: «столярный дворец» – в древнем Китае гроб императора был сделан из древесины столярной).

В русском языке: место успокоения, последнее пристанище, богова делянка, боженивка, божья нивка, борок, буево, буйвище, вогробница, гробовище, жальник, земля родительская, кокуй, мазарки, майдан, место вечного упокоения, могилки, могильник, некрополь, погост, погребалище, покут, покутье, попово гумно, родительская земля, святая земля, сен-женевьева-де-буа, скудельница, спецкладбище, усыпалище, цвынтарь, земля священная и проч.

4. *Эвфемизмы вместо прямого наименования «похороны, похоронить»*

В китайском: 送行 sòngxíng (букв.: «провожать, прощание»), 白事 báishì (букв.: «белое дело»), 白喜 báixǐ (букв.: «белая свадьба»), 白喜事 báixǐshì (букв.: «белая свадьба»). В Китае, особенно в древности, свадебная одежда и все свадебные украшения непременно должны были быть красного цвета, а погребальные – белого цвета. В данном выражении, которое относится к смерти в старости, белый ассоциируется с седым цветом волос), 处理后事 chùlǐhòushì (справляться с делами после смерти, т. е. совершать траурный обряд).

В русском: предать земле, погребение, проводить в последний путь(фраз.) , отдавать (отдать) последний долг кому-л, покоиться мертвым вечным, непробудным и т. п., спать сном могилы, сном праведника, вместо быть мёртвым, быть похороненным.

*5. Эвфемизмы вместо прямого наименования «гроб», «одежда для мертвых»*

В китайском: 灵柩 língjiù (букв.: «ящик для души» – гроб), 长生木 chángshēnmù (букв.: «древесина долголетия» – гроб), 长生板 chángshēngbǎn (букв.: «деревянная доска долголетия»), 棺椁 guānguǒ (棺 guān и 椁 guǒ – внутренняя и внешняя часть гроба, в древности данное слово означало большой гроб чиновника, теперь означает обычный гроб), 寿材 shòucái (букв.: «приготовленная заранее древесина для гроба» – гроб), 梓器 zǐqì (букв.: «столярные инструменты» – в древнем Китае гроб императора), 寿衣 shòuyī (букв.: «одежда долголетия» – одежда для мертвых), 私服 sīfú (букв.: «личная одежда» – одежда для мертвых).

В русском погребальное одеяние: ящик, последняя квартира, деревянный макинтош, усыпальница, деревянный тулуп, домовина и т. д.

Поводя итоги всему сказанному, отметим главное: 1) в обоих языках существует множество эвфемизмов, связанных с понятием «смерть», и эти эвфемизмы могут быть классифицированы по лексико-семантическим признакам и соответствующим табуированным словам с учётом их области применения и семантического поля; 2) политические системы, национальные и религиозные идеи оказывают значительное влияние на восприятие смерти, в результате в китайском языке идентифицировано больше эвфемизмов в зависимости от возраста и статуса умершего, чем в русском языке; 3) в обоих языках существует огромное количество религиозных эвфемизмов, обозначающих «смерть»; 4) в обоих языках допускается классификация эвфемизмов, обозначающие «смерть», на основе причины смерти, эмоциональной окраскк, языковых стилей; 5) в обоих языках допускается деление эвфемизмов, связанных с понятием «смерть», на семантические поля «быть при смерти», «умервший», «кладбище», «гроб и одежда для умершего», «похороны, похоронить» и т. д.

Библиографический список


1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1969.
2. Ларин Б.А. Об эвфемизмах. *История русского языка и общее языкознание*. Москва: Просвещение, 1977: 101–114.
3. Кацев А.М. *Эвфемизмы в современном английском языке: опыт социолингвистического описания*. Диссертация … кандидата филолологических наук. Ленинград, 1977.
4. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. *Русистика*. Берлин, 1994; № 1-2: 28–49.
5. Москвин В.П. *Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка*. Москва: ЛЕНАНД, 2007.
6. Москвин В.П. *Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка*. Волгоград, 1999.
7. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс: учебное пособие. Москва: Флинта, 2012.
8. 邵军航. *委婉语研究*. 上海: 上海外国语大学，2007.140页. (Шао Ц. *Исследование эвфемизмов*: PhD. Шанхайский университет иностранных языков. Шанхай, 2007).
9. 张拱贵. *汉语委婉语词典*. 北京：北京语言文化大学出版社，1996. 303 页. (Чжан Г. *Словарь эвфемизмов китайского языка*. Пекин, 1996).


References


1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1969.
2. Larin B.A. Ob `evfemizmah. *Istoriya russkogo yazyka i obschee yazykoznanie*. Moskva: Prosveschenie, 1977: 101-114.
3. Kacev A.M. *`Evfemizmy v sovremennom anglijskom yazyke: opyt sociolingvisticheskogo opisaniya*. Dissertaciya … kandidata fililologicheskih nauk. Leningrad, 1977.
4. Krysin L.P. `Evfemizmy v sovremennoj russkoj rechi. *Rusistika*. Berlin, 1994; № 1-2: 28-49.
5. Moskvin V.P. *`Evfemizmy v leksicheskoj sisteme sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: LENAND, 2007.
6. Moskvin V.P. *`Evfemizmy v leksicheskoj sisteme sovremennogo russkogo yazyka*. Volgograd, 1999.
7. Senichkina E.P. `Evfemizmy russkogo yazyka: Speckurs: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2012.
8. 邵军航. *委婉语研究*. 上海: 上海外国语大学，2007.140页. (Shao C. *Issledovanie `evfemizmov*: PhD. Shanhajskij universitet inostrannyh yazykov. Shanhaj, 2007).
9. 张拱贵. *汉语委婉语词典*. 北京：北京语言文化大学出版社，1996. 303 页. (Chzhan G. *Slovar' `evfemizmov kitajskogo yazyka*. Pekin, 1996).


*Статья поступила в редакцию 05.04.24*

УДК 8.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-464-466

***Iaroshenko P.N.,*** *postgraduate, Federal State University of Education (Mytishchi, Russia), E-mail: petrojyar@yandex.ru*

**APPROACHES TO THE TRANSLATION OF AUTHORS' VOCABULARY IN A LITERARY TEXT WITH REFERENCE TO WILLIAM GIBSON'S NOVEL "NEUROMANCER".** The article deals with a problem of translation of authors' neologisms in texts of science fiction of the cyberpunk genre. The researcher presents an analysis of existing approaches to the definition of author's word creation, systematizes approaches to the translation of neologisms as a private phenomenon without equivalent vocabulary. The research material consists of 80 neologisms from the novel "Neuromancer" by W. Gibson, and its translations performed by M. Pchelintsev, A. Nikitin, O. Kolesnikov and B. Kadnikov. As a result of a comparative analysis of the types of word formation of the author's neologisms, we have identified three groups—one-part neologisms, two-part neologisms and complex phrases. Functions of the author's neologisms are nominative and attractive. A special semantic function consists in artistic expressiveness and emotional saturation. Further analysis of translation techniques in the frequency aspect shows that calculus is used most often, transliteration and lexical additions are used in a limited amount, translators use concretization techniques the least often.

*Key words:* **translation, author's vocabulary, word creation, science fiction**

***П.Н. Ярошенко,*** *аспирант, Государственный университет просвещения», г. Мытищи, E-mail: petrojyar@yandex.ru*

# ПОДХОДЫ К ПЕРЕВОДУ АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА УИЛЬЯМА ГИБСОНА «НЕЙРОМАНТ»

В статье рассматривается проблема перевода авторских неологизмов в научно-фантастическом тексте жанра киберпанк, представлен анализ существующих подходов к определению авторского словотворчества, систематизированы подходы к переводу неологизмов как частного явления безэквивалентной лексики. Материалом исследования выступают 80 авторских неологизмов романа «Нейромант» У. Гибсона и его переводы, выполненные М. Пчелинцевым, А. Никитиным, О. Колесниковым и Б. Кадниковым. В результате сравнительного анализа типов словообразования авторских неологизмов нами были выделены три группы – односоставные неологизмы, двусоставные неологизмы и сложные словосочетания. Функциями авторских неологизмов выступают номинативная и аттрактивная. Особая смысловая функция состоит в художественной экспрессивности и эмоциональной насыщенности. Дальнейший анализ приемов перевода в частотном аспекте показал, что калькирование применено наиболее часто, транслитерация и лексические добавления использованы в ограниченном объеме, наименее часто переводчики прибегают к приемам конкретизации.

*Ключевые слова:* **перевод, авторская лексика, неологизмы, словотворчество, научная фантастика**

Актуальность исследования заключается в том, что научная фантастика на протяжении всего времени своего существования сохраняет и преумножает интерес читателей по всему миру. В своих книгах авторы-фантасты передают наблюдаемое ими стремительное развитие научно-технического прогресса и прогнозируют дальнейшее развитие общественного мироустройства, его возможные перемены в будущем. Большое количество текстов фантастических произведений написано на иностранном языке, в частности английском, что актуализирует проблематику перевода художественного текста в переводоведении.

Важнейшим элементом научно-фантастического дискурса выступает лексика, созданная автором, которая зачастую не имеет аналогов в языке перевода в силу художественности создаваемых образов. Данное обстоятельство требует от переводчика высочайшего уровня лингвистической интуиции, а также мастерства и профессиональной компетенции в выборе приемов передачи авторской интенции. Поэтому целеполагание перевода неологизмов в художественном тексте обуславливает решение задач классификации функций словотворчества и систематизации основных приемов перевода.

Цель исследования – провести анализ перевода авторских неологизмов Уильяма Гибсона, отобранных в качестве языкового материала из романа «Нейромант», и существующих переводов на русский язык.

Поставленной цели исследования сопутствуют следующие задачи:

– изучить современные подходы к определению авторской лексики в отечественной профессиональной литературе;

– проанализировать подходы переводчиков при работе с безэквивалентной лексикой;

– выявить типологию авторских неологизмов Уильяма Гибсона, отобранных из романа «Нейромант»;

- провести сопоставительный анализ переводов отобранного языкового материала.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что впервые был проведен анализ авторских неологизмов Уильяма Гибсона, выявлены оптимальные подходы к передаче авторской лексике при межъязыковой трансляции.

Теоретическая значимость состоит в выявлении оптимальных способов передачи безэквивалентной лексики в художественном тексте научной фантастики.

Практическая значимость состоит в анализе современного произведения научной фантастики киберпанк Уильяма Гибсона «Нейромант», в частности языкового материала как продукта языковой системы английского языка в пространстве художественного научно-фантастического текста, и в переводных материалах, что позволит уточнить стратегии и методы перевода английской авторской лексики на русский язык.

Материал исследования – авторская лексика из научно-фантастического романа Ульяма Гибсона «Нейромант» / *Neuromancer*.

Методами исследования выступает количественный анализ, типологический анализ, сопоставительный анализ авторских неологизмов оригинале романа и переводов на русский язык.

Несмотря на многочисленные работы по изучению и переводам авторской лексики в типологическом языкознании так и не сложилось единого подхода к определению окказиональных слов (А.Г. Лыков) [1]. Варианты большинства наименований синонимичны и включают характерные признаки авторства и индивидуальности речевого новообразования (В.А. Звегинцев, Р.Ю. Намитокова) [1, с. 3]. В частности, Р.Ю. Намитокова указывает, что неологизм как речевая конструкция обладает новизной и необычностью восприятия только в тексте произведения, оно отсутствует в лексиконе национального языка [2, с. 34]. В нашем исследовании мы согласимся с мнением Р.Ю. Намитоковой, что авторскую лексику корректно называть термином авторским неологизм, так как в этом случае происходит указание на специфические особенности данного лексического феномена, а именно – принадлежность к конкретному автору и факт языковой новизны.

С точки зрения науки о переводе, произведения научной фантастики занимают важное место, так как обладают важной особенностью. Автор научно-фантастического произведения описывает мир и явления, не встречающиеся в реальности, и в целях создания оригинального образа использует авторскую лексику для названия реалий, объектов, предметов мира произведения. Поэтому отсутствие в языке перевода готовых соответствий требует нестандартного творческого мышления переводчика, в определенной мере становясь соавтором писателя-фантаста [3, с. 16–17].

Перевод художественного текста, в особенности авторской лексики, требует от переводчика учитывать множество факторов – контекст, функции авторских неологизмов, оказание экспрессивного эстетического эффекта на читателя. В переводоведении существует ряд приемов, направленных на работу с безэквивалентной лексикой. Помимо описательного перевода зачастую используют транскрибирование и транслитерацию, в некоторых моментах допустимо создание нового неологизма посредством языковой системы языка перевода. Главная задача переводчика состоит в том, чтобы не потерять смысл целого текста, ибо существуют частности, которые невозможно перевести, но «непереводимых текстов», по мнению Л.С. Бархударовой, не существует [4].

Наряду с исходным текстом перевод должен оказывать эмотивное воздействие на читателя. Однако ввиду несоответствия языковых систем или отсутствия тех или иных соответствий в лексике основной задачей переводчика является адекватная передача контекста и задумки автора.

Роман «Нейромант» [5] – первое произведение из цикла «Муравейник», которое создает и формирует мир выдуманной вселенной автора, написанный в жанре киберпанк. Интерес представляет тот факт, что роман точно, хотя и с фантастическими допущениями, описывает прогрессивные технологии, связанные с компьютерной техникой, автор не является техническим специалистом в данной сфере, однако смог предсказать многие спектры развития данной отрасли. По причине отсутствия специфических технических знаний автор выдумал многие технические аспекты, так, большую часть авторских неологизмов составляют слова описывающие выдуманные объекты техники, технологии, объекты и реалии будущего.

Таблица 1

Типология авторских неологизмов в романе У. Гибсона «Нейромант»

| *односоставные* | *двусоставные* | *словосочетания* |
|---|---|---|
| 15 | 41 | 24 |

Таблица 2

Количественный анализ переводческих приёмов в переводах авторских неологизмов

| *Приемы перевода* | *Частота применения* |
|---|---|
| Калькирование | 55 |
| Транслитерация | 10 |
| Прием лексических добавлений | 9 |
| Конкретизация | 6 |

Односоставные авторские неологизмы представлены в романе в наименьшем количестве, тем не менее они выполняют важную номинативную функцию. Так, благодаря авторской лексике, состоящей из одного слова, в контекст произведения были введены следующие понятия: cyberspace (киберпространство – аналог сети Интернет), rider (человек, который в качестве хакера присоединился к имплантам другого человека), Ice (акроним, обозначающий систему защиты от взлома), Icebreaker (аналог вируса, с помощью которого возможен взлом защитных программ), BAMA (акроним, обозначающий выдуманный топоним – ось Бостон-Атланта). Отметим, что были использованы следующие модели словообразования: сложение основ, создание акронимов, замена существующего значения слова.

Двусоставные авторские неологизмы в романе составляют самую большую группу авторской лексики. Часть авторских новообразований состоит из ранее введенного неологизма, но с дополнительной лексической единицей, например, cyberspace deck – обозначение устройства для взлома, состоящего из компьютера и различных программ для работы в киберпространстве, или console cowboy – созданный автором термин для обозначения профессионального хакера. В ряде случаев двусоставные неологизмы выступают для номинации вещей, например, Hosaka computer – компьютер определенной фирмы, Mole IX – вирус для взлома.

Анализ типологии словообразования в данной группе примеров показывает преимущественное использование модели существительное + существительное и в ряде случаев существительное + числительное.

Словосочетания в романе составляют достаточно большую группу авторских неологизмов. Зачастую они применяются для описания того или иного объекта вымышленного мира, например, tetra-hydro-pyridene – формула вымышленного химического соединения, Micro channel image-amps – для обозначения типа и функции импланта, для описания оружия – magnetic pulse weapons, для расширения уже использованных неологизмов – Hitachi pocket computer. Анализ словообразования в данной группе примеров показывает, что в основном используются словосочетания из трех составных элементов, модели словообразования в данной группе представлены достаточно широко, однако можно выделить наиболее часто представленные конструкции в тексте: существительное + существительное + существительное и прилагательное + существительное + существительное.

Так, как роман «Нейромант» стал культовым как в США, так и за их пределами и был переведен на большое количество языков, включая русский, поэтому возникает вопрос выявления приемов передачи авторской лексики, которая выступает важным элементом построения художественного текста произведения.

Нами были проанализированы перевод М. Пчелинцева, выполненный в 2017 году, и включенная в сборник трилогия «Киберпространство» [5], а также неофициальные, однако ставшие культовыми переводы А. Николаенко (dr. noise) 2007 г. [6], Б. Кадниковой и О. Колесниковой [7], вышедшие в 1997 году. Именно указанный вариант долгое время был доступен отечественному читателю.

Количественный анализ приёмов, использованных переводчиком при работе с авторской лексикой в романе У. Гибсона, показывает, что калькирование применялось в подавляющем большинстве случаев. Это прослеживается во всех представленных вариантах перевода романа.

Рассмотрим варианты перевода ключевых авторских неологизмов, которые в исходном тексте описывают важные явления и объекты вымышленного мира. (см. табл. 3)

Ключевым элементом в мире произведения У. Гибсона выступает киберпространство – метафизическое структурирование человеческим мозгом пространства компьютерной сети, для доступа к которой необходимо специальное устройство – cyberspace deck. М. Пчелинцев совмещает приемы калькирования и транслитерации, переведя авторский неологизм как *киберпространственная дека*. В переводе А. Николаенко *киберпространственнаяя консоль* означает, что был применен прием калькирования и поиска аналога в языке перевода, что можно считать допустимым, так как консоль – термин, означающий устройство управления компьютером. В варианте перевода Б. Кадникова и О. Колесникова произошла замена авторского неологизма на вариант, созданный переводчиком, – *переходник инфопространства*. По нашему мнению, данный вариант, хотя и контекстно обоснованный, не в полной мере передает авторскую интенцию, как это происходит посредством калькирования.

Следующим авторским неологизмом выступает акроним *ICE,* созданный посредством использования первых букв слов *intrusion countermeasures electronics*. В контексте произведения этот термин описывает различные программы зашиты данных. Переводчики по-разному подошли к передаче данного авторского неологизма. М. Пчелинцев использовал метод калькирования – *системы защиты компьютерных банков данных называют ЛЕД.* А. Николаенко сохранил английский вариант написания, использовав сноску с пояснением ICE, intrusion electronic countermeasures, [(англ.) электронные средства противодействия вторжению], то есть употребил переводческий комментарий. Б. Кадников и О. Колесников применили транслитерацию и калькирование: *лед – по-английски «айс», сокращение от словосочетания «электронная защита от несанкционированного доступа»*. Все вышеперечисленные варианты перевода передают контекст и сохраняют авторский посыл.

На примере авторского неологизма, который описывает специфический глазной имплант Micro channel image-amps, представляющий специальное устройство – очки со сверхчувствительными линзами для усиления зрения одного из героев произведения, можно выявить применение переводчиками метода калькирования, хотя и с разным результатом в переводе. Так, М. Пчелинцев передал смысл авторского неологизма как *миниатюрные фотоумножители*. А. Николаенко предложил вариант перевода как «*микроканальные усилители изображения»,* Б. Кадников и О. Колесников решили совместить элементы калькирования с описательным переводом *микроволновые усилители, переводящие сверхвысокие частоты в оптический диапазон.* Все вышеперечисленные варианты перевода исходного авторского неологизма с точки зрения передачи смысла и авторского посыла в полной мере выполняют свою задачу.

Таблица 3

Калькирование как прием перевода авторского неологизма

| *Оригинал* | *М. Пчелинцев* | *А. Николаенко* | *Б. Кадников и О. Колесников* |
|---|---|---|---|
| cyberspace deck | киберпространственная дека | киберпространственная консоль | переходник инфопространства, |
| ICE, intrusion countermeasures electronics | системы защиты компьютерных банков данных называют «ЛЕД» | ICE, intrusion electronic countermeasures | лед – от англ. «айс», сокращение от «электронная защита от несанкционированного доступа |
| Micro channel image-amps | миниатюрные фотоумножители | микроканальные усилители изображения | микроволновые усилители, переводящие сверхвысокие частоты в оптический диапазон |
| Boston-Atlanta Metropolitan Axis | Столичная Ось Бостон–Атланта | Бостон-Атлантский Мегаполис-Агломерат | Бостон-Атлантский Мегаполис-Агломерат |

Интерес представляет передача топонима в исходном тексте *Boston-Atlanta Metropolitan Axis* – название для огромного города, который находится на территории США. А. Николаенко, Б. Кадников и О. Колесников применили метод калькирования, *Бостон-Атлантский Мегаполис-Агломерат,* в то время как М. Пчелинцев создал новый термин *Столичная Ось Бостон-Атланта*. В данном случае все предложенные варианты контекстно обоснованы, хотя прием калькирования, по нашему мнению, наиболее полно передает авторский замысел и сохраняет исходную графическую форму.

Таблица 4

Транслитерация как прием перевода авторского неологизма

| *Оригинал* | *М. Пчелинцев* | *А. Николаенко* | *Б. Кадников О. Колесников* |
|---|---|---|---|
| Mitsubishi-Genentech | Мицубиси-Генотех | Мицубиси-Генотех | Мицубиси-Генотех |

Отметим, что прием транслитерации в переводе был использован достаточно редко, как правило, не вызвал разногласий у переводчиков. Так, авторский неологизм *Mitsubishi-Genentech* – название сверхкорпорации, образованное от слов *мицубиси*, которое отсылает читателя к известному бренду, и слова генотех – к описанию области работы корпорации с генной инженерией в передаче на русский язык, сохранив исходную графическую форму *Мицубиси-Генотех*.

Прием лексических добавлений был использован М. Пчелинцевым по причине необходимости добавления лексической единицы для сохранения смысла, например, при переводе названий технических устройств того или иного производителя – *high-resolution Cray monitor монитор высокого разрешения фирмы «Крэй»,* в то время как А. Николаенко и Б. Кадников О. Колесников использовали калькирование – *монитор высокого разрешения «Крей»*. По аналогии был переведен неологизм *Hosaka computer – компьютер фирмы «Хосака» компьютер «Хосака»*.

Таблица 5

Прием лексических добавлений при переводе авторских неологизмов

| *Оригинал* | *М. Пчелинцев* | *А. Николаенко* | *Б. Кадников О. Колесников* |
|---|---|---|---|
| high-resolution Cray monitor | монитор высокого разрешения фирмы «Крэй» | монитор высокого разрешения «Крей» | монитор высокого разрешения «Крей» |
| Hosaka computer | компьютер фирмы «Хосака» | компьютер «Хосака» | компьютер «Хосака» |

Таблица 6

Прием конкретизации значения при передаче авторского неологизма

| *Оригинал* | *М. Пчелинцев* | *А. Николаенко* | *Б. Кадников О. Колесников* |
|---|---|---|---|
| virgin | девственно чист | целка | девственник |

Такой переводческий прием, как конкретизация значения авторского неологизма, применен в наименьшем количестве случаев. Так, например, в контексте произведения определение virgin обозначает человека без имплантов, однако в русском варианте перевода М. Пчелинцев адаптировал авторский неологизм, переведя его как *девственно чист,* А. Николаенко использовал грубый разговорный вариант *целка*, Б. Кадников и О. Колесников использовали буквальный перевод без адаптации – *девственник.* С точки зрения передачи авторского замысла все предложенные варианты перевода допустимы.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что научно-фантастический текст представляет собой безграничное пространство для реализации авторского творческого потенциала, в том числе в плоскости языкового словотворчества. Лингвисты отмечают необычайную продуктивность авторов в аспекте создания новых лексический единиц, однако до сих пор нет единого терминологического согласия, и данный вопрос требует дальнейшего исследования. Реалии и объекты выдуманного мира требуют поиска подходящих лексических единиц для именования. Для выполнения этого замысла используются все системы пополнения состава языка, то есть продуктивные и непродуктивные модели словообразования. Создание авторской лексики преследует целый ряд целей, а именно: номинация – название предметов, аттракция – привлечение внимания читателя.

Перевод текстов научной фантастики требует от переводчика использования всего многообразия техник и приемов, в особенности трудность представляет авторская лексика как реалия, которая не имеет аналогов в языке перевода.

При анализе авторских неологизмов У. Гибсона в романе «Нейромант» нами были выявлены следующие аспекты авторского словотворчества: преимущественно у Уильяма Гибсона среди неологизмов встречаются словосочетания из двух лексических единиц – 41 пример, словосочетания-неологизмы, состоящие из 3 и более лексических единиц, представлены в 24 примерах, неологизмы, состоящие из 1 лексической единицы, представлены в количестве 15 примеров.

Исследование переводов авторской лексики из произведения «Нейромант» показывает преимущественное использование приема калькирования, что видно в переводах М. Пчелинцева, А. Николаенко, Б. Кадникова и О. Колесникова. Приемы транслитерации применяются реже и зачастую совместно с калькированием. Прием лексических добавлений ситуативен и зависит от выбора переводчика. Прием конкретизации значения также допускает применение описательного перевода или нахождения аналога в языке перевода.

Таким образом, считаем, что цель статьи выполнена, задачи достигнуты.

Результаты исследования представляют определенный интерес как для переводчиков, работающих с текстами художественной литературы, так и для преподавателей, использующих их на занятиях по практике перевода и сопоставительной лексикологии русского и английского языков в профильных вузах.

Вопрос перевода авторской лексики в художественном тексте научной фантастики представляет перспективу для дальнейшего теоретического и практического исследования ученых-лингвистов, так как объём художественных текстов, написанных на английском языке, постоянно растет.

Библиографический список


1. Лыков А.Г. *Современная русская лексикология (русское окказиональное слово)*. Москва: Высшая школа, 1976.
2. Намитокова Р.Ю. *Авторские неологизмы: словообразовательный аспект*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1986.
3. Пулина Е.А. *Окказиональное слово в художественном тексте: способы образования и межъязыковой трансляции (на материале романа Дж. Джойса «Улисс» и его переводов на русский и немецкий языки)*. Автореферат диссертации. ... кандидата филологических наук. Пермь, 2008.
4. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Международные отношения, 1975.
5. Gibson W. Neuromancer. New York: Ace Books, 1994.
6. Гибсон У. *Киберпространство*: трилогия. Санкт-Петербург: Азбука, 2017.
7. *Нейромант*. Available at: https://www.rulit.me/books/nejromant-read-783928-1.html
8. *Нейромантик*. Available at: http://lib.ru/GIBSON/gibso01.txt


References


1. Lykov A.G. *Sovremennaya russkaya leksikologiya (russkoe okkazional'noe slovo)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1976.
2. Namitokova R.Yu. *Avtorskie neologizmy: slovoobrazovatel'nyj aspekt*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1986.
3. Pulina E.A. *Okkazional'noe slovo v hudozhestvennom tekste: sposoby obrazovaniya i mezh`yazykovoj translyacii (na materiale romana Dzh. Dzhojsa «Uliss» i ego perevodov na russkij i nemeckij yazyki)*. Avtoreferat dissertacii. ... kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2008.
4. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
5. Gibson W. Neuromancer. New York: Ace Books, 1994.
6. Gibson U. *Kiberprostranstvo*: trilogiya. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2017.
7. *Nejromant*. Available at: https://www.rulit.me/books/nejromant-read-783928-1.html
8. *Nejromantik*. Available at: http://lib.ru/GIBSON/gibso01.txt


*Статья поступила в редакцию 26.03.24*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-466-468

***Arsalieva E.Kh.,*** *senior teacher, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: venus-75@mail.ru*
***Rashidkhanova P.B.****, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru*

**THE CONCEPT OF "HAPPINESS" IN THE CONCEPTUAL SPHERE OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES.** The article examines the specifics of representation of the concept of "happiness" in Russian and English. It is noted that in modern linguistic research, there is a greater interest in a person in language, that is, language is the most optimal and comprehensive tool that can help to integrate into the national specifics of the vision of the world. The study of linguistic and cultural concepts that express positive human emotions, in this case the concept of "happiness" in Russian and English, will reveal the specific features and similarities in the nature of thinking of speakers of these two languages. The Russian mentality is characterized by a high ethical burden of the concept of "happiness." The comparative analysis has established that for Russian phraseology and paremiology, such components as "wings," "seven," "mind," "the rooster that rushes" are of priority in expressing the concept of "happiness." For the English paremiological and phraseological picture of the world, the main indicators of this concept are "top," "soft bed," "cozy house and garden." Both languages show norms, behavioral rules and their obvious influence on the understanding of the world by native speakers of these two languages. Through stable expressions, the spirituality of their bearers is revealed, for whom the meaning of life is to be smart, hardworking and contented.

*Key words:* **concept, conceptual sphere, Russian language, English language, linguoculturology, national model, worldview, national specifics, emotional state**

***Э.Х. Арсалиева,*** *ст. преп., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: venus-75@mail.ru*
***П.Б. Рашидханова****, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский ГАУ имени М.М. Джамбулатова», г. Махачкала, E-mail: nurselin7@mail.ru*

# КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В КОНЦЕПТОСФЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются особенности репрезентации концепта «Счастье» в анализируемых языках. Отмечается, что в современных лингвистических исследованиях проявляют больший интерес к человеку в языке, то есть язык есть самое оптимальное и комплексное средство, который способен помочь внедриться в национальную специфику видения мира. Исследование лингвокультурологических понятий, которые выражают положительные эмоции человека, в данном случае концепта «Счастье» в русском и английском языках, позволит выявить специфические особенности и общее в характере мышления носителей этих двух языков. Для русской ментальности характерна высокая этическая нагрузка концепта «Счастье». Проведенный сопоставительный анализ установил, что для русской фразеологии и паремиологии приоритетными являются в выражении концепта «Счастье» такие компоненты, как «крылья», «семь», «ум», «петух, который несется». Для английской паремиологической и фразеологической картины мира характерными показателями концепта «Счастье» являются «вершина», «мягкая постель», «уютный дом и сад». Оба языка показывают нормы, поведенческие правила и их очевидное влияние на понимание мира носителями этих двух языков. Посредством устойчивых выражений выявляется духовность их носителей, для которых смыслом жизни является быть умным, трудолюбивым и довольным.

*Ключевые слова:* **концепт, концептосфера, русский язык, английский язык, лингвокультурология, национальная модель, картина мира, национальная специфика, эмоциональное состояние**

Вопрос об особенностях изображения человека и среды является одним из важных на современном этапе изучения языка. Разработка проблемы человека и среды важна и для понимания таких направлений лингвистики, как лингвокультурология, через которую определяется языковая картина мира, выстраивается национальная модель картины мира [1–13].

В последние годы идет активный процесс поиска выстраивания национальной модели языковой картины мира. Актуальность объясняется новой тенденцией к исследованию опорных единиц языка – концептах, которые содержатся в лингвоспецифических понятиях, и пропорциональностью общенациональных концептов, претворенных через устойчивые сочетания обоих языков.

Основная цель данной статьи – анализ концептов «Счастье» в концептуальном пространстве русского и английского языков.

Задачи: а) определить особенности интерпретации концепта «Счастье» в устойчивых сочетаниях исследуемых языков; б) рассмотреть функционирование данного концепта в обоих лингвокультурах.

В работе привлечены метод наблюдения, метод сплошной выборки и сопоставления. Материалы отобраны методом сплошной выборки из различных словарей русского и английского языков.

Теоретическая значимость: осуществлено раскрытие и детализация принципиальных понятий концептуального пространства двух языков, а также проведен анализ такого базового концепта, как «Счастье».

Практическая ценность определяется сопоставительным анализом указанных концептов и спецификой их бытования. Материалы могут быть полезными в составлении лекционных занятий по лингвокультурологии, сопоставительной грамматике рассматриваемых языков, при написании квалификационных работ аспирантов, магистров и бакалавров.

Язык – конститутивный и значимый сегмент этнической культуры, комплексный дейтинг с которой непременно подразумевает, помимо исследования предметной ее составляющей, и компетентность географической и других детерминант. «Это попытка взглянуть на мир глазами носителей этой культуры, с их точки зрения. Сделать это можно не иначе, как узнав язык, на котором говорят представители данного культурного социума» [6]. «К числу концептов относят лишь семантические образования, список которых в достаточной мере ограничен» [13].

В современных лингвистических исследованиях проявляют большой интерес к человеку в языке, то есть язык есть самое оптимальное и комплексное средство, которое способно помочь внедриться в национальную специфику видения мира. Фундаментальное изучение языка подразумевает овладение языковой картиной мира, основным фрагментом которой является сам человек.

Разные исследователи приводят классификации, в которых отмечаются главные концепции, связанные с человеком. Ю.Д. Апресян приводит ряд таких эмоций, как любить, ненавидеть, радоваться, сердиться, надеяться, отчаиваться. Он считает, что «у человека все эмоции локализуются в душе, сердце или в груди» [1, с. 42].

Проблема человека и среды горячо дискутируется во многих работах, поскольку антропологический принцип наряду с другими положениями утверждает главную роль языка в формировании характера человека, его картины мира. Как писал А.И. Герцен, «человек не может не отражать в себе своего времени, своей среды» [3, с. 24].

Эмоции являются областью физиологии и психологии, но в последние годы, как уже отмечалось, они стали прерогативой и лингвистики, поскольку передавать свои чувства другим людям нельзя без речи, без языка. Поэтому проблема эмоций, обсуждения их универсальности и национальной специфичности сегодня в лингвистике имеет такую актуальность.

Одной из форм осмысления человеком своей индивидуальности являются эмоции. Они обладают характером универсальности и, как отмечено, генетически запрограммированы в человеке.

Как утверждает Н.А. Красавский, «социализированные в конкретной культуре, в конкретном этносе они суть концепты. Последние же действительно этноспецифичны, поскольку знаково функционируют в конкретной культурно-языковой среде» [7, с. 7].

Характер своего носителя рефлектирует и формирует национальный язык. Именно к той сфере словарного фонда языка, в которой более явственно проявляется духовная культура народа, относится эмоциональная лексика. Большую ценность для носителей культуры представляют воззрения, основывающиеся в культурных концептах – базовых понятиях языковой картины мира.

В соответствии с ментальной теорией человек ощущает положительные эмоции в тех случаях, когда итоги его труда оказываются успешными. В случае отрицательного результата у субъекта возникает диссонансное состояние. Соответственно, такие эмоциональные диссонансные состояния считаются главными причинами определенных явлений и поступков.

Современное восприятие данного концепта обусловлено репрезентацией удавшейся жизни, хорошей судьбы, удачи, успеха, хорошей доли. Потому у разных представителей нашего времени понимание счастья различное. Кому-то достаточно материального благополучия, чтобы почувствовать себя счастливым, для кого-то это не показатель, а кто-то воспринимает счастливую жизнь с успехом в делах.

Очевидно, что в наше время понимание счастья в жизни зависит сугубо от индивидуального восприятия окружающего мира. Зачастую это восприятие чаще исходит из культурного, духовного уровня каждого носителя языка.

К примеру, герои литературных произведений XIX века совершенно по-другому воспринимали данное понятие. Для представителей той эпохи счастье было чем-то романтичным, возвышенным понятием, чаще связанным с любовью. Данное понятие также воспринималось через религию, отношение к богу.

Такое отношение более идеализирует прошлую эпоху, кристаллизует, более четко вычерчивает мир. Это восприятие мира закрепилось в картине мира русского человека, став кусочком русской ментальности.

Категория счастья определялась совершенно по-другому в XX веке. В понимании и восприятии данного концепта ключевую роль играла советская идеология. Здесь приветствовалась идея всеобщего счастья. Оно чаще заключалось в коммунистическом всеобщем движении. Идея всеобщего счастья пронизывала мировоззрение советского человека, воплощаясь в таких лозунговых выражениях, как высшее счастье – умереть за идею, умереть за счастье будущих поколений. Будущее счастье как бы просвечивалось сквозь настоящее.

Когнитивное проявление эмоций происходит посредством эмоциональной лексики. Главным фактором, которой выявляет эмотивное значение слова, является человеческий фактор. Данная лексика чаще всего имеет нейтральные соотношения, через которые объясняется ее значение. Выразителями разных эмоций могут выступать слова всех частей речи. Именно экспрессивность является главным составляющим в семантике большинства паремий, фразеологических и других устойчивых сочетаний.

Исследование эмоционального состояния человека является одним ведущих в анализе системы мышления. Этническая обусловленность эмотивного концепта выражается традициями, обычаями, привычками, поведением, а также характерными особенностями быта определенного народа.

Анализ лингвокультурологических понятий, которые выражают положительные эмоции человека, в данном случае концепта «Счастье» в русском и английском языках, позволит выявить специфические особенности и общее в характере мышления носителей этих двух языков.

Согласно словарю С.И. Ожегова, «счастье – 1. Чувство и состояние полного, высшего удовлетворения [9, с. 720].

В английском понятию *happiness* «счастье» выступают синонимами слова joys, bliss, fortune (радость, блаженство, удача).

Исследование семантического поля «счастье» позволяет сделать следующее заключение: основной понятийной составляющей данных концептов в обоих языках являются такие лексемы, как:

В рус.: везение, успех, удача, состояния блаженства, наслаждения, везения, удовлетворения.

В английском: luck, fortune, good luck, joy, gladness, delight, pleasure, contentment, enjoyment, felicity.

Паремии и фразеологизмы чаще других единиц употребляются для выражения образно-экспрессивной характеристики самого человека, его состояния и окружающего его мира. Данные единицы наилучшим образом передают эксклюзивные образы национального колорита.

Как отмечает В.Н. Телия, данные устойчивые сочетания – «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует все национальное самосознание» [11, с. 106].

Речевые употребления с концептом «Счастье» в паремиологической картине мира исследуемых языков весьма распространены:

Рус.: *Счастье не палка: в руки не возьмешь.*

Англ.: *Happiness is not a stick: can't take it in your hands.*

Рус.: *Счастье легко найти, но трудно удержать* [5].

Англ.*: Fortune is easily found, but hard to be kept* [8].

Как видим из приведенных примеров, в паремиях двух языков отмечается ряд совпадений, что говорит об универсальности лингвомышления носителей обоих языков. Такие параллели указывают на то, что человек должен проявлять старание, чтобы не пройти мимо своего счастья и уберечь его.

Однако в паремиях с концептом «Счастье» обоих языков встречаются и различное восприятие, связанное с национальным характером и привычками носителей указанных языков.

Ряд паремий, употребляющихся в русском языке, не встречаются в английском: Рус.: *Счастье не курочка: не прокормишь. Счастье видишь – смелее идешь вперед. Счастье не лошадь: не везет по прямой дорожке, не слушается вожжей. Счастье без ума – дырявая сума: еде найдешь, там и потеряешь* [5].

В английском языке имеются паремии с концептом «Счастье», которые не встречаются в русском: Англ. *He dances well to whom fortune pipes. He is happy that thinks himself so. If humanity is happy, as individuals we'll all be happy. Nothing succeeds like success* [8].

Такую же активность проявляют и фразеологические единицы обоих языков:

Рус.: *На седьмом небе от счастья* [12].

Англ.: *On cloud nine. «На седьмом небе от счастья».*

Рус.: *Быть счастливым.*

Англ.: *feel on top of the world. «Чувствовать себя очень счастливым».*

Для англичан быть счастливым это значит быть на вершине мира: I'm on top of the world. Менталитету англичан характерно быть счастливым через покой, красоту и уют дома, сада: *Everything in the garden is lovely*, а также «мягкая постель» для англичан ассоциируется со счастьем: *a bed of down* [8].

Для русского человека символом счастья является «синяя птица». *Счастье* для русского может выражаться посредством олицетворения: *счастье улыбнулось, счастье не за горами.*

Характерные для русского менталитета *крылья* выступают символом счастья: *Счастье на крыльях, а несчастье – на костылях.* В русской картине мира есть понимание того, что без ума не бывать счастью: *Счастье без ума нипочем.* Здесь ум выступает своего рода мерилом счастья: важно не только найти счастье, но и сберечь его, а для этого необходим ум.

Концепт «Счастье» отмечается и в библейских легендах. К примеру, устаревшее выражение «*счастлив как Енох»* – о благочестивом Енохе, которого Бог забрал на небо за его праведность» [2].

В обоих языках символом счастья выступают цифра «7», «синее небо», «вершина», все они выражают счастье и удачу.

Высокая этическая нагрузка концепта «Счастье», характерная для русской ментальности, обусловливает его широкое использование в речевой практике [4].

В русских паремиях *счастье* идет параллельно с *несчастьем: Счастье с несчастьем двор о двор поживают. Счастье с несчастьем на одних санях ездят. Счастье с несчастьем смешалось, кому что досталось. Счастье на крыльях, а несчастье – на костылях* [5].

По мнению И.Б. Русаковой, «значимые признаки счастья и несчастья, одним из которых является взаимообусловленность, близость счастья и несчастья» [10, с. 9].

Паремиология и фразеология являются фрагментами языковой картины мира, они включают в себя этнокультурные сведения, которые достаточно выпукло показывают национальные приоритеты народов – носителей указанных языков. Проведенный сопоставительный анализ установил, что для русской фразеологии и паремиологии приоритетными являются в выражении концепта «Счастье» такие компоненты, как «крылья», «семь», «ум», «петух, который несется».

Для английской паремиологической и фразеологической картины мира характерными показателями концепта «Счастье» являются лексемы «вершина», «мягкая постель», «уютный дом и сад».

Общим для обоих лингвокультур является следующее понимание: чтобы выковать счастье, необходимо трудиться, просто так оно не может появиться, оно «руками достается», «легко найти, но трудно удержать».

Таким образом, в обоих языках в наполняемости концепта «Счастье» отражены нормы, поведенческие правила и их очевидное влияние на восприятие мира носителями этих двух языков, а также на формирование их языковой картины. Посредством выражений, входящих в проанализированный концепт, выявляется ментальность народов, их стремления, жизненные приоритеты и предпочтения.

Библиографический список


1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания.* 1995; № 1.
2. Багаутдинова Г.А. Аксиологическая фразеология о счастье. *Ученые записки Казанского государственного университета.* 2006; Т. 148, Книга 2: 53–68.
3. Герцен А.И. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, ГИХЛ, 1956; Т. 3.
4. Дмитриева Н.М. Этическое наполнение концепта «счастье» в русской языковой картине мира. *Русистика*. 2013: 12–19.
5. Жигулев А. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва: Московский рабочий, 1958.
6. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Москва: ЧеРо, 2003.
7. Красавский Н.А. *Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах*. Волгоград, 2001.
8. Кунин А.В. *Большой англо-русский фразеологический словарь = English-Russian phraseological dictionary: около 20000 фразеологических единиц.* Москва: Живой язык, 2005.
9. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: «Русский язык», 1978.
10. Русакова И.Б. *Концепты «счастье» – «несчастье» в лингвокультурном содержании русских пословиц*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
11. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва, 1996.
12. *Фразеологический словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Вариант, 1994.
13. Хамидуллина С.В. Концепт «счастье» в русском языковом сознании. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2013; Т. 3: 371–375.


References


1. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya.* 1995; № 1.
2. Bagautdinova G.A. Aksiologicheskaya frazeologiya o schast'e. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2006; T. 148, Kniga 2: 53-68.
3. Gercen A.I. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, GIHL, 1956; T. 3.
4. Dmitrieva N.M. `Eticheskoe napolnenie koncepta «schast'e» v russkoj yazykovoj kartine mira. *Rusistika*. 2013: 12-19.
5. Zhigulev A. *Russkie narodnye poslovicy i pogovorki*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1958.
6. Kornilov O.A. Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov. Moskva: CheRo, 2003.
7. Krasavskij N.A. *`Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah.* Volgograd, 2001.
8. Kunin A.V. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar' = English-Russian phraseological dictionary: okolo 20000 frazeologicheskih edinic.* Moskva: Zhivoj yazyk, 2005.
9. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: «Russkij yazyk», 1978.
10. Rusakova I.B. *Koncepty "schast'e" – "neschast'e" v lingvokul'turnom soderzhanii russkih poslovic*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
11. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.
12. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Variant, 1994.
13. Hamidullina S.V. Koncept «schast'e» v russkom yazykovom soznanii. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2013; T. 3: 371-375.


*Статья поступила в редакцию 04.04.24*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-468-471

***Arsakhanova M.A-Kh.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of German, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: arsahanova@mail.ru*

***Zekieva P.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sekieva_@mail.ru*

**LEXICAL AND SEMANTIC GROUPS OF VERBS OF SPEECH IN RUSSIAN AND ENGLISH.** The article examines the lexical and semantic groups of verbs of speech in Russian and English. It is noted that in the languages under consideration, these verbs represent the most complex and numerous group. The verbs of speech in two languages are divided depending on their expression of the main semantic categories characteristic of the verbs of these lexico-semantic groups. In

both languages, there is the same tendency to create a common word that covers the entire fragment of the semantic field. In the microsystem of English, these are the verbs *say, tell, speak, talk*, and in the microsystem of Russian these are the verbs *сказать* and *говорить*. The Russian language is dominated by the category of verbs with pronounced emotional coloring, in which meanings can be conveyed descriptively. In English, neutral verbs are mostly noted, and the number of emotional verbs in this language is insignificant. There are a number of verbs that characterize the peculiarities of pronunciation, dialect or geographical features. Such verbs of the Russian language have no parallels in English. The verbs under consideration are very diverse. In the semantics of each particular verb of speech, one specific feature is predominant. Their common semantic components include: pronouncing, pronouncing speech sounds, words; oral explanation of any thoughts, a message. There are also lexemes characteristic of one of the languages, which differ in pronunciation features. A distinctive feature of the verbs of the languages under consideration is that these verbs more often than others adopt the semantics of speech as a result of the transfer of basic direct meanings.

*Key words:* **verbs of speech, Russian language, English language, lexico-semantic groups, synchronous-comparative method, speech functioning, thematic orientation**

***М.А.-Х. Арсаханова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: arsahanova@mail.ru*
***П.М. Зекиева****, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, E-mail: sekieva_@mail.ru*

# ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются лексико-семантические группы глаголов речи в русском и английском языках. Отмечается, что в рассматриваемых языках данные глаголы представляют собой наиболее сложную и многочисленную группу. Глаголы речи двух языков делятся в зависимости от выражения ими основных семантических категорий, характерных глаголам данных лексико-семантических групп. В обоих языках отмечается одна и та же тенденция к созданию общего слова, которое покрывает весь фрагмент семантического поля. В микросистеме английского это глаголы *say, tell, speak, talk*, и в микросистеме русского – *сказать, говорить*. В русском языке доминирует разряд глаголов с ярко выраженной эмоциональной окраской, в которых значения могут передаваться описательно. В английском в большинстве отмечаются нейтральные глаголы, а количество эмоциональных глаголов незначительное. Отмечается ряд глаголов, которые характеризуют специфику произношения, диалектные или географические особенности. Такого рода глаголы речи русского языка не имеют параллелей в английском. Рассматриваемые глаголы отличаются большим разнообразием. В семантике каждого конкретного глагола речи преобладающим является один определенный признак. К их общим семантическим составляющим относятся произнесение, проговаривание звуков речи, слов; устное изъяснение каких-либо мыслей, сообщение. Также наблюдаются характерные для одного из языков лексемы, которые отличаются особенностями произношения. Отличительной чертой глаголов рассматриваемых языков является то, что данные глаголы чаще, чем другие, принимают семантику речевых в результате переноса основных прямых значений.

*Ключевые слова:* **глаголы речи, русский язык, английский язык, лексико-семантические группы, синхронно-сопоставительный метод, речевое функционирование, тематическая направленность**

Актуальность работы связана с тем, что в последние десятилетия все больше возрос интерес к вопросам, связанным с глаголами говорения не только в русском языке, но и в сопоставительном аспекте с другими языками. Большую значимость имеют глаголы речи, денотативное пространство которых характеризуется как антроподинамика. Лексико-семантические группы глаголов речи в русском и английском языках отличаются разнообразием, они представляют собой уникальную микросистему языка, являясь ядром всей глагольной лексико-семантической системы. Синхронно-сопоставительному анализу подвергается обширный класс лексических единиц, имеющих отношение к понятию «говорить» [1–11].

Основная цель – сопоставление лексико-семантических групп глаголов речи в русском и английском языках.

Задачи:

а) описание конкретных микросистем двух языков – лексико-семантических групп (ЛСГ) глаголов говорения исследуемых языков;

б) определить элементы сходства и различия в тематической направленности глаголов речи.

В статье используется синхронно-сопоставительный метод, рассматривающий факты языка и речи на уровне нормы. При изучении лексико-семантических систем данных языков именно такой подход представляет большую ценность. Он способствует определению общих и особенных черт построения систем, выявлению средства выражения сходных понятий в обоих языках и установлению закономерностей в речевом функционировании.

Материалы, использованные в работе, извлечены из различных словарей исследуемых языков.

Теоретическая значимость: в рассматриваемых языках представляют значимость выявление, фиксация и классификация глаголов речи, а также анализ семантического потенциала данной лексики.

Практическая ценность: материал статьи может быть полезен в составлении учебных пособий по обоим языкам, а также при составлении переводных словарей, и словаря частей речи.

Глаголы речи являются одной из наиболее частотных, объёмных и активно функционирующих в языке. Они «указывают непосредственно на сам акт произношения в процессе речевого общения» [10]. Ермалаева И.А. под глаголами речи понимает «глаголы, в план содержания которых входит сема (семантический примитив) ‘говорить’» [4]. Маркевич Ю.В., Середа П.В. отмечают следующее: «Глаголами речи называются все глаголы, которые вводят в тексте прямую речь, т.е. как узуальные, так и окказиональные» [6].

Семантическая структура глаголов данной тематической группы чаще, чем глаголов других групп, представляет собой комплекс перекрещивающихся семантических признаков, по которым они могут быть отнесены к разным тематическим разрядам одновременно. Исследователи указывают на «огромный смысловой и информационный потенциал глаголов речи и их немалый интерес для когнитивной лингвистики» [1; 5].

Мутаева С.И., Алиева Д.М.-С. пишут, что «данные глаголы обладают высокой частотностью в исследуемых языках. У них сложная семантическая структура, для них характерна многозначность, активное использование в различных стилях речи» [7]. Глаголы исследуемых языков, входящие в один и тот же разряд, различаются по составу конституирующих этот подразряд лексических единиц. Семантический потенциал глагольных слов, актуализирующих речевой контакт, детерминирован моделью репрезентируемого коммуникативного события [5].

Глаголы речи двух языков делятся в зависимости от выражения ими основных семантических категорий, характерных глаголам данных лексико-семантических групп.

В обоих языках отмечается одна и та же тенденция к созданию общего слова, которое покрывает весь фрагмент семантического поля. В микросистеме английского это глаголы *say, tell, speak, talk*, и в микросистеме русского – *сказать, говорить*.

Их общими семантическими компонентами являются произнесение, проговаривание звуков речи, слов; устное изъяснение каких-либо мыслей, сообщение. В русском языке отмечаются следующие лексемы, отсутствующие в английском: *разговаривать, беседовать, обсуждать, толковать, декламировать, повествовать*.

Приведенные лексические фрагменты показывают, что звуковая картина мира по-разному детализирована в рассматриваемых языках. В данном случае мы сталкиваемся с проявлением расхождений в языковой норме данных языков.

В английском широко отмечаются множество типичных речевых ситуаций, когда происходят случаи опущения английских *to say, to tell* при переводе на русский. В русском глаголы *сказать, говорить* используются при переводе различных видов односоставных, двусоставных предложений повышенной эмоциональности. К тому же в английском *to say* употребляется при прямой речи, когда как в русском используются глаголы, которые передают содержание речевого акта, форму речи, а также характер протекания речевого акта – глаголы речи с более семантической структурой, к которым относятся и глаголы других лексико-семантических групп.

Круг глаголов, вводящих прямую речь в русском языке, более широк, чем в английском. Данные глаголы более дифференцированы по смыслу и стилистике. Кроме того, глагол *to say* в английском равнодушен к содержанию прямой речи, тогда как русский глагол комментирует высказывание. Подобные различия представляют собой проявление различий на уровне языковой нормы речи.

Для обозначения речи в двух языках неодинаково используется метафоризация звуков природы. «Когнитивная исследовательская парадигма дает возможность по-новому взглянуть на звучание как на способ восприятия мира» [1].

В английском выбор варианта того или иного акустического глагола обусловлен источником звука в большей степени, чем в русском. Здесь происходит вычленение человеческой речи в отдельную лексему. В русском одной лексемой обозначают разные звуки, в том числе и издаваемые человеком. Например,

глагол *барабанить* используют при обозначении игры на музыкальных инструментах (барабанить на рояле), при описании звука дождя (дождь барабанит по крыше), звука, издаваемого постукиванием человеческих пальцев по твердой поверхности (барабанить пальцами по столу). В английском для обозначения таких звуковых глаголов имеются самостоятельные лексемы. В ряде случаев в обоих языках различия в метафоризации глаголов связаны с различной фрагментацией действительности. К примеру, в английском *croak* означает кваканье лягушки и другое метафорическое значение «предсказывать зло». Это созвучно русскому глаголу *каркать* – крик вороны и *каркать* – предвещать беду.

Данные языки по-своему используют свои латентные возможности переноса прямых значений и употребления лексических единиц параллельных лексико-семантических групп.

В рассматриваемых языках отмечается сходство при метафоризации таких глаголов движения, вследствие чего они переходят в разряд глаголов речи. Это такие глаголы, как *обронить, бросить*: рус.: *обронить слово, бросаться словами*; англ.: *fling a remark, let drop a word* [8].

При рассмотрении параллельных тематических подгрупп в обоих языках отмечаются различные по стилистической окраске глаголы. В русском превалирует группа глаголов с ярко выраженной эмоциональной окраской, в которых значения могут передаваться описательно. В английском преобладают нейтральные глаголы, а количество эмоциональных глаголов небольшое. К примеру, в русском языке в разряд глаголов «ненамеренно, необдуманно сообщать» входят более 10 лексем, часть из которых эмоционально окрашены, стали речевыми в результате метафорического переноса (бухнуть, брякнуть, отколоть).

В английском такая подгруппа представляет собой несколько лексем, которые не обладают эмоциональной окраской. Смысл русских глаголов в них передается либо описательным путем, либо с помощью идиом.

В одном из языков не отмечается однословный эквивалент глагола альтернативного языка. Это приводит к использованию словосочетаний или описательного перевода. Такое явление наблюдается при передаче русских аффиксальных глаголов, уточняющих характер протекания действия. В английском подобным глаголам русского языка часто соответствуют словосочетания, так как такое понятие является свойственным только для одного из этих языков, а в другом для него имеется только описательное объяснение. Приведем примеры:

русс.: заговорить,
англ.: begin speak up,
русс.: договориться,
англ.: negotiate to the point of hoarseness,
русс.: разговориться,
англ.: get into conversation.

*Фразовые примеры: On the way to church, she met a neighbor, and she had to talk. – «По дороге в церковь она встретила соседку, и ей пришлось с ней разговориться». Anna was supposed to arrange a meeting with her partner today. – «Анна должна была договориться о встрече со своим партнером сегодня». John knew he needed to be the first to speak, but he didn't dare. – «Джон знал, что ему нужно заговорить первым, но он не осмеливался».*

Особенностью английского языка является и тот факт, что в нем не существуют такие лексемы, характерные русскому языку (особенности диалектной речи, говорить приглушенным голосом, бубнить). Таким русским глаголам, как *галдеть, гомонить, акать, якать, басить,* в английском нет однословных соответствий. Здесь отмечаются только описательные объяснения. Фразовые примеры: *Дети галдели на улице. – «The children were talking in the street». Бабушка любила в разговоре акать. – «Grandma liked to talk in conversation». Подростки гомонили на всю библиотеку. – «Teenagers were screaming all over the library».*

Английские глаголы *declaim, dogmatize, mince, rant, chant, intone* в русском передаются описательным способом. Приведем фразовые примеры: *When the teacher reads, the students listen to him with bated breath. – «Когда учитель читает, ученики слушают его, затаив дыхание». In the morning, I heard the voices of children chanting from the open windows of the seminary. – «Утром я слышала, как из открытых окон семинарии доносились нараспев голоса детей».*

Русский глагол *бормотать* в словарях имеет значение «говорить тихо, быстро и невнятно» [9, с. 203].

В английском *mumble* означает не только громкую, но и быструю речь.

Русский глагол *шептать* передается в английском несколькими лексемами: whisper, mutter, mumble, murmur, round:

*Мы будем шептать. –«We will whisper».*

*He heard the murmur of voices and looked inside. – «Он услышал шепот голосов и заглянул внутрь».*

*Почему вы шепчетесь? –«Why are you talking so low?»*

*Они все еще рядышком, шепчутся. – «They're still down there together, mumbling to one another».*

В обоих рассматриваемых языках аналогичным является наличие множества лексем, передающих значение *кричать, говорить громко.* Они имеют множество производных. В данных языках количество таких лексем насчитывается более 30 единиц.

Тожественны также в этих языках и значения форм глаголов, передающих устную речь. К примеру, русские глаголы «говорить громко» в английском имеют эквиваленты *squeal, scream, shrill, shriek, screak*.

Отмечаются свойственные для одного из языков лексемы, которые характеризуют специфику произношения, диалектные, географические особенности. Такие глаголы речи русского языка не имеют параллелей в английском языке. Отличительной чертой глаголов рассматриваемых языков является то, что данные глаголы чаще, чем другие, принимают семантику речевых в результате переноса основных прямых значений. Основой метафоризации у каждого языка являются свои понятия. Метафоричные глаголы говорения, обозначающие эмоционально-волевые речевые действия, играют значимую роль в описании акта говорения, поскольку не только репрезентируют факт говорения, но и дают дополнительные характеристики (громкость, протяжность звуков, эмоции и т. д.), а также создают речевой портрет говорящего [11].

«Глаголы говорения могут соотноситься с различными аспектами речевой коммуникации, в основном характеризуя смысл, направленность, содержание речи, манеру говорения» [3].

Глаголы говорения в этих языках могут выпадать из рассматриваемых лексико-семантических групп. Это связано с тем, что значение их в качестве речевых во многих случаях обусловлено контекстом.

Во многих подгруппах наблюдаются оппозиции: положительная – отрицательная, согласие – несогласие, убеждение – разубеждение, разрешение – запрещение.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ глаголов речи в русском и английском языках привел к следующим выводам:

– русскому глаголу *обсуждать* в английском соответствует целый ряд английских единиц: discuss, discept, moot, confer, canvass, bruit, deliberat;

– характерным для английского языка является то, что в нем не существуют такие лексемы, свойственные русскому языку, т. е. особенности диалектной речи, как *говорить приглушенным голосом, бубнить*;

– ряд таких английских глаголов, таких как *declaim, dogmatize, mince, rant, chant, intone*, в русском передаются описательным способом;

– глаголы говорения чаще, чем другие, принимают семантику речевых в результате переноса основных прямых значений.

Глаголы говорения в обоих анализируемых языках представлены достаточно большой группой. Они отличаются разнообразием. В семантике каждого конкретного глагола речи преобладающим является один определенный признак. К их общим семантическим составляющим относятся произнесение, проговаривание звуков речи, слов; устное изъяснение каких-либо мыслей, сообщение. В русском языке доминирует разряд глаголов с ярко выраженной эмоциональной окраской, в которых значения могут передаваться описательно. В английском в большинстве отмечаются нейтральные глаголы, а количество эмоциональных глаголов в данном языке незначительное. Значения ряда глаголов речи передаются в английском не глаголами говорения, а других лексико-семантических групп. В обоих языках доминирует подгруппа глаголов речи с выражением порицания или отрицательной оценки.

Библиографический список


1. Булыгина Е.Ю., Гарбуйо И., Трипольская Т.А. Метафорические глаголы речевого поведения в русском и итальянском языках: семантико-прагматический и лексикографический аспекты. *Вопросы лексикографии*. 2019; № 15: 18–35.
2. Вронская Ю.В. *Когнитивно-прагматические особенности высказываний с глаголами речи в современном английском языке (в сопоставлении с современным русским языком)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук Екатеринбург, 1998.
3. Дворник О.Д. К вопросу о классификации глаголов говорения в современном английском языке. *Аспекты исследования лексической и грамматической семантики*. Белгород, 2001; Выпуск 5: 66–68.
4. Ермолаева И.А. Семантическая классификация глаголов речи в русском языке. *Вестник СПбГУ. Язык и литература*. 2017; Т. 14, Выпуск 3: 362–375.
5. Кириллова Н.О. Метафорические номинации в семантическом поле глаголов речи. *Вестник СамГУ*. 2006; № 10-2: 140–147.
6. Маркевич Ю.В., Середа П.В. Глаголы речи и их семантическая классификация. *Научные труды КубГТУ*. 2016: № 2: 1–9.
7. Мутаева С.И., Алиева Д.М.-С. К вопросу о типах классификации глаголов речи в русском и английском языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4: 455–458.
8. Мюллер В.К. *Полный англо-русский словарь. Complete english-russian dictionary: 180 000 слов и выражений*. Москва: Эксмо, 2014.
9. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Мир и образование, 2015.
10. Цыганова Е.Б. Синонимические ряды глаголов говорения в современном английском языке. *Уникальные исследования XXI века*. 2015: 283–288.
11. Чаплин Е.В. Когнитивная интерпретация акта говорения (на примере эмоционально-волевых глаголов говорения). *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Лингвистика. 2020; № 1: 55–62.

References

1. Bulygina E.Yu., Garbujo I., Tripol'skaya T.A. Metaforicheskie glagoly rechevogo povedeniya v russkom i ital'yanskom yazykah: semantiko-pragmaticheskij i leksikograficheskij aspekty. *Voprosy leksikografii*. 2019; № 15: 18-35.
2. Vronskaya Yu.V. *Kognitivno-pragmaticheskie osobennosti vyskazyvanij s glagolami rechi v sovremennom anglijskom yazyke (v sopostavlenii s sovremennym russkim yazykom)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk Ekaterinburg, 1998.
3. Dvornik O.D. K voprosu o klassifikacii glagolov govoreniya v sovremennom anglijskom yazyke. *Aspekty issledovaniya leksicheskoj i grammaticheskoj semantiki*. Belgorod, 2001; Vypusk 5: 66-68.
4. Ermolaeva I.A. Semanticheskaya klassifikaciya glagolov rechi v russkom yazyke. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura*. 2017; T. 14, Vypusk 3: 362-375.
5. Kirillova N.O. Metaforicheskie nominacii v semanticheskom pole glagolov rechi. *Vestnik SamGU*. 2006; № 10-2: 140-147.
6. Markevich Yu.V., Sereda P.V. Glagoly rechi i ih semanticheskaya klassifikaciya. *Nauchnye trudy KubGTU*. 2016: № 2: 1-9.
7. Mutaeva S.I., Alieva D.M.-S. K voprosu o tipah klassifikacii glagolov rechi v russkom i anglijskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4: 455-458.
8. Myuller V.K. *Polnyj anglo-russkij slovar'. Complete english-russian dictionary: 180 000 slov i vyrazhenij*. Moskva: `Eksmo, 2014.
9. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2015.
10. Cyganova E.B. Sinonimicheskie ryady glagolov govoreniya v sovremennom anglijskom yazyke. *Unikal'nye issledovaniya XXI veka*. 2015: 283-288.
11. Chaplin E.V. Kognitivnaya interpretaciya akta govoreniya (na primere `emocional'no-volevyh glagolov govoreniya). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2020; № 1: 55-62.

*Статья поступила в редакцию 23.04.24*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-471-473

***Bijieva S.R.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: sulfruzb@gmail.com*

**WAYS OF FORMATION AND METHODS OF RESEARCH OF PROPER NAMES IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE.** The article discusses some problems related to the formation of proper names in the Karachay-Balkar language and the methods of their research. Today the study of onomastic material, which represents a certain category of words in the language lexical system has received universal recognition. The modern stage of the general linguistics development is characterized by an increasing interest in onomastic research based on the various languages, including Turkic material. Problems of onomastics, the science about proper names, developing at the junction of linguistics, history, ethnography, sociology, geography, are one of the new and leading directions in modern Russian linguistics, in Turkology and Karachay-Balkar linguistics. Anthroponymic vocabulary, which is any language vocabulary integral part, is created on the basis of common names, develops, improves, and moves from one language environment to another. Some anthroponyms are falling out of active use, and new ones are being formed instead. A non-linguistic factors number have a great influence on their functioning. The article presents a close analysis of all these aspects.

*Key words:* **Karachay-Balkar language, anthroponymy, proper names, common names, nicknames**

***С.Р. Биджиева,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: sulfruzb@gmail.com*

# СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ИМЁН В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматриваются некоторые проблемы, связанные с образованием собственных имён в карачаево-балкарском языке и методами их исследования. К настоящему моменту изучение ономастического материала, представляющего собой определённую категорию слов в лексической системе языка, получило всеобщее признание. Современный этап развития общего языкознания характеризуется возрастающим интересом к ономастическим исследованиям на материале различных языков, в том числе и тюркских. Проблемы ономастики, науки об именах собственных, развивающейся на стыке лингвистики, истории, этнографии, социологии, географии, являются одним из новых и ведущих направлений в современной отечественной лингвистике, в тюркологии и карачаево-балкарском языкознании. Антропонимическая лексика, являющаяся неотъемлемой частью словарного состава любого языка, создаётся на базе нарицательных имён, развивается, совершенствуется, переходит из одной языковой среды в другую. Некоторые антропонимы выходят из активного употребления, вместо них образуются новые. На их функционирование большое влияние оказывает ряд внеязыковых факторов. Статья посвящена пристальному анализу всех этих аспектов.

*Ключевые слова:* **карачаево-балкарский язык, антропонимика, имена собственные, имена нарицательные, прозвища**

Актуальность темы исследования была предопределена всем предшествующим ходом развития лингвистического знания. Дело в том, что язык по природе своей антропоцентричен [1]. Можно согласиться с Н.Д. Арутюновой, что именно в нём люди, прежде всего, запечатлевают собственное отношение к следующим объектам:

– окружающая природная и социальная среда;
– собственный внутренний мир;
– взаимоотношения с другими людьми [2].

Таким образом, именно в языке и через язык отражается система мировидения и миропонимания индивида. Процесс осмысления образов реального мира также закрепляется в языковом сознании человека. Познавая окружающий мир, личность фиксирует собственное понимание такового в форме языкового сознания. Но мы воспринимаем не только такие качества предметов, как цвет, размер или, например, вкус. Осмысление мира людей как целостной системы и рецепция соответствующих образов человеческим сознанием также происходят в процессе языкового творчества [3].

Из вышеизложенного следует, что постижению мира постоянно сопутствовало слово. Все открытия, рассуждения, победы и промахи люди обозначали внутренними орудиями собственного языка – именовали [3]. По этой причине к настоящему моменту можно констатировать, что мы существуем в мире слов, служащих для описания объективной реальности, включая все её компоненты и составляющие.

На развитие этой специфической реальности оказывают влияние как чисто лингвистические, так и экстралингвистические установки. При этом к числу экстралингвистических можно отнести:

– особенности исторического пути развития народа [4];
– во многом обусловленные ими характерные черты его жизни;
– система ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, характерных для большинства представителей конкретной этнокультурной общности (Н.Д. Арутюнова, П.П. Дашинимаева, Д.В. Полежаев, В.И. Сыроватская, Ф.С. Хаитова, Л. Хуэй).

В силу этих факторов у всех современных народов сложились конкретные концепции личных имён [2]. Действительно, каждый член общества homo sapiens (в 2024 г. их число превысило 8 миллиардов) приобретает при рождении имя. Современное состояние антропонимики и иных культурологических дисциплин позволяет отследить путь перехода имён от нарицательных к собственным. На сегодняшний день в очень многих случаях можно указать, из какого языка пришло к нам то или иное имя [1]. Некоторые способы образования и методы исследования антропонимов в карачаево-балкарском языке будут представлены на страницах настоящей статьи.

Её цель – осветить некоторые способы образования и методы исследования собственных имён, распространённых в карачаево-балкарском языке.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать определение термину «личные имена»;
– кратко охарактеризовать их место в человеческой культуре;
– по результатам его исследования выявить наиболее распространённые именные основы на примере карачаево-балкарского языка;
– изучить концепцию антропонимов, исторически в нём сложившуюся.

При решении этих задач применялись структурный, описательный, сопоставительный и сравнительно-исторический методы исследования.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены наиболее распространённые именные основы, характерные для карачаево-балкарского языка.

Теоретическая значимость состоит в краткой характеристике их роли и места в самобытной культуре соответствующих этнических общностей.

Практическая значимость видится в изучении концепции антропонимов, исторически сложившейся в интересующем нас языке.

Современные авторы склонны трактовать термин «личные имена» как индивидуальные имена субъектов, особенности обыденного употребления которых слабо зависят от исторического пути формирования этих слов и их отношения с нарицательными именами конкретного языка (М.К. Гусейнова, П.П. Дашинимаева, И.А. Королёва, Ю.А. Макрянская, Д.В. Полежаев, В.И. Сыроватская, Ф.С. Хаитова). К данной категории относятся не только имена в узком смысле, но и те лексические единицы, которые сегодня воспринимаются как прозвища [4]. Таким образом, разница между этими понятиями скорее не лингвистическая, а юридическая, т. е. связанная с законодательством в области ономастики [2].

Такая научная дисциплина, как антропонимика, считается одной из новейших в категории филологических (А.Ф. Ашимова, С.Р. Биджиева, М.Г. Юсуфов). Однако её корни уходят в эпоху Античности. Значимость же индивидуального имени в жизни человека беспокоила людей ещё раньше [5]. Именно по этой причине у всех народов связано с именами колоссальное число традиций, обычаев, примет, мифов и легенд [6]. Ко второй половине XX в., когда антропонимика окончательно оформилась как отрасль научного знания, она вобрала в себя достижения следующих наук:

– история;
– этнография;
– психология;
– лингвистика;
– социология [7].

Подобная комплексность антропонимического знания обусловливается сложным, многоаспектным происхождением прозвищ, личных имён и фамилий. В целом на современном этапе развития соответствующей науки можно утверждать, что эти слова генетически связаны друг с другом и обладают общими основами [6]. Действительно, нередко личные имена выкристаллизовываются из прозвищ. При этом те и другие могут служить источниками для возникновения фамилий, которые, в свою очередь, могут стать основами прозвищ и имён [5].

Соответственно, формирование и тех, и других, и третьих определяют неотъемлемые антропоосновы. Они отображают характеристику тех или иных черт личности. Наиболее часто в числе таковых фигурируют:

– особенности поведения;
– физиологические свойства [8];
– общественное положение;
– род деятельности [7];
– происхождение;
– отождествление индивида со зверем, птицей и др. [9].

Для всех народов традиционным является индивидуальное понимание личных имён. При этом объективный анализ их происхождения может затруднять различного рода ассоциации, связанные с родным языком исследователя.

В связи с вышеизложенным важно отметить, что большинство исконно карачаево-балкарских личных имён в своей семантике содержат названия-характеристики, определяемые следующими особенностями: физические и другие особенности человека, пожелания его родителей, социальное положение, пристрастия, род занятий (табл. 1).

Приведённые примеры иллюстрируют, что, подобно многим другим языкам, карачаево-балкарский характеризуется наличием собственной исторически сложившейся концепции антропонимов (А.Ф. Ашимова, О.В. Горелова, М.К. Гусейнова, Э.Н. Уртенова, М.Г. Юсуфов). Её компоненты взаимодействуют по разным каналам взаимосвязи [9].

Таблица 1

Распространённые карачаево-балкарские имена и их значения

| Имя | Значение |
|---|---|
| Биченчи | Косарь |
| Къойчу | Овцевод |
| Чепкенчи | Шляпник (досл. – мастер по изготовлению черкесок) |
| Езден | Свободный общинник |
| Къазакъ | представитель низшего сословия |
| Чанка | Представитель аристократического сословия |
| Къарачач | Черноволосый |
| Сары | Рыжий |
| Алтынчач | Златовласая |
| Пелиуан | Силач |
| Огъурлу | Добрый |
| Чомарт | Щедрый |
| Эртуу | Родившийся мужественным |
| Ариука | Красивенькая [8] |

Данная антропонимическая концепция включает три главных элемента:

– имя;
– фамилия;
– прозвище [10].

При этом изначальным компонентом данной концепции являются имена. На современном этапе развития карачаево-балкарской антропонимики практически не встречается их формирование на основе антропонимов, относящихся к другим видам [11]. Но при этом сами имена составляют основу отчеств, ряда прозвищ и всех уменьшительных имён, близких к прозвищам по своим генезису и применению. Кроме того, в историческом аспекте личные имена являются источниками образования большой группы фамильных имён, таких как Исмаилов или Магомедов [10].

На современном этапе развития интересующего нас языка количественное приращение фонда личных имён возможно следующими путями:

– превращение в собственные нарицательных слов [12];
– заимствование имён, распространённых среди представителей других этнокультурных общностей [11];
– в редких случаях – преобразование иностранных фамилий [12].

Опираясь на сказанное выше, отметим, что карачаево-балкарский язык, подобно большинству других языков, характеризуется наличием собственной исторически обусловленной системы антропонимов. В качестве главных компонентов таковой выступают имя, фамилия и прозвище.

Соответственно, эффективное исследование такой системы возможно при условии всестороннего рассмотрения путей взаимодействия между этими составляющими. При этом следует учитывать, что осуществляться оно может по самым разным каналам, выработанным за многовековую историю народа.

Библиографический список


1. Биджиева С.Р. *Многозначность имён существительных в карачаево-балкарском языке и её лексикографическая разработка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Карачаевск, 2001.
2. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Биджиева С.Р. Современный взгляд на сохранение карачаево-балкарского языка (на материале карачаево-балкарского языка). *Традиции и инновации в системе образования:* сборник научных статей. Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2020: 47–51.
4. Биджиева С.Р. Омонимия фразеологических единиц в карачаево-балкарском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 553–555.
5. Полежаев Д.В. «Ментальный диалог», или философско-образовательное измерение исторической темпоральности. *Проблемы современного образования.* 2022; № 3: 22–29.
6. Дашинимаева П.П. Потенциал применения синергетического принципа динамики процесса в метамоделировании перевода. *Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура.* 2020; № 1: 25–32.
7. Хаитова Ф.С. Паремиологические единицы в общеязыковой национальной картине мира. *Неофилология.* 2023; Т. 9, № 34: 452–458.
8. Хузэй Л., Сыроватская В.И. Теоретические аспекты изучения и использования русского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 129–132.
9. Королёва И.А. Двуосновные личные имена: история и современность. В*естник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* Серия: Филология, педагогика, психология. 2021; № 3: 43–50.
10. Юсуфов М.Г., Ашимова А.Ф. Особенности дагестанской антропонимики. *Вестник социально-педагогического института.* 2022; № 1 (41): 43–48.
11. Горелова О.В. К вопросу о дифференциации терминов «фамилия» и «фамильное прозвание» в антропонимике. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2020; № 6-2: 100–103.
12. Биджиева С.Р., Уртенова Э.Н. Пути возникновения и способы заимствования антропонимов в карачаево-балкарском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 422–424.


References


1. Bidzhieva S.R. *Mnogoznachnost' imen suschestvitel'nyh v karachaevo-balkarskom yazyke i ee leksikograficheskaya razrabotka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Karachaevsk, 2001.
2. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
3. Bidzhieva S.R. Sovremennyj vzglyad na sohranenie karachaevo-balkarskogo yazyka (na materiale karachaevo-balkarskogo yazyka). *Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya:* sbornik nauchnyh statej. Karachaevsk: Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet imeni U.D. Alieva, 2020: 47-51.

4. Bidzhieva S.R. Omonimiya frazeologicheskih edinic v karachaevo-balkarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 553-555.
5. Polezhaev D.V. «Mental'nyj dialog», ili filosofsko-obrazovatel'noe izmerenie istoricheskoj temporal'nosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2022; № 3: 22-29.
6. Dashinimaeva P.P. Potencial primeneniya sinergeticheskogo principa dinamiki processa v metamodelirovanii perevoda. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazyk. Literatura. Kul'tura.* 2020; № 1: 25-32.
7. Haitova F.S. Paremiologicheskie edinicy v obscheyazykovoj nacional'noj kartine mira. *Neofilologiya*. 2023; T. 9, № 34: 452-458.
8. Hu`ej L., Syrovatskaya V.I. Teoreticheskie aspekty izucheniya i ispol'zovaniya russkogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 129-132.
9. Koroleva I.A. Dvuosnovnye lichnye imena: istoriya i sovremennost'. V*estnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2021; № 3: 43-50.
10. Yusufov M.G., Ashimova A.F. Osobennosti dagestanskoj antroponimiki. *Vestnik social'no-pedagogicheskogo instituta.* 2022; № 1 (41): 43-48.
11. Gorelova O.V. K voprosu o differenciacii terminov «familiya» i «famil'noe prozvanie» v antroponimike. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2020; № 6-2: 100-103.
12. Bidzhieva S.R., Urtenova `E.N. Puti vozniknoveniya i sposoby zaimstvovaniya antroponimov v karachaevo-balkarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 422-424.

*Статья поступила в редакцию 18.04.24*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-473-475

***Gornostaeva A.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Translation and Pedagogy, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: anngornostaeva@yandex.ru*

**THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE IRONIC IMAGE IN COMMUNICATION (ON ENGLISH AND RUSSIAN POLITICAL DISCOURSE).** The paper examines key concepts such as irony, ironism and ironic image in interrelation, and outlines a methodology for studying irony as a linguistic category through the analysis of ironic images characteristic of Russian and English-speaking cultures. The proposed research contributes to the development of the theory of ethnostyle and consists in the development of a new ethnodiscoursive direction (at the junction of the theory of discourse and ethnostylistics) in the theory of political communication. The essence of the proposed direction is to identify discoursive tactics (ironic images) typical of ethnoculture, the analysis of which allows to draw conclusions about the pragmatic attitudes and value orientations of a particular politician. Thus, ethnostyle is considered as one of the factors that determines irony in political communication, which reflects ethnocultural values fully, partially or not at all, depending on the discoursive tactics chosen by the speaker (ironic image). The author concludes that the irony of political communication is embodied in discourse in discursive tactics, with the involvement of ironic images, and can be studied as a linguistic category through the analysis of these images characteristic of Russian and English-speaking cultures.

*Key words:* **irony, ironic image, political discourse, communication, ethnostylistics**

***А.А. Горностаева,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: anngornostaeva@yandex.ru*

# ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ИРОНИЧЕСКОГО ОБРАЗА В КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

В работе рассматриваются во взаимосвязи такие ключевые понятия, как ирония, ироничность и иронический образ, и намечается методология изучения ироничности как лингвистической категории через анализ характерных для русской и англоязычной культур иронических образов. Предлагаемое исследование вносит вклад в развитие теории этностиля и заключается в разработке нового этнодискурсивного направления (на стыке теории дискурса и этностилистики) в теории политической коммуникации. Суть предлагаемого направления заключается в выявлении характерных для этнокультуры дискурсивных тактик (иронических образов), анализ которых позволяет делать выводы о прагматических установках и ценностных ориентациях конкретного политика. Таким образом, этностиль рассматривается как один из факторов, обусловливающих ироничность политической коммуникации, которая отражает этнокультурные ценности полно, частично или не отражает совсем, в зависимости от выбранной говорящим дискурсивной тактики (иронического образа).

*Ключевые слова:* **ирония, ироничность, иронический образ, политический дискурс, коммуникация, этностилистика**

Актуальность темы данного исследования определяется следующими факторами: важной ролью политической коммуникации в современном обществе и необходимостью ее всестороннего изучения с целью более глубокого понимания принципов функционирования политических систем, выявления средств и способов политической борьбы; изменением функционально-стилистических характеристик политического дискурса, смещением акцента с официально-информативного стиля языка политики к театрально-развлекательному; усилением этнокультурных особенностей политической коммуникации; возрастающей ролью иронии и юмора в политическом дискурсе [1–7].

Ирония является характеристикой современной политической коммуникации, проявляющейся в ироническом образе политика, а также дискурсивной практикой. Ирония находит свое проявление в ироничности как типе коммуникативного поведения. В данном исследовании предлагается понимание ироничности как стратегии политической коммуникации, которая воплощается в языке в виде дискурсивных тактик, называемых иронических образами. Гипотеза исследования состоит в том, что ироничность представляет собой тип коммуникативного поведения, обладающий выраженной этнокультурной спецификой. Способом актуализации ироничности в политическом дискурсе являются иронические образы, внешняя сторона которых задается лингвостилистическими средствами языка, а содержание представляет собой одну или несколько дискурсивных тактик, специфика которых зависит от этностиля, индивидуального стиля политика и ситуации.

Цель статьи состоит в разработке этнодискурсивной теории ироничности и в рассмотрении ироничности как коммуникативной категории через выявление и описание иронических образов, выступающих основными способами ее актуализации в политическом дискурсе. Цель и гипотеза определили постановку и решение следующих задач:

– установить соотношение между этностилем и идиостилем как факторами, определяющими особенности иронии в разных иронических жанрах;

– определить иронию как стиль речевого взаимодействия между автором и адресатом, имеющий в основе импликатуру (скрытый смысл) и реализуемый за счет логического несоответствия высказанного и невысказанного, что, как правило, нарушает коммуникативные ожидания собеседника;

– определить иронический образ как форму самопрезентации политиков, основанную на дискурсивных тактиках, и характеризуемую наличием этностилистических, идиостилистических и ситуативных признаков.

Научная новизна статьи заключается следующем: в коммуникативную парадигму вводится новый объект исследования – ироничность, представляющая собой тип коммуникативного поведения, коммуникативную стратегию, способом актуализации которой в дискурсе являются иронические образы; предлагается понятие «иронический образ» – совокупность этно- и идиостилистически маркированных дискурсивных тактик, используемых политиком для самопрезентации.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней предложены основы методологии этнодискурсивного исследования ироничности как коммуникативной категории. Таким образом, статья вносит вклад в развитие этностилистики и теории дискурса.

Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их использования в практике вузовского преподавания курсов по политической коммуникации, лингвостилистике, лингвопрагматике, этностилистике.

*Этностиль и идиостиль как факторы, влияющие на создание иронического образа в политическом дискурсе*. Можно выделить три фактора, влияющих на выбор политиком конкретного иронического образа и определяющих характер его иронического дискурса: объективный фактор (этностиль); субъективный фактор (идиостиль); внешний фактор (ситуативный контекст). Данные факторы определяют модель иронической коммуникации независимо от языка и культуры. Таким образом, при анализе языкового материала с целью выявления средств конструирования конкретных иронических образов учитываются три параметра: характеристики политической коммуникации, стилистическое разнообразие иронии, прагматическое пространство говорящего.

Поскольку дискурс в целом представляет собой модель, базирующуюся на стратегиях [1], политический дискурс выстраивается вокруг двух гиперстратегий – убеждения и манипуляции, которые включают в себя более мелкие стратегии, подразделяющиеся на три группы по признаку выстраивания отношений между автором и адресатом [2]: стратегии на понижение (направленные на дискредитацию оппонента, которым является политический противник); стратегии

на повышение (характеризующиеся желанием говорящего представить себя в выгодном свете, увеличить свою значимость в глазах электората); стратегии театральности, одной из которых является ироничность.

Данные стратегии этностилистически маркированы и находят свое проявление в речевых портретах политиков – как индивидуальных, так и коллективных. В данном исследовании выдвигается предположение о том, что иронический образ может являться или не являться частью дискурса политика в зависимости от типа его коммуникативного поведения, в то время как изучение иронического образа дает ключ к пониманию прагматических установок говорящего.

Зависимость ироничности от этностиля рассматривается в соответствии с идеями коммуникативной этностилистики, нового междисциплинарного направления, целью которого является систематизация национально-культурных особенностей поведения в виде этнокультурных стилей коммуникативного поведения, или коммуникативных этностилей [3].

Этностиль, или национальный стиль коммуникации может быть описан на основе параметров, связанных с количественными и качественными характеристиками:

– аксиологическими (приоритетные ценности данной культуры, влияющие на процесс коммуникации: личная автономия или интимность, уважение к статусу или равенство; искренность или сохранение лица и т. д.;

– социокультурными (дистантность/контактность, ориентированность на статус/ориентированность на личность, симметричность/ассимметричность отношений и др.;

– социолингвистическими (субъектно-объектная ориентированность коммуникантов;

– степень допустимости прямого коммуникативного воздействия; прямолинейность/косвенность; степень формальности/неформальности и др.);

– психолингвистическими (эмоциональная сдержанность/открытость, направленность и функциональная значимость эмоций, степень речевой экспрессивности);

– лингвистическими (наличие, выбор и предпочтение тех или иных языковых средств, особенности синтаксической организации высказываний и т. д.) и другими [6].

Перечисленные параметры помогают проследить системность этностиля и объяснить его особенности, которые отражают коммуникативные ценности той или иной лингвокультуры. Для анализа зависимости ироничности от этностиля в политическом дискурсе наиболее важны следующие параметры стиля коммуникации: дистантность/контактность (что проявляется в иронии сближения и иронии отдаления); прямолинейность/косвенность (проявляется в эксплицитной / имплицитной иронии); эмоциональная сдержанность/открытость (находит отражение в двусмысленности иронии); приоритетные ценности данной культуры.

Ироничность как стратегия выполняет определенные функции в официальной речи. В политическом дискурсе, где много абстрактных слов, рассеивающих внимание аудитории, сложно долгое время удерживать интерес публики. Ироничность как тип коммуникативного поведения задает тон общения и поддерживает аудиторию в состоянии готовности. При помощи иронии можно переключить внимание адресата, акцентировать определенные моменты своего выступления, разрядить напряженную обстановку или, напротив, создать напряженность. В диалоге с оппонентами ирония может выступать в качестве вежливого способа сказать грубость и реализуется за счет подразумеваемого противоречия (inferred contradiction) [4].

Таким образом, политическая коммуникация основана на коммуникативных стратегиях и тактиках, этностилистически маркированных. Одной из стратегий является ироничность, которая определяется этностилем, идиостилем и ситуативным контекстом. Ироничность реализуется за счет дискурсивной тактики – иронического образа, который может являться или не являться частью речевого портрета политика [5].

**Ирония и сарказм в политическом дискурсе**

Говоря о политическом дискурсе, следует заметить, что он является отражением коммуникативной культуры. В англоязычной коммуникативной культуре большую роль играют ирония, самоирония и сарказм, в то время как для русской коммуникации эти явления менее характерны. Постулат об ироничности как о характерной черте англоязычного дискурса (в отличие от русского) выдвинут и доказан рядом исследователей (А.А. Габриелян, В.И. Карасик, S. Attardo, G. Fine, M. de Soucey, K. Fox, L. Hutcheon и др.).

Политический дискурс изобилует примерами иронии, находящейся на грани сарказма. Так, с начала 2023 года обсуждение состояния здоровья и умственных способностей президента США Джо Байдена занимает значительное место в телевизионных трансляциях, и большинство из высказываний комментаторов можно трактовать как иронически-саркастические. Например, ведущая программы «Скай ньюс» Рита Панахи комментирует результаты медицинского обследования президента (20.02.2023):

*An extremely detailed neurological exam discovered no sign of cognitive decline. Not at all!* («Тщательное медицинское обследование не выявило никаких признаков умственной деградации. Ну, конечно: абсолютно никаких!»).

Саркастическая ирония в данном высказывании воплощается в ироническом образе – притворное безоговорочное доверие медицинским авторитетам – и эксплицитно демонстрирует истинную позицию комментатора: несогласие с результатами медицинского осмотра и полная уверенность в обратном.

В английском и американском политических дискурсах существует множество примеров, которые иллюстрируют так называемый «колониальный юмор» и устоявшиеся взгляды англосаксов на свое главенствующее положение в мире. Несмотря на вежливость и толерантность (выражающиеся внешне, так как английская вежливость направлена в основном на форму, а не на глубину), сознание своего превосходства над миром отражается в юмористических, иронических и саркастических высказываниях; это находит проявление и в политическом дискурсе, часто в виде самоиронии. Примерами этому могут служить неоднократные иронические высказывания Барака Обамы о своем африканском происхождении, например: ***Jeb Bush identified himself as Hispanic back in 2009, which reminds me of the mistake when I identified myself as American back in 1961*** («Джеб Буш идентифицировал себя как испанца в 2009 году, что напоминает мне о собственной ошибке, когда я в 1961 году самоидентифицировался как американец»); а также недавняя фраза премьер-министра Великобритании Риши Сунака: *Somebody said to me the other day: Wow! You've got a great tan!* («Мне недавно сказали: О! У Вас прекрасный загар!»). В высказываниях Обамы и Сунака ирония исходит от людей с темным цветом кожи, не принадлежащим к англо-саксонской расе. Они выбирают ироничный тип коммуникативного поведения в качестве защиты; ирония, направленная на себя, выступает в превентивной функции, чтобы не допустить возникновения у аудитории нежелательных для политика мыслей о несоответствии его происхождения занимаемой должности. Иронические образы, основанные на национально-ориентированной иронии, воплощают в себе черты, предположительно свойственные той или иной национальности.

В российском политическом дискурсе ирония также часто делит аудиторию на тех, кто иронизирует, и тех, над кем иронизируют, и может приближаться к сарказму. Так, следующая фраза Рамзана Кадырова содержит эксплицитную, граничащую с сарказмом иронию в адрес покинувших Россию в связи с СВО 2022–2023 гг. артистов, называющих себя патриотами: «*Я и не знал, но, оказывается, чтобы стать патриотом своей страны, надо раскритиковать действия России, уехать за границу, причем громко и пафосно, создав шумиху вокруг персоны, а потом, когда политический градус противостояния упадет, вернуться обратно, как ни в чем не бывало».*

В приведенном примере ироническая стратегия деструктивности подтверждается словами с отрицательной коннотацией (*раскритиковать, пафосно, создать шумиху*), которые контрастируют со словом патриот. Начало фразы (*я не знал*) содержит смысл, отличающийся от буквального: на самом деле имеется ввиду, что политик всегда знал и продолжает верить, что патриот – это человек, совершающий поступки, противоположные тому, что делают уехавшие артисты. Таким образом, выбранный говорящим иронический образ является способом выразить истинное отношение к объектам иронии, которая реализуется в оппозиции «свои – чужие».

**Иронический образ в политической коммуникации как средство актуализации оппозиции «свой – чужой»**

Оппозиция «свой – чужой» лежит в основе тактики, выбираемой политиком в каждом конкретном случае для воплощения в дискурсе стратегии ироничности. При этом все, что относится к «своему», позиционируется как положительное и желательное, в то время как «чужое» расценивается как отрицательное, вредное, чуждое. Ироническая коммуникация в рамках данной оппозиции включает в себя несколько участников: автора, адресата, объект иронии (жертву) и аудиторию, на которую нацелена коммуникация. Так, Король Великобритании Карл приветствует премьер-министра Лиз Трасс в своем дворце словами: *Back again? Dear, oh dear* («Вы снова здесь? О Боже!») [The Guardian 13.10.2022. King Charles greets Liz].

Ирония во фразе короля выражает эксплицитную насмешку, граничащую с издевкой: премьер-министр занимала свой пост всего 44 дня, не справилась со своими обязанностями и вынуждена была уйти в отставку. При вступлении в должность и при уходе с нее премьер-министры являются на аудиенцию к королю (королеве), и реплика Карла содержит иронический намек на то, что времени между первой и последней Тактика высмеивания актуализируется в ироническом образе «старший по статусу», который свидетельствует о прагматических установках короля: Карл, сам недавно занявший королевский трон, старается произвести впечатление строгого и погруженного в государственные дела монарха, который не одобряет политиков, берущихся не за свое дело. Этот иронический образ актуализирует оппозицию «свои – чужие» на данный момент времени: «свои» – это люди дела, серьезные политики, «чужие» – неудачники в политике. Следующий пример актуализации оппозиции «свои – чужие» содержится в иронической фразе министра иностранных дел РФ Сергея Лаврова, который, отвечая на вопрос журналиста, заявил, что полное прерывание контактов между Россией и Западом в эпоху глобализации невозможно. И добавил про своих западных коллег, что «*если* [они] *будут* опускать *железный занавес, то ненароком могут себе чего-нибудь прищемить».* Коммуникативная цель политика (уверить аудиторию в том, что дипломатические отношения не будут прерваны) достигается путем применения дискурсивной тактики «угроза противнику», которая актуализируется в ироническом образе «старший и опытный». Прагматические установки политика (продолжить сотрудничество с Западом на выгодных для России условиях) проявляются в оппозиции «свои» – «чужие». Министр оценивает ситуацию с позиции более крупного и более опытного игрока, который осведомлен

о собственных преимуществах и об опасностях, которые угрожают «чужим» (в данном контексте – западным странам) в случае неправильного поведения.

Таким образом, оппозиция «свой – чужой» является средством актуализации ироничности в дискурсе, причем анализ иронического образа помогает определить, кто предстает в дискурсе политика как «свой» и как «чужой» в данный момент времени.

Под влиянием таких факторов, как этностиль, идиостиль и ситуативный контекст, складывается ироничность политической коммуникации как коммуникативная стратегия эмоционального воздействия, являющаяся разновидностью стратегии театральности. Ироничность политической коммуникации воплощается в дискурсе в дискурсивных тактиках с привлечением иронических образов, и может быть изучена как лингвистическая категория через анализ этих образов, характерных для русской и англоязычных культур. Ироничность познаваема и изучаема через иронический образ. Результаты анализа иронического образа дают основания судить о прагматических установках политика и его политических преференциях.

Библиографический список

1. Van Dijk T.A. Discourse and manipulation. *Discourse and society*. 2006; Vol. 17 (2): 359–383.
2. Михалева О.Л. *Политический дискурс: способы реализации агональности*. Москва: Либроком, 2009.
3. Ларина Т.В. Этностилистика в ее коммуникативном аспекте. *Известия РАН*. Серия литературы и языка. 2007; Т. 66; № 3: 3–17.
4. Alba-Juez L. Irony as inferred contradiction. *Вестник РУДН*. Серия: Лингвистика. 2014; № 4: 139–152.
5. Земчихина Л.С. Ирония: к проблеме определения. *Наука и школа*. 2018; № 6: 155–161.
6. Горностаева А.А. *Ирония как компонент английского стиля коммуникации*. Москва, 2013.
7. Gornostayeva A.A. American political discourse: irony in pre-election campaign 2016. *Russian Journal of Linguistics*. 2016; Т. 20, № 4: 179–196.

References

1. Van Dijk T.A. Discourse and manipulation. *Discourse and society*. 2006; Vol. 17 (2): 359-383.
2. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: sposoby realizacii agonal'nosti*. Moskva: Librokom, 2009.
3. Larina T.V. `Etnostilistika v ee kommunikativnom aspekte. *Izvestiya RAN*. Seriya literatury i yazyka. 2007; T. 66; № 3: 3-17.
4. Alba-Juez L. Irony as inferred contradiction. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2014; № 4: 139-152.
5. Zemchihina L.S. Ironiya: k probleme opredeleniya. *Nauka i shkola*. 2018; № 6: 155-161.
6. Gornostaeva A.A. *Ironiya kak komponent anglijskogo stilya kommunikacii*. Moskva, 2013.
7. Gornostayeva A.A. American political discourse: irony in pre-election campaign 2016. *Russian Journal of Linguistics*. 2016; T. 20, № 4: 179-196.

*Статья поступила в редакцию 29.03.24*

УДК 821.351.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-475-478

***Kazimagomedova F.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov; teacher (Russian Language, Literature), Professional and Pedagogical College of the DSPU n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: fainamaka@mail.ru*

**SPIRITUAL, ARTISTIC AND PHILOSOPHICAL WORLD OF CREATIVE WORK OF A. ISMAILOV (THE STUDY OF PROSE).** The article on the basis of a comprehensive analysis comprehensively explores problems of spirituality and morality in works of Abduselim Ismailov in the context of the specific relationship of heroes of his works and their relationship to humanity. Problems, which the author raises in his works, are particularly relevant in the modern world, morality is seen as a fundamental component of human relationships and their relationship to the value of life. This is especially true in modern warfare. Refuse from morality, from the value of life in all its manifestations leads to degradation, self-destruction, deterioration of human, interpersonal relations, to global destruction. This problem is considered on the material of medium and small prose genres with the support of the review, typological, comparative and analytical research methods. The article also notes the versatility of creativity and artistic talent of the modern Dagestan prose writer Abduselim Abumislimovich Ismailov.

*Key words:* **Dagestani literature, artistic psychology, morality and spirituality, Abduselim Ismailov, types of images, miniature, dramatic prose**

***Ф.И. Казимагомедова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, преп., Профессионально-педагогический колледж ДГПУ имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: fainamaka@mail.ru*

# ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИЙ МИР ТВОРЧЕСТВА А. ИСМАИЛОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)

В статье на основе разностороннего анализа исследуются проблемы духовности и нравственности в произведениях Абдуселима Исмаилова в контексте специфических взаимоотношений героев произведений и их отношения к человечности. Проблемы, которые поднимает автор в своих произведениях, особенно актуальны в современном мире, а нравственность рассматривается в качестве фундаментальной составляющей человеческих взаимоотношений и их понимания ценности жизни, что особенно актуально в условиях современных войн. Отказ от морали во всех ее проявлениях приводит к деградации и саморазрушению, ухудшению человеческих, межличностных отношений, к глобальным разрушениям. Данная проблема рассматривается на материале средних и малых прозаических жанров с опорой на обзорный, типологический, сравнительный и аналитический методы исследования. В статье также отмечается многогранность творчества и художественного таланта современного дагестанского прозаика Абдуселима Абумислимовича Исмаилова.

*Ключевые слова:* **дагестанская литература, художественный психологизм, нравственность и духовность, Абдуселим Исмаилов, образы-типы, миниатюра, драматизм прозы**

Актуальность темы данного исследования состоит в отсутствии специальных работ, посвященных изучению как духовно-нравственного и художественно-философского аспекта прозы, так творчества в целом одного из популярных дагестанских писателей XXI века Абдуселима Исмаилова, чье многогранное творчество охватывает актуальные проблемы современности, главной из которых является нравственность и духовность. По мере углубления литературно-критической мысли в духовно-нравственный и художественно-философский мир творчества А. Исмаилова открывается больше неизученных аспектов, чем также обусловлена актуальность данного исследования. Кроме того, актуальность темы исследования объясняется и всевозрастающим интересом читателей к творчеству А. Исмаилова, где логика «комплектования» художественного мира писателя исходит из нравственно-этического дефицита современного мира.

К прямому или же опосредованному отражению темы нравственности и духовности обращалось не одно поколение художников слова. Однако произведения А. Исмаилова на эти темы полны психологизма и философского драматизма.

Посредством художественного слова, через создание яркой галереи образов, сложной образной системы, а также серии публицистических статей-размышлений с риторическим оттенком А. Исмаилов методично оказывает влияние на формирование общественного мнения. В его творчестве гармонично сочетаются национально-личностное с общечеловеческим, бытовое с философским («Последний вой» («Эхиримжи къув»), «Дявольские игры» («(«Шейт1анрин къугъунар («Хъел авур руьгьдикайни мизан квахьай вахтуникай повесть)»), «Мгновения» («Легьзеяр»), «Свадьба в тюрьме» («Дустагьда мехъер»), «Мой белый конь» («Зи лацу балк1ан») и др.). Итак, вопрос соотношений духовных образований и культурно-эстетических систем был актуален во все времена, к сожалению, он не стал менее значительным и в современном обществе, когда стремление философов, ученых, психологов и педагогов решить проблемы нравственности способствовали появлению в различных науках по обществознанию и человековедению целой системы исследовательских практик и работ. Но приоритет в этой системе наук, по мнению многих исследователей, закрепился за литературоведением [1–10].

Цель нашей статьи заключается в исследовании духовно-нравственных и философских проблем прозаических произведений А. Исмаилова в контексте специфических взаимоотношений героев и описании художественно-философ-

ского миропонимания Исмаилова-художника. В центре внимания прежде всего оказывается национальное своеобразие характеров героев, отражающее систему нравственно-философских концепций самого писателя.

Для достижения поставленной цели нами решаются следующие задачи: изучение соответствующей литературы по теме исследования; на конкретном художественном материале («Дьявольские игры», «Последний вой», «Мгновения», «Мой белый конь» и др.) рассмотреть своеобразие духовно-нравственных и художественно-философских отношений и показать взаимосвязь духовно-нравственного и философского миров; выявить особенности восприятия духовно-нравственного мира персонажами и художественно-философской трактовки этого мира автором.

Содержание и направление нашего исследования в рамках данной статьи в качестве основных определили следующий выбор методов и приемов: аналитический (анализ произведений в единстве формы и содержания), сопоставительный, сравнительно-типологический, системный и интертекстуальный. Такие параметры, как выборка материала, сопоставление с аналогичным содержанием, классификация и описание содержания прозаических произведений стали основными приемами исследования.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые предпринята попытка целостного описания духовно-нравственных основ и художественно-философского мира прозы А. Исмаилова.

Теоретическая значимость состоит в определении и исследовании малоизученных аспектов прозы Абдуселима Исмаилова, в анализе особенностей преемственной связи миропонимания и мировосприятия писателя с системой духовно-нравственных ценностей, которые в последующем могут стать предметом детального анализа.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования полученных результатов для дальнейшего изучения творчества А.А. Исмаилова, а также при подготовке комментариев к произведениям писателя и составлении учебно-методических материалов, пособий по дагестанской литературе в вузах.

Абдуселим Исмаилов – писатель-билингв. Он учился не только у своего (лезгинского) фольклора и литературы, но и у всей дагестанской, а также мировой литератур, что, несомненно, наложило отпечаток на его мышление, мировоззрение, на особенности его художественного мастерства и писательской манеры. В своем творчестве он часто использует фольклорный и этнографический материал с обязательной опорой на народную философию.

В своих предыдущих исследованиях по лезгинской литературе мы не раз подчеркивали, что творчество писателя Абдуселима Исмаилова отмечено глубоким проникновением в психологию человека, большой тонкостью в изображении человеческих чувств и характеров, глубиной и убедительностью в описании перемен в сознании людей. Как писатель, он стремится видеть и выделить в человеке возвышающие его черты, которые, по сути, и делают его человеком (повесть «Мой белый конь», поэма-эссе «Тысяча дум о Кавказе», драма «Свадьба в тюрьме», «Легенда о Шах-Албурзе и говорящем камне», рассказы «Дикая слива», «Шелковица старухи Залму» и др.).

Личная позиция писателя как автора и гражданина в большей степени раскрывается в его раннем творчестве, которая выражается в следующем: только тот, кто верен заветам предков и сохранит верность моральным принципам, противостоит испытаниям и напастям. Реализовалась данная позиция, как правило, в необычных, неповторимых оригинальных характерах, не вписывающихся в будни, то есть в образах тех, кто несет в мир что-то свое особое, неповторимое, выделяющее их из массы однородных характеров-типов, что, на наш взгляд, несколько сближает его с В. Шукшиным. Они (герои произведений А. Исмаилова), оказавшись в силу различных обстоятельств перед нравственным выбором, руководствуются силой духа и разума в выборе добра и зла, т. е. совестью.

В произведениях этого периода общность проблематики и близость прозы А.А. Исмаилова и авторов, относимых критикой к поколению «деревенщиков» (В. Шукшин, В. Распутин, В. Астафьев и др.) очевидна.

В центре этих произведений стоят проблемы одиночества стариков, сохранения нравственной и духовной чистоты людей, жизни человечества, изображение кризисного состояния села и человека труда. В то же время уделяется внимание человеку, его настроению, мечтам, душевному состоянию перед лицом личной или всеобщей беды, а также его скрытым ресурсам, дающим ему силы в стремлении жить.

Однако манера изложения, характер конфликта и страстей, умение воспроизводить психологические основы персонажей в поздних произведениях уже говорят о чеховской манере. В то же время А. Исмаилов как и Ч. Айтматов, убежден, что «в столкновении вечного и текущего в жизни человек-труженик интересен и важен настолько, насколько он личность, насколько велика его духовная нагрузка, насколько сконцентрировано в нем его время…»: [1, с. 56]. Однако данные утверждения не должны восприниматься как сравнения Абдуселима Абумислимовича с кем-либо из названных писателей. А.А. Исмаилов состоявшийся, зрелый и ответственный за свои «детища» автор, имеющий свой слог, стиль и почерк, свою манеру изложения.

Исмаиловская манера и стиль в своей неповторимости остаются безошибочно узнаваемыми, что особо подчеркивал и Куйбыш Исабеков в своей статье «Исследователь народной души»: «Он (А. Исмаилов) занимает достойное место в ряду лучших прозаиков Дагестана. Самое главное, его не перепутаешь ни с кем, кто работает в этом жанре. Несомненно его творчество – это явление в лезгинской литературе…» [2, с. 4].

Наибольший интерес критиков и литературоведов вызвала книга «Свадьба в тюрьме», на которую мы в своем исследовании в основном и будем опираться.

Согласно единому мнению литературоведов А.М. Вагидова, Ф.И. Казимагомедовой и Х. Хаметовой, одно из основных открытий Абдуселима Исмаилова – новые отношения между изменяющимся и устойчивым началами душевной жизни.

Литературный персонаж, как известно, «создается в процессе изображения серии последовательных появлений или упоминаний одного лица» [3, с. 272]. В последующем все это усиливается речевой характеристикой, изображением действий, внешних черт, внутренних состояний, повествованием и связанных с ним событий, авторским анализом, образуя определенное единство. А. Исмаилов создает и передает характеры, которые нельзя понять и воспринять без той идеи, нравственно-философской задачи, которую решает каждый из них. Например, когда мы знакомимся с историей Бедназара из повести «Дьявольские игры, или повесть об оскорбленном духе и о времени, сошедшем с ума», погружаемся в атмосферу 90-х годов прошлого столетия. Перед нами встают два типа героев, один из которых – представители и воспитанники советской идеи, а второй – представители нового, «свободного» времени и свободных нравов. Бедназар – главный герой повести – будучи воспитанником «старого» времени, так и не стал носителем идей своего времени, с приходом перемен в обществе и политике в его жизни и убеждениях также по-прежнему ничего не поменялось. Он застрял на перепутье. Он труженик, не карьерист, прост, как и его мечты и желания, наивен, не способен на поступок, то есть обыкновенный, согласно описанию автора: «*Жил себе, поживал один человек.* <⋯>*… Среднего роста, характера не буйного, не без доли обаяния, никому не в тягость…* <⋯> *Ничем особенным он не выделялся, как и все прочие в селе: имел дом, жену, детей, скотину во дворе. О том, чего у него не было, пока еще он и сам не задумывался, пока еще он осознавал себя обыкновенным человеком среди обыкновенного сельского люда, одним из многих, себе подобных*» [4, с. 4]. Однако и его «Я» взбунтовалось против своего физического тела. И в этих спорах со своим «Я» Бедназар проиграл: «*…завершились споры Бедназара с его душой. Из-за злости на мир, сошедшего с ума, не дающего человеку покоя от рождения его до смерти, они наказали друг друга*» [4, с. 126].

Бедназар – обыватель, тип «маленького» (в начале произведения) и «лишнего» (в конце произведения) человека в одном лице; человек бездейственный, «футлярный». Этот герой появился в обществе в 90-е годы прошлого столетия. Однако художественная литература в силу разных причин (не формат, не интересен и т. д.) предпочитала не уделять ему внимания. В образе Бадназара А. Исмаилов создает реально новый тип литературного героя, прототипом которого являлась большая часть общества 90-х: испуганных, растерянных, потерянных, разочарованных, сломавшихся от неоправданных надежд. У Исмаилов А.А. практически все образы – типы. Ему удалось, исходя из исторического момента, придать создаваемым образам типичность, избегая схематизма и примитива, обозначив при этом и подчеркнув основополагающую черту, которая встречается и у других людей. Исходя из «социальной функции художественного образа» [5, с. 245], имя Бедназар постепенно стало в народе нарицательным.

Применив сравнительно-типологический метод в процессе системного анализа прозы Абдуселима Абумислимовича, мы установили, что образ Бедназара также явился переходным этапом в творчестве и для самого писателя. В последующих прозаических произведениях на первый план в создании образов выдвигается мудрость и вера во всех ее проявлениях. В этот период писатель чаще обращается к миниатюре и жанру короткого рассказа как к мобильным. Но даже в рамках небольших произведений автору удается сохранить глубину, характерность и яркость создаваемых образов. Характерная черта – каждое прозаическое произведение завершается обнадеживающей фразой, заставляющей читателя погрузиться в себя до основ. Читатель не замечает, как, «слой за слоем» снимая с себя шелуху социологических условностей, обнажается и очищается. Для примера обратимся к миниатюрам. Конечно же, примеры нами будут приводиться в сокращении.

*1. Я проснулся.*<⋯>

*– О, благодать, какая! До чего же светло и прозрачно за окном!* <⋯> *Я замер.* <⋯> *И – тишина, позволяющая услышать даже шум сползающей с листьев утренней росы. Кристальная чистота – и на земле, и на небе.*

*– О, если бы так было каждый день: светло, чисто, тихо… На завтрашний день – вся надежда. О, если бы она не обманула*…[4, с. 406].

*2. Эту дорогу протоптали и мои ноги… Давно… Теперь она заросла травой. Травой времени.* <⋯> *Дорога, мечтающая о том, чтобы мои ноги ее топтали, приводит их в движение. К тому повороту – на свидание с ней! И вот – передо мной возникает она сама, кажущаяся взору зажженной, юная груша, с листвы которой еще не испарилась полная солнечных лучей ночная роса. Эта родной земли непорочная дочь, что, если бесплодна в этом году, то в следующем непременно станет плодоносной*… [4, с. 406].

*3. – Спасибо за этот день…*

*– Мы достигли своей цели…*

*О, если бы цели каждого человека, каждый раз достигались*…(«Под водопадом»…).

*4. …Без причины в этом мире ничего не происходит. Ночные птицы, в моем понимании, – это старые люди, прожившие целый век, набравшиеся мудрости, выдержки и терпения и, даже потеряв зрение, остаются зрячими. Их мало кто будет слушать, но они поправят во всем и всех рассудят…* [4, с. 409]. и т. д.

Здесь стоит обратить внимание, что последние предложения миниатюр оформлены автором многоточием, которое, как известно, характеризуется стилистическим своеобразием. Так автор передает умиротворенность через взволнованность, надежду через отчаяние, вечность через мгновение, зрелость через юность, зрелую нравственность через подлинный лиризм, трепетность личного ощущения и восхищения вечностью каждого героя. Следовательно, для автора в целях передачи чувств героев в данных текстах была важна эмоциональная составляющая многоточия, позволяющая читателю задумываться и одновременно домысливать.

Сохраняя свои характерные особенности в создании произведений – простоту слога, близость к народным выражениям, к созданию простых, несколько нелепых и порочных образов и т. д. – Исмаилов А. вместе с тем делает здесь шаг в сторону создания героев-мудрецов, чем и отличается его поздняя проза.

В прозаических произведениях позднего периода А.А. Исмаилов стремится к художественному философскому познанию человека. Он (автор) открывает противоречия сознания, которые, по сути, были известны давно и меняют лишь внешние формы и функции. Понимая, что «в человеке, как в фокусе, сходятся все видимые и невидимые лучи действительности, разглядеть душу человека, понять, что с ней происходит, познать сокровенную жизнь ее, значит понять суть и характер времени, исторического процесса» [6, с. 87], он в своей прозе углубленно и детально не просто изображает, а исследует судьбу современника, и в этом творческом процессе, как результат последнего, психологический анализ соединяется с социальным исследованием. На первый план выдвигается «вопрос ценности надежды и веры в жизнь» [7, с. 304]. Так, в рассказе «Зима» А. Исмаилов в процессе конкретной ситуации и диалога раскрывает отношение двух поколений к ценности жизни.

Герои в произведении не имеют имен, так как проблема, поднятая автором, намного шире, глобальнее. Она выходит за рамки обычных взаимоотношений двух людей. Для автора важен взгляд на одно и то же разных людей, представителей разных поколений, поэтому главных героев автор обозначает как старик и молодой. В создании их образов, в раскрытии их характеров автор использует параллель. Этот небольшой текст (короткий рассказ) целиком построен на антонимах: «*…сильно хлопнув дверью, молодой человек высокомерно покинул машину*» [4, с. 418].

Старик научился ценить жизнь во всех ее проявлениях – молодой не видит этой ценности, в проявлениях природы он видит только наказание. Старик ласково говорит: «*Моя машина*» – молодой – «*старое веретено*». Старик – воплощение самообладания, веры и проницательности. Нравственная составляющая у этого персонажа является «выпуклой» и значимой, заключается она в терпимости, мудрости старика, его ощущении мгновений, дающих силы жить; мгновений, из которых и состоит жизнь.

Ключевое слово в речи старика относительно снега – *благодать*! – Молодой пытается скрыть свой страх, но не в состоянии скрыть гнев «*перед многомиллионной армией снежных хлопьев*» [4, с. 420]. «*Пока молодой, в гневе, кроме покрытого снегом подъема на гору ничего не замечал, и старик, любующийся картиной ночного снегопада в свете машинных фар, кажущейся беспрерывным сходом небес на землю, были заняты разговором, с горки с шумом и радостными возгласами спустилась вереница детей…*» [4, с. 498].

За сравнительно небольшой текст герой произведения, старик, в разных контекстах и конструкциях повторяет: «*Какая зима! Какая благодать! Ты смотри как снег идет… А небо!.. Сколько красоты!..*» [4, с. 419.] Старик называет снегопад «*движением небес на землю*» [4, с. 419], что несет за собой божью благодать. Ключевым в его высказываниях является слово «***благодать***», звучащее в восклицательных конструкциях, выражая подчеркнуто восхищенное отношение к жизни героя, что подтверждается и самим текстом. Жизнь научила его терпению, научила видеть красоту и благодать даже в малом.

В другом рассказе (где также у героев нет имен) – «Камень под горой» – автор повествует о мимолетной и случайной встрече со старухой, однако заставляет задуматься читателя над ее словами, в которых выражена ее философия, то, к чему она пришла к концу жизни:

«*Опущенная на грудь голова старухи закачалась из стороны в сторону, и она горестно добавила:*

*– Я как камень под горой, дети мои, зачем мне оставаться в этом мире?..*» [8, с. 55]. Она не хочет вспоминать прошлое, «где похоронила детей». Но она все же думает о завтрашнем дне, потому что есть внуки, а главное, что ее утешает, обнадеживает, это то «…*что есть меня опустить в могилу*» [8, с. 55]. В этом произведении А. Исмаилов создает образ старости, перерастающий в образ одиночества, и не прерывающейся цепочки жизни: потеряла детей – плохо, есть внуки – надежда. В реплике «*есть кому меня в могилу опустить*» автор передает картину мира горцев как этносов. За этой репликой открывается целый мир отношения дагестанцев к жизни и смерти, божественному миропорядку как религиозно-философским категориям.

Резюмируя, типизируя человеческие натуры и наблюдения, а события дополняя воображением и вымыслом, А. Исмаилов выражает частное в общем, в индивидуальном – типическое, то есть раскрывает наиболее существенные стороны действительности, ее конкретные социально-исторические черты.

На протяжении небольшого рассказа (несколько притчевого характера) А. Исмаилов не рисует внутренний мир персонажа, не воспроизводя психологические основы, движения чувств. Он дает психологию во внешних проявлениях: в жестах, в мимике («мимический» психологизм), речи, телодвижениях. Психологизм А. Исмаилова в данном случае «скрытый», то есть чувства и мысли героев не изображаются, а угадываются читателем на основании их внешнего проявления (например, «*опущенная на грудь голова старухи закачалась*» и т. д.) [9, с. 587].

Итак, на основании проведенного системного анализа произведений мы пришли к следующим выводам.

В произведениях современного дагестанского прозаика А. Исмаилова перед нами не отвлеченные, а живые люди, чья реальность подтверждается и самой окружающей каждого героя обстановкой, и его портретом, и поведением, вербальными и невербальными элементами, сопровождающими речь, характером, тональностью речи.

Создаваемые персонажи не оказываются в экстремальных ситуациях войны, внешних глобальных катастроф, однако переживают внутренние катаклизмы, связанные с внутренней борьбой со своим «Я» («Дьявольские игры»), которые приводят героя к сложному нравственному выбору: «что с нами будет?», «нужна ли такая жизнь?», «быть или не быть?», с какого времени и как «зло» стало называться «добром» и т. д. Взяв за основу сюжета самую обыденную ситуацию, Исмаилов А.А. представляет ее в виде занимательной фабулы, заворожив читателя вплоть да самой последней строчки. Проза последних лет характеризуется интересом автора к малым жанрам – миниатюрам, жанру короткого рассказа, что по-нашему мнению, объясняется мобильностью времени и возрастающими версификаторскими возможностями автора: выражение глубокой и емкой мысли в рамках малого по объему жанра.

Таким образом, проза А. Исмаилова на фоне современной дагестанской литературы является высшей точкой аналитического, объясняющего психологизма. Поэтому его произведения, по-нашему глубокому убеждению, на современном этапе на фоне дагестанской литературы являются единственным в своем роде материалом для постановки теоретических вопросов художественного психологизма, которые мы лишь затронули в процессе исследования и анализа проблемы духовности и нравственности в контексте философских воззрений его творчества.

Сознание того, что в настоящем заключено будущее, не покидает автора. Потому современность он видит не только в изображении современного социального устройства, в характеристике современных нравов и страстей, но и в победе над низкими инстинктами, в людях, совершающих подвиги («Последний вой» «Эхиримжи къув»), что может стать темой дальнейших исследований.

Основное качество рассказов – особый драматизм, вносящий трагедийную ноту в решение проблемы человека в живом природном мире.

Библиографический список


1. Кузьмин А.И. *Повесть как жанр литературы*. Москва, 1984.
2. Исабеков К. Исследователь народной души. *Дагестанская правда*. 2007; 29 марта: 4.
3. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Ленинград: Художественная литература, 1977.
4. Исмаилов А. *Ночь перед новолунием*: Повести, рассказы, новеллы. Перевод с лезгинского языка. Махачкала: ГАУ «Дагестанское книжное издательство», 2013.
5. Левидов А.М. *Автор – образ – читатель*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1977.
6. Казимагомедова Ф.И. *Предвосхищая будущего зов*. Махачкала, 2007.
7. Казимагомедова Ф.И., Магомедова С.А. Сон как способ отображения и постижения действительности в повести Абдуселима Исмаилова «Дьявольские игры, или повесть об оскорбленном духе и о времени, сошедшем с ума». *Мир науки, культуры, образования.* 2015; № 6 (55): 302–305.
8. Исмаилов А. *Свадьба в тюрьме*: Повести, драмы, рассказы, монологи. Махачкала ГУП «Дагестанское книжное издательство», 2005.
9. Казимагомедова Ф.И., Магомедова П.А. Компоненты невербальной коммуникации, их роль и значение в художественном тексте (на примере произведений дагестанских авторов). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 586–588.
10. *Антология литературы народов Северного Кавказа:* в 5 т. Пятигорск: ПГУ, 2022; Том II.


References


1. Kuz'min A.I. *Povest' kak zhanr literatury*. Moskva, 1984.
2. Isabekov K. Issledovatel' narodnoj dushi. *Dagestanskaya pravda*. 2007; 29 marta: 4.

3. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoj proze*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1977.
4. Ismailov A. *Noch' pered novoluniem*: Povesti, rasskazy, novelly. Perevod s lezginskogo yazyka. Mahachkala: GAU «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2013.
5. Levidov A.M. *Avtor – obraz – chitatel'*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1977.
6. Kazimagomedova F.I. *Predvoshischaya buduschego zov*. Mahachkala, 2007.
7. Kazimagomedova F.I., Magomedova S.A. Son kak sposob otobrazheniya i postizheniya dejstvitel'nosti v povesti Abduselima Ismailova «D'yavol'skie igry, ili povest' ob oskorblennom duhe i o vremeni, soshedshem s uma». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 302-305.
8. Ismailov A. *Svad'ba v tyur'me*: Povesti, dramy, rasskazy, monologi. Mahachkala GUP «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2005.
9. Kazimagomedova F.I., Magomedova P.A. Komponenty neverbal'noj kommunikacii, ih rol' i znachenie v hudozhestvennom tekste (na primere proizvedenij dagestanskih avtorov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 586-588.
10. *Antologiya literatury narodov Severnogo Kavkaza:* v 5 t. Pyatigorsk: PGU, 2022; Tom II.

*Статья поступила в редакцию 20.04.24*

УДК 821.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-478-480

***Mankieva E.Kh.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Acting Head of Department of Russian and Foreign Literature, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: aset.mankieva@mail.ru*

**IN THE SILENCE OF THE VILLAGE BARRACKS (M.YU. LERMONTOV IN THE GRODNO HUSSAR REGIMENT).** The article examines the period of M.Yu. Lermontov's stay in the Grodno Hussar Regiment in Novgorod Province, describes his activities during his service, relationships with fellow soldiers, as well as the history of the creation of the regiment and the current state of this cultural object. In the Grodno Hussar Regiment, the poet worked on "A Hero of Our Time," wrote the main edition of "Demon," and painted the paintings "Circassian" and "Memories of the Caucasus." The Caucasus can be called the intellectual and spiritual cradle of Lermontov. The poet developed Pushkin's Caucasian motif in his work, and this subsequently contributed to the creation of national cultures and literature of the majority of the peoples of the Caucasus. For Lermontov, the Caucasus is an organic part of his homeland, where he repeatedly visited his relatives as a child, traveled, was treated with mineral water, and served as an officer in the Russian army. Lermontov in the Caucasus was not interested in military romance, but in the deep culture of the Russian East. Lermontov's poetry is often considered in its connections with the works of Russian and European writers. At the same time, the source of Lermontov's poetry was the living reality: his own observations, folk tales, legends and songs, stories of experienced people – in general, the life around him in its development. Lermontov's Caucasian works are imbued with a feeling of deep respect for the peoples of the Caucasus. And at the same time, the poet brilliantly grasps the tragic nature of this senseless war, which fell heavily on the shoulders of both the soldiers of the Russian army and the indigenous peoples of the Caucasus. Love for the Fatherland helped Lermontov to comprehend the virtues of other peoples inhabiting Russia. He had a keen interest in the language and poetry of the peoples of the Caucasus.

*Key words:* **Grodno Hussar Regiment, Novgorod Province, Selishchensky barracks, conductor of hussars' affairs and feasts, exceptional nature**

***Э.Х. Манкиева,*** *д-р филол. наук, и.о. зав. каф. русской и зарубежной литературы Ингушского государственного университета, г. Магас, E-mail: aset.mankieva@mail.ru*

# В ТИШИ СЕЛИЩЕНСКИХ КАЗАРМ (М.Ю. ЛЕРМОНТОВ В ГРОДНЕНСКОМ ГУСАРСКОМ ПОЛКУ)

В статье рассматривается период пребывания М.Ю. Лермонтова в Гродненском гусарском полку в Новгородской губернии, описаны его занятия во время прохождения службы, отношения с однополчанами, а также история создания полка и современное состояние данного культурного объекта. В Гродненском гусарском полку поэт работал над «Героем нашего времени», писал основную редакцию «Демона», картины «Черкес», «Воспоминания о Кавказе». Кавказ можно назвать интеллектуальной и духовной колыбелью Лермонтова. Поэт развил в своем творчестве пушкинский кавказский мотив, и это способствовало впоследствии созиданию национальных культур и литературы большинства народов Кавказа. Для Лермонтова Кавказ – это органическая часть его Родины, где он неоднократно бывал в детстве у своих родственников, путешествовал, лечился минеральной водой, служил офицером русской армии. Лермонтова на Кавказе интересовала не военная романтика, а глубинная культура российского Востока. Часто поэзия Лермонтова рассматривается в ее связях с произведениями русских и европейских писателей. В то же время источник поэзии Лермонтова составляла живая действительность: его собственные наблюдения, народные предания, легенды и песни, рассказы бывалых людей, в общем, окружающая его жизнь в ее развитии. Кавказские произведения Лермонтова проникнуты чувством глубокого уважения к народам Кавказа. И в то же время поэт гениально прозревает трагический характер этой бессмысленной войны, которая тяжелым бременем ложилась на плечи как солдат русской армии, так и коренных народов Кавказа. Любовь к Отечеству помогла Лермонтову постигнуть достоинства других населявших Россию народов. Он испытывал живой интерес к языку и поэзии народов Кавказа.

*Ключевые слова:* **Гродненский гусарский полк, Новгородская губерния, Селищенские казармы, коновод гусарских затей и пирушек, исключительная натура**

Актуальность данного исследования обусловлена повышенным интересом к биографии М.Ю. Лермонтова и его преломлению в творчестве поэта. Различные биографические реалии свидетельствуют о глубокой патриотической составляющей, которая будет отражена в ряде его крупных произведений.

Цель настоящей статьи – проследить характер впечатлений и деятельности М.Ю. Лермонтова во время пребывания в Гродненском гусарском полку.

Задача исследования – проанализировать контакты М.Ю. Лермонтова, разные влияния, характер взаимодействия с окружением.

В качестве главных методов исследования были использованы историко-биографический, сравнительно-описательный, метод контекстного анализа, аксиологический методы.

Теоретическая значимость статьи определена вниманием к биографическому подходу и особенностями отражения действительности в литературе. Сочетание реализма и романтизма определило его неповторимое своеобразие у М.Ю. Лермонтова.

Практическая ценность статьи заключается в возможности создания современных методик изучения биографии и преподавания творчества М.Ю. Лермонтова на основе методологических подходов, заложенных в данной статье.

Вопросы влияния биографии на творчество автора рождали интерес многих известных исследователей, ученых-лермонтоведов [1–10], среди которых назовем И.Л. Андронникова [2], З.Х. Тедтоеву [10, с. 95–103], П.А. Висковатого [3]. Они нашли отражение и в «Лермонтовской энциклопедии» [8], а также в работах В.А. Мануйлова и др. [9].

Однако, на наш взгляд, период службы Михаила Юрьевича в Гродненском гусарском полку до сих пор изучен неполностью, заслуживает более пристального внимания.

После первой кавказской ссылки поэт был освобожден усердиями Е.А. Арсеньевой, после чего был доставлен в Москву третьего января 1838 года. Во второй половине января он приехал в Петербург, а двадцать шестого февраля он отправляется в лейб-гвардии Гродненский гусарский полк, который квартировал в то время в Новгородской губернии.

Но болезни, сложная дорога и многие моменты стали причиной того, что поэт прибыл в полк лишь 26 февраля.

Любопытные моменты о жизни М.Ю. Лермонтова в Гродненском гусарском полку можно отыскать в книге Елец Ю.Л. «История лейб-гвардии Гродненского гусарского полка 1824–1896», опубликованной в 1890 году. В этом полку служили многие известные люди: герой Отечественной войны 1812 года Яков Петрович Кульнев, декабрист Михаил Лунин, там начинал свою боевую службу национальный герой русского и болгарского народов, талантливый полководец Михаил Дмитриевич Скобелев. Сюда был переведен М.Ю. Лермонтов. Эти факты мы можем найти в работе А.С. Андреева-Кривича «Всеведенье поэта», написанной в 1978 году [1].

Гродненцы часто устрашали людей, к примеру, во время отсутствия военных действий в Варшаве подполковник Лунин не выходил на прогулку без сопровождения большого ручного медведя. Графиня Вильянова Потоцкая сильно боялась, поэтому отдавала приказы запирать все окна и двери при виде зверя [5, с. 81–82].

В 1831 году был издан приказ о переводе полка в Селищенские казармы штаба 1 округа Новгородской губернии. С 1832 года гвардейские корпуса начали постепенно возвращаться из Польши в Петербург, гродненцы же были направлены прямо в штаб 1-го округа.

Стоянка Гродненского полка, излюбленное место Аракчеева, считалась самой лучшей. Населенный пункт находился в 50 верстах от Новгорода на берегу реки Волхов, в 9 верстах от Петербургской дороги. Каменные здания казарм создали большой квадрат, который включал в себя полковой плац, окруженный просторным бульваром с большущими тенистыми деревьями. В одном конце находился полковой манеж, дальше возвышалась изящная каланча, а в зелени садов размещались красивые дома военных. Общий вид дополнялся домом полкового командира – большим двухэтажным зданием, а также дворцом на случай приезда высочайших особ и начальства.

М.Ю. Лермонтова зачисли в четвертый эскадрон. Общая полковая масть коней была караковая. Масти различались по эскадронам: первый эскадрон – чисто караковые. Во второй эскадрон входили белоногие караковые, третий эскадрон – караковые со звездочкой, четвертый эскадрон – смешанные, 5-й эскадрон – светло-караковые, 6-й эскадрон – караковые белоногие со звездочкой и отметинами.

Лермонтов бывал и раньше на Новгородской земле. Переезжая из Москвы в Петербург после учебы в Московском университете, он проезжал Новгород. Город он проезжал и тогда, когда в самом конце 1835 года получил длительный отпуск и отправился из Петербурга в Тарханы.

В Гродненском гусарском полку поэт работал над «Героем нашего времени», писал основную редакцию «Демона», картины «Черкес», «Воспоминания о Кавказе». Кавказ можно назвать интеллектуальной и духовной колыбелью Лермонтова. Поэт развил в своем творчестве пушкинский кавказский мотив, и это способствовало впоследствии созиданию национальных культур и литературы большинства народов Кавказа. Для Лермонтова Кавказ – это органическая часть его Родины, где он неоднократно бывал в детстве у своих родственников, путешествовал, лечился минеральной водой, служил офицером русской армии. Лермонтова на Кавказе интересовала не военная романтика, а глубинная культура российского Востока. Поэт стремился проникнуть «в таинства азиатского миросозерцания», искал на Востоке «тайник богатых откровений» [7, с. 299]. Описывая Кавказ, Лермонтов мотивированно использует значительное число тюркских слов, экзотизмов, лексических единиц, свойственных восточной, кавказской культуре. Так, первая глава романа «Герой нашего времени» начинается с описания дорог с использованием всех необходимых социокультурных лексических единиц: *караван, попутчик, перекладные, чемодан, поклажа, извозчик, путешествие, Военно-Грузинская дорога, ночлег.* В тексте романа содержатся элементы разных национальных культур, взаимопроникающих друг в друга: русские нанимают осетин носильщиками, Максим Максимыч свободно говорит по-татарски, мирные князья приглашают на свадьбу русских военных, сын местного князя приходит в гости к русскому офицеру, совершаются торговые операции между горцами и русскими. Мы видим достаточно интенсивные взаимоотношения горцев и русских, появление все больше стабильных мирных отношений: вчерашние, казалось бы, непримиримые противники беспрепятственно общаются, дружат. Кавказские произведения Лермонтова проникнуты чувством глубокого уважения к народам Кавказа. И в то же время поэт гениально прозревает трагический характер этой бессмысленной войны, которая тяжелым бременем ложилась на плечи как солдат русской армии, так и коренных народов Кавказа.

С 1835 года началось командирование офицеров полка на Кавказ на годичный срок. Весь полк провожал товарищей, отправляющихся в дальние и опасные края. Сначала оставил полк поручик Михаил Тариелович Лорис-Меликов, который был зачислен в 3-й эскадрон и быстро завоевал себе симпатии и любовь товарищей своим рыцарски благородным, веселым, общительным характером. Необыкновенная память и прирожденные способности сделали графа душою тесного Селищенского кружка, где он целыми вечерами цитировал отрывки из первоклассных поэтов, зная нередко наизусть целые произведения [5, с. 192].

Вскоре наступила очередь поручика Михаила Ивановича Цейтлера. (В стихотворении содержится намек на баронессу Сталь-фон-Гольштейн, полковую даму, салон которой посещали офицеры).

При этом М.Ю. Лермонтову, как и А.С. Пушкину, было свойственно самое передовое, чуждое всякой национальной ограниченности отношение к народам Кавказа.

Важным в творчестве Лермонтова-живописца является 1837 год. В письме, отправленном в Россию из Грузии в этом году, Лермонтов пишет, что снял на скорую руку виды всех примечательных мест и везет с собою порядочную коллекцию. Искусствоведы высказывают мысль о том, что Лермонтов не писал на натуре маслом, не возил с собой в далекие военные путешествия краски, кисти и холсты, а, как и многие его современники-живописцы, пользовался предварительными зарисовками, записывая тут же для памяти обозначения красок. Кавказские зарисовки воплотились в замечательные полотна: «Вид Пятигорска», «Эльбрус», «Башня на Сионе близ Казбека», «Военно-грузинская дорога близ Мцхета», «Тифлис», «Развалины близ селения Карагаач в Кахетии», «Перестрелка в горах Кавказа».

Возмужавший и уже зрелый поэт М.Ю. Лермонтов два месяца проводит в Гродненском гусарском полку на Новгородской земле, пишет свои бессмертные произведения, рисует картины.

Селищенские, или Аракчеевские казармы сильно пострадали во время Великой Отечественной войны. Их нынешний адрес: Селищи, Чудовский район Новгородской области. Там висит мемориальная доска, но в тридцати километрах от Селищенских казарм, в городе Малая Вишера соседнего Маловишерского района, нет ни памятника, ни мемориальной доски. В Малой Вишере есть улица Лермонтова, а хотелось бы, чтобы был памятник или монумент великому поэту.

Маловишерский муниципальный район расположен на севере Новгородской области в 90 км от областного центра, на главном ходу Октябрьской железной дороги – в 162 км от Санкт-Петербурга и в 449 км от Москвы. Муниципальный район граничит с Чудовским, Новгородским, Окуловским, Любытинским районами Новгородской области и Тихвинским районом Ленинградской области.

Герб Маловишерского муниципального района можно увидеть на центральной площади Малой Вишеры. Основной элемент герба города Малая Вишера и Маловишерского муниципального района – железнодорожное полотно. День железнодорожника здесь считается официальным городским праздником и организуется в городском парке каждое первое воскресенье августа.

Геральдическое описание герба гласит: «В зеленом поле – тройная узкая перевязь, посередине – составная, серебряная и черная, по сторонам – нитевидная в виде старинных громовых стрел. Слева вверху все сопровождено звездой о восьми лучах, золотых и серебряных попеременно».

Своим появлением Малая Вишера обязана прокладке знаменитой железной дороги Санкт-Петербург – Москва, первой в мире двухпутной железнодорожной магистрали. Но летописи утверждают, что селиться в этих краях люди стали еще в эпоху неолита.

Строительство дороги продолжалось 8 лет. Писцовые книги XI века указывают на остаточные следы прибалтийско-финских поселений по Волхову и его притокам, исследователи говорят, что Малая Вишера – явно не славянское название, а, возможно, угро-финское. Ни на информационных стендах, ни на памятных досках нет имени Лермонтова. Его имя есть только на домах улицы Лермонтова. Но и это уже хорошо. Есть отправная точка для научных изысканий. Малая Вишера ждет новых исследователей.

Поэзия М.Ю. Лермонтова рассматривается в ее связях с произведениями русских и европейских писателей. В то же время источник поэзии Лермонтова составляла живая действительность: его собственные наблюдения, народные предания, легенды и песни, рассказы бывалых людей, в общем, окружающая его жизнь в ее развитии.

«Мцыри», «Демон», «Казачья колыбельная», «Дары Терека» напоены темами народной поэзии. В «Демоне», «Мцыри» претворился грузинский, хевсурский, осетинский фольклор. «Ашик-Кериб» – переложение азербайджанской народной сказки. «Дары Терека» и «Казачья колыбельная песня» возникли на основе гребенских казачьих песен. Фольклор был постоянным, органическим источником лермонтовской поэзии.

Любовь к Отечеству помогла М.Ю. Лермонтову постигнуть достоинства других населявших Россию народов. Он испытывал живой интерес к языку и поэзии народов Кавказа.

Таким образом, Кавказ можно назвать умственной и духовной колыбелью М.Ю. Лермонтова. Поэт выковал в своем творчестве пушкинский кавказский мотив, что содействовало впоследствии созиданию национальных культур и литературы большинства народов Северного Кавказа. Произведения поэта остаются для многих кавказских народов образцом поэтического мастерства.

Библиографический список


1. Андреев-Кривич А.С. *Всеведенье поэта*. Москва, 1978.
2. Андронников И.Л. *Лермонтов. Исследования и находки*. Москва, 1964.
3. Висковатов П.А. М.*Ю. Лермонтов. Жизнь и творчество*. Москва, 1989.
4. Лермонтов М.Ю. *в воспоминаниях современников*. Москва, 1964.
5. Елец Ю.Л. *История лейб-гвардии Гродненского гусарского полка*. Санкт-Петербург, 1890–1897.
6. Лермонтов М.Ю. *Избранные сочинения*: в 3 т. Москва, 1996; Т. 1.
7. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. *Проза. Письма*. Москва, 1976; Т. 4.
8. *Лермонтовская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1981.
9. Мануйлов В.А. *Летопись жизни и творчества М.Ю. Лермонтова*. Москва – Ленинград, 1964.
10. Тедтоева З.Х. Принципы изучения биографии Лермонтова с использованием местного (краеведческого) материала. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2019; № 2: 95–103.

References

1. Andreev-Krivich A.S. *Vseveden'e po`eta*. Moskva, 1978.
2. Andronnikov I.L. *Lermontov. Issledovaniya i nahodki*. Moskva, 1964.
3. Viskovatov P.A. M.*Yu. Lermontov. Zhizn' i tvorchestvo*. Moskva, 1989.
4. Lermontov M.Yu. *v vospominaniyah sovremennikov*. Moskva, 1964.
5. Elec Yu.L. *Istoriya lejb-gvardii Grodnenskogo gusarskogo polka*. Sankt-Peterburg, 1890-1897.
6. Lermontov M.Yu. *Izbrannye sochineniya*: v 3 t. Moskva, 1996; T. 1.
7. Lermontov M.Yu. Sobranie sochinenij: v 4 t. *Proza. Pis'ma*. Moskva, 1976; T. 4.
8. *Lermontovskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1981.
9. Manujlov V.A. *Letopis' zhizni i tvorchestva M.Yu. Lermontova*. Moskva – Leningrad, 1964.
10. Tedtoeva Z.H. Principy izucheniya biografii Lermontova s ispol'zovaniem mestnogo (kraevedcheskogo) materiala. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. 2019; № 2: 95-103.

*Статья поступила в редакцию 29.04.24*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-480-482

***Ragimkhanova L.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
***Gasanova Sh.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

**ON THE QUESTION OF LEXICAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONALITY IN RUSSIAN AND ENGLISH.** The article discusses issues related to the lexical means of expressing emotionality in Russian and English. Emotional vocabulary is more common in dialogic communicative speech. The interjections of both languages act as a means of emotional meaning. They set the tone of emotionality for the entire sentence in which they are used. Interjections are used as independent exclamation points. Once in context, interjections are arbitrary with respect to its semantic and syntactic structure. Interjections are the key to identifying emotional vocabulary in general. The peculiarity of the semantics of interjections is based on the fact that, while performing the emotional function of language, they do not perform a nominative function. In both languages, lexical means of expressing emotionality are widespread. Such words are used in communicative and dialogical speech, sometimes as independent exclamation or interrogative sentences. These words have similarities with interjections due to their common emotional meaning. They are periodically used in speech, turning into signs of emotion. Their numerous use in various contexts, both oral, colloquial, and in the texts of works of art, confirms this.

*Key words:* **lexical means, expressions of emotionality, Russian language, English language, lexicology, emotional vocabulary, interjections, syntactic structure, semantic core**

***Л.К. Рагимханова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
***Ш.С. Гасанова,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с лексическими средствами выражения эмоциональности в русском и английском языках. Эмоциональная лексика чаще встречается в диалогической коммуникативной речи. Междометия обоих языков выступают в качестве средства эмоционального значения. Они задают тон эмоциональности всему предложению, в котором они используются. Междометия используются как самостоятельные восклицательные предложения. Оказавшись в контексте, междометия произвольны в отношении его смысловой и синтаксической структуры. Междометия являются ключом к выявлению эмоциональной лексики вообще. Особенность семантики междометий основывается на том, что, выполняя эмоциональную функцию языка, они не реализуют номинативную функцию. В обоих языках лексические средства выражения эмоциональности широко распространены. Такие слова используются в коммуникативной и диалогической речи, иногда в качестве самостоятельных восклицательных или вопросительных предложений. Данные слова имеют сходство с междометиями в силу их общности эмоционального значения. Они периодически используются в речи, превращаясь в знаки эмоций. Многочисленное их использование в различных контекстах как устного, разговорного характера, так и в текстах художественных произведений подтверждает это.

*Ключевые слова:* **лексические средства, выражение эмоциональности, русский язык, английский язык, лексикология, эмоциональная лексика, междометия, синтаксическая структура, семантическое ядро**

Актуальность статьи связана с тем, что вопрос о лексических средствах выражения эмоциональности является одним из малоизученных в лексикологии русского и английского языков. Он упирается в общетеоретическую проблему, касающуюся того, существуют ли слова в лексике языка, которые противопоставляются по эмоциональности и неэмоциональности. Данная проблема тесно связана с вопросами эмоционального значения слова, являющимися на сегодняшний день дискуссионными. Критерии определения данной лексики не установлены, потому возникает множество трудностей в их разграничении и функционировании [1–11].

Основная цель – сопоставительный анализ лексических средств выражения эмоциональности в русском и английском языках.

Задачи:

– провести обзор подходов о месте и роли лексических средств выражения эмоциональности в обоих языках;

– установить роль средств выражения эмоциональности в контексте.

В работе использованы метод компонентного анализа, сопоставительный и контекстуальный методы. Материалы, использованные в работе, получены методом сплошной выборки из различных лингвистических работ и словарей исследуемых языков.

Теоретическая значимость: результаты являются вкладом в решение узловых вопросов лингвистического осмысления эмоций.

Практическая ценность обусловлена возможностью применения ее итогов в спецкурсах по русскому и английскому языку в вузе, по культуре речи и стилистике двух языков, при написании квалификационных работ, а также при составлении словарей эмотивных выражений.

Сложность лексикографического описания средств выражения эмоциональности заключается в том, что самостоятельное слово в языке обладает семантическими возможностями. «Эта категория пронизывает всю речевую деятельность человека и реализуется на всех уровнях языка» [6].

Однако изолированное слово не может передавать всего спектра эмоций, которые оно может выразить в контексте. В слове эмоциональные и предметные компоненты тесно взаимосвязаны, их отделить сложно. «Эмоциональная сфера жизнедеятельности человека превратилась в объект активного исследования ряда наук» [8].

Кроме того, предметная семантика слова выражена более разборчиво, чем его эмоциональная окраска. Она бывает контекстуально ограниченной и являет собой более подвижную сторону семантики слова. «Любое высказывание объединяет предметно-логическое содержание и оценочно-эмоциональное» [3].

Область человеческих эмоций, вопросы ее языковой реализации всегда привлекала исследователей. Интересны средства языка, используемые коммуникантами для выражения своих эмоций. Главным в данном аспекте является эффект эмоционального воздействия на оппонента. Вербализация эмоций всегда сопровождается волнением внутреннего и внешнего планов, здесь происходит их взаимная неограниченная интерпретация.

Эмоции составляют часть картины мира человека, отражают реальный мир, они обобщаются каждым коммуникантом. Человек часто использует для выражения своего эмотивного состояния разные средства языкового плана. В различных ситуациях и состояниях они могут быть разными, непохожими, то есть они могут и повторяться и не повторяться. Все зависит от сложившейся ситуации. В ряде случаев одни и те же средства языка могут использоваться и для

разных ситуаций, да не всегда удается выразить свое эмотивное состояние вербально. Сложность заключается в выборе того или иного средства вербализации.

Исследователи выделяют целый комплекс слов или словосочетаний, которые может использовать человек в процессе эмоционального всплеска, гнева, страха, возмущения или радости. Такая лексика обеспечивается рядом моментов, в которые включается и стилистика, синтаксис, кинесика, фонирование, просодия. Выражение эмоций также сопровождается интонацией (ритм, рифма, акцент, темп), такесикой (мимика, телодвижения, тактильность).

Все эти просодические составляющие принимают активное участие в эмоциональной речи. То есть все ступени языка включены в выражении эмоциональности, что способствует достаточно адекватному проведению реализации эмоций.

В исследуемых языках междометные фразеологические единицы не отличаются какими-либо специальными лексико-грамматическими особенностями. Такие устойчивые единицы служат для выражения различных чувств, эмоций, воли.

Междометные фразеологические единицы можно распределить на такие группы, как:

1) просьбы;
2) эмоции;
3) пожелания;
4) приветствие;
5) прощание;
6) клятвы.

Все такие устойчивые сочетания образуются посредством междометий или междометных слов. Они придают эффективность речи. Здесь могут использоваться междометные повторы, вопросительные междометия, восклицательные местоименные слова, существительные в именительном падеже. Междометные фразеологизмы являются важным и мощным средством передачи эмоционально-экспрессивного воздействия.

Определение эмоциональной лексики требует уточнения. В лингвистической литературе в последние десятилетия имеется ряд работ, посвященных обсуждаемой теме. Однако многие работы, в которых обсуждаются вопросы эмоциональной лексики и эмоций, переходят за рамки лингвистики. Разумеется, решение данных вопросов приводят авторов к необходимости исходить из понятийной отнесенности слов. И это открывает широкие возможности для психологии и других наук.

«Эмоции – класс субъективных психологических состояний, которые могут отражаться в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям» [5].

Существует множество разногласий, теорий и гипотез о том, что из себя представляют эмоциональные слова. Это обусловлено тем, что авторы не дифференцируют явления языка и речи и контаминируют характерные языку средства выражения эмоциональности со стилистическими элементами.

Надо сказать, что эмоциональная лексика чаще встречается в диалогической коммуникативной речи. Наиболее соответствуют передаче рассматриваемой лексики междометия обоих языков, поскольку это общепризнанное средство выражения эмоций и единственный разряд слов, семантика которых не имеет понятийной и предметной соотнесенности, тем не менее являет собой полностью эмоциональное значение. Междометия – это ключ к выявлению эмоциональной лексики вообще.

Фактически случайно любое слово может выражать чувства говорящего. Вследствие контекстуальных, стилистических моментов и общей коммуникативной ситуации само выражение эмоций говорящего не является критерием для дифференциации эмоциональной лексики.

Особенность семантики междометий основывается на том, что, выполняя эмоциональную функцию языка, они не реализуют номинативную функцию, выражая чувства говорящего, не называют их. Большинство междометий имеет расплывчатый семантический контур, чаще выражают различные чувства в зависимости из коммуникативной ситуации. Междометие задает эмоциональный тон всему предложению, в котором оно используется. Особенно ярко они проявляются в разговорной речи, в характеристиках человека, при описании его внешности широко используются междометные выражения. Здесь будут уместны и междометные фразеологические единицы. Они играют те же роли, что и непосредственно междометия. Это такие выражения, как: Ни пуха, ни пера! Ни гвоздя, ни жезла! К черту!

Выражения такого типа широко распространены в разговорной речи, однако авторы художественных произведений часто используют их в своих произведениях для описания особенностей характера персонажа или ситуации, которая заложена в сюжете произведения.

Междометия используются как самостоятельные восклицательные предложения, в этом заключаются их синтаксические признаки. Оказавшись в контексте, междометия произвольны в отношении его смысловой и синтаксической структуры. Например:

В русс.: *Вчера я опрокинул бокал красного вина прямо на белоснежную скатерть в ресторане. – Так бывает! Не вини себя за это! К черту все!*

В англ.:Yesterday I tipped a glass of red wine right on the snow-white tablecloth in the restaurant. – It happens! Don't blame yourself for this! To hell with everything!

При урегулировании данного вопроса важно опираться на достоверные лингвистические показатели. Для уточнения других лексических средств выражения эмоциональности важно определить деривационные связи междометий с другими словами. Корень слова является его семантическим ядром, деривационная связь по корню позволяет утверждать явление семантической общности между этими словами.

Многие междометия связаны по корню с целыми гнездами слов с эмоциональной семантикой. Эти слова могут принадлежать к разным лексико-грамматическим разрядам, туда входят, помимо междометий, и императивные формы глаголов, прилагательные, усилительные наречия, различные частицы, существительные. Все они могут составлять ядро фразеологических единиц. Например, в английском: blast «взрыв» – blasted (прилагательное с эмоциональным значением) «взорванный» (проклятая фраза); blasting (прилагательное) «взрывной» – blastingly (наречие усиления) «ошеломляюще» (взрывной процесс); damn (существительное) «черт» – damnned (прилагательное) «проклятый» – damnably (чертовски) [4].

В русс.: Черт возьми! Увы и ах! Вот так фунт! Слава тебе! Слава Богу!

Все приведенные слова выступают в роли эмоциональной лексики и связаны с междометиями по корню. Многочисленное их использование в различных контекстах как устного, разговорного характера, так и в текстах художественных произведений подтверждает это. Предметное значение их подавляется эмоциональным значением. «В плане коннотаций отмечается обилие не столько эмоциональной, сколько оценочной и экспрессивной лексики» [1, с. 283].

Соответственно, связь по корню с междометием представляет собой действительный признак эмоциональности слова. Междометные фразеологизмы выполняют ту же функцию, что и междометия – выражают эмоции [7].

В рассматриваемых языках отмечается немало слов, находящихся в процессе перехода в разряд междометий. К таким относятся английские существительные, прилагательные, имеющие оценочный характер: nonsense, rubbish, rot, awful, terrible, terrific, fine, excellent [4].

Как правило, такие слова используются в коммуникативной и диалогической речи, иногда в качестве самостоятельных восклицательных или вопросительных предложений. Данные слова имеют сходство с междометиями в силу общности их эмоционального значения. Они периодически используются в речи, превращаясь в знаки эмоций.

В русском языке больше, чем в английском, уделяется внимания на эмоциональную сторону языка. Об этом утверждают данные ряда исследователей [2; 9; 10].

Предпосылки развития эмоциональной семантики в приведенных выше существительных и прилагательных заложены в самом предметном назначении их корня, то есть эмоциональная окраска подавляет номинативное значение.

Расширение эмоциональной окраски создает основания к синтаксической разобщенности. При регулярном использовании такого слова в качестве самостоятельного восклицательного предложения оно полностью теряет свое конкретное значение и переходит в другую лексико-грамматическую группу.

Эмоциональность или экспрессивность качественных оценочных прилагательных широкого спектра подтверждается постоянным образованием эмоционально-усилительных наречий. К примеру, в английском: dreadfully, terribly, tremendously, wonderfully.

Фразовые примеры: He did a wonderful job. – «Он замечательно справился с заданием». Gerard is extremely passionate about this game. – «Жерар чрезвычайно увлечен этой игрой». Arnold felt terribly alone. – «Арнольд чувствовал себя ужасно одиноким».

В таком контексте эмоционально-усилительные наречия выполняют синтаксическую функцию усиления, а также служат средством выражения эмоциональности. Они отличаются утратой своего фактического значения. Об этом свидетельствует их способность образовывать алогические атрибутивные сочетания. Они также могут быть замещены наречием степени *very* без ущерба для значения предложения. Но при этом предложение теряет эмоциональную окраску, поскольку такие эмоционально-усилительные наречия обладают эмоциональным значением и сообщают эмоциональную окраску конструкции в целом.

Часть таких усилительных наречий связана с междометиями по корню. Такая связь не является случайностью, а словообразовательная связь эмоциональных слов – это показатель их общности в значении. Такие слова обладают также общими свойствами, поскольку могут потерять свое фактическое значение, выражают чувства и эмоции говорящего, придают эмоциональный оттенок всему предложению, принимают независимую позицию. А отдельные из них изолируются синтаксически.

Отмечено, что эмоциональность слова заложена в его корне, исходит из него. Однако трансформация слова в средство выражения эмоциональности зависит от многих обстоятельств. Например, в русском языке в речевой коммуникации часто можно услышать такие выражения, как:

*Возьми себя в руки! Ни пуха, ни пера! Держи себя в руках! Соберись с духом! Держи хвост пистолетом! Еще не вечер! Еще не все потеряно! Без па-*

*ники! Не бойся! Не стесняйся! Не принимай это на свой счет. Не унывай! Не паникуй! Тебе за это голову не оторвут. Поживем – увидим. Все получится. Будь что будет! Подумаешь! Все это ерунда!*

В англ.: *Pull yourself together! Not a fluff, not a feather! Control yourself! Pull yourself together! Hold your tail with a gun! It's not evening yet! All is not lost yet! Don't panic! Don't be afraid! Don't be shy! Don't take it personally. Cheer up! Don't panic! They won't take your head off for this. We'll wait and see. Everything will work out. Come what may! Big deal! It's all nonsense!*

Фразовые примеры:

*Pull yourself together! You still have to live and live!*

*Well, Martin said, not a fluff, not a feather to you!*

*They won't tear your head off for this," Auntie whispered at Maria's farewell. So don't be afraid*.

Неразличимость семантических границ слова усиливает вероятность эмоциональной окраски, свойственной слову в предметном значении. Она и окажется в нем доминирующей благодаря возможностям слов с широкой семантикой сочетаться со многими словами и образовывать аффективные сочетания: *прекрасная еда, восхитительный образ, потрясающая разница, удивительный человек, ужасное положение, очаровательный голос, изумительный день*.

Эмоциональность слова подкрепляется его синтаксической функцией. В случае употребления слова в абсолютном употреблении или занимает в предложении факультативную позицию, это способствует усилению эмоциональных составляющих в его семантике.

Эмоциональность может основываться на деривационную связь с междометиями, так как междометие не имеет денотативного значения, и слово, скоординированное с междометием по корню, пронизано эмоциональностью, поскольку его корень имеет эмоциональную семантику.

Проведенный анализ лексических средств выражения эмоциональности в русском и английском языках привел к выводу о том, что в этих языках широко распространены лексические средства эмоциональности. Любое слово может выражать чувства говорящего. Более всего вписываются в эмоциональную лексику междометия рассматриваемых языков, так как они являются общепризнанными средствами выражения эмоций. По сравнению с английским, в русском языке более богато представлена эмоциональная лексика. В этом плане английский отличается большей сдержанностью. Помимо междометий в состав эмоциональной лексики входят и императивные формы глаголов, субстантивы, адъективные слова, усилительные наречия, различные частицы.

Таким образом, в данной работе был рассмотрен вопросов, связанных с группой слов, выражающих эмоциональное значение в русском и английском языках. Выявлено, что многие из приведенных лексем находятся в словообразовательных связях друг с другом и характеризуются общими словами. Принадлежность к эмоциональной лексике определяется на основании связи по корню с междометиями и со словами, которые приближаются к междометиям по значению и синтаксическим признакам. При анализе эмоциональной лексики важно руководствоваться достоверными критериями.

Библиографический список


1. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. Москва: Флинта: Наука, 2002.
2. Вежбицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
3. Дмитриева Д.Д. Синтаксические средства выражения эмоциональности во французском языке. *Baltic Humanitarian Journal*. 2018; Т. 7, № 1 (22): 61–64.
4. Квеселевич Д.И., Сасина В.П. *Русско-английский словарь междометий*. Москва: Астрель, АСТ, 2001.
5. Морозова И.О. Способы выражения эмоциональности в английском и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота: в 3 ч. 2016; Ч. 1, № 6 (60): 132–134.
6. Пешкова А.Б. Лексические единицы, выражающие эмоциональность в русском и английском языках. *Вестник ВГУ*. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014; № 2: 91–94.
7. Сюткина Н.П. Междометные фразеологические единицы в ситуации эмоциональной модификации. *Евразийский гуманитарный журнал*. 2019; № 1: 38–43.
8. Шаховский В.И., Жура В.В. Дейксис в сфере эмоциональной речевой деятельности. Вопросы языкознания. 2002; № 5: 38–56.
9. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1987.
10. Шустова С.В. Категоризация в сфере функциональной грамматики (на материале каузативной ситуации эмоциональной модификации). *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. Владикавказ, 2018, № 2 (30): 7–13.
11. Баркалова Н.В., Батрова А.П., Бушуева Е.В. и др. *Актуальные проблемы преподавания русского и иностранных языков в вузе*. Гжель, 2021.


References


1. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
2. Vezhbickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevyh slov*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
3. Dmitrieva D.D. Sintaksicheskie sredstva vyrazheniya `emocional'nosti vo francuzskom yazyke. *Baltic Humanitarian Journal*. 2018; T. 7, № 1 (22): 61-64.
4. Kveselevich D.I., Sasina V.P. *Russko-anglijskij slovar' mezhdometij*. Moskva: Astrel', AST, 2001.
5. Morozova I.O. Sposoby vyrazheniya `emocional'nosti v anglijskom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota: v 3 ch. 2016; Ch. 1, № 6 (60): 132-134.
6. Peshkova A.B. Leksicheskie edinicy, vyrazhayuschie `emocional'nost' v russkom i anglijskom yazykah. *Vestnik VGU*. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2014; № 2: 91-94.
7. Syutkina N.P. Mezhdometnye frazeologicheskie edinicy v situacii `emocional'noj modifikacii. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; № 1: 38-43.
8. Shahovskij V.I., Zhura V.V. Dejksis v sfere `emocional'noj rechevoj deyatel'nosti. Voprosy yazykoznaniya. 2002; № 5: 38-56.
9. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1987.
10. Shustova S.V. Kategorizaciya v sfere funkcional'noj grammatiki (na materiale kauzativnoj situacii `emocional'noj modifikacii). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. Vladikavkaz, 2018, № 2 (30): 7-13.
11. Barkalova N.V., Batrova A.P., Bushueva E.V. i dr. *Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo i inostrannyh yazykov v vuze*. Gzhel', 2021.


*Статья поступила в редакцию 29.04.24*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-482-485

***Uskova O.A.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: olgauskova@mail.ru*
***Gritsenko A.A.,*** *teacher, Moscow State University of Technology "STANKIN" (Moscow, Russia), E-mail: gritsenko.alina@bk.ru*
***Shatalova N.S.****, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shatalova59@mail.ru*

**THE PROBLEM NORMATIVITY OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT.** The article considers a problem of normativity of the Russian language in conditions of digital environment, investigates the current state of the Russian language both in the conditions of real and virtual communication. The analysis is carried out in accordance with the taxons norm, non-norm, antinorm to qualify the linguistic means that represent the communicative intentions of the participants of communication in situations of contact and conflict. The study reveals the essential characteristics of virtual communication, style belonging of the used language means; dominant linguistic markers of virtual communication of network commentary texts; compliance of linguistic and communicative characteristics of network communication with the normative standards of the modern Russian language. It is stated that the normativity of linguistic means of communication in the digital environment is characterised as a conscious and situationally directed deviation from normativity, as a result of which the taxon "non-norm" becomes "norm." The article concludes that the features of the formation of the specifics of the normativity of virtual communication in the Russian language in the digital environment, determined by extralinguistic goals, include such factors as commutative intentions and goals of communication, the status and relationships between participants, context, as well as the specifics of the communication channel. These conditions have a direct impact on the choice of strategies, language and communication style.

*Key words:* **virtual communication, digital environment, norm, normativity, comment, communicative strategy**

***О.А. Ускова****, д-р филол. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: olgauskova@mail.ru*
***А.А. Гриценко****, преп., ФГБОУ ВО «Московский государственный технологический университет "СТАНКИН"», г. Москва, E-mail: gritsenko.alina@bk.ru*
***Н.С. Шаталова****, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистически университет», г. Москва, E-mail: shatalova59@mail.ru*

# ПРОБЛЕМА НОРМАТИВНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается проблема нормативности русского языка в условиях цифровой среды, исследуется современное состояние русского языка как в условиях реального, так и виртуального общения. Анализ проводится в соответствии с таксонами норма, ненорма, антинорма для квалификации языковых средств, репрезентирующих коммуникативные намерения участников общения в ситуациях контакта и конфликта. В ходе исследования выявлены существенные характеристики виртуальной коммуникации, стилевая принадлежность используемых языковых средств; доминантные языковые маркеры виртуальной коммуникации текстов сетевого комментария; соответствие языковых и коммуникативных характеристик сетевой коммуникации нормативным стандартам современного русского языка. Констатируется, что нормативность языковых средств коммуникации в условиях цифровой среды характеризуется как осознанное и ситуативно направленное отклонение от нормативности, в результате чего таксон «ненорма» становится «нормой». В статье делается вывод о том, что особенности формирования специфики нормативности виртуального общения на русском языке в условиях цифровой среды, определяемой экстралингвистическими целями, включают в себя такие факторы, как коммутативные намерения и цели общения, статус и взаимоотношения между участниками, контекст, а также специфику коммуникативного канала. Эти условия напрямую влияют на выбор стратегий, языковых средств и стиль общения.

*Ключевые слова:* **виртуальная коммуникация, цифровая среда, норма, нормативность, комментарий, коммуникативные стратегии**

Актуальность темы данного исследования обусловлена растущим вниманием российских и зарубежных ученых, работающих в различных научных дисциплинах, к вопросам виртуальной коммуникации, ее уникальным характеристикам и составляющим элементам (В.Г. Костомаров, М.А. Кронгауз, Э.А. Китанина, Л.Н. Саакян, Антипов А.Г., Краснова И.В. и др.). Этот интерес мотивирован важностью коммуникативных технологий как фундаментального и определяющего элемента социокультурной динамики современного общества. Бесспорное воздействие виртуальной коммуникативной среды на функционирование и развитие современного русского языка подчеркивает необходимость анализа коммуникативного поведения пользователей социальных сетей. Выявление культурных и коммуникативных приоритетов является ключевым для разработки регулятивных мероприятий, направленных на поддержание высокой речевой культуры в контексте текущих тенденций языковой эволюции.

Цель исследования – выявить динамику формирования специфики нормативности виртуального общения на русском языке в условиях цифровой среды на основе определения степени ее детерминированности национальными стереотипами общения.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– определить стилевую принадлежность языковых средств основного жанра виртуального дискурса – сетевого комментария;

– выявить доминантные языковые маркеры виртуальной коммуникации на основе анализа текстов сетевого комментария;

– проанализировать соответствие языковых и коммуникативных характеристик сетевой коммуникации нормативным стандартам современного русского языка.

В ходе исследования применялись следующие методы:

– описательный компонентный анализ;
– контекстный анализ;
– метод сплошной выборки,
– статистический анализ.

Научная новизна статьи обусловлена относительно недостаточной изученностью жанра сетевого комментария в аспекте его функционирования и формирования специфических ситуативных норм виртуальной коммуникации на русском языке в цифровой среде и их противопоставленностью языковым стандартам реальной коммуникативной среды.

Теоретическая значимость исследования заключается в идентификации и описании особенностей коммуникативного взаимодействия в виртуальной среде общения, обусловленных характеристиками виртуального коммуникативного пространства в целом и особенностями жанра сетевого комментария в частности.

Практическая значимость определяется тем, что результаты и языковой материал могут быть использованы при создании лексикографических словарей и справочников современного русского языка в аспекте кодификации, а также в разработке лингводидактических описаний целей и содержания обучения русскому языку как родному/неродному/иностранному.

Нормативность языковой коммуникации в цифровой среде является одной из актуальных проблем не только собственно лингвистической [1], но и социально значимой в плане культуры общения [2]. Развитие информационных технологий и увеличение количества платформ для онлайн-коммуникации значительно изменили способы взаимодействия между людьми. Интернет, социальные сети, форумы, чаты и другие цифровые платформы стали неотъемлемой частью повседневной жизни современного социума [3]. Однако эти новые формы общения ставят перед исследователями вопросы формирования и соблюдения нормативных правил виртуального общения.

Виртуальная коммуникация концептуализируется как речевое взаимодействие между коммуникантами, имеющее стратегическую направленность. Она охватывает два основных компонента: а) волевой (стимул), который предполагает наличие инициализирующего импульса для начала коммуникационного процесса, б) целевой, включающий в себя применение стратегий и тактик для достижения конкретных коммуникативных целей. Однако следует отметить, что коммуникативные цели участников общения в цифровой среде не всегда являются эксплицитно выраженными речевыми репрезентантами и могут быть скрыты или неполностью осознаны коммуникантами.

Речевое поведение в реальной среде общения является индикатором социокультурной идентичности личности коммуниканта, обусловленной его национально-культурной принадлежностью, социальным статусом, уровнем образования, воспитания и возрастной категорией. В работах Т.Г. Винокур подчеркивается, что манера выражения мыслей и выбор лексики не являются случайными, а отражают глубинные характеристики индивидуума. Таким образом, речевое поведение выступает в качестве «визитной карточки» [4], формирующей образ индивида в социальном контексте. Это аргументирует значимость речи как средства социокультурной стратификации и идентификации.

В отличие от реальной среды общения киберпространство, как подчеркивает М. Хайм, не просто дублирует окружающую действительность, а формирует пространство для воображения и творчества [5]. Оно открывает новые возможности для создания и переосмысления собственной идентичности, а также для интерактивного и многоаспектного взаимодействия. Так, киберпространство предоставляет широкие возможности для экспериментов с самоидентификацией, а также способствует развитию новых форм социальных связей.

Отмеченная особенность виртуального общения обусловливает выбор языковых средства актуализации личностной экспрессии в условиях, когда границы между реальностью и виртуальностью становятся менее определёнными, а возможности для самовыражения – практически неограниченными.

Специфика виртуальной коммуникации определяется и такими характеристиками, как анонимность, дистантность, опосредованность, возможностью синхронного или асинхронного обмена информацией. Анонимность может влиять на уровень открытости и честности взаимодействия, в то время как дистанцированность и опосредованность влияют на восприятие и интерпретацию коммуникативных актов. Синхронность и асинхронность виртуальной коммуникации детерминируют динамику и темп общения, влияя на возможность немедленной обратной связи и глубины рефлексии со стороны участников общения.

Дистинкция между реальным и виртуальным коммуникативным взаимодействием проявляется в основополагающих мотивационных и поведенческих моделях участников коммуникации.

В реальной среде, как правило, доминирует модель кооперации коммуникативного взаимодействия, что предполагает применения стратегий, нацеленных на достижение экстралингвистических целей общения и требующих соответствующей адаптации речевого поведения коммуникантов.

Как показывает исследование, виртуальное коммуникативное взаимодействие часто демонстрирует более низкий уровень кооперативности. Ограниченные возможности для невербального общения и задержки в обмене информацией могут привести к уменьшению использования кооперативных стратегий и модификации речевого поведения участников. Такие изменения могут включать сокращение обратной связи, использование упрощённых конструкций и лексических единиц, нарушение языковых норм, что, в свою очередь, снижает эффективность коммуникативного процесса и его способность к поддержанию социальных связей на прежнем уровне.

С нашей точки зрения, для исследования нормативности русского языка в цифровой среде целесообразно опираться на концепцию нормы В.Г. Костомарова, согласно которой она трактуется как «узаконенные материально-конкретные единицы языка, традиционные, общепринятые, – формы, слова и их сочетания, произношение, ударение, написание. Это типизированные средства, а не просто распространённые …» [6, с. 99].

Формирование специфики языковой нормы в контексте виртуальной коммуникации представляет собой процесс, в котором языковые стандарты русского языка, применимые в реальном общении, подвергаются трансформации через механизмы виртуального дискурса. Виртуальное общение, характеризуемое большим количеством ненормативных элементов коммуникации, тем не менее нельзя охарактеризовать, как процесс, полностью лишенный нормативности. В цифровой среде отмечается осознанное и целенаправленное отклонение от нормативности, что становится частью нормализованного поведения.

Такое явление можно интерпретировать как адаптацию языковой нормы к уникальным условиям виртуального дискурса, где упрощенная или модифицированная форма общения обеспечивает более эффективное и оперативное взаимодействие. Ненормативный, но «нормальный» характер языка виртуаль-

ной коммуникации подразумевает наличие внутреннего порядка и функциональной адекватности, соответствующим целям и условиям коммуникации в данной среде. Мотивированное отступление от установленных норм, следовательно, не означает их полное игнорирование или отсутствие знаний о них, а представляет собой специфическую «нормой» виртуального общения.

Например, (https://t.me/c/1787090290/11355):

*Alisa Neoronova:* ***Здрасьте****, Пакет нужен?*

*Сергей Грофенин: В какой* ***хошь***

*Сергей Грофенин: Псу* ***ЗП*** *платить не надо. У него ИНН нет. Уход от налогов?* (*орфография источников сохранена во всех примерах*).

В жанре интернет-комментариев, несмотря на письменную форму общения, речь пользователей демонстрирует характеристики, типичные для разговорной речи. Особенности разговорного стиля включают спонтанность, когда высказывания формируются мгновенно и часто в ответ на текущие события или комментарии других участников. Степень экспрессивности используемых языковых средств в условиях виртуальной коммуникации увеличивается по экспоненте.

Эллиптичность синтаксических конструкций, которая компенсируется контекстом, является частотной для жанра сетевого комментария, тексты которого отличаются лаконичностью и динамичностью.

Неофициальность и непринужденность как общая стилевая характеристика данного жанра виртуальной коммуникации в цифровом пространстве предполагает диалог участников, которые выбирают языковые средства, обеспечивающие эксплицитное выражение информации в максимально доступной форме с использованием упрощенных синтаксических конструкций.

Таким образом, письменная коммуникация в Интернете, хоть и остается письменной по форме, заимствует языковые средства, характерные для устной формы речи, что аппроксимирует виртуальный диалог как диалог в реальной среде общения [7]. Это свидетельствует о гибкости языка и его способности адаптироваться к различным коммуникативным условиям. Приведем примеры (https://t.me/c/1787090290/11352):

*Козья морда: Почему ничего? Она продавала свое шоу. На нее в суд* ***кто нить*** *подал? Нет. В чем проблема?*

*Козья морда: Нужно) но* ***чот*** *не сажают.* ***Такшто*** *пример очень даже о чем. Пока команды фас не будет*

*Barberry: Если на разных – то окей. Если на одном, то не советую так делать.*

Проведенное исследование показало, что в виртуальной среде происходит значительное переосмысление и трансформация языковых норм, которые в таксонах Г.В. Костомарова квалифицируются как «*норма*», «*ненорма*» и «*антинорма*».

Так, *антинормы*, рассматриваемые в реальной среде общения как явные отклонения от приемлемых стандартов языкового поведения, в цифровой среде подвергаются ревизии и могут переосмысливаться как *ненормы*, которые, в свою очередь, начинают сближаться с принятыми нормами. Этот процесс смещения границ указывает на формирование новой лингвистической гибкости и адаптивности *нормы* в цифровой среде.

Индивидуализация и выразительность в виртуальной коммуникации, часто направленные на достижение экстралингвистических целей, таких как получение эстетического удовольствия от общения, преимущественно реализуются через использование *ненорм*. Это связано с тем, что *ненормы* предоставляют большую свободу для экспериментов с языком и лингвокреативной деятельности носителя русского языка.

Как уже было отмечено, в условиях цифровой среды происходит изменение восприятия того, что считается приемлемым или неприемлемым в языке, расширение возможностей для личностного самовыражения, что в целом отражает связь между эволюцией технологий и развитием дискурсивных практик, в процессе которых происходит адаптация языка в динамике условий общения. Все это в целом определяет характер нормативности виртуальной коммуникации и суммарного представления в различных формах в зависимости от коммуникативных намерений участников и контекста взаимодействия.

Исследование показало, что в виртуальном общении можно выделить два типа ситуации – контакта и конфликта. В ситуации «контакта» участники стремятся к интеграции и взаимопониманию. В этом случае применяются тактики, способствующие сближению, такие как ироническая или фасцинативная тональность. Однако и в ситуации «контакта» частотно высокая вероятность вербализации негативных реакций, а также нередки проявления агрессии в отношении третьих лиц, что обусловлено особенностями анонимности и отсутствия непосредственного физического контакта.

Приведем пример коммуникации в ситуации «контакта» в комментариях к посту https://t.me/c/1787090290/11363 в телеграм-канале «Твоя Москва»:

*Доктор Ливси: Лучше б наладила связь со своим чердаком*

*Мария Смыслова: Вот это её штырит…*

*☺☺: А ведь было всё муа муа и джага джага* 😂😂😂

*Татьяна Липянская: Тетку куда то понесло….*

*Anatoly: В астральное измерение...*

*Татьяна Липянская: Да да скорее всего ☐☐*

*Андрей: Джага ее торкнула*

Комментарии участников общения характеризуются иронической тональностью. Комментаторы используют сниженную лексику (*тетка* – просторечие, *понесло* – разговорное), сленговые единицы (*чердак*, *штырит*), прецедентный текст (*муа муа джага джага* – слова из песни), жаргонные единицы (*торкнула*), пренебрегают правилами пунктуации (*да да скорее всего*).

Ситуация «коммуникация конфликта» в виртуальном пространстве имеет деструктивный характер и часто основывается на стратегии провокации. Анонимность и отсутствие непосредственной ответственности в виртуальной среде способствуют смещению норм вежливости из сферы антинорм (когда используется табуированая лексика, что является ярко выраженной формой речевой агрессии [8]) в область ненорм, что проявляется в снижении порога для допустимых форм взаимодействия. Это изменение нормативного контекста способствует распространению агрессивных и провокационных коммуникационных практик.

Приведем пример коммуникации в ситуации «конфликта» (https://t.me/c/1787090290/11355):

*Сергей Грофенин: Где санэпидемстанция?*

*tayuka: Она же продукты не трогала, что за душнила*

*Сергей Грофенин: Ну ну. И продукты не трогала и инфекцию не разносила. И вообще не кусается. Какая милая сука или кобель.*

*Ксения: Реально разносишь ты больше инфекций ☺Из своих высказываний (Жесть*

*Сергей Грофенин: Ещё одна с отсутствием образования. Учиться отправляйся, голубушка*

*Ксения: Кстати с голубем ты больше схож ☺А они всегда мыслят весьма примитивно.*

Прокомментируем данный пример коммуникации конфликта, в котором использована стратегия конфронтации.

Так, стимулом к дискуссии послужила фотография собаки за прилавком магазина.

Реплика «*Где санэпидемстанция?»* выражает интенцию неодобрения и выражает заботу о соблюдении санитарных норм.

Реплика-реакция «*Она же продукты не трогала, что за душнила»* выражает интенцию защиты и аргументацию своей позиции, а также интенцию неодобрения/оскорбления. Переход на личные оскорбления в виртуальной среде общения является частотным явлением.

Реплика-реакция «*Ну ну. И продукты не трогала и инфекцию не разносила. И вообще не кусается. Какая милая сука или кобель»* носит ироничный характер и выражает интенцию возражения.

Реплика-реакция третьего коммуниканта «*Реально разносишь ты больше инфекций ☺ Из своих высказываний (Жесть»* выражает интенцию отрицательной оценки. Неформальное обращение к незнакомому человеку является нарушением коммуникативных норм.

Реплика-реакция *«Ещё одна с отсутствием образования. Учиться отправляйся, голубушка»* выражает интенции оскорбления и требования (вербализуется при помощи глагола в повелительном наклонении), а также обращение фамильярного характера.

Реплика-реакция «*Кстати с голубем ты больше схож ☺ А они всегда мыслят весьма примитивно»* выражает интенцию оскорбления, вербализуемое через сравнение человека с птицей и аналогию мышления.

В результате обсуждение вышло за рамки исходной темы общения и превратилось в обмен оскорблениями и негативными комментариями, не имеющими отношения к первоначальному вопросу. Данный сценарий типичен для ситуаций конфликта в виртуальной среде общения, протекает, в отличие от общения в реальной среде, более агрессивно в силу анонимности коммуникантов, характеризуется потерей вектора рационального обсуждения темы. Таким образом, виртуальная коммуникация «контакта» и «конфликта» проявляют себя через различные стратегии и тактики, отражающие специфику виртуального пространства и психологические особенности участников. Эти различия в подходах и результатах взаимодействия подчеркивают сложность управления коммуникативными процессами в цифровой эпохе.

Завершая исследование, считаем необходимым отметить следующее. Особенности формирования специфики нормативности виртуального общения на русском языке в условиях цифровой среды, определяемой экстралингвистическими целями, включают в себя такие факторы, как коммутативные намерения (информирование, убеждение, манипулирование и т. д.) и цели общения (получение эстетического удовольствия, развлечение и т. д.), статус и взаимоотношения между участниками, контекст (официальный или неофициальный), а также специфику коммуникативного канала (устный или письменный, прямой или медиатизированный). Эти условия напрямую влияют на выбор стратегий, языковых средств и стиль общения.

Социальный опыт индивида (участника общения) включает в себя его предыдущие коммуникативные практики, знания и умения, культурные и язы-

ковые особенности его социальной группы, а также индивидуальные предпочтения и компетенции. Этот опыт формирует понимание того, какие языковые средства и в каких контекстах считаются эффективными или приемлемыми – нормативными, а также предопределяет выбор стратегии в ситуации контакта или конфликта.

Как отмечают современные исследователи [9–12 и др.], нормативность языковых средств коммуникации в условиях цифровой среды можно охарактеризовать как осознанное и ситуативно направленное отклонение от нормативности, в результате чего таксон «ненорма» становится «нормой».

Интерпретация «ненормы» виртуальной коммуникации в условиях цифровой среды базируется на аргументации ее как адаптации языковой нормы к уникальным условиям виртуального дискурса, что не исключает наличие внутреннего порядка и функциональной адекватности, соответствия целям и условиям коммуникации в данной среде.

Библиографический список

1. Саакян Л.Н. Новые медиа: язык СМИ и социальных сетей. *Русский язык за рубежом*. 2016; № 4 (257): 93–99.
2. Комкова Г.Н., Тюменева Н.В., Тогузаева Е.Н. Юридизация интернет-пространства как способ повышения информационно-коммуникативной культуры граждан. *Юридический вестник Дагестанского государственного университета*. 2020; Т. 34, № 2: 151–155.
3. Антипов А.Г., Краснова И.В. Нормы виртуального общения в дискурсе русскоязычных чатов. *Вестник Томского государственного университета*. 2012; № 357: 7–10.
4. Винокур Т.Г. *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения*. Москва: Наука, 1993.
5. Костомаров В.Г. *Язык текущего момента: понятие правильности.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2014.
6. Хайм М. Метафизика виртуальной реальности. *Исследования по философии современного понимания мира*. Москва, 1995; Выпуск 1: 96–128.
7. Васильева Т.В., Ускова О.А. *Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования*: монография. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2022.
8. Ускова О.А., Гриценко А.А. Нормативность виртуальной коммуникации при выражении отрицательной оценки. *Неофилология*. 2023; Т. 9, № 3: 490–498.
9. Кузина О.В. *Русский язык и культура речи: лекции и практикум*: учебное пособие для студентов-нефилологов. Казань, 2022.
10. Кузина О.В. *Нормы современного русского литературного языка*: учебно-практическое пособие. Казань, 2022.
11. Баркалова Н.В., Батрова А.П., Бушуева Е.В. и др. *Актуальные проблемы преподавания русского и иностранных языков в вузе*. Гжель, 2021.
12. Куриленко В.Б., Руденко-Моргун О.И., Бирюкова Ю.Н. и др. *Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы*: коллективная монография. Москва, 2019.

References

1. Saakyan L.N. Novye media: yazyk SMI i social'nyh setej. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2016; № 4 (257): 93-99.
2. Komkova G.N., Tyumeneva N.V., Toguzaeva E.N. Yuridizaciya internet-prostranstva kak sposob povysheniya informacionno-kommunikativnoj kul'tury grazhdan. *Yuridicheskij vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; T. 34, № 2: 151-155.
3. Antipov A.G., Krasnova I.V. Normy virtual'nogo obscheniya v diskurse russkoyazychnyh chatov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 357: 7-10.
4. Vinokur T.G. *Govoryaschij i slushayuschij. Varianty rechevogo povedeniya*. Moskva: Nauka, 1993.
5. Kostomarov V.G. *Yazyk tekuschego momenta: ponyatie pravil'nosti.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2014.
6. Hajm M. Metafizika virtual'noj real'nosti. *Issledovaniya po filosofii sovremennogo ponimaniya mira*. Moskva, 1995; Vypusk 1: 96-128.
7. Vasil'eva T.V., Uskova O.A. *Russkij yazyk v mnogoyazychnom mire: voprosy statusa i bilingval'nogo obrazovaniya*: monografiya. Saratov: Aj Pi Ar Media, 2022.
8. Uskova O.A., Gricenko A.A. Normativnost' virtual'noj kommunikacii pri vyrazhenii otricatel'noj ocenki. *Neofilologiya*. 2023; T. 9, № 3: 490-498.
9. Kuzina O.V. *Russkij yazyk i kul'tura rechi: lekcii i praktikum*: uchebnoe posobie dlya studentov-nefilologov. Kazan', 2022.
10. Kuzina O.V. *Normy sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: uchebno-prakticheskoe posobie. Kazan', 2022.
11. Barkalova N.V., Batrova A.P., Bushueva E.V. i dr. *Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo i inostrannyh yazykov v vuze*. Gzhel', 2021.
12. Kurilenko V.B., Rudenko-Morgun O.I., Biryukova Yu.N. i dr. *Informacionnye tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2019.

*Статья поступила в редакцию 28.04.24*

УДК 81.139

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-485-487

***Khlopova A.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

**DECENTITY IN GERMAN AND AUSTRIAN LINGUOCULTURES (A COMPARATIVE ASPECT).** The article examines the content of the value concept of decency in German and Austrian linguistic cultures. Linguists state that on the basis of linguistic data, including data from lexicographic sources, it is possible to establish the content of value categories, since the individual's thinking is verbalized. However, this seems difficult if representatives of two different linguistic cultures speak the same language. Data from a free association experiment allow to establish such differences. Differences in the content of the concept under study are shown by comparing data from a free associative experiment conducted with speakers of German and Austrian linguistic culture in 2023. As a result, it is proven that German respondents do not know the content of the concept under study. They equate decency and politeness, which cannot be considered true. On the contrary, Austrian respondents associate decency with honesty and respect for others. At the same time, for Austrian respondents, decency is inseparable from obedience, which also does not fully reflect the content of the value concept being studied.

*Key words:* **German linguistic culture, Austrian linguistic culture, value, decency**

***А.И. Хлопова****, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» г. Москва, E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

# ПОРЯДОЧНОСТЬ В НЕМЕЦКОЙ И АВСТРИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

В статье рассматривается содержание ценностного понятия *порядочность* в немецкой и австрийской лингвокультурах. Лингвисты утверждают, что на основе лингвистических данных, в том числе данных лексикографических источников, возможно установить содержание ценностных категорий, поскольку мышление индивида вербализуется. Однако это сложно, если представители двух разных лингвокультур говорят на одном языке. Различия в содержании исследуемого понятия показано на основе сопоставления данных свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с носителями немецкой и австрийской лингвокультур в 2023 г. В результате доказано, что немецкие респонденты не знают содержание исследуемого понятия. Они ставят знак равенства между *порядочностью* и *вежливостью*, что не может считаться верным. Напротив, австрийские респонденты связывают *порядочность* с честностью, уважением окружающих. В то же время для австрийских респондентов *порядочность* неотделима от послушания, что также не полностью отражает содержание исследуемого ценностного понятия.

*Ключевые слова:* **немецкая лингвокультура, австрийская лингвокультура, ценность, порядочность**

Актуальность темы данного исследования связана с тем, что категория порядочность является довольно сложной для объяснения. Это духовно-нравственное качество личности, которое проявляется в недопущении безнравственности, греховности, зла. Порядочность связана с неспособностью к низким, аморальным, антиобщественным поступкам. Важно отметить, что на сегодняшний день актуальность исследуемого понятия незначительна, о чем свидетельствует снижение частотности употребления слова [1; 2; 3]. Кроме того, ученые полагают, что содержание исследуемого понятия трансформируется ввиду совокупности как внутренних симптомов, которые отражают характер индивида, так и экстралингвистических факторов, поскольку на ценностную систему индивида воздействует ряд принципов [2].

Важно отметить, что на содержание значения ценностных для индивида понятий влияет вся совокупность социокультурных факторов, содержательно специфичных для каждой лингвокультуры [4; 5].

Целью настоящего исследования является рассмотрение содержания понятия *порядочность* в немецкой и австрийской лингвокультурах. Такое сопоставление является важным, прежде всего, чтобы разрушить идею об «одинаковости» немецкой и австрийской культур и их ценностей ввиду наличия единого языка. Считается, что содержание значимых для индивида понятий возможно установить при помощи языка, поскольку сознание индивида способно вербализовываться. Однако такое предположение представляется неоднозначным, если носители разных лингвокультур говорят на одном языке.

Чтобы сопоставить содержание ценностного понятия, необходимо решить следующие задачи:

– рассмотреть данные лексикографических источников, поскольку на их основе возможно определение инвариантного значения;

– обратиться к данным свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с носителями немецкой и австрийской лингвокультур в 2023 г.

– сопоставить полученные данные.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: гипотетико-дедуктивный, сопоставительный, анализ и синтез, количественная обработка экспериментальных данных.

Научная новизна статьи состоит в том, что сопоставление содержания ценностных понятий проводится на основе экспериментальных данных, полученных от респондентов двух разных лингвокультур, говорящих на одном языке.

Теоретическая значимость заключается в том, что в статье разработаны теоретическо-методологические основы концепции сопоставления ценностных понятий.

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования представленной в работе методики в практике преподавания ряда вузовских курсов: психологии, социологии, психолингвистики, теории межкультурной коммуникации и др.

Для определения инвариантного значения ценностного понятия *порядочность* в немецкой и австрийской лингвокультурах обратимся к данным толкового словаря немецкого языка Duden [5] и смоделируем семантическое поле, выделяя ядро и периферию:

– порядочное отношение;
– что-то порядочное;
– порядочное существо;
– что-то приличное.

Следует отметить, что в толковом словаре отмечена низкая употребляемость исследуемого слова, что, на наш взгляд, говорит о незначимости исследуемого понятия для индивидов.

Для того чтобы установить психологически реальное значение слова с носителями немецкой и австрийской лингвокультур, был проведен свободный ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие по 200 респондентов. В задачу респондентов входило следующее: они должны были дать первую пришедшую в голову реакцию на представленные в анкете слова-стимулы. Анкета состояла из 10 слов-стимулов, представляющих собой ценностные понятия, и 5 слов-дистракторов. В результате эксперимента на слово-стимул *порядочность* было получено по 200 реакций. Для более детального анализа мы распределили полученные реакции в соответствии с моделью ассоциативного значения В.А. Пищальниковой [4] и выделим дополнительные интегративные признаки.

Проанализируем для начала реакции немецких респондентов.

**Реализация порядочности:**
Höflichkeit 41;
Manieren 30;
höflich 25;
Respekt 18;
Benehmen 3;
Ethik 2;
Freundlichkeit 2;
Haltung 2;
Rücksichtnahme 2;

Bravheit; Disziplin; Ehre; Erziehung; fromm; gehorsam; Hilfsbereitschaft; Tür aufhalten; Verhalten; Verhalten und Respekt; Zuverlässigkeit – 136 реакций;

Наибольшее количество полученных реакций объединены интегративным признаком ‘реализация порядочности’.

Для респондентов *порядочность* проявляется, прежде всего, в вежливом отношении к окружающим, в уважении, хорошем дружелюбном поведении, готовности помочь, в хороших манерах и хорошем воспитании. Отметим, что ядерной является реакция Höflichkeit, что свидетельствует о том, что респонденты воспринимают *порядочность* и *вежливость* в качестве синонимов, что является неверным, поскольку вежливость – черта характера. *Порядочность*, в свою очередь, должна проявляться в неспособности к аморальным поступкам. Однако такое восприятие *порядочности* в эксперименте не отмечено.

**Порядочность как ценность:** Tugend 16, Moral 4, Werte und Normen – 21 реакция.

Согласно 10,5% от общего количества реакций, *порядочность* связана с добродетельным поведением, с проявлением морали и общественных норм. *Порядочность* направляет человека, то есть выполняет своеобразную регулирующую функцию в социуме.

**Порядочность как необходимое качество для общения между людьми:** gegenseitig, Menschen, miteinander, People, Person, Sozialität – 6 реакций.

Респонденты подчеркивают значимость порядочности при общении между людьми, что способствует комфортному нахождению индивида в обществе.

**Символ порядочности:** Eltern 2, Polizei, Adel, Nobel – 5 реакций.

В качестве символа *порядочности* респонденты называют родителей и представителей полиции. Однако следует отметить, что такие реакции представлены незначительным количеством, а потому не являются значимыми для общих выводов. Подчеркнем, что для респондентов порядочность связана также с благородством, а потому не должна быть у каждого индивида

**Эмоционально-оценочные реакции:**

– положительные реакции: wichtig 5, ja 4; gut, nötig, Wertvoll, wichtiger denn je, wünschenswert – 14 реакций;

– отрицательные реакции: langweilig 10, spießig 2, veraltet 2, haben nur noch wenige, kaum vorhanden, Seltenheit, Pflicht – 18 реакций.

Эмоционально-оценочные реакции представлены 16% от общего количества реакций. Положительные реакции свидетельствуют о высокой значимости морали для респондентов, о желании респондентов иметь порядочность в своей жизни. В то же время, отрицательные реакции свидетельствуют о том, что она понимается как нечто отсутствующее в обществе, ненужное респондентам. В эмоционально-оценочных реакциях проявляется двойственное отношение респондентов к исследуемому понятию: с одной стороны, порядочность необходима в обществе, с другой – о том, что порядочные люди воспринимаются как простые, глупые, поскольку само понятие воспринимается как устаревшее.

Обратимся к реакциям австрийских респондентов. Условия эксперимента с австрийскими респондентами идентичны условиям с немецкими респондентами.

**Реализация порядочности:**
Respekt 52,
brav 29,
Anstand 2,
Regeln 2,

Achtung vor Anderen, Benehmen, Ehre, Ehrlichkeit, Erziehung, Erziehungssache, Etikette, Fleiß, Handschlag, keusch, Knigge, korrekt, Korrektheit, Ordentlich, respektvoll, Schule, Selbstkontrolle, Stil, Wohlverhalten – 104 реакции.

Наибольшее количество реакций, как и в эксперименте с носителями немецкой лингвокультуры, объединены интегративным признаком ‘реализация порядочности’. Следует, однако, отметить, что для австрийских респондентов *порядочность* не связана с вежливостью, поскольку такая реакция не была представлена ни разу. *Порядочность* проявляется в уважении окружающих, честном отношении к другим, а также соблюдении правил. Респонденты указывают на связь порядочности с воспитанием, подчеркивают, что такая ценностная категория воспитывается с детства в семье и школе.

**Порядочность как ценность:** Wert 38, Treue 4, Moral, moralisch – 44 реакции.

**Порядочность как необходимое качества для общения между людьми:** Integrität 26, Mensch – 27 реакций.

22% от общего количества реакций свидетельствуют о том, что порядочность воспринимается респондентами как ценность, которая является значимой и важной, прежде всего, для общения между членами общества. Для того чтобы быть интегрированным в общество, ощущать себя его частью, необходимо соблюдение ряда норм и правил, которые позволяют индивиду ощущать социальный комфорт.

**Символ порядочности:** Pferd 2, Anzug, Gentlemen – 4 реакции.

Австрийские респонденты называют в качестве символов порядочности традиционные символы. Конь является символом благородства, костюм также указывает на определенный статус в обществе. Джентльмен воспринимается в качестве носителя всех благородных и положительных качеств, в том числе порядочности.

**Эмоционально-оценочные реакции:**

– **положительные реакции:** wichtig 2, auf jeden Fall, Gut, ja, normal – 6 реакций;

– **отрицательные реакции:** nein 7, Seltenheit 6, Nachteil, Tadel – 15 реакций.

Эмоционально-оценочные реакции, как и в случае с немецкими респондентами, можно разделить на положительные и отрицательные. Отметим, что отрицательных реакций почти вдвое больше, чем положительных. Положительные реакции свидетельствуют о важности *порядочности*, что подчеркивает эту категорию в качестве ценностной. Отрицательные реакции свидетельствуют об отсутствии исследуемого понятия в обществе, указывают на редкость существования порядочности.

Обобщенно-сравнительные данные по сопоставлению интегративных признаков на основе немецких и австрийских реакций представлены в табл. 1.

Сопоставляя полученные результаты, отметим, что количественно интегративные признаки сопоставимы. Наибольшее количество реакций представляют собой формы реализации *порядочности*. Однако качественно признак ‘реализация порядочности’ различается. Реакции немецких респондентов свидетельствуют о незнании содержания исследуемого понятия: они ставят знак равенства между порядочностью и вежливостью, что не может считаться верным. Напротив,

Таблица 1

Сопоставление интегративных признаков на основе немецких и австрийских реакций (количественный признак)

| Интегративный признак | Немецкие реакции | Австрийские реакции |
|---|---|---|
| Реализация порядочности | 136 | 104 |
| Порядочность как ценность | 21 | 44 |
| Порядочность как необходимое качества для общения между людьми | 6 | 27 |
| Символ порядочности | 5 | 4 |
| Положительные реакции | 14 | 6 |
| Отрицательные реакции | 18 | 15 |

австрийские респонденты связывают порядочность с честностью, уважением окружающих. Они подчеркивают, что порядочность прививается уже на уровне семьи и школы.

В то же время отметим, что для австрийских респондентов порядочность неотделима от послушания, что также не полностью отражает содержание исследуемого ценностного понятия. Австрийские респонденты выделяют значимость исследуемого понятия и возводят его в ранг ценностей. На основе реакций немецких респондентов однозначно сделать такой вывод представляется невозможным. Австрийские респонденты отмечают также высокую значимость порядочности для сосуществования людей в обществе, поскольку она гарантирует индивиду социальный комфорт.

В экспериментах с австрийскими и немецкими респондентами можно выделить отрицательные реакции, которые свидетельствуют о снижении роли ценностного понятия для респондентов. Ценности – это, по сути, стереотипы, которые должны иметь положительную коннотацию. Отрицательные реакции в эксперименте свидетельствуют, по крайней мере, о начале динамики ценности в обществе, что не всегда ведет к положительным последствиям.

Библиографический список

1. Воркачев С.Г. Аксиологическая вариативность лингвокультурного концепта. *Воплощение смысла: conceptualia selecta*. Волгоград: Парадигма, 2014: 75–237.
2. Воркачев С.Г. «Реликтовое чувство»: порядочность по данным корпусной лингвистики. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2016; № 3: 111–116.
3. Гришанова О.П. Концепт «ПОРЯДОЧНОСТЬ»: русско-английские переводные эквиваленты. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2020; Т. 9, № 4 (33): 237–240.
4. Пищальникова В.А. *История и теория психолингвистики*. Москва: Р.Валент, 2021.
5. *DUDEN. Universalwörterbuch*. 2022; April 19. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung

References

1. Vorkachev S.G. Aksiologicheskaya variativnost' lingvokul'turnogo koncepta. *Voploschenie smysla: conceptualia selecta*. Volgograd: Paradigma, 2014: 75-237.
2. Vorkachev S.G. «Reliktovoe chuvstvo»: poryadochnost' po dannym korpusnoj lingvistiki. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 3: 111-116.
3. Grishanova O.P. Koncept "PORYaDOChNOST'": russko-anglijskie perevodnye `ekvivalenty. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2020; T. 9, № 4 (33): 237-240.
4. Pischal'nikova V.A. *Istoriya i teoriya psiholingvistiki*. Moskva: R.Valent, 2021.
5. *DUDEN. Universalwörterbuch*. 2022; April 19. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung

*Статья поступила в редакцию 29.04.24*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-487-490

***Shatalova L.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Technological University "STANKIN" (Moscow, Russia), E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru*
***Shatalova N.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shatalova59@mail.ru*

**FEATURES OF METAPHORICAL NOMINATIONS IN THE SYSTEM OF RUSSIAN METEOROLOGICAL TERMS.** The article examines a problem of a comprehensive description of metaphorical nominations relevant to the modern Russian terminological system of scientific discourse meteorology. Various interpretations of the concept of term and metaphor presented in modern linguistic research are clarified. Features of term formation processes based on the dominant terminology and metaphorization are described. Typical productive ways of terminology and further metaphorization of the term are determined (linguistic specialization, semantic modulation, semantic derivation). It is stated that features of the metaphorical nominations of the meteorological terminology system are due to: the complication of natural science concepts; subject of study in a given scientific field; generation and presentation of new knowledge; the impossibility of using established general scientific familiar terms. Frequency metaphorical models, structurally represented by two components, are determined. The authors conclude that the further process of metaphorization in the system of meteorological terms, whose significance can only be compared with metaphorical medical terminology, actualizes the increasing emergence of new conceptual content of terms based on numerous national stereotypical associations.

*Key words:* **scientific discourse, term, meteorological term system, metaphorical nominations, term formation, terminology, metaphorization**

***Л.С. Шаталова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», г. Москва, E-mail: luidmila.shatalova@mail.ru*
***Н.С. Шаталова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистически университет», г. Москва, E-mail: shatalova59@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ РУССКОЙ МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ

В статье рассматривается проблема комплексного описания метафорических номинаций, релевантных для современной русской терминологической системы научного дискурса метеорология. Уточняются различные трактовки понятия термина и метафоры, представленные в современных лингвистических исследованиях. Описываются особенности процессов терминообразования по доминанте «терминологизация» и «метафоризация». Определяются типичные продуктивные способы терминологизации и дальнейшей метафоризации термина (лингвистическая специализация, семантическая модуляция, семантическая деривация). Констатируется, что особенности метафорических номинаций метеорологической терминосистемы обусловлены усложнением естественно-научных понятий; предметом изучения в данной научной области; генерацией и представлением нового знания; невозможностью использования устоявшихся общенаучных знакомых терминов. Определяются частотные метафорические модели, структурно представленные двумя компонентами.

*Ключевые слова:* **научный дискурс, термин, метеорологическая терминосистема, метафорические номинации, терминообразование, терминологизация, метафоризация**

Актуальность темы данного исследования определяется перспективностью объемного и системного исследования метафоры как единицы трех пространств: когнитивного, культурного и лингвистического [1, с. 46] на основе выявления специфики ее формирования и функционирования в самых различных по объему и типу дискурсах (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Э.В. Будаев, С.Г. Дудецкая, Н.Ю. Караулов, В.М. Лейчик, С.Л. Мишланова, С.В. Полякова, А.П. Чудинов и др.). В рамках проблемного поля данного направления в настоящее время особый интерес представляют следующие теоретические и прикладные вопросы:

– определение универсальных и национально-специфических особенностей метафорической репрезентации предметного знания в русском научном дискурсе в целом и по конкретике научной области;

– лингвистическое и лингвокогнитивное моделирование метафорического компонента русских терминологических систем;

– упорядочение, унификация, стандартизация отраслевой терминологии и ее презентация в специализированных словарях и справочниках;

– проектирование и создание баз данных русских метафорических номинаций, релевантных для различных терминосистем научных областей.

Таким образом, полифункциональность проблемного поля изучения метафоры в русском научном дискурсе, немногочисленность исследований, посвященных в основном вопросам рассмотрения метеорологической лексики в диалектологическом, сопоставительном или историко-генетическом аспектах, обусловливают перспективность и значимость определения особенностей метафорических номинаций русской метеорологической терминосистемы.

Цель нашей статьи заключается в комплексном описании и систематизации метафорических номинаций как репрезентантов предметного знания в русской метеорологической терминосистемы.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие: уточнить статус метафорической номинации как термина; провести отбор метафорических номинаций в составе русской метеорологической терминосистемы; описать метафорические номинации на основе параметризации их семантических, структурных и функциональных характеристик.

В ходе исследования применялись следующие методы: описательный; компонентный анализ; анализ словарных дефиниций; контекстный анализ; дистрибутивный; метод сплошной выборки; статистический анализ.

Научная новизна статьи заключается в том, что представлено комплексное описание метафорических номинаций, релевантных для современной русской терминологической системы «Метеорология».

***Теоретическая значимость*** определяется тем, что полученные результаты параметризации семантических, структурных и функциональных характеристик метафорических номинаций расширяют и углубляют современные представление о термине и его национальной специфики логико-понятийного соотношения обыденного, эмпирического и научного знания в современном русскоязычном метеорологическом дискурсе.

Практическая значимость определяется возможностью использования положений и выводов, языкового материала в сопоставительном изучении языков, при составлении специализированных / учебных словарей метеорологических терминов, создании лингвистических баз данных, а также применения в образовательной практике: преподавание различных лингвистических дисциплин, обучение иностранным языкам, переводоведение и перевод, межкультурная коммуникация.

В современной лингвистике, прежде всего в терминоведении, понятие «термин» в настоящее время имеет многочисленные трактовки и ракурс рассмотрения в исследованиях Л.М. Алексеевой, И.В. Арнольд, Ж. Баган, Г.О. Винокура, А.С. Герда, Е.И. Головановой, В.М. Лейчика, Е.Н. Тарановой и др., образуя тем самым методологический базис осмысления данного сложного понятия через призму дефиниций: термин – общеупотребительное слово; термин – понятие, термин – концепт, термин – знак.

Так, в трактовке В.М. Лейчика указаны следующие многоаспектные признаки термина: «Термин – это динамическое явление, которое рождается, формулируется, углубляется в процессе познания (когниции), перехода от концепта – мыслительной категории – к вербализованному концепту, связанному с той или иной теорией, концепцией, осмысляющей ту или иную область знания и (или) деятельности» [2, с. 22].

Т.А. Кудиновой уточнено, что термины как «терминологические сочетания не только называют и дифференцируют возникающие понятия, но и систематизируют парадигматические отношения между ними, отражая системные связи единиц конкретной терминосистемы» [3, с. 58].

Л.М. Алексеева и С.Л. Мишланова указывают, что в рамках когнитивного подхода лингвистическая сущность и динамическая природа термина дает основание аргументировать его как «языковой знак, значение которого отражает определенные этапы познания. При этом термин развивается в дискурсе за счет постоянного приращения нового знания. В свою очередь, новое знание формируется в процессе развития профессиональной компетенции личности или концептуализации, в постоянно усложняющихся видах деятельности» [4, с. 7].

Теоретически важным также является понимание терминологии, которая, в трактовке Л.М. Алексеевой, отражает основные тенденции развития науки и начинает все более напоминать условную кодовую систему, а зарождающееся знание требует вербализации в адекватной форме, т. е. соответствовать новым параметрам знания, новые термины должны быть метафорическими кодами [5, с. 4].

Таким образом, под понятием «термин» в его современном развитии мы понимаем лексическую единицу определенного метаязыка профессионального дискурса, обозначающую общее (конкретное или абстрактное) понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности и отражающую системные связи конкретной терминосистемы.

Вопрос о терминологическом статусе метафорических номинаций в современных исследованиях решается неоднозначно, находится на этапе теоретического осмысления. Однако общепринятым является представленное в теории метафоры (Н.Д. Арутюнова, М. Блэк, В.Г. Гак Дж. Лакофф, В.Н. Телии, А.П. Чудинова и др.) обоснование метафоры как когнитивного механизма оперирования «двумя сущностями – той, которая сообщает о реальности, и той, свойства которой используются для иносказания об этом реальности» [6, с. 175], который обеспечивает расширение и реорганизация существующих значений путем предикации объекту признаков, свойств, качеств источника аналогии (категориальный сдвиг) и последующей объективации нового значения в узусе языка. Об этом свидетельствуют исследования особенностей метафорических терминов (Н.Н. Горбунова, А.И. Деева, С.Г. Дудецкая, Н.М. Карпухина, Н.А. Мишанкина, М.А. Симоненко, О.Л. Юдина и др.), в которых постулируется их гносеологическая функция как «ассоциативно-образное переосмысление общеязыковой информации, запечатленной в языковом сознании» [7, с. 89], наличие характерных метафорических моделей как схем метафорического переноса.

Подчеркнем, что общей конститутивной характеристикой процессов терминообразования является образование терминов, которые «могут удовлетворить потребность любой науки в точных, минимально многозначных терминах» [8, с. 128]. Как следствие, такая потребность актуализирует процессы терминологизации и метафоризации, суть которых состоит в освоении огромного количества новых терминов, взятых из ресурсов языка, для дальнейшего определения, уточнения и дифференцирования объектов и явлений данной предметной области.

Даже при первом поверхностном сравнительном анализе метеорологических терминологических единиц в их структурно-семантической организации наблюдается активный процесс терминологизации (хотя проникновение общеупотребительных слов в научную терминологию свойственно и другим естественным наукам – медицине, геологии, почвоведению и др.), но в области метеорологии следует отметить, что формирование терминов таким способом весьма интенсивно и своеобразно, что отмечали лингвисты, занимавшиеся анализом отдельных этапов формирования метеорологической лексики. Кроме включения интернациональных терминов и их калькирования в русском национальном варианте, а также вторичной номинации общих для многих естественных дисциплин терминов (общие процессы терминообразования), метеорологическая терминосистема практически сформирована на основе общеупотребительной лексики, проходящей разные степени терминологизации, которая затем испытывает на себе процессы дальнейшей метафоризации и превращается в термины-метафоры. В содержании многочисленных терминологических словосочетаний (чаще всего сочетание прилагательного с существительным) прослеживается суть одной метафоры, которая образует основной компонент понятийного содержания термина в области метеорологии. Так, например, в современных терминологических словарях по метеорологии [9; 10; 11] отмечаются многочисленные примеры метафорических терминов: ср., *арктическое вторжение, атмосферная депрессия, ангел-эхо, жестокий шторм, спокойное солнце, температурные/погодные качели, язык холода, фиолетовая зима*, калькированные термины Международной классификации облаков – *волосатые облака, перламутровые облака, перистые облака, пепельные облака, слоистые облака, разорванные облака* и др.). Такие метафорические номинации терминов синтезируют в конкретной предметной области новое и известное «на основе допущения о сходстве по функции, форме категориально разнородных сущностей [6, с. 182].

Можно констатировать, что для метеорологической терминосистема типичны несколько продуктивных способов формирования терминов: а) в первую очередь это интернализация терминов как результат межсистемного заимствования; б) вторичная номинация из других терминосистем, когда общеупотребительное научное понятие переносится на специальное понятие и характеризуется систематичностью и способностью к созданию адекватной парадигмы; в) собственно терминологизация и как ее следствие, метафоризация терминов.

Проведенное исследование позволило определить способы включения общеупотребительной лексики современного русского языка в процесс терминологизации, образование новых терминов и их дальнейшую метафоризацию.

Конкретизируем примерами следующие способы терминологизации и дальнейшей метафоризации терминов, входящих в состав исследуемой предметной терминосистемы: лингвистическая специализация, семантическая модуляция, семантическая деривация.

Под лингвистической специализацией понимается включение в конкретную терминосистему уже сложившихся терминов из других наук или общеупотребительных слов без изменения их семантической структуры. Этот способ терминологизации невозможен без рассмотрения его в широком научном контексте / без профессионального дискурса (ср., например, такие термины, как *афганец, автохтонные отложения, агрессивная вода, адаптация полей ветра и давления, азиатская депрессия/сложная депрессия, благоприятный полукруг, время релаксации, верхний ярус вертикального развития, вертикальный разрез, визуальная оценка волнения, влажный язык, временной ряд, глубокий/верхний фронт, доверительные границы, зона затишья, легкий ветер, линия фронта, летняя\перманентная депрессия, противный ветер, пурпурный свет, рассеянный свет, теплая масса, теплое облако, условное распределение, устойчивое равновесие, южак*). При этом наблюдается не формирование нового значения, а использование слова в этом же значении в другой сфере языка. Эти перечисленные сложившиеся термины в терминосистеме «Метеорология» часто встречаются в разнообразных и далеких друг от друга дискурсах.

Семантической модуляцией называют процесс перегруппировки разноуровневых признаков значения слова, который не изменяет категориальной лексической семы. При семантической модуляции в общеупотребительных словах и терминах уже имеются интегрирующие признаки, различающие эти значения (ср.: *абсолютная повторяемость, базис облака\эрозии, безоблачное небо, бифуркация реки, боковое перемешивание, бюджет тепла, вихревые цепочки, горизонт пыли, язык холода, гребень/хребет повышенного давления, грозовой нос, дырявые облака, зона затишья, канал молнии, клин холодного воздуха, муссонный угол, ночные светящиеся облака, обзернение осадков, очаг воздушной*

*массы, разорванные облака, скелет грунта, термозвездочка, экваториальная ложбина, экваториальный фронт, элементы волн*). Как мы видим из примеров, на основе семантической модуляции прослеживается формирование более обобщенного лексического значения слова и характер доминирующего признака (предмета, формы, качества) в рамках полисемии. Этот тип терминологизации рассматривается не как лексико-семантический вариант исходного слова или слов, а терминологическое значение одного из значений многозначной лексемы. И, наконец, при семантической деривации происходит процесс появления семантических производных, коннотаций, дополнительных значений, приводящий к образованию новых лексических единиц, к расширению семантического объема слова и возникновению семантического синкретизма, что служит результатом появления полисемии. Рассмотрим, например, для большего понимания этого типа терминологизации группу терминов с одним одинаковым компонентом.

Так, метафорический термин, построенный на сочетании прилагательного *атмосферный* + существительного, в результате семантической деривации дополняется новыми дополнительными значениями (ср., *атмосферное давление – атмосферное возмущение, атмосферная впадина, атмосферный ливень, атмосферный натиск, атмосферное окно, атмосферное равновесие, атмосферный тыл, атмосферный фронт).* И продолжает пополняться новыми, как например, *атмосферная река,* им назвали природное явление, открытое учеными только в 2019 году. Другим таким продуктивным термином является сочетание прилагательного *барический* + существительного (*барическое дно, барический зуб, барический колодец, барические качели, барическая ложбина, барическая пила, барическое равновесие).* Также в качестве примеров для сравнения можно привести следующие термины, построенные аналогичным образом: *альпийское сияние – вторичное сияние; волновой фронт – мнимый фронт; атмосферное равновесие – безразличное равновесие; летние сумерки – гражданские сумерки; балансовые посты, береговой эффект, зародышевые элементы или зародыши; морозный карма; мозаичные дожди; озерное ложе; озонная дыра* и др.).

Другой вариант образования нового метафорического термина, типичный для этой предметной области, – сочетание двух существительных с вкраплением прилагательных, ср.. например: *атмосферный ливень – ливень неустойчивости, ледяной дождь – дождь из ясного неба, взрывчатый град – взрыв муссона, башенки кучевых облаков, заряды мокрого снега мешок аномального холода,, тыл облачной системы или снеготаяния, горение Альп, засев облаков, синева неба, угол трех масс, узел сетки, форма небесного свода, ядра замерзания, гребень/хобот/хребет/язык повышенного давления.*

Определяющим фактором в приведенных примерах является не только полифункциональность лексических единиц, выступающих в качестве термина, их возможность выразить одним и тем же словом несколько значений, дополнительное наращение смысла (например, термин *зародыши* или *зародышевые элементы* наряду с общим значением «зародыш» обозначает в метеорологии крупные комплексы молекул, возникающие в результате случайных столкновений молекул водяного пара в воздухе), но и их системные связи, парадигматические и синтагматические свойства, словообразовательные отношения в конкретной научной области (ср.: *арктическое вторжение – вторжение теплых масс воздуха – вторжение холодного фронта – холодное вторжение; муссоны – муссонные ветра – взрыв муссона; температура воздуха – температура в тени – температура излучения – температурные качели – температура поверхности воды – температура точки росы, температуропроводность; фронт восходящего скольжения – фронт облачной системы – фронтальная гроза – фронтальные осадки – фронтообразование – размывание фронта – стационарный фронт*). Также, как мы видим, происходит переосмысление семантики слова или слов, входящих в состав конкретного терминоединства, так как лексическая единица не вмещает полностью содержание специального понятия. Таким образом, расширение или сужение, любые другие изменения в лексическом значении общеупотребительной единицы способствуют появлению в конкретной науке нового специального термина. Следовательно, процесс терминологизации напрямую соотнесен с процессом метафоризации терминологических единиц, который предполагает увеличение объема и содержания входящих лексических единиц и изменение их синтагматики.

Исследование также показало, что отличие метафоры в метеорологии связано: а) с усложнением некоторых естественнонаучных понятий; б) с самой природой изучения сложных естественнонаучных понятий, генерацией и представлением нового знания; в) невозможностью использования устоявшихся и общенаучных знакомых терминов. Можно также констатировать, что метафорическое поле метеорологической терминологии весьма динамично и эмоционально-экспрессивно, наглядно-образно, основано на чувственном восприятии человека, визуальное описание и семантизация изучаемых природных явлений (температура, облака, ветер, многочисленные оптические или физические явления, свет, осадки, воздух и их качественные характеристики) моделируют ярко и красочно сенсорную и чувственную картину окружающей природы. Такие термины-метафоры емкие, многоплановые в содержательном плане, обрастают коннотативными компонентами, быстро запоминаются и являются активным пластом современной метеорологической терминологии. Следует отметить, что преобладают термины-словосочетания (преимущественно двухкомпонентные), что объясняется попыткой выделения определенной наиболее специфической черты родового понятия.

Рассмотрим это более предметно. Так, ядро составляет первая, весьма многочисленная группа метафорических метеорологических терминов, образованных по внешнему переносу (форма, сходство с предметом), и так называемые соматические метафоры на основе подобия тела. Например: *ангел-эхо, барический зуб, барическая ложбина, барическая пила, брызговое обледенение, блинчатый лед, грозовой нос, волна холода, воздушная вуаль, влажный/сухой язык, воронка смерча или облако-воронка, вихревые цепочки, глаз бури/урагана, градовый или высотный гребень, грозовой воротник или шкваловый ворот, дождевая тень, игольчатый снег/лед, клин холодного воздуха, лунный крест, ледяные иглы, ледяной щит, облака (вымеобразные, волосатые, дырявые, когтевидные, лысые, хребтовидные, хлопьевидные), облако-рулон, облако-воронка, облачная шапка или шапка кучевого облака, облачное море, облачный флаг, облачные кристаллы, обрывки тумана, падающее колесо, плоская молния, ракетная молния, солнечная корона, солнечный столбик, снежная звездочка/крупа\доска, снежные гирлянды\хлопья\ зерна, скелет грунта, четочная молния, хребтовидные облака, шаровая молния, ядра конденсации* и т.п. Весьма употребительны и однокомпонентные термины-метафоры по упомянутому признаку: формы снежинок – *запонка, звезда, пушинка, скелет, столбик; гребень, хобот или хребет* как обозначение области или полосы повышенного давления; *венец, крест, заструги, наковальня, факелы, шапка* – формы разнообразных природных явлений.

Широко представлены и так называемые синестезические метафоры, связанные с цветом или светом, структурой, либо степенью прозрачности исследуемого явления, например: *белая мгла\ночь\радуга, белое тело\серое тело, белый шум\шквал, водяное небо, гладкий лед, городская мгла, зеленый луч, желтое вещество, кровяной дождь, лунная радуга, ледовое небо, ледяной дождь, ледяное ядро, морозные узоры, мутная среда, ночные светящиеся облака, облака пожаров, перламутровые облака, синева неба или голубой цвет неба, солнечные пятна, розовая зима или фиолетовая зима, малиновое лето, серебристые облака, черная буря или пурга, метель, цветной дождь, пепельный свет, рассеянный свет, свет ночного неба.* Вне специального научного контекста такой термин практически не идентифицируется! Ср., например, термин *гладкий лед*, который в словаре объясняется как вид отложения льда при гололеде, а полноценный научный термин *обрывки тумана* обозначает туман в виде неравномерно распределенных клочьев, романтическое словосочетание *городская мгла* – это научный термин, обозначающий не только местоположение данного природного явления, но и его степень (сильное помутнение воздуха в городе).

Достаточно много примеров терминов-метафор, связанных с местоположением, временем, интенсивностью процессов или способом действия: *апрельская погода, бабье лето, байкальский муссон, брокенский призрак, башня/башенка облака, близкая гроза, бомбовый циклон, веер перемещения русла, верхняя граница мглы, вершина теплого сектора, восточный перенос, высокий антициклон, воздушная лавина, выбрасываемые вершины, горное оледенение, грозовая ячейка, городской туман* или *бриз, городской остров тепла, гринвичское время, женатый\холостой ветер, жестокий шторм, залповый дождь, исландская депрессия, крепкий/легкий\тихий ветер, ледниковый цирк, ледовая или морозная дымка, местный ветер, мерцание звезд, область дождевой тени, озеро холода, окна на болотах, облачная улица* или *дорожка, оледенелая снежинка, тропическое возмущение, сильная буря, спокойное солнце, сухой снег, теплое облако, чистый воздух, ясный день*.

Обращает внимание, что равноправные с научной точки зрения термины, обозначающие степень интенсивности явления, обладают всеми характеристиками языковых средств, релевантных поэтики художественного текста. Ср., например, *крепкий ветер* – это ветер в 7 баллов по шкале Бофорта; *жестокий шторм* – это ветер силой в 11 баллов по шкале Бофорта, который производит значительные разрушения; *ясный день* – день, когда облачность за каждый срок наблюдений составляет 0–2 балла; *сплошной туман* – туман, при котором совершенно неразличимы небо или облака; *алмазная пыль* – замерзшие осадки в виде пылевого слоя. Примечательно также, что многие из приведенных примеров термины обладают дополнительной коннотацией сверх метафорического переноса, дают поистине образную художественную картину семантизируемого природного явления. Действительно, если представить кучевое облако с большим вертикальным развитием, воображение рисует башню или башенку какого-нибудь средневекового замка (термин *башенка облака*), ряд узких параллельных облаков ассоциируется с графическим изображением улицы (*облачная улица* или *дорожка*), небольшие участки на поверхности болота с открытой водной поверхностью напоминают окна на болотах, а мелкие ледяные кристаллы похожи на алмазную пыль. А при наблюдении оптического явления под названием *брокенский призрак* на небе видится тень, которую можно принять за гигантскую призрачную фигуру. Такой термин дает пищу богатому воображению и отсылает не к метеорологии, а к мистической литературе. Ярким метафорическим термином *озеро холода* по словарному определению обозначают холодную воздушную массу в свободной атмосфере, со всех сторон окруженную теплым воздухом. *Женатым ветром* называют ветер, стихающий на ночь, а *холостым* – постоянный ветер, дующий без перерыва в течение нескольких дней. Такие термины-метафоры запоминаются навсегда. Как ни странно, в меньшей степени в метафорической

терминологии научного поля метеорологии представлены фитонимы и зооморфизмы, которых огромное количество в медицинской терминологии. Здесь можно привести следующие термины: *инеевые цветы или ледяные цветы, кукурузные облака, чечевицеобразные облака, роза ветров, барашки, конские широты, воздушный планктон* и т. п. Этот список терминов-метафор не сравнить с медицинской метафорической терминологией. Таким образом, метафорический компонент русской метеорологической терминосистемы можно охарактеризовать в отношении разнообразия лингвокреативных языковых средств репрезентации научного понятия.

Завершая исследование, считаем необходимым сделать следующие обобщения. Процессы терминообразования в предметно-научной области русской метеорологии разнообразны, динамичны и интенсивны, бурно осваивают разнородные общеязыковые ресурсы русского языка, охватывают все способы образования научного термина (доминанты – терминологизация и дальнейшая метафоризация). Специфика исследуемых многообразных природных явлений предопределяет и диктует свои продуктивные способы образования и включения в научный дискурс терминов – лингвистическая специализация, семантическая модуляция, семантическая деривация.

Новое понятийное значение, поэтапное приобретение признаков термина, употребление лексической единицы или их сочетания в функции термина, появление нового терминологического значения приобретает значительное (по сравнению с другими научными областями или направлениями) количество слов общего употребления, чаще всего сочетание имени существительного с прилагательным. Причем граница, отделяющая термин от общеупотребительной лексики, весьма условна, вне предметного контекста подчас не читаема. Это наблюдается в текстах по различным направлениям метеорологии как комплексной научной дисциплины весьма часто.

Дальнейший процесс метафоризации в метеорологической терминосистеме, который по своей значимости можно сравнить только с метафорической медицинской терминологией, актуализирует все большее появление нового понятийного содержания терминов, основанных на многочисленных национальных стереотипных ассоциациях.

Библиографический список


1. Привалова И.В. *Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации).* Москва: Гнозис, 2005.
2. Лейчик В.М. *Терминоведение: Предмет, методы, структура*. Москва: Либроком, 2009.
3. Кудинова Т.А. К вопросу о природе многокомпонентного термина (на примере английского подъязыка биотехнологий). *Вестник Пермского университета.* 2011; № 2 (14): 58–61.
4. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. *Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа*. Пермь, 2002.
5. Алексеева Л.М. *Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте*. Пермь, 1998.
6. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва: Наука, 1988: 173–203.
7. Мишанкина Н.А., Панасенко Е.А. База данных метафорической терминологии: концептуальное проектирование. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2016; № 6 (34): 86–99.
8. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва: Академия, 2008.
9. Хромов С.П., Мамонтова Л.И. *Метеорологический словарь*. Ленинград: Гидрометеоиздат, 1974.
10. Прох Л.З. *Словарь ветров*. Санкт-Петербург: Гидрометеоиздат, 1983.
11. *Российский гидрометеорологический энциклопедический словарь*. Санкт-Петербург – Москва: Летний сад, 2008–2009; Т. 1–3.


References


1. Privalova I.V. *Interkul'tura i verbal'nyj znak (lingvokognitivnye osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii)*. Moskva: Gnozis, 2005.
2. Lejchik V.M. *Terminovedenie: Predmet, metody, struktura*. Moskva: Librokom, 2009.
3. Kudinova T.A. K voprosu o prirode mnogokomponentnogo termina (na primere anglijskogo pod`yazyka biotehnologij). *Vestnik Permskogo universiteta.* 2011; № 2 (14): 58-61.
4. Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. *Medicinskij diskurs: teoreticheskie osnovy i principy analiza*. Perm', 2002.
5. Alekseeva L.M. *Metaforicheskoe terminoporozhdenie i funkcii terminov v tekste*. Perm', 1998.
6. Teliya V.N. Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka, 1988: 173-203.
7. Mishankina N.A., Panasenko E.A. Baza dannyh metaforicheskoj terminologii: konceptual'noe proektirovanie. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2016; № 6 (34): 86-99.
8. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva: Akademiya, 2008.
9. Hromov S.P., Mamontova L.I. *Meteorologicheskij slovar'*. Leningrad: Gidrometeoizdat, 1974.
10. Proh L.Z. *Slovar' vetrov*. Sankt-Peterburg: Gidrometeoizdat, 1983.
11. *Rossijskij gidrometeorologicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg – Moskva: Letnij sad, 2008-2009; T. 1-3.


*Статья поступила в редакцию 29.04.24*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-490-492

***Masgutova M.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: marina_masgutova@mail.ru*

**WAYS OF SPEECH IMPACT IN ENVIRONMENTAL DISCOURSE.** The article deals with the ways of speech impact in ecological discourse. Nowadays the study of ecological discourse is of great interest to linguists due to worsening of the ecological situation in the modern world and concerns of the world community about environmental issues such as environment conservation, waste management, animal extinction, natural disasters. Regarding it a large number of linguists carry out research in the field of ecological discourse. The researcher pays special attention to the study of strategies and tactics of speech impact prevailing in the speech of leading speakers and experts who participate in environmental events, forums, fairs, seminars, workshops. The author analyzes the linguistic means that realize communicative strategies and tactics. According to the results of the research, the strategy of persuasion, manipulative strategy and cooperative strategy are dominant in the speech of experts in ecological forums. The study of methods of speech impact contributes to an in-depth research of many linguistic phenomena and to its expansion within the framework of ecological discourse.

*Key words:* **ecological discourse, linguistic manipulation, strategies of communication, speech impact, persuasion, eco-activists, forum, audience**

***М.Ф. Масгутова,** канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: marina_masgutova@mail.ru*

# СПОСОБЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В настоящей статье рассматриваются способы речевого воздействия в экологическом дискурсе. Изучение экологического дискурса представляет большой интерес для лингвистов в связи с усугублением экологической обстановки в мире и обеспокоенностью мирового сообщества проблемами окружающей среды. В связи с этим изучение экологического дискурса привлекает все большее внимание со стороны лингвистов. В представленном исследовании особое внимание уделяется изучению стратегий и тактик речевого воздействия, превалирующих в выступлениях ведущих спикеров и экспертов, выступающих на экологических форумах. Автор анализирует языковые средства, посредством которых реализуются коммуникативные стратегии и тактики. Стратегия убеждения, манипулятивная стратегия и стратегия кооперации являются доминантными в выступлениях спикеров. Изучение способов речевого воздействия способствует более детальному рассмотрению многих языковых явлений и расширению данной области исследования в рамках экологического дискурса.

*Ключевые слова:* **экологический дискурс, коммуникативная стратегия, речевое воздействие, экоактивисты, экологический форум, персуазивность, аудитория**

Актуальность данного исследования определяется ростом заинтересованности мирового сообщества к проблемам окружающей среды в настоящее время, которые широко освещаются в средствах массовой информации и на различных мероприятиях. В связи с этим изучение экологического дискурса привлекает все большее внимание со стороны лингвистов, что находит свое отражение в большом количестве исследований.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей реализации стратегий и тактик речевого воздействия, присущих современному экологическому дискурсу. Для реализации поставленной цели предполагается решение следующих задач:

1) разработать понятийно-теоретическую базу исследования;

2) выявить характерные черты экологического дискурса как вида институционального дискурса;

3) изучить сущность понятия «речевое воздействие» и рассмотреть способы его проявления;

4) проанализировать выступления ведущих специалистов и экспертов в области экологии и выявить используемые им стратегии и тактики речевого воздействия.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и анализе коммуникативных стратегий и тактик речевого воздействия в экологическом дискурсе, направленных на формирование экологического сознания, которое является системообразующим фактором.

Теоретическая значимость исследования заключается в представлении выводов об эффективности применения способов речевого воздействия в экологическом дискурсе, способствующих развитию экологической культуры.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть широко использованы в ходе подготовки к выступлениям на мероприятиях, посвященных экологии, а также на практических занятиях и семинарах по эколингвистике.

Исследование экологического дискурса предполагает обращение к его интенциональному аспекту и описание коммуникативных стратегий и тактик. Стратегии экологического дискурса определяются коммуникативными интенциями, конкретизирующими его основную цель: воздействие на адресата с целью формирования у него релевантного (экологического) знания и адекватного (экологически целесообразного) поведения. Осуществление данных целей персуазивного воздействия достигается путем убеждения (аргументации) через рациональное обоснование той или иной идеи.

Экологический дискурс является разновидностью институционального дискурса, напрямую сопряженный с коммуникацией и обменом информацией между организациями и экспертами и практиками в сфере экологии и охраны окружающей среды. Экологический дискурс направлен на воздействие на адресата и принятие им решений посредством языка, который позволяет войти в личностную сферу реципиента с помощью приемов речевого воздействия.

Наиболее значимым и полным, на наш взгляд, является определение экологического дискурса, данное В.И. Карасиком, который акцентирует внимание на том, что это сложное коммуникативно-речевое явление, представляющее собой вид социальной коммуникации, в основе которой лежат речемыслительная деятельность людей в определенном историко-культурологическом контексте [1]. С другой стороны, экологический дискурс – это совокупность экологических текстов различных коммуникативно-речевых сфер, объединенных общей темой и формирующих экологическое сознание».

Обзор работ ведущих лингвистов показывает, что под речевым воздействием понимается влияние на индивидуальное или коллективное сознание и поведение коммуниканта, реализуемое разными языковыми средствами, иными словами, с помощью сообщений на естественном языке [2]. Для его реализации используются различные коммуникативные стратегии и тактики.

Выделяя вербальный и невербальный аспекты речевого воздействия, И.А. Стернин также подчеркивает мысль о том, что речевое воздействие одного участника коммуникации на другого основано на достижении конкретных результатов посредством речи и сопутствующих ей невербальных коммуникативных средств [3].

Для реализации речевого воздействия используются различные коммуникативные стратегии и тактики. В своих работах О.Н. Паршина трактует стратегию как конкретную направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации [4]. Изучение тактик, реализующих конкретные стратегии, позволяет более глубоко осмыслить интенцию выступающего.

Ежегодно на территории Российской Федерации проводится более ста экологических мероприятий регионального и федерального уровня, направленных на формирование базовых основ экологической культуры, воспитания и обсуждения актуальных экологических вопросов и проблем. Российские экологические форумы, детские экологические форумы, экологические акции, семинары, конкурсы, экологические диктанты – основные площадки и мероприятия, в которых принимают участие как эксперты-практики, так и студенты, школьники и представители разных экологических объединений.

Проанализировав выступления ведущих специалистов и экоактивистов в области сохранения окружающей среды на значимых российских экологических форумах, мы выделили стратегии и тактики прямого речевого воздействия, которые превалируют в речи спикеров. Хотели бы более подробно остановиться на некоторых из них.

Стратегия внушения понимается как воздействие на сознание человека, обеспечивающее косвенное влияние на его волю и поведение. Данная стратегия реализуется тактиками аргументирования, тактикой призыва и тактикой единения.

Тактика аргументирования выражается с помощью использования статистических данных, а также апелляции к законодательству и текущей экологической обстановке, что делает информацию более убедительной и правдоподобной:

«На протяжении многих лет наши специалисты занимаются проблемами экологических служб на предприятиях и компаниях. Мы всегда гарантируем эффективное экологическое сопровождение» [5].

«Посетив экологические семинары, представители компаний смогут хорошо разбираться в тонкостях экологического законодательства» [6].

Тактика призыва во многом основывается на призыве и побуждении слушателей к определенным поведенческим реакциям и действиям, возможном изменении мировосприятия и жизненных ориентиров. Эта тактика реализуется за счет использования:

– слов-интенсификаторов и адъективных словосочетаний:

«*Это невероятно успешная экологическая акция «Выбираю чистый воздух», в которой должен принять участие каждый человек, неравнодушный к природе и своему городу*» [6].

«*Следить за чистотой в городе – это долг каждого из нас. Это чрезвычайно важно в сложившейся ситуации*» [6];

– синонимов:

«*Выражаем свою обеспокоенность повсеместным использованием пластика во всех индустриях. И наша тревожность не беспочвенна*» [6].

«*Красивым, чистым, ухоженным городом хочется любоваться и гордиться*» [6];

– лексических повторов:

«*Наша страна, наша Россия, наша Родина – давайте объединимся и совместными усилиями реализуем экологические проекты*» [7].

«*Мы инвестируем в технологии переработки и инвестируем в модернизацию своих мощностей, чтобы быть в состоянии забрать так называемый пост-консьюмер*» [7].

Тактика единения нацелена на выражение единства взглядов, подходов и интенций. Мы выявили следующие языковые средства:

– использование личного местоимения ‘мы’ и синонимов:

«*Мы должны заботиться, беречь, охранять нашу природу. Кто, если не мы с Вами?!*» [7]

«*Мы должны думать о сохранении водных ресурсов для будущих поколений*» [7];

– использование лексических повторов:

«*Все службы будут осуществлять контроль вывоза мусора, контроль его утилизации, контроль работы мусоровозов*» [5].

«*Объединив наши усилия, объединив наши возможности, мы сможем добиться успеха*» [5].

Согласно результатам нашего исследования, была выявлена манипулятивная стратегия, которая является одной из доминантных. Следует подчеркнуть, что основная цель спикера – это убеждение слушателя и его стремление принять необходимые решения. Данная стратегия реализуется тактикой обещания и тактикой оценивания.

Анализ выступлений спикеров-участников экофорумов показал, что тактика обещания реализуется посредством употребления промиссивных конструкций, демонстрирующих интенцию говорящего и его готовность к принятию необходимых мер. Необходимо отметить высокую частотность использования слов-интенсификаторов, которые усиливают воздействие на адресата:

«*Мы сделаем все возможное, чтобы улучшить экологическую обстановку. Это чрезвычайно важная задача*» [6].

Проблемы окружающей среды в современное время никого не оставляют равнодушными и вызывают разные оценочные суждения. В настоящее время экологическая тематика вызывает много дискуссий, дебатов, что способствуют, в свою очередь, появлению важных и перспективных экопроектов во всех регионах нашей страны.

Используя тактику оценивания, спикеры, выступающие на экофорумах, фокусируют внимание на проблемах окружающей среды, ее последствиях и перспектив. Речь спикеров изобилует оценочными высказываниями, указывающими на положительное и отрицательное отношение субъекта оценки к её объекту.

Речь спикеров изобилует эмоционально окрашенной лексикой. Представим шкалу этических положительных и отрицательных оценок, апеллирующих к дискурсу окружающей среды:

*Положительные оценки*:

«*Многообещающий проект эковолонтерства дает свои плоды*» [8].

«*У молодежи есть огромное желание содействовать реализации проектов по зоозащите*» [8].

«*Маленькими делами мы сможем достичь большой цели по созданию города-мечты*» [8].

«*Популяризация экологии и экологическое просвещение – это интересно и перспективно*» [5].

«*Изучение проблем окружающей среды должно начинаться с детства, тогда это принесет плоды в будущем*» [5].

*Отрицательные оценки*:

«*Одной из причин распространения водорослей является повышение в воде фосфатов, поступающих с бытовыми отходами. Причиной тому является безответственность людей*» [5].

«*Некоторые люди халатно относятся к природе, оставляя мусор и бытовые отходы на берегу водоемов*» [7].

«*Вся сложившаяся ситуация удручает экоактивистов*» [7].

«*Последствия для окружающей среды могут быть необратимыми*» [9].

«*Это губительно для окружающей среды*» [9].

Также следует отметить стратегию кооперации, которая прослеживается в выступлениях спикеров на экологических мероприятиях. В своих работах Г.П. Грайс определяет кооперацию как основу речевой коммуникации, которая предполагает, что участники коммуникации следуют одной цели и проявляют интерес в сотрудничеству [10].

Сфера кооперативного дискурса характеризуется широким использованием тактики диалогичности, цель которой является фокусирование внимания аудитории на ключевых проблемах, обсуждаемых на мероприятиях, посвященных окружающей среде, и получения обратной связи и предложений возможных вариантов решения. Спикер, как правило, употребляет риторические вопросы, напрямую обращаясь к аудитории:

«*Это губительно для естественной среды обитания животных. Ведь правда?!*» [6].

«*Большинство людей даже не задумываются об этом, не правда ли?*» [5].

«*Не проще ли организовывать коллективный сбор мусора по всей береговой линии? И это касается не только эковолонтеров*» [9].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что изучение проблематики экологического дискурса и способов речевого воздействия является перспективным направлением в лингвистике. Это обусловлено в первую очередь стремлением современного общества к формированию экологической культуры и улучшению экологической обстановки в мире. Исследование стратегий и тактик речевого воздействия в экологическом дискурсе позволяет расширить область его изучения. Проведенный анализ показал, что стратегии убеждения, манипулятивная стратегия и стратегия кооперации превалируют в выступлениях спикеров на экомероприятиях. Сложившееся на сегодняшний день понимание экологической культуры позволяет нам определять перспективы дальнейшего исследования. Полагаем важным и значимым изучать способы речевого воздействия и их эффективность их применения. Изучение природы речевого воздействия способствует более детальному рассмотрению многих языковых явлений и расширению данной области исследования в рамках экологического дискурса.

Библиографический список


1. Карасик В.И. *О типах дискурса.* Волгоград: Перемена, 2000.
2. Паршин П.Б. *Речевое воздействие и манипулирование в рекламе*. Москва, 2000.
3. Стернин И.А. *Основы речевого воздействия.* Воронеж: Истоки, 2012.
4. Паршина О.Н. *Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России*. Астрахань: Издательство АГТУ, 2005.
5. *Пленарная сессия. Российский экологический форум*. Available at: https://youtu.be/81ZyGqeVNjM?si=_esfu4ATO6QeHZu2
6. Экологический форум «Экоинжиниринг 4.0.». Available at: https://www.youtube.com/watch?v=9VYpREBfO5w
7. *Российский экологический форум*. Available at: https://www.youtube.com/live/PR8RuiJbQNc?si=vJd-twwTbUs2jcCY
8. *Эковолонтерство. Как вовлечь население в экологические проекты. Российский экологический форум*. Available at: https://youtu.be/bQ0hG5sGYaY?si=Htif4-hg0SN9_vfn
9. *Экологический мониторинг: переход в «цифру»*. Available at: https://www.youtube.com/live/FESIWJga3vs?si=6J_ZrI9DOoAQWfp3.htm
10. Грайс Г.П. *Логика и речевой общение.* Москва: Прогресс, 1985.


References


1. Karasik V.I. *O tipah diskursa.* Volgograd: Peremena, 2000.
2. Parshin P.B. *Rechevoe vozdejstvie i manipulirovanie v reklame*. Moskva, 2000.
3. Sternin I.A. *Osnovy rechevogo vozdejstviya.* Voronezh: Istoki, 2012.
4. Parshina O.N. *Strategii i taktiki rechevogo povedeniya sovremennoj politicheskoj `elity Rossii*. Astrahan': Izdatel'stvo AGTU, 2005.
5. *Plenarnaya sessiya. Rossijskij `ekologicheskij forum*. Available at: https://youtu.be/81ZyGqeVNjM?si=_esfu4ATO6QeHZu2
6. `Ekologicheskij forum «`Ekoinzhiniring 4.0.». Available at: https://www.youtube.com/watch?v=9VYpREBfO5w
7. *Rossijskij `ekologicheskij forum*. Available at: https://www.youtube.com/live/PR8RuiJbQNc?si=vJd-twwTbUs2jcCY
8. *`Ekovolonterstvo. Kak vovlech' naselenie v `ekologicheskie proekty. Rossijskij `ekologicheskij forum*. Available at: https://youtu.be/bQ0hG5sGYaY?si=Htif4-hg0SN9_vfn
9. *`Ekologicheskij monitoring: perehod v «cifru»*. Available at: https://www.youtube.com/live/FESIWJga3vs?si=6J_ZrI9DOoAQWfp3.htm
10. Grajs G.P. *Logika i rechevoj obschenie.* Moskva: Progress, 1985.


*Статья поступила в редакцию 28.04.24*

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-492-494

***Andreeva E.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
*E-mail: **KATERINA88557@yandex.ru***

**PROBLEMS OF VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION OF MULTINATIONAL STUDENTS ON THE INTERNET.** The subject of research in this article is various difficulties arising in the communication process of students studying abroad. The aim of the paper is to analyze the cross-national student Internet discourse on the example of such well-known Internet platforms as Zoom and Microsoft Teams, as well as messages on educational Internet platforms and social networks. In the course of the study, the author identifies discrepancies in the perception of different concepts by representatives of different cultures. Moreover, analyzing examples of emoji use by students from different countries, the author concludes that different understanding of the same graphic symbols and pictures can lead to serious conflicts on the Internet. The scientific novelty of this study lies in the fact that the author not only considers regularities of intercultural communication processes through the prism of verbal and non-verbal means, but also connects them with the latest achievements in the field of artificial intelligence, revealing its impact on multinational communication. The main provisions and conclusions of the paper, allowing a deeper understanding of the peculiarities of verbal and non-verbal communication, may serve as a reason for further study of interethnic student Internet discourse.

*Key words:* **intercultural communication, student discourse, cultural differences, internet communication, verbal communication, non-verbal communication, cultural discrepancies, artificial intelligence**

***Е.Ю. Андреева,** канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
*E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

# ПРОБЛЕМЫ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ МУЛЬТИНАЦИОНАЛЬНЫХ СТУДЕНТОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Предметом исследования в рамках данной статьи являются различные сложности, возникающие в процессе коммуникации студентов, проходящих обучение за рубежом. Цель работы составляет анализ межнационального студенческого интернет-дискурса на примере таких общеизвестных интернет-платформ, как Zoom и Microsoft Teams, а также сообщений на образовательных интернет-площадках и в социальных сетях. В процессе исследования автор выявляет расхождения в восприятии различных концептов представителями различных культур. Анализируя примеры употребления эмодзи студентами из разных стран, автор делает вывод о том, что различное понимание одних и тех же графических символов и картинок может привести к конфликтам в сети Интернет. Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что автор не только рассматривает закономерности протекания межкультурных коммуникативных процессов сквозь призму вербальных и невербальных средств, но и связывает их с последними достижениями в области искусственного интеллекта, раскрывая его влияние на мультинациональную коммуникацию.

*Ключевые слова:* **межкультурная коммуникация, студенческий дискурс, культурные различия, интернет-коммуникация, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, культурные расхождения, искусственный интеллект**

**Introduction**

Due to the recent epidemiological and political changes in the world, internet communication has come to the forefront among all kinds and forms of communication [1; 2; 3]. It should be noted that the universal transition to the remote format of communication, work and learning radically changes the usual patterns and features of communication processes [4]. Improvement or emergence of the latest platforms and services for work, training and discussion of topical issues creates conditions for successful communication of people [5].

However, the main obstacle to communication between representatives of different countries is cultural differences [6]. This fact necessitates the main purpose of the study – to thoroughly analyze examples of students' oral and written communication on the internet with each other on both academic and quite ordinary topics (hobbies, interests, opinions, etc.). The material to be considered are video meetings of students on such popular platforms as Zoom and Microsoft Teams, messages on educational Internet platforms, as well as in social networks.

No less interesting and relevant seems the consideration of non-verbal communication in the internet space, which is expressed through emoji. Many scholars consider this component as an inseparable part of the internet communication [7; 8; 9]. In the course of the study, the discrepancies in the perception of different concepts by representatives of different cultures are revealed and summarized. Moreover, while analyzing examples of emoji use by students from different countries, there can be illustrated that different understanding of the same graphic symbols and pictures can lead to serious conflicts on the Internet [10].

The relevance of this article lies in revealing the relationship between the various means of verbal and non-verbal communication on the internet. The purpose of the present paper is to analyze how both types of means reflect cultural difference of students. The scientific novelty of the article consists in the connection of the ways of comtemporary communication with the latest achievements in the field of artificial intelligence, revealing its impact on multinational communication. Within the following paper the author sets several objectives, which are: 1) to observe and reveal the major difficulties in online communication of people belonging to different nationalities and cultures; 2) to analyze the role of non-verbal means in the process of communication; 3) to raise the question of the impact of artificial intelligence on intercultural communication. The theoretical significance of this work consists in the fact that the main provisions and conclusions of the study, allowing a deeper understanding of the features of verbal and non-verbal communication. The practical value of the research is that it can serve as a reason for further study of interethnic student Internet discourse in close connection with the development of the sphere of artificial intelligence.

**Results and Discussion**

The first problem faced by students who travel abroad for their education is a lack of understanding of the culture of a foreign country [11]. To illustrate such cases of complete cultural mismatch, this paper analyzes several online student meetings where students from around the world share their experiences of studying at U.S. universities.

For example, in an online chat room at Westminster College, international students talk about the main challenges they faced when they first came to America. When asked by the moderator what was the most difficult challenge for students after moving from their home country to the United States, a student from Nepal responded that the main reason for communication difficulties was the American way of life, which is fundamentally different from the Nepali way of life. Subsequently, participating in various student activities helped him to become more familiar with American culture [12].

In another online discussion, a student from Cameroon talks about how extremely difficult it was for him to start living and studying in the United States because of the completely different attitudes toward such a concept as "personal space" in American culture and in the culture of his home country [13].

A student from Peru talks about the tradition of kissing each other on the cheek when greeting each other in her native country. She found it unusual and even confusing that Americans shake hands when greeting each other [13].

As the discussed examples show, the problem of cultural differences between representatives of different nationalities is a rather frequent phenomenon in multinational student communicative space. And the best thing that students can do to mitigate culture shock is to actively participate in various university activities. Many students initiate clubs, online chat rooms and forums maintaining the topic of cultural diversity, where representatives of different countries make friends and tell about their traditions and customs sharing their impressions of studying abroad. Moreover, many universities are now opening more and more specialized Centres for Cultural Competence Courses. The main purpose of these courses is to provide information about cultural traditions of different nationalities in order to prevent any form of discrimination among students.

Cultural differences between students of different nationalities are clearly visible not only in the examples of personal or online communication with each other, but also in correspondence on various popular educational Internet platforms. To illustrate the different attitudes of students to certain cultural phenomena, we analyzed some chat rooms of the popular community EnglishClub ESL Forums. One of the topics called 'Let's learn together!' involves a lot of messages on different subjects – from problems at work and favourite hobbies to weather. Sometimes it is clearly visible that some participants do not understand each other because of cultural discrepancies. For instance, one of the discussion branches touched upon the topic about the role of gold among people. For some of the students gold means 'a piece of love' ("When people marry, they wear gold rings…"). Others consider gold as 'chain' ("…but when he want to do something perversion, the gold ring is obstacle, the gold is a chain"). In this connection those who believe that gold is expression of love write: "We (Mohsen, Andrew and me) are men. We are supposed to understand each other easily. However, unfortunately, it is pretty difficult for me to understand things you often discuss! For example, I am following your recent posts carefully, but I cannot get what is (are) behind them. Is it a sarcastic way of discussing a matter? What is wrong with me? It makes me sad and worried when I cannot understand something!" Such misunderstanding occurs due to the cultural differences (in many cultures gold is highly valued while some cultures cannot understand why it is so valuable. We should also take into account the language level of the participants. The following message explains the gist of that mismatch: "So you can see we are not the same! Not only the words, but also the way man speaks has its own meaning. The ways can be so different that it may lead to some misunderstanding. In a live talk we use much more powerful and effective tool – body language, which is mimicry, gesture, eye expression, pose, tone of voice, etc. When we write, we use very poor, limited set – set of words. Don't overestimate word – it is a perfect instrument to confuse and deceive, but it very seldom let people come to agreement and understanding". From these words we can conclude that in intercultural communication not only language but also non-verbal means of communication such as facial expressions, gestures, intonation, etc. play a particularly important role. They help communicators to express their ideas clearly in a non-native language, as well as contribute to the leveling of cultural differences.

Nonverbal communication is another important area of cultural mismatch research. The main components of nonverbal communication can be dress code, posture, gestures, facial expressions, and surrounding objects [14]. In writing in the realm of modern electronic communications, these tools are expressed by emoji, which vary from country to country "due to linguistic differences in expressing emotions and diversity in conceptualizing topics" [10, p. 226]. In today's world, the so-called "visual language" dominates the communication of Internet users in social networks and online chats [15, p. 560]. Such visual language, which is widely used to succinctly convey information as well as attitudes, are various emoji. Some pieces of research analyzing the functioning of emoji in online learning states that the use of emoji in correspondence between instructors and students of online courses contributes to the effectiveness of learning activities.

A vivid example of ambiguous understanding of emoji is a picture of a monkey. Many Internet users add this icon to express the emotion of embarrassment. However, on a popular British student forum called 'The Student Room', some users believe that the image is a clear manifestation of racism. A popular ''laughing-crying'' emoji is also quite ambiguous: while it is often used to express humour or amusement, some internet users suppose that it can be perceived as mocking or belittling, especially when used to respond to some alarming or very emotional piece of news.

No less relevant at present is the question of the impact of artificial intelligence on intercultural communication. Recent studies prove that people from different cultures perceive machines differently [16]. Moreover, some scholars believe that artificial intelligence (AI) can play a huge role in the "protection and dissemination of intangible cultural heritage from multiple perspectives" [17, p. 1]. One of the most significant advancements for the students in the sphere of AI are different chatbots for language and culture practice allowing students to practice their language skills and cultural knowledge in a controlled environment [18]. Many Russian universities are now on their way of on the way of introducing various simulators of this type into the process of teaching Russian language and culture to foreign students. Artificial intelligence can be used as a ground for creating innovative inclusive learning environments that embrace diversity and promote intercultural understanding [19].

**Conclusion**

To summarize, there can be concluded that the problem of cultural inconsistencies among international students and possible conflicts thereon has become very urgent nowadays, especially in the university setting.

**The study revealed** that with the rapid improvement of internship programs as well as a variety of online communication platforms for people of different nationalities, cultural differences in such spheres of life as habits, religious ideas, gestures, facial expressions and special signs are definitely inevitable. This is the main reason why before moving to another country any student has to learn more about its culture and traditions as well as features of verbal and non-verbal communication. Recent advances in the science of artificial intelligence may prove useful in accomplishing this task.

**Theoretical and practical provisions** of this article can serve as material for creating special manuals and courses on the peculiarities of intercultural communication in view of the possible difficulties during the learning process.

As far as **the prospect of further research** in this area are concerned, this piece of analysis of verbal and non-verbal communication peculiarities of multinational students on the internet may serve as a reason for deeper study of interethnic student Internet discourse in terms of the ways of emotion expression. Moreover, such studies can help in creation of university mandatory adaptive language and culture programs, taking into account the cultural specificities of students of different nationalities.

Библиографический список

1. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge University Press, 2004.
2. Bo-Yuen Ngai P. Online Social Networking and Transnational-Competence Development Among International Students from Japan. *Journal of International Students*. 2019; Vol. 9, № 2: 432–459.
3. Чванова М.С., Киселева И.А., Подлесный Д.В. Международный опыт интернет-социализации молодежи и их профессионально-ориентированного общения в социальных сетях. *Перспективы науки и образования*. 2023; № 4 (64): 705–723.
4. Пахонина Е.В. К проблеме дистанционной коммуникации. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; № 9-2 (99): 64–68.
5. Галиуллина Л.И. Интернет-коммуникация и ее влияние на повседневную речь. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 9 (111): 126–128.
6. Михельсон С.В. Анализ культурных различий и коммуникативных барьеров в межкультурной деловой коммуникации в условиях глобальной поликультурной среды. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2019; № 2: 1–9.
7. Erle T.M., Schmid K., Goslar S.H., Martin J.D. *Emojis as Social Information in Digital Communication. Emotion*. Advance online publication, 2021.
8. Китова Е.Б. Общение в интернет-среде и «универсальный язык» эмодзи. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2016; Т. 5, № 4: 654–664.
9. Моисеенко Л.В. Модализация сообщения в социальных сетях. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2018; № 17 (815): 140–153.
10. Guntuku S.C., Li M., Tay L., Ungar L.H. Studying Cultural Differences in Emoji Usage across the East and the West. *Proceedings of the Thirteenth International AAAI Conference on Web and Social Media*. 2019: 226–235.
11. Фрик Т.Б. *Основы теории межкультурной коммуникации*. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013.
12. Chat with Current International Students panel / Westminster University (on YouTube). 29 Jan. 2021. Video-resource. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Vg7Tsm18ylY.
13. International Student Chat / EducationUSA (on YouTube). 29 Apr. 2015. Video-resource. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=BQJS8zX2M8c.
14. Медведева В.И. *Искусство и наука общения: невербальная коммуникация*. Москва: Институт психологии РАН, 1998.
15. Arafah B., Hasyim M. Linguistic functions of emoji in social media communication. *Opción*. 2019; Año 35, № 24: 558–574.
16. Yam K.C., Tan T., Jackson J.C., Shariff A., Gray K. Cultural Differences in People's Reactions and Applications of Robots, Algorithms, and Artificial Intelligence. *Management and Organization Review*. 2023: 1–17.
17. Zhang J., Jing Y. Application of Artificial Intelligence Technology in Cross-Cultural Communication of Intangible Cultural Heritage. *Mathematical Problems in Engineering*. 2022; № 6: 1–12.
18. Makhmudov K. The role of artificial intelligence in the formation of intercultural communicative competence. *Academic research in educational sciences*. 2023; Vol. 4, № 1: 396–403.
19. Samuel Y., Brennan-Tonetta M., Samuel J., Kashyap R., Kumar V., Krishna Kaashyap S., Chidipothu N., Anand I., Jain P. Cultivation of human centered artificial intelligence: culturally adaptive thinking ineducation (CATE) for AI. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2023; № 6: 1–13.

References

1. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge University Press, 2004.
2. Bo-Yuen Ngai P. Online Social Networking and Transnational-Competence Development Among International Students from Japan. *Journal of International Students*. 2019; Vol. 9, № 2: 432-459.
3. Chvanova M.S., Kiseleva I.A., Podlesnyj D.V. Mezhdunarodnyj opyt internet-socializacii molodezhi i ih professional'no-orientirovannogo obscheniya v social'nyh setyah. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 4 (64): 705-723.
4. Pahonina E.V. K probleme distancionnoj kommunikacii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; № 9-2 (99): 64-68.
5. Galiullina L.I. Internet-kommunikaciya i ee vliyanie na povsednevnuyu rech'. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 9 (111): 126-128.
6. Mihel'son S.V. Analiz kul'turnyh razlichij i kommunikativnyh bar'erov v mezhkul'turnoj delovoj kommunikacii v usloviyah global'noj polikul'turnoj sredy. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2019; № 2: 1-9.
7. Erle T.M., Schmid K., Goslar S.H., Martin J.D. *Emojis as Social Information in Digital Communication. Emotion*. Advance online publication, 2021.
8. Kitova E.B. Obschenie v internet-srede i «universal'nyj yazyk» `emodzi. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2016; T. 5, № 4: 654-664.
9. Moiseenko L.V. Modalizaciya soobscheniya v social'nyh setyah. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2018; № 17 (815): 140-153.
10. Guntuku S.C., Li M., Tay L., Ungar L.H. Studying Cultural Differences in Emoji Usage across the East and the West. *Proceedings of the Thirteenth International AAAI Conference on Web and Social Media*. 2019: 226-235.
11. Frik T.B. *Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2013.
12. Chat with Current International Students panel / Westminster University (on YouTube). 29 Jan. 2021. Video-resource. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Vg7Tsm18ylY.
13. International Student Chat / EducationUSA (on YouTube). 29 Apr. 2015. Video-resource. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=BQJS8zX2M8c.
14. Medvedeva V.I. *Iskusstvo i nauka obscheniya: neverbal'naya kommunikaciya*. Moskva: Institut psihologii RAN, 1998.
15. Arafah B., Hasyim M. Linguistic functions of emoji in social media communication. *Opción*. 2019; Año 35, № 24: 558-574.
16. Yam K.C., Tan T., Jackson J.C., Shariff A., Gray K. Cultural Differences in People's Reactions and Applications of Robots, Algorithms, and Artificial Intelligence. *Management and Organization Review*. 2023: 1-17.
17. Zhang J., Jing Y. Application of Artificial Intelligence Technology in Cross-Cultural Communication of Intangible Cultural Heritage. *Mathematical Problems in Engineering*. 2022; № 6: 1-12.
18. Makhmudov K. The role of artificial intelligence in the formation of intercultural communicative competence. *Academic research in educational sciences*. 2023; Vol. 4, № 1: 396-403.
19. Samuel Y., Brennan-Tonetta M., Samuel J., Kashyap R., Kumar V., Krishna Kaashyap S., Chidipothu N., Anand I., Jain P. Cultivation of human centered artificial intelligence: culturally adaptive thinking ineducation (CATE) for AI. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2023; № 6: 1-13.

*Статья поступила в редакцию 26.03.24*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-494-497

***Amosov N.V.**, senior teacher, Financial University under the government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: niko-amosov@yandex.ru*

**THE PECULIARITIES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPUTER GAMES AND THE IMAGE OF THE WORLD OF THE PLAYER.** The relevance of the paper is defined by the fact that computer games is a popular phenomenon of contemporary culture. The researcher observes this phenomenon through the lens of the notion of the image of the world in contemporary psychology. The obkective of the paper is to formulate the character of interrelationship between a computer game and the image of the world of a player. Via various examples from different games the influence of the image of the world on game situation appraisal and decision-making is revealed. The basis of the paper is found in the activity theory proposed and developed by A.N Leont'ev. The theoretical and practical significance as given in the paper is immense as new and unexplored aspects of this new and rapidly developing phenomenon are being highlighted. The given materials allow to suggest complex ties between the image of the world and computer games. The topic clearly possesses highly valuable scientific applications and requires further research.

*Key words:* **computer games, image of the world, psycholinguistics, picture of the world, model of the world, strategies, activity theory, culture, entertainment**

***Н.В. Амосов**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: niko-amosov@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ И ОБРАЗА МИРА ИГРАЮЩЕГО

Актуальность данной работы определяется тем, что компьютерные игры – популярное явление современной культуры. В данной работе сделана попытка рассмотрения этого феномена через призму понятия образа мира в современной психологии. Целью работы является определение характера взаимодействия компьютерной игры и образа мира играющего. В статье через примеры из разных игр раскрыто влияние образа мира на оценку играющим

игровой ситуации и принятие им тех или иных решений. Основой для исследования послужила теория деятельности А.Н. Леонтьева. Представленная в статье теоретическая и практическая значимость результатов работы велика, поскольку освещаются все еще не изученные аспекты этого нового развивающегося феномена в современном обществе. Приведенные в работе материалы позволяют сделать вывод о комплексных причинно-следственных связях между образом мира и компьютерными играми.

*Ключевые слова:* **компьютерные игры, образ мира, психолингвистика, картина мира, модель мира, стратегии, теория деятельности, культура, развлечения**

Человек на протяжении всей своей жизни формирует свое представление об объективной действительности, которое в психолингвистике обозначается как образ мира, постоянно отбрасывая устаревшее и добавляя новое. Определяет границы и штрихи этого образа мира система личностных ценностей и общественное мнение, художественный вкус и религиозное мировоззрение, воспитание в семье и личный жизненный опыт, веяния моды и внутренние принципы. Важным аспектом в этом списке является и эстетическое восприятие, чувствительность определенного рода [1].

Причисление компьютерных игр к произведениям искусства – вопрос дискуссионный, однако на данном этапе нет никаких сомнений в том, что они способны оказывать колоссальное воздействие и на молодежь, и на играющих в целом. Игры с их яркими, обширными мирами, населенными красочными, харизматичными и тщательно проработанными персонажами, объединенные логически выстроенным и скрупулезно прописанным сюжетом, во многом схожи с литературными формами (роман, повесть) и, соответственно, способны нести эмоциональный заряд. Именно поэтому игроки вполне часто переживают за тех или иных персонажей, симпатизируют им, ставят себя на их место. На этом, в итоге, строится эмоциональная вовлеченность играющего в процесс, и мы можем говорить о приверженности человека игре, его симпатии к ней.

Таким образом, в данной эмоциональной связи между игрой и играющим вполне логично усмотреть два вектора влияния, направленные друг к другу. С одной стороны, игрок влияет на события в игре, вершит суд, определяет (хоть и предуставленную) судьбу персонажей игры, своими игровыми действиями дает импульс дальнейшему движению сюжета вперед. Но существует и вектор противоположной направленности влияния, поэтому, с другой стороны, важно отметить воздействие игры на играющего. И в данном случае вполне резонно отметить также двойственность этого влияния: влияние конкретной игры и ее воздействие как социального явления и процесса. В рамках данного исследования компьютерная игра рассматривается как фактор, который, с одной стороны, может оказывать влияние на содержание индивидуального образа мира, и, с другой – как феномен, восприятие которого может быть в значительной степени обусловлено смысловым наполнением образа мира личности.

Актуальность исследования продиктована массовым интересом научного сообщества к феномену компьютерных игр.

Целью статьи является попытка объяснить характер взаимодействия образа мира человека и компьютерной игры как сложного коммуникативного феномена.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1. Дать всеобъемлющее описание понятия «образ мира». 2. Охарактеризовать, какое представление имеют компьютерные игры в современной науке. 3. Идентифицировать характер влияния образа мира игрока на восприятие структурных компонентов игры и игровое поведение.

Теоретическая значимость работы представляется в системности определения языковых средств как факторов, определяющих взаимодействие с образом мира человека.

Практическая значимость заключается в прикладном характере полученных результатов, которые могут быть использованы при создании сюжетных моделей компьютерных игр.

Научной новизной исследования является рассмотрение и выявление закономерностей в рамках лингвистического анализа медиатекстуального сюжетообразующего массива компьютерной игры как феномена.

Выдвигается следующая гипотеза исследования: компьютерная игра представляет собой особый тип коммуникативной деятельности, которая может определяться через образ мира человека, способного, в свою очередь, по мере игры обогащаться и корректироваться.

В ходе исследования использованы общенаучные методы анализа и синтеза, описательно-аналитический метод, включавший наблюдение феномена и его интерпретацию.

Феномен образа мира относится в большей степени к области психологии, во всяком случае, именно психология поставила перед собой задачу описания данного явления. Впервые данное явление получило освещение в работах А.Н. Леонтьева в рамках общепсихологической теории деятельности [2]. Именно советский психолог предложил данный термин и дал ему определение. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, образ мира – это «методологическая установка, предписывающая исследование когнитивных процессов в контексте его субъективной картины мира, как она складывается у индивида на протяжении развития познавательной деятельности» [2]. А.Н. Леонтьев настаивает, что напрямую вопрос формирования образа мира индивида связан с одной из главных проблем психологии – проблемой восприятия, ведь именно «построение многомерного образа мира в сознании индивида» формирует его проекцию реальности [3]. В некоторой степени, и А.Н. Леонтьев это подтверждает, образ мира – это часть бытового modus vivendi – образа жизни. Событийно-понятийная последовательность бытийных образов, таким образом, абсолютно естественно постулирует поведенческую парадигму как отдельно взятого индивида, так и общества в целом или общественной группы. В совокупности с двумя другими компонентами – коммуникации и действования – он образует триаду базисных аспектов функционирования и определения целей любого действия человека [3, с. 89].

Образ мира в любом случае представляет «не систему вещей, а систему значений вещей» [3, с. 90]. И этот момент имеет очень большое значение, поскольку Леонтьев таким образом настаивает на триединстве «вещь – понятие – образ».

Таким образом, можно утверждать, что образ мира является продуктом расстановки деятельностных и ценностных приоритетов индивида, в которой он полагается на опыт, систему собственных жизненных координат и определений. Следовательно, это не сам физический, реальный мир, а его репрезентация в мышлении индивида, интерпретация индивидом самой реальности для построения картины. При этом важно понимать структурность данного построения и его репрезентации, выражаемые с помощью языка индивида и вкладываемые в его единицы значения, которые индивидуальны [4]. Следует отметить, что модель построения образа мира очень схожа с принципом технологии дополненной реальности, где компьютерная система «достраивает» картину или динамическую модель на основе уже имеющихся у нее данных и в соответствии с показаниями сенсоров. А.Н. Леонтьев также предложил и ввел понятие пятого квазиизмерения – системы значений и понятий индивида, с помощью которого он (индивид) формирует и достраивает свой собственный образ мира, где и живет [5]. Применительно к данной работе особенно важен вывод А.Н. Леонтьева об амодальности мира как такового вне привязки к субъекту [3]. Таким образом, важно отметить, что образ мира составляет не изображение, а изображенное, что роднит трактовку этого феномена с подходом структуралистов.

Образ мира – это не просто зеркальное отображение действительности индивидом и даже не продукт эмоционально-мыслительного переживания. Это, прежде всего, система, структура которой подчинена строгой иерархии и четко выработанным законам. Именно поэтому образ мира не дополняет совокупность новым опытом индивида линейно, а интегрирует его сообразно с его значением, важностью и прочими факторами, значимыми для системы образа мира конкретного индивида. О.Е. Баксанский и Е.Н. Кучер называют образ мира поэтому «субъективное эмоционально-когнитивное образование» [6].

В современной науке наряду с образом мира существует термин «картина мира». Несмотря на то, что некоторые ученые отождествляют эти понятия, большинство сходятся в том, что они должны быть разграничены [7].

По В.И. Пустоваловой, понятие образа мира является частью структурно более крупного образования – картины мира. При этом исследователь в этой схеме отводит образу мира центральное, «ядерное» значение [8]. С другой стороны, А.А. Залевская предлагает обратное взаимоподчинение: картина мира (языковая) является частью образа мира, который, в отличие от ригидной картины мира, динамичен, гибок, пластичен [9]. Ю.Л. Дмитриева, настаивая отдельно и на самобытности понятия «модель мира», также не согласна с отождествлением понятий «образ мира» и «картина мира». По ее мнению, взаимоотношения между понятиями выстраивается таким образом, что модель мира служит «познавательным целям и создаётся для объяснения структуры мира, а образ мира и картина мира выполняют описательную и координирующую функции» [10]. При этом исследователь отмечает особую закономерность использования трех разных терминов в разных областях научного знания: модель мира «обслуживает» социологию, мифологию, психологию, образ мира характерен больше для психологии и психолингвистики, а картина мира более свойственна чистой лингвистике. В контексте психолингвистики, и это имеет большое значение для данного исследования, изучаются и изыскиваются новые способы воссоздания образа мира носителей другого языка [11]. А.Н. Чумаков предполагает, что особый интерес для лингвистики представляет именно понятие «картина мира», которое вербализирует «ментальные, концептуальные представления людей определенной языковой общности в окружающем мире» [7].

Еще одним принципиальным моментом в понимании феномена образа мира в современной науке является четкое отделение его от понятия «мир образов». На этом настаивал С.Д. Смирнов. По его мнению, фундаментальное отличие заключается в том, что именно первый является определителем и в определенной степени регулятором того, что человек делает и что его определяет как индивида [12]. Ключевым различием С.Д. Смирнов между миром образов и образом мира выделяет целостность, системность последнего. Исследователь, продолжая мысль А.Н. Леонтьева, также выделяет определенные свойства образа мира. По С.Д. Смирнову, это амодальность, целостность (упомянута выше как основная отличительная черта от мира образов), многоуровневая структура (наличие в нем приоритетов важности), эмоционально-личностный смысл, вторичность образа мира по отношению к внешнему миру.

Амодальность являет собой категорию, имеющую значение только в субъектно-объектных отношениях, что в рамках взаимодействия игровой субкультуры с остальным обществом приобретает дополнительное значение. Также данная категория имеет большое значение в рамках взаимодействия «субъект-субъект» в отношении игры как таковой и ее мира. Это дает возможность раскрыть чувственное переживание индивида при взаимодействии с миром игр, их героями, сюжетом. Вторичность образа мира по отношению к внешнему миру – особая категория для данного исследования, так как дихотомию «образ мира – реальный мир» следует расширить до триады «образ мира – игровой мир – реальный мир», что с философской и социологической точки зрения является, по мнению некоторых исследователей, основой жизни общества в эпоху постмодернизма [13]. И игра, таким образом, становится особым фактором, как когда-то таким фактором стала книга [13].

В современной науке особо важным вопросом применительно к образу мира является вопрос субъективного познания, субъективного опыта. Являясь, по Е.Ю. Артемьевой, отражением и осмыслением всех накопленных знаний индивидом в течение жизни, образ мира как целостная, многоуровневая система должен как раз-таки состоять из более простых компонентов, которыми, по мнению исследователя, и является субъективный опыт самого индивида [15]. Некоторые исследователи настаивают, наравне со строительной, также и на регуляторной функции субъективного опыта [17]. Е.Ю. Артемьева выделяет три слоя субъективного опыта: перцептивный, семантический и слой амодальных структур. Второй слой исследователь предлагает называть «картиной мира», что солидаризируется с мнением Ю.Л. Дмитриевой об иерархии трех смежных понятий [10]. Таким образом, это прямо противоположно взаимозависимости образа и картины мира, в понимании В.И. Постоваловой, которая (взаимозависимость – прим. наше – *Н. А.*) упоминалась выше.

Исследователь Е.Е. Сапогова, рассматривая процесс построения индивидом образа мира, обращает внимание на отражение человеком действительности, способности управлять этим процессом. По Е.Е. Сапоговой, особое значение имеет осознание, которое и является способностью отражать явления действительности в рамки системообразующих параметров системы образа мира конкретного индивида. Также она настаивает не на механическом «впечатывании» нового явления в образ мира, но на гибком подходе, который подразумевает уточнение, изменение при добавлении новых параметров объекта [17]. При этом самого человека системно определяют два интегральных компонента: субъективный (образ мира) и деятельностный (образ жизни) [18]. Следует отметить, что данная мысль, как, впрочем, и вся концепция образа мира, очень сильно схожа с пониманием Платоном мира идей («миф о пещере») [19].

Рассмотрев подробно понятие образа мира и его современные трактовки, мы можем приступить к рассмотрению его прикладного значения в отношении компьютерных игр.

Основным тезисом данной статьи является положение о том, что компьютерные игры являются частью образа мира человека и, соответственно, вступают в активное взаимодействие с его компонентами, порождая эмоционально окрашенные переживания разного уровня сложности, могут быть моделью порождения нового опыта и преломителем старого, что в итоге может давать индивиду возможность рассматривать и заново переживать явления и феномены собственного опыта в разным плоскостях и средах.

Будучи продуктом творческой деятельности человека и даже, по мнениям некоторых исследователей [20], уже на современном этапе произведениями искусства, компьютерные игры, вне всяких сомнений, в процессе игровой деятельности усваиваются и переживаются человеком на чувственном и мыслительном уровнях. В отличие от игр ранней эпохи нынешние продукты гейминдустрии – это целые иммерсивные миры, где детально и ярко прописаны детали: сюжетные повороты, персонажи, аспекты самой игровой вселенной, ее предыстория («лор») и многое другое.

Чрезвычайно важно, однако, с самого начала отметить, что компьютерные игры являются объектом интереса людей совершенно разного социального статуса и уровня эрудиции, разных возрастных групп, разного происхождения и развития. Зачастую в рамках взаимодействия человека с игрой на первый план выходит воспитательный потенциал игры, т. е. то, что компьютерная игра может дать человеку, как она его может развить. Иными словами, рассматривается типаж человека, который развивается под воздействием компьютерных игр, и что этот типаж из себя структурно представляет. Тем не менее в данной работе будет предпринята попытка рассмотрения взаимодействия с компьютерной игрой человека с уже сформированным образом мира, человека более старшего возраста. В таком случае акцент изучения естественным образом смещается не столько на формирование личностного опыта, сколько на его переосмысление, актуализацию в новой среде, новых условиях, соответственно, порождать новое чувственное переживание. Несравненно большее значение приобретает в таком случае процесс узнавания старого опыта и знаний в новом, виртуальном пространстве в рамках глобального фантастического допущения.

Картина мира дает индивиду представление о рамках, границах и законах функционирования среды его обитания. Это есть система непосредственного и теоретического представления о физической действительности, и расширяется она в тех границах, которые допускают ее логическое описание и дает обоснование ее существования.

Вместе с тем каждый индивид в своем сознании формирует свое представление о мире, в котором он живет. Через непосредственную деятельность, во многом специфически языковую деятельность, человек способен сформировать свое индивидуальное представление о том, чем является мир конкретно для него и какое место в нем занимает непосредственно он. Именно эта «индивидуализация» объективного мира создает для каждого человека свою проекцию этого самого мира, преломленную через его опыт, знания, эмоционально-чувственную плоскость, его личность. Коммуникация в процессе формирования данной проекции является важной составляющей, поскольку служит не только средством познания, мыслительной деятельности по получению и систематизации знаний о мире, но и передачи, трансляции этих знаний.

Очевидно, что образ мира человека взрослого – это сложная многомерная система, чью фактуру, по А.Н. Леонтьеву, образуют чувственные модальности [3]. Сообразно с изображенным в этом образе мира человек ведет свою деятельность, определяет свой выбор. Построение коммуникативных стратегий, логично предположить, тоже основывается на представлении человека о мире, которые формируют, в частности, его отношение к тем или иным людям, его способность определять цели и задачи, степень вероятности их решения в общении с другими. Иными словами, через многократно повторяющуюся коммуникативную деятельность человек способен сформировать оценочный инструментарий для прогнозирования тех или иных исходов в определенных коммуникативных ситуациях.

Данный аспект весьма актуален в компьютерных играх. Будучи построенными на множественных выборах совершенно разного характера и природы, компьютерные игры тем не менее обусловливают каждую опцию и дают ей условное «оправдание». Чем сильнее обусловлено «оправдание» и чем автономнее и ярче каждая из прописанных опций, тем интереснее игра, на чем, собственно, и строится правдоподобие игрового мира, что, в свою очередь, определяет и степень вовлеченности игрока в происходящее на экране, поскольку в таком случае, резонно предположить, он больше ассоциирует себя с коммуникантами в игре. С этим тезисом солидарен и А.Д. Смольников, который заявляет: «Открытость интерпретации вовлекает в нарратив персональные взгляды игрока, что делает историю более захватывающей» [21]. Важно отметить, что под открытостью интерпретаций совершенно логично предположить, в числе прочего, ту самую уже упоминавшуюся множественность игровых выборов.

Необходимо обозначить, что создание образа игрового мира для игрока складывается в первую очередь на основе образа мира реального, поскольку, как уже упоминалось выше, фантастическая среда основывается на ряде допущений к реальности. Это значит, что при считывании информации игрового нарратива, которая поступает не в последнюю очередь через вербальный канал (внутриигровые тексты, паратексты, диалоги и пр.) игрок при принятии решений будет руководствоваться реальным опытом собственного общения. Вполне правомочно предположить, что реакции на тех или иных персонажей или события в игре, их качественная оценка, одобрение или осуждение, таким образом, будет по большей части зависеть от его внутренней системы ценностей, жизненных ориентиров, которые являются частью его образа реального мира.

В качестве примера можно привести эпизод в игре Fallout 2, где игрок пересекается с персонажем по имени Джоуи, который позиционируется как юный панк-ренегат, связавшийся с дурной компанией. При этом важно отметить, что он не является жертвой обстоятельств, которому можно сопереживать, – это его осознанный выбор. Такое описание дается данному персонажу: «Joey used to be a good kid, but ever since he hooked up with his punk friends, he has taken a turn for the worse. Joey, now 19, is a Jet dealer peddling it to the Den's denizens at a large mark up» [22]. Немаловажной деталью является еще и отношение к нему откровенно положительных персонажей данной локации. Например, Мамаша (Mom): «Mom has not seen him in so long that she barely remembers his name» [22]. По таким описаниям можно предположить, что это пропащий человек, рано свернувший на путь обмана и жестокости. Однако восприятие его игровой аудиторией вполне может разниться. К примеру, для человека юного возраста, тинэйджера, в котором сильно проявляется желание протеста и самовыражения, такой персонаж будет с некоторой точки зрения симпатичен, поскольку имеет с игроком много общего (возраст, отрицание, окружение). Проявив эмпатию к Джоуи, игрок может проигнорировать квест. Однако механика игры предполагает, что в квесте данный персонаж – противник (= «плохой»), с которым конфронтация для успешного выполнения задания так или иначе неизбежна, что доказывается получением большого количества опыта и повышением кармы в случае решения вопроса путем физического устранения самого Джоуи. При этом, однозначно, что субкультурная принадлежность парня (он панк) не является маркером отрицательности, поскольку в такой же ситуации убийства членов панк-сообщества на танкере влечет за собой общественное осуждение (агрессивность всех представителей сообщества, понижение кармы за каждое убийство).

Несколько схожую ситуацию можно наблюдать в игре Disciples 2: Servants of the Dark. Один из центральных персонажей в данной кампании – эльф Лакла'ан. Прототипом данного героя явно усматривается персонаж древнегреческой

мифологии – троянский жрец Аполлона Лаокоон. Кроме графического сходства и созвучия в имени, важно отметить, что и Лакла'ан, и Лаокоон являются отправителями культа своих богов (Галеана и Аполлона, соответственно). Еще одной чертой, сближающей двух этих героев, является их дар провидения. Сама игра дает следующее описание Лакла'ана: «Oracle of the Elven people, he speaks for Gallean to bring peace and hope in this time of strife and despair» [23]. Принимая во внимание столь явное сходство, игрок, знакомый с греческой мифологией и заметивший аллюзию и «происхождение» игрового персонажа, может естественным образом логически додумать, какая судьба его ждет. И действительно в одной из миссий Лакла'ан трагически погибает, что приводит в смятение весь народ эльфов. Естественно, разработчики используют аллюзию при создании образа Лакла'ана, соответственно, он лишь некоторыми (хоть и однозначными) чертами напоминает своего поэтического прототипа, вследствие чего в игре полностью отсутствует какое-либо упоминание о семье Лакла'ана, в частности, неизвестно, есть ли у него сыновья.

Интересно, что в некоторых случаях можно наблюдать обратную картину, когда игровая реалия не соответствует эмоционально-чувственным ожиданиям индивида, которые должны быть связаны с данным явлением в образе мира человека. Например, в игре Starcraft в кампании за Терранов имеется миссия под названием «Новый Геттисбург» (New Gettysburg) [24]. Из истории США известно, что городок Геттисбург связан с временами Гражданской войны и овеян славой, поскольку именно там северянами была одержана одна из самых убедительных побед всего противостояния. Соответственно, игрок, обладающий знаниями в этой области, логично предположил бы, что миссия с таким названием демонстрирует подобное развитие событий, однако на деле оказывается, что в этой миссии должны разыграться самые трагические и печальные события всей саги, в которых присутствуют коварство, обман и предательство. В данном случае логично предположить, что эпичность событий должно было быть передано разработчиками, но несоответствие эмоциональной окрашенности этих самых событий в игре и реальности можно объяснить желанием шокировать и удивить играющего, что усилило бы эффект вовлеченности в происходящее.

В качестве заключения следует отметить, что цель, заявленная в работе, была достигнута, все поставленные задачи решены.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Образ мира человека – сложное, многоуровневое понятие, которое может отражать и само находить отражения в различных видах человеческой деятельности. Не является исключением и игровая деятельность.

2. Компьютерные игры находятся в постоянном развитии, они представляют собой целые многомерные миры, многие аспекты которых близки к реальности, выглядят правдоподобными. В частности, непростым и сложным (как и в жизни) является аспект выбора, оценки событий, происходящих в игре, самим игроком.

3. Реакции и опции выбора в игре действительно могут варьироваться в зависимости от сформированности образа мира играющего. Сам образ мира и его глубина могут, таким образом, влиять на принятие игроком тех или иных решений. При этом взаимосвязь между явлениями в игре и их реальными прототипами, могущими отражаться в образе мира человека, бывает различной.

Библиографический список


1. Сулейманова О.А. Пути верификации лингвистических гипотез: pro et contra. *Вестник МГПУ*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013; № 2 (12): 60–68.
2. Леонтьев А.Н. Психология образа. Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1979; № 2: 3–13.
3. Леонтьев А.Н. ОБРАЗ МИРА. *Избранные психологические произведения*. Москва: Педагогика, 1983: 251–261
4. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. *Труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1977: 9–274.
5. Чуешева Н.А. Понятие «образ мира» в психологической науке. *Вестник ТГПУ*. Серия: Психология. 2007; Выпуск 10 (73).
6. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Современный когнитивный подход к категории "образ мира" (методологический аспект). *Вопросы философии*. 2002; № 8: 52–69.
7. Чумаков А.Н. *Метафорический образ мира в творчестве М. Пришвина*. Диссертация … кандидата филологических наук. Белгород, 2007.
8. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира*. Москва: Наука, 1988: 8–69.
9. Залевская А.А. *Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды*. Москва: Гнозис, 2005.
10. Дмитриева Ю.Л. Соотношение понятий «картина мира», «образ мира» и «модель мира». *Восточнославянская филология. Языкознание*. 2016; № 3 (29): 192–202.
11. Бубнова И.А. *Структура субъективного значения слова (психолингвистический аспект)*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2008.
12. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира. *Вестник МГУ*. Серия 14: Психология. 1981; № 2: 13–21.
13. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. *Simulacres et simulation*. Москва: Рипол-классик, 2015.
14. Викулова Л.Г. Издательский дискурс в системе общения «автор – издатель – читатель». *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2012; № 2s (18): 63–69.
15. Артемьева Е.Ю. *Основы психологии субъективной семантики*. Москва, 1999.
16. Серкин В.П. *Методы психологии субъективной семантики и психосемантики*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство «ПЧЕЛА», 2008
17. Сапогова Е.Е. *Ребенок и знак: психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника*. Тула, 1993.
18. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. *Самореализация личности: системный подход*. Томск, 2000.
19. Платон. *Собрание сочинений*: в 4 т. Перевод с древнегреческого. Москва: Мысль, 1994; Т. 3.
20. Crawford C. *The art of game-design*. Berkeley, Calif.: Osborne/McGraw-Hill, 1984. Available at: https://archive.org/details/artofcomputergam00chri
21. Смольников А.Д. Повествование через окружение: о художественных приемах в нарративах компьютерных игр. *Гуманитарная информатика*. 2017; № 12: 69–76.
22. *Персонаж: Джоуи*. Available at: https://fallout.fandom.com/wiki/Joey
23. *The Disciples Wiki: Lachla'an*. Available at: https://disciples.fandom.com/wiki/Lachla%27an
24. *Starcraft Manual*. Available at: https://oldgamesdownload.com/wp-content/uploads/StarCraft_Manual_EN.pdf


References


1. Sulejmanova O.A. Puti verifikacii lingvisticheskih gipotez: pro et contra. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2013; № 2 (12): 60-68.
2. Leont'ev A.N. Psihologiya obraza. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya. 1979; № 2: 3-13.
3. Leont'ev A.N. OBRAZ MIRA. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva: Pedagogika, 1983: 251-261
4. Sossyur F. de. Kurs obschej lingvistiki. *Trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1977: 9-274.
5. Chuesheva N.A. Ponyatie «obraz mira» v psihologicheskoj nauke. *Vestnik TGPU*. Seriya: Psihologiya. 2007; Vypusk 10 (73).
6. Baksanskij O.E., Kucher E.N. Sovremennyj kognitivnyj podhod k kategorii "obraz mira" (metodologicheskij aspekt). *Voprosy filosofii*. 2002; № 8: 52-69.
7. Chumakov A.N. *Metaforicheskij obraz mira v tvorchestve M. Prishvina*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2007.
8. Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka, 1988: 8-69.
9. Zalevskaya A.A. *Psiholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst. Izbrannye trudy*. Moskva: Gnozis, 2005.
10. Dmitrieva Yu.L. Sootnoshenie ponyatij "kartina mira", "obraz mira" i "model' mira". *Vostochnoslavyanskaya filologiya. Yazykoznanie*. 2016; № 3 (29): 192-202.
11. Bubnova I.A. *Struktura sub`ektivnogo znacheniya slova (psiholingvisticheskij aspekt)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
12. Smirnov S.D. Mir obrazov i obraz mira. *Vestnik MGU*. Seriya 14: Psihologiya. 1981; № 2: 13-21.
13. Bodrijyar Zh. Simulyakry i simulyaciya. *Simulacres et simulation*. Moskva: Ripol-klassik, 2015.
14. Vikulova L.G. Izdatel'skij diskurs v sisteme obscheniya "avtor – izdatel' – chitatel'". *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; № 2s (18): 63-69.
15. Artem'eva E.Yu. *Osnovy psihologii sub`ektivnoj semantiki*. Moskva, 1999.
16. Serkin V.P. *Metody psihologii sub`ektivnoj semantiki i psihosemantiki*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «PChELA», 2008
17. Sapogova E.E. *Rebenok i znak: psihologicheskij analiz znakovo-simvolicheskoj deyatel'nosti doshkol'nika*. Tula, 1993.
18. Klochko V.E., Galazhinskij `E.V. *Samorealizaciya lichnosti: sistemnyj podhod*. Tomsk, 2000.
19. Platon. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Perevod s drevnegrecheskogo. Moskva: Mysl', 1994; T. 3.
20. Crawford C. *The art of game-design*. Berkeley, Calif.: Osborne/McGraw-Hill, 1984. Available at: https://archive.org/details/artofcomputergam00chri
21. Smol'nikov A.D. Povestvovanie cherez okruzhenie: o hudozhestvennyh priemah v narrativah komp'yuternyh igr. *Gumanitarnaya informatika*. 2017; № 12: 69-76.
22. *Personazh: Dzhoui*. Available at: https://fallout.fandom.com/wiki/Joey
23. *The Disciples Wiki: Lachla'an*. Available at: https://disciples.fandom.com/wiki/Lachla%27an
24. *Starcraft Manual*. Available at: https://oldgamesdownload.com/wp-content/uploads/StarCraft_Manual_EN.pdf


*Статья поступила в редакцию 15.05.24*

УДК 398.20951 (470) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-498-501

***Gu Junling**, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: 852600325@qq.com*
***Zhang Xiaoyu**, undergraduate, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: Zhyowoo77@163.com*
***Yuan Yanping**, Cand. of Sciences (Philology), corresponding author, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: yuanyp202@163.com*

**A HISTORICAL STUDY ON THE SPREADING OF TRADITIONAL CHINESE MYTH IN RUSSIA.** The article examines the century-old history of translations and research of ancient Chinese myths in Russia, outlines the general characteristics and limitations of the spread of these myths. The article analyzes the history of the spread of ancient Chinese myths in Russia, starting from the first contacts between the two countries and ending with the modern period. The authors consider the key stages of cultural interaction that contributed to the integration of Chinese mythology into the Russian cultural space. Special attention is paid to the role of translators, travelers, scientists and cultural figures in the process of adapting and interpreting ancient Chinese myths for the Russian audience. The study reveals how the perception of Chinese mythology in Russia has changed depending on the historical context, political and cultural ties between the countries. The authors analyze how ancient Chinese myths influenced literary creativity, art, philosophy and even scientific research in Russia, enriching the national culture with unique images and ideas. The article also examines current trends in the study and popularization of Chinese mythology in Russia, emphasizing the importance of intercultural exchange in a globalized world. The research is based on the analysis of literary sources, archival materials and modern scientific works, which allows a comprehensive assessment of the process of spreading ancient Chinese myths in Russia.

*Key words:* **Chinese myths, century-long history of dissemination, Russia and USSR, sinologists**

***The article is written with the support of the grant for humanities and social sciences of Henan Province "Translations of ancient Chinese poetry into Russian: critical analysis and search for new ways of their dissemination in the Russian-speaking environment in the digital age" (2023BYY019) and the grant from the Department of Education of Henan Province "Discursive paradigm on the culture of the Yellow River: formation, development, and dissemination in Russian-speaking countries in the digital technology era" (2024-ZDJH-684)***

***Гу Цзюньлин**, д-р филол. наук, доц., Чжэнчжоуский университет, г. Чжэнчжоу, E-mail: 852600325@qq.com*
***Чжан Сяоюй,** магистрант, Чжэнчжоуский университет, г. Чжэнчжоу, E-mail: Zhyowoo77@163.com*
***Юань Яньпин,** автор-корреспондент, канд. филол. наук, Чжэнчжоуский университет, г. Чжэнчжоу, E-mail: yuanyp202@163.com*

# ИСТОРИЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ДРЕВНИХ КИТАЙСКИХ МИФОВ В РОССИИ

В статье рассматривается столетняя история переводов и исследований древних китайских мифов в России, очерчиваются общие характеристики и ограничения их распространения. Представлен анализ истории распространения древних китайских мифов в России, начиная с первых контактов между двумя странами и заканчивая современным периодом. Авторы рассматривают ключевые этапы взаимовлияния культур, которые способствовали интеграции китайской мифологии в российское культурное пространство. Особое внимание уделяется роли переводчиков, путешественников, ученых и культурных деятелей в процессе адаптации и интерпретации древних китайских мифов для российской аудитории. Исследование выявляет, как изменялось восприятие китайской мифологии в России в зависимости от исторического контекста, политических и культурных связей между странами. Авторы анализируют, как древние китайские мифы влияли на литературное творчество, искусство, философию и даже научные исследования в России, обогащая национальную культуру уникальными образами и идеями. Статья также рассматривает современные тенденции в изучении и популяризации китайской мифологии в России, подчеркивая значимость межкультурного обмена в глобализированном мире. Исследование основывается на анализе литературных источников, архивных материалов и современных научных работ, что позволяет всесторонне оценить процесс распространения древних китайских мифов в России.

*Ключевые слова:* **китайские мифы, столетняя история распространения, Россия и СССР, синологи**

*Данная статья написана при поддержке гранта гуманитарных и социальных наук провинции Хэнань «Переводы древней китайской поэзии на русский язык: критический анализ и поиск новых путей их распространения в русскоязычной среде в цифровую эпоху» (2023BYY019) и гранта Департамента образования провинции Хэнань «Дискурсивная парадигма о культуре Хуанхэ: становление, развитие и распространение в русскоязычных странах в эпоху цифровых технологий» (2024-ZDJH-684)*

Актуальность: изучая мифы и историю, можно выявить культурные особенности народа и понять их логику. Мифы несут в себе первозданные матрицы общества, отражают самые важные воззрения народа и становятся источником символов для последующего развития этого общества [1, с. 25]. Древнекитайские мифы – древнейшая память китайской нации, память или воображение исторической цивилизации, несущие в себе национальный культурный код.

Цель исследования – изучить исторический процесс распространения и влияния древних китайских мифов на культурное наследие и литературные традиции в России. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Собрать и проанализировать письменные источники, свидетельствующие о первом появлении элементов древнекитайской мифологии в российской культуре.

2. Определить исторические периоды, в которые произошло наибольшее влияние китайской мифологии на российские культурные и литературные практики.

3. Изучить роль русских купцов, путешественников, дипломатов и переводчиков в диффузии древних мифов из Китая в Россию.

4. Выявить конкретные элементы китайской мифологии, которые были адаптированы или трансформированы в российских мифологических повествованиях или фольклоре.

5. Проанализировать и отразить влияние китайских мифов на российское изобразительное искусство, литературу и театральное творчество.

Научная новизна работы заключается в том, что данная статья представляет собой комплексное исследование столетней истории распространения и изучения древних китайских мифов в России. Научная новизна работы заключается в систематизации и критическом анализе ключевых этапов и особенностей процесса интеграции китайской мифологии в российское культурное пространство. Авторы впервые предлагают периодизацию истории распространения древних китайских мифов в России, выделяя наиболее значимые достижения российских и советских синологов в переводе, интерпретации и популяризации этого пласта китайской культуры. В статье раскрывается эволюция восприятия и научного осмысления китайской мифологии в России в зависимости от исторического контекста и динамики культурных связей между странами. Новизна исследования также состоит в выявлении влияния древних китайских мифов на различные сферы российской культуры, включая литературу, искусство, философию и научную мысль. Авторы не только анализируют историю распространения китайской мифологии в России, но и рассматривают современные тенденции в ее изучении и популяризации, подчеркивая актуальность темы в контексте глобализации и интенсификации межкультурного диалога.

Теоретическая значимость заключается в определении того, что внутри страны мифы – это источник культурной уверенности, а снаружи – ворота в китайскую историю, культуру и общество для зарубежных читателей. Российские ученые интересуются древнекитайскими мифами уже более ста лет, в основном синологи занимаются переводами и исследованиями. Практическая значимость работы состоит в разработке научно-методических рекомендаций для синологов и изучающих данную тему в структуре развития глобальных литературных традиций.

Анализ древнекитайских мифов предоставляет уникальную возможность для глубокого осмысления ключевых аспектов культурного наследия Китая и значимости его литературных традиций [3, с. 218]. Исторический вклад в изучение этой темы начался с публикации С.М. Георгиевским в 1892 году монографии под названием «Мифические воззрения и мифы китайцев». Это стало первым исследованием русского ученого и, в более широком смысле, первым в мировой истории научным трудом, освещающим китайскую мифологию. В последующем (1917 г.) Н.П. Мацокин в работе «Мифические императоры Китая и тотемизм» указал на интересное сходство между репрезентацией древнекитайских императоров и животными, что позволило предположить наличие тотемических элементов, аналогичных тем, что присутствуют в древнегреческой мифологии. Это исследование стало первым после работ Георгиевского, раскрывающих тему тотемов в контексте китайской культуры. Следующий значимый этап наступил в 1950 году, когда Юань Кэ выпустил свою фундаментальную книгу «Мифы Древнего Китая». Этот труд был переведен и опубликован советскими учеными в 1965 году, что способствовало его распространению среди российских и советских

синологов, вызвав значительный исследовательский интерес. В 1960-е годы, на фоне возрастающего внимания к изучению мифологии со стороны китайских и западных специалистов советская синология активизировала свою научную деятельность в данном направлении, что значительно обогатило понимание культурного и исторического контекста Китая. В этот период в изучении этой специфической области российскими синологами стали формироваться несколько научных школ. Н.Т. Федоренко в своей статье «Тематическое своеобразие китайской мифологии» знакомит русскоязычного читателя с темами миротворчества и героизмов древних китайских мифах. Э.М. Яншина представила научное сообщество серией значимых работ, включающих такие издания, как «О некоторых изображениях на рельефах Ханьских погребений» (1961), «Богоборческие мотивы в древнекитайской мифологии» (1961) и «Миф об отделении неба от земли (К вопросу о сюжетосложении в китайской мифологии)» (1974). Она также внесла значительный вклад в перевод и публикацию «Книги о горах и морях («Шань хай цзин»)» в 1970-х годах, обогащая текст подробными комментариями. Эти публикации дополняются трудом «Следы мифологических песен эпического характера в древнем Китае» (1977), расширяющим представления о мифологическом эпосе этой цивилизации.

Синолог И.С. Лисевич подходит к китайским мифам как к единому культурному феномену, пытаясь реконструировать их внутреннюю структуру, в то время как Л.П. Сычев в статье (1977) «Китайский декор как часть единой системы космогонических символов» аргументировал космическое происхождение символики древнекитайских мифов и их влияние на элементы декоративного оформления.

Б.Л. Рифтин в своей монографии «От мифа к роману. Эволюция изображения персонажа в китайской литературе» (1979) стремится продемонстрировать эволюцию мифических образов, отражающих переход от звероподобных форм к человеческим богам и богиням и далее – к образам человеческой личности. В 1988 году В.В. Евсюков представил статью «Мифология китайского неолита: по материалам росписей на керамике культуры Яншао», в которой он воссоздает мифологические представления древних китайцев через анализ расписной керамики.

С того времени китайская мифологическая литература оформилась как центральный сегмент в области советской синологии, причем, начиная с этого периода, в исследованиях стали применяться этнографические методы для всестороннего и систематического изучения древнекитайских мифов.

С начала XXI века не только российские ученые продолжают изучать китайские мифы, но и ученые из соседних русскоязычных стран также начали изучать их, что повышает разносторонность и плодотворность исследований. Например, С.Ч. Мамбеталиева из университета Кыргызстана проанализировала метафорическое познание в китайской мифологии [4, с. 100], а В.В. Климович из Белорусского государственного университета объяснил эволюцию мифа о Нюйва в философской мысли периодов Чжоу и Хань [5, с. 173] и воплощение хаоса в китайских мифах [6, с. 56].

*Исследование древнекитайской мифологии российскими синологами.* С.М. Георгиевский, Б.Л. Рифтин и Э.М. Яншина провели плодотворные исследования древнекитайской мифологии, и их выводы во многих отношениях являются новаторскими.

Монография С.М. Георгиевского «Мифические воззрения и мифы китайцев» является глубоким аналитическим трудом, посвященным изучению мифологических представлений китайского народа и их исторической эволюции, основанной на анализе древних классических текстов, включая «Книгу истории» («Шу цзин»), «Книгу песен» («Шицзин») и «Лицзи». В своём вводном обращении к аналитической работе Георгиевский проводит тщательное дифференцирование между мифическими концепциями, которые, по его утверждениям, эволюционируют в результате коллективных представлений нации и представляют собой основу для мифотворчества, и, непосредственно, мифами, которые проистекают из указанных концепций и укрепляются за счет общественного признания и обширной популяризации [7]. С.М. Георгиевский также был пионером в применении «современных материалов исследования» для интерпретации образов и сюжетов древних мифов, что стало значительным вкладом в развитие мифологии [8, с. 36]. Автор резко критиковал европоцентрическую концепцию, доминирующую на Западе, и настаивал на том, что китайская история и культура обладают равным статусом с историей и культурой Запада, являясь неотъемлемой частью мирового культурного наследия. В своем труде он подчеркивал, что мифические воззрения не только предшествуют мифам, но и создают условия для их принятия и популяризации, опровергая распространенные среди западных ученых заблуждения о якобы отсутствии у китайцев развитой мифологической традиции, сравнимой с греческой или египетской [9, с. 8; 10, с. 67]. К.И. Голыгина оценила этот труд как пионерский в области изучения религиозной мифологии Китая [11, с. 218].

В рамках своего исследования Рифтин стремится применить методы русской народной литературной теории для анализа китайской литературы, включая фольклор, популярные тексты, оперу и фольклорную литературу. Его методология отличается от традиционных подходов, которые преимущественно фокусировались на исторических, антропологических или археологических аспектах китайской мифологии, предлагая новый взгляд на взаимодействие литературных и мифологических структур. При проведении исследований по китайской мифологии он всегда начинает со сбора разнообразных соответствующих материалов, сортировки их, а затем анализирует их в соответствии с таким направлением, как историческая поэтика. «Помещение китайского исторического материала в контекст международного сравнительного фольклора показывает универсальность этих элементов в более широком географическом и этническом контексте».

Русская школа мифологии, представленная Б.Л. Рифтиным, была оценена и признана учеными в Китае. Чжун Цзинвэнь (1902–2002), известный китайский фольклорист, профессор Пекинского педагогического университета, написал предисловие к китайскому переводу «Китайская мифология, фольклор и роман» Б.Л. Рифтина, высоко оценив его достижения.

Э.М. Яншина утверждает, что мифы Древнего Китая интегрально связаны с его культурной тканью. По ее мнению, мифология этой цивилизации представляет собой исходный этап художественной интерпретации реальности, осуществлённой древними обитателями китайских земель. Её научный вклад критически важен для понимания целостного процесса формирования и эволюции как общекультурного, так и специфически художественного наследия Китая. В своей работе «Формирование и развитие древнекитайской мифологии» Э.М. Яншина предпринимает тщательный анализ мифологических нарративов, рассматривая их через призму происхождения и мифических элементов. Эти элементы, по её мнению, не только легли в основу мифологии, но и оказали значительное влияние на развитие других литературных форм. В работе исследуется процесс эволюции мифологической традиции в древнем Китае, что обеспечивает более глубокое осмысление культурных трансформаций в указанном регионе. Основываясь на анализе древнекитайских литературных текстов и данных археологических исследований, автор выделяет три ключевых периода в развитии мифологической системы Древнего Китая. Эти периоды включают начальную фазу мифологии, связанную с природными культами, и последующую эру, характеризующуюся мифами о героях. Помимо этого, исследование мифологии Древнего Китая автор разделяет на три основных временных этапа: от 1920-х до 1930-х годов, от конца 1930-х годов до момента основания Китайской Народной Республики и после её основания. В период с 1920 по 1930 годы произошло первоначальное открытие и формулирование основных мифологических проблем, однако научное понимание сути исследуемых явлений осталось относительно неопределённым. Э.М. Яншина утверждает, что этот этап характеризовался неадекватным пониманием связи между мифом и обществом, в котором он был создан, и что многие мифологические материалы не были адекватно объяснены; кроме того, ученые в Китае и за рубежом преувеличивали влияние идеологии на мифы и легенды и недооценивали спонтанный процесс появления, развития и исчезновения самих мифов в классовых обществах, а также неизбежность их трансформации и переработки в новообразованной социальной идеологии.

Несмотря на значительные достижения российских и советских синологов в исследовании и распространении древнекитайских мифов, в этой области все еще существует множество нерешенных проблем и вызовов. Одним из ключевых факторов, затрудняющих более широкое знакомство российской аудитории с китайской мифологией, является ограниченное количество переводов и адаптаций древних текстов. Многие важные мифологические источники все еще остаются недоступными для русскоязычных читателей, что сужает возможности для углубленного изучения и интерпретации этого культурного наследия.

Кроме того, существует проблема недостаточной интеграции китайской мифологии в образовательные программы и культурные проекты в России. В отличие от греческих, римских или скандинавских мифов, которые часто изучаются в школах и университетах, китайская мифология редко включается в учебные планы или становится предметом популярных культурных мероприятий. Это приводит к тому, что многие россияне имеют лишь поверхностное представление о богатстве и своеобразии мифологического наследия Китая.

Еще одним вызовом является необходимость развития междисциплинарных подходов к изучению древнекитайской мифологии. Традиционно российские синологи фокусировались на филологических, исторических и культурологических аспектах мифов, однако для более глубокого понимания их значения и функций необходимо привлечение методов из других областей знания, таких как антропология, психология, религиоведение и др. Междисциплинарный анализ позволит раскрыть новые грани китайской мифологии и показать ее связь с универсальными архетипами и моделями человеческого мышления.

В эпоху глобализации и интенсификации межкультурных контактов особую актуальность приобретает задача популяризации древнекитайских мифов среди широкой российской аудитории. Для этого необходимо использовать современные медиа и технологии, такие как социальные сети, онлайн-платформы, интерактивные выставки и мультимедийные проекты. Адаптация мифологического материала для разных возрастных групп и интересов, создание привлекательного визуального контента, разработка образовательных программ и игровых приложений – все это может способствовать более эффективному распространению знаний о китайской мифологии в России.

Важной задачей является также развитие сотрудничества между российскими и китайскими учеными, переводчиками и культурными институциями в области изучения и популяризации древнекитайских мифов. Совместные исследовательские проекты, научные конференции, переводческие мастерские и культурные мероприятия позволят обмениваться опытом, генерировать новые идеи и подходы, а также расширять аудиторию, заинтересованную в познании мифологического наследия Китая. Не менее важным аспектом является преодоление стереотипов и упрощенных представлений о китайской мифологии, которые все

еще бытуют в российском обществе. Необходимо показывать многогранность и глубину мифологических сюжетов и образов, их связь с философскими, религиозными и эстетическими традициями Китая. Популяризация древнекитайских мифов должна основываться на принципах научной объективности, культурной чуткости и уважения к иной цивилизации.

В контексте развития российско-китайских отношений изучение и распространение древнекитайской мифологии приобретает особое значение как инструмент культурной дипломатии и укрепления взаимопонимания между народами. Знакомство с мифологическим наследием Китая позволяет россиянам лучше понять ментальность, ценности и мировоззрение китайского народа, а также осознать общность многих культурных архетипов и универсалий. В свою очередь, китайская аудитория, знакомясь с российскими исследованиями и интерпретациями своей мифологии, получает возможность увидеть свою культуру глазами другой цивилизации и оценить интерес и уважение к ней со стороны россиян. Благодаря усилиям нескольких поколений российских и советских синологов, китайская мифология стала неотъемлемой частью российского культурного ландшафта, обогатив его новыми образами, сюжетами и идеями. В то же время перед современными исследователями и популяризаторами стоят новые задачи и вызовы, связанные с необходимостью более глубокого и всестороннего осмысления мифологического наследия Китая, его интеграции в образовательные и культурные практики, а также адаптации к запросам и возможностям цифровой эпохи. Решение этих задач потребует объединения усилий ученых, переводчиков, педагогов, деятелей культуры и медиа, а также развития партнерства между российскими и китайскими институциями. Только на основе диалога, взаимного уважения и открытости к новым идеям и подходам возможно полноценное раскрытие потенциала древнекитайской мифологии как универсального культурного кода и источника взаимопонимания между народами. Российская синология, опираясь на свои богатые традиции и достижения, несомненно, внесет весомый вклад в этот процесс, способствуя дальнейшему сближению и взаимообогащению российской и китайской культур.

Подводя итоги столетней истории распространения и изучения древнекитайских мифов в России, можно констатировать, что это направление синологических исследований прошло долгий и плодотворный путь развития. Благодаря самоотверженному труду нескольких поколений российских и советских ученых, переводчиков и культурных деятелей китайская мифология стала неотъемлемой частью российского интеллектуального и художественного ландшафта.

Начиная с первых переводов и научных работ С.М. Георгиевского и Н.П. Мацокина в конце XIX – начале XX века, российская синология заложила прочный фундамент для дальнейшего освоения мифологического наследия Китая. В советский период исследования древнекитайских мифов вышли на новый уровень, о чем свидетельствуют фундаментальные труды Н.Т. Федоренко, Э.М. Яншиной, Б.Л. Рифтина и других выдающихся ученых. Их работы не только ввели в научный оборот новые источники и материалы, но и предложили оригинальные методологические подходы к анализу китайской мифологии в ее связи с историей, культурой и литературой Китая.

Важной вехой стали переводы на русский язык ключевых памятников китайской мифологии, таких как «Книга о горах и морях» («Шань хай цзин») и «Мифы Древнего Китая» Юань Кэ. Эти издания сделали доступными для российской аудитории богатейшую сокровищницу мифологических образов и сюжетов, позволив читателям прикоснуться к удивительному миру древнекитайской фантазии и мудрости.

Российские исследования древнекитайской мифологии не только обогатили отечественную синологию, но и внесли весомый вклад в мировую науку. Труды Б.Л. Рифтина, в частности, получили высокую оценку в международном синологическом сообществе и способствовали утверждению российской школы изучения китайской мифологии как одной из ведущих в мире.

В последние десятилетия изучение древнекитайских мифов в России продолжает развиваться, охватывая новые аспекты и измерения этой темы. Современные исследователи уделяют больше внимания междисциплинарным подходам, анализу мифологических архетипов и универсалий, сравнительному изучению китайской и других мировых мифологий. Растет интерес к проблемам рецепции и интерпретации древнекитайских мифов в современной культуре, литературе и искусстве.

Вместе с тем российское изучение древнекитайской мифологии сталкивается с рядом проблем и вызовов. Необходимо активизировать усилия по переводу и изданию мифологических источников, расширять исследовательскую базу за счет привлечения новых архивных и археологических материалов. Важной задачей является популяризация китайской мифологии среди широкой российской аудитории, особенно молодежи, с использованием современных медиа и технологий.

*История русского перевода древних китайских мифов.* В российской литературной традиции переводы древнекитайских мифов представлены ограниченным количеством работ, среди которых особо выделяется перевод Юаня Кэ «Мифы Древнего Китая», впервые изданный в 1965 году и переизданный в 1987 году. Кроме того, значительный вклад в доступность древнекитайских текстов вносит перевод Э.М. Яншиной «Книга о горах и морях» («Шань хай цзин»), а также работы Б.Л. Рифтина, который адаптировал несколько коротких мифов для российских читателей.

Процесс переводческой деятельности, связанный с работой над текстом «Книга о горах и морях» («Шань хай цзин»), зародился благодаря начальным усилиям В.М. Штейна. Он представил российской научной общественности отрывок из этого древнекитайского текста, включив его в свой анализ экономических и культурных взаимосвязей между Китаем и Индией в античную эпоху. В дальнейшем, в 1963 году, издание «Восточная литература» реализовало публикацию этого фрагмента в переводе Э.М. Яншиной. Она, продолжая свои исследования, сделала «Шань хай цзин» центральным элементом своей кандидатской работы (1965 г.), посвященной мифологии Древнего Китая, и датировала создание этого произведения между концом III века и началом II века до нашей эры. Кульминацией этих усилий стало завершение Яншиной в 1977 году полного перевода всех восемнадцати разделов «Шань хай цзин», снабженного её глубокими размышлениями в предисловии к изданию. В этом предисловии она рассуждала о мифологической основе текста, подчеркивая его роль как контрапункта к «Книге истории» («Шу цзин»), одному из канонических трудов конфуцианской традиции. Яншина утверждала, что «Шань хай цзин» возник в качестве антитезы «Шу цзин», обогащая культурную палитру того времени общими мифологическими мотивами, присущими обоим текстам. «Шань хай цзин», известная как одна из «Десяти замечательных книг Древнего Китая», содержит множество географических названий, животных, растений и других терминов, которые больше не существуют, что затрудняет перевод. Э.М. Яншина использует сочетание транслитерации, парафразирования и аннотирования, чтобы привести перевод в соответствие с нормами русского языка и максимально восстановить смысл оригинального текста, что повышает удобочитаемость перевода. В 2004 году издательства «Наталис» и «Рипол Классик» совместно подготовили переработанную версию этого перевода. Китайский ученый Чэн Вэньянь отметил, что перевод «послужил большим вдохновением для российских синологов и представил важные источники для изучения китайской мифологии в России».

*Русский перевод текста «Мифы Древнего Китая» (Юань Кэ)*

В 1950 году произошло значимое событие в изучении китайской мифологии: была выпущена монография Юань Кэ «Мифы Древнего Китая». Этот труд стал первой попыткой систематического исследования мифов народа Хань. В 1965 году вышел русский перевод этой значительной работы, выполненный Е.И. Лупо-Лесниченко, Е.В. Пузицким и Б.Ф. Сорокиным. В дополнение к переводу Б.Л. Рифтин предложил глубокий анализ в послесловии «О китайской мифологии в связи с книгой профессора Юань Кэ», где он утверждал, что древнекитайская мифология сохранилась в разрозненных фрагментах в таких произведениях, как «Вопросы к небу», «Фея реки Ло» и «Взвешивание суждений». Пересмотренная версия этого перевода была повторно издана в 1987 году издательством «Наука». Новое издание не только расширило первоначальный текст более чем на 260 страниц, но и включило дополнительные материалы, разделённые на шесть категорий, что значительно углубило содержание исследования. Среди прочих значимых вкладов в литературное наследие по древнекитайской мифологии можно выделить работы Б.Л. Рифтина, который перевёл «Мифологические предания в современных записях». Этот сборник включает в себя семь известных мифов, среди которых находятся такие рассказы, как «Сотворение человечества Фуси и Нюйвой», «Уроки рыбной ловли от Фуси», «Бессмертный Великий Шунь» и «Три прохождения Юя мимо собственного дома». Эти мифы не просто передают культурные и духовные ценности, но и служат свидетельством устойчивости культурных традиций народа Хань через века. Отдельный раздел, «Пояснения к иллюстрациям», подготовленный Л.П. Сычевым, экспертом по истории китайского костюма, детализирует исторические и культурные контексты иллюстраций, использованных в переводе.

*Характеристики и недостатки столетней истории распространения древнекитайских мифов в России.* Распространение древнекитайских мифов в России за последние сто лет было выдающимся достижением, имеющим примечательные характеристики. Но есть и очевидные недостатки в этой области.

В процессе выхода китайской культуры за рубеж особое значение имеет перевод и распространение литературных книг. Распространение китайских мифов в России основано на научных исследованиях, дополненных переводом. Основными субъектами распространения являются синологи, такие как Э.М. Яншина и Б.Л. Рифтин, которые глубоко вовлечены в эту область на основе своих интересов, и их переводы обычно сопровождаются их собственными исследованиями. Работа синологов привела к переводу и экзегезе мифических историй/текстов/литературных книг, созданию мифологических теорий, макроконструированию мифологических систем и микроисследованию мифических историй. Их исследовательские взгляды, теории, методы и системы находятся под сильным влиянием идей Юань Кэ и часто совпадают с ними. Что касается методов исследования, то существуют как макро-, так и микро- подходы к ним. Некоторые ученые, например, русские фольклористы и мифологи В.Я. Пропп и В.И. Чеченов, достигли результатов в микроисследованиях, подробно освещая все аспекты перевода мифов, они выступают за необходимость глубокого изучения мелких тем и тщательного изучения каждого случая. Известный синолог Б.Л. Рифтин, член РАН, хорошо разбирается в макрообзорах и сортировке систем мифологии. Он считает, что китайские мифы очень богаты, но в силу исторических и культурных обстоятельств они не были записаны в единой книге. Современные ученые обязаны восстановить и реконструировать их на основе исторических источников. Б.Л. Рифтин отметил, что мифология должна быть реконструирована путем

целостного и систематического метода и сбора мифических историй, разбросанных в разных местах. В двухтомной энциклопедии «Мифы народов мира», выпущенной в 1980-е годы, автор оформил более двухсот статей, посвящённых китайской мифологии. В этих работах он предложил концепцию реконструкции древней мифологии и разработал систематизированное изложение китайской мифологической традиции в своей монографии «От мифа к роману: эволюция изображения персонажа в китайской литературе». Продолжая свои исследования в 1990-х годах, он опубликовал работу «Предания о злых духах в фольклоре аборигенов Тайваня», изданную на Тайване в 1998 году.

Осведомленность российских читателей о китайской культуре невысока. Несмотря на популярность изучения китайского языка и включения китайского языка во вступительные экзамены в некоторые российские вузы в 2019 году, образ Китая как «далекой и загадочной восточной страны» все еще доминирует в сознании большинства русских людей. Различия между культурами, такие как, например, несоответствие между китайским мифом о том, что «Нюйва создали людей» и верой в то, что «Бог создал людей», привели к тому, что многие россияне неправильно понимают китайскую культуру. Начиная с издания первой монографии по китайским мифам в России, публикации русских переводов мифических текстов и до создания системы исследования китайской мифологической системы, исследования в области китайской мифологии продолжают развиваться и сейчас. Синологи не только стали пионерами в изучении китайских мифов во всем мире, но и продолжают их углубленное изучение с более широкой культурной перспективой. В эпоху новых медиа распространение китайских мифов за рубежом должно отвечать требованиям времени. Должны обновляться стратегии перевода мифических текстов, использоваться социальные медиа, «Интернет+», технологии VR и другие мультимедийные средства.

Библиографический список


1. Мак Адамс Д.П. *Истории, которыми мы живем: личные мифы и формирование личности*. Пекин: Издательство машиностроительной промышленности. 2019. Available at: https://d.dedao.cn/E3ryc2dNSqWrm2ji
2. Мао Д. *Китайские мифы*. Чэнду: Сычуаньское издательство литературы и искусства. 2022.
3. Голыгина К.И. *Китайская классическая литература*. Москва: Изучение литератур Востока. 2002.
4. Мамбеталиева С.Ч. Метафорическое познание в китайской мифологии. *Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета.* 2020; Т. 20, № 10: 100.
5. Климович В.В. Эволюция мифа о Нюйва в философской мысли Китая эпох Чжоу и Хань. *Проблемы современного востоковедения*: материалы I Международной научно-практической конференции. Минск: Белорусский государственный университет, 2021: 173.
6. Климович В.В. Хаос и его воплощения в китайских мифах. *Вестник белорусского государственного университета культуры и искусств.* 2018; № 2 (30): 56.
7. Георгиевский С.М. *Мифические воззрения и мифы китайцев*. Санкт-Петербург, 1892: V–VII.
8. Чэнь Ю. История и научная характеристика исследований классической китайской литературы в Советской России. *Академик реки Янцзы*. 2007; № 2: 36.
9. Рифтин Б.Л. Обзор изучения мифов народов Китая за рубежом – Предисловие к библиографии произведений на иностранных языках по изучению мифов народов Китая. *Журнал Чанцзянского университета (издание по общественным наукам)*. 2006; № 1: 8.
10. Вернер Э. *Мифы и легенды Китая*. Нью-Йорк: DoverPublications, 1994: 67–68.
11. Голыгина К.И. *Китайская классическая литература*. Москва: Изучение литератур Востока, 2002.
12. Чжан С. Об исследовании Б.Л. *Рифтина о китайской мифологии и классической художественной литературе*. Шанхай: Восточно-китайский нормальный университет, 2006.
13. *Мифы народов мира*: Энциклопедия: в 2 т. Москва: Советская энциклопедия. 1980.


References


1. Mak Adams D.P. *Istorii, kotorymi my zhivem: lichnye mify i formirovanie lichnosti*. Pekin: Izdatel'stvo mashinostroitel'noj promyshlennosti. 2019. Available at: https://d.dedao.cn/E3ryc2dNSqWrm2ji
2. Mao D. *Kitajskie mify*. Ch`endu: Sychuan'skoe izdatel'stvo literatury i iskusstva. 2022.
3. Golygina K.I. *Kitajskaya klassicheskaya literatura*. Moskva: Izuchenie literatur Vostoka. 2002.
4. Mambetalieva S.Ch. Metaforicheskoe poznanie v kitajskoj mifologii. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossijskogo Slavyanskogo universiteta.* 2020; T. 20, № 10: 100.
5. Klimovich V.V. `Evolyuciya mifa o Nyujva v filosofskoj mysli Kitaya `epoh Chzhou i Han'. *Problemy sovremennogo vostokovedeniya*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 173.
6. Klimovich V.V. Haos i ego voploscheniya v kitajskih mifah. *Vestnik belorusskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2018; № 2 (30): 56.
7. Georgievskij S.M. *Mificheskie vozzreniya i mify kitajcev*. Sankt-Peterburg, 1892: V-VII.
8. Ch`en' Yu. Istoriya i nauchnaya harakteristika issledovanij klassicheskoj kitajskoj literatury v Sovetskoj Rossii. *Akademik reki Yanczy*. 2007; № 2: 36.
9. Riftin B.L. Obzor izucheniya mifov narodov Kitaya za rubezhom – Predislovie k bibliografii proizvedenij na inostrannyh yazykah po izucheniyu mifov narodov Kitaya. *Zhurnal Chanczyanskogo universiteta (izdanie po obschestvennym naukam)*. 2006; № 1: 8.
10. Verner `E. *Mify i legendy Kitaya*. N'yu-Jork: DoverPublications, 1994: 67-68.
11. Golygina K.I. *Kitajskaya klassicheskaya literatura*. Moskva: Izuchenie literatur Vostoka, 2002.
12. Chzhan S. Ob issledovanii B.L. *Riftina o kitajskoj mifologii i klassicheskoj hudozhestvennoj literature*. Shanhaj: Vostochno-kitajskij normal'nyj universitet, 2006.
13. *Mify narodov mira*: `Enciklopediya: v 2 t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya. 1980.


*Статья поступила в редакцию 08.04.24*

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-501-503

***Mannapova R.Z.,*** *postgraduate, Sterlitamak branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: roza.mannapova@rambler.ru*

**GRADUAL MEANINGS EXPRESSED BY PRONOUNS IN THE BASHKIR LANGUAGE.** The article examines pronouns of the Bashkir language from the point of view of their expression of gradual meanings. The novelty of the research lies in the fact that for the first time in Bashkir linguistics pronouns are analyzed from the point of view of functional grammar, namely from the point of view of the category of graduality. It is stated that the role of pronouns in the expression of gradual meanings is quite large. As the analysis of linguistic facts gleaned from works of fiction and genres of journalism presented on the pages of the republican mass media has shown, the nature of the manifestation of the defined signs is more or less predominantly characteristic of interrogative, indicative, indefinite, determinative and negative pronouns. The strengthening of the expressed feature, for example, is mainly facilitated by the interrogative pronouns *nindai, ҡaihlai* 'what', *nisek, ҡaihlai* 'how', *shundai* 'such' and *shulai* 'so, so.' Gradation scales can also be represented by pronouns of various categories. This is most noticeable in the field of negative, indefinite and determinative pronouns, as well as within the category of demonstrative pronouns.

*Key words:* **graduality, gradual meaning, quantitative sign, qualitative sign, gradation scale, degree of quality, strengthening of the sign, weakening of the sign, pronoun, categories of pronouns**

***Р.З. Маннапова,*** *аспирант, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, E-mail: roza.mannapova@rambler.ru*

# ГРАДУАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ, ВЫРАЖАЕМЫЕ МЕСТОИМЕНИЯМИ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются местоимения башкирского языка с точки зрения выражения ими градуальных значений. Новизна исследования заключается в том, что впервые в башкирском языкознании местоимения подвергаются анализу с точки зрения функциональной грамматики, а именно – категории градуальности. Установлено, что роль местоимений в выражении градуальных значений довольно большая. Как показал анализ языковых фактов, почерпнутых из произведений художественной литературы и жанров публицистики, представленных на страницах республиканских средств массовой информации, характер проявления определяемых признаков в большей или меньшей степени в преимущественной мере свойственен вопросительным, указательным, не-

определенным, определительным и отрицательным местоимениям. Усилению выражаемого признака, к примеру, способствуют в основном вопросительные местоимения *ниндәй, ҡайһылай* ‘какой’, *нисек, ҡайһылай* ‘как’, *шундай* ‘такой’ *и шулай* ‘так, настолько’. Градационные шкалы же могут быть представлены местоимениями различных разрядов. Наиболее заметно проявляется это в области отрицательных, неопределенных и определительных местоимений, также и внутри разряда указательных местоимений.

*Ключевые слова:* **градуальность, градуальное значение, количественный признак, качественный признак, градационная шкала, степень качества, усиление признака, ослабление признака, местоимение, разряды местоимений**

Категория градуальности в башкирском языке, как и во всех других, может выражаться разноуровневыми средствами: семантическими, фонетическими, морфологическими, синтаксическими. Как показывают наблюдения, в выражении градуальных значений среди морфологических средств, значительно преобладающих в данном плане, большую роль играют и местоимения.

Следует отметить, что местоимение как часть речи изучена довольно основательно как в отечественном (А.А. Потебня, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, Н.Ю. Шведов, Е.Ф. Серебренникова, А.М. Щербак), так и в тюркском языкознании (А.Н. Кононов, К.М. Мусаев, Н.К. Дмитриев, Л.З. Заляй, Н.З. Гаджиева, Б.А. Серебренников, М.З. Закиев, Д.Г. Тумашева, Ф.С. Сафиуллина, Р.Р. Замалетдинов, Дж.Г. Киекбаев, А.А. Юлдашев, Т.М. Гарипов, К.З. Ахмеров, М.В. Зайнуллин, З.Г. Ураксин, Н.Х. Ишбулатов, М.Х. Ахтямов, К.Г. Ишбаев, В.Ш. Псянчин, С.Ф. Каримова и др.).

В башкирской лингвистике местоимение, определяемое как часть речи, заменяющая имена существительные, прилагательные, числительные и наречия [1, с. 153; 2, 2012, с. 343; 3, с. 58], а также глаголы [4, с. 5], рассматривается в плане грамматических, структурно-семантических, словообразовательных особенностей. С точки зрения функциональной грамматики, в частности категории градуальности, подробно изученной в русистике в трудах С.М. Колесниковой [5], данная морфологическая категория в башкирском языкознании не рассматривалась, что обусловливает актуальность данного исследования. В связи с этим целью статьи является определение роли местоимений в выражении градуальных значений в башкирском языке. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: изучить отечественную и тюркологическую научную литературу по вопросам категориальных признаков местоимений; выявить роль башкирских местоимений в выражении градуальных значений.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые башкирские местоимения и местоименные основы рассматриваются с точки зрения функциональной лингвистики, в плане выражения ими градуальных значений.

Теоретическая значимость работы заключается в научном описании градуальных значений, выражаемых башкирскими местоимениями и местоименными основами. Практическая ценность работы состоит в возможности использования ее положений в разработке курсов по функциональной грамматике для студентов филологических специальностей.

Материалом исследования послужили языковые факты, почерпнутые из произведений художественной литературы башкирских писателей и жанров публицистики, представленных на страницах республиканских средств массовой информации.

Местоимения как часть речи основательно изучены как в отечественном языкознании, так и в тюркологии. У преобладающего числа исследователей в области русистики местоимения трактуются в качестве части речи, указывающей на предметы, признаки и количество, но не называющей их [6, с. 215; 7, с. 227].

Тюркологическая лингвистика также располагает немалым количеством исследований в области грамматической природы местоимений. Данная часть речи в ней определяется в ней с точки зрения способности употребления их вместо имен существительных, прилагательных, числительных, наречий [8, с. 290; 9, с. 194; 10, с. 12; 11, с. 101; 12, с. 62–63, 13, с. 92–93], а также глаголов [14, с. 79]. Встречается, помимо того, указание на основную особенность местоимений – «способность замещать все части речи» [15, с. 117–118]. Несколько иные трактовки приводятся в трудах М.В. Зайнуллина и К.З. Закирьянова: если первый из них определяет местоимения как часть речи, «не обозначающую конкретные предметы, действия предметов, подобно другим частям речи, а актуализирующую вещи, предметы, действия, о которых говорится в процессе речи» [16, с. 67], то исследование второго автора базируется на том, что местоимения русского и башкирского языков являются «лишь указательными словами, не имеющими своего собственного значения» [17, с. 56].

В плане классификации разрядов местоимений как в русистике, так и в тюркологии также встречаются противоречия. Существует в языкознании традиция разделения местоимений по логико-семантическим особенностям, а также по их семантической соотнесенности с другими частями речи и грамматическим особенностям. В тюркологических исследованиях особое значение придается функционально-семантической группировке местоимений. В труде А.Н. Кононова в части турецкого языка наблюдается выделение местоимений по таким шести разрядам, как указание, возвратность, вопрос, отрицание, неопределенность, обобщительность [18, с. 114]. В труде по татарской морфологии Л. Заляя четкое разграничение отсутствует, дается лишь небольшое указание на наличие указательных, личных, притяжательных и вопросительных местоимений [15, с. 117–141]. Остальные исследования различаются между собой лишь тем, что к шести разрядам местоимений (личные, указательные, вопросительные, определительные, неопределенные и отрицательные) [19, с. 85–92] некоторые авторы добавляют и притяжательные [1, с. 154; 2, с. 343, 3, с. 57; 8, с. 290–293; 11, с. 103–106; 12, с. 62–63, 16, с. 67–81; 20, с. 114–115; 21, с. 100–113; 22, с. 114–131]. Наиболее расширенная классификация присутствует в трудах Б.А. Серебренникова и Н.З. Гаджиевой, а также в исследовании С.Ф. Каримовой, где вместо определительных местоимений рассматриваются возвратные и обобщающие местоимения [4, с. 12; 23, с. 132–146].

Как показывает анализ языкового материала, местоимения, как и многие другие части речи, играют огромную роль в выражении градуальных значений. Значение высокой степени проявления признака с позиции говорящего выражается при помощи вопросительных местоимений-прилагательных и местоимений-наречий ***ниндәй, ҡайһылай*** *‘какой’,* ***нисек, ҡайһылай*** *‘как’*: 1. ***Ниндәй*** *көн был! Зәк-Ишмәткә лә һалдат ҡайтты!* («Юшатыр» гәзите). *‘Что за день! В Зяк-Ишметово тоже солдат вернулся!’*. 2. *Һыуыныу...* ***Ниндәй*** *йән өшөткөс, аяуһыҙ һүҙ* (З. Байғусҡарова). *‘Остывание... Какое ужасное, беспощадное слово’*. 3. *Ана,* ***ҡайһылай*** *ирмәк бер болот* (З. Байғусҡарова). *‘Вон, одно облако какое забавное’*. 4. *Ана, тәҙрәгә ҡара әле, яҙғы ҡояш* ***нисек*** *йылмая!* (Л. Хәсәнова-Абзалова). *‘Посмотри-ка, вон, в окно, как весеннее солнце улыбается!’*

Степень проявления признака выражается интенсивнее также при помощи указательных местоимений ***шундай*** *‘такой’* и ***шулай*** *‘так, настолько’*: 1. *Яныңда* ***шундай*** *көслө ир барын тойоу Шәүрәгә рәхәт ине* (Х. Һөйөндөков). *‘Шауре приятно было ощущать рядом с собой такого сильного мужчину’*. 2. ***Шундай*** *аҡыллы ирҙе был юлға нимә этәрҙе?* (Н. Ғәликәева). *‘Что же толкнуло на этот шаг такого умного мужчину?’*. 3. ***Шулай*** *ауыр икән ул тәүге хистәреңдән ваз кисеүҙәре!* (З. Байғусҡарова). *‘Как же тяжело, оказывается, отречься от ранних чувств!’* 4. *Төндә ямғыр яуғайны.* ***Шулай*** *шәп булған икән, баҫманы ағыҙған* (З. Байғусҡарова). *‘Ночью дождь был. Оказывается, такой сильный был, мост снес’*.

Вопросительные местоимения ***ҡайҙа*** *‘где, куда’,* ***ҡайҙан*** *‘откуда’ и* ***нисек*** *‘как’* выражают усиленное значение безвыходной ситуации, отсутствия возможности в осуществлении какого-либо действия: 1. *Сабир был ауылдыҡы булмағас,* ***ҡайҙа*** *барһындар* (З. Байғусҡарова). *‘Куда же пойдут, раз Сабир не с этой деревни’*. 2. *Әммә* ***ҡайҙа*** *инде ул йоҡо!* (З. Байғусҡарова). *‘Но разве уснешь!’* 3. ***Ҡайҙан*** *инде 4 йәшендә генә ағаһын күргән ҡыҙға уны таныу, етмәһә 7 йылдан һуң* (Социаль селтәрҙән). *‘Откуда девочке узнать своего брата, которого она видела только в четыре года, причем спустя семь лет’*. 4. ***Нисек*** *барайым!? Ҡусты-һеңлеләремде кемгә ҡалдырайым?* (Г. Ҡадаева). *‘Как пойду!? Кому я оставлю своих братьев и сестер?’*

Вопросительные местоимения ***кем, кемдәр*** *‘кто’,* ***ни, нимә*** *‘что’* в форме единственного и множественного чисел в сочетании с ограничительной частицей ***ғына / генә*** *‘лишь, только’* участвуют в выражении невероятного числа определяемых в контексте предметов или лиц: 1. *Артынан* ***кемдәр генә*** *йөрөмәне!* (Л. Хәсәнова-Абзалова). *‘И кто только не ходил за ней!’*. 2. *Ағастан семәрләп эшләнгән һауыт-һаба, ҡумталар, аллы-гөллө балаҫтар, милли орнамент һалынған таҫтамал, яулыҡтар –* ***нимә генә*** *етештерелмәй был оҫтаханала* («Башҡортостан» гәзитенән). *‘Деревянная резная посуда, коробки, цветные паласы, полотенце с национальным орнаментом, платки – что только не производится в этой мастерской’*.

Определительное местоимение ***үҙе*** в сочетании с вопросительным местоимением **ни,** а также с глаголом ***тора*** выражает высокую оценку тому или иному явлению, понятию: 1. *Бөтә ҡыҙҙар ҡыҙыҡҡан егеттең йәре булыу* ***үҙе ни*** *тора!* (З. Байғусҡарова). *‘Чего стоит быть возлюбленной парня, которым все девушки интересуются!’* 2. *Рәхәтләнеп ҡар көрәүе* ***үҙе ни тора****?!* (К. Усманова). *‘А каково с удовольствием снег чистить?!’*

Некоторые разряды местоимений участвуют в образовании градационной шкалы, например, отрицательное местоимение-существительное ***бер кем дә*** *‘никто’* – неопределенное местоимение-существительное ***кемдер*** *‘кто-то’,* ***берәйһе*** *‘кто-нибудь’* – определительные местоимения-существительные ***бөтәһе лә, барыһы лә*** *‘все’,* ***һәр кем, һәр нимә*** *‘каждый’,* ***теләһә кем, теләһә нимә*** *‘кто угодно, что угодно’*: 1. *Башта шуға төшөнөр кәрәктер –* ***бер кем дә*** *донъяла яңғыҙ түгел* (Р. Мөхәмәтов). ‘*Наверное, сначала нужно понять, что никто в мире не одинок’*. 2. ***Кемдер*** *был Баймаҡта,* ***кемдер*** *– Хәйбуллала,* ***кемдер*** *– Ҡазағстанда* («Башҡортостан» гәзитенән). *‘Кто-то в этом Баймаке, кто-то – в Хайбуллах, кто-то – в Казахстане’*. 3. ***«Бөтәһе лә*** *белә, бер һин һуҡыр!» – тип яҡын туғанымдарымдың береһе килеп әйтеп китте* (Ә. Ғиззәтуллина). *‘«Все знают, одна ты слепая!» – сказал один из моих близких родственников’*. 4. ***Барыһы ла*** *беҙгә иркенләп ижад итергә мөмкинлек бирә* (Ә. Зарипова). *‘Все дают нам возможность свободно творить’*. 5. ***Һәр кем*** *ауыр ваҡытта һынала* (Р. Низамов). *‘Каждый познается в трудную мину-*

*ту'*. 6. ***Теләһә кем теләһә нимә яҙмағыҙ!*** (Социаль селтәрҙән). *'Кто угодно и что угодно не пишите!'*.

Такая же градационная шкала наблюдается среди подобных местоимений-прилагательных ***бер ниндәй ҙә*** *'никакой'* – ***ниндәйҙер*** *'какой-нибудь, какой-либо'* – ***бөтә*** *'весь'*, ***һәр*** *'каждый'*, ***теләһә ниндәй*** *'любой'*: 1. *Уҫеш яғынан үҙенсәлекле балаларҙы уҡытыуҙа* ***бер ниндәй ҙә*** *ҡыйынлыҡтар юҡ* (Д. Арсаева). *'В обучении особенных в развитии детей никаких трудностей нет'*. 2. *Мәктәптә лә шулай:* ***ниндәйҙер*** *фәнде яҡшы итеп өйрәнеү өсөн башта уны яратырға кәрәк* (Н. Юлдашбаев). *'Точно так же и в школе: чтобы хорошо изучать какой-то предмет, сначала нужно полюбить его'*. 3. *Ул, ытырғанып,* ***бөтә*** *тәне менән ҡалтырай башланы* (З. Байғусҡарова). *'Она вздрогнула и задрожала всем телом'*. 4. *Артабан упҡынға осто,* ***бөтә*** *донъя дөм-ҡараңғы булды* (Л. Хәсәнова-Абзалова). *'Потом она полетела в пропасть, и весь мир погрузился в темноту'*.

Указательные местоимения ***был, ошо*** *'этот'*, ***теге, шул, ул*** *'тот'* и производные от них местоимения наречия ***бында, ошонда*** *'здесь'*, ***тегендә, шунда***, ***унда*** *'там'* также можно расположить на градационной шкале в зависимости от выражаемых ими значений, различие в которых заключается в местоположении предмета или совершения действия: был, ошо указывают на предметы, расположенные перед глазами или находящиеся на близком расстоянии, ***теге, шул, ул*** указывают на более удаленные предметы, знакомые до момента данной речевой ситуации говорящего: 1. *Ә* ***был*** *тракторҙың 100 ағасты бер юлы һөйрәтергә көсө етәме ул?* (Г. Ҡыуатова). *'А хватит ли у* ***этого*** *трактора сил сразу на 100 деревьев?'*. 2. ***Ошо*** *шиғыр юлдары күңелгә ятты* (Социаль селтәрҙән). *'По душе пришлись мне строки из этого стихотворения'*. 3. ***Теге*** *хәл үәнә ҡабатланды* (А. Баймөхәмәтов). *'Тот случай опять повторился'*. 4. ***Ошонда*** *яңы өй төҙәү күптәнге хыялым, маҡсатым ине* (Г. Яҡшығолова). *'Давно мечтал, намеревался я дом построить здесь'*. 5. ***Тегендә*** *балаларына артыҡ йәнгә әүерелгән атай-әсәләр, ә* ***бында*** *– сабыйҙар...* (В. Исхаҡов). *'Там родители, которые стали лишними для своих детей, а здесь – малыши...'*. 6. ***Тегендә*** *кеше фатирында йәшәгәнсе,* ***бында****, исмаһам, үҙ өйөбөҙ, ти* (Г. Ҡыуатова). *'Чем жить в чужой квартире, здесь, по крайней мере, дом свой'*.

На одной градационной шкале можно разместить также и местоимения-наречия ***былай*** *'так'*, ***ошолай*** *'вот так'*, ***тегеләй*** *'иначе, по-другому, так'*, ограничивающие по своему значению признак действия, а также ***нисек тә*** *'как-нибудь, во что бы то ни стало'*, ***теләһә нисек*** *'хоть как, любым образом'*, указывающие на возможность выбора способов действия: 1. *Был үәһәттән беҙ бәхетле, сөнки «башыңды* ***тегеләй*** *бор,* ***былай*** *эшлә!» тип бойорған режиссерҙар менән эшләргә тура килгәне юҡ* (Ә. Зарипова). *'В этом смысле мы счастливы, потому что еще не приходилось работать с режиссерами, которые приказывали: «Поверни голову туда, делай так!»'*. 2. ***Нисек тә*** *уны тиҙерәк Рәғиттән йолоп, был шаҡшының һаҙлығынан тартып алғыһы килде* (Л. Хәсәнова-Абзалова). *'Хотелось во что бы то ни стало избавить ее от Рагита и вырвать из болота этого мерзкого типа'*.

Парные местоимения ***тегеләй-былай*** *'туда-сюда'*, ***тегенән-бынан*** *'отовсюду'*, ***тегендәй-бындай*** *'такой-сякой'* также участвуют в выражении градуальных значений, при их использовании в речи подразумевается не единичное, а множественное число действий: *Ни эшләргә белмәй,* ***тегеләй-былай*** *һуғылып йөрөгәндә бер ир юл ситендә ултырған аҡ һаҡаллы ҡартты осратҡан* (Л. Абдрахманова). *'Бродя по улицам, не зная, что делать, мужчина встретил сидевшего у дороги старика с белой бородой'*. ***Тегенән-бынан*** *һорашып, ҡайҙа йәшәгәнен белеп ҡалдым* (Г. Йәмилева). *'Расспросив там-сям, я узнал, где он живет'*. ***Тегендәй-бындай*** *хәбәргә иҫем китмәй* (Социаль селтәрҙән). *'Не обращаю внимания на всякие вести'*.

Библиографический список


1. *Грамматика современного башкирского литературного языка*. Москва: Наука, 1981.
2. Абдуллина Г.Р., Вәлиева Г.Д., Ишбаев К.Ғ. *Башҡорт теле*. Юғары уҡыу йорттарының филология факультеты студенттары өсөн дәреслек. Өфө: Китап, 2012.
3. Солтанбаева Х.В. Башҡорт теле грамматикаһы: 3 томда. *Морфология*. Өфө: Китап, 2018; Т. II:
4. Каримова С.Ф. *Структурно-семантические и словообразовательные особенности местоимений в башкирском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2011.
5. Колесникова С.М. *Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2016.
6. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. *Современный русский язык:* учебник. Москва: Рольф; Айрис-пресс, 2000.
7. Лекант П.А., Гольцова Н.Г. *Современный русский литературный язык*: учебник. Москва: Высшая школа, 1999.
8. Сафиуллина Ф.С., Зәкиев М.З. *Хәзерге татар әдәби теле*. Казан: Мәгариф, 2002.
9. *Хәҙерге башҡорт теле*: Педагогия институтының башланғыс кластары факультеты студенттары өсөн дәреслек. Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1986.
10. Өхтәмов М.Х. *Башҡорт теленең грамматикаһы* (Практик курс дәрестәре өсөн материалдар). II киҫәк. Өфө: БДУ, 1979.
11. Терегулова Р.Н., Ахмеров К.З. *Сравнительная грамматика русского и башкирского языков*. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1953.
12. Азнабаев А.М., Хайруллина Р.Х. *Сопоставительная грамматика русского и башкирского языков*. Уфа: Гилем, 2006.
13. *Башҡорт теле*: педагогия училищелары өсөн дәреслек. Өфө: Китап, 1997. 352 бит.
14. Жамалетдинов Р.Р. *Татар һәм рус телләренең чағыштырма грамматикасы*. Казан: Казан университеты нәшрияты, 2004.
15. Жәләй Л. *Татар теленең тарихи морфологиясе* (очерклар). Казан: Фикер, 2000.
16. Зәйнуллин М.В. *Хәҙерге башҡорт әҙәби теле. Морфология*. Өфө: БДУ, 2002.
17. Закирьянов К.З. *Сопоставительная морфология русского и башкирского языков*: Учебное пособие. Уфа: БГУ, 2001.
18. Кононов А.Н. *Грамматика современного турецкого литературного языка*. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1956.
19. Вәлиуллина З.М., Зиннәтуллина К.З., Сәгыйтов М.А. *Хәзерге татар әдәби теле морфологиясе*. Казан: КДПИ, 1972.
20. Тумашева Д.Г. *Морфология современного татарского литературного языка*. Казань, 1964.
21. Дмитриев Н.К. *Башҡорт теленең грамматикаһы*. Өфө, 1950.
22. Дмитриев Н.К. *Башҡорт теленең грамматикаһы*. Ғилми баҫма. Өфө: БДУ, 2008.
23. Серебренников Б.А. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков*. Москва: Наука, 1986.


References


1. *Grammatika sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1981.
2. Abdullina G.R., Vəlieva G.D., Ishbaev K.F. *Bashҡort tele*. Yuғary uҡyu jorttarynyң filologiya fakul'tety studenttary esən dəreslek. Өfө: Kitap, 2012.
3. Soltanbaeva X.V. Bashҡort tele grammatikahy: 3 tomda. *Morfologiya*. Өfө: Kitap, 2018; T. II:
4. Karimova S.F. *Strukturno-semanticheskie i slovoobrazovatel'nye osobennosti mestoimenij v bashkirskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2011.
5. Kolesnikova S.M. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya gradual'nosti v sovremennom russkom yazyke*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2016.
6. Rozental' D.`E., Golub I.B., Telenkova M.A. *Sovremennyj russkij yazyk:* uchebnik. Moskva: Rol'f; Ajris-press, 2000.
7. Lekant P.A., Gol'cova N.G. *Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk*: uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
8. Safiullina F.S., Zəkiev M.Z. *Həzerge tatar ədəbi tele*. Kazan: Məgarif, 2002.
9. *Həҙerge bashҡort tele*: Pedagogiya institutynyң bashlanғys klastary fakul'tety studenttary esən dəreslek. Өfө: Bashkortostan kitap nəshriəte, 1986.
10. Əhtəmov M.H. *Bashҡort telenең grammatikahy* (Praktik kurs dərestərе esən materialdar). II kiçək. Өfө: BDU, 1979.
11. Teregulova R.N., Ahmerov K.Z. *Sravnitel'naya grammatika russkogo i bashkirskogo yazykov*. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1953.
12. Aznabaev A.M., Hajrullina R.H. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i bashkirskogo yazykov*. Ufa: Gilem, 2006.
13. *Bashҡort tele*: pedagogiya uchilischelary esən dəreslek. Өfө: Kitap, 1997. 352 bit.
14. Zhamaletdinov P.P. *Tatar həm rus tellərenең chagyshtyrma grammatikasy*. Kazan: Kazan universitety n`eshriyaty, 2004.
15. Zhələj L. *Tatar telenең tarihi morfologiyase* (ocherklar). Kazan: Fiker, 2000.
16. Zəjnullin M.V. *Həҙerge bashkort əҙəbi tele. Morfologiya*. Өfө: BDU, 2002.
17. Zakir'yanov K.Z. *Sopostavitel'naya morfologiya russkogo i bashkirskogo yazykov*: Uchebnoe posobie. Ufa: BGU, 2001.
18. Kononov A.N. *Grammatika sovremennogo tureckogo literaturnogo yazyka*. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1956.
19. Vəliullina Z.M., Zinnətullina K.Z., Səgyjtov M.A. *Həzerge tatar ədəbi tele morfologiyase*. Kazan: KDPI, 1972.
20. Tumasheva D.G. *Morfologiya sovremennogo tatarskogo literaturnogo yazyka.* Kazan', 1964.
21. Dmitriev N.K. *Bashҡort telenең grammatikahy*. Өfө, 1950.
22. Dmitriev N.K. *Bashҡort telenең grammatikahy*. Filmi baçma. Өfө: BDU, 2008.
23. Serebrennikov B.A. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1986.


*Статья поступила в редакцию 03.05.24*

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-504-507

***Nesterova T.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Branch of Plekhanov Russian University of Economics (Orenburg, Russia), E-mail: nesterva.68@mail.ru*
***Remizova V.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Branch of Plekhanov Russian University of Economics (Orenburg, Russia), E-mail: very-valentina@list.ru*
***Vavilova E.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Branch of Gubkin University (Orenburg, Russia), E-mail: vavilova02@mail.ru*

**THE REALIZATION OF PROTHTECONOMIC CONCEPTS IN THE NOVEL «FINANCIER» BY THEODORE DREISER.** The subject of the study is the concepts of BUSINESSMAN, BUSINESS, MONEY, WEALTH, POVERTY, SUCCESS, which are allocated to a separate group of prothteconomic concepts that are defined as units of prothtologic (commonly used) and scientific (economic) knowledge. The article selects and systematizes the lexical units that implement prothteconomic concepts in the novel "Financier" by Theodore Dreiser. The lexical and semantic analysis allows identifying the main features of the concepts under study. The greatest variety of features is manifested in the concepts of WEALTH and POVERTY; the concepts of MONEY and BUSINESS have a minimum number of features. Quantitative and statistical analysis has shown that the concept of BUSINESSMAN is represented by the largest number of features, and the concepts of WEALTH and POVERTY have the smallest number of features. Most lexical units in the novel have a prothtologic meaning, scientific and economic significance is realized by 1/4 of the lexical units.

*Key words:* **prothteconomic concept, lexical means, lexical unit, conceptual features, semantic field of concept**

***Т.Г. Нестерова,** канд. пед. наук, доц., Оренбургский филиал Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, г. Оренбург, E-mail: nesterva.68@mail.ru*
***В.Ф. Ремизова**, канд. пед. наук, доц., Оренбургский филиал Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, г. Оренбург, E-mail: very-valentina@list.ru*
***Е.О. Вавилова**, канд. пед. наук, доц., филиал РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина в г. Оренбурге, г. Оренбург, E-mail: vavilova02@mail.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФТОЭКОНОМИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ В РОМАНЕ ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА «FINANCIER»

Предмет данного исследования – концепты BUSINESSMAN, BUSINESS, MONEY, WEALTH, POVERTY, SUCCESS, которые выделяются в отдельную группу профтоэкономических концептов, определяемых как единицы профтологического (общеупотребительного) и научного (экономического) знания. В статье отобраны и систематизированы лексические единицы, реализующие профтоэкономические концепты в романе Теодора Драйзера «Financier». Лексико-семантический анализ позволил выделить основные признаки изучаемых концептов. Самое большое разнообразие признаков проявляется в концептах WEALTH и POVERTY; концепты MONEY и BUSINESS имеют минимальное количество признаков. Количественно-статистический анализ показал, что концепт BUSINESSMAN представлен наибольшим числом лексем, а наименьшим – концепты WEALTH и POVERTY. Большинство лексических единиц имеют профтологическое значение, научно-экономическое значение реализуют 1/4 лексических единиц.

*Ключевые слова:* **профтоэкономический концепт, лексические средства, лексическая единица, концептуальные признаки, смысловое поле концепта**

На протяжении всей истории человечества экономические, товарно-денежные отношения пронизывали повседневную жизнь индивида и перешли в профессионально-экономическую сферу деятельности, которая всегда сопровождается речевой деятельностью, опирающейся на естественный язык. Экономическая реальность представляет собой не только языковое пространство научных текстов, но и столь же обширное поле житейских понятий, смыслов, отношений. Разобраться в тонкостях и оттенках этих понятий призвана когнитивная лингвистика, которая разрабатывает алгоритмы познания любой сферы посредством концептуализации явлений [1].

Исследователи определяют лексику «богатство, роскошь, бедность, деньги» как имущественно-прагматическую, важность изучения которой связывают с социально-экономическими переменами, постоянно происходящими в мире, которые, в свою очередь, способствуют приращению новых смыслов, актуализации определённых значений лексических единиц, обслуживающих экономическую деятельность. В связи с этими изменениями лингвисты исследуют концепты, которые входят в языковую картину мира различных культур. Для осмысления концептуальной, языковой, научной, бытовой картин мира концепты, отражающие рыночные, коммерческие, финансовые отношения, представляют большой интерес, т. к. они входят в концептосферу человеческого бытия.

В качестве ценного материала для исследования контекстов привлекаются литературные контексты. Художественные произведения, через создание образов отражающие жизнь человека во всех его проявлениях и реализующих эстетическую функцию языка, привносят в осмысление концептов новые нюансы, детали, особые коннотации.

Исходя из сказанного, актуальность изучения концептов БИЗНЕС / BUSINESS, ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ / BUSINESSMAN, ДЕНЬГИ / MONEY, БОГАТСТВО / WEALTH , БЕДНОСТЬ / POVERTY , УСПЕХ / SUCCESS, представленных в романе Теодора Драйзера «Financier», обусловлена их значимостью для построения концептуальной системы путём включения в её обхват повседневной и профессиональной составляющих.

Предмет данного исследования – профтоэкономические концепты, отображённые в романе Теодора Драйзера «Financier». Цель работы – выявить признаки профтоэкономических концептов, реализованных в романе. Из обозначенной цели вытекают задачи исследования: определить профтоэкономические концепты, отражённые в произведении Т. Драйзера «Financier»; отобрать лексический материал для анализа; выявить семантические признаки профтоэкономических концептов романа; провести количественную обработку данных.

Материалом для рассмотрения послужили лексические единицы романа Т. Драйзера «Financier», реализующие профтоэкономические концепты. Ведущими методами исследования являются метод сплошной выборки лексических единиц, лексико-семантический анализ, количественный анализ.

Научная новизна исследования заключается в выявлении признаков профтоэкономических концептов во взаимосвязи научно-экономического и житейского смыслов. Теоретическая значимость проведённого исследования определяется расширением научных представлений о концептах за счёт включения профтоэкономических концептов в общую номенклатуру элементов концептосферы английского языка. Способ изучения концептов при помощи выделения их существенных признаков с привлечением материала художественного произведения составляет практическую значимость исследования. Кроме этого, результаты работы могут найти применение в преподавании языковедческих дисциплин: общего языкознания, лексикологии, когнитивной лингвистики, стилистики.

Концепт в данной работе представлен единицей коллективного знания, имеющей языковое выражение [2, с. 56]. В общенациональной концептосфере мы выделяем специфическую единицу профтологического (повседневного) и научного (экономического) знания, имеющую различные способы вербализаци [3, с. 2296]. Если научные термины представлены в исследованиях и учебных текстах, то житейские смыслы реализуются в художественных произведениях, в разговорной речи, в повседневном общении. Экономический вокабуляр зафиксирован в профессиональных словарях, широко используется для описания экономических явлений, но он также входит в область повседневного общения, является частью профтологической, общеупотребительной сферы коммуникации.

К группе профтоэкономических концептов относятся: БИЗНЕС / BUSINESS, ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ / BUSINESSMAN, ДЕНЬГИ / MONEY, БОГАТСТВО / WEALTH [4, 5], БЕДНОСТЬ / POVERTY [6], УСПЕХ / SUCCESS [7]. Обращение к этим концептам обусловлено постоянно трансформирующимися социальными ожиданиями экономического процветания, непосредственно связанными с уровнем жизни людей. Эти категории финансовой грамотности, объясняющие товарно-денежные отношения, могут быть дополнены смыслами, раскрывающимися в художественных произведениях, поскольку литературный текст – это пересечение художественного и социального мира, зарождающийся благодаря реальности и отражающий её [8].

Изучение профтоэкономических концептов в данной работе базируется на романе «Financier» Теодора Драйзера – первом произведении трилогии «The Trilogy of Desire» [9]. Выбор данного произведения продиктован тем, что, в отличие от других частей, в которых превалируют мелодраматические линии, в нём сделан акцент именно на экономической жизни американского общества, содержится много ситуаций и подробностей, ярко иллюстрирующих историю предпринимательства конца XIX века. Роман погружает в атмосферу биржи, удачных

сделок и финансового краха, которые периодически происходили с героями, и приобретает черты учебника по экономике капитализма.

Автор имплицитно проводит параллель между отношениями в бизнесе и животным миром, вовлечённым в процесс естественного отбора, при описании существования обитателей аквариума в рыбной лавке. Главный герой произведения – Фрэнк Каупервуд – рассматривает, как большой хищный омар постепенно поедает безвольную каракатицу. Наблюдения за событиями в аквариуме, где жадный хищник постепенно отгрызает от беспомощного моллюска куски плоти и, наконец, пожирает его, приводят Фрэнка к мысли, что things live on each other / все живое существует одно за счет другого. Это переживание фиксирует в его понимании принцип бизнеса, его природу и этику [10]. Бизнес – жестокая вещь, но и справедливая, потому что понятны правила: нельзя быть слабым. Слабость – это бедность, поэтому рассчитывать можно только на здравый смысл и верить только своим глазам.

Т. Драйзер показывает читателю действенные схемы, как можно было заработать целое состояние в период формирования американского капитализма, что является актуальным для корреляций с современностью. Необходимо отметить, что в романе описываются реально произошедшие события, поэтому герои имеют своих действительно существовавших прототипов.

Маленький Фрэнк Каупервуд с ранних лет участвует в товарно-денежных отношениях, поскольку с рождения уже находится в этой среде, наполненной экономическими явлениями. Его богатый дядюшка Мистер Дэвис – плантатор, владелец большого ранчо, экспортер товаров в южную гавань Филадельфии. Все его действия, сопряженные с рисками и издержками, – это бизнес, направленный на получение прибыли. Отец являлся банковским работником, который своими силами добился успеха. Его карьера от кассира до директора отражает динамику экономического статуса отца как наставника. Эта динамика и масштаб личности родственников-бизнесменов опосредованно воспитывали и в конечном итоге обусловили развитие мальчика. Общение наставника с воспитанниками происходит через поучение и совет в форме наставления. Дядя предложил Фрэнку работу плантатора, благодаря которой он мог мгновенно повысить свой статус, но Фрэнк отказался, поскольку кроме статуса и денег, он хотел самостоятельно достичь своей цели.

Свою первую удачно проведенную сделку он осуществил уже в четырнадцать лет. Получив от дяди свою первую золотую монету, он пошел на риски для того, чтобы увеличить свое богатство и повысить статус. Маленький Фрэнк попал на аукцион, где благодаря экономическому расчету и знаниям смог провернуть верную сделку. Имея связи в банке, он одолжил деньги, причём без процентов. Просчитав каждую мелочь, он выкупил партию мыла и продал её в два раза дороже. Также Фрэнк побеспокоился о доставке и за минимальную сумму смог доставить товар покупателю. Эта ситуация иллюстрирует его талант к бизнесу, умение просчитывать риски, желание обогатиться, стремление стать частью делового мира.

Свою первую финансово-коммерческую сделку Фрэнк Каупервуд совершил в юности, и, продолжая выбранный путь, будучи ещё молодым человеком (34 года), становится крупным биржевым маклером и покупает контрольный пакет акций перспективной конно-железнодорожной линии. Динамика превращения главного персонажа в воротилу бизнеса выражена в романе Теодора Драйзера «Financier» различными языковыми средствами, в особенности лексическими.

Под лексической единицей в данной работе понимается не только отдельное слово, но и словосочетание, обозначающие явления, предметы или их признаки [2]. Для анализа был взят текст первой и второй глав романа. Выбор фрагмента обусловлен важностью начала пути финансиста, отражающего сочетание внешних факторов влияния среды и внутренних задатков обычного мальчика. Сочетание этих факторов задало импульс ко всей дальнейшей судьбе Фрэнка.

Методом сплошной выборки мы отобрали и проанализировали 87 лексических единиц, выражающих экономическую семантику и реализующих профтоэкономические концепты. Количество лексических единиц указано в скобках.

Концепт ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ / BUSINESSMAN наиболее ярко выражен и составляет (39) или 45% от числа всех лексических единиц экономической семантики. Мы сгруппировали лексические единицы, репрезентирующие этот концепт, в две группы: «качества человека» (33) и «должность» (6).

К качествам человека (33) мы отнесли внешний вид и черты характера, которые были проанализированы в следующем порядке: качества Фрэнка (21) и качества других бизнесменов из его окружения (12).

Анализ показал, что все качества, присущие Фрэнку, отражают лидерские способности и активную жизненную позицию предпринимателя (12): sturdy youth / независимый юноша; courageous / смелый; defiant / задорный, дерзкий; was forever asking questions with a keen desire for intelligent replies / всех донимал вопросами; quick motioned manners / порывистые манеры; incisive / язвительный; self-sufficient / самоуверенный; natural-born leader / прирождённый главарь; ruled his brothers / полновластно командовал братьями; with a rod of iron / (управлять) железным прутом; what he had to say was listened to eagerly / с ним следовало считаться; was forever pondering / постоянно размышлял.

К личным качествам мы отнесли интересы и убеждения мальчика, выраженные следующим образом (9): shared the progress of his father / вникал в детали отцовских занятий; was sure he would like banking / был уверен, что финансы – дело его жизни; from the start of his life he wanted to know about economics / с ранних лет начал интересоваться бизнесом; ambitious to get ahead socially and financially / политика и экономика привлекали с детства; as a clerk his duties necessitated … banking houses / по делам службы ему приходилось бывать … в банкирских домах; he was allowed to come to the bank / ему разрешалось приходить в банк; I don't want to be a boy! /Я не хочу быть мальчиком! I want to work! / Я хочу работать!; things live on each other / всё живое существует одно за счёт другого.

Этот набор качеств, характеризующих личность главного героя романа Т. Драйзера, позволил ему стать успешным, проницательным, хватким, решительным, расчётливым финансистом.

Однако при описании других бизнесменов (12) спектр качеств предпринимателя дополняется, во-первых, высокими интеллектуальными способностями (5): brilliant mentality / блестящий ум; most reliable trustworthy individual / в высшей степени добропорядочный делец; magnetic personality / личное обаяние; vision / дальновидность, проницательность; common sense / здравый смысл.

Во-вторых, проявляются качества деловой хитрости (3): soul of caution / воплощение осторожности; was very careful of whom he talked / тщательно взвешивал, с кем говорит; was much afraid of expressing unpopular opinion / остерегался высказывать непопулярные мнения.

В-третьих, бизнесменов отличают надёжность и здравый смысл (2): unquestionably be trusted in all cases / на который можно положиться при любых обстоятельствах; believed only what he saw / верил только своим глазам.

И в-четвёртых, к бизнес-качествам относится и внешний вид делового человека (2): significant figure / представительный; the ability to win the confidence / способность внушать к себе доверие.

Таким образом, анализ качеств показал, что концепт ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ / BUSINESSMAN реализуется единицами языка, имеющими в своей семантике такие элементы значения, как активность, лидерство, разумность, практичность, а также рискованность, увлечённость, хитрость. Герой романа – финансист – и в юности, и в более зрелом возрасте следует принципу «для достижения цели можно использовать все средства», поскольку это – самый короткий путь к богатству и власти, а порядочность и строгое следование правилам, которое Фрэнк наблюдает у отца, кажутся ему излишним. Окружение Фрэнка – состоявшиеся дельцы – проявляют качества рациональных, осторожных, предусмотрительных и расчётливых бизнесменов.

Контекстуальный анализ качеств бизнесмена позволил определить, что гуманные ценности представлены только 15% лексических единиц. Нейтральные черты – 38% и черты, связанные с хищной природой человека, превалируют и составляют 47%, что подчеркивает их безусловный качественный перевес и ведущую роль в динамике развития личности. Вся дальнейшая жизнь Фрэнка обусловлена этими качествами, которые задали вектор его рациональным до жесткости и бесчеловечности поступкам.

К группе «должности» (6) мы отнесли следующие лексические единицы: owners / владельцы банка; bank clerk / мелкий банковский служащий; bank's president / председатель правления банка; broker / маклер; magnate / магнат; speculator / спекулянт. Все лексемы, реализующие этот признак концепта, являются экономическими терминами. Мы отметили профтологическую семантику у лексемы speculator / спекулянт, которая в житейском толковании получила негативную коннотацию, поскольку так называли людей, у которых можно было достать дефицитные товары по завышенной цене [11]. В рыночной экономике – a person who speculates financially – это законная деятельность, что можно перевести как «рисковый человек, который в любой момент может потерять больше, чем заработать» [12].

Таким образом, концепт ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ / BUSINESSMAN среди всех отобранных нами профтоэкономических концептов выражен максимально ярко и составил 45% от числа всех лексических единиц экономической семантики. Он реализуется признаками «качества человека», который представлен большинством лексем (85%), реализующих этот концепт. Все качества выражены лексемами профтологической семантики. Мы объясняем этот факт большим грамматическим разнообразием номинаторов: прилагательные, существительные, наречия, фразеологизмы, устойчивые словосочетания. Признак «должность» представлен экономическими терминами, составляет 15% и ограничен только существительными в именительном падеже.

Рассмотрим лексические единицы, реализующие концепт БИЗНЕС / BUSINESS (9). Бизнес – английское слово и трактуется однозначно: work relating to the production, buying, and selling of goods or services [13] – работа, связанная с производством, покупкой и продажей товаров или услуг, в конечном итоге – это деятельность, направленная на получение прибыли.

Мы отметили, что 5 лексических единиц, выражающих этот концепт в романе, являются научно-экономическими терминами: deposited as collateral / обеспечение депозита; on the loan / в кредит; stock fluctuated in value / курс постоянно колеблется; the bill discounting / учёт векселей; brokerage end of the business / маклерские операции.

Профтоэкономическая семантика отражается в следующих выражениях (4): deft exchange of papers / ловко обменивают всевозможные бумаги. Лексема «бумаги / papers» в разговорном контексте обозначает документы, но в экономическом тексте «бумага» имеет значение «ценная бумага», подразумевая под собой векселя, акции, облигации и прочее, а обмен бумагами обозначает куплю-продажу ценных бумаг. Issue notes / выпуск билетов. В рассматриваемом

произведении лексема «notes» – это деньги, билеты банка, мерило ценностей в экономической системе.

Словосочетание «financial circles / финансовые круги» в словарных статьях представлено экономическим термином stakeholders [13] и означает people who have an interest in a company's or organization's affairs / люди, оказывающие влияние на благосостояние фирмы. В контексте романа лексическая единица «финансовые круги» используется в значении «принадлежность к обществу обеспеченных людей». Выражение «are shipped» означает sent on a ship [13] / отправить на корабле. В романе глагол to ship имеет экономическую семантику – «экспортировать».

Таким образом, концепт БИЗНЕС / BUSINESS реализуется признаком «объекты и субъекты деятельности, предпринимаемой с целью получения прибыли», и составляет 10% от всех лексических единиц, из которых 60% выражают экономическое и 40% профтологическое значение.

В реализации концепта ДЕНЬГИ / MONEY участвуют слова, называющие денежные единицы [5, с. 19]. В первых двух главах романа концепт представлен признаком «средства обмена» (10) и выражается следующими лексическими единицами: all values were calculated according to the primary value / всякая стоимость исчисляется в зависимости от основной; all types of money / ценности; count money / считать деньги; wildcat money / дутые деньги; floating about / находится в обращении; national bank / национальный банк; munificent salary / щедрый годовой оклад; hand out at a profit / продать с прибылью.

Лексема capital / капитал выражает достаточный капитал. Лексема values / ценности используется в значении «потребительная стоимость», то есть значимость, полезность предмета для потребителя и потребления. Таким образом, концепт ДЕНЬГИ / MONEY представлен 11% от всех лексических единиц и выражает экономическую семантику.

Понятие «богатство» находится в концептуальной оппозиции с понятием «бедность», поэтому данные понятия рассматриваются в лингвистике в тесной связи друг с другом, поскольку кодируют в своих признаках динамику изменений [6, с. 55].

Концепт БОГАТСТВО рассматривается как семантическое поле, выделяемое на основе понятия, объединяющего слова различных частей речи, имеющие общий семантический компонент [4, с. 173]. Были выделены четыре признака концепта БОГАТСТВО / WEALTH (8): большое количество, ресурсы, собственность, роскошь.

Признак «большое количество» выражается лексемами (3): set (of handsome parks) / изобиловал (парками); perfect plague / несчётно; crowded with historic memories / полно памятников старины.

Признак «ресурсы» (2) реализуется следующим образом: gold / золото; gold mine / золотоносные копи. Признак «собственность» (2) обнаруживается в выражениях: богатый дядюшка / rather prosperous relative; владел большим ранчо / owned a big ranch.

Концептуальный признак «роскошь» представлен одной лексической единицей: notable buildings / величественные здания. Мы отметили разнообразие концептуальных признаков, однако все лексические единицы имеют профтологическое значение.

Рассматривая в соответствии с лингвистической традицией богатство – бедность как диалектическую пару, мы отметили, что в тексте романа Т. Драйзера концепт БЕДНОСТЬ / POVERTY (8) представлен небольшим количеством лексических единиц. Он реализуется в словах, выражающих отсталость, слабость или отсутствие чего-либо. В семантическом выражении мы распределили их на две группы – профтологической (5) и экономической семантики (3).

Группа профтологической семантики выражает признаки «отсутствие» и «отсталость». Примеры выражения признака «отсутствие»: lacked in a great measure / очень не хватало; many things were no in existence / многое не существовало; no post stamps / не было даже почтовых марок; no street car / не было конки. Признак «отсталость» проявляется следующим образом: slowly developing railroad system / медленно развивающаяся железная дорога.

Группа слов экономической семантики (3) имеет признак «слабость»: stocks and bonds were not worth the paper they were written / акции и облигации не стоили той бумаги, на которой они были написаны; anxious borrowers / жаждать ссуды; insecure and unknown assets / ненадёжные и никому не ведомые активы.

Таким образом, концепты БОГАТСТВО / WEALTH и БЕДНОСТЬ / POVERTY представлены одинаково скудно, реализуясь в 9% от всего числа лексических единиц каждая из которых и в основном выражают профтологическую семантику.

Согласно исследованиям семантического поля понятия «успех» в американском варианте английского и русского языков, выделены следующие концептуальные признаки: доход, удача, победа [7, с. 68]. В анализируемых нами главах романа концепт УСПЕХ / SUCCESS (14) реализован признаками «удача» и «результаты». Причем признак «удача» менее выражен и представлен выражениями (4): fell heir to the place / унаследовать место; connections were increased / связи непрерывно расширялись; prospective banker / открылись возможности стать банкиром; financier by instinct / прирожденный финансист.

Признак «результаты» выражен более ярко (10): great financier distinction in any field / преуспеть на любом поприще; his position grew more responsible / постепенно сделался видной персоной; content to be what he was / удовлетворен своим положением; successful father / успешный отец; practically all national finance / цвет финансового мира; get ahead financially / выдвинуться в финансовом мире; very sound organization / крепкая финансовая организация; made out vast fortunes / нажить большое богатство; consequent moving ahead / служащих повышали в должности; knew the most prosperous merchants who dealt with his bank / свёл знакомства с крупнейшими вкладчиками.

Такое соотношение между признаками «удача» и «результаты» в концепте УСПЕХ / SUCCESS трактуется нами как смещение акцента с пассивной позиции субъекта на его активную деятельность, с ожиданий на трудовые усилия, ведущие к предполагаемому результату, что оценивается как профтологическая семантика.

Таким образом, анализ лексических единиц, реализующих профтоэкономические концепты в литературном произведении, показал, что общее количество (87 единиц) распределилось следующим образом (табл.1).

Таблица 1

Количество лексических единиц, реализующих профтоэкономические концепты в романе Т. Драйзера «Financier»

| № п/п | Концепт | Количество лексических единиц (%) |
|---|---|---|
| 1. | ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ / BUSINESSMAN | 45 |
| 2. | УСПЕХ / SUCCESS | 16 |
| 3. | ДЕНЬГИ / MONEY | 11 |
| 4. | БИЗНЕС / BUSINESS | 10 |
| 5. | БОГАТСТВО / WEALTH | 9 |
| 6. | БЕДНОСТЬ / POVERTY | 9 |

Наиболее ярко выражен концепт ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ / BUSINESSMAN, что объясняется художественной задачей произведения – показать эволюцию Фрэнка Каупервуда как собирательного образа выдающегося американского финансиста. Этот факт подтверждается названием романа: «Financier». Концепт представлен двумя признаками: качества человека (личные и внешние) и должность. Самый частотный признак этого концепта – качества человека.

Остальные концепты реализованы в сравнительно небольшой частотности – от 9% до 16%, и незначительно различаются по количеству. По разнообразию концептуальных признаков самым многозначными являются концепты БОГАТСТВО / WEALTH (4) и БЕДНОСТЬ / POVERTY (3). Мы связываем этот факт с высокой степенью их абстракции. Несмотря на то, что данные концепты антонимичны в своей номинации, их признаки только один раз вступают в противопоставительные отношения: «большое количество чего-либо» (т. е. присутствие) у концепта БОГАТСТВО / WEALTH и «отсутствие чего-либо» у концепта БЕДНОСТЬ / POVERTY. Остальные признаки – «ресурсы, собственность, роскошь», свойственные концепту БОГАТСТВО / WEALTH, и «отсталость, слабость», обнаруживаемые у концепта БЕДНОСТЬ / POVERTY, – антонимических пар не образуют.

Минимальное количество признаков, всего по одному, зафиксировано у концептов ДЕНЬГИ / MONEY («средства обмена»), БИЗНЕС / BUSINESS («объекты и субъекты деятельности, предпринимаемой с целью получения прибыли»), что обусловлено однозначностью этих понятий.

В семантическом выражении профтологическое значение имеют 74% лексических единиц экономической принадлежности, научно-экономическое значение реализуют 26% лексических единиц. Такое соотношение слов по отношению к группам профтологической и экономической семантики интерпретируется выбором материала исследования. Литературное произведение не является научным текстом, тем не менее оно изображает различные аспекты жизнедеятельности человека, включая финансовые, экономические, торговые. Соответственно, при описании жизни финансиста фиксируется и научный вокабуляр, но в меньшем объёме.

Дальнейшее исследование проблемного поля профтоэкономических концептов предполагается проводить на материале различных языков, а также текстов разнообразной функционально-стилистической принадлежности.

Библиографический список


1. Апресян К.Г. Ключевые концепты финансового дискурса финансы (finance) и деньги (money) в диахронии и синхронии. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.* 2022; № 57: 9–27.
2. Воркачев С.Г. *Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа*. Краснодар: Технический университет КубГТУ, 2002.
3. Нестерова Т.Г., Ремизова В.Ф. Имена собственные как лексические средства реализации концепта BUSINESSMAN в романе Чарльза Диккенса «Dombey and son». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022; Т. 15, № 7: 2295–2300.
4. Тарасова А.С. Семантическая структура лексемы богатство: синхронно-диахронический аспект. *Актуальные проблемы языкознания.* 2021; Т. 1, № 10: 173-178.

5. Волошина С.В. Репрезентация концепта «богатство» в диалектном дискурсе: константы и трансформации. *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2018; № 55: 17–28.
6. Комарова М.М. Бинарные оппозиции в концептосфере русской сказки. *Филологос.* 2021; № 1 (48): 55–60.
7. Гизатова Г.К., Зорина А.В. Семантическое поле «успех» в американской и русской картинах мирах. *Казанская наука.* 2021; № 9: 66–69.
8. Маркова Г.А., Халюшева Г.Р. К вопросу о развитии лингвистической креативности студентов университета в процессе изучения иностранного языка. *Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии.* 2015; № 25: 182–186.
9. Dreiser Th. *The Financier*. Available at: https://www.gutenberg.org/files/1840/1840-h/1840-h.htm#chap01
10. Шумилина Н.С. Программа формирования профессионально-этической направленности личности студента вузов. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2012; № 4 (263): 121–123.
11. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/letter.php?charkod=194
12. *Collins English Dictionary (En-En)*. Available at: http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english

References

1. Apresyan K.G. Klyuchevye koncepty finansovogo diskursa finansy (finance) i den'gi (money) v diahronii i sinhronii. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova.* 2022; № 57: 9-27.
2. Vorkachev S.G. *Koncept schast'ya v russkom yazykovom soznanii: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza*. Krasnodar: Tehnicheskij universitet KubGTU, 2002.
3. Nesterova T.G., Remizova V.F. Imena sobstvennye kak leksicheskie sredstva realizacii koncepta BUSINESSMAN v romane Charl'za Dikkensa «Dombey and son». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 15, № 7: 2295-2300.
4. Tarasova A.S. Semanticheskaya struktura leksemy bogatstvo: sinhronno-diahronicheskij aspekt. *Aktual'nye problemy yazykoznaniya.* 2021; T. 1, № 10: 173-178.
5. Voloshina S.V. Reprezentaciya koncepta «bogatstvo» v dialektnom diskurse: konstanty i transformacii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2018; № 55: 17-28.
6. Komarova M.M. Binarnye oppozicii v konceptosfere russkoj skazki. *Filologos.* 2021; № 1 (48): 55-60.
7. Gizatova G.K., Zorina A.V. Semanticheskoe pole «uspeh» v amerikanskoj i russkoj kartinah mirah. *Kazanskaya nauka.* 2021; № 9: 66-69.
8. Markova G.A., Halyusheva G.R. K voprosu o razvitii lingvisticheskoj kreativnosti studentov universiteta v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Trudy Orenburgskogo instituta (filiala) Moskovskoj gosudarstvennoj yuridicheskoj akademii.* 2015; № 25: 182-186.
9. Dreiser Th. *The Financier*. Available at: https://www.gutenberg.org/files/1840/1840-h/1840-h.htm#chap01
10. Shumilina N.S. Programma formirovaniya professional'no-`eticheskoj napravlennosti lichnosti studenta vuzov. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2012; № 4 (263): 121-123.
11. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/letter.php?charkod=194
12. *Collins English Dictionary (En-En)*. Available at: http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english

*Статья поступила в редакцию 15.05.24*

УДК 811.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-507-509

***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*

**LINGUOPRAGMATIC DESCRIPTION OF VERBS WITH THE MEANING OF 'LOVE' IN ROMANIC LANGUAGES.** The specifics of a conceptual sphere "love / to love" in the Western Romanic languages is that this semantic field is realized based on verbs meaning 'love', forming, as a rule, a binary opposition, that is most explicitly characterized by the Spanish verbs *amar* and *querer*, between which both stylistic and semasiological differences can be traced. The study finds the correspondences of these verbs in other languages like Portuguese, Italian, French: the verbal equivalents to the Spanish verbs *amar* and *querer* are revealed; the similarities and differences between verbal lexemes meaning 'love' are distinguished, primarily in the linguopragmatic aspect, which includes the analysis of both the conceptual sphere of these verbs and the specifics of their syntagmatic distribution. As a result of the study, the author reveals that, despite certain semasiological and syntagmatic differences, the verbs with the meaning 'love' prove an internal conceptual unity and integrity in the group of Western Romanic languages, which is apparently due to the common origin of this group of languages.

*Key words:* **verb *to love*, linguistic concept of love, Romance languages, cross-cultural communication, linguistic pragmatics**

***С.В. Петров,** канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: SeVPetrov@fa.ru*

# ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ЛЮБИТЬ» В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Особенностью концептосферы «любовь/любить» в западно-романских языках является то, что указанное семантическое поле реализуется на базе глаголов со значением 'любить', образующих, как правило, бинарную оппозицию, наиболее характерным выражением которой служат испанские глаголы *amar* и *querer*, между которыми прослеживается как стилистическая, так и семасиологическая разница. В исследовании установлены соответствия данных глаголов в других романских языках (португальском, итальянском, французском): выявлены глагольные лексемы, эквивалентные испанским глаголам *amar* и *querer*, в перечисленных выше других романских языках, отмечены черты сходства и различия между глагольными лексемами со значением «любить», прежде всего, в лингвопрагматическом аспекте, включающим в себя анализ как концептосферы данных глаголов, так и особенностей их синтагматической дистрибуции. В результате исследования выявлено, что, несмотря на определенные семасиологические и синтагматические отличия, в глагольных лексемах со значением 'любить' в группе западно-романских языков обнаруживается внутреннее концептуальное единство и целостность, обусловленные, по всей видимости, общностью происхождения романских языков.

*Ключевые слова:* **глагол *любить*, концепт «любить», романские языки, межкультурная коммуникация, лингвистическая прагматика**

Настоящее исследование создано в русле компаративной лингвистики и представляет собой сравнительный анализ глаголов, выражающих понятие «любить» в романских языках. Следует уточнить, что объектом исследования являются не все романские языки, а лишь те из них, которые входят в группу западно-романских языков. В свою очередь, в группе западно-романских языков можно выделить языки мажоритарные, т. е. крупные национальные языки, например, испанский, и миноритарные, которые используются только в определенных областях и регионах какой-либо страны, например, каталанский и галисийский в Испании. Таким образом, объектом данного исследования являются мажоритарные западно-романские языки, к которым относятся испанский, итальянский, французский, португальский.

Предмет исследования также нуждается в уточнении и спецификации. Предметом исследования являются варианты глагола «любить», прежде всего в значении «любить кого-то», представленные в указанных языках. При этом иные понятия, концептуально смежные с понятием «любить», такие как «нравиться», «быть влюбленным» и т.п., в настоящей работе отдельно не рассматриваются. Как правило, данные понятия имеют довольно точные эквиваленты в русском языке, а потому не вызывают трудностей в употреблении и переводе. Итак, целью данного исследования является лингвопрагматический анализ глаголов, выражающих понятие «любить» в мажоритарных западно-романских языках. В соответствии с данной целью задачами работы являются:

– выделить основные глагольные лексемы со значением «любить» в испанском, португальском, итальянском и французском языках;

– дать лингвопрагматическую характеристику выделенных глагольных лексем со значением «любить»;

– провести сравнительный анализ глагольных лексем со значением «любить» в разных романских языках.

Семантическое поле «любовь/любить» неоднократно исследовалось лингвистами, но, как правило, эти исследования проводились на материале определенных романских языков: испанского (Д.О. Березуцкая, И.В. Комарова, Е.Б. Передерий, Г.Г. Ружникова, О.В. Федосова) [1; 2; 3], итальянского (В.К. Воробьева, С. Дзоффоли, В. Мусси) [4; 5], французского (Т.Б. Кашпирева, Е.М. Плюснина,

Е.А. Шалгина, А.И. Фофин) [6; 7; 8]. Однако практически отсутствуют сквозные исследования, в которых концепт «Любовь/любить» рассматривался бы в сравнительном аспекте применительно сразу к нескольким романским языкам. Попытка проведения такого сравнительного анализа и определяет научную новизну данной работы. Актуальность работы заключается в необходимости изучения лингвопрагматических характеристик лексики романских языков с целью выявления и систематизации закономерностей функционирования этой группы языков.

Теоретическая значимость работы заключается в комплексном представлении и лингвопрагматическом описании глагольных лексем со значением «любить» в основных романских языках. Знание лингвопрагматических особенностей анализируемых в работе глаголов способствует развитию речевых компетенций в условиях межкультурного общения, что определяет практическую значимость работы.

Характерной особенностью романских языков является наличие глагольных вариантов, выражающих понятие «любить». При этом в латинском языке, от которого произошли романские языки, по всей видимости, существовал один глагол «любить» – amāre, который дал следующие рефлекты в романских языках: amare – в итальянском, amar – в испанском и португальском, aimer – во французском. В этом утверждении важным уточнением является оборот «по всей видимости», поскольку, как известно, на протяжении всей истории латинского языка, начиная с архаического периода, фактически существовали две латыни: одна – каноническая, классическая, представленная речами Цицерона, трудами Сенеки, Апулея, Тацита, и вторая – «уличная», разговорная латынь – sermo vulgaris, получившая название «народная латынь». Мы располагаем достаточным количеством образцов канонической латыни, позволяющих составить весьма полную картину об этом варианте латинского языка, его грамматике и лексике, но до нас дошло крайне мало письменных свидетельств народной латыни, по которым можно было бы судить обо всех лексико-грамматических явлениях, имевших место в этой разновидности латинского языка. По этой причине доподлинно неизвестно, были ли у глагола amāre еще какие-либо равнозначные варианты в народной латыни, в связи с чем, вероятно, было бы более корректным утверждение, что **в канонической латыни** был лишь один глагол «любить», и этот глагол, как было уже сказано, amāre:

O Libane, uti miser est homo qui **amat** ('О Ливан, как несчастен человек, который любит!') [9].

Equidem valde ipsas Athenas amo ('Действительно, я сам очень люблю Афины') [10].

Рефлекты глагола amāre можно считать основными, но не единственными вариантами глаголов со значением «любить» в романских языках.

Так, в испанском языке, помимо глагола amar (от латинского *amāre "любить"*), представлен еще один глагол со значением «любить» – querer (от латинского *quaerĕre "*искать, просить*"*). Глагол querer в испанском утратил лексическое значение латинского этимона, в современном испанском у этого глагола 2 основных значения – «хотеть» и «любить». Значение «хотеть» реализуется, как правило, в сочетании с глаголами (Quiero ir a Francia. – 'Я хочу поехать во Францию'), значение «любить» – в сочетании с существительными и местоимениями (Quiero mucho a mi familia. – 'Я очень люблю свою семью'). Несмотря на то, что на русский язык глаголы amar и querer переводятся одинаково – глаголом «любить», в испанском языке понятия, выражаемые этими глаголами, не вполне равнозначны. Концепт amar выражает более сильное, глубокое и серьезное чувство, нежели querer. Amar – значит, страдать от любви и нести ответственность за того, кого любишь. Кроме того, amar предполагает длительное чувство, которое, возможно, не угаснет никогда. Глагол querer лишен этих коннотаций, он может передавать чувство мимолетное, не связанное ни с какими обязательствами перед любимым человеком. Важно подчеркнуть, что глагол amar, связанный с романтическими чувствами между людьми, не употребляется по отношению к друзьям и родственникам. Иначе говоря, неуместно говорить брату или другу: Te amo. Вместо amar в этом случае следует употреблять querer: Te quiero.

С точки зрения синтагматических связей, оба глагола могут сочетаться с одушевленными и неодушевлёнными существительными и личными местоимениями в функции прямого дополнения, но не употребляются с глаголами в значении «любить что-либо делать». В этом случае вместо amar и querer необходимо использовать глаголы gustar и encantar. В этой связи следует подчеркнуть роль коммуникативных единиц языка – предложения, сложного синтаксического целого, в рамках которых реализует свое значение та или иная лексема [11].

Более подробно о лингвопрагматических особенностях глаголов amar и querer в испанском языке сказано в статье «Глаголы amar и querer в испанском языке: различия в семантике и особенности употребления» [12].

Среди всех романских языков наиболее близок к испанскому португальский язык. В португальском также представлен как глагол amar, так и querer. Оба глагола имеют сходные с испанскими лингвопрагматические характеристики и синтагматическую дистрибуцию. Однако в португальском для выражения значения «любить кого-то» вместо глагола querer чаще используется глагол gostar, который соотносится с испанским глаголом gustar. Но в испанском gustar имеет значение скорее «нравиться», чем «любить». В частности, это значение приводится в Словаре Королевской академии испанского языка: gustar – agradar, parecer bien [13].

Что касается португальского gostar, то в толковом словаре португальского языка этот глагол определяется именно через понятие «любовь»:

Sentir amor, amizade ou simpatia; estimar:

– Eu gosto de ti, Beatriz. Eu gosto muito de ti.

– Pois eu não – ela abaixou os olhos, procurando os dele. Quando encontrou, falou quase sorrindo, como quem dá uma coisa doce, não como quem enfia uma faca afiada: – Gosto só como amigo (испытывать чувство любви, дружбы или симпатии; ценить:

«– Я тебя люблю, Беатрис. Я очень тебя люблю.

– А я нет, – она опустила глаза, пытаясь встретиться с его глазами. Когда их глаза встретились, она заговорила, чуть улыбаясь, как тот, кто дарит что-нибудь сладкое, а не тот, кто вонзает острый нож: – Я тебя люблю только как друга») [14].

В этой связи показательно, что португальский глагол gostar согласуется с субъектом, а не с объектом речи, в отличие от испанского gustar, где происходит всё наоборот. Ср.: порт. *Eu gosto* desta cidade ('Я люблю / Мне нравится этот город') и исп. *Me gusta* esta ciudad ('Мне нравится этот город').

В итальянском языке, как и в испанском и португальском, можно выделить 2 основных глагола со значением «любить»: amare у volere. Последний произошел от латинского глагола velle "хотеть" и сохранил его исходное значение. Таким образом, в итальянском, как и в испанском, глагол «хотеть» (исп. querer, итал. volere) имеет также значение «любить». Однако в итальянском глагол volere реализует значение «любить» только в сочетании с интенсификаторами bene и tanto bene – voler (tanto) bene, что отличает его от испанского глагола querer, который в значении «любить» не привязан к наречиям и может употребляться самостоятельно (Te quiero):

Ti voglio bene per il calore che cerchi di nascondere, per le risate che non fai, ma che affiorano tuo malgrado alle labra ('Я люблю тебя за тепло, которое ты пытаешься скрыть, за смех, которым ты не смеешься, но который вырывается из твоих губ вопреки тебе') [15].

Ti ho voluto e ti voglio tanto bene, dolcissima Agnesina… ('Я так тебя любил и люблю, милейшая Агнесина…')) [16].

Что касается семантической разницы между amare и voler bene в итальянском, то она коррелирует с разницей между глаголами amar и querer в испанском. Итальянский психолог Джакомо Папазидеро разграничивает концептуальные поля amare и voler bene следующим образом:

Voler bene significa prendere possesso di qualcosa, avere un legame di proprietà quasi, e quindi "usare" l'altro per la nostra felicità…

Amare significa invece volere la felicità dell'altro, desiderare la sua gioia e il suo benessere incondizionatamente, senza chiedere qualcosa per noi» («Voler bene – значит завладеть чем-то, почти превратить это в нашу собственность и, следовательно, «использовать» другого человека для достижения своего счастья...

Amare – значит желать счастья другому, безоговорочно желать его радости и благополучия, ничего не прося для себя») [17].

Таким образом, итальянский глагол amare, подобно испанскому глаголу amar, обозначает более высокое, бескорыстное чувство, нежели чувство, которое несет выражение voler bene (querer в испанском). Voler bene, как и испанский querer, имеет более прагматический и утилитарный характер и связан с удовлетворением собственных выгод и потребностей, когда любящий человек больше думает о собственном благе, нежели о благе любимого человека.

Среди всех западно-романских языков особняком стоит французский язык. В силу значительных фонетических и последовавших за ними грамматических изменений французский более других романских языков западной группы отдалился от латыни.

В настоящем исследовании французский также стоит особняком, так как, в отличие от других рассматриваемых романских языков, во французском имеется лишь один глагол со значением «любить», который может применяться во всех контекстах, –aimer. Латинский глагол *quaerĕre*, от которого произошел испанский глагол querer, дал во французском рефлект chercher с исходным значением «искать» латинского этимона. Но глагол chercher во французском не употребляется в значении «любить», равно как и глагол vouloir, восходящий к латинскому velle «хотеть», не имеет значения «любить», что отличает его от итальянского глагола volere, у которого, как было упомянуто выше, это значение присутствует. Другие глаголы и выражения, существующие во французском для выражения симпатий, привязанности и т. п., выражают понятия, хоть и смежные с понятием «любовь», но все же лежащие в несколько иной семантической плоскости. Например, plaire все же больше соотносится с понятием «нравиться», tomber amoureux, être amoureux – с понятием «влюбленность».

Тем самым глагол aimer последовательно заменяет испанский глагол querer в следующих примерах:

Quiero mucho a mi familia. – J'aime beaucoup ma famille ('Я очень люблю свою семью').

Les quiero con todo mi corazón. – Je les aime de tout mon coeur ('Я их люблю всем сердцем').

Итак, в ходе проведенного исследования было выявлено наличие как минимум двух основных глагольных лексем со значением «любить» в романских языках: в испанском – amar и querer; в португальском – amar, querer, gostar; в итальянском – amar и voler (bene). Лишь во французском глагол aimer не имеет релевантной пары. Первый глагол в указанных парах происходит от латинского amāre и является общим для всех романских языков. Этот глагол передает бо-

лее сильное, высокое, бескорыстное чувство и применяется, как правило, для выражения романтических отношений между людьми. Второй глагол (querer в испанском, querer, а также gostar в португальском, voler (bene) в итальянском) имеет более широкую сферу употребления, включая семью, родственников, друзей. Примечательно, что второй вариант глагола «любить» функционирует в романских языках на базе глагола «хотеть». В романтических отношениях этот вариант глагола «любить» выражает чувство менее глубокое, не всегда продолжительное, связанное с получением удовольствия, радости и собственных выгод.

Приведенные результаты исследования для наглядности могут быть представлены в виде следующей табл.:

| **Варианты глаголов со значением «любить» в романских языках** | | | |
|---|---|---|---|
| *Испанский* | *Португальский* | *Итальянский* | *Французский* |
| Amar | Amar | Amare | Aimer |
| Querer | Querer, gostar | Voler (bene) | |

Библиографический список

1. 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.
2. Передерий Е.Б. Любовь по-испански. *Древняя и Новая Романия*. 2017; № 19: 113–123.
3. Ружникова Г.Г. Концепт «любовь» в сознании испаноговорящей личности. *Гуманитарные и социальные науки*. 2013; № 3: 117–123.
4. Воробьева В.К. Любовь / любить в русском и итальянском языках. *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации*. Материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. 2023: 85–87.
5. Дзофолли С., Мусси Ф. Сопоставительный анализ слов, обозначающих понятие «любимый» в русском и итальянском языках. *Annali d'Italia*. 2020; № 11-3: 49-56.
6. Кашпирева Т.Б. Фразеосемантическое поле концепта «любовь» во французском языке: структурно-семантический анализ предметных фразеологизмов. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2011; № 13: 96–97.
7. Плюснина Е.М., Шалгина Е.А. Влияние тенденций дифференциации и унификации на расширение семантического потенциала лексемы (на примере французского глагола "aimer"). *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2018; Т. 4. № 3: 91–100.
8. Фофин А.И. Некоторый способы репрезентации эмоционального состояния любви во французском языке (на примере структуры с абстрактным именем причины эмоционального состояния любви). *Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*. 2012; № 3: 41–46.
9. Titus Maccius Plautus. *Asinaria*. Available at: https://latin.packhum.org/loc/119/2/10/1716-1720,2707-2711,9999-10003
10. M. Tullius Cicero. *Attico*. Available at: https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.02.0008:book=6:letter=1&highlight=amo
11. Петров С.В. Денотативный подход к художественному тексту в обучении русскому языку как иностранному. *Успехи гуманитарных наук*. 2020; № 3: 176–179.
12. Петров С.В. Глаголы amar и querer в испанском языке: различия в семантике и особенности употребления. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 504–506.
13. *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. Available at: https://dle.rae.es/gustar?m=form
14. Michaelis. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Available at: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gostar%20/
15. *Corpus di Italiano Scritto*. Available at: https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=85320096&End=85320097
16. *Corpus di Italiano Scritto*. Available at: https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=1729185&End=1729187
17. *Giacomo Papasidero. Voler bene o amare: che differenza c'è e cosa provi tu*. Available at: https://diventarefelici.it/voler-bene/

References

1. 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.
2. Perederij E.B. Lyubov' po-ispanski. *Drevnyaya i Novaya Romaniya*. 2017; № 19: 113-123.
3. Ruzhnikova G.G. Koncept «lyubov'» v soznanii ispanogovoryaschej lichnosti. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2013; № 3: 117-123.
4. Vorob'eva V.K. Lyubov' / lyubit' v russkom i ital'yanskom yazykah. *Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii*. Materialy HI Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2023: 85-87.
5. Dzofolli S., Mussi F. Sopostavitel'nyj analiz slov, oboznachayuschih ponyatie «lyubimyj» v russkom i ital'yanskom yazykah. *Annali d'Italia*. 2020; № 11-3: 49-56.
6. Kashpireva T.B. Frazeosemanticheskoe pole koncepta «lyubov'» vo francuzskom yazyke: strukturno-semanticheskij analiz predmetnyh frazeologizmov. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2011; № 13: 96-97.
7. Plyusnina E.M., Shalgina E.A. Vliyanie tendencij differenciacii i unifikacii na rasshirenie semanticheskogo potenciala leksemy (na primere francuzskogo glagola "aimer"). *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2018; T. 4. № 3: 91-100.
8. Fofin A.I. Nekotoryj sposoby reprezentacii `emocional'nogo sostoyaniya lyubvi vo francuzskom yazyke (na primere struktury s abstraktnym imenem prichiny `emocional'nogo sostoyaniya lyubvi). *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri Magister Dixit*. 2012; № 3: 41-46.
9. Titus Maccius Plautus. *Asinaria*. Available at: https://latin.packhum.org/loc/119/2/10/1716-1720,2707-2711,9999-10003
10. M. Tullius Cicero. *Attico*. Available at: https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.02.0008:book=6:letter=1&highlight=amo
11. Petrov S.V. Denotativnyj podhod k hudozhestvennomu tekstu v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2020; № 3: 176-179.
12. Petrov S.V. Glagoly amar i querer v ispanskom yazyke: razlichiya v semantike i osobennosti upotrebleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 504-506.
13. *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. Available at: https://dle.rae.es/gustar?m=form
14. Michaelis. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Available at: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gostar%20/
15. *Corpus di Italiano Scritto*. Available at: https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=85320096&End=85320097
16. *Corpus di Italiano Scritto*. Available at: https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=1729185&End=1729187
17. *Giacomo Papasidero. Voler bene o amare: che differenza c'è e cosa provi tu*. Available at: https://diventarefelici.it/voler-bene/

*Статья поступила в редакцию 07.05.24*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-509-512

***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*

**THE SEMANTIC ASPECT OF SUBSTANTIVE-INFINITIVE PHRASES.** The article is dedicated to the syntax of the infinitive, a word form that, due to its origin, acquires ambiguous syntactic properties in a sentence. The author proves that in substantive-infinitive phrases, the infinitive fills in the necessary semantics of the main word, realizing the determinative meaning of the verb, as well as the object meaning of the dependent word. The infinitive can increase and enhance the attributive function due to the presence of other definitions in the noun and qualitative determinants in the infinitive. Phrases like C + inf. in some constructions may show similarities with syntactically non-free phrases. Attention is focused on the fact that there are certain analogies between the syntactic relations of components in a phrase and the syntactic functions of these components in a sentence. The internal possibilities of the phrase C + inf. are realized in context. In an utterance, the phrase C + inf. may exhibit a condensed predicativity in it – the result of its syntactic derivation.

*Key words:* **substantive-infinitive phrase, infinitive, noun, attribution, modality of meaning, predicative core**

***Т.В. Сатина,*** *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru*

# СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СУБСТАНТИВНО-ИНФИНИТИВНЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ

Статья посвящена синтаксису инфинитива – словоформы, которая ввиду своего происхождения в предложении приобретает неоднозначные синтаксические свойства. Автором доказано, что в субстантивно-инфинитивных словосочетаниях инфинитив восполняет необходимую семантику главного слова, реализуя определительное значение глагола, а также объектное значение зависимого слова. Атрибутивную функцию инфинитив может наращивать и увеличивать за счет присутствия других определений при существительном и качественных определителей при инфинитиве. Словосочетания типа С + инф. в некоторых конструкциях могут демонстрировать сходство с синтаксически несвободными словосочетаниями. Акцентируется внимание на том, что суще-

ствуют определённые аналогии между синтаксическими отношениями компонентов в словосочетании и синтаксическими функциями этих компонентов в предложении. Внутренние возможности словосочетания С + инф. реализуются в контексте. В высказывании словосочетание С + инф. может проявлять конденсированную в нём предикативность – результат его синтаксической деривации.

*Ключевые слова:* **субстантивно-инфинитивное словосочетание, инфинитив, существительное, атрибутивность, модальность значения, предикативное ядро**

Описание синтаксического явления может считаться полным и исчерпывающим при условии освещения его формальных, семантических и функциональных свойств, что и предпринимается в данной статье, материалом для которой послужили субстантивно-инфинитивные словосочетания. Стремление к исчерпывающему описанию субстантивно-инфинитивного (С + инф.) словосочетания приводит нас к детальному изучению синтаксической семантики словосочетаний, образованных по определенной схеме.

Актуальность исследования обусловлена тем, что анализ синтаксической роли инфинитива способствует решению общих вопросов теории предложения и текста: 1) высока его частотность в дискурсе относительно других словоформ, 2) через инфинитив в предложении актуализируются животрепещущие проблемные вопросы синтаксиса предложения и словосочетания (синтаксическая многозначность, реальность в синтаксисе односоставных предложений, соотношение, взаимопроникновение, взаимодействие и преемственность разных аспектов современной синтаксической науки).

Цель данной работы – описать семантические признаки субстантивно-инфинитивных словосочетаний. Задачи работы: 1) определить, какую семантику выражает глагол в субстантивно-инфинитивных словосочетаниях; 2) выявить, какую семантику реализует стержневое слово в субстантивно-инфинитивных словосочетаниях; 3) установить, за счет наличия каких элементов инфинитив в словосочетаниях С + инф. может усиливать атрибутивную функцию; 4) выяснить, как лексическая реализация синтаксической структуры в словосочетаниях С + инф. влияет на сдвиги, семантически расширяющие смысловые границы данной структуры.

Научная новизна работы заключается в том, что, инфинитив, имеющий богатую историю изучения, в том числе в рамках синтаксиса, в представленной статье исследуется в аспекте семантики грамматических категорий – с применением метода наблюдения над текстами, выборки, анализа (в том числе и статистического), сопоставления, описания. Исследование субстантивно-инфинитивных словосочетаний осуществлялось на материале из текстов, принадлежащих к разным функциональным стилям.

Работа имеет теоретическую значимость: исследуемый материал продуктивен, а избранный в исследовании путь способен привести к корректным и адекватным ответам на всё ещё не решённые вопросы теории словосочетания, а также поставить и уточнить новые проблемы.

Практическая значимость работы заключается в том, что исследование словосочетаний С + инф. позволяет составить словник существительных, сочетающихся с инфинитивом в присловной и неприсловной позиции (в функции члена словосочетания и распространителя предложения), и разграничить явления нормы и узуса, узуса и индивидуального словоупотребления.

Современная лингвистика не может ограничиться чисто описательным подходом к языковому материалу, вследствие чего исследовательское внимание уверенно переключается на анализ и объяснение фактов языка, в том числе и в области синтаксиса. Объяснительный подход в грамматике открывает широкие и плодотворные перспективы для типологии, экспликации закономерностей, поэтому наше обращение к такому пути познания определённого фрагмента синтаксической системы представляется естественным.

Отечественными и зарубежными лингвистами создана теоретико-методологическая [1–5] база, позволяющая детально представить функционирование конструкций определенного типа.

Комплексная характеристика словосочетаний определённого типа основана прежде всего на фиксации валентности существительных модальной семантики и на анализе этого феномена в системно-синонимической рамке (что, кстати, может восприниматься и как естественная часть лексикографической работы над запланированным нами словарём сочетаемости и как пополнение корпуса русского языка). Описание субстантивно-инфинитивного словосочетания производится нами по семантическому признаку с учётом того, что в синтаксисе семантика чрезвычайно сильна.

При анализе субстантивно-инфинитивных словосочетаний используются важнейшие признаки рассматриваемой конструкции. «Ещё в 30-е годы В.В. Виноградовым была сформулирована задача выявить поддающиеся систематизации типизированные речевые единицы и изучать законы их комбинирования, соединения в текстах разного типа и назначения» [6, с. 110]. В связи с этим любая синтаксическая конструкция должна изучаться в трёх аспектах: как член определённой парадигмы, как реализация определённой схемы валентностей, как член определённой системы. С одной стороны, любая конструкция может быть описана «извне», как отдельная целостная единица, а с другой – она может быть описана «изнутри», как результат сочетания соответствующих составляющих [4].

К сожалению, несмотря на то, что данная конструкция уже давно попала на страницы академической грамматики, до нашего времени всё ещё нет научно достоверных сведений хотя бы о приблизительном составе поля существительных, активных по отношению к инфинитиву; уточнения ожидает и группирование слов по семантическим признакам, границы и свойства синтаксической системы, а также ряд соображений более общего порядка, обоснование которых потребует иной степени углубления в материал.

Семантикой атрибутивности наделено любое слово, которое зависит от существительного, так как «определение относится к денотативному значению имени, указывая на некоторые свойства реального предмета» [1, с. 11]. Выполнение инфинитивом атрибутивной функции обусловлено необходимостью определения предмета, информативного восполнения существительного за счёт качественной характеристики (см.: [7]).

Например, в словосочетаниях типа *дар превращать, дар писать, дар лечить*, *дар работать* слово модального значения *дар* требует распространения посредством указания на действие, по отношению к которому проявляется это модальное значение. В качестве распространителей выступают глаголы в неопределенной форме *превращать*, *писать, лечить, работать*, которые при существительном модального значения проявляют имплицитно содержащуюся в нём способность выражать атрибутивную семантику (*Во всяком случае, для тех, у кого есть счастливый* ***дар превращать*** *словесное утильсырье в зеркальную амальгаму (*Т. Железняк); *– И кому, как не тебе, этим заниматься! У тебя же чертов* ***дар писать!*** *Ты же слагаешь словечки, как кружева плетешь* (Г. Яхина); *В., обнаруживший в себе* ***дар лечить*** *людей от тяжелых недугов, – это отчаявшийся Дон Кихот: ветряных мельниц много, а он один* (С. Секретов); *Тогда как бедный, маленький, ничтожный человек, имеющий* ***дар*** <…> ***работать****, может быть не только счастлив, но силою души своей с царской щедростью сыпать счастье кругом себя* (А. Колмогоров).

Потребность в восполнении семантических компонентов наблюдается у существительного *дар* и в следующих примерах*: Это был завидный* ***дар*** *–* ***превращать*** *тяготы в преимущество* (Д. Гранин); *С тех пор и открылся у Капитонова* ***дар*** *—* ***видеть*** *те цифры, которые загадывают люди* (А. Котюсов); *Непричастные его жизни, мы получаем прекрасный* ***дар*** *—* ***побыть*** *с собой наедине, посмотреть на окружающий мир взглядом энтомолога* (А. Тесля).

Атрибутивные отношения, часто прослеживающиеся в субстантивно-инфинитивных словосочетаниях, влияют на степень семантической слитности компонентов внутри таких конструкций, в результате чего сочетания типа С + инф. могут обнаруживать сходство с лексически связанными и нечленимыми в определенном контексте словосочетаниями. Функцию инфинитива в таких конструкциях выполняют сами устойчивые сочетания, а существительные с недостаточной лексической определенностью легко примыкают к ним (*– У тебя, по-моему, открылся* ***дар нарываться на неприятности*** (О. Славникова); *Трында, смешивший народ своим редким талантом, в зоне потерял* ***дар выворачивать слова наизнанку*** (А. Балашов)).

В субстантивно-инфинитивных словосочетаниях инфинитив восполняет необходимую семантику главного слова, реализует определительное значение глагола, а также объектное значение зависимого слова [8]. В речи эти функции инфинитива достаточно тяжело подвергнуть отчётливой дифференциации.

Семантика стержневого слова выступает как дифференцирующий признак при установлении характера отношений: оказывается, при отвлечённом слове качественный оттенок сильнее, чем при конкретном (покажем на примерах из текстов разных стилей): *После долгого перелёта полагалось отдыхать в гостинице, но* ***азарт снять*** *осенние красно-золотые сопки под Южно-Сахалинском взял верх* <…> (А. Чехов); *По его лицу было видно, что на него напала* ***блажь заспорить*** (Ф. Сологуб); *Он знает, что она рада* ***предлогу уйти*** (В. Панова); *Конечно, Набоков восстанет против* ***любителей искать*** *какое-либо «учительство» или мораль в гоголевских произведениях* <…> (З. Шаховская); *«Жареные гуси* ***мастера пахнуть»****, – сказал почётный мировой, тяжело дыша* (А. Чехов); *Леонардо беседовал о нём, как о новом научном приборе, радуясь* ***предлогу исследовать*** <…> *законы действия звуковых волн* (Д. Мережковский); *А ведь какой был* ***мастер*** *великорусский народ* ***загнуть*** *вовремя и кстати* ***острое слово****, пусть порою немного и переперчённое, но такое ладное и внезапное, что от хохота садишься наземь* (А. Куприн) – инфинитив при абстрактном существительном.

Атрибутивную функцию инфинитив может наращивать и увеличивать за счет присутствия других определений при существительном и качественных определителей при инфинитиве: *Знала ли мою* ***клятву оберегать*** *её, не знаю (Б. Горбатов); Этот страх «повредить», «ранить», эта органическая* ***невозможность наступить*** *на горло собственной песне рождены в сознании и творчестве Блока* <…> *исступлённой любовью к искусству* (Е. Книпович); *И всё это говорит о нашей политической* ***неподготовленности служить*** *своим читателям* <…> («Новый мир»); *Когда я отмечаю своё* ***неумение писать****, то я имею в виду составление фразы* (Ю. Олеша).

Многослойность и диффузность семантики субстантивно-инфинитивных словосочетаний усиливается за счет присутствия в конструкции отглагольного существительного. Так, нераспространённое слово *просьба* раскрывает своё зна-

чение как через определительные компоненты (*просьба* – Какая?), так и через дополняющие его смысл словоформы в косвенных падежах (*просьба* – О чём?): *Полагаю, генерал / Как-никак уважит, / Он мне орден выдавал, / В* ***просьбе*** *не откажет* (А. Твардовский). Синоним субстантивно-инфинитивного словосочетания С + пр. (существительное + предикативная часть) более объёмно демонстрирует надатрибутивные надстройки: *Ирина, у меня к тебе* ***просьба:*** (Какая? О чём?) ***ты больше не бери продуктов там, где обычно*** (Е. Евтушенко); *Последнюю* ***просьбу*** (Какую? О чём?) *на свете / До наших болот донесло: /* ***«Сожгите меня после смерти / И пеплом набейте жерло*** (Ю. Кузнецов). Контекстная актуализация примыкания в словосочетании С + инф. в высказывании позволяет говорить о достаточно высокой степени «добавок» к атрибутивной семантике словосочетания: *Несмотря на* ***просьбы*** (Какие? О чём?) – *ради Христа* ***не вертеться*** *под ногами, – нам всё-таки удалось примоститься на уголке стола толочь сахар в медной ступке* (П. Романов); *Из Петербурга от неизвестных мне особ женского пола получаю письма с* ***просьбой*** (Какой? О чём?) – ***разъяснить*** *им, почему я пишу так, а не этак* (А. Чехов).

Ср. в субстантивно-инфинитивном словосочетании со стержневым существительным *просьба*: *Редакция обратилась к Чуковскому с* ***просьбой распределить*** *по томам произведения Короленко («Литературная газета»).* Ср. актуализированную связь: *Из Петербурга от неизвестных мне особ женского пола получаю письма с* ***просьбой*** – ***разъяснить*** *им, почему я пишу так, а не этак* (А. Чехов).

При включении субстантивно-инфинитивных словосочетаний в высказывание отношения внутри словосочетаний могут качественно преобразоваться: так, в словосочетании *долг любить* складываются атрибутивные отношения в высказывании, в котором существительное *долг* входит в состав фразеологизированного сочетания, отношения иные – атрибутивно-объектные: *Александр* ***долгом*** *считал* ***любить*** *дядю, но никак не мог привыкнуть к его характеру и образу мыслей* (И. Гончаров); <…> *Он считал* ***долгом*** ***поддержать*** *меня* (А. Цветаева).

В то же время существуют определённые аналогии между синтаксическими отношениями компонентов в словосочетании и синтаксическими функциями этих компонентов в предложении: *Бог всякому из нас даёт вместе с жизнью тот или иной талант и возлагает на нас священный* ***долг*** ***не зарывать*** *его в землю* (И. Бунин); *Может быть, вам снова приняться за курение, чтобы освободиться наконец от пагубной* ***привычки*** ***сосать*** *леденцы?* (А. Арбузов), где стержневое слово, кроме инфинитива, определяется согласующейся формой; и: *Он духом нищ, но в нём – идея, / Высокий* ***долг*** ***вести*** *вперёд* (Н. Коржавин), где инфинитив, так же как стержневое слово, имеет при себе качественный определитель (*вперёд*).

Приобретая добавочные семантические оттенки, субстантивно-инфинитивные словосочетания всё больше отдаляются от центра системы средств выражения атрибутивности и начинают взаимодействовать с периферийными участками других систем: объектности, темпоральности, следственности. Различные контексты могут демонстрировать добавочные семантические или стилистические оттенки одного и того же словосочетания С + инф. Например, дополнительное объектное значение проявляется в большей степени при отсутствии согласованного определения-атрибута при стержневом существительном: *боязнь* – Чего? Напр.: ***Боязнь показаться*** *смешным смешна сама по себе* (А. Арбузов).

Самостоятельное, изолированное положение существительного *боязнь* лишено свойств, приобретаемых в словосочетании: *И нет ни тоски, ни* ***боязни****, / Спокойствием полнится взгляд. / Последний кончается праздник, / Последние листья летят* (М. Дудин). Ср.: *Ездить туда он избегал, зная за собой позорную* ***привычку*** ***спать*** (И. Грекова) – ****Ездить туда он избегал, зная за собой* ***привычку*** ***спать.***

С другой стороны, при различной лексической реализации синтаксической структуры в словосочетании С + инф. происходят сдвиги, семантически расширяющие смысловые границы данной структуры. Ср. более высокую степень деливерности словосочетания со стержневым словом *бессилие* в сравнении со словосочетанием, созданным за счёт реализации валентностных потенций слова *неумение*: *Сей умилённый взор, выказавший изнеможенье и* ***бессилье*** ***выразить*** *обнявшие её чувства, был более доступен Андрию, чем все речи* (Н. Гоголь); <…> ***бессилие*** ***желать*** *и* ***любить****, соединённое с неутолимой жаждой свободы и простоты* <…> (Д. Мережковский); <…> *Они стали словно бы символом нашего* ***бессилия*** ***строить*** *быстро, надёжно, капитально* («Огонёк»).

Ср. (в разных стилях): *Когда я отмечаю своё* ***неумение*** ***писать****, то я имею в виду составление фразы* (Ю. Олеша); *У Чехова появляется оттенок осуждения героев за их* ***неумение*** ***жить*** (А. Мясников); *Некоторые люди действительно больны своим* ***неумением*** ***быть*** *наедине с собой* («Литературная газета»).

Как видим, атрибутивное значение словосочетаний С + инф., приобретая новые семантические оттенки, становится более динамическим.

Сложившиеся синтаксические отношения в словосочетаниях типа С + инф. достаточно сложно квалифицировать, так как атрибутивные значения взаимодействуют с объектными и обстоятельственными оттенками. Одна и та же ситуация может быть описана предикативным образованием (предложением) и непредикативным (словосочетанием): *Он* ***просил прийти****, но об этом забыли. – О его* ***просьбе прийти*** *забыли.*

Транспозиция предикативного узла в именной сопровождается изменением вида синтаксической связи и отношений между компонентами. Ср.: ***запретили*** *отлучаться* и ***запрет*** *отлучаться.* Ср.: ***Отлучаться*** *за территорию лагеря строго-настрого* ***запретили****. И Хоакин был первым, кто нарушил этот* ***запрет*** (И. Велембовская). При семантическом дополнении ядерной лексемы инфинитивом происходит информативное и структурное завершение формирования словосочетания: **И Хоакин был первым, кто нарушил* ***запрет отлучаться****.*

При субстантивной транспозиции сочетание, выражающее предикат, переводится из независимой позиции в зависимую. Ср.: **Хоакин был первым, кто нарушил строгий* ***запрет*** ***отлучаться*** *за территорию лагеря без разрешения.* Приобретая признаки словосочетания, конструкция понижается в синтаксической иерархии. Такое понижение связано с преобразованием явного, или несвёрнутого предиката в неявный предикат, обладающий различной степенью свёрнутости (вторичной предикативности) [9]. Изменение плана содержания ведёт за собой изменение плана выражения. Происходит нейтрализация синтаксической оппозиции, которая обозначает потерю определённого значения у одного из членов и сохранение другого, общего значения у обоих членов. Ср. сохранение значения модальности у деривата *запрет* глагола *запретили* и постоянное выражение второго члена сочетания, грамматические характеристики которого обеспечивают аналогию восполняющих отношений: *запретили отлучаться – запрет отлучаться*; *привык смеяться – привычка смеяться.* В результате понижения синтаксической иерархии номинативной конструкции словосочетание С + инф., будучи деривацией независимого предложения, занимает позицию сегмента в предложении как бинарное включение в его структуру: *Ты принёс* ***приказ заточить*** *Ланцелота в тюрьму?* (Е. Шварц) → **Ланцелота* ***приказали заточить*** *в тюрьму. Ты принёс этот* ***приказ****?* Ср. также: <…> *Так почему бы и другим* ***не попытаться*** *так же* ***возвысить*** *себя?* («Литературная газета») и <…> *Революция закрыла для Белого эту* ***попытку подчинить*** *литературный замысел полностью музыкальной задаче* (Е. Старикова).

Предложение с включённым в структуру бинарным словосочетанием представляет собой соединение двух ядерных предложений, одно из которых субстантивируется с помощью трансформации, то есть превращается в форму, которая может появляться в позициях других предложений (напр.: *[Соня:] Папа, ты сам* ***приказал послать*** *за доктором Астровым, а когда он приехал, ты отказываешься принять его* (А. Чехов) → **Папа, ты сам отдал* ***приказ послать*** *за доктором Астровым…).* Ср.: *Однако ещё не изжита бесплодная* ***мечта обнаружить*** *такой метод изучения языка, который позволит нам открыть все тайны* <…> (Н. Долгова) ← ***Мечтают*** ***обнаружить*** *такой метод изучения языка, который позволит нам открыть все тайны* <…> *Эта бесплодная* ***мечта*** *ещё не изжита.* В приведённом предложении предикативное ядро репрезентируется через субстантивно-инфинитивное словосочетание. Включаемые в предложение субстантивно-инфинитивные словосочетания занимают место на пути от распространения предложения к полипредикативному его осложнению [2]. Ср.: *мечтать обнаружить, мечта обнаружить* и *мечта о том, чтобы обнаружить.*

Субстантивные словосочетания, выступающие в языковой системе как трансформы сочетаний, выражающих предикат, при конкретном речевом употреблении могут в определённых условиях предицироваться, образуя предложение [5]. Семантическая и структурная потенция образования предложения – предикативной единицы – заложена в синтаксической связи субстантивно-инфинитивного словосочетания [3].

Итак, словосочетание С + инф., имеющее в качестве основного значение атрибутивности, проявляет способность к переразложению и коннотативным приращениям семантики без изменения внешней структуры, что создаёт бóльшую гибкость синтаксической структуры, увеличивает число возможных параллельных конструкций. Нарушение автоматизма в соединении элементов словосочетания С + инф. способствует смысловой и стилистической дифференциации вариантов.

Внутренняя синтагматика словосочетания С + инф. складывается при реализации активной валентности стержневого слова и пассивной – зависимого, причём вид синтаксической связи предопределён морфологическими свойствами инфинитива. Внутренние возможности словосочетания С + инф. реализуются в контексте; контекст выявляет актуализирующее грамматическое значение словосочетания. Позиция словосочетания С + инф. в предложении идентична позиции его главного члена. В высказывании словосочетание С + инф. может проявлять конденсированную в нём предикативность – результат его синтаксической деривации.

Библиографический список


1. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы.* Москва: Наука, 1976.
2. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса.* Москва: URSS, 2010.
3. Князев Ю.П. *Грамматическая семантика: русский язык в типологической перспективе.* Москва: Языки славянской культуры, 2007.
4. Левицкий Ю.А. *Основы теории синтаксиса.* Москва: КомКнига, 2005.

5. Сиротинина О.Б. *Лекции по синтаксису русского языка*. Москва: Ленанд, 2015.
6. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке. *Русский язык в научном освещении*. 2001; № 1: 107–113.
7. Варюшенкова Е.Н. *Синтаксические функции присубстантивного инфинитива в предложении*. Владимир: Издательство ВлГУ, 2013.
8. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
9. Богданов В.Б. Место и роль теории транспозиции в синтаксисе. *Актуальные проблемы предложения и словосочетания*. Ульяновск: Ульяновский педагогический институт, 1980: 3–10.

References

1. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl: Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva: Nauka, 1976.
2. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva: URSS, 2010.
3. Knyazev Yu.P. *Grammaticheskaya semantika: russkij yazyk v tipologicheskoj perspektive*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2007.
4. Levickij Yu.A. *Osnovy teorii sintaksisa*. Moskva: KomKniga, 2005.
5. Sirotinina O.B. *Lekcii po sintaksisu russkogo yazyka*. Moskva: Lenand, 2015.
6. Zolotova G.A. Grammatika kak nauka o cheloveke. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2001; № 1: 107-113.
7. Varyushenkova E.N. *Sintaksicheskie funkcii prisubstantivnogo infinitiva v predlozhenii*. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2013.
8. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
9. Bogdanov V.B. Mesto i rol' teorii transpozicii v sintaksise. *Aktual'nye problemy predlozheniya i slovosochetaniya*. Ul'yanovsk: Ul'yanovskij pedagogicheskij institut, 1980: 3-10.

*Статья поступила в редакцию 16.05.24*

УДК 82-31 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-512-515

***Silcheva A.G.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Journalism, Media Communications and Advertising, Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: alinka-krasulka@mail.ru*
***Belousova O.G.,*** *Cand. of Philology, senior teacher, Department of Foreign Language (second), Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: belousova1315@gmail.com*

**INFERNAL FEMALE ESSENCE IN THE CHARACTER PARADIGM OF V. PELEVIN'S ARTISTIC WORLD.** The article examines the female characters embodied in V. Pelevin's prose in the context of magical discourse. The three most extensive groups of "infernal entities" have been identified: zoomorphic characters, biorobots and women who have undergone transformation. In almost all the cases considered that a woman becomes a demonic, magical entity through the deprivation of a biological component, representing the deprivation or refusal of the ability to procreate, or physical changes (deprivation of the body, replacement or addition of its parts, etc.). Transformation is often accompanied by the acquisition of supernatural abilities. The presented results will be useful in the further study of the character paradigm in particular and the artistic world of V. Pelevin in general, as well as in the study of the magical in modern literature.

*Key words:* **modern Russian prose, postmodernism, V. Pelevin's work, magical discourse, art world, character paradigm, female character**

***А.Г. Сильчева,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова», г. Москва, E-mail: alinka-krasulka@mail.ru*
***О.Г. Белоусова,*** *канд. филол. наук, ст. преп., ФГК ВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: belousova1315@gmail.com*

# ИНФЕРНАЛЬНАЯ ЖЕНСКАЯ СУЩНОСТЬ В ПЕРСОНАЖНОЙ ПАРАДИГМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В. ПЕЛЕВИНА

В статье изучаются женские персонажи, воплощенные в прозе В. Пелевина, в контексте магического дискурса. Выявлены три наиболее обширные группы «инфернальных сущностей»: зооморфные персонажи, биороботы и женщины, пережившие трансформацию. Почти во всех рассмотренных случаях женщина становится демонической, магической сущностью посредством лишения биологической составляющей, представляющей собой отказ от способности к деторождению, или физических изменений (лишение тела, замена или дополнение его частей и пр.). Трансформация зачастую сопровождается приобретением сверхъестественных способностей. Представленные результаты окажутся полезными при дальнейшем изучении персонажной парадигмы в частности и художественного мира В. Пелевина в целом, а также при исследовании магического в современной литературе.

*Ключевые слова:* **современная отечественная проза, постмодернизм, творчество В. Пелевина, магический дискурс, художественный мир, персонажная парадигма, женский персонаж**

Проза В. Пелевина привлекает внимание как массового, так и интеллектуального читателя. Будучи насыщенным реминисценциями и аллюзиями, художественный текст постмодерниста становится обширным материалом для решения задач современной филологии. Исследование женских амплуа позволит дать новый взгляд на персонажную парадигму пелевинских произведений, что обусловливает актуальность статьи. Мы предполагаем, что в корпусе художественных текстов (включая как ранние, так и поздние произведения) можно выделить относительно статичный базис, роднящий почти всех персонажей и дефинированный нами как «инфернальная женская сущность».

Так, перед нами стоит цель – определить специфику феминного образа в пелевинском творчестве. Объектом исследования выступают женские образы, исследованные посредством структурного метода. Также задействованы элементы компаративного анализа. Выбранная методология представляется верной, так как позволяет абстрагироваться от сюжета, вторичного в контексте поставленной цели, и составить обобщенное описание женского характера, воплощенного в художественных произведениях В. Пелевина.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач, среди которых: сформулировать определение и ключевые черты магического дискурса, в рамках которого рассматриваются героини В. Пелевина; на основании структурного анализа выявить наиболее типичные женские характеры; а также наметить эволюцию феминного образа в прозе В. Пелевина.

К вопросу персонажной парадигмы обращаются Д.В. Нечепуренко в «Характерологии В.О. Пелевина» [1], частично А.П. Павленко «Гротеск в художественном мире Виктора Пелевина» [2], однако более фокусно предмет не был исследован. Исследование галереи женских характеров, воплощенных в художественном мире В. Пелевина, и акцент на магической природе женской сущности сделан впервые, что также обусловливает новизну исследования.

В исследовании осмысляется и характеризуется магический дискурс, воплощенный в постмодернистском отечественном произведении, выделяются общие черты пелевенских героинь, что составляет теоретическую значимость.

Работа обладает и практическим потенциалом: полученные результаты могут выступить в качестве основы для составления обширной карты персонажей постмодернистского текста и послужить материалом при проведении семинаров по современной литературе в высших учебных заведениях.

Так как анализ женских образов пелевинской прозы осуществляется в рамках магического дискурса, необходимо кратко остановиться на терминологии статьи.

Магический дискурс подразумевает соблюдение адептами, то есть ключевыми участниками, определенных ритуалов и наличие у них тайного знания. Такая практика близка эзотерической, причем некоторые исследователи используют термины как синонимичные. Современный магический (и эзотерический) дискурс отличается кросс-культурным характером и полидискурсивностью [3, с. 377, 379].

Характеризуя женских персонажей как магических, мы, что будет доказано на примерах далее, наделяем их такими чертами и способностями, как лиминальность, или близость к границе между реальностью и ирреальным, иным миром, умение трансформировать материальную реальность и владение магией, а также обладающих нечеловеческой природой.

Итак, обратимся к предмету исследования. Всего рассмотрено 27 женских персонажей (якудзы (второстепенные персонажи рассказа «Поединок» (сборник рассказов «Transhumanism inc») и повести «Дом Бахии» (роман «KGBT+»)) включены в таблицу, однако не считаются в перечне, так как их точное количество неизвестно – (прим. авторов – *А. Г., О. Г.*), фигурирующих в произведениях с 1991 по 2022 год. В таблице героини расположены в определенном порядке, который

Таблица 1

Женские сущности в творчестве В. Пелевина

| Персонаж | Произведение / цикл | Природа |
|---|---|---|
| I. Зооморфная сущность | | |
| Лена | Рассказ «Проблема верволка в средней полосе» (сборник рассказов «Синий фонарь», 1991) | Волк-оборотень (верволк) |
| Марина, Наташа | Роман «Жизнь насекомых», 1993 | Муравьихи |
| Лиса А Хули (Алиса Ли), сестрички Е и И | Роман «Священная книга оборотня», 2004 | Лисы-оборотни (кицунэ) |
| II. Виртуальная сущность и биоробот | | |
| Isolda, Ariadna, UGLI 666 | Роман «Шлем ужаса: Креатифф о Тесее и Минотавре», 2005 | Виртуальные персонажи, представлены только репликами. Изольда, в соответствии со своим именем, включена в романическую линию, однако ее реальность и биологическая составляющая остаются под вопросом |
| Кая | Роман «S.N.U.F.F.», 2011 | Сура (суррогатная женщина), биоробот |
| Софи | Роман «Бэтман Аполло», 2013 | Вампир; в финале романа выясняется, что Софи – виртуальная проекция императора вампиров, второе «я» |
| Little Sister | Роман «Любовь к трем цукербринам», 2014 | Возлюбленная главного героя; онлайн-приложение |
| Юка | Дилогия «Смотритель», 2015 | Иллюзия, создаваемая посредством коллективного напряжения магов-иллюзионистов, возлюбленная главного героя |
| Жанна | Роман «Iphuck 10», 2017 | Виртуальный аватар подруги главной героини |
| Якудзы | Рассказ «Поединок» (сборник рассказов «Transhumanism inc», 2021); повесть «Дом Бахии» (роман «KGBT+»), 2022 | В виртуальном мире якудзы выбрали в качестве аватара (виртуального образа) изображение женских аниме-персонажей |
| Герда | Роман «KGBT+», 2022 | Муза, возлюбленная главного героя; биоробот, которым дистанционно может управлять любой, имеющий доступ |
| III. Женские сущности, лишенные тела и / или способности к деторождению; женщины, пережившие трансформацию | | |
| Иштар Борисовна | Роман «Empire V», 2006; также фигурирует в качестве внесценического персонажа в романе «Generation “П”», 1999 | «Голова» Великой Мыши, не имеет женского тела |
| Гера | Цикл «Рама II» (романы «Empire V», 2006; «Бэтман Аполло», 2013) | Вампир, возлюбленная главного героя. Во втором романе дилогии теряет тело и становится «головой» Великой Мыши, т.е. воплощением богини |
| Лена | Рассказ «Зал поющих кариатид» (сборник рассказов «П5: прощальные песни политических пигмеев Пиндостана», 2008) | На протяжении истории героиня посредством специального наркотика превращается в неподвижную прекрасную статую, способную только петь. В финале истории трансформируется в высшее существо, богомола, и совершает убийство |
| Мэрилин | Роман «Любовь к трем цукербринам», 2014 | Жена главного героя; в финале выясняется, что под аватаром Мэрилин скрывался мужчина-террорист |
| Таня (главная героиня романа), Кларисса | Роман «Тайные виды на гору Фудзи», 2018 | Эзотерические феминистки; биологически женщины, однако отказываются от своей женской природы, чтобы овладеть сверхъестественными силами |
| Мария Семеновна | | Проводник, помогает главной героине провести обряд инициации |
| Жизель | | «Алхимическая женщина» – биологически мужчина, отказавшийся от маскулинного начала; эзотерическая феминистка, подруга главной героини |
| Со (эон София) | Роман «Непобедимое солнце», 2020 | Случайная знакомая Саши, встреченная в Стамбуле. Женщина оказывается божеством – матерью создателя материального мира |
| Мара Гнедых (Маруха Чо) | Роман «Iphuck 10», 2017 | Главный женский персонаж романа, искусствовед. Автор иронизирует над образом сильной бизнесвумен, упоминая ее гетерогенную природу |
| Маня | Рассказ «Гольденштерн всё» (сборник рассказов «Transhumanism inc», 2021) | 18-летняя девушка, главная героиня рассказа. Женщины в будущем, которое описывается в цикле «Трансгуманизм», обладают специальным механическим прибором. Также не являются биологически женщинами |

будет объяснен далее. Несомненно, представлены не все женские персонажи не всех произведений В.О. Пелевина, однако мы постарались охватить как ранние, так и поздние художественные тексты разных жанровых форм, чтобы составить наиболее точное представление об авторском методе.

В табл. 1 представлены примеры как главных, так и второстепенных, а также эпизодических персонажей. В статье мы не сможем рассмотреть всех героинь корпуса художественных произведений, однако такая структура наглядно отражает специфику типичного женского образа в творчестве постмодерниста. Дадим некоторые комментарии.

Для удобства мы разделили всех женских персонажей на три группы:

*I. Зооморфная сущность*, воплощенная в основном в раннем творчестве

В. Пелевин наделяет некоторых героинь способностью к трансформации в животного или очевидно звериными (насекомоподобными) чертами. Т.В. Артемьева и М.И. Микешин говорят об использовании категории «нечеловеческого» – то есть о создании действующих антропоморфных персонажей, обладающих человеческими чувствами, эмоциями и страстями, но нечеловеческим обликом – как о негативном маркере нашей бесчеловечной эпохи [4, с. 160].

*II. Виртуальная идеальная сущность или биоробот*, к образам которых автор проявляет интерес и в последних опубликованных на данный момент произведениях:

В творчестве постмодерниста прослеживается и обобщенный образ женского биоробота или онлайн-аватара, заменяющего реальную женщину. Интересной и емкой представляется характеристика искусственного интеллекта в сюжетной парадигме пелевинского творчества, данная филологом Яном Мейпином: «ИИ – это не просто робот… Это его делегированный разум, который человек абстрагировал от себя и которому передал часть своих полномочий» [5, с. 59], что применимо и к робоженщинам: будучи невероятно прекрасными, они всё же не являются людьми в биологическом смысле, а представляют собой некое иное существо.

В романе «S.N.U.F.F» представлен образ такой героини – суры (суррогатная женщина), имеющей доступ ко всей информации, накопленной человечеством, смысл которой, однако, для нее недоступен, так как она не обладает сознанием. Сура, имитирующая, а не испытывающая эмоции, принимая участие в беседе, не способна осознать смысла.

Схожий персонаж фигурирует в романе «KGBT+» – Герда, составляя с Каей ономастическую пару.

*III. Трансформация женского тела в широком смысле*

Отдельно следует выделить женщин, переживших трансформацию, – самую обширную группу пелевенских героинь. Изначально перевоплощения достойны избранные, в то время как в последних произведениях технологически усовершенствованными оказываются практически все.

По сути, «подключение» женской головы к телу хтонического чудовища, что мы видим в сюжете о вампирах, и есть своеобразный «апгрейд», контекстуально синонимичный и эволюционно продолжающийся в техническом нейроприборе

«кнут», который упоминается в романе «KGBT+» и сборнике «Transhumanism inc», что, в свою очередь, является саркастичной реминисценцией к теориям З. Фрейда [6].

Таким образом, женщина оказывается, с одной стороны, своеобразным мозаичным гибридом, а с другой – несовершенным существом, которому требуется дополнительные приспособления, трансформация, чтобы стать истинной сущностью, а не симулякром. Филолог Е.Г. Тихомирова, исследуя вопрос вторичности женских персонажей, проводит в качестве источника буддистскую философию. При этом отказ от телесного и зачастую болезненная инициация наделяет героинь-демиургов магическими умениями и креационистскими способностями [7, с. 87].

Ориентация писателя на телесность в портрете женских персонажей соответствует постмодернистской поэтике: так, физическая оболочка становится мозаичной, утрачивает четкие границы и тяготеет к гетерогенности, а трансформация становится средством преодоления кризиса: к примеру, Саша в финале романа «Непобедимое солнце» теряет тело и воссоздает его самостоятельно вместе с материальным миром.

Рассмотрим далее предметно некоторые типичные особенности женских персонажей.

Героини, активно действующие, влияющие на сюжет или играющие ведущую роль (Кая, Саша, Таня, Гера, лиса Алиса, Герда и пр.), невероятно – инфернально, нечеловечески – прекрасны. Так, в романе «Тайные виды на гору Фудзи» главная героиня предстает в разных ипостасях: в детстве и юности девушка обладает некой таинственной быстротечной красотой, а с возрастом ее физическая привлекательность увядает, интерес мужчин сходит на нет.

Однако в эпилоге романа героиня, обладающая сверхъестественными силами, приобретает способность влиять на восприятие ее облика, заставляя своего спутника, Федора, видеть себя в образе юной девушки, а не немолодой полной женщины. Саядо Ан отмечает: «…от этой женщины исходили тревожные и сильные эманации древней магии» [8, с. 406]. Монах, описывая восприятие Тани Федором, отмечает иллюзию, которую создает героиня: мужчина видит образ прекрасной молодой девушки, а не реальную картину.

Источник женской красоты кроется зачастую как раз в отказе от женской составляющей: лисе А, героине романа «Священная книга оборотня», более тысячи лет, но она выглядит, как несовершеннолетняя девушка. В имени и образе героини мы также видим интертекстуальный код, отсылающий читателя к творчеству В. Набокова («Лолита», 1955; «Ада, или отрада», 1969).

Осмысление В. Пелевиным стандартов современной красоты представляется не только социальным и художественным, но и интертекстуальным вопросом. Т.А. Семенова, рассматривая мотив красоты в творчестве В. Пелевина, обнаруживает межвременной диалог постмодерниста с поэтикой Ф.М. Достоевского. Для пелевинских персонажей, утверждает филолог, красота становится разменной монетой, ресурсом, а не силой, способной спасти мир [9, с. 62].

Впрочем, встречаются и женские персонажи, биологически являющиеся людьми и не обладающие сверхспособностями, однако они редки. К примеру, Аквилия – жена Элагабала (роман «Непобедимое солнце», римская история), обычный человек, но второстепенный герой. Биологически женщинами являются также Саша и Наоми, но они оказываются вне рамок традиционной патриархальной роли женщины, так как девушки бисексуальны. Более того, композиционно произведение представляет собой роман в романе, истории и герои которых параллельны, и Наоми является реинкарнацией Вария, что ставит вопрос о реализации мотива двойственности и единства противоположностей в художественном мире В. Пелевина.

«Обычной» женщиной кажется на первый взгляд и Мария Семеновна, одетая в простую одежду и обладающая неприметельной внешностью. Необычны обстоятельства и место встречи главной героини с Марией Семеновной: женщины собираются на лесной поляне, чтобы провести обряд инициации, дающий Тане доступ к магическим силам, а Мария Семеновна выступает в качестве проводника. Схожий образ шаманки мы встречаем и в раннем рассказе «Проблема верволка в средней полосе», где фигурирует змея-оборотень, помогающая главному герою Саше трансформироваться в волка (в табл. не указана – прим. *О. Г., А. Г.*). В обеих сценах присутствует специальный напиток. Впрочем, ритуал профанируется самим автором. Так, магический напиток, который превращает Сашу в волка, оказывается действительно эликсиром, только для полости рта: «Лесная радость. Эликсир для зубов. Цена 92 копейки» [10, с. 108]. Несмотря на то, что состав и природа напитка, предложенного Тане Марией Семеновной, остается неизвестными, описание внешнего вида снижает мистический пафос, характерный для обряда инициации: «В руке у нее появилась *не особо чистая пластиковая бутылка из-под софт-дринка*. В другой – небольшой стеклянный стаканчик с золотой каемкой. И *мятая* бутылка, и особенно этот стаканчик наводили на мысли о *бомжатнике*. В бутылке плескалась какая-то *непрозрачная мутная жидкость самого мерзкого вида* <…> Но это была необычная бомжеватость. Странные золотые узоры на стекле и сама форма этого сосуда указывали на дурной вкус и бедность. Но на такую бедность и такой дурной вкус, какие встречаются где-то в бассейне Амазонки» [8, с. 279] (курсив наш – прим. *О. Г., А. Г.)*.

Хоть и с определенными оговорками, объясняемыми постмодернистским методом автора, мы можем утверждать, что женщины обладают неким таинственным знанием и проводят иниатический обряд для главных героев – Тани и Саши соответственно. Таким образом, даже биологическая природа женщины и следование социокультурным нормам в поведении, внешнем виде и роли всё равно требует определенных пояснений.

Уместно вспомнить и Мару Гнедых (Маруху Чо), которая также не обладает техническими или магическими усовершенствованиями, но чей внешний вид не вписывается в патриархальные нормы красоты. Упоминается, что Маруха биологически и визуально – женщина, однако, обладает и мужскими вторичными половыми признаками. Ономастический код персонажа (Мара – богиня славянского пантеона – является воплощением смерти и зимы) также дает нам подсказку о непростой судьбе героини.

В галерее пелевинских персонажей присутствуют и менее однозначные, нежели Маруха Чо, герои, воплощающие, как и героиня «IPhuck10», мотив двойственности – они встречаются в рассказе «Миттельшпиль» (сборник рассказов «Синий фонарь», 1991; в табл. не упоминаются), в сборнике рассказов «Transhumanism Inc.» и романе «KGBT+», повесть «Дом Бахии» (якудзы и Люсефедор), а император вампиров Бэтман Аполло, персонаж одноименного романа, обладает женским аватаром, то есть виртуальным, ойирическим воплощением – Софи.

Тематически близким примером оказывается и образ Наоми, которая является реинкарнацией императора Вария. Помимо внешней схожести с давно умершим императором, девушка обладает и его памятью: так, она «вспоминает» смерть Вария и особенные танцевальные – сакральные – движения, что вновь возвращает нас к теме обряда.

Итак, в заключение подытожим: мистические женские сущности, которые мы рассматриваем в статье, органично соответствуют характеристикам магическому дискурсу: их образы зачастую строятся посредством заимствований автором различных мифологических, культурных аспектов и реминисценций, становящихся инструментами для создания авторского мифа, о чем мы бегло упомянули ранее, и что подробно исследовано в работах О.Ю. Осьмухиной и А.А. Сипровой [11], Е.В. Шерчаловой и А.Б. Борунова [12] и мн. др. Героини Пелевина отличаются тяготением к гибридизации, они амбивалентны по своей природе и воплощают в себе дихотомическое единение.

Представленные почти в хронологическом порядке произведения отражают, во-первых, гомогенность женских персонажей и общую структуру, а во-вторых, эволюцию феминного образа в рамках художественного мира и движение от зооморфизма к роботизации, где биологическая женщина оказывается несовершенным, промежуточным этапом. Автор саркастически осмысляет современные тенденции к эстетизации и искусственной красоте, а также вновь осуждает общество потребления.

Поставленные задачи решены, цель достигнута. В статье также намечен анализ трансформации, метаморфозы женского образа, перехода от звериных черт к почти человеческому облику и далее – к биотехнологической женщине, однако более детальное исследование только предстоит провести в дальнейшем, что представляет собой перспективу исследования.

Библиографический список


1. Нечепуренко Д.В. *Характерология В.О. Пелевина*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2014.
2. Павленко А.П. *Гротеск в художественном мире Виктора Пелевина*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ставрополь, 2017.
3. Зубкова Я.В., Калюжная И.А., Кириллова И.К. Дискурсивные характеристики прогностических текстов (на материале немецких и русских гороскопов). *Современное педагогическое образование*. 2023; № 1: 376–379.
4. Артемьева Т.В., Микешин М.И. «Нечеловеческое» как литературная реальность и вызов обществу. *Человек*. 2012; № 5: 152–160.
5. Мэйпин Я. Этика и гуманизм искусственного интеллекта (на материале романа В. Пелевина «IPhuck 10»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, Выпуск 7: 58–63.
6. Фрейд З. *Очерки по психологии сексуальности*. Москва, 2023.
7. Тихомирова Е.Г. Множественные реальности и женская тема в «буддизме» Пелевина / Опять Пелевин, опять Уэльбек? Первые двадцать лет XXI столетия (материалы «круглого стола». *Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования*. 2020; Т. 6, Ч. 1, № 2: 84–88.
8. Пелевин В.О. *Тайные виды на гору Фудзи*. Москва, 2020.
9. Семенова Т.А. Мотив красоты в творчестве В.О. Пелевина: диалог с Ф.М. Достоевским. *Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере:* материалы XVI Международной научно-практической конференции. Москва – Пенза. 2023: 54–64.
10. Пелевин В.О. *Синий фонарь*. Москва, 2023.
11. Осьмухина О.Ю., Сипрова А.А. Мифопоэтический контекст романа В. Пелевина «Священная книга оборотня». *Литературоведение*. 2017; Ч. 2, № 11 (77): 26–29.
12. Борунов А.Б., Шерчалова Е.В. Авторский миф в современном постмодернистском романе. *Филологический класс*. 2021; Т. 26; № 3: 8–20.

References

1. Nechepurenko D.V. *Harakterologiya V.O. Pelevina*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2014.
2. Pavlenko A.P. *Grotesk v hudozhestvennom mire Viktora Pelevina*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Stavropol', 2017.
3. Zubkova Ya.V., Kalyuzhnaya I.A., Kirillova I.K. Diskursivnye harakteristiki prognosticheskih tekstov (na materiale nemeckih i russkih goroskopov). *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 1: 376-379.
4. Artem'eva T.V., Mikeshin M.I. «Nechelovecheskoe» kak literaturnaya real'nost' i vyzov obschestvu. *Chelovek*. 2012; № 5: 152-160.
5. M`ejpin Ya. `Etika i gumanizm iskusstvennogo intellekta (na materiale romana V. Pelevina «IPhuck 10»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, Vypusk 7: 58-63.
6. Frejd Z. *Ocherki po psihologii seksual'nosti*. Moskva, 2023.
7. Tihomirova E.G. Mnozhestvennye real'nosti i zhenskaya tema v «buddizme» Pelevina / Opyat' Pelevin, opyat' U`el'bek? Pervye dvadcat' let XXI stoletiya (materialy «kruglogo stola». *Nauchnyj rezul'tat. Social'nye i gumanitarnye issledovaniya*. 2020; T. 6, Ch. 1, № 2: 84-88.
8. Pelevin V.O. *Tajnye vidy na goru Fudzi*. Moskva, 2020.
9. Semenova T.A. Motiv krasoty v tvorchestve V.O. Pelevina: dialog s F.M. Dostoevskim. *Rossiya v mire: problemy i perspektivy razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva v gumanitarnoj i social'noj sfere:* materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva – Penza. 2023: 54-64.
10. Pelevin V.O. *Sinij fonar'*. Moskva, 2023.
11. Os'muhina O.Yu., Siprova A.A. Mifopo`eticheskij kontekst romana V. Pelevina «Svyaschennaya kniga oborotnya». *Literaturovedenie*. 2017; Ch. 2, № 11 (77): 26-29.
12. Borunov A.B., Sherchalova E.V. Avtorskij mif v sovremennom postmodernistskom romane. *Filologicheskij klass*. 2021; T. 26; № 3: 8-20.

*Статья поступила в редакцию 15.05.24*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-515-517

***Bescennaya V.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk Armored Vehicle Engineering Institute (Omsk, Russia), E-mail: vikvl@mail.ru*
***Fesenko O.P.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: Olga.Fesenko2015@yandex.ru*

**THE IMAGE OF VLADIMIR PUTIN IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF AFRICANS (ON THE EXAMPLE OF FOREIGN CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY).** The article describes structure of the concept of "Putin," reflected in the linguistic consciousness of military university cadets who came to study in Russia from African countries. The idea of the Russian president is a reflection of the idea of the country as a whole. Since Russia has recently taken an increasingly significant position in the foreign policy arena (with regard to the African continent), it would be quite natural to determine to what extent the structure of the concept of "Putin" is formed in the linguistic consciousness of Africans. The revealed structure of the concept includes nuclear components (the president of Russia, smart, patriot, serious, strategist, hero of Russia, reliable friend to other countries, talented politician, the most famous president in the world). This indicates that Putin as a symbol of Russia in the linguistic consciousness of Africans is characterized (1) through a set of personal and professional characteristics, each of which is positive, and (2) through the perception of his positive attitude towards African countries. The peripheral components of the concept expand the image of V.V. Putin, because they associate him with the army, politics, sports, etc. In general, the image is absolutely positive, which indicates a positive perception of the foreign policy pursued by the Russian presidents in the countries of the African continent.

*Key words:* **concept, structure of concept, linguistic consciousness, linguistic consciousness of Africans, concept of "Putin," image of Putin, African linguistic culture, African countries**

***В.В. Бесценная,*** *канд. пед. наук, доц., Омский автобронетанковый инженерный институт, г. Омск, E-mail: vikvl@mail.ru*
***О.П. Фесенко,*** *д-р филол. наук, доцент, Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: Olga.Fesenko2015@yandex.ru*

# ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О В.В. ПУТИНЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ АФРИКАНЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА)

В статье описана структура концепта «Путин», отраженного в языковом сознании курсантов военного вуза, приехавших обучаться в Россию из стран Африки. Представление о российском президенте – это отражение представлений о стране в целом. Поскольку Россия в последнее время занимает все более значимую позицию на внешнеполитической арене (если мы говорим об африканском континенте), то было бы вполне закономерно определить, насколько структура концепта «Путин» сформирована в языковом сознании африканцев. Она включает в себя ядерные компоненты (президент России, умный, патриот, серьезный, стратег, герой России, надежный друг для других стран, талантливый политик, самый известный президент в мире). Это свидетельствует о том, что Путин как символ России в языковом сознании африканцев характеризуется 1) через набор личностных и профессиональных характеристики, каждая из которых положительна, и 2) через восприятие его позитивного отношения к странам Африки. Периферийные компоненты концепта расширяют образ В.В. Путина, поскольку связывают его с армией, политикой, спортом и т. д. В целом образ абсолютно положителен, что свидетельствует о позитивном восприятии осуществляемой российским президентом внешней политики в странах африканского континента.

*Ключевые слова:* **концепт, структура концепта, языковое сознание, языковое сознание африканцев, концепт «Путин», образ Путина, африканская лингвокультура, страны Африки**

Очевидно, что глава любого государства является лицом страны. Начиная с 31 декабря 1999 года, представления о Российской Федерации за рубежом связано с имиджем президента Владимира Владимировича Путина. Образ сильного политика и неординарной личности проявился на 43-й Мюнхенской конференции по безопасности, на которой В.В. Путин раскритиковал действия Североатлантического альянса и заверил США в том, что Российская Федерация будет проводить внешнюю политику в интересах своей страны. В.В. Путин открыто заявил, что намерен выражать интересы своего народа, а не Запада. Это заявление стало переломным в формировании представлений о России в зарубежных средствах массовой информации. И африканские СМИ в этом смысле не стали исключением. Именно новостные ресурсы формируют образ президента страны в сознании потребителей новостного контента. Понимая это, следует уделить особое внимание важности того, насколько эта работа продуктивна.

Представления о В.В. Путине активно изучаются в современном языкознании. Обращение к анализу образа президента как к концепту началось еще с 2008 и с 2009 годов, когда были опубликованы работы И.А. Стернина, обратившегося к анализу концепта «Путин» в обыденном сознании [1], и статья С.В. Полубоярина, поставившего вопрос о том, что Путин как лингвокультурный концепт в отечественной лингвистике требует экспериментального изучения [2].

В современной лингвокультурологии и когнитивной лингвистике концепт «Путин» описан на материале отечественных СМИ [3], французских СМИ [4], англоязычных новостных каналов [5], британских СМИ [6]. Сегодня есть исследования, в которых проанализированы представления о В.В. Путине, репрезентированные в речи отдельных зарубежных политиков, например, А. Меркель, Д. Трампа и Э. Макрона [7]. И это далеко не полный перечень работ.

В названных исследованиях ученые обнаруживают в большинстве зарубежных дискурсов сходные черты образа российского президента как жесткого, резкого, тоталитарного политика, опасного для стран Запада, стремящегося господствовать в экономической, политической и других общественных сферах. Однако такое представление характерно для СМИ. Исследования подобного рода не отвечают на вопрос, насколько результативной оказалась такая система вербализации образа российского президента для влияния на языковое сознание потребителей информационного дискурса в разных странах.

При высокой активности со стороны ученых в исследовании концепта «Путин» пока практически нет работ, которые акцентировали бы внимание на продуктивности формирования образа российского президента в языковом сознании носителей разных культур. В основном лингвисты констатируют, что представители отдельных лингвокультур ассоциируют Россию с В.В. Путиным, не наполняя образ президента отдельным содержанием. В таком русле подготовлена статья Е.В. Сениной и К.А. Поляковой, утверждающих, что китайцы, например, воспринимают Россию, прежде всего, через образ Путина [8, с. 94]. Кроме того, образ В.В. Путина в китайской культуре функционирует как образец патриота [9, с. 116]. С учетом сложившейся ситуации наше исследование является весьма актуальным. Там более, что Россию и Африку связывает крепкая дружба. На протяжении

десятилетий СССР (а потом и Россия) помогал странам Африки. Общая сумма списанной Россией задолженности африканским государствам на сегодняшний день составляет 23 миллиарда долларов. Россия все больше становится авторитетной на африканском континенте. Как образ ее главы воспринимается в сознании африканцев – важный показатель влияния России на африканский континент.

Цель нашего исследования – описать представление о В.В. Путине, сформированное в языковом сознании жителей африканских стран.

Задачи исследования: 1) выявить наиболее частотные (ядерные) особенности в представлении о В.В. Путине, отраженные в языковом сознании курсантов из разных стран Африки; 2) описать периферийные компоненты концепта «Путин» в представлении африканцев.

Объектом изучения стало языковое сознание африканцев (курсантов, приехавших учиться в военный вуз в Россию из разных стран Африки). Предмет исследования – структура представлений о Путине как лингвокультурном концепте.

Под концептом мы будем понимать совокупность представлений, 1) опредмеченных в языковом сознании носителя языка (т. е. выраженных словами, вербализованных), 2) детерминированных культурой, в рамках которой концепт сформирован, 3) являющихся результатом взаимодействия «человеческой памяти с ранее усвоенными культурными доминантами» [10, с. 9–10].

Научная новизна работы обусловлена обращением к языковому сознанию африканцев, на материале которого впервые описан концепт «Путин».

Теоретическая значимость связана с дальнейшей разработкой теории концепта и вкладом в развитие современной концептологии, с расширением представлений о концептуальной картине мира с учетом особенностей разных культур.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов исследования в рамках различных дополнительных учебных курсов по лингвокультурологии и концептологии на филологических факультетах вузов, а также применения результатов исследования при составлении концептуальных словарей.

В качестве метода исследования, помимо системы общенаучных методов (анализа, синтеза, обобщения, сопоставления и т. д.), был использован свободный ассоциативный эксперимент, участниками которого стали курсанты специального факультета Омского автобронетанкового инженерного института в количестве 50 человек (обучающиеся на 1 и 2 курсах). Количество участников определяется количеством обучающихся из стран Африки. Это курсанты из Чада, Руанды, Конго, Мали, Буркина-Фасо, Гвинеи Бисау, Гвинеи Конакри, Джибути, Бурунди, Анголы, Мозамбика, ЦАРа, Эфиопии, Танзании. Отметим, что все эти страны являются независимыми государствами от Англии, Португалии, Франции, но в данный момент западные страны сохраняют контроль над политическими процессами и экономиками этих стран.

Эксперимент проходил в письменной форме на русском языке (русским языком обучающиеся владеют на уровне В1). Курсантам необходимо было написать 3 ассоциации на слово-стимул «Путин».

Проведённый ассоциативный эксперимент выявил следующие результаты. Концепт «Путин» представлен 56 ассоциатами в количестве 150 воспроизведений. Ассоциаты, воспроизведённые 5 и более раз, вошли в ядро концепта (т. е. составили 10% и более от общего числа воспроизведений).

В структуре ядра концепта «Путин», отражённого в языковом сознании иностранных курсантов, оказались следующие ассоциаты:

- президент России (10 воспроизведений),
- умный (8 воспроизведений),
- патриот (8 воспроизведений),
- серьёзный (7 воспроизведений),
- стратег (6 воспроизведений),
- герой России (5 воспроизведений),
- надёжный друг для других стран (5 воспроизведений),
- талантливый политик (5 воспроизведений),
- самый известный президент в мире / мира (5 воспроизведений).

Среди ядерных ассоциатов лидирует образ патриота с набором положительных личностных характеристик. Путин - это президент России, который воспринимается курсантами как патриот страны. Он является умным, серьёзным, талантливым политиком и стратегом. Его считают самым известным президентом в мире и надёжным другом для других стран, в данном случае - стран Африки.

Для африканцев Путин – сильный лидер, лидер нации, который может противостоять североамериканскому политическому блоку. В ядре концепта присутствуют положительно окрашенные ассоциаты и один нейтральный компонент (президент России, количество повторений – 10).

Данные ассоциаты можно объединить в две тематические группы: «Путин как политик и как военный» и «Путин как человек, его личностные характеристики». Ассоциаты, характеризующие Путина как политика и как военного, преобладают, что вполне закономерно, учитывая будущую профессиональную сферу реципиентов. Мы можем предположить, что преобладание данной тематической группы вызвано еще и существующей ситуацией в Африке, когда военные конфликты и военные перевороты становятся привычной частью жизни страны. Исходя из этого, очень важно для лидера уметь выстроить внешнюю и внутреннюю политику государства, при этом, безусловно, опираясь на свой личностный потенциал.

На периферии концепта к двум названным группам добавляются ещё три, которые мы назвали следующим образом: «Путин как часть России, ее символ, лицо страны», «Я и Путин», «Путин и спорт». Рассмотрим выявленные ассоциаты подробнее.

1. «Путин как человек, его личностные характеристики». Данная группа включает в себя характеристики личности, черты характера (20 ассоциатов, 40 воспроизведений): смелый (4), сильный человек (4), трудолюбивый (4), уверенный в себе (3), лучший (2), весёлый (2), сильный характер (2), хитрый (2), амбициозный (2). справедливый (2), харизматичный (2), хорошо знает историю мира (2), сильная воля (2), открытый (2), осторожный (2), практичный (1), талантливый человек (1), интеллигент (1). Личностные качества Путина являются решающими элементами в политической системе. Он стремится вселить психологическую и эмоциональную уверенность, создавая чувство стабильности в ситуации неопределенности. Приведённые характеристики личности имеют положительную окраску. Вопрос может вызывать только характеристика «хитрый», однако в африканской культуре она не имеет отрицательной коннотации, а является необходимым для выживания и процветания качеством человека [11, с. 591].

2. «Путин как политик и военный». Данная тематическая группа характеризует Путина, прежде всего, как лицо официальное, как военного и политика. Представлена она 17 ассоциатами (в количестве 33 воспроизведений): лучший президент (4), хороший оратор (3), защищать родину (3), самый авторитетный (2), хороший командир (2), защита (2), военный (2), хороший руководитель (2), глава государства (2), его уважают в мире (2), разведчик (2), КГБ (2), власть (1), управление (1), лидер (1), дружба между странами (1), сильная армия (1).

3. Тематическая группа «Путин как часть России, ее символ, лицо страны» включает в себя 4 ассоциата (11 воспроизведений): русский (4), медведь (3), Россия (3), коммунизм (1). Образ президента имеет символическую нагрузку, так как персонифицирует собой государственную идеологию и годы правления. На наш взгляд, коммунизм ассоциируется с сильной страной, с СССР. Путина, олицетворяющего собой Россию, представляют в виде медведя, хищника, годового в любой момент к отражению нападения.

4. Тематическая группа «Я и Путин» представлена 4 ассоциатами (в количестве 5 воспроизведений): мой идеал (2), настоящий мужчина (1), хочу быть, как он (1), образец для других (1). Для курсантов из Африки В.В. Путин – это человек, на которого можно и нужно равняться, это образец сильного политика.

5. Тематическая группа «Путин и спорт» представлена 2 ассоциатами (2 воспроизведения): дзюдо (1), спортсмен (1). Это самая малочисленная тематическая группа указывает на то, что для лидера больше важны личностные качества, чем физические данные, но и они тем не менее стали заметными для африканцев.

На периферии, как и в ядре концепта «Путин», отмечены ярко выраженные положительные ассоциаты, их 37 (авторитетный, хороший, его уважают, талантливый, серьезный, умный, патриот и т. д.), а также 16 нейтральных ассоциатов (разведчик, президент, управление и т. д.).

С точки зрения частеречной принадлежности в структуре концепта обнаруживаются 13 имен существительных, 15 имен прилагательных, 20 словосочетаний (именных) и 4 предложения. Концепт в некотором роде статичен, описателен, но при этом положителен во всех направлениях характеристик.

Таким образом, для иностранных курсантов важнее всего, что В.В. Путин обладает статусом настоящего лидера нации, который близок к своему народу. А личностные качества, такие как ум, харизматичность, хитрость, смелость, серьезность и пр., помогают российскому президенту вести смелую и продуманную внешнюю политику. Для африканцев он символ независимости и могущества страны на международной арене. Концепт достаточно интересен, поскольку отражает представления о Путине в разных аспектах: как государственного деятеля (прежде всего, как президента), как талантливого военного и политика с набором положительных личностных характеристик, вызывающих уважение и стремление у курсантов из стран Африки быть похожим на него. Кроме того, концепт расширяется за счет включения в него периферийных компонентов, касающихся спорта (спортивных увлечений В.В. Путина) и его соотнесенностью с образом России в целом, с восприятием Путина как лица России, ее символа.

Таким образом, мы наблюдаем формирование концепта «Путин» как абсолютно позитивного языкового феномена, контрастирующего с тем образом, который создают Европа и Соединенные Штаты Америки (если опираться на анализ репрезентации концепта в зарубежных средствах массовой информации). Безусловно, необходимо продолжить исследование в данном направлении, распространив его за пределы военного вуза и обучающихся в нем африканских курсантов, вовлекая в ассоциативный эксперимент жителей африканских стран разного возраста и статуса. Кроме того, возможно проследить особенности формирования представлений о В.В. Путине в африканских СМИ, чтобы говорить о намеренном или стихийном конструировании концепта в языковом сознании африканцев. Но уже сейчас понятно, что концепт «Путин» – самостоятельный компонент концептосферы, достойный внимания ученых.

Библиографический список

1. Стернин И.А. Концепт «Путин» в обыденном сознании. *Культура общения и ее формирование:* продолжающееся научное издание. Воронеж: Акционерное общество «Научно-производственное предприятие «Исток» имени А.И. Шокина», 2008; Выпуск 201: 22–124.
2. Полубоярин С.В. Экспериментальное изучение концепта Путин. *Лингвоконцептология*: продолжающееся научное издание. Воронеж: Истоки, 2009: 138–146.
3. Землянская Н.Л. *Образ мира и медиаобразы российской политической элиты*. Отчет о НИР № 12-34-01354. Российский гуманитарный научный фонд. Пермь, 2014.
4. Захарова П.А., Понятина Т.П. Особенности вербализации концепта «Политический лидер» во французской публицистике на примере президента России В.В. Путина. *Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве*: материалы Международной студенческой научно-практической конференции. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2017: 59–64.
5. Лукина Л.Д., Никитинская Л.В. Концепт «В.В. Путин» и «Д. Трамп» в дискурсе англоязычных СМИ. *Вопросы общего языкознания и теории текста*: сборник научных статей. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2018: 98–109.
6. Воловикова М.Л., Чуносова С.Б. Лингвокультурный образ В.В. Путина в интернет-дискурсе британских СМИ. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 8-2: 8–11.
7. Лукина Л.Д., Никитинская Л.В. Особенности выражения концепта В.В. Путин в политических дискурсах А. Меркель, Д. Трампа и Э. Макрона. *Актуальные вопросы филологии и переводоведения в свете современных исследований*: Сборник научных статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2017: 79–84.
8. Сенина Е.В., Полякова К.А. Образ восприятия России и русских в современном Китае. *Концепт: философия, религия, культура*. 2023; Т. 7, № 3: 90–103.
9. Фесенко О.П., Бесценная В.В. Концепт «патриот» в языковом сознании Российской и китайской студенческой молодежи. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2023; № 3(40): 114–119.
10. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
11. Самиха М., Пинаев С.М. Культура Северной Африки в путевых заметках русских путешественников конца XIX – начала XX века. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Литературоведение. Журналистика. 2019; Т. 24, № 3: 585–593.

References

1. Sternin I.A. Koncept «Putin» v obydennom soznanii. *Kul'tura obscheniya i ee formirovanie:* prodolzhayuscheesya nauchnoe izdanie. Voronezh: Akcionernoe obschestvo «Nauchno-proizvodstvennoe predpriyatie «Istok» imeni A.I. Shokina», 2008; Vypusk 201: 22-124.
2. Poluboyarin S.V. `Eksperimental'noe izuchenie koncepta Putin. *Lingvokonceptologiya*: prodolzhayuscheesya nauchnoe izdanie. Voronezh: Istoki, 2009: 138-146.
3. Zemlyanskaya N.L. *Obraz mira i mediaobrazy rossijskoj politicheskoj `elity*. Otchet o NIR № 12-34-01354. Rossijskij gumanitarnyj nauchnyj fond. Perm', 2014.
4. Zaharova P.A., Ponyatina T.P. Osobennosti verbalizacii koncepta «Politicheskij lider» vo francuzskoj publicistike na primere prezidenta Rossii V.V. Putina. *Yazyk, kul'tura, mental'nost': Germaniya i Franciya v evropejskom yazykovom prostranstve*: materialy Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova, 2017: 59-64.
5. Lukina L.D., Nikitinskaya L.V. Koncept «V.V. Putin» i «D. Tramp» v diskurse angloyazychnyh SMI. *Voprosy obschego yazykoznaniya i teorii teksta*: sbornik nauchnyh statej. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2018: 98-109.
6. Volovikova M.L., Chunosova S.B. Lingvokul'turnyj obraz V.V. Putina v internet-diskurse britanskih SMI. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015; № 8-2: 8-11.
7. Lukina L.D., Nikitinskaya L.V. Osobennosti vyrazheniya koncepta V.V. Putin v politicheskih diskursah A. Merkel', D. Trampa i `E. Makrona. *Aktual'nye voprosy filologii i perevodovedeniya v svete sovremennyh issledovanij*: Sbornik nauchnyh statej po materialam XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2017: 79-84.
8. Senina E.V., Polyakova K.A. Obraz vospriyatiya Rossii i russkih v sovremennom Kitae. *Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura*. 2023; T. 7, № 3: 90-103.
9. Fesenko O.P., Bescennaya V.V. Koncept «patriot» v yazykovom soznanii Rossijskoj i kitajskoj studencheskoj molodezhi. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2023; № 3(40): 114-119.
10. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
11. Samiha M., Pinaev S.M. Kul'tura Severnoj Afriki v putevyh zametkah russkih puteshestvennikov konca XIX – nachala XX veka. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2019; T. 24, № 3: 585-593.

*Статья поступила в редакцию 13.05.24*

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-517-519

***Chalaeva P.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kp68@bk.ru*
***Gammueva G.S.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: 68kp@bk.ru*

**MICROTOPONYMS OF THE VITSKHI DIALECT OF THE LAK LANGUAGE.** The study of microtoponyms is one of the tasks of Dagestan and, in particular, the Lak division of linguistics. The study of microtoponyms is important for solving issues of interaction between the peoples of Dagestan and their cultures, for solving linguistic problems and the history of not only the Lak people, but also the peoples of Dagestan. The article is dedicated to the study of microtoponyms of the Vitskhi dialect of Lak. It aims to identify, group and describe structural models of microtoponyms of the Vitskhi dialect. Microtoponyms of the villages of the Vitskhi mahal of the Lak District of the Republic of Dagestan have been collected, systematized and analyzed: *Gyuymi* 'Guymi', *Gyunch1ukyat1i* 'Unchukatl', *Kkurkkul* 'Kurkli', *Bakh1ik1ul* 'Bagikla', *Kumi* 'Kuma', *Tturch1i* 'Turchi', *Kubi* 'Kuba'. The findings of the study can be used in further research of Lak microtoponyms.

*Key words:* **Lak language, Vitskhi dialect, microtoponyms, structural models of microtoponyms**

***П.Ш. Чалаева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kp68@bk.ru*
***Г.С. Гаммуева**, магистр, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: 68kp@bk.ru*

# МИКРОТОПОНИМЫ ВИЦХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ЛАКСКОГО ЯЗЫКА

Изучение микротопонимов – одна из задач дагестанского и, в частности, лакского языкознания. Исследование микротопонимов важно для решения вопросов взаимодействия народов Дагестана и их культур, для решения лингвистических задач и истории не только лакского народа, но и народов Дагестана. Статья посвящена исследованию микротопонимов вицхинского диалекта лакского языка. Основная задача – выявить, сгруппировать и описать структурные модели микротопонимов вицхинского диалекта лакского языка. Собран и систематизирован материал по микротопонимам аулов вицхинского магала Лакского района Республики Дагестан: *Гъуймu* 'Гуйми', *Гъунчlукьатlu* 'Унчукатль', *Ккурккул* 'Куркли', *Бахlикlул* 'Багикла', *Куми* 'Кума', *Ттурчlu* 'Турчи', *Кьуби* 'Куба'. Приводится анализ этих микротопонимов. Выводы данного исследования могут быть использованы при дальнейшем изучении и описании лакских микротопонимов.

*Ключевые слова:* **лакский язык, вицхинский диалект, микротопонимы, структурные модели микротопонимов**

В последние годы усилился интерес к исследованию микротопонимов лакского языка. И этот интерес связан с работой кафедры дагестанских языков Дагестанского государственного университета (ДГУ). Ежегодно проводятся диалектологическая и фольклорная практики. Студенты русско-дагестанского отделения филологического факультета ДГУ собирают материал по диалектам и говорам дагестанских языков, который отражается в курсовых и выпускных квалификационных работах и научных статьях.

Актуальность исследования связана с тем, что в настоящее время наблюдается качественно новый научный подход к трактовке ономастических фактов. «В частности, говоря о топонимике, следует отметить определенный переход от первичной классификации топонимического материала и его этимологизации к комплексному и более углубленному анализу исследуемого объекта. Топонимические исследования отмечены многоаспектным характером. Особо выделяется структурно-системное направление. Осуществляются различные формы и направления лингвистического изучения топонимии различных регионов. Тем не менее многие исследователи подчеркивают необходимость более широкомасштабного и углубленного изучения топонимов» [1, с. 6].

Целью нашего исследования является структурный анализ вицхинских микротопонимов лакского языка. В работе рассматриваются и решаются следующие конкретные задачи: выявить, сгруппировать и описать структурные модели микротопонимов вицхинского диалекта лакского языка.

Объектом исследования являются микротопонимы вицхинского диалекта лакского языка.

Научная новизна исследования заключается в том, что в ней впервые исследуются структурные особенности вицхинских микротопонимов лакского языка. Собраны и систематизированы микротопонимы аулов вицхинского магала Лакского района РД: *Гъуйми* ‘Гуйми’, *Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’, *Ккуркkул* ‘Куркли’, *Бахликлул* ‘Багикла’, *Куми* ‘Кума’, *Ттурчlи* ‘Турчи’, *Кьуби* ‘Куба’. Проведен структурный анализ топонимической системы отдельно взятого ареала.

Теоретическая значимость работы. Материалы и теоретические положения, представленные в статье, дают возможность собрать и описать лакские микротопонимы, а также показать их специфику. Выводы данного исследования могут быть использованы при дальнейшем описании топонимов Дагестана.

Практическое значение исследования: собранный и проанализированный нами материал может быть использован при составлении топонимического, этимологического и толкового словарей лакского языка, а также в учебном процессе учреждений высшего и среднего образования РД.

В работе мы опирались на сопоставительный, статистический и картографический методы.

Микротопонимы лакских населенных пунктов стали объектами исследования в работах Хайдакова С.М., Муркелинского Г.Б., Джидалаева Н.С., Абдуллаева И.Х. и др. Сбором, анализом топонимов народов Дагестана занимается на протяжении многих лет кафедра дагестанских языков. На ежегодной научной конференции ДГУ студенты и преподаватели выступают с докладами по структурным и семантическим особенностям дагестанских топонимов. В разные годы опубликованы статьи в научных журналах и сборниках конференций по лакским микротопонимам: «Микротопонимы селения Бурши» Чалаева П.Ш., Щейхахмедова Р.М. [2], «Микротопонимия бартхинского диалекта лакского языка» Чалаева П.Ш., Омарова (Рамазанова) А.А. [3] и др.

*Структурные модели вицхинских микротопонимов* (далее – МкТ). Среди вицхинских МкТ встречаются полные и усеченные названия. Полные названия состоят обычно из двух частей, первая из которых определяет вторую, являющуюся общим названием. Усеченные же названия по той или иной причине утратили вторую часть [4]. Полные названия:

– *Ахъратl* ‘огородное ущелье’ (*Бахликlул* ‘Багикла’): первая часть, которая определяет вторую (*ахъ* ‘огород’) и вторая часть, которая является общим названием (*ратl* ‘ущелье’).

– *Аьтарабакlу* ‘холм у потока’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): первая часть, которая определяет вторую (*аьтара* ‘поток’) и вторая часть, которая является общим названием (*бакlу* ‘холм’).

– *Лакрасун* ‘лакский склон’ (*Гъуйми* ‘Гуйми’): первая часть, которая определяет вторую (*лак* ‘лакцы’) и вторая часть, которая является общим названием (*сун* ‘склон’).

Частью полных названий являются:

– существительные (существительное + существительное):

– *Ахъ* ‘огород’: *Ахъратl* ‘огородное ущелье’ (*Бахликlул* ‘Багикла’): *ахъ* ‘огород’ + *ратl* ‘ущелье’.

– *Аьтара* ‘поток’: *Аьтарабакlу* ‘холм у потока’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *аьтара* ‘горный поток’ + *бакlу* ‘холм’.

– *Сун* ‘склон’: *Ттукрасун* ‘ослиный склон’, уточн.: *сун* – солнечная сторона равнины, склона (*Кьуби* ‘Куба’): *ттукку* ‘осел’ + *сун* ‘южный склон’.

– *Гьан* ‘склон’: *Урттугьан* ‘склон, поросший травой’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *уртту* ‘трава’ + *гьан* ‘склон’.

– *Мащи* ‘хутор’: *Бартмащи* ‘крайний хутор’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *барт* ‘край’ + *мащи* ‘хутор’;

– прилагательные (прилагательное + существительное):

– *Кlирисса* ‘жаркий, горячий’: *Кlириар* ‘жаркая равнина’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *кlири*, краткая форма от *кlирисса* ‘жаркий’ + *ар* ‘равнина’.

– *Кlяласса* ‘белый’: *Кlлямурлу* ‘белая скала’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *кlля* (*кlяла*), краткая форма от *кlяласса* + *мурлу* ‘скала’.

– *Бучсса* ‘полный, толстый, жирный’: *Бучбакlу* ‘холм округлой формы (полный холм)’ (*Бахликlул* ‘Багикла’): *буч*, краткая форма от *бучсса* ‘полный’ + *бакlу* ‘холм’. – *Кьасса* ‘ровный’: *Кьакъур* ‘плоские пашни’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *кьа*, краткая форма от *кьасса* ‘плоский’ + *къур* ‘пашни’;

– числительные (числительное + существительное):

– *Кlиахънибалу* ‘место между двумя садами’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *кlи* ‘два’ + *ахъ* ‘огород’ + *-ни-* + аффикс *-балу*.

– *Кlибакlуялу* ‘местность двух холмов’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *кlи* ‘два’ + *бакlу* ‘холм’ + аффикс *-ялу*.

Усеченных названий среди вицхинских МкТ меньше, чем полных. Усеченные названия МкТ утратили первую (или вторую) часть:

– *Къагъра бакlу* ‘слово с затемненной семантикой + холм’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *къагьра* ‘слово с затемненной семантикой’ + *бакlу* ‘холм’.

– *Зурттивалу* ‘горная местность’ (*Гъуйми* ‘Гуйми’): *зуртти* ‘слово с затемненной семантикой’ + аффикс *-валу*. Усеченные микротопонимы в структурном плане встречаются в двух разных вариантах: первая часть – слово с затемненной семантикой, а вторая часть – имя существительное и наоборот.

М.Р. Багомедов в монографии «Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект» [4] приводит классификацию, на которую мы опираемся в своем исследовании:

Простые**:**

– *Гумах* ‘слово с затемненной семантикой’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’).

– *Гьан* ‘теневая сторона долины, склона’ (*Кьуби* ‘Куба’).

– *Ласатlи* ‘слово с затемненной семантикой’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’).

– *Кьалакьи* ‘местность в форме крышки’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *кьалакьи* ‘крышка’.

– *Ххажазани* ‘яичница’ (*Куми* ‘Кума’): *ххазажани* ‘яичница’.

Сложные**:**

МкТ, состоящие из корня существительного + аффикса:

– *Ардаравалу* ‘равнинная местность’ (*Кьуби* ‘Куба’): *ар* ‘равнина’ + *дара* ‘равнина’ + аффикс *-валу*.

– *Ардаралу* ‘равнина’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *ар* ‘равнина’ + *дара* ‘равнина’ + аффикс *-лу*.

– *Аритlалу* ‘равнинное место’ (*Бахликlул* ‘Багикла’): *ар* ‘равнина’ + аффикс *-тlалу*.

МкТ, состоящие из существительного + интерфикса + аффикса:

– *Арниялу* ‘местность над равниной’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *ар* ‘равнина’ + *-ни-* + аффикс *-ялу*. •*Ахъалалу* ‘местность, расположенная ниже садов’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *ахъ* ‘огород’ + *-ал-* + аффикс *-алу*.

– *Аьнттавалу* ‘маленькая местность’, букв.: расстояние между крайними пальцами кисти руки (*Кьуби* ‘Куба’): *аьнт* ‘мера длины’ + *-тта-* + аффикс *-валу*.

МкТ, состоящие из существительного + существительного:

– *Ахъратl* ‘огородное ущелье’ (*Бахликlул* ‘Багикла’): *ахъ* ‘огород’ + *ратl* ‘ущелье’. – *Аьтарабакlу* ‘холм у потока’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *аьтара* ‘горный поток’ + *бакlу* ‘холм’.

– *Барттмащи* ‘крайний хутор’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *барт* ‘край’ + *мащи* ‘хутор’.

МкТ, состоящие из существительного + существительного + аффикса:

– *Ардаравалу* ‘равнинная местность’ (*Кьуби* ‘Куба’): *ар* ‘равнина’ + *дара* ‘равнина’ + аффикс *-валу*.

– *Ардаралу* ‘равнина’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *ар* ‘равнина’ + *дара* ‘равнина’ + аффикс *-лу*. •*Сикъуралу* ‘местность злых пашен’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *си* (возможно: сси) ‘злость’ + *къур* ‘пашня’ + аффикс *-алу*.

МкТ, состоящие из существительного + существительного + интерфикса + аффикса:

– *Ккамарттакьаниялу* ‘местность лужайки с корой’ (*Ккуркkул* ‘Куркли’): *ккамара* ‘кора’ + *кьан* ‘равнина’ + *-и-* + аффикс *-ялу*.

МкТ, стоящие из корня существительного + интерфикса + существительного:

– *Бургъисун* ‘солнечный склон’ (*Бахликlул* ‘Багикла’): *баргъ* ‘солнце’ + *сун* ‘склон’. – *Бюрунихххюл* ‘куча гравия в форме оленя’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *бюрни* ‘олень’ + *ххюл* ‘щебень’.

– *Сунукъур* ‘пашни на склоне’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *сун* ‘южный склон’ + *-у-* + *къур* ‘пашня’. •*Ттукрасун* ‘ослиный склон’, уточн.: *сун* – солнечная сторона равнины, склона (*Кьуби* ‘Куба’): *ттукку* ‘осел’ + *сун* ‘южный склон’.

МкТ, состоящие из существительного + интерфикса + существительного:

– *Хъюрдаратl* ‘ущелье загонов’ (*Бахликlул* ‘Багикла’): *хъю* ‘загон’ + *-а-* + *ратl* ‘ущелье’.

– *Чlиутlраарду* ‘равнины в форме затычки’ (*Ккуркkул* ‘Куркли’): *чlиутl* ‘затычка’ + *-ра-* + *арду* ‘равнины’. Речь идет скорее об очень маленьком участке земли.

МкТ, состоящие из краткого прилагательного + существительного:

– *Бучбакlу* ‘холм округлой формы (полный холм)’ (*Бахликlул* ‘Багикла’): *буч*, краткая форма от *бучсса* ‘полный’ + *бакlу* ‘холм’. •*Кlириар* ‘жаркая равнина’ (*Гъунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *кlири*, краткая форма от *кlирисса* ‘жаркий’ + *ар* ‘равнина’.

– *Ккуркkибакlу* ‘круглый холм’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *ккуркки*, краткая форма от *ккурккисса* ‘круглый’ + *бакlу* ‘холм’.

МкТ, состоящие из краткого прилагательного + интерфикса + аффикса:

– *Ккуркkичарахалу* ‘местность + слово с затемненной семантикой’, уточн.: местность в форме конусообразной печи (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *ккуркки*, краткая форма от *ккурккисса* ‘круглый’ + *чара* ‘слово с затемненной семантикой’ + аффикс *-халу*.

МкТ, состоящие из краткого прилагательного + существительного + аффикса:

– *Лахъимагъриялу* ‘местность над длинными полосками’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *лахъи*, краткая форма от *лахъисса* ‘длинный’ + *магъ* ‘хвост’ + аффикс *-ялу*.

– *Оьххалу* ‘местность злых нитей’ (*Куми* ‘Кума’): *оь*, краткая форма от *оьсса* ‘злой’ + *ххал* ‘нить’ + аффикс *-у*.

МкТ, состоящие из краткого прилагательного + существительного + интерфикса + аффикса: •*Гьанттацlанттиялу* ‘местность, где останавливаются на ночлег’ (*Гъуйми* ‘Гуйми’): *гьантта* ‘ночлег’ + *цlан* ‘ночь’ + *-ттu-* + аффикс *-ялу*.

МкТ, состоящие из числительного + существительного + интерфикса + аффикса:

– *КIиахънибалу* ‘место между двумя садами’ (*Гьунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *кIи* ‘два’ + *ахъ* ‘огород’ + *-ни-* + аффикс *-балу*.

– *КIикьунттабалу* ‘место между двумя валунами’ (*Гьунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *кIи* ‘два’ + *кьун* ‘валун’ + *-тта-* + аффикс *-балу*.

МкТ, состоящие из числительного + существительного + аффикса:

– *КIибакIуялу* ‘местность двух холмов’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *кIи* ‘два’ + *бакIу* ‘холм’ + аффикс *-ялу*.

– *УрчIщиналу* ‘местность девяти вод’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *урчI*, от *урчIва* ‘девять’ + *щин* ‘вода’ + аффикс *-алу*.

МкТ, состоящие из числительного + существительного:

– *КIимурлу* ‘двойная скала’ (*Кьуби* ‘Куба’): *кIи* (*кIива*) ‘два’ + *мурлу* ‘скала’.

МкТ, состоящие из усеченной формы существительного в родительном падеже + целого слова:

– *Лакрасун* ‘лакский склон’ (*Гьуйми* ‘Гуйми’): *лак* ‘лакцы’ + *-ра-* + *сун* ‘склон’.

МкТ, состоящие из формы существительного в родительном падеже + целого слова:

– *Латlулщин* ‘вода Лату’ (*БахIукIул* ‘Багикла’): *Латlу* ‘личное мужское имя’ + *щин* ‘вода’.

Составные:

– *Агъал оьнтIари къур* ‘пашни Ага в форме ложбинок’ (*Гьуйми* ‘Гуйми’): *Агъа* ‘личное мужское имя’ + *оьнтIа* ‘ложбина’ + *къур* ‘пашня’. •*Ажил ххюл* ‘гравий Ажи’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *Ажи* ‘женское собственное имя’ + *ххюл* ‘гравий’. •*Алхасул рахI* ‘лощина Алхаса’ (*БахIукIул* ‘Багикла’): *Алхас* ‘мужское собственное имя’ + *рахI* ‘лощина’.

– *Арил хъуруннай къур* ‘массив равнинных полей’ (*Гьуйми* ‘Гуйми’): *ар* ‘равнина’ + *хъу* ‘поле’ + *къур* ‘пашня’. •*АхIмалул ар* ‘Ахмеда равнина’ (*Кьуби* ‘Куба’): *АхIмад* ‘личное мужское имя’ + *ар* ‘равнина’. •*Аьлил мачI* ‘Луг Али’ (*Кьуби* ‘Куба’): *Аьли* ‘личное мужское имя’ + *мачI* ‘луг’.

Продуктивным словообразовательным аффиксом МкТ вицхинского магала являются *-алу*:

– *Бяртяхъалу* ‘место, где растет много фруктовых деревьев’ (*Гьунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *бяртахъ* ‘слово с затемненной семантикой’ + аффикс *-алу*.

– *Бярулалу* ‘местность над прудом’ (*Ттурчlи* ‘Турчи’): *бяр* ‘озеро’ + аффикс *-алу*.

– *Вивгъарачlалу* ‘местность внутри + слово с затемненной семантикой’ (*Ккурккул* ‘Куркли’): *вив* ‘внутри’ + *гъарачI* ‘слово с затемненной семантикой’ + аффикс *-алу*. В вицхинских МкТ суффикс *-алу* представлен: в унчукатлинском говоре из 45 МкТ в 20, в турчинском говоре из 47 МкТ в 29, в багиклинском 40 из 22 МкТ в куминском говоре из 11 МкТ в 5, в курклинском говоре из 36 МкТ в 15, в кубинском говоре из 24 МкТ в 3, в гуйминском говоре из 28 МкТ в 10.

Продуктивны и сочетания прилагательных с цветообозначением с существительными:

– *Щюллирахl* ‘зеленая лощина’ (*Гьунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *щюлли*, краткая форма от *щюллисса* ‘зеленый’.

– *Хъахъияв* ‘желтая местность’ (*Гьунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *хъахъи*, краткая форма от *хъахъисса* ‘желтый’ + аффикс *-яв*.

Распространена и краткая форма прилагательного *оь* (*оьсса*) ‘злой’:

– *ОьхIалу* ‘злая роща’ (*БахIукIул* ‘Багикла’): *оь*, краткая форма от *оьсса* ‘злой’ + *хIалу* ‘роща’. •*Оьххалу* ‘местность злых нитей’ (*Куми* ‘Кума’): *оь*, краткая форма от *оьсса* ‘злой’ + *ххал* ‘нить’ + аффикс *-у*.

– *ОьбакIу* ‘злой холм’ (*Гьунчlукьатlи* ‘Унчукатль’): *оь*, краткая форма от *оьсса* ‘длинный’ + *бакIу* ‘холм’.

Вицхинский диалект состоит из 15 говоров: унчукатлинский, багиклинский, камашинский, куминский, курклинский, кубинский, каринский, чукнинский, турчинский, шахувинский, шунинский, гуйминский, карашинский, кундинский, вицхинский. «Речь жителей каждого из аулов наряду с общими особенностями имеет и частные признаки» [5, с. 110], которые отразились и на МкТ всех говоров вицхинского диалекта лакского языка.

В работе исследованы МкТ аулов вицхинского магала Лакского района РД: *Гьуйми* «Гуйми», *Гьунч1укьат1и* «Унчукатль», *Ккурккул* «Куркли», *Бах1ик1ул* «Багикла», *Куми* «Кума», *Ттурч1и* «Турчи», *Кьуби* «Куба». Из 211 названий вицхинских МкТ: 45 – унчукатлинских МкТ, 36 – курклинских МкТ, 11 – куминских МкТ, 28 – гуйминских МкТ, 24 – кубинских МкТ, 40 – багиклинских МкТ, 47 – турчинских МкТ.

Исследование лакской МкТ актуально на современном этапе развития дагестанского (лакского) языкознания и может заинтересовать лингвистов, фольклористов, историков, этнографов, культурологов и др.

Библиографический список


1. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический анализ*. Махачкала, 2013.
2. Чалаева П.Ш., Щейхахмедова Р.М. Микротопонимы селения Бурши. *Заметки ученого*. 2017; № 4 (20): 71–75.
3. Чалаева П.Ш., Омарова (Рамазанова) А.А. Микротопонимы бартхинского диалекта лакского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 288–290.
4. Грищенко К.Ф. *Из якутской топонимики. Топонимика Востока. Новые исследования*. Москва, 1964.
5. Хайдаков С.М. *Очерки по лакской диалектологии лакского языка*. Москва, 1966.


References


1. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij analiz*. Mahachkala, 2013.
2. Chalaeva P.Sh., Schejhahmedova R.M. Mikrotoponimy seleniya Burshi. *Zametki uchenogo*. 2017; № 4 (20): 71-75.
3. Chalaeva P.Sh., Omarova (Ramazanova) A.A. Mikrotoponimy barthinskogo dialekta lakskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 288-290.
4. Grischenko K.F. *Iz yakutskoj toponimiki. Toponimika Vostoka. Novye issledovaniya*. Moskva, 1964.
5. Hajdakov S.M. *Ocherki po lakskoj dialektologii lakskogo yazyka*. Moskva, 1966.


*Статья поступила в редакцию 17.05.24*

УДК 81’25:004.738.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-519-522

***Shamne N.L.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University, (Volgograd, Russia), E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*
***Shepovskii O.E.,*** *postgraduate, teaching assistant, Volgograd State University, (Volgograd, Russia), E-mail: o.shepovsckiy@volsu.ru*

**LINGUISTIC ASPECT OF GLOBALIZATION OF A WEB RESOURCE.** The study observes the process of globalization of web resources from the point of view of the language and translation research. The study aims to identify the linguistic tasks involved in the internationalization and localization processes. The study conducted a comparative analysis of three regional versions of the GetYourGuide website, created for Britain, Russia and Germany. The article traces the operations carried out on the text in the process of globalization of a web resource from the original version to the internationalized and localized one. As a result of the study, it is found that most operations performed on the texts are of a general translation nature, aimed at ensuring that the translated text complied with the norms of the target language. However, the paper identifies the main linguistic operations specific for the tasks of each of the globalization stages. For internationalization, the main tasks are the removal of redundant information and the universalization of the semantic content of the text. The main linguistic tasks of localization are to adapt the text to the norms of the target language, as well as to adapt its semantic content to the cultural perception of the potential recipient.

*Key words:* **globalization, localization, internationalization, translation, Internet communications, cultural translation, adaptation, semantics, method of translation**

***Н.Л. Шамне,*** *д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*
***О.Е. Шеповский,*** *аспирант, асс., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: o.shepovsckiy@volsu.ru*

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ВЕБ-РЕСУРСА

Статья посвящена процессу глобализации веб-ресурсов с точки зрения наук о языке и переводе. Исследование направлено на выявление лингвистических задач интернационализации и локализации. В ходе исследования был проведен сопоставительный анализ трех региональных версий веб-сайта GetYourGuide, созданных для Британии, России и Германии. В статье поэтапно прослеживаются операции, проводимые над текстом в процессе глобализации веб-ресурса, от оригинальной к интернационализированной и к локализованной версиям. В результате проведенного исследования было установлено, что большинство производимых над рассматриваемыми текстами операций носят общепереводческий характер и преследуют цель установления соответ-

ствия текста перевода нормам целевого языка. Определены основные лингвистические операции, характерные для задач каждого из этапов глобализации. Для интернационализации ведущими задачами являются удаление избыточной информации и универсализация смыслового содержания текста. Основные лингвистические задачи локализации – приспособление текста к нормам целевого языка, а также его смыслового содержания – к культурному восприятию потенциального получателя.

*Ключевые слова:* **глобализация, локализация, интернационализация, перевод, интернет-коммуникация, культурно-ориентированный перевод, адаптация, семантика, переводческий прием**

Актуальность исследования обусловлена ускорением темпов глобализации, в результате которой увеличивающийся объем информации и продукции требует более широкого распространения, эти процессы распространяются на все большее количество регионов, языков и культур. Как реакция на отмеченные процессы в практике перевода сформировалась новая индустрия – GILT processes – Globalization, internationalization, localization, translation.

Многие современные исследователи, занимающиеся вопросами, связанными с данной индустрией, опираются в своих изысканиях на терминологию и рекомендации, разработанные Ассоциацией отраслевых стандартов локализации (LISA). LISA действовала с 1990 по 2011 год. В настоящий момент ее стандарты доступны на веб-сайте Ассоциации глобализации и локализации (GALA) [1].

В частности, на эти стандарты в своих исследованиях опирается Берт Эсселинк., который выделяет две цели интернационализации продукта: сделать его высокофункциональным и понятным для пользователей из других стран или оптимизировать локализацию, в таком случае интернационализация выступает как подготовительный этап перед локализацией [2, с. 2–3]. Глобализация, по мнению ученого, охватывает как процесс интернационализации, так и локализации, для того чтобы издателя можно было считать «глобальным», ему необходимо разрабатывать, переводить, продавать и распространять свою продукцию на иноязычных рынках [3, с. 4]. Центральное понятие индустрии GILT – локализацию – исследователь определяет как процесс передачи текста на другой язык предельно естественным для этого языка способом, то есть так, чтобы сделать текст понятным и не вызывающим затруднений у его получателя с лингвистической, культурологической и территориальной точек зрения. Исследователь отмечает, что с позиции перевода, несмотря на то, что она подразумевает ряд лингвистических процедур, локализация не представляется как задача, ограниченная областью знаний лингвистики [2, с. 3].

Целью статьи является описание лингвистической стороны процесса глобализации текстовых продуктов. Для достижения данной цели предполагается решение следующих задач: 1) обозначить место глобализации, локализации и интернационализации в современных лингвистических и транслатологических исследованиях; 2) определить основные лингвистические процедуры, производимые над текстом в процессе интернационализации; 3) выявить основные лингвистические процедуры, производимые над текстом в процессе локализации.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении лингвистических процессов, происходящих на обоих этапах глобализации веб-ресурса. Научная новизна обусловлена ориентацией исследования на определение лингвистических процедур, производимых в процессе глобализации продукта. Современные исследования, посвященные глобализации, интернационализации и локализации преимущественно направлены на описание экстралингвистических особенностей этих процессов, а также на изучение специфики текстовых продуктов, которые обычно подвергаются глобализации. Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы как вспомогательный материал в практике создания многоязычных веб-ресурсов для эффективного распределения задач между переводчиками. Основными методами в работе являются сопоставительный анализ и лексико-семантический анализ. Материалом исследования послужили данные многоязычного туристического веб-ресурса GetYourGuide.

Индустрия GILT активно развивается и на данный момент вовлекает все больше специалистов из различных областей. На эту тенденцию, в частности, указывает И. Гамбье. Исследователь отмечает стремительное расширение спектра оказываемых услуг в области локализации. Сейчас индустрия охватывает практики, все дальше отдаляющиеся от задач лингвистики и переводоведения. Среди них управление проектами, графический дизайн, разработка программного обеспечения, верстка, создание систем управления контентом и техническое обслуживание [3, с. 60].

Интернационализация как один из этапов глобализации направлена на максимальное снижение затрат за счет экономии времени и денег и создания шаблона, который впоследствии может быть легко локализован. М. Кассават отмечает, что интернационализация не предлагает потребителю какой-либо готовый продукт и происходит за пределами его поля зрения [4, с. 30]. Тем не менее проведенные нами ранее исследования показывают возможность независимого использования интернационализированных текстов, например, в глобальных версиях сайтов для небольших стран, на рынке которых компания уже действует, однако создавать локализованную версию сайта для такой страны оказывается экономически невыгодно [5, с. 31].

Необходимо отметить, что при значительных потерях с лингвистической и экстралингвистической сторон интернационализация дает ряд существенных преимуществ при создании многоязычного продукта. Во-первых, благодаря адаптации технической документации интернационализация облегчает понимание содержания исходного текста, что, в свою очередь, заметно упрощает перевод на другие языки [6, с. 202]. Во-вторых, значительно сокращаются расходы на производство локализованных версий, в том числе благодаря сокращению объема и упрощению текста [7]. В-третьих, оптимизируется и упрощается процесс отбора переводчиков, так как при наличии интернационализированной версии, выполненной на одном из широко распространённых языков (чаще всего английском), перевод на другие языки производится именно с этой версии [8, с. 55].

Локализации подвергается довольно широкий спектр продукции. Каждый отдельный продукт характеризуется специфическими ограничениями и требованиями, выдвигаемыми к переводчику. В частности, М.М. Санчес Рамос отмечает, что локализаторы видеоигр обычно изолированы от инженерно-технических задач или занятий программированием, а локализация веб-сайтов нередко выдвигает требование, по крайней мере базового понимания HTML, в то же время для локализатора программного обеспечения может оказаться крайне полезным знание определенных аспектов объектно-ориентированных языков программирования [9, с. 3].

Культурная адаптация в современных исследованиях зачастую рассматривается как отличительная часть локализации. При этом высказывается мнение, что применение культурной адаптации характерно для переводческой практики в целом. Культурная адаптация, несомненно, является важным аспектом перевода, поскольку она учитывает существование уникальных культурных концептов и реалий, которые могут быть по-разному представлены или вовсе не иметь прямых эквивалентов в других языках [10; 11]. Эти различия в концептуализации могут привести к трудностям в точной передаче предполагаемого значения текста. Хотя культурная адаптация может быть полезной, важно понимать, что она не всегда требуется и даже может быть неуместной в определенных ситуациях. Данной позиции, в частности, придерживается Дж. Торрес дел Рей. Исследователь отмечает, что для локализации, несомненно, характерна ориентация на целевую культуру и конечных пользователей. При этом требование адаптации продукта зависит от конкретной ситуации [12, с. 11]. Локализация, которая учитывает регион, язык и культурную принадлежность целевой аудитории, выдвигает условия, при которых адаптация становится необходимой.

В рамках изучения специфики процесса глобализации веб-контента рассмотрим материалы туристического веб-ресурса GetYourGuide. Сайт переведен на 18 языков, всего на сайте доступны 24 языковые версии для разных регионов. Среди них три на немецком, три на английском, две на испанском и две на португальском языках. Для изучения лингвистической стороны процессов интернационализации и локализации был проведен сопоставительный анализ трех региональных версий (для Британии, России и Германии) веб-сайта GetYourGuide.

Компания была основана в Цюрихе в Швейцарии, штаб-квартира на данный момент находится в Германии. В качестве исходной версии веб-сайта мы будем рассматривать немецкую версию (для Германии). Именно эта версия, в соответствии с данными, полученными в результате анализа архивных веб-страниц за разные годы, обновлялась раньше других немецкоязычных и англоязычных версий. В частности, текст в разделе «О нас», рассматриваемый далее и представленный на сайте в данный момент, появился в версии для Германии в 2017 году, в то время как в швейцарской и англоязычных версиях только в 2018 году. Русская версия сайта была добавлена в 2017 году, и в ней сразу использовалась актуальная версия текста. Тем не менее сравнительный анализ русской, английской и немецкой версий указывает на то, что перевод на русский язык осуществлялся с англоязычной версии. Русский текст оказался структурно и семантически ближе к английской версии, чем к немецкой.

Рассмотрим следующий заголовок: *Die* ***neue Art*** *zu reisen* (немецкая версия) / ***Changing how*** *the* ***world*** *travels* (английская версия). / ***Меняем мир*** *путешествий* (русская версия). В данном случае можно заметить, что русский заголовок ближе по смыслу к английскому варианту, чем к немецкому. При этом английский заголовок в меньшей степени отличается от немецкого. Значение *neue* (*новый*) было передано при помощи глагола *Change* (*менять*), а существительное *Art* (*способ*) наречием *how* (*как*). Кроме того, в английской версии был добавлен новый семантический элемент *the world* (*мир*), отсутствующий в немецком варианте заголовка. В русской версии также присутствует этот семантический элемент, использован глагол *менять* аналогично английской версии, при этом семантический компонент, передаваемый лексемой *Art,* в немецкой версии удален полностью.

Приведем следующий пример: *Wir* ***haben uns*** *nichts Geringeres* ***vorgenommen,*** *als deine Reisen* ***unvergesslich*** *zu* ***machen*** (немецкая версия). / ***We're on a journey*** *to* ***transform*** *ordinary trips into* ***extraordinary*** *ones* (английская версия). / *Мы* ***превращаем*** *обычные путешествия в* ***особенные*** (русская версия). Аналогично предыдущему примеру в данном случае текст в английской версии незначительно отличается от текста в немецкой; русский вариант имеет больше общего именно с английской версией и довольно далек от немецкой. Выражение *haben sich vornehmen* (*намериваться / решиться*) было передано в

английской версии схожим по смыслу, но не равнозначным выражением *be on a journey* (*быть на пути к чему-либо*). В русской версии, в свою очередь, данный фрагмент был полностью удален. На тот факт, что перевод на русский язык выполнялся именно с английской версии, также указывает используемая лексика. В немецкой версии в приведенной конструкции в качестве смыслового глагола выступает глагол *machen* (*делать*), в английской – глагол *transform* (*превращать/трансформировать*), в русской версии – глагол с тем же значением, что и в английской, – *превращаем*. В немецкой версии используется прилагательное *unvergesslich* (*незабываемый*), в английской версии прилагательное было изменено на *extraordinary*, в русской версии отмечено прямое соответствие английской – прилагательное *особенные*.

Исходя из полученных при анализе данных, становится понятно, что перевод на русский язык выполнялся именно с английской версии. Таким образом, английская версия является для данного многоязычного веб-ресурса предлокализированной, или интернационализированной версией. Стоит отметить, что сравнительный анализ трех доступных на сайте англоязычных версий не выявил лингвистических отличий между этими версиями, следовательно, интернационализированные тексты не были адаптированы к каждому из регионов. Этот факт позволяет нам рассматривать тексты любой из англоязычных версий как интернационализированные, без необходимости учета их региональной специфики, что, в свою очередь, позволяет нам изучить лингвистическую сторону процесса интернационализации на данном материале, рассматривая немецкую версию как первоисточник, а английскую – как ее интернационализированный вариант.

Рассмотрим следующий пример: *Mit GetYourGuide an deiner Seite – und in deiner Tasche – **entdeckst du mehr** an jedem Reiseziel / With GetYourGuide on your side (and in your pocket), **creating memorable moments** has never been easier.* Как можно заметить, вторая часть предложения была значительно изменена в английской версии. Информация о возможности узнать больше о цели путешествия, заложенная в этой конструкции в оригинале, была удалена и заменена новой о легкости создания воспоминаний. Можно сказать, что в данном случае была использована модуляция по схеме «узнавать новое – значит, порождать воспоминания». Следует выделить также в рамках перевода контекстуальные антонимы: *mehr* (*больше*) стало *easier* (*легче*). Таким образом, смысл, заложенный в оригинале, пусть и не в полной мере, но был передан в переводе. Примечательно, что единица *entdecken* в рассматриваемом тексте ни разу не передавалась прямым соответствием, что подтверждается следующим примером: ***Entdecken** leicht gemacht – **Travel** made easy.* Лексема *Entdecken* (*открытие*) в данном случае передана лексемой *Travel (путешествие*). Аналогичным образом обстоит ситуация и в следующем примере: *…und **entdecke** alles, was dein Reiseziel zu bieten hat. / …to **experience** all your destination has to offer.* В данном фрагменте *entdecken* (*открывать, обнаруживать*) – глагол, в английской версии ему соответствует другая глагольная единица – *experience* (*испытывать*), хотя наиболее близкими единицами в английском языке являются *discover* и *discovery*. Таким образом, если в оригинальной немецкой версии семантической доминантой текста можно назвать «открытие» или «новизну», то для английской версии это «отдых» и «развлечение».

Рассмотрим другой пример: *Wir **verbinden** Menschen mit den Orten, die sie besuchen. / We're **changing the way** people **connect** to the places they visit.* В английской версии изменился смысл данного предложения. Если в оригинале говорится, что компания непосредственно «соединяет» людей и посещаемые ими места, то в английской версии указывается лишь на изменение способа, которым сами люди соединяют себя с этими местами. Таким образом, в английской версии утверждение является менее категоричным.

Следующий пример демонстрирует тенденцию к сокращению исходных текстов в ходе интернационализации: *Suche und buche ganz **einfach deine Lieblingsaktivität, wir erledigen den Rest**. Lehn dich entspannt zurück – **wir informieren dich, wann und wo es losgeht.** / Browse and book, and **we'll tell you when to be where**. You can just focus on having a great time.* В представленном фрагменте была удалена избыточная информация (*einfach deine Lieblingsaktivität; wir erledigen den Rest*), на ее место помещена ключевая информация из следующего предложения (*we'll tell you when to be where*), оставшаяся во втором предложение информация была частично изменена, и из нее сформировано отдельное предложение.

В следующем заголовке в английской версии значительно изменилось не только лексическое наполнение, но и заложенный в него смысл: ***Von** Reisenden **empfohlen.** / **Made for** travelers*. Тем не менее заголовок все еще соответствует следующему за ним положительному комментарию пользователя ресурса. Заголовок больше не указывает на то, что за ним следует отзыв клиента, но совместно с представленным далее отзывом дает положительную оценку деятельности компании. Для достижения такого результата в процессе перевода было использовано смысловое развитие.

Таким образом, сравнительный анализ немецкой и английской версий раздела «О нас» показывает, что далеко не все изменения в тексте связаны с требованиями интернационализации. Многие изменения обусловлены, прежде всего, различием норм двух рассматриваемых языков и особенностями функционирования туристических текстов в немецком и английском языках. Тем не менее удалось обнаружить и ряд изменений, связанных непосредственно с задачами интернационализации, в частности сокращение исходного текста и изменение смыслового содержания в сторону его универсализации.

В рамках сравнительного анализа языковых версий сайта GetYourGuide, помимо описанных ранее особенностей, связанных с процессом интернационализации, были выявлены некоторые изменения лингвистического характера, произошедшие в результате локализации веб-сайта на русский язык. Как отмечалось ранее, локализация на русский язык производилась с английского языка, и именно английская версия выступала в роли промежуточной интернационализированной версии. С целью определения производимых над текстом при локализации веб-ресурсов лингвистических операций рассмотрим некоторые отдельные примеры:

1. ***Don't waste** a moment. / **Наслаждайтесь каждым** мгновением.* В данном примере выражение *don't waste a moment* было передано на русский язык при помощи антонимического перевода *Наслаждайся каждым мгновением*, при этом такой перевод в большей степени соответствует нормам русского языка, чем буквальный *«не трать ни мгновения»,* и более адекватно передает содержание следующего за данным заголовком текста. Предложение, представленное ниже, указывает на возможность синтаксических изменений в локализуемых текстах:

2. *You'll find **unbeatable activities for all ages** and interests **on GetYourGuide**. / **В GetYourGuide** вы найдете **интересные занятия для любых возрастов** и на любой вкус.* В русской версии был изменен порядок слов. Обстоятельство *В GetYourGuide* было перенесено в начало предложения. В результате новая информация – *занятия для любых возрастов и на любой вкус* – оказалась в конце предложения, что в большей степени соответствует порядку следования темы и ремы в русском языке. Кроме того, в данном примере можно также заметить, что английское прилагательное *unbeatable* (*непревзойдённый, непобедимый, уникальный*) в русской версии было передано более нейтральным русским прилагательным *интересные*.

3. ***Memories aren't made** while standing in line. / Ожидание в очереди за билетом **вряд ли** оставит у вас **приятные** воспоминания.* В русской версии был изменен порядок следования лексических единиц, и увеличен объем предложения посредством добавления двух семантических компонентов: *вряд ли*, выражающего сомнение, и *приятные*, конкретизирующего следующую за ним лексему *воспоминания*. В результате в русской версии *ожидание в очереди* представлено как негативный опыт, в то время как в английской версии оно оценивалось как нечто более нейтральное.

4. *Book ahead and **skip the lines** at the world's **biggest** attraction. / Бронируйте заранее и **посещайте лучшие** достопримечательности мира **без очереди**.* В русской версии в данном предложении выражение *skip the lines* было эксплицировано и передано как «посещать без очереди». Единица *the biggest* передана в соответствии с лексической сочетаемостью как *лучшие*. Кроме того, изменения на лексическом уровне привели к необходимости изменения порядка слов для сохранения синтагматических связей между частями предложения.

5. *"Absolutely amazing! This was one of the most incredible experiences I have ever had. It was perfectly timed and well organized." – **Kristy** from the **UK** after touring **the Harry Potter** studio. / «Это невероятно! Одно из моих самых запоминающихся путешествий с семьей. Без проблем и длинных очередей, всё действительно круто организовано». **Елена** из **России** после посещения **Эйфелевой башни** без очереди.* В отзыве, представленном на сайте в разделе «О нас» в русской версии, была использована лингвокультурная адаптация. Имя *Kristy* было изменено на русское *Елена*, а достопримечательность *the Harry Potter studio* была заменена на широко известную *Эйфелеву башню*. При этом содержание самого отзыва было передано на русский без значимых изменений. Необходимо отметить, что применение приема лингвокультурной адаптации в других языковых версиях обнаружено не было.

Как показал проведенный анализ эмпирического материала, лингвистические операции, производимые в процессе локализации объемных текстов, подобных разделу «О нас» сайта GetYourGuide, направлены преимущественно на приведение текста в соответствие с нормами языка перевода, что в большинстве случаев достигается посредством переводческих приемов и трансформаций. Таким образом, в ходе анализа были определены следующие лингвистические операции: 1) изменение синтаксической структуры отдельных фрагментов текста; 2) лексические замены; 3) изменение семантического содержания; 4) лингвокультурная адаптация.

Проведенное исследование на материале многоязычного веб-портала GetYourGuide позволило проследить все этапы глобализации текстового продукта – от интернационализации посредством перевода с немецкого на английский язык до локализации на русский язык. В результате сопоставительного анализа были определены основные лингвистические задачи, характерные для каждого из этапов глобализации рассматриваемого туристического веб-портала. Для интернационализации такими задачами являются удаление избыточной информации и универсализация смыслового содержания текста. Основные задачи локализации, в свою очередь, состоят в адаптации текста к нормам целевого языка, а также в адаптации его смыслового содержания к культурному восприятию потенциального получателя. Результаты исследования расширяют возможности в области эффективного распределения задач между командой переводчиков при создании многоязычного веб-ресурса. Дальнейшее исследование может быть направлено на рассмотрение лингвистических процедур, характерных для других типов текстовых продуктов, предполагающих глобальное распространение. Это позволит определить общие и специфические лингвистические операции, производимые над текстом в процессе глобализации.

Библиографический список

1. *GALA – Globalization and Localization Association*. 2020. Available at: https://www.gala-global.org/industry/introduction-language-services
2. Esselink B. *A practical guide to localization*. Philadelphia: John Benjamins Publishing; 2000.
3. Гамбье И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2016; № 4: 56–74.
4. Kassawat M. Translation and Localization: Frequent Arguments through Asymmetric Binoculars. *TransLogos Translation Studies Journal.* 2021; № 2 (4): 27–44.
5. Шеповский О.Е. Интернационализация текста в парадигме лингвистических и транслатологических исследований: глобальное и предлокализационное направления интернационализации. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика.* 2024; №1 (24): 26-32.
6. Нардюжев В.И., Нардюжев И.В., Марфина В.Е., Куринин И.Н. Лингвистические особенности локализации программного обеспечения. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Информатизация образования. 2018; № 2 (15): 197–205.
7. Шеповский О.Е. Интернационализация текстов международных компаний. *Artium Magister.* 2022; № 2 (22): 60–64.
8. Саяхова Д.К. Лингвокультурная адаптация текста при переводе (на материале видеоигр). *Казанский лингвистический журнал.* 2020; № 1 (3): 52–63.
9. Sánchez Ramos M.M., Torres del Rey J., Morado Vázquez L. Localisation Training in Spain and Beyond: Towards a Consensus on Content and Approach. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business.* 2022; № 62: 1–26.
10. Шамне Н.Л., Макарова М.В. Лингвокультурные характеристики языковых средств выражения субкатегорий близость/дальность в русском и немецком языках. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2012; № 1: 114–119.
11. Карасик В.И. Концепт как единица лингвокультурного кода. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2009; № 10 (44): 4–11.
12. Torres del Rey J., Morado Vázquez L. Transferring Web Accessibility through Localization and Internationalization Standards. *The Journal of Internationalization and Localization.* 2019; № 1 (6): 1–24.

References

1. *GALA – Globalization and Localization Association*. 2020. Available at: https://www.gala-global.org/industry/introduction-language-services
2. Esselink B. *A practical guide to localization*. Philadelphia: John Benjamins Publishing; 2000.
3. Gamb'e I. Perevod i perevodovedenie na perekrestke cifrovyh tehnologij. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2016; № 4: 56-74.
4. Kassawat M. Translation and Localization: Frequent Arguments through Asymmetric Binoculars. *TransLogos Translation Studies Journal.* 2021; № 2 (4): 27-44.
5. Shepovskij O.E. Internacionalizaciya teksta v paradigme lingvisticheskih i translatologicheskih issledovanij: global'noe i predlokalizacionnoe napravleniya internacionalizacii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika.* 2024; №1 (24): 26-32.
6. Nardyuzhev V.I., Nardyuzhev I.V., Marfina V.E., Kurinin I.N. Lingvisticheskie osobennosti lokalizacii programmnogo obespecheniya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2018; № 2 (15): 197-205.
7. Shepovskij O.E. Internacionalizaciya tekstov mezhdunarodnyh kompanij. *Artium Magister.* 2022; № 2 (22): 60-64.
8. Sayahova D.K. Lingvokul'turnaya adaptaciya teksta pri perevode (na materiale videoigr). *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal.* 2020; № 1 (3): 52-63.
9. Sánchez Ramos M.M., Torres del Rey J., Morado Vázquez L. Localisation Training in Spain and Beyond: Towards a Consensus on Content and Approach. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business.* 2022; № 62: 1-26.
10. Shamne N.L., Makarova M.V. Lingvokul'turnye harakteristiki yazykovyh sredstv vyrazheniya subkategorij blizost'/dal'nost' v russkom i nemeckom yazykah. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2012; № 1: 114-119.
11. Karasik V.I. Koncept kak edinica lingvokul'turnogo koda. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2009; № 10 (44): 4-11.
12. Torres del Rey J., Morado Vázquez L. Transferring Web Accessibility through Localization and Internationalization Standards. *The Journal of Internationalization and Localization.* 2019; № 1 (6): 1-24.

*Статья поступила в редакцию 16.05.24*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-522-524

***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: patima.alieva@yandex.ru*

**SEMASIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF NON-STANDARD WORDS: ANALYSIS OF METHODS AND FEATURES OF WORD FORMATION.** The study analyses the word formation of non-standard lexicon in English, focusing on its active ways of manifestation. Considerable attention is paid to the use of reduplication, transposition, suffixation and postpositional formations in the formation of plain units. The objective of the study is to identify the main trends and techniques used in the word formation of non-standard lexicon, as well as to determine their functional significance in the context of different socio-cultural variations. Using the method of quantitative-analytical research, the frequency of non-standard word-formation systems, their structural and semantic features are revealed using examples. The method includes the analysis of categorical structures, morphological transformations and contextual usage of the studied lexemes. The study emphasises the significance of non-standard word formation as an expressive means in colloquial and informal styles of English, and reveals the main differences between American and British variants of non-standard vocabulary. Overall, the study sheds light on the mechanisms of non-standard word formation and their role in language practice, which is important for understanding the dynamics of language and socio-cultural change.

*Key words:* **transposition, conversion, substantivation, adjectivation, abbreviations, standard vocabulary, stylistically lower vocabulary**

***П.Ш. Алиева,*** *канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: patima.alieva@yandex.ru*

# СЕМАСИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ: АНАЛИЗ ПРИЕМОВ И ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В проведенном исследовании анализируется словообразование нестандартной лексики в английском языке, акцентируется внимание на его активных способах проявления. Значительное внимание уделяется использованию редупликации, транспозиции, суффиксации и постпозиционных образований в формировании просторечных единиц. Цель исследования заключается в выявлении основных тенденций и приемов, используемых в словообразовании нестандартной лексики, а также в определении их функциональной значимости в контексте различных социокультурных вариативов. С использованием метода количественно-аналитического исследования на примерах выявляется частотность нестандартных словообразовательных систем, их структурные и семантические особенности. Методика включает анализ категориальных структур, морфологических преобразований и контекстуального употребления исследуемых лексем. В результате исследования подчеркивается значимость нестандартного словообразования как выразительного средства в разговорном и неформальном стилях английского языка, а также выявляются основные различия между американскими и британскими вариантами нестандартной лексики. В целом исследование проливает свет на механизмы нестандартного словообразования и их роль в языковой практике, что важно для понимания динамики языка и социокультурных изменений.

*Ключевые слова:* **транспозиция, конверсия, субстантивация, адъективация, аббревиатуры, стандартная лексика, стилистически сниженная лексика**

В условиях современной парадигмы лингвистического знания становится актуальным изучение коммуникативно-прагматического статуса и сущностных характеристик нестандартной лексики. Исследуемая проблематика имеет теоретическое и практическое значение в рамках изучения взаимодействия литературной и нелитературной речи, социально-профессиональной вариации лексического состава, ее функциональной и стилистической дифференциации

в разных коммуникативных сферах, а также взаимозависимости языковой и экстралингвистических факторов, определяющие выбор языка, что, в свою очередь, предполагает более тщательное изучение социальной дифференциации языка в контексте общей проблемы языковой вариативности, учитывающей реальное языковое поведение личности, обусловленное не только его языковой компетенцией, но и знанием социально обусловленных коннотаций языковых единиц. В современных лингвистических исследованиях особый интерес представляет анализ пласта нестандартной лексики, который позволяет понять культурный, социальный или профессиональный контекст, в котором она используется. Более того, изучение нестандартной лексики позволяет лингвистам и исследователям языка понять, как развивается язык, какие новые слова или выражения появляются и как они распространяются среди различных социальных групп. В литературе и в других видах искусства использование нестандартной лексики способствует не только созданию неповторимого стиля, колорита и атмосферы, но и обогащению содержания произведения. Это обусловлено не только актуальностью данной проблемы, но и ее значимостью для понимания языковых процессов и механизмов лексической эволюции [1–10].

Целью исследования является анализ и систематизация основных приемов словообразования нестандартной лексики в современном английском языке, оценка функциональной нагрузки и стилистической окраски.

Задачами исследования ставились выявление основных приемов нестандартного словообразования, анализ частотности и распространенности этих приемов в современном английском языке, сравнительный анализ использования нестандартных приемов в разных диалектах и социокультурных контекстах.

Научная новизна исследования заключается в выявлении характерных особенностей и тенденций словообразования нестандартной лексики в современном английском языке, включая активное использование коллокации, транспозиции, суффиксации, конверсии, субстантивации, адъективации, постпозитивных образований и аббревиатур, а также преобладание морфем германского происхождения и обогащение языка нестандартными выражениями, отражающими разнообразие языковой среды.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении лингвистики по проблемам семасиологической характеристики нестандартной лексики.

Практическая значимость исследования: результаты данной работы представляют интерес для филологов, специалистов в области прикладной лингвистики, а также могут найти практическое применение в сферах преподавания иностранных языков и перевода.

В рамках настоящего исследования применялся комплексный методологический подход, объединяющий лексико-семантический анализ языкового материала, морфологический, лингвистический и статистический методы.

Рассмотрение стилистически сниженных лексических элементов предполагает обращение к классификации лексического состава английского языка, предложенной выдающимся советским филологом И.Р. Гальпериным. В своем фундаментальном труде «Лексикология английского языка» ученый относит к слою неформального сниженного регистра следующие лексические единицы: сленг, жаргонизмы, профессионализмы, диалектизмы, вульгаризмы и разговорные неологизмы. Важно отметить, что стилистически сниженные окказионализмы, в отличие от литературных лексических новообразований, не являются авторскими неологизмами, созданными с определенной целью. Их семантика проникает в язык естественным образом, и этот процесс протекает довольно медленно [3, с. 188]. Относительно характера и критериев выявления стилистически сниженной лексики Сдобников В.В. указывает на отсутствие исчерпывающего ответа, что создает определенные трудности в ее передаче при переводе художественных текстов. Автор подчеркивает необходимость дальнейших исследований в этой области для разработки четких принципов и стратегий адекватного перевода функций сниженной лексики в процессе межъязыковой и межкультурной коммуникации [5, с. 19]. Орлов Г.А. отмечает, что предложенное определение стилистически сниженной лексики неудовлетворительно, поскольку не только лексические единицы неформального регистра могут создавать эмоциональную выразительность и напряжение. Он подчеркивает, что лексика сниженного регистра явно отличается от так называемого «стандартного языка». Поэтому, прежде чем рассматривать сниженную лексику, необходимо выяснить, что является нормой стандартного языка [4, с. 231]. Беляева Т.М. и Хомяков В.А. предложили следующую трактовку элементов лексического пласта сниженного, неформального регистра – «это эмфаза (эмоциональная, оценочная, экспрессивная или аффективно-аффективный), используемая в речевой практике для достижения определенного стилистического эффекта» [2, с. 19]. Брюс Фрейзер в своем научном труде «Approach to conducting research on the acquisition of pragmatic competence in a second language» указывает на то, что параллельно с лексическим значением сленговых выражений чрезвычайно важную роль играют энциклопедические знания о контексте и ситуации их употребления [8].

По мнению Джулии Коулман, нестандартная лексика, являясь частью национального языка и отражая его нормы, формируется в соответствии с тенденциями и законами его развития. Некоторые из таких слов заимствованы из других языков. Значительное количество таких слов возникает в результате различных видов словообразования, метафорических и реже – метонимических переносов [6].

Являясь частью национальной речи и отражая нормы второго уровня (некодифицированные нормы), нестандартная лексика, несмотря на свою гибкость и изменчивость, формируется под влиянием тех тенденций языкового развития, которые базируются на германской основе. В лексическом составе языка это прослеживается, прежде всего, в том, что его формируют корневые односложные слова. Генетически это слова германского происхождения и реже слова, заимствованные из старофранцузского языка в XIII–XIV веках. Для носителей современного языка оба генетических пласта полностью слились, и разные источники происхождения таких слов, как *husband (муж), lamb (ягненок), milk (молоко), bread (хлеб), egg (яйцо), apple (яблоко), window (окно), book (книга), craft (ремесло),daughter (дочь), kin (родственники), bark (кора дерева), bloom (цвести), dwell (жить, обитать), elk (лось), fudge (обманывать), gawk (пялиться), hawk (ястреб), loft (чердак), rid (избавляться)и другие* (германские) и *nation (нация), permission (разрешение), question (вопрос), relation (отношение), religion (религия), senator (сенатор), silence (молчание), solution (решение), station (станция)* и др. (романские), на их функционировании в речевой деятельности никак не отражаются. Следовательно, этимологическая неоднородность, характерная для лексики современного английского языка, менее всего проявляется в разговорной речи и наиболее сильно – в языке научной литературы, который создавался под влиянием классических языков (латинского и греческого) [1, с. 535]. Значительное количество просторечных единиц представлено словами простого морфемного состава нейтрального вокабуляра, включающими в свою смысловую структуру просторечные лексико-семантические варианты, которые возникают в результате различного рода переносов, по словарным данным, чаще метафорических и реже – метонимических. Нестандартные лексемы, характеризуясь различной степенью этико-стилистической сниженности, могут быть представлены корневыми словами и словами, образованными по действующим в языке словообразовательным моделям. К корневым относятся непристойные слова германского или индоевропейского происхождения (четырехбуквенные слова или слова с запретительной пометой «табу») и заимствования из других языков, носителями которых были и продолжают быть иммигранты из различных стран мира, комплектовавшие рынок рабочей силой и социальную прослойку деклассированных элементов. Различия между британскими и американскими ареалами английского просторечия в том, что в американском ареале процент заимствованных слов значительно выше, чем в британском, поскольку социальные «низы» американского общества характеризуются большой этнической неоднородностью, и, соответственно, иноязычный вклад в некодифицированную лексику, особенно в жаргоны и арго, непрестанно растет. В американском ареале бифонемное сочетание ***schm-*** является характерным компонентом второго члена редупликативных образований: *actor-schmactor, case-schmase, coat-schmoat, dancer-schmancer, fancy-schmancy, lesson-schmesson, music-schmusic, fire-schmire*. Редупликативы такой структуры выражают презрительно-уничижительное отношение к тому объекту наименования, который обозначен первой основой. Редупликация представляет собой один из древнейших словообразовательных процессов, заключающийся в повторении корневой морфемы слова, которая может сохранять исходную форму (bye-bye) или видоизменяться (jaw-jaw – ‘беседа, болтовня’ от jaw ‘челюсть’). Данный способ особенно продуктивен в сленговых пластах лексики. Некоторые редуплицированные единицы со временем проникают в литературный стандарт языка, как, например, tip-top (‘отличный, первоклассный’) или hocus-pocus (‘фокус-покус, мошенничество’). Слова, образованные путем редупликации, способны сохраняться в языке на протяжении столетий [9, с. 20]. Говоря об исконно германских истоках формирования нестандартной лексики, нельзя не отметить следующие, присущие нестандартной словообразовательной системе свойства.

1. В нестандартном словопроизводстве широко используется словосложение; участвуют в нем преимущественно основы тех слов, которые входят в просторечный вокабуляр. По количеству сложные слова занимают второе место после слов простой структуры. Основной состав сложных по структуре слов представлен существительными, первый или второй компонент может входить в ряды однотипных образований: hot air – пустая болтовня, hotbed – кровать или номер с одной кроватью на двоих, работающих в разные смены, hotdog – бутерброд с сосиской, hot grease – неприятность, hothead – горячая голова (о человеке), hot-pants – сексуальный маньяк, hot potato – трудная задача, hot-rod – старый автомобиль, перемонтированный таким образом, что его скорость превышает ту, которую он имел при выпуске с завода, hot seat – электрический стул, hotshot – большая шишка (о человеке), bean-eater – житель Бостона, frog-eater – француз, beef-eater – англичанин, mud-eater – солдат-пехотинец, fire-eater – пожарный, hay-eater – фермер.

Здесь и далее анализ и подсчет лексических единиц был произведен по словарю Барбары Энн Кипфер и Роберта Л. Чепмена [7]. Образованиями со вторым повторяющимся компонентом пользуются преимущественно в американском ареале. В нем они могут подвергаться частичной десемантизации и выступать с обобщенным значением. У сложных имен локального значения используются основы *-house, -joint, -ally* и другие; в сложных именах, обозначающих человека по роду занятий, склонностям, особенностям характера и поведения,

*-boy, -bug, -dog, -bird,* и другие. Как известно, словосложение используется в английском языке с древнейших времен и свойственно всей германской группе языков, поэтому то место, которое оно занимает в производстве нестандартных дериватов, отражает действие исконных тенденций языкового развития.

2. Следующее место по количеству производных нестандартных единиц занимает прием транспозиции. В транспозицию мы включаем конверсию, субстантивацию и адъективацию. Наибольшее количество производных дает конверсия с обоими направлениями производности *V – N и A – V (to horse надувать (horse n); steal – кража (steal n), to sharp – обсчитывать; надувать; (sharp a)*. Для образования отыменных глаголов этот прием является практически единственным, так как продуктивные в современном английском языке глагольные суффиксы *-ify/-fy, -ize, -ate* представлены морфемами латино-греческого происхождения, и только один из них *(-ize)* проник в разговорный язык американского ареала; *-ify/-fy и -ate* используются преимущественно в языке научной прозы.

3. После приема транспозиции по количеству производных слов занимает прием суффиксации, по моделям которой образуются существительные и прилагательные. И в данном случае весьма показательно то, что из этих моделей почти полностью исключены морфемы французского и латино-греческого происхождения. Среди германских суффиксов наиболее продуктивными и активными для образования существительных являются морфемы *-er, -ie/-y,* а прилагательных – *-ie/-y, -sy и -ed*. Другие исконные суффиксы используются при производстве просторечных слов в единичных случаях; суффиксы *-er и -y* в словопроизводстве существительных и прилагательных занимают первые места. Отличие американской нестандартной лексики от британской в этом плане состоит в том, что в американском варианте сформировалась своя просторечная подсистема суффиксов прилагательных и существительных: *(-o, -ola, -nik, -roo/-eroo, -ino/-erino),* британскому варианту в целом несвойственная. Некоторое исключение составляет чисто эмфатический суффикс *-o* (типа r*ighto, bayo)*, часто оформляющий аббревиатуры (*ammo – ammunition*). Общей для обоих ареалов нестандартной лексики является пассивность моделей префиксального словопроизводства.

4. Далее рассматриваются постпозитивные образования. В стандарте образование новых лексем с помощью постпозитивов, как правило, ограничивается системой глагола. Постпозитивные существительные возникают за счет транспозиции глаголов постпозитивами (*take off – взлетать → take off – взлет*), а постпозитивные прилагательные образуются в результате адъективации причастий *(shake up – потрясать → shook up – возбужденный, счастливый)*. В субстандарте в отличие от стандартных норм существительные могут быть самостоятельными образованиями с опорой на существительное *(kiss-off – легкий поцелуй)*. Этот прием, возникший на английской почве, имеет долгую историю, свидетельствующую о том, что движущей силой языковой эволюции является речевая практика, в которой хранится и развивается то, что далеко не сразу проникает в письменную речь. Существительные с постпозитивом могут оформляться флексией множественного числа, в написании передаваться слитно или через дефис и выступать в атрибутивной функции: *getaway, get-away, getaways – побеги, getaway day – последний день скачек*. Прилагательные обычно пишутся рез дефис: *a beat-up car – потрепанная машина.*

5. Итоговый пласт составляют аббревиатуры, представленные самыми различными типами: а) усечение конечной части слова: *biz – business, sensay – sensational, situash – situation*; усеченная часть слова может оформляться суффиксом: *widdie – widow, ammo – ammunition*; б) усечение начальной части слова: *croot – recruit, fess – confess* в) усечение конечной и начальной частей слова: *gate – alligator, tec – detective, script – prescription*; г) буквенное усечение простого или сложного слова: *C – банкнота в сто долларов (от century или римской цифры С, которая раньше печаталась на банкнотах этой стоимости); AA – antiaircraft;* д) буквенное усечение словосочетания: *BO – body odor, AWOL – absent without leave (находящийся в самоволке; армейск.), snoff – saturday night only, friend, famail (приятельница на выходной*); е) словесное сокращение слов сочетания (универбация*): flats – flat – heeled shoes, kings – king – sized cigarettes.* Аббревиация как словообразовательный прием продуктивен в стандартной лексике, но в ней ее функциональная нагрузка прямо противоположна той нагрузке, которую она несет в субстандарте. В данном контексте аббревиация является продуктивным способом пополнения нестандартного лексического пласта, имеющим ряд характерных особенностей: аббревиатуры могут образовываться от разных частей речи: существительных (*lab – laboratory*), глаголов (*rev – revolutionize)*, прилагательных (*fav – favorite*), существуют инициальные аббревиатуры (*NYC – New York City), слоговые (misc – miscellaneous), усечения (ad – advertisement), смешанные типы (P.M. – Post Meridiem),* аббревиатуры часто имеют разговорную или жаргонную окраску, что отличает их от стандартных лексических единиц. Многие аббревиатуры со временем утрачивают связь с исходной формой и функционируют как самостоятельные слова *(prom – promenade)*. Таким образом, аббревиатура также является значимым способом словообразования нестандартной лексики, обеспечивающим компактность, выразительность и динамичность этого пласта языка.

Исследование словообразования нестандартной лексики в современном английском языке выявило ряд характерных особенностей и тенденций, представленных в работе. Прежде всего, в словообразовании заниженной лексики активно используются такие приемы, как словосложение, транспозиция и суффиксация. В рамках словообразования основы слов выбираются преимущественно из общеупотребительной лексики, что обогащает язык нестандартными выражениями, проникновение которых в речевую практику отражает разнообразие языковой среды. Значительную роль в формировании нестандартной лексики играет транспозиция, включающая конверсию, субстантивацию и адъективацию. Особенно выделяется конверсия, которая позволяет эффективно образовывать слова, как существительные, так и прилагательные. Суффиксация играет важную роль, причем в нестандартном словообразовании преобладают морфемы германского происхождения, отличающиеся от традиционных французских и латинских морфем. Кроме того, исследование выявило значительное использование постпозитивных образований и аббревиатур. Постпозитивные образования, основанные на транспозиции глаголов и адъективизации причастий, обогащают лексикон нестандартными существительными и прилагательными. Аббревиатуры представлены различными видами усечения слов и словосочетаний, что отражает разнообразие форм и стилей в нестандартной лексике. Важно отметить, что использование аббревиатур в субстандарте создает стилистический контраст с речевым стандартом, что подчеркивает их особенности и функциональную нагрузку в различных контекстах. Таким образом, данное исследование является важным вкладом в понимание современной динамики развития английского языка, особенно в контексте его нестандартных форм и стилей.

Библиографический список


1. Алиева П.Ш., Богатырева С.Н. Английские префиксы латинского и германского происхождения и их основные соответствия в русском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 535–536.
2. Беляева Т.М., Хомяков В.А. *Нестандартная лексика английского языка*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1985.
3. Гальперин И.Р. *Лексикология английского языка*. Москва: Высшая школа, 1999.
4. Орлов Г.А. *Современная английская речь*. Москва: Высшая школа, 2003.
5. Сдобников В.В. *Проблемы передачи функций стилистически сниженной лексики в переводе художественного текста*. Москва, 1992.
6. Coleman J. *The Life of Slang*. Oxford, OUP Oxford, 2012. Available at: https://archive.org/details/lifeof
7. *Dictionary of American Slang*. Available at: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.12f973c7-
8. Fraser B., Rintell E., Walters J. An approach to conducting research on the acquisition of pragmatic competence in a second language. *Discourse analysis in second language research*. 1980: 75–91.
9. Hnilicová K. The Language Between the Written and the Spoken: The Example of the Radio Chronicle “Pop & Co”. *Journal for Foreign Languages*. 2021; № 13 (1):17–33.
10. Баркалова Н.В., Батрова А.П., Бушуева Е.В. и др. *Актуальные проблемы преподавания русского и иностранных языков в вузе*. Гжель, 2021.


References


1. Alieva P.Sh., Bogatyreva S.N. Anglijskie prefiksy latinskogo i germanskogo proishozhdeniya i ih osnovnye sootvetstviya v russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 535-536.
2. Belyaeva T.M., Homyakov V.A. *Nestandartnaya leksika anglijskogo yazyka*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1985.
3. Gal'perin I.R. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
4. Orlov G.A. *Sovremennaya anglijskaya rech'*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
5. Sdobnikov V.V. *Problemy peredachi funkcij stilisticheski snizhennoj leksiki v perevode hudozhestvennogo teksta*. Moskva, 1992.
6. Coleman J. *The Life of Slang*. Oxford, OUP Oxford, 2012. Available at: https://archive.org/details/lifeof
7. *Dictionary of American Slang*. Available at: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.12f973c7-
8. Fraser B., Rintell E., Walters J. An approach to conducting research on the acquisition of pragmatic competence in a second language. *Discourse analysis in second language research*. 1980: 75-91.
9. Hnilicová K. The Language Between the Written and the Spoken: The Example of the Radio Chronicle “Pop & Co”. *Journal for Foreign Languages*. 2021; № 13 (1):17-33.
10. Barkalova N.V., Batrova A.P., Bushueva E.V. i dr. *Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo i inostrannyh yazykov v vuze*. Gzhel', 2021.


*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-525-527

***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: patima.alieva@yandex.ru*

**LINGUISTIC NATURE AND SOCIAL RELEVANCE OF PROFESSIONAL JARGONISMS.** The paper deals with the linguistic nature and social significance of professional jargons, which is important for understanding the peculiarities of professional communication and language processes in language. The objective of the work is to analyze the peculiarities of professional jargonisms, their correlation with terminological and literary speech, as well as to compare jargonisms in Russian and English. The tasks of the study are to interpret jargonisms in different linguistic schools and directions; to determine the communicative status of jargonisms; to compare jargonisms in Russian and English. The study uses comparative and contextual analysis, descriptive and comparative methods. As a result of the work, the author reveals that jargonisms are not always expressive-evaluative doublets of terms or words of the literary language, but can denote specific professional concepts, some jargonisms have close in meaning analogues in Russian and English, which is considered as professional diglossia.

*Key words:* **linguistic nature and social significance of professional jargonisms, professional communication, expressiveness, evaluative character and euphemistic role of jargons, diglossia**

***П.Ш. Алиева,*** *канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: patima.alieva@yandex.ru*

# ЯЗЫКОВАЯ ПРИРОДА И СОЦИАЛЬНАЯ РЕЛЕВАНТНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЖАРГОНИЗМОВ

В работе рассматривается лингвистическая природа и социальная значимость профессиональных жаргонов, что важно для понимания особенностей профессиональной коммуникации и языковых процессов в языке. Целью работы является анализ особенностей профессиональных жаргонизмов, их соотношение с терминологической и литературной речью, а также сопоставление жаргонизмов в русском и английском языках. Задачами исследования являлись интерпретация жаргонизмов в различных лингвистических школах и направлениях; определение коммуникативного статуса жаргонизмов; сопоставление жаргонизмов в русском и английском языках. В исследовании использовался сопоставительный и контекстуальный анализы, описательный и сравнительный методы. В результате исследования было установлено, что жаргонизмы не всегда являются экспрессивно-оценочными дублетами терминов или слов литературного языка, а могут обозначать специфические профессиональные понятия, некоторые жаргоны имеют близкие по значению аналоги в русском и английском языках, что рассматривается как профессиональная диглоссия.

*Ключевые слова:* **лингвистическая природа и социальная значимость профессиональных жаргонизмов, профессиональная коммуникация, экспрессивность, оценочный характер и эвфемистическая роль жаргонов, диглоссия**

Профессиональные жаргоны, называемые также «профессионально просторечными», представляют собой особую языковую форму, занимающую промежуточное положение между терминологической (специальной) речью и общелитературным просторечием. Несмотря на широкое использование профессиональных жаргонизмов в различных сферах, их интерпретация и коммуникативный статус остаются неоднозначными в разных языковых школах и направлениях. Это усложняет практическое рассмотрение и теоретическую интерпретацию жаргонизмов. Профессиональные жаргоны широко используются в различных сферах и играют важную роль в повседневном общении профессионалов. Они отражают специфику профессиональной культуры, мировоззрения и ценностей представителей определенных профессиональных групп. Однако, несмотря на свою распространенность, профессиональные жаргоны остаются малоизученными с лингвистической точки зрения. Их интерпретация и коммуникативный статус вызывают споры и неоднозначные интерпретации. Изучение профессионального жаргона актуально по нескольким причинам. Во-первых, это позволит лучше понять особенности профессионального общения и выявить специфику языковой картины мира различных профессиональных групп. Во-вторых, сравнительный анализ профессиональных жаргонизмов в разных языках может способствовать более эффективному межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере. В-третьих, изучение профессиональных жаргонизмов важно для развития терминологии и лексикографии, поскольку выявляет отношения между терминами и их жаргонными эквивалентами.

Целью данного исследования является проведение углубленного анализа языковых особенностей, социолингвистической значимости и особенностей употребления профессиональных жаргонизмов (профессионального просторечия) в русском и английском языках. К основным задачам относятся определение места профессиональных жаргонизмов в соотношении со специальной терминологией и общелитературным языком, изучение функций, которые эти языковые единицы выполняют в профессиональном общении, а также проведение сравнительного исследования русских и английских профессиональных жаргонизмов [1–19].

Научная новизна представленной работы заключается в комплексном рассмотрении языковой природы и общественной значимости профессиональных жаргонизмов в сравнении с терминологической речью и общелитературным просторечием. Высказывается предположение, что жаргонизмы, помимо выполнения экспрессивно-оценочной и эвфемистической функции по отношению к терминам, могут обозначать конкретные профессиональные понятия, требующие описательных дефиниций в литературном языке. Вводится понятие профессиональной диглоссии, подразумевающее знание терминов и синонимичных им жаргонизмов в рамках определенной профессиональной сферы. Отмечается, что в русском и английском языках существуют близкие по значению жаргонизмы.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении лингвистики по проблемам, касающихся социальной релевантности профессиональных жаргонизмов.

Практическая значимость исследования: результаты данной научной работы могут способствовать изучению профессионального общения и социолингвистических аспектов функционирования языка.

Жаргоны представляют собой разновидность языка, используемого определенными социальными группами, объединенными общими интересами, профессией, возрастом или социальным статусом. В работах отечественных и зарубежных ученых существуют разные подходы к пониманию сущности жаргона. Ряд исследователей, например, О. Есперсен [19], Э. Хэмп [16], рассматривают жаргон как профессиональный диалект, используемый представителями определенных профессий. Другие ученые, такие как Л. Скворцов [13], У. О'Грэйди [18], понимают жаргонизм как тайный профессиональный диалект, призванный изолировать себя от остального языкового сообщества. По мнению Т. Бояджиева [3], М. Виденова [4], В. Лукина [9], В. Мурдарова [11], профессиональный жаргон – это групповая речь, используемая внутри определенной социальной группы. Ш. Балли [2] определяет жаргон как непостижимый тайный язык, а А. Миллер [10] – как грубый упрощенный язык. А. Домашнев [5] рассматривает жаргон как тип речи, свойственный представителям отдельных групп, объединенных профессией, социальным статусом, интересами или возрастом. С. Стойков [14] и А. Миллер [10] понимает жаргон как общий термин для социологов арготического и сленгового типа. В словаре О. Ахмановой [1] жаргон трактуется как язык, используемый (обычно в устном общении) отдельной социальной группой с целью языковой изоляции, отделения от остальной части данного языкового сообщества, иногда в криптологических целях. Таким образом, теоретическая основа изучения жаргонов базируется на различных подходах к пониманию их сущности, функций и роли в языке, представленных в работах отечественных и зарубежных ученых.

Рассмотрим языковую природу, социальную значимость и особенности профессиональных жаргонов, которые в отечественных исследованиях принято обобщать термином «профессиональное просторечие». По мнению А.Н. Кожина, это особая языковая среда, ограниченная рамками профессии и находящаяся между терминологической лексикой и общелитературным просторечием (в нашей интерпретации – лексическим экспрессивным просторечием) [7]. По этому признаку «профессиональное просторечие» противопоставляется терминологической (специальной) речи, с одной стороны, и общелитературному просторечию, с другой. Трактовки жаргонизмов и их коммуникативного статуса в разных школах и направлениях даются по-разному и зависят как от устойчивых традиций того или иного национального языкознания, так и от конкретного эмпирического материала. Все это, конечно, усложняет практическое рассмотрение и теоретическую интерпретацию жаргонизмов. Поэтому определение дается в сравнении с мнением других исследователей. Советские исследователи корпоративных жаргонизмов различают «чистый, крайне суженный жаргонизм» и «жаргонизированную лексику» [8, с. 7]. Если чистый жаргон можно представить лишь теоретически, то жаргонизированная лексика является основой построения определенных стилевых разновидностей речи и общественно-речевых стилей. Жаргонизированная лексика русского языка примерно соответствует сленгизмам

экспрессивного просторечия английского языка. Не вызывает возражений определение социальной значимости профессиональных жаргонизмов как слов и выражений оценочного характера, передающих отношение определенной группы к предметам труда и повседневной жизни, выступающих стилистически редуцированными дублетами терминов, профессионализмов и лексики литературного языка [12, с. 4]. Однако утверждение автора о том, что жаргонная лексика – это лишь экспрессивно-оценочные или эвфемистические дублеты слов литературного языка, нуждается в радикальном уточнении. Дело в том, что жаргонизмы, как и термины, могут обозначать специфические понятия, требующие описательных дефиниций, а не синонимического толкования в литературной норме. Подчеркнем, что те жаргонизмы, которые, являясь экспрессивными синонимами терминов той или иной профессии, представляют собой как бы их дублеты, подобно стилистическим синонимам, обычно получают свою сигнификативную сущность только благодаря значениям нейтрального слова, с которым они сосуществуют. Приведем примеры профессиональных жаргонов на русском и английском языках со схожими словами: 1. *Программисты: hack, kludge (уродливое, но работающее решение) – костыль (временное решение проблемы)*. 2. *Строительство: to sheetrock (заделывать) – шкурить (штукатурить)*. 3. *Медицина: doorknob (тот, кто вот-вот умрет) – деревянный (мертвый пациент)* 4. *Авиация: bird (самолет, аэроплан) – птица (легкий аэроплан)*. 5. *Полиция: paddy wagon (полицейский фургон для перевозки арестованных) – бобик (патрульная машина)*. 6. *Военные: tobby (также противопехотная мина) – складень (противопехотная мина)*. 7. *Экономика: bubble (pyramid scheme) – пузырь (также финансовая пирамида, спекулятивный рост) – мыльный пузырь (финансовая пирамида)*. Как видно из примеров, некоторые жаргонизмы имеют довольно близкие по смыслу аналоги в русском и английском языках. Знание терминов и их синонимов – жаргонизмов — мы рассматриваем как профессиональную диглоссию. Существует обширная литература, посвященная профессионализмам. Х. Касарес посвящает целую главу анализу профессионализмов, выделяя ремесленную терминологию, терминологию искусства, промышленности и науки [6, с. 287]. *Например: grease monkey (автомеханик), code jockey (программист), pencil pusher (офисный работник), sawbones (хирург), flatfoot (полицейский патрульный), burger flipper (работник фастфуда), bean counter (бухгалтер), wrench (механик), hack (журналист), shrink (психолог/психиатр), roughneck (рабочий на нефтяной вышке), cabbie (таксист), chalk (учитель), suit (офисный работник в костюме), quill (писатель/журналист), mud wrestler (адвокат), spinner (специалист по связям с общественностью), gear head (механик), pixel pusher (графический дизайнер), clipper (парикмахер)*. Э. Партридж не делает различий между профессиональными лексическими системами и профессиональными жаргонами, и в жаргонах они не различают профессиональные и корпоративные, но детально анализируют системы и жаргоны и приводят интересные примеры для анализа [17, с. 159]. Проф. В.А. Хомяков в своей статье «Обзор основных одноязычных словарей английского просторечия» рассматривает фундаментальный словарь Партриджа и приходит к выводу, что двухтомник Партриджа – самый полный словарь британского просторечия [15]. Остановимся подробнее на понятии «жаргонный термин». Характерной особенностью жаргонного термина является его специфическая дефиниция, поэтому каждый жаргонный термин требует не синонимичного определения, а описательного толкования. Описательные толкования жаргонных терминов, напоминающие определения обычных терминов, выделяют их из общей массы жаргонизмов. Так, по номинации жаргонный термин отличается от аргонизма. Также следует различать понятия жаргона и сленга. Жаргоны – это слова, используемые определенными социальными или заинтересованными группами, которые несут в себе тайный смысл, непонятный всем. В отличие от жаргона, сленг – это слова, которые часто воспринимаются как нарушение норм стандартного языка, они очень выразительны, ироничны и служат для обозначения вещей, о которых говорят в повседневной жизни. Интересны по своей этимологии полные тонкого юмора жаргонные термины из мира искусств. Например, из театрального жаргона к жаргонным терминам можно отнести такие слова и словосочетания, как: *burly-Q – «комедийное бурлеск-шоу» (англ. burlesque – бурлеск, Q – сокращение от «куинтессенция»)* – жаргонный термин для описания бурлеск-представлений с элементами стриптиза и комедии*; gaffer – «главный осветитель» (возможно, от англ. godfather – крестный отец)* – жаргонное название главного осветителя на съемочной площадке*; foley artist – «фолей-артист» (по имени пионера Джека Фолея)* – человек, который создает звуковые эффекты для фильмов и телевидения; *tomato surprise – «томатная неожиданность» (англ. tomato – помидор, surprise – сюрприз)* – жаргонный термин для описания неудачного спектакля или фильма; *hamming it up – «переигрывание» (англ. ham – ветчина, hamty – преувеличенный)* – жаргонное выражение для описания чрезмерно театральной или преувеличенной игры актера; *corpsing – «задыхание от смеха» (англ. corpse – труп)* – жаргонный термин для обозначения ситуации, когда актер начинает смеяться во время сцены*; muggins – «неудачник» (англ. mug – физиономия)* – жаргонное слово, используемое в театральной среде для обозначения незначительной роли или невезучего актера*; triple threat – «тройная угроза»* – жаргонный термин для описания талантливого исполнителя, который может петь, танцевать и играть роли одинаково хорошо*; chick flick – «*женское кино» – термин возник из сленгового слова chick (цыпочка), обозначающего молодую девушку; *spaghetti western – «спагетти-вестерн»* – относится к вестернам, снятым итальянскими режиссерами в 1960-х годах. Юмор кроется в сравнении этих низкобюджетных фильмов с национальным итальянским блюдом; *hamlet test – «*тест Гамлета», относится к актерскому тесту, когда исполнителя просят прочитать монолог Гамлета, и это клишированный способ оценить талант актера; *mosquito fishing – «рыбалка на комаров»* – жаргонный термин для описания скучного процесса ожидания актерами в павильоне между дублями. Юмор основан на абсурдном сравнении с рыбалкой и др.

Для профессионалов сцены и экрана указанные слова и сочетания слов являются профессиональными жаргонизмами, поскольку являются единственными заменителями специальных терминов с одинаковым предметно-логическим значением разных ролей, не существующих в этих профессиях с точки зрения номинации. Это еще раз доказывает ошибочность позиции тех исследователей, которые признают единственную роль жаргонизмов: быть лишь стилистически редуцированными дублетами и выступать в качестве «паразитирующей лексики». Во всяком случае, на английском языке это не подтверждено, что очень важно. Профессиональные жаргонизмы роднит с корпоративными жаргонизмами то, что оба они являются результатом своеобразной социальной забавы, языковой игры, подчиненной принципам эмоциональной выразительности, и это прослеживается не только среди жаргонизмов, выступающих в роли стилистически редуцированных дублетов, но и среди жаргонизмов в роли терминов.

В заключение следует отметить, что профессиональный жаргон – это уникальное языковое явление, отражающее специфику восприятия и оценки профессиональной деятельности определенными социальными группами. Несмотря на кажущуюся простоту и сокращенный стилистический регистр, жаргонная лексика выполняет важные коммуникативные функции в рамках профессиональных сообществ. Как было показано, жаргон может служить не только экспрессивными дублетами терминов, но и обозначать конкретные понятия, не имеющие аналогов в литературном языке. Таким образом, профессиональные жаргоны представляют собой своеобразные лексические пласты, органично дополняющие терминологические системы. Кроме того, межъязыковое сравнение указывает на наличие общих тенденций в формировании профессиональных жаргонизмов в разных языках. Знание терминов и их жаргонных эквивалентов способствует более глубокому пониманию профессиональной картины мира и может рассматриваться как проявление профессиональной диглоссии. В целом исследование демонстрирует сложность и многогранность феномена профессиональной разговорной речи, которая требует дальнейшего всестороннего изучения с использованием лингвистических, социолингвистических и культурологических методов анализа. В следующей статье будет предпринята попытка комплексного анализа корпоративных жаргонов с точки зрения их лексического состава, структурных особенностей, коммуникативных функций и роли в формировании организационной культуры. Также будут рассмотрены различные подходы к определению их статуса в рамках национального языка и перспективы их дальнейшего развития.

Библиографический список


1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Облиздат, 2004.
2. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва: Издательство иностранной литературе, 1955.
3. Бояджиев Т.А. и др. Между диалектното и книжовното. София: Наука и изкуство, 1987.
4. Виденов М. *Социолингвистическо проучване на град Велико Търново*. София: Наука и изкуство, 1988.
5. Домашнев А.И. *Труды по германскому языкознанию и социолингвистике*. Санкт-Петербург: Наука, 2005.
6. Касарес Х. *Введение в современную лексикографию*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1958.
7. Кожин А.Н. *Лексико-семантические средства составных наименований*. Москва, 1966. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01010424297?ysclid=lvn
8. Лошманова Л.Т. *Жаргонизированная лексика в бытовой речи молодежи 50–60 годов*. Ленинград, 1975.
9. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвист. теории и элементы анализа: учебник. Москва: Ось-89, 1999.
10. Миллер А.А. *Стилистически сниженная лексика и ее отражение в двуязычных словарях*. Алма-Ата, 1972.
11. Мурдаров В.Д. *99 езикови съвета*. София: Просвета, 2001. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01004153360?ys
12. Портянникова В.Н. *Некоторые проблемы лексической характеристики жаргонизмов*. Москва, 1971.
13. Скворцов Л.И. *Культура русской речи: Словарь-справочник*. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
14. Стойков С. Социальные диалекты. *Вопросы языкознания*. 1957; № 1: 78–84.
15. Хомяков В.А. Обзор основных одноязычных словарей английского просторечия. *Лингвистические исследования. Диахрония и типология языков*. Москва: ИЯ АН СССР, I980, Ч. 2: 211–223.
16. Хэмп Э. *Словарь американской лингвистической терминологии*. Москва: Прогресс, 1964.

17. Partridge E. *A dictionary of slang and unconventional English: colloquialism and catch phrases, fossilised jokes a. puns, general nicknames, vulgarisms a. such Americanisms as have been naturalized*. London: Routledge, 2000; XXXIII.
18. O'Grady W. *Contemporary Linguistics*. Available at: https://archive.org/details/
19. Jespersen O. *Efficiency in linguistic change*. Copenhagen: Munksgaard, 1941.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Oblizdat, 2004.
2. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literature, 1955.
3. Boyadzhiev T.A. i dr. Mezhdu dialektnoto i knizhovnoto. Sofiya: Nauka i izkustvo, 1987.
4. Videnov M. *Sociolingvistichesko prouchvane na grad Veliko T`movo*. Sofiya: Nauka i izkustvo, 1988.
5. Domashnev A.I. *Trudy po germanskomu yazykoznaniyu i sociolingvistike*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2005.
6. Kasares H. *Vvedenie v sovremennuyu leksikografiyu*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1958.
7. Kozhin A.N. *Leksiko-semanticheskie sredstva sostavnyh naimenovanij.* Moskva, 1966. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01010424297?ysclid=lvn
8. Loshmanova L.T. *Zhargonizirovannaya leksika v bytovoj rechi molodezhi 50-60 godov*. Leningrad, 1975.
9. Lukin V.A. Hudozhestvennyj tekst: Osnovy lingvist. teorii i `elementy analiza: uchebnik. Moskva: Os'-89, 1999.
10. Miller A.A. *Stilisticheski snizhennaya leksika i ee otrazhenie v dvuyazychnyh slovaryah*. Alma-Ata, 1972.
11. Murdarov V.D. *99 ezikovi s`veta*. Sofiya: Prosveta, 2001. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01004153360?ys
12. Portyannikova V.N. *Nekotorye problemy leksicheskoj harakteristiki zhargonizmov*. Moskva, 1971.
13. Skvorcov L.I. *Kul'tura russkoj rechi: Slovar'-spravochnik*. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2006.
14. Stojkov S. Social'nye dialekty. *Voprosy yazykoznaniya*. 1957; № 1: 78-84.
15. Homyakov V.A. Obzor osnovnyh odnoyazychnyh slovarej anglijskogo prostorechiya. *Lingvisticheskie issledovaniya. Diahroniya i tipologiya yazykov*. Moskva: IYa AN SSSR, I980, Ch. 2: 211-223.
16. H`emp `E. *Slovar' amerikanskoj lingvisticheskoj terminologii*. Moskva: Progress, 1964.
17. Partridge E. *A dictionary of slang and unconventional English: colloquialism and catch phrases, fossilised jokes a. puns, general nicknames, vulgarisms a. such Americanisms as have been naturalized*. London: Routledge, 2000; XXXIII.
18. O'Grady W. *Contemporary Linguistics*. Available at: https://archive.org/details/
19. Jespersen O. *Efficiency in linguistic change*. Copenhagen: Munksgaard, 1941.

*Статья поступила в редакцию 05.05.24*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-527-529

***Dong Lihong,*** *postgraduate, Sholom Aleichem State University of Amur (Birobidzhan, Russia), E-mail: marina.flat@yandex.ru*

**STRUCTURE OF THE ASSOCIATIVE FIELD OF THE CONCEPTS "HUMILIATION" AND "INSULT" IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUOCULTURES.** The article analyzes the concepts of "humiliation" and "insult," which are important for native Russian and Chinese speakers, focusing on their structure and associative fields. Using various research methods, the author demonstrates the results of an associative experiment conducted with Russian and Chinese speakers. The article explains the methodology of the associative experiment, including the selection of participants, the design of the experiment, and the techniques used to analyze the data, and its specifics in the study of the conceptual worldview of different nations. The core, basic, and peripheral layers of the analyzed concepts are examined in detail, and the reactions obtained during the associative experiments in the Chinese and Russian audiences are compared. The author concludes that the semantics of the concepts "humiliation" and "insult' in Russian and Chinese linguocultures are similar and possess strong negative connotations, which is characteristic of concepts with negative semantics in different languages. The article concludes by identifying future research prospects and summarizing the findings.

*Key words:* **concept, Russian and Chinese linguistic culture, associative field, psycholinguistics**

***Дун Лихун,*** *аспирант, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: marina.flat@yandex.ru*

# СТРУКТУРА АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТОВ «УНИЖЕНИЕ» И «ОСКОРБЛЕНИЕ» В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье анализируются важные для носителей русского и китайского языка концепты «Унижение» и «Оскорбление» с точки зрения их структуры и ассоциативных полей. Используя разные методы исследования, автор демонстрирует результаты ассоциативного эксперимента, полученные в русской и китайской аудитории. В статье объясняется методика проведения ассоциативного эксперимента и его специфика в сфере изучения концептуальной картины мира разных наций. В работе подробно рассматриваются ядерный, базовый и периферийный слои анализируемых концептов, сравниваются реакции, полученные в процессе ассоциативных экспериментов в китайской и русской аудитории. По результатам эксперимента автор делает выводы о том, что семантика концептов «Унижение» и «Оскорбление» в русской и китайской лингвокультурах похожи и обладают устойчивыми негативными коннотациями, что свойственно концептам с негативной семантикой в разных языках. В конце статьи определяются дальнейшие перспективы исследования и делаются выводы.

*Ключевые слова:* **концепт, русская и китайская лингвокультура, ассоциативное поле, психолингвистика**

Система знаний об окружающей действительности, обладающая целостной структурой и содержащаяся в сознании субъекта, состоит из «структурно-организованных элементов – фрагментов общего знания, или концептов» [1, с. 29]. Данная система моделируется индивидуумом как членом определенной когнитивной и культурной общности и организует в сознании человека концептуальное пространство, складывающееся из концептов, представлений и знаний о мире.

Концепт как универсальный и многомерный феномен «способен проникать в самые разнообразные сферы и аспекты человеческого бытия-в-мире, и тем самым существенно влиять на его параметры и ориентации» [2, с. 13]. Соответственно, описание отдельных концептов и их смысловых объединений дает возможность исследователю моделировать аксиологическую картину мира через описание концептосферы и ее важнейших составляющих [3; 4; 5].

В данном контексте представляется весьма актуальным анализ ассоциативных полей концептов «Унижение» и «Оскорбление» в разных лингвокультурах, поскольку данные концепты являются важным элементом аксиологической картины мира носителей китайского и русского языков.

Цель статьи – проанализировать структуру ассоциативных полей концептов «Унижение» и «Оскорбление» в китайской и русской лингвокультурах. Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

– разработать анкету-опросник для ассоциативного эксперимента для китайской и русской аудиторий;
– провести ассоциативный эксперимент;
– обработать полученные результаты;
– проанализировать структурные различия в концептах «Унижение» и «Оскорбление».

Научная новизна исследования заключается в том, что исследуемые концепты рассматриваются в рамках китайской и русской лингвокультур впервые. Теоретическая значимость состоит в возможности использования результатов при создании пособий по русскому языку как иностранному, лингвокультурологии, психолингвистике и другим дисциплинам, изучающим взаимосвязь языка и мышления. Практическая значимость исследования предполагает возможность использования результатов в процессе преподавания различных курсов и спецсеминаров, связанных с русской и китайской культурами в рамках преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Выявление сходств и различий концептов «Унижение» и «Оскорбление» в русской языковой картине мира и 屈辱 и 侮辱 в китайской предопределило необходимость проведения свободного ассоциативного эксперимента и обработки полученных данных методом компонентного анализа, поскольку изучение ассоциаций «дает возможность выявить как системность содержания образа сознания, стоящего за словом в той или иной культуре, так и системность языкового сознания носителей той или иной культуры как целого, и показывают уникальность и неповторимость образа мира каждой культуры» [6, с. 12].

В ассоциативном эксперименте на слово-стимул *оскорбление* / 侮辱 wǔ rǔ приняло участие 200 испытуемых в возрасте 18–45 лет. Участниками эксперимента стали студенты различных специальностей Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема в количестве 100 человек (русские респонденты), а также граждане КНР (100 человек) – студенты различных специальностей и сотрудники двух учебных заведений Китая.

С целью проведения эксперимента были разработаны анкеты, в которых респондентам предлагалось 1) дать свободные ассоциации в виде слов или словосочетаний на слово-стимул; 2) указать, в какой ситуации респондент испытывает чувство оскорбления.

При этом предлагалось дать не более 10 реакций, по времени респонденты не ограничивались.

В ходе эксперимента опрошенные не испытывали затруднений: среднее время ответа российских студентов составило 2 минуты, в то время как китайские студенты справились с заданием за 3 минуты. Отметим, что среди русских студентов среднее количество реакций – 2–3 единицы. Среди китайских респондентов среднее количество реакций составило 4–5. Отказы не были зафиксированы ни в одном случае, что позволяет предположить, что исследуемый концепт находится в активной зоне сознания как русского, так и китайского этносов. При обработке данных учитывались также единичные ассоциаты.

На основании анализа частотности ассоциатов определены ядро (его составили реакции, поступившие более чем от 20% испытуемых), базовый слой (от 10% до 20%), ближняя периферия (< 10%) и дальняя периферия (индивидуальные ассоциаты) концепта «оскорбление».

На слово-стимул «оскорбление» было получено 94 ассоциативных реакции, из которых – 56 различные, на слово-стимул 侮辱 (оскорбление) – 90 ассоциаций, количество различных ассоциаций – 68.

Реакции, полученные в результате эксперимента с российскими студентами на слово-стимул «оскорбление», были классифицированы и объединены в группы по семантическому критерию, анализ которых позволил выделить структурные элементы концепта «оскорбление» в языковой картине мира носителей русского языка (табл. 1).

Таблица 1

Структура концепта «оскорбление» в русской лингвокультуре

| Слой концепта | Реакции | Количество реакций |
|---|---|---|
| Ядро | Злость | 35 |
| | унижение | 30 |
| | раздражение | 23 |
| | оскорбление | 15 |
| Базовый | обида | 32 |
| | ненависть | 17 |
| | чувство ничтожности | 10 |
| | желание сказать нецензурно | 12 |
| | оскорбить в ответ | 7 |
| | желание ответить | 5 |
| | Обзывание | 3 |
| Периферия | одноклассники | 1 |
| | учителя | 1 |
| | школа | 1 |

Анализ реакций, которые сформировали ядро концепта, позволил сделать вывод о том, что концепт «Оскорбление» составляет важную часть эмоциональной составляющей русского человека и носит исключительно негативную коннотацию.

Базовый слой концепта «Оскорбление» представлен семантической группой «Чувство». Для русского человека «оскорбить» – дать ответную реакцию на слова собеседника. Подобным образом ответили 22 человека. Русский человек воспринимает оскорбление как несправедливость к личности.

В ходе эксперимента были выявлены личные ассоциации, соотнести которые с вышеуказанными категориями не представляется возможным. Реакции данной группы составляют дальнюю периферию концепта. К таким случаям можно отнести ассоциации, связанные со школой: *одноклассники (1), учителя (1), школа (1)*. Возможно, указание именно таких реакций объясняется неприятными моментами, связанными с учебой в школе.

В ходе анализа опросных листов на слово-стимул 侮辱 (оскорбление) в китайской аудитории полученные реакции (229) были разделены на 3 группы, которые сформировали структуру концепта «Оскорбление» в китайской лингвокультуре (табл. 2).

Ядро ассоциативного поля концепта 侮辱 (wǔ rǔ оскорбление) представлено семантической группой «Чувство» и включает спектр чувств, которые китайцы испытывают, когда слышат слово «оскорбление».

Таблица 2

Структура концепта «оскорбление» в китайской лингвокультуре

| Слой концепта | Реакции | Количество реакций |
|---|---|---|
| Ядро | унижение | 36 |
| | Стыд | 29 |
| | Обида | 18 |
| | сердиться | 23 |
| | Огорчаться | 19 |
| | ругаться | 18 |
| Базовый | мат | 22 |
| | оскорбление | 7 |
| | Твоя мать | 16 |
| | брань | 10 |
| | гнев | 4 |
| | возмущение | 4 |
| Периферия | бранить | 2 |
| | угнетение | 3 |
| | клевета | 3 |
| | Нанкинская резня | 3 |

Еще одна большая группа, которая также является ядром концепта «Оскорбление», связана с эмоциями. В базовый слой включены ассоциаты, связанные с группой «Нецензурная лексика».

Периферию концепта составляют реакции, связанные с угнетением человеческого достоинства, клеветой, историческим событием – *Нанкинская резня*.

Также в ходе эксперимента были отмечены единичные реакции, которые отражают национальную специфику истории китайского народа: *инцидент у Лугоуцяо, больные люди Восточной Азии*.

Уникальность китайского концепта «Оскорбление» заключается в упоминании исторических фактов, связанных с военными действиями, которые прочно укоренились в языковом сознании представителей китайской нации [7; 8].

Например, *инцидент у Лугоуцяо* и *Нанкинская резня*. В ночь на 7 июля 1937 года японский гарнизон в Лугоуцяо провел так называемые военные учения вблизи лагеря китайского гарнизона, не уведомив об этом местные власти Китая. Получив жестокий отпор от китайского гарнизона, японцы немедленно начали атаку на город Ваньпин и мост Лугоуцяо.

8 июля власти Бэйпина приказали гарнизону удерживать мост Лугоу. Сун Чжэюань позвонил Чан Кайши, чтобы сообщить правду об инциденте на мосту Лугоу. В тот же день Министерство иностранных дел Национального правительства направило устный протест послу Японии в связи с инцидентом на мосту Лугоу [9].

На следующий день китайская армия отступила. Японская сторона не только не выполнила своих обещаний, но и мобилизовала большое количество военнослужащих для нападения на китайскую армию.

11-го числа власти Пинцзиня достигли местного соглашения, в котором были указаны пункты, унижающие достоинство китайского народа. Эти события вызвали у китайцев чувства унижения и оскорбления, потому что они видели, как японская сторона заставляла китайскую уступать и принимать уничижительные условия соглашения. Публичные извинения и наказание виновных со стороны китайских властей могли быть восприняты как признание поражения и слабости перед японцами. Запрет антияпонской деятельности также ограничил свободу выражения и политическую активность китайцев, что могло вызвать чувство оскорбления в связи с нарушением их прав и свобод. Наконец, отсутствие китайских войск к востоку от реки Юндин могло рассматриваться как территориальная уступка Китая, что также вызвало бы чувства унижения и оскорбления среди китайского населения.

Еще одним важным историческим событием, которое ассоциируется у носителей китайского языка с чувством оскорбления, является Нанкинская резня. Ночью 18 сентября 1931 года японская Квантунская армия действовала в соответствии с тщательно спланированным заговором. Железнодорожный гарнизон взорвал пути Южно-Маньчжурской железной дороги, построенной Японией близ озера Люжоу в Шэньяне, и обвинил в этом китайскую армию. Японцы использовали это в качестве предлога для бомбардировки северного лагеря северо-восточной китайской армии, создав «инцидент 18 сентября».

На следующий день японцы вторглись в Шэньян и последовательно оккупировали три северо-восточные провинции. В феврале 1932 года пала вся территория Северо-Восточного Китая. С тех пор Япония установила марионеточный режим псевдоМаньчжоу-го на северо-востоке Китая и начала 14-летнее колониальное порабощение китайского народа, в результате чего были замучены более 30 миллионов. Эти исторические события оставили глубокий след в памяти китайского народа и стали ассоциироваться с семантикой оскорбления.

На основании полученных результатов был сделан вывод о том, что концепт «Оскорбление» представляет собой ментально-когнитивное образование с высокой эмоциональной значимостью как в русской, так и в китайской лингвокультурах. Проанализировав реакции на слово-стимул оскорбление/侮辱, отметим, что восприятие данного концепта в разных культурах схоже. Опрашиваемые воспринимают «оскорбление» в свете отрицательных коннотаций.

В ходе исследования также выявлено, что семантическое поле русского концепта «Оскорбление» несколько шире китайского. Например, в языковом сознании русских оскорбление ассоциируется с унижением, уничижением человеческого достоинства.

Следующим этапом исследования было формирование структуры концепта «Унижение» в китайской и русской лингвокультурах с помощью ассоциативного эксперимента. Процедура проведения эксперимента и принципы анализа совпадали с предыдущим этапом.

Результаты ассоциативного эксперимента в русской аудитории показали, что ядро концепта «Унижение» формирует семантическая группа «эмоции»: *обида* (32), *оскорбление* (30), *грусть* (20), *стыд* (20), *раздражение* (10). В базовый слой концепта входят семантические группы «эмоциональные состояния»: *уныние* (9), *печаль* (9), *несправедливость* (8), *никчемность* (6), *негодование* (5). В периферийном слое концепта «Унижение» находятся такие реакции, как *принуждение* (4), *насмешка* (4), *издевательство* (3), *обесценивание* (2).

Также в ходе эксперимента в русской аудитории были выявлены единичные реакции, связанные с разными сферами социума и составляющую дальнюю периферию. Например, *школьный буллинг* (1), *дискриминация* (1), *замкнутость* (1).

В китайской аудитории на слово-стимул 屈辱 (унижение) были получены 72 ассоциации. В целом структура концепта «Унижение» в китайской лингвокультуре схожа с русской, поскольку, как и в предыдущем случае, состоит из одинаковых семантических групп, имеющих отрицательные коннотации.

Интересен тот факт, что в ходе эксперимента были выявлены индивидуальные ассоциации, соотнести которые с выделенными в структуре концепта семантическими группами не представляется возможным. Реакции данной группы предположительно могут составить дальнюю периферию: *страна, семья, психотирания, поношение, Япония*.

Ассоциации, связанные с Японией, возникают в китайской аудитории неслучайно, поскольку китайская нация в течение нескольких веков находилась в сложных и конфликтных отношениях с Японией.

Анализ ассоциативных полей концептов «Унижение» и «Оскорбление» в китайской и русской лингвокультурах позволил сделать следующие выводы:

1. Семантическая структура обоих концептов схожа и имеет отрицательные коннотации в сознании носителей русского и китайского языков.
2. Большая часть полученных ассоциаций связана с негативной или оскорбительной лексикой, действиями.
3. В структуре концептов «Оскорбление» и «Унижение» в китайской аудитории прослеживается тенденция связывать данные понятия с трагическими событиями прошлого китайского народа.
4. В русском ассоциативном эксперименте не было указано ни одной реакции, связанной с историей. В процессе эксперимента были выявлены реакции школьной тематики, связанные с отрицательными эмоциями и унижением.

Таким образом, можно говорить о том, что концепты «Унижение» и «Оскорбление» в китайской и русской лингвокультурах во многом совпадают, а их структура включает несколько слоев концепта, представленных семантическими группами, куда входят ассоциации с отрицательными коннотациями.

Перспектива исследования заключается в возможности дальнейшего подробного сравнительного анализа ассоциативных полей концептов «Унижение» и «Оскорбление» и использовании полученных данных на практике в сфере преподавания русского языка как иностранного, когнитивной лингвистики и других направлений, изучающих взаимосвязь языка и мышления.

Библиографический список


1. Дзюба Е.В. Концепт и исторический контекст. *Политическая лингвистика.* 2011; № 3 (37): 34–42.
2. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода. *Концепты.* 1997; Выпуск 1: 11–35.
3. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый эффект». *Язык, сознание, коммуникация.* 2003; Выпуск 24: 5–12.
4. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования.* Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. *Лаборатория «Аксиологическая лингвистика».* 2002; № 2: 435–476.
6. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы):* монография. Москва: Издательство РУДН, 1997.
7. Виноградова Т.Ю., Сурина А.Н. Концепт «оскорбление»: правовой, этический т лингвистический аспекты анализа русскоязычных текстов. *Вестник ТГГПУ*, 2020; № 1 (59): 23–34.
8. Рудкова К.М. Концепт «Оскорбление»: к проблеме взаимодействия юридического и естественного языков. *Юрислингвистика,* 2004; № 5: 45–52.
9. Чжан Лю *Китай. Полная история.* Москва: АСТ, 2021.


References


1. Dzyuba E.V. Koncept i istoricheskij kontekst. *Politicheskaya lingvistika.* 2011; № 3 (37): 34-42.
2. Lyapin S.H. Konceptologiya: k stanovleniyu podhoda. *Koncepty.* 1997; Vypusk 1: 11-35.
3. Vorkachev S.G. Koncept kak «zontikovyj `effekt». *Yazyk, soznanie, kommunikaciya.* 2003; Vypusk 24: 5-12.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya.* Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.
5. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. *Laboratoriya "Aksiologicheskaya lingvistika".* 2002; № 2: 435-476.
6. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody):* monografiya. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997.
7. Vinogradova T.Yu., Surina A.N. Koncept «oskorblenie»: pravovoj, `eticheskij t lingvisticheskij aspekty analiza russkoyazychnyh tekstov. *Vestnik TGGPU*, 2020; № 1 (59): 23-34.
8. Rudkova K.M. Koncept «Oskorblenie»: k probleme vzaimodejstviya yuridicheskogo i estestvennogo yazykov. *Yurislingvistika,* 2004; № 5: 45-52.
9. Chzhan Lyu *Kitaj. Polnaya istoriya.* Moskva: AST, 2021.


*Статья поступила в редакцию 25.04.24*

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-529-531

***Dibirov I.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mil.ru*

**SOME FEATURES OF THE AVAR LANGUAGE IN THE ZAKATAL DIALECT.** Speakers of the Zakatal dialect of Avar, isolated territorially from the main mass of Avar dialects and being in close contact with Azerbaijani speakers for centuries, Tsakhur and Georgian languages, have passed an independent and somewhat different from other Avar dialects path of development. This fact has contributed, on the one hand, to preservation in the dialect of many phenomena, characteristic of the more ancient period of the development of Dagestan languages, on the other hand, there are a number of specific, and sometimes innovative features. In this paper, the author analyzes some features of the verb and grammar classes in the Zakatal dialect of the Avar language. The results of the study give grounds to say that there are broad prospects for further, a deeper study of all features of this dialect: the case system, nature of vocabulary change, phono-morphological influence on borrowed vocabulary, etc.

*Key words:* **dialectology of Avar language, Zacatal dialect, verb, class and numeric characters**

***И.А. Дибиров**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mil.ru*

# НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛА АВАРСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАКАТАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА)

Носители закатальского диалекта аварского языка, изолированные территориально от основной массы аварских диалектов и находящиеся в течение веков в тесном контакте с носителями азербайджанского, цахурского и грузинского языков, прошли самостоятельный и несколько отличный от других аварских диалектов путь развития. Отмеченный факт способствовал, с одной стороны, сохранению в диалекте многих явлений, характерных для более

древнего периода развития дагестанских языков, а с другой – появлению в них ряда специфических, а порой – и инновационных черт. В настоящей работе нами проанализированы некоторые особенности глагола, грамматических классов в закатальском диалекте аварского языка. Результаты проведенного исследования дают нам основания заявить, что открываются широкие перспективы для дальнейшего, более глубокого изучения всех особенностей диалекта: падежной системы, характер изменения лексики, фоно-морфологическое влияние на заимствованную лексику и др.

*Ключевые слова:* **диалектология аварского языка, закатальский диалект, глагол, классные и числовые признаки глагола**

Актуальность исследования. В последнее время лексика различных языков подвержена разнообразным изменениям. Многие современные исследователи отмечают эту особенность словообразования. Изменчивость лексики может дать обширный материал, способный пролить свет на пути становления и развития данного конкретного языка, свидетельствовать о связях и контактах между носителями как родственных, так и неродственных языков. Как отмечают исследователи [1–8], это имеет немаловажное значение для разработки вопросов истории носителей того или иного языка.

Исследование диалектов и говоров имеет большое значение для изучения истории языка и народа, его этногенеза, материальной и духовной культуры.

Цель нашей статьи заключается в исследовании особенности глагола аварского языка (на материале закатальского диалекта).

Основная задача, которую необходимо решить для достижения этой цели, выглядит следующим образом: изучить особенности глагола аварского языка (на материале закатальского диалекта).

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены особенности глагола аварского языка (на материале закатальского диалекта), чего до этого предпринято не было.

Теоретическая значимость состоит в расширении теории дагестановедения, в том числе и в авароведения.

Практическая значимость заключается в анализе особенности глагола аварского языка в различных диалектах.

В закатальском диалекте аварского языка глагол изменяется по классам, числам, временам и лицам, различаются три класса: мужской, женский и средний.

Например, мужчина про себя скажет: *дун веров* – «я пришел»; женщина же скажет: *дун ерей* – «я пришла»; если речь идет о ребенке, то глагол примет иной вид: *хизан бери* – «ребенок пришел», также и во множественном числе *ниж* (или *нихъ*) *рерал* – «мы пришли». В составе некоторых глагольных форм находятся, таким образом, классные признаки в начале, иногда и в конце или в середине глагольной формы: *вези* (муж. кл), *ези* (женск. кл), *бези* (ср. кл.), *рези* (множ. ч. всех классов) – «приходить»; *гъувузи* (муж. кл), *гъуюзи* (женск. кл), *гъубузи* (средн. кл.), *гъурузи* (множ. ч.) – «делать»; *веров* (муж. кл.), *ере* (женск. кл.), *береб* (сред. кл.), *рерал* (множ. число) – «пришел, пришла и т. п.».

Кроме того, мы встречаем, как и в северных аварских диалектах, много глаголов (и таких глаголов большинство), в основах которых классных признаков нет. Например: *цзалзи* – «читать», *хъази* – «писать», *сердзи* – «гулять» и т. д. Эти глаголы получают классные показатели только в отдельных формах глагольного словоизменения. Как видно было уже из приведенных примеров, различие классов обозначается только в единственном числе. Во множественном числе все классы совпадают в одном показателе множественности: *л-* в конце глагольных форм, *р-* вначале и середине.

Классные признаки в основе глагола согласуются с тем именем, которое в предложении стоит в именительном падеже, т. е. соответствует субъекту русского предложения, если глагол по значению является непереходным, или объекту (прямому дополнению), если глагол имеет переходное значение. Например: *вац вери* – «брат пришел» (мужк. кл.), *яц ери* – «сестра пришла» (женск. кл.), *чу бери* – «лошадь пришла» (средн. кл.), *вацал, яцал, чуял рери* – «братья, сестры, лошади пришли» (множ. число). *Дас хlалmли гъубури* – «он (акт. падеж /работу/ именит. падеж/сделал» (классный показатель среднего класса, согласуемый – *хlалmли; эбелахъ кунтбил гъурури* – «мать (акт. пад.) рубашки (имен. падеж. множ.числа) сделала (множ.число)»; *эбелахъ' вас вехlала* – «мать (акт. п.) сына (имен. п.) родила (муж. кл.)»; *эбелахъ' яс ехlала* – «мать (акт. п.) дочку (им. п.) родила (женск. кл.)».

В формах причастий могут быть случаи, когда классные признаки в основе и в окончании будут различны, поскольку классный признак в основе должен быть согласован с тем именем, которое стоит в форме именит. падежа, т. е. которое выступает в предложении или как объект переходного глагола, или как субъект непереходного глагола, а классный признак в окончании причастной формы должен быть согласован с именем, к которому данное причастие относится в качестве определения.

Например: *Чу босарав чи* – «лошадь купивший человек, т. е. человек, купивший лошадь» (*б-* согласовано с *чу* – «лошадь», согласовано с *чи* –«человек»).

*Чал росаров чи* – «лошади купивший человек, т. е. человек, купивший лошадей» (*р* – показатель множ. числа, согласованный с *чал* – «лошади»); *вас вехlарей эбел* – «сына родившая мать» (*в-* согласуется с *вас* – «сын», *й* согласуется с *эбел* – «мать»).

Уже при изложении вопроса о классных и числовых показателях приходилось указывать на различие переходных и непереходных глаголов. Различие этих двух групп глаголов в закатальском диалекте, как и в аварском литературном языке, настолько велико, что пронизывает всю синтаксическую систему языка и является наиболее яркой отличительной особенностью этого языка.

Различие между переходными и непереходными глаголами касается не только состава предложения, но и внутренних взаимоотношений между членами предложения и их оформления. Если в качестве сказуемого используется непереходный глагол, то его классные и числовые показатели согласуются с субъектом, оформленным именительным падежом:

| Мужской класс | Женский класс | Средний класс |
|---|---|---|
| *дун вассилав* | *яссилей* | *бассилеб* |
| «я жаждал – жажду» | *ниж (или нихъ) рассилал* | «жаждет» |
| | | «мы жаждем» |

Если в качестве сказуемого используется переходной глагол, то его классные и числовые показатели также будут согласованы с существительным в именительном падеже, но последнее в предложении этого рода будет выражать уже не субъект действия, а его объект; субъект же будет выражен существительным не в именительном, а в особом, так называемом активном падеже.

Примеры:

*Дихь' а цlул бахъахъреб* – «Я дрова тащил».

*Духь' а цlул бахъахъри* – «Ты дрова тащил».

*Дас цlул бахъахъри* – «Он дрова тащил».

*Нижед цlулал рахъахърал* – «Мы дрова тащили».

*Ицмуд цlулал рахъахъри* – «Отец дрова тащил».

*Адамаз цlулал рахъахъри* – «Люди дрова тащили».

Глаголы длительного значения, образованные от переходных, всегда являются непереходными, т. е. субъект при них выражается именительным падежом.

Примеры:

*Дихь' а дусухъи кагъар хъареб* – «Я написал ему письмо».

*Дав гъар хъгойил хъадарли* – «Он каждый день пишет».

Длительные глаголы следует отличать от глаголов многократных, образуемых путем удвоения корня однократного глагола; многократные глаголы остаются переходными.

Например:

*Дас чед къутlри* – «Он отрезал хлеб».

*Дас къгуtl-къгуtlри чед* – «Он отрезывал хлеб, т.е. отрезал на куски».

Говоря о согласовании классных и числовых показателей глагола сказуемого, надо указать на такие глаголы, как *бакl'зи* – «любить», при которых субъект выражается существительным в дательном падеже, и *бехьзи* – «видеть», *риъзи* – «слышать», *хь'ази* – «знать» и т. п., при которых субъект выражается существительным в местном падеже:

*Ицуй чу бакь'ала* – «Отец (дат. п.) любит лощадь».

*Ицуй вас вакь'ала* – «Отец (дат. п.) любит сына».

*Ицуй яс якь'ала* – «Отец (дат. п.) любит дочь».

*Ицуй чал ракь'ала* – «Отец (дат. п.) любит лошадей».

*Ицуда ци бехъри* – «Отец (местн. п.) медведя видел».

*Ицуда вас вехъри* – «Отец (мест. п.) сына видел».

*Ицуйда яс ехъри* – «Отец (мест. п.) дочь видел».

*Ицуда циял рехъри* – «Отец (мест. п.) медведей видел».

Классные показатели этих глаголов, как видно из примеров, согласуются с объектом, как и в переходных глаголах. Нужно отметить, что в закатальском диалекте члены предложения еще более тесно увязаны друг с другом, т. е. глагол в одном из времен, именно в так называемом прошедшем достоверном, выражает не только категорию числа и класса, но и лицо субъекта, находящегося в составе предложения в именительном или активном падеже.

Если мы, например, возьмем такие предложения: *дун веров* – «Я пришел», *дун ворталов* – «Я упал» и другие с непереходным сказуемым, то увидим, что классные показатели, как в начале, так и в конце глагольной формы согласуются с субъектом; это видно из того, что при перемене класса субъекта соответственно будут изменяться и начальные и конечные показатели: *дун ерай, дун йорталай* и т.п.; также и во множ. числе: *ниж (или нихь') рерал* – «Мы пришли»; *ниж* (или *нихь') рорталал* – «Мы упали». Но конечные классные (или числовые) показатели будут в сказуемом только в том случае, когда в качестве субъекта выступает 1-е лицо. Если же субъектом будет 2-е или 3-е лицо, то классные показатели заменяются гласным «*и*» или «*а*»: *мун* (или *дав*) *вери* – «ты (он) пришел», *муж* (или *дал*) *рери* – «вы (они) пришли», *мун* (или *дав*) *ворта* – «ты (он) упал», *муж* (или *дал*) рорта – «вы (они) упали», *мун вагъила* – «ты дрался», *дал рагъила* – «они дрались», *дав вахъила* – «он вышел», *муж рахъила* – «вы вышли» и т. п.

Таким образом, наличие классного или числового показателя в конце сказуемого, согласуемого с субъектом, является одновременно показателем I-го лица субъекта (единств. числа и множ. число). Отсутствие же классного и числового показателя в конце сказуемого является одновременно показателем 2-го или 3-го лица (един. и множ. чисел). Закатальский диалект отличается от аварского литературного языка в согласовании переходного сказуемого. В предложениях *Дихь'а чу бачареб* – «Я привел лошадь», *Дихь'а вас вачаров* – «Я привел сына», *Дихь'а яс ячарей* – «Я привел дочь», *Дихь'а чал рачарал* – «Я привел лошадей».

Конечные показатели, как и начальные, согласованы в классе и числе с существительными в именительном падеже, т. е. с объектами. Однако если мы сравним эти предложения с такими предложениями, в которых в качестве субъекта используется 2-е или 3-е лицо единств. или множ. числа, то увидим, что классные и числовые показатели и здесь играют роль личных показателей (показателей лица глагола). Так, если мы в приведенных предложениях переменим лицо субъекта, то получим следующие формы; *духь'а* (или *дас*) *чу бача* – «Ты (он) лошадь привел», *Можод* (или *даз*) *чу бача* – «(Они) лошадь привели», *Духь'а* (или *дас*) *чал рача* – «Ты (он) лошадей привел», *Можод* (или *даз*) *чал рача* – «Вы (они) лошадей привели» и т.п. На первый взгляд, в этих предложениях никак не выражена зависимость сказуемого от субъекта, так как сказуемое изменяет свою форму класса, ориентируясь исключительно на форму объекта. Но здесь перемена лица субъекта, как мы видели, немедленно сказывается на форме сказуемого; при I-м лице конечные классные показатели, согласуясь и в классе, и в числе с объектом, тем не менее самим своим наличием указывают на I-е лицо субъекта в глаголе; наоборот, отсутствие конечных классных и числовых показателей объекта есть тот самый показатель 2-го или 3-го лица субъекта в глаголе. При отсутствии классных показателей в основе глагола сказуемое вообще может иметь классные показатели только в конце. В этом случае также конечные классные показатели будут только при субъекте I-го лица, так что и здесь проводится строгое различие между I-м, с одной стороны, и 2 и 3-м лицами, с другой: *Дун базарну кIаров* – «Я на базар пошел»; *Мун* (или *дав*) *базарну кIа* – «Ты (он) на базар пошел»; *Н'иж* (или *нихь'*) *базарну кIарал* – «Мы на базар ушли»; *Муж* (или *дал*) *базарну кIа* – «Вы (они) на базар ушли» и т. п. Таким образом, в закатальском диалекте в отличие от литературного аварского языка, активный падеж не только по своему значению является формой субъекта, но и формально, поскольку переходное сказуемое здесь всегда так или иначе указывает на лицо субъекта, оформленного в предложении активным падежам. Отсюда следует, что в закатальском диалекте сказуемое согласуется не только с именительным падежом, как в русском, азербайджанском или даже в литературном аварском языке, но и с косвенным, активным падежом.

Глаголы, при которых субъекты оформляются дательным и местным падежом, в прошедшем достоверном времени вообще не имеют конечных классных показателей и поэтому не указывают ни на лицо субъекта, ни на лицо объекта: *Дида мун* (или *вас*) *вехьри* – «Я видел тебя (или мальчика)», *Дуда дун* (или *вас*) *вехьри* – «Ты меня (или мальчика) видел», *Дасда мун* (или *вас*) *вехьри* – «Он тебя (или мальчика) видел», *Диа мун (*или *вас*) *вакг'а* – «Я тебя (или мальчика) любил», *Дуй дун* (или *вас*) *вакга* – «Ты меня (или мальчика) любил», *Дуссуй мун* (или *вас*) *вакг а* – «Он тебя (или мальчика) любил» и т. п.

Таким образом, закатальский диалект, как и аварский литературный язык, имеет значительное количество глагольных форм. Все эти формы можно разделить на две группы: первичные и сложные (составные). К первой группе (первичные формы) принадлежат такие, которые просты по своему составу и могут быть разложены только на глагольную основу и окончание, (но не на глагол основной и глагол вспомогательный). Ко второй группе (сложные формы) – такие, которые составляются описательно из форм первой категории и вспомогательных глаголов, или образуются от них с помощью некоторых добавочных суффиксов. Формы первой категории, кроме того, едины по своему значению, они выражают простейшие глагольные значения. По месту ударения также противопоставляются одни глагольные формы другим. Например: *хъа́ри* – «написал» *хъарù*? – «написал?».

Тем самым всестороннее изучение диалектов и говоров представляют особый интерес, так как они не только обогащают литературный язык, но и выступают самостоятельным объектом исследования.

Библиографический список

1. Абдуллаев И.Х. *Категория грамматических классов в лакском языке*. Махачкала, 1963.
2. Гудава Т.Е. *Сравнительный анализ глагольных основ в аварском и андийских языках*. Махачкала, 1959.
3. Климов Г.А. *Ведение в кавказское языкознание*. Москва, 1977.
4. Микаилов Ш.И. Очерки аварской диалектологии. – М., Л., 1959.
5. Микаилов Ш.И. *Сравнительно-историческая морфология аварских диалектов*. Махачкала, 1964.
6. Саидова П.А. *Закатальский диалект аварского языка*. Махачкала, 2007.
7. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание: в 3 т. *Аварский язык*. Тифлис, 1989; Т. II.
8. Халилова Г.Г. *Фонетические и лексико-семантические особенности закатальского диалекта аварского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.

References

1. Abdullaev I.H. *Kategoriya grammaticheskih klassov v lakskom yazyke*. Mahachkala, 1963.
2. Gudava T.E. *Sravnitel'nyj analiz glagol'nyh osnov v avarskom i andijskih yazykah*. Mahachkala, 1959.
3. Klimov G.A. *Vedenie v kavkazskoe yazykoznanie*. Moskva, 1977.
4. Mikailov Sh.I. Ocherki avarskoj dialektologii. − M., L., 1959.
5. Mikailov Sh.I. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avarskih dialektov*. Mahachkala, 1964.
6. Saidova P.A. *Zakatal'skij dialekt avarskogo yazyka*. Mahachkala, 2007.
7. Uslar P.K. `Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie: v 3 t. *Avarskij yazyk*. Tiflis, 1989; T. II.
8. Halilova G.G. *Foneticheskie i leksiko-semanticheskie osobennosti zakatal'skogo dialekta avarskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2007.

*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-531-534

***Omarova Z.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Dean of Faculty of Daghestan Philology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*

**INDICATIVE VERB FORMS IN THE POETRY OF RASUL GAMZATOV.** The aim of the work is to study the semantic-stylistic functions of indicative verb forms in poetic works of different genres by Rasul Gamzatov. When solving problems, resulting from the objective, the descriptive and comparative methods are used, which make it possible to characterize the richness and diversity of grammatical forms of the verb in different genres of poetic works by Gamzatov. Verbs in the poetic works of Rasul Gamzatov are used as in direct (type) temporal meanings, based on simultaneity, preceding and following the speech moment, and in portable values. Another characteristic is the direct and figurative use of forms of verb inclinations (for example, desirable, questionary), in some cases accompanied by elements of hyperbolization. R. Gamzatov productively uses imperative forms of verbs of speech, which allows him to form an anthropocentric cultural-semantic space in the works of different genres.

*Key words:* **indicative forms of verbs, semantic and stylistic functions, poetic functions of verbs, forms of optative mood, hyperbole, nontemporary repeated actions**

***З.С. Омарова**, канд. филол. наук, доц., декан факультета дагестанской филологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru*

# ИНДИКАТИВНЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛОВ В ПОЭЗИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА

Целью работы является исследование семантико-стилистических функций индикативных глагольных форм в поэтических произведениях разных жанров (поэмах и стихотворениях) Расула Гамзатова. При решении задач, вытекающих из поставленной цели, были использованы описательный и сопоставительный методы, что позволило охарактеризовать богатство и многообразие грамматических форм глагола в разных жанрах поэтических произведений Р. Гамзатова. Глаголы в поэтических произведениях Расула Гамзатова употребляются как в прямых (типовых) временных значениях, основанных на отношениях одновременности, предшествования и следования моменту речи, так и в переносных значениях. Характерно также прямое и переносное употребление форм наклонений глаголов (например, желательного, вопросительного), в ряде случаев сопровождаемых элементами гиперболизации. Р. Гамзатов продук-

тивно употребляет императивные формы глаголов речи, что позволяет ему формировать антропоцентрическое культурно-семантическое пространство в произведениях разных жанров.

*Ключевые слова:* **индикативные формы глаголов, семантико-стилистические функции, поэтические функции глаголов, формы желательного наклонения, гиперболизация, вневременные повторяющиеся действия**

Актуальность исследования. Глаголы доминируют в системе лексики и обладают огромной потенциальной силой экспрессии, широкими возможностями описания жизни в ее развитии, динамике, оценке. Актуальность поднимаемой в статье проблемы объясняется тем, что семантико-стилистические функции глагольных форм в поэтических произведениях (поэмах и стихотворениях) Расула Гамзатова не исследованы, этим и определяется цель исследования [1–5].

Нам представляется необходимым рассмотрение особенностей использования глагольных форм в поэтических текстах Р. Гамзатова, так как именно благодаря поэтической функции язык художественного произведения образно отражает действительность, наполняет произведение богатым эстетическим содержанием и позволяет выявить специфику индивидуально-авторского употребления языковых средств, определить закономерности и особенности их организации и функционирования.

Особенности использования глагольной лексики частично рассмотрены в статье С.М. Магомедовой, посвященной лингвокультурологическому описанию образа женщины в поэзии Р. Гамзатова [2, с. 136–142].

Цель исследования: индикативные формы глаголов в поэзии Расула Гамзатова, предметом исследования выступают поэтические функции этих глаголов.

Задачи исследования: на конкретных поэмах Расула Гамзатова рассмотреть возможности применения индикативных форм глаголов аварского языка.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были рассмотрены примеры применения индикативных форм глаголов в поэзии Расула Гамзатова.

Теоретическая значимость – в расширении теории языка (на примере аварского языка, на котором писал поэт).

Практическая значимость состоит в анализе примеров применения индикативных форм глаголов в поэмах «Кумухский хан, хунзахский нуцал, гидатлинский Хочбар, кумыкский шамхал и его сын», «Песня для матери») и стихотворения («Цадастан», «Твой портрет», «Вечная молодость», «Любовь к тебе», «В восемнадцать лет…», «Не говорите») Р. Гамзатова.

В ходе работы над данной темой были использованы описательный и сопоставительный методы, что позволило рассмотреть и охарактеризовать многообразие грамматических форм глагола в поэтических произведениях Р. Гамзатова, выявить их поэтические функции в разных жанрах.

Анализ поэтических произведений Р. Гамзатова, взятых для рассмотрения, показывает, что глагольная лексика в произведениях Расула Гамзатова занимает особое место. Даже в лирических произведениях глаголов используется больше, чем адъективной лексики, что объясняется разными причинами.

В поэмах Расула Гамзатова, описывающих различные события, глаголы используются не только в своем типичном значении, но и в переносных. В поэмах, в которых описываются события, имевшие место в прошлом, употребляются не только синтетические и аналитические формы прошедшего времени, но и формы констатива, настоящего времени и реже формы футурума.

Имеет место также использование отдельных форм глагольных наклонений, например, со значением желательности. Так, в поэме Р. Гамзатова «Кумухский хан, хунзахский нуцал, гидатлинский Хочбар, кумыкский шамхал и его сын» кумухский хан, обращаясь к легендарному народному герою Хочбару из Гидатля, говорит (подстрочный перевод автора – *О. З.*):

| | |
|---|---|
| *Мун гIадинасухъ дица* | За таких, как ты, |
| *АнцI-анцIгоял кьелаан*, | Десятерых отдал бы я. |
| *АнцIго мун гIадинасухъ* | За десятерых, подобных тебе, |
| *Дир нусгоял кьелаан*. | Сотню своих отдал бы я. |

В данном поэтическом дискурсе использованы формы желательного наклонения, образованные от формы глагола будущего времени присоединением аффикса -ан (кьела + ан «отдал бы»). Причем значение желательности здесь усиливается использованием элемента имплицированной гиперболизации: за такого [очень смелого] как ты, я бы десятерых отдал.

Элементы гиперболизации использованы и в поэме «*Эбелалъе кечI*» – «Песня для матери». Так, при аористе и формах настоящего времени глагола используется числовая символика *азарго* «тысяча», характерная для аварской языковой картины мира и выполняющая усилительную функцию:

| | |
|---|---|
| *Эбел, дуца азарго* | Мама, ты тысячу песен |
| *КечI ахIана васасе*. | Спела для сына. |
| *** | |
| *Дир эмен вукIана магIарул шагIир.* | Мой отец был аварским поэтом, |
| *Досул магIул къимат лъала росабалъ.* | Его стихам цену знают в селах. |
| *Азарго кечI хъвана дос гIумруялда*. | Тысячу стихов написал он в жизни. |

***

| | |
|---|---|
| *Чорхол оркестралъ азарго гьаракь* | Оркестр тела тысячу голосов |
| *Зобазде ракьазде бикьулеб буго*. | С небом и землей делит. |

Использование числовой символики в усилительной функции имеет место как в поэмах, так и в стихотворениях Расула Гамзатова. Так, в стихотворении «*Цадастан*», посвященном родному селу, для эмоционально-оценочного усиления его значимости Р. Гамзатов пишет:

| | |
|---|---|
| *Нусго цIараки гуро,* | Не тысяча дворов [в селе], |
| *Нусго миллион буго.* | А сто миллионов. |

В поэме «Кумухский хан, хунзахский нуцал, гидатлинский Хучбар, кумыкский шамхал и его сын» в эпизодах, описывающих отношения кумухского и хунзахского ханов, «достоверность» описываемых событий усиливается использованием форм глаголов настоящего времени. Читатель при этом как бы становится участником событий, зримо представляя себе происходящее (создается «эффект кино»):

| | |
|---|---|
| *Цин нуцалихъ гьоболлъухъ* | То в гостях у нуцала |
| *Гъумекдерил хан вуго*. | Кумухский хан [есть]. |
| *Хундерил авлахъалда* | На хунзахском плато |
| *Риччалел чуял руго*. | Скачки лошадей [есть]. |
| *Цинги хундерил нуцал* | То хунзахский нуцал |
| *Гъумекив унев вуго*. | Едет (*букв.*: «едущий есть») в Кумух. |

Для обозначения повторяющихся действий в прошлом в данной поэме использованы формы констатива, обычно обозначающие вневременные, часто повторяющиеся действия:

| | |
|---|---|
| *Гьабиги цере риччан,* | Пустив вперед собак, |
| *Чанаре цадахъ уна*, | На охоту вместе отправляются, |
| *Чундулги гъуждузда ран*, | Накинув на плечи дичь, |
| *Гьенисан нахъ руссуна*. | Оттуда назад возвращаются. |

В поэме «Песня для матери» в ряде примеров одновременно используются разные формы времени (аориста и настоящего времени), что объясняется конкретными семантико-стилистическими целями. Такие строки использованы, например, в описании эпизода смерти отца, где словами умирающего отца, обращенными к жене, эмоционально противопоставляются прошлая жизнь отца и последние минуты жизни:

*Гьалеха, Хъандулай, лъугIана къисса,*
*Къаси ахираб мухъ хъвалев вуго дун.*
Вот, Хандулай, закончилась повесть [жизни]
Сегодня пишу я последнюю строчку.

Параллельное использование форм аориста и настоящего времени приводит в ряде примеров к выражению причинно-следственных отношений. При этом следствие изображается так, что читатель становится как бы участником происходящего:

*Гьале бигьа гьабун рагьана* [аор.] *нуцIа.*
*Валагьана* [аор.]. *Эбел эхетун йиго* [наст. вр.].
*Гьей кIалъалей йиго* [наст. вр.] *жийго жиндаго.*
Вот тихо открыл дверь.
Посмотрел. Мать стоит.
Она говорит сама с собой.
***
*Балагьана къватIив, къо бачIун буго.*
*РорчIана гIадамал, ворчIичIо эмен.*
Выглянул на улицу, наступил (*букв.*: «наступивший есть») день.
Проснулись люди. Не проснулся отец.

Констативные формы в данном фрагменте поэмы используются для обозначения повторяющихся действий, вечных морально-нравственных ценностей жизни, долга сыновей перед матерями:

| | |
|---|---|
| *Дида кIочон толаро* [конст.] | Я не забываю |
| *Дуца гьабураб калам.* | Твои [матери] слова. |
| *** | |
| *Гьединан магIула* [конст.] | Такую слышу |
| *Лъугlи гьечIеб кечI.* | Вечную песню [матери] |

Особо знаменательно в плане использования повторяющихся форм констатива в эмоционально-усилительной функции стихотворение «Твой портрет» («*Дур сурат*»), посвященное жене поэта. Использование форм констатива здесь имеет свое обоснование: поэт воспевает жену, говорит о своем постоянном, не меняющемся чувстве любви к ней:

| | |
|---|---|
| *Хириял, дур сураталъухъ* | Любимая, на твой портрет |
| *Дун соназ валагьула.* | Годами я смотрю. |
| *Дун воххула, ворхула*, | Я радуюсь, возвышаюсь, |
| *Дун вихххула, хIинкъула,* | Я теряюсь, боюсь, |
| *ХIикмалъула, чIухIула,* | Удивляюсь, горжусь, |
| *Пемераб кIочон тола*, | Многое забываю, |
| *КIочонтола кинабго* | Забываю все [на свете] |
| («*Дур сурат*» – «Твой портрет») | |

Использование форм констатива в данном поэтическом дискурсе имеет лексико-синтаксическую поддержку: сочетание *соназ валагьула* «годами смотрю» предполагает длительность, вневременность, повторяемость действий и вызываемых ими внутренних состояний, обозначенных констативами.

Имеет место употребление семантически мотивируемых (причинно обосновываемых) повторов констативных форм одного и того же глагола в эмоционально-усилительной функции. Такие структуры представляют интерес для экспрессивного синтаксиса:

*Сордо араб мехалъ, къоги бачIуна,* Когда уходит ночь, наступает день,
*Къоги чIегIерлъула, чи хвараб мехалъ.* И день чернеет, когда умирает человек.
*ГIазу чIегIерлъула. би тIолеб мехалъ,* Снег чернеет от пролитой крови,
*ТIугьдул чегIерлъула, чи холеб мехалъ.* Цветы чернеют, когда умирает человек.

Повторяемость констативных или других временных форм разных глаголов могут иметь причинно-следственный характер: один глагол в таких дискурсах обозначает действие, а другой – его результат (или его отсутствие):

*Цохlо пандур бугo дие хутIараб.*
*Дица гьеб кIутIула* [конст], *рагIула* [конст.] *гьаракь.*
Один пандур достался (*букв.*: «оставшийся есть») мне.
Я играю на нем, слышу мелодию.
***
*Дунги дир сариниги гIенеккун руго* [перф.]
*ГIагарай, дур гьаракь рагIула* [конст] *дида.*
Я и моя песня слушаем [тебя],
Дорогая, твой голос слышу я.

В ряде примеров, где используются глагольные повторы, реализуются противительно-уступительные смысловые отношения. Результат таких повторяющихся действий может быть негативным (нежелательным) или, напротив, позитивным:

*Эбелалъ ахIула,* [конст.] *эбел гьардола* [конст.],
*Ама гьелъул гьаракь рагIулеб гьечIо* [перф.]
Мать кричит, мать просит,
Но никто её не слышит.
***
*Чвахана цIад, бана цIад,*
*ЦIорочIо, квачачIо дун.*
Пролил дождь, пошел дождь,
Не замерз, не промок я.
(*«ЦIадастан»* – «Цадастан»)

Использование повторов целевых форм глаголов с оттенком желательного значения создает эффект молитвы матери, ее мольбы, обращенной к сыновьям:

*Биччайила дир васал сахал рукIине,* Пусть мои сыновья будут достойными.
*Сапаралда гьезий нухал ритIизе.* Пусть дорога их будет счастливой.
*Биччайила аьел хехго кIудиял гIезе,* Пусть они быстрее вырастут,
*ГIадамал киналго лъикIал дандчIвазе.* И с людьми хорошими встретятся.

Повторы глагольных форм в поэме «Песня для матери» в ряде случаев сопровождаются персонификацией явлений природы, их очеловечиванием, приписыванием им при помощи глаголов со значением говорения человеческих качеств:

*Эбел цIунейилан, гIумро цIунеян,*
*Балеб гIазу бугo, щвараб их бугo.*
*ГIемераб мех барал муГIрузул цIумал*
*ЦIуне эбелилан гьардолел руго.*
Берегите мать, берегите жизнь,
Говорят падающий снег и наступившая весна.
Много лет прожившие горные орлы
Берегите мать, – просят [нас].
***
Гьей йихьараб мехалъ, хурцин гьардана:
Гьаб пашманаб къоялъ дуй хIалтIи щайин.
Увидев ее [мать], даже поле умоляло:
Зачем тебе в такой печальный день работа?!

При инверсивном порядке слов предложения с повторяющимися констативными или другими временными формами глаголов становятся стилистически окрашенными, экспрессивными:

*РачIуна* [конст.] *гIаздаца рахчарал тIугьдул,*
*РачIуна накIкIазулъ тIупарал сиял,*
*РачIуна цIер чIварал лъаралгун гIорал.*
Приходят покрытые снегом цветы,
Приходят покрытые туманом утесы,
Приходят покрытые льдом реки и ручейки.
***
*КватIана* [аор.] *милъиршаби,*
*КватIана гIурччинаб их.*
Опоздали ласточки,
Опоздала зеленая весна.

Глагольные компоненты (составляющие ремы) выносятся в начало предложения в целях стилизации, создания экспрессивности не только в поэмах, но и в стихотворениях Расула Гамзатова:

*Руго данделъун чагIи,* Собрались (*букв.*: «есть собравшись) люди,
*Диваналда кинигин.* Словно на суде.
(«*Даимаб гIолохъанлъи*» – «Вечная молодость»).

***
*Хисана дуниял, хисана дунго,*
*ХисичIо кидаги духъ ккараб рокьи.*
Изменился мир, изменился и я,
Не изменилась никак любовь к тебе.
(«*Духъ ккараб рокьи*» – «Любовь к тебе»).
***
*КIочон тана чанги цебехун ккараб,*
*КIочон тана чанги хадуб букIараб.*
*Амма кIочонаро рокьул байбихьи.*
Забыл много того, что прежде было,
Забыл много того, что потом было.
Но не забуду любви начало.
(«*АнцIила микьида*…» – «В восемнадцать лет…»).

В эмоционально-усилительной функции в лирических стихотворениях, затрагивающих тему любви, употребляются повторяющиеся формы императива и футурума. При этом глагольные формы символически повторяются два или три раза (трехкратный повтор обычно в аварской языковой картине мира используется в благопожеланиях и просьбах):

*Бицунге, бицунге, бицунге дида*
*Берцинал ясазул гурони хабар.*
Не говорите, не говорите, не говорите мне [ничего],
Говорите только о красивых девушках.
(«*Бицунге*» – «Не говорите»).
***
*АхIуге, ахIуге, ахIуге дие*
*Дунялалда сарин цо рокьул гуреб.*
Не пой, не пой, не пой для меня
На этом свете песню не о любви.
(«*Бицунге*» – «Не говорите»).

Поэт в своих произведениях часто мысленно общается с отцом, с матерью, как бы вступает в диалог со своими воспоминаниями, поэтому в таких поэтических дискурсах используются специальные формы вопросительного наклонения глагола. Такие формы нередко употребляются в инверсивных синтаксических конструкциях. Особенно в образно-ассоциативном плане интересны эпизоды персонификации платка матери, эмоционального общения поэта с материнской шалью:

*Бице, чIегIераб кIаз,*
*ХъахIаб букIанищ мун дир эбелалъе?*
*Бице, чIегIераб кIаз, …*
*ХъахIилаб букIанищ мун дир эбелалъе?*
Скажи, черный платок,…
Белого цвета был ли ты у матери?
Скажи, черный платок,…
Голубого цвета был ли ты у матери?
(«*Эбелалъе кечI*» – «Песня для матери»).

Рассмотрение особенностей использования глагольных форм в поэтических произведениях Расула Гамзатова позволило сформулировать несколько обобщений.

Глаголы употребляются как в прямых (типовых) временных значениях, основанных на отношениях одновременности, предшествования и следования моменту речи [3, с. 481], так и в переносных. Такое переносное употребление глагольных временных форм в конкретном поэтическом дискурсе не всегда согласуется с их первичным значением.

Использование в поэмах Р. Гамзатова, описывающих события прошлого, форм констатива, футурума и особенно настоящего времени делает читателя участником этих событий, зримо представляющим себе все описываемое. Характерно также прямое и переносное употребление форм наклонений глаголов (например, желательного, вопросительного), в ряде случаев сопровождаемых элементами гиперболизации.

Употребление повторяющихся глагольных форм с разными временными значениями объясняется конкретными семантико-стилистическими целями, необходимостью подсказанного контекстом выражения причинно-следственных отношений или эмоциональной оценки. При сопоставленном использовании форм прошедшего времени и перфекта имеет место эмоционально и философски осмысленное противопоставление прошлого в судьбе человека и конечного результата (того, к чему пришел человек).

Констативные формы, в своем первичном значении обозначающие регулярно повторяющиеся, вневременные действия, в лирических стихотворениях Р. Гамзатова используются для оценки морально-нравственных (вечных) ценностей, выражения глубоких чувств к красивой женщине или конкретно к жене. Такое употребление констативных форм, поддерживаемое лексико-синтаксическими средствами, приводит к выполнению ими определительно-предикативных функций.

Глагольная лексика в поэтических произведениях Р. Гамзатова может сопровождаться числовой символикой, имеющей национально-культурный характер и, соответственно, выражающей национально-культурные коннотации.

Повторяющееся употребление глаголов в усилительной функции на денотативном и коннотативном уровнях поддерживается приемом персонификации, приписыванием природным явлениям и предметам при помощи глаголов речи человеческих качеств.

Библиографический список

1. Магомедова С.М. Глагольная лексика как средство создания образа женщины в поэзии Расула Гамзатова. *Современные проблемы кавказского языкознания и тюркологии*. Махачкала, 2010; Выпуск 9: 136–142.
2. *Лекант П.А., Диброва Е.И., Касаткин Л.Л. Современный русский язык. Москва, 2007.*
3. Гамзатов Р. *Собрание сочинений*: в 10 т. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1991–2005.
4. Омарова З.С. Императивные формы глаголов в лирических поэтических произведениях Расула Гамзатова. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 551–552.
5. Омарова З.С. Приглагольные сравнения в поэзии Расула Гамзатова. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 372–374.

References

1. Magomedova S.M. Glagol'naya leksika kak sredstvo sozdaniya obraza zhenschiny v po`ezii Rasula Gamzatova. *Sovremennye problemy kavkazskogo yazykoznaniya i tyurkologii*. Mahachkala, 2010; Vypusk 9: 136-142.
2. Lekant P.A., Dibrova E.I., Kasatkin L.L. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva, 2007.
3. Gamzatov R. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991-2005.
4. Omarova Z.S. Imperativnye formy glagolov v liricheskih po`eticheskih proizvedeniyah Rasula Gamzatova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 551-552.
5. Omarova Z.S. Priglagol'nye sravneniya v po`ezii Rasula Gamzatova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 372-374.

*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-534-537

***Tikhonova I.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), ORCID 0000-0003-1509-8429, E-mail: tikhonova-ii@rudn.ru*
***Ukolova L.I.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia), ORCID 0000-0002-7346-3933, E-mail: ukolovali@yandex.ru*
***Tagibova A.A.,*** *Cand. of Sciences (Sociological Studies), Deputy President of National Fund for Cultural Innovations, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), ORCID 0000-0002-6731-5395, E-mail: a.a.tagibova@mail.ru*
***Emtseva O.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), ORCID 0000-0002-7931-9342, E-mail: o.emtseva@mgutm.ru*

**MEDIA MECHANISMS AND TOOLS FOR THE PROCESS OF FORMING MASS EMOTIONS.** In modern scientific discourse, even with the effect of the implicit presence of mass emotions in modern media communications and an array of practice, there is no expressed scientific interest in the problems of this phenomenon. The objective of the article is to determine the media tools of the process of forming mass emotions of the audience and the mechanisms of explicit or implicit provocation of mass emotional outbursts through the provision of information influence. The authors conclude that the existence of mass emotions in media communications, and their interaction with mass information, with mass interpretation confirms the triune nature of modern media communication. The article concludes that there are mass emotions in media communications, and their interaction with mass information, with mass interpretation, confirms the triune nature of modern media communication. The article concludes that due to the mass information influence, there is an attempt to emotionally massify the audience. It has been proved that mass emotions exist in social communications, and their interaction with mass information, with mass interpretation, can confirm the theory of the new nature of the triune modern social communication. Mass emotions, like individual emotions, are controllable, and therefore they often become a tool for the implementation of the communicator's rational plan and a tool for the formation of public sentiments. Mass emotions with the help of mass information influence unite people in social communications, have a centrifugal force, which reformats the "collective soul" of the audience into the state of "common public opinion."

*Key words:* **media communications, mass information, mass emotions, mass information influence**

***И.И. Тихонова,*** *канд. филол. наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: tikhonova-ii@rudn.ru*
***Л.И. Уколова,*** *д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: ukolovali@yandex.ru*
***А.А. Тагибова****, канд. социол. наук, зам. президента Национального фонда культурных инноваций, Московский государственный институт международных отношений, г. Москва, E-mail: a.a.tagibova@mail.ru*
***О.В. Емцева****, канд. филол. наук, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: o.emtseva@mgutm.ru*

# МЕДИАМЕХАНИЗМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МАССОВЫХ ЭМОЦИЙ

В современном научном дискурсе даже при наличии эффекта неявного присутствия массовых эмоций в современных медиакоммуникациях и массива практики отсутствует выраженный научный интерес к проблематике этого явления. Целью статьи является определение медиаинструментов процесса формирования массовых эмоций аудитории и механизмы явного или неявного провоцирования массовых эмоциональных взрывов посредством оказания информационного влияния. В статье сделан вывод о существовании массовых эмоций в медиакоммуникациях, причем их взаимодействие с массовой информацией, с массовой интерпретацией подтверждает триединую природу современной медиакоммуникации. В статье делается вывод о том, что из-за массово-информационного влияния происходит попытка эмоциональной массовизации аудитории. Доказано, что массовые эмоции в социальных коммуникациях существуют, а их взаимодействие с массовой информацией и интерпретацией может подтвердить теорию новой природы, триединой современной социальной коммуникации. Массовые эмоции, как и индивидуальные, управляемы, а потому они часто становятся инструментом реализации рационального замысла коммуникатора и инструментом формирования общественных настроений. Массовые эмоции с помощью массово-информационного влияния объединяют людей в социальных коммуникациях, имеют центробежную силу, которая переформатирует путем коммуникационной аперцепции «коллективную душу» аудитории в состояние «общественное мнение», которым пользуются прагматические коммуникаторы для достижения своих целей.

*Ключевые слова:* **медиакоммуникации; массовая информация; массовые эмоции; массово-информационное влияние**

Актуальность исследования природы медиакоммуникаций обусловлена современным состоянием информационного общества. Высокий уровень цифровизации, когда каждый участник медиакоммуникации может высказать свое мнение по любому поводу в любой момент, а высказанное быстро становится доступным массовой аудитории; доступность и открытость индивидуума к коммуникационным технологиям, массовый вброс дезинформации в информационное пространство, отсутствие культуры верификации информации и невысокое качество инструментов верификации информации, а также низкая информационная грамотность аудитории стали признаком этого этапа информационной эпохи. Возникает вопрос о наличии новой природы медиакоммуникаций и необходимости дальнейших научных исследований по этому поводу [1–11].

Как отмечает С.С. Распопова [12], медиакоммуникации в современном мире активно участвуют в производстве информации. При этом информация проходит через следующие основные стадии:

– сбор,
– упаковка,
– верификация,
– распространение,
– монетизация,
– потребление аудиторией.

В результате существующий мир можно представить как пространство, где одновременно функционируют социальные и медиатизированные коммуникативные практики, которые тесно переплетены и обусловлены друг другом [12].

Сегодня в медиакоммуникациях присутствуют признаки оперирования массовыми эмоциями, они являются сущностной частью медиакоммуникаций, а медиапослания имеют признаки массово-эмоциональных коммуникационных технологий. Специалистам по социальным коммуникациям, практикам-медийщикам, технологам-коммуникаторам и просто индивидуумам-участникам требуются

знания о новой природе медиакоммуникаций, которые дадут понимание произошедших изменений, раскроют современные тенденции воздействия на аудиторию с помощью новых инструментов.

Таким образом, в современной науке сложилась ситуация, что целостная теория массовых эмоций как составная часть теории медиакоммуникаций отсутствует, хотя существует массив знаний об этом у философов, психологов, социальных психологов, а практические примеры регулярно появляются в современном информационном обществе.

Цель исследования – определение медиамеханизмов и инструментов процесса формирования массовых эмоций аудитории посредством оказания информационного влияния.

Задачи исследования:

– исследование функционирования массовых эмоций в сфере медиакоммуникаций;

– исследование медиакоммуникаций как сферы функционирования массовых эмоций.

– анализ воздействия медиакоммуникаций на массовые эмоции населения (на конкретных примерах зарубежных и отечественных средств медиакоммуникаций).

Методы, которые были применены при исследовании массовых эмоций в медиакоммуникациях как результат усиления массово-информационного воздействия на аудиторию, – метод функционально-прагматического анализа, метод мониторинга медиа, метод контент-анализа и метод идентификации: разграничение собственно нейтральной и эмоционально окрашенной лексики.

Методом наблюдения отбирался фактический материал для анализа общественных явлений, где существует явление массово-информационного воздействия на аудиторию. Метод описания был применен для характеристики тенденций и особенностей усиления влияния на аудиторию в моменты кульминации политических дискурсов. Методы сравнения и обобщения использовались при формировании выводов исследования о результатах влияния массовых эмоций на аудиторию различных политических дискурсов и достижении их инициаторами собственных прагматических целей.

Новизна исследования заключается в исследовании функционирования массовых эмоций в сфере медиакоммуникаций и медиакоммуникаций как сферы функционирования массовых эмоций в целом.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении медиамеханизмов и инструментов процесса формирования массовых эмоций аудитории посредством оказания информационного влияния.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данный материал можно включить в содержание профессиональной подготовки будущих журналистов, лингвистов.

Теоретической основой исследования стали классическая теория массовой коммуникации Д. Мак-Квейла [1] (информация движется по каналам СМИ от отправителя к получателю с обратной связью от аудитории), научные взгляды авторов теории линейной коммуникации Г. Лассуэлла [2], труды создателя теории горячих и холодных медиа М. Маклюэна [3].

Классическую теорию и методологию понимания информации человеком и, как следствие, его реакции на коммуникационные явления подтвердили ученые-герменевтики, введя в научный оборот понятие интерпретации информации. Ведь коммуникация, по сути, является межперсональной: каждый сам читает медиа, смотрит телевизор и самостоятельно интерпретирует полученную информацию.

Классик герменевтики Х.-Г. Гадамер отмечал двусторонность коммуникационного процесса [4], а Б.Я. Мисонжников определил в этом процессе особую роль медиаинформации для образования герменевтической цепочки от индивидуального пред-понимания до создания массового все-понимания [5].

Философы основных философских течений и школ XX века – герменевтики, формализма, структурализма, постструктурализма, неопозитивизма, релятивизма – заложили основы, без которых невозможно начинать исследование такого масштабного и универсального явления, каковым являются массовые эмоции в медиакоммуникациях. Определив фундаментальные основы исследования человека в социальных коммуникациях, философы не дошли (и не могли дойти) до исследования прагматической сущности массовых эмоциональных состояний в коммуникационных процессах. С этой задачей гораздо лучше справились социальные психологи.

Предметно о роли эмоций в медиакоммуникациях впервые говорили исследователи социальной психологии. Г. Тард, Г. Лебон [6], и их современники впервые задали вопрос о массовости эмоциональных состояний общества, о чрезвычайной распространенности практик управления массовыми эмоциями, а через них – толпами и народами. Они разработали научные подходы к углубленному изучению явления «психологии толпы».

По мнению этих ученых, эмоциональный фактор чрезвычайно важен для массовой коммуникации. Г. Лебон считал, что именно информация возбуждает определенные чувства индивидов и превращает их в массы. Именно Лебон определил термин «одушевленная толпа» [6], в которой эмоции превалируют над информацией. Соответственно, в массовой аудитории происходят такие же процессы.

Эмоции очень часто присутствуют в информационном продукте СМК. Природа человеческой реакции на изменение ситуации и появление новой информации содержит эмоциональную составляющую. Однако не всегда эмоции проявляются активно, в большинстве своем они «просто существуют». Латентное существование тем не менее является важным, а иногда и определяющим фактором при построении и реализации социально-коммуникационных технологий. Управляемость переходов от одного состояния к другому позволяет авторам (инициаторам) коммуникации строить на них стратегии массовой информационной деятельности.

Гюстав Лебон предупреждал о вреде, который могут нанести легкоуправляемые толпы людей, которые мало интересуются законами и общественными институтами. Габриэль Тард, более осторожный в высказываниях, вместо слова «толпа» использовал слово «общественность», возлагая большие надежды на воспитание общественности с помощью медиа [6]. Именно он определил, какой властью и возможностями обладают искусные манипуляторы общественным мнением.

В современном обществе тщательно сформулированное сообщение достигает не только тех, кто сам читает газеты, но и тех, с кем читатели общаются, то есть практически всех. По Г. Тарду, газеты создали условия для управляемой общественной дискуссии, в рамках которой можно программировать «правильное общественное мнение» [6].

Однако рассмотренные выше фундаментальные исследования не охватывали некоторые важные сферы медиакоммуникации.

Во-первых, у них речь не идет о роли медиа. Исследователи исходили из разных представлений о сущности массовой коммуникации, процессе восприятия информации человеком, закономерностях формирования общественного мнения. Однако следует отметить, что большинство ученых, занимавшихся этими важными, до сих пор не решенными вопросами, были социологами, философами, психологами, а журналистику рассматривали как чисто практическую сферу.

Во-вторых, во времена, когда были созданы тексты классиков социальной психологии, не существовало интернет-технологий, а они в наше время, по утверждению исследователей [7], являются определяющими в деле управления общественным мнением и отражают сущность и тенденции управления массовой информацией.

Понятия «толпа» и «публика», трактованные Г. Тардом, сейчас устарели. Они не отвергнуты, они остались на своих местах – в скоплениях индивидов на улицах и в театрах, но «сердце» массовой коммуникации переместилось в Интернет. В современных условиях, кроме «публики» и «толпы», создалось сообщество, которое уместно назвать «интернет-сообществом» (интернет-аудитория, аудитория интернет-медиа). А точнее – пользователи социальных сетей. Социальные сети сегодня являются основными информаторами и поставщиками новостей современной аудитории [7].

При этом в США медиа влияют на общественное мнение посредством рекламы, редакционной политики или новостного ряда. Однако в 2016 году ни одна компания, связанная с распространением информации, не имела такого большого влияния на знание, сознание и убеждение большей части населения США, как Facebook и генерируемый им контент на выборах президента Америки [8].

В-третьих, процессы глобализации наложили свои отпечатки на массово-коммуникационные процессы, и потому роль медиа и моделируемые ими массово-эмоциональные реакции аудитории тоже видоизменились. Вместе с тем факт информационной природы современного интернет-общества во времена постправды [8] с прагматической целью обеспечения массового понимания дает основания говорить и о возможности новой трактовки природы современных медиакоммуникаций: массовых эмоций в медиакоммуникациях.

В современной школе медиакоммуникаций аксиомой является то, что коммуникационные технологии работают на то, чтобы обеспечивать влияние на массы, массовое сознание, общественное мнение.

Таким образом, отправной точкой исследования массовых эмоций может служить следующее авторское определение термина «массовые эмоции в медиакоммуникациях»: массовые эмоции являются чувственной реакцией больших масс людей на появление социально значимой информации.

Соцсети, новостные медиа, телевизионные шоу обеспечивают «омассывание» коммуникации через массовую информацию, массовую интерпретацию, массовые эмоции, ведущие к социальным изменениям.

Таким образом, обязательным условием появления массовой эмоции в медиакоммуникациях является массово-информационное влияние на массовую аудиторию.

Рассмотрим историю становления медиакоммуникаций и их влияние на массовую аудиторию.

В XX в. с появлением телевизионных технологий более отчетливо проявилась потребность исследовать влияние общения через информирование для действенных практик управления массами. Массовые измерения индивидуальных переживаний, чувств, эмоциональности все чаще становились факторами управления общественным мнением через телеэкран.

Ярким примером такого влияния индивидуальных эмоций на массовую аудиторию в прагматических целях является влияние телевидения и телевизионного информирования как инструмента пропаганды на примере КНДР.

Центральное телевидение Северной Кореи (ведущих телеканалов здесь всего четыре) дало интересный опыт работы с массовой аудиторией из-за эмоций ведущих новостей. Зрительно дикторы, читающие новости, выглядят здесь как под копирку – практически одинаковые прически и костюмы, интонации и манера речи. Например, когда ведущие восхваляют лидера нации, они используют колеблющийся высокий голос. Для информирования о погоде используется пояснительный тон, а для спорных новостей – естественный. Когда речь заходит о Западе, речь ведущего наполняется ненавистью и приобретает обличительную тональность.

В этих случаях эмоция ведущих системно сопровождала информирование и становилась элементом эмоционального заражения – передачи эмоционально возбуждающих состояний от коммуникатора к аудитории, которая происходит на психофизиологическом уровне контактов параллельно с понятийным влиянием.

С тотальной интернетизацией медиакоммуникаций на смену диктору телевидения как инструменту информационного влияния пришел символ системы эмоджи: смайл, лайк или дизлайк. Их знает каждый пользователь сети Интернет, который знает предпочтения пользователя, его мировоззрение, считывая его индивидуальность по этим символам. Поскольку у каждого человека есть индивидуальные эмоции, то программы психометрии по лайкам/дизлайкам вычисляют информацию о личности, ее привычках и стереотипах, индивидуальных склонностях, собирая все это в базу персональных данных каждого пользователя.

Новый инструментарий в виде микротаргетинга в соцсетях позволяет отправлять нужным пользователям индивидуализированные послания. Эффективное массовое воздействие эмоцией на аудиторию стало возможным именно с появлением соцсетей, популярностью лайков/дизлайков как маркеров индивидуальных эмоций и микротаргетинга при доставке информации пользователям для обеспечения единства их взглядов на то или иное событие.

«Там, где массы людей должны взаимодействовать в условиях непредсказуемой и взрывоопасной среды, необходимо обеспечить единство и гибкость на фоне отсутствия реального согласия. Это и делает символ. Он затемняет личные намерения, нейтрализует дискриминацию и экранирует личные цели. Он сковывает личность и в то же время очень обостряет намерения группы и сплачивает ее. В состоянии кризиса ничто другое не может так сплотить группу для достижения определенных целей.

Символ мобилизует массу и демобилизует личность», – определил роль Интернета, социальной сети У. Липман [9, с. 210]. Отныне на индивидуальных эмоциях играют не писатели-поэты, не композиторы-музыканты, и даже не рекламисты-публицисты, а политологи и политтехнологи, обеспечивая массовизацию аудитории.

Здесь исторический опыт обогащается и усиливается реалиями интернет-эпохи, ведь именно эпоха пост-правды характеризуется управляемостью аудитории. Инициаторы таких коммуникационных изменений управляют социальными изменениями. В 2016 году, получая новости из сети «Фейсбук», избиратели в США не понимали, что имели дело с коммуникационными технологами. Каждый пост был актом коммуникации с электоратом и одновременно демонстрацией публичной идентичности. Однако в 2016 году ни одна компания, связанная с распространением информации, не имела такого большого влияния на знание, сознание и убеждение большей части населения США, как «Фейсбук» и генерируемый им контент на выборах президента Америки в 2016 году [10]. И когда 12 декабря 2016 г. Д. Трамп написал твит, что затраты на разработку и производство новых боевых самолетов F-35 вышли за рамки разумного, и после его инаугурации власти сэкономят миллиарды долларов на военных и других государственных закупках. Это привело к настоящей панике на фондовом рынке. Одно сообщение Д. Трампа длиной в 140 символов уменьшило капитализацию компании Lockheed Martin на четыре миллиарда долларов. То есть каждый написанный политиком символ обошелся акционерам примерно в 28 млн долларов.

Массовые эмоции в медиакоммуникациях начинаются с индивидуальной эмоции, растиражированной с помощью медиа (массово-информационной деятельности), и, в свою очередь, суммируются в массу, состоящую из индивидуальных переживаний тысяч и миллионов участников социальной коммуникации. Это единство крайне сложно, чрезвычайно подвижно во времени и пространстве, велико и универсально в своем единодушии и в то же время может дробиться на множество фрагментов по интересам, интеллекту, по степени эмоционального реагирования, векторам переживаний, скорости реагирования на информацию, способу получение информации, степени доверия к источнику информации и т. п. Здесь уместно процитировать У. Липпмана: «Массовое сознание состоит из множества меняющихся мыслей, они интегрируются из господствующих в обществе и противостоящих им, и по содержанию, и по отдельным возрастным, половым слоям общества, и по регионам» [9, с. 59].

Информация порождает массовую информацию, а последняя становится возбудителем индивидуальных эмоций, демонстрируя примеры соединения в причинно-следственную логически обоснованную цепочку появления массовых эмоций. Логично предположить, что массовизация – явление медиакоммуникаций, точнее, проявление ее новой природы во времена информационного цифрового общества. И можно констатировать, что драйвером массовых эмоций выступает массово-информационное влияние на аудиторию.

Современная практика медиакоммуникаций знает систему приемов возбуждения массовых эмоций, например, прием негативизации событий. Россия – как государство – это почувствовала, когда с 2014 года западные СМИ, телеканалы начали усиленно негативизировать события в России для своих телезрителей.

Для этих описаний западные СМИ воспользовались тем, что можно обозначить как семиотическое переименование объектов, то есть реальные обозначения заменялись новыми, которые создавали отрицательную картинку: власть стала диктатурой, вооруженные силы – агрессорами и т. п. Нейтральные значения заменялись отрицательными, положительные – нейтральными, а отрицательные – сверхотрицательными.

О том, что новая природа медиакоммуникаций уже констатируется в мировых бизнес-кругах, свидетельствуют попытки минимизации эффекта от перехода индивидуальных эмоций в массовые.

В США компании ограничивают доступ пользователей к информации под предлогом борьбы с «ненавистью в Интернете», критерии которой размыты, если вообще существуют. При этом исследователи отмечают, что решение о блокировании принимают не государственные бюрократии, а корпорации [11].

Так, в 2021 году на фоне «беспрецедентной жестокой ситуации в Вашингтоне» (штурм Капитолия) «Твиттер» заблокировал личный аккаунт действующего тогда президента США Дональда Трампа на 12 часов, требуя удалить три твита, «нарушающих политику» компании. Возможно, корпорации осознали, что массовые эмоции являются ресурсом усиления массово-информационных влияний, и стали продуцировать предохранители к такому влиянию.

Коммуникационные технологи буквально формируют новостной контент СМИ через социальные сети и используют такой инструмент, как внушение. Анализ некоторых внутренних событий в социальной сети «Facebook» дает понимание того, как процесс информирования влияет на процесс интерпретации информации, к каким социальным действиям аудитории ведет.

По свидетельству исследователей [10], на сегодняшний день 40% всего новостного трафика в США берет свое начало в социальной сети «Facebook», пользователи которого в «нагрузку» к своему «добровольному» сиденью в этой социальной сети получают еще и новостной ряд от «Facebook», прямо или косвенно влияющий на них. По свидетельству исследователей, доминирование «Facebook» в повседневной жизни американцев, а также тот факт, что все больше людей получают новости от него, а не из любого другого источника, означают, что влияние этой кампании никогда не было таким большим, как сейчас [10].

Как утверждал еще в 2010 г. профессор Гарвардского университета Джонатан Зиттрейн, «Facebook» способен повлиять на результат любого голосования, но так, что об этом влиянии аудитория не узнает [10].

Подобный вывод был сделан после проведенного в «Facebook» эксперимента, позволяющего утверждать, что демонстрация на страницах социальной сети простого фото пользователя с подписью «Я проголосовал!» способна повысить явку избирателей по всей стране до 340 тыс. человек. Позже стало известно, в январе 2018 года «Фейсбук» в течение недели фильтровал новости для пользователей. Выбрали 700 тысяч участников. Люди видели только положительные или наоборот – только негативные новости. Как удалось установить, настроение пользователей от этого менялось. Таким образом, результаты свидетельствуют, что навязанные эмоции влияют на массовую аудиторию пользователей сети.

Исследование ученых из Калифорнийского и Корнельского университетов США также показало, что небольшие информационные воздействия через социальные сети могут создать индивидуальный и групповой эмоциональный фон, побуждающий целый ряд поступков в реальной жизни. После того, как об этом стало известно, «Facebook» критиковали за появление у его пользователей состояния депрессии и других психических расстройств [10]. С ростом компании «Facebook» росла возможность того, что этот интернет-гигант может использовать свои ресурсы для влияния, в том числе на результаты выборов в США.

Угроза этой ситуации заключается в том, что большинство пользователей не воспринимают «Facebook» как медиа с веками, наработанными журналистскими стандартами по отношению к аудитории. В то же время векторное информирование аудитории сегодня может стать его едва ли не основной функцией. Читатели традиционных медиа могут определить самостоятельно политические предпочтения и позиции этих медиа, а значит, заключить – читать или нет, анализировать или закрыть определенную страницу в Интернете. Медиа часто публикуют материалы, в которых они демонстрируют то или иное отношение к событиям не из-за новостей, а из-за аналитики и публицистики. У «Facebook» есть потенциал к привлечению большего количества читателей, чем любые другие медиа, но он при этом никак публично не проявляет свою политическую позицию. Это создает опасность скрытой манипуляции и ставит под угрозу все достижения журналистики в отношениях с массовой аудиторией.

Таким образом, можно отметить следующее: *массовые эмоции возникают как особая реакция широких слоев населения на поступающую информацию*. Массовые эмоции в медиакоммуникациях появляются следующим образом:

организатор коммуникационного действия обеспечивает понятность знака (или текста), через СМК придает сформированному знаку признаки всенародной актуальности, достигает тотальной информированности аудитории, затем – массовой интерпретации (т. е. одинакового понимания информации всеми представителями аудитории) и формирует массовую эмоцию.

*Массовые эмоции возникают как особая реакция на появление и распространение массовой интерпретации массовой информации в широких массах людей*. Массовая интерпретация является частью «триады» неразрывной природы массового эмоционального месседжа, в котором присутствует информация, ее интерпретация и заложенные эмоции – либо как реакция отправителя, либо как нужная и ожидаемая реакция получателя.

*Массовые эмоции присутствуют, используются и подпадают под социальное управление в пропаганде, рекламе, связях с общественностью*. Именно из этого тезиса вытекает практическое применение массовизации сознания посредством медиакоммуникаций, и для этого есть все основания в виде реальных процессов, которыми характеризовались 10-е годы XX века, например, информационные кампании в поддержку Брексита, референдум о независимости Каталонии в 2017 г. – возможности управления синхронизацией эмоций могут быть большими.

Исследование [9] также показало, что, предоставляя новостные услуги, некоторые субъекты медиакоммуникации используют эмоциональный контент при информировании, маскируя коммуникационные техники, что противоречит новостным журналистским стандартам.

Ресурсы массовизации – это технологии, основанные на потребностях, объединяют аудиторию ценностями, формируют в аудитории всеобщую информированность, используя цепь «потребности – ценности – эмоции» через массовую интерпретацию и массовую реакцию на информацию.

При этом индивидуальные эмоции становятся управляемыми, партнером рационального замысла коммуникатора становятся индивидуальные эмоции участников коммуникации, которые в перспективе могут развернуться в состояние массовых эмоций, что ведет аудиторию к массовому всепониманию. «Присоединение этими массами людей этого содержания через эти слова к своему духовному миру является массовым пониманием информации», – говорит об этой герменевтической цепи и перспективах применения герменевтических взглядов на коммуникацию по поводу резервов в работе с массовой коммуникацией Б.Я. Мисонжников [5, с. 92]. «Но сначала должна быть обеспечена понятность знака, текста, затем – всенародная информированность через СМК, затем всенародная интерпретация, а затем – всенародное понимание как совершенное понятие» [6, с. 93].

Как отмечает исследователь Е.Л. Вартанова [13], медиакоммуникации формируют в мировом пространстве новую медиасреду, которая характеризуется максимальным включением населения в потребление информации, «увеличением времени медиапотребления и в связи с растущим влиянием медиаконтента на формирование коллективных и индивидуальных идентичностей и ценностей» [13, с. 276].

Сфера медиакоммуникаций является сферой появления – распространения эмоциональных реакций и на информацию, и на ее интерпретацию как в индивидуальном измерении (один читатель перед монитором компьютера с новостями), так и в массовом (например, пользователи группы в социальной сети).

Медиакоммуникации современного информационного общества демонстрируют тренды, когда массовые эмоции как часть социально-коммуникационного пространства становятся инструментом усиления массово-информационного влияния на аудиторию, а также влиятельным управленческим или даже манипулятивным ресурсом по отношению к общественному мнению и массовому сознанию. При этом массовые эмоции, как и индивидуальные, управляемы, и поэтому они часто становятся инструментом реализации рационального замысла коммуникатора и инструментом формирования общественных настроений.

В медиакоммуникациях присутствуют явные признаки попыток формирования массовых эмоций как части медиакоммуникаций, а медиа имеют признаки массово-эмоциональных коммуникационных технологий. Для массовизации аудитории во время коммуникации коммуникаторы отрабатывают как новые медиа (социальные сети), так и традиционные (телевидение), ведь они обеспечивают массовую информированность в коммуникационной цепочке.

Из-за массово-информационного влияния происходит попытка эмоциональной массовизации аудитории. Доказано, что массовые эмоции в социальных коммуникациях существуют, а их взаимодействие с массовой информацией, с массовой интерпретацией может подтвердить теорию новой природы триединой современной социальной коммуникации.

Массовые эмоции, как и индивидуальные, управляемы, а потому они часто становятся инструментом реализации рационального замысла коммуникатора и инструментом формирования общественных настроений. Массовые эмоции с помощью массово-информационного влияния объединяют людей в социальных коммуникациях, имеют центробежную силу, которая переформатирует путем коммуникационной аперцепции «коллективную душу» аудитории в состояние «общественное мнение», которым пользуются прагматические коммуникаторы для достижения своих целей.

Поскольку установлен факт, что медиаинформация играет свою запрограммированную роль в формировании массовых эмоций в современных медиакоммуникациях, то перспективой дальнейших исследований может стать оценка эффективности этого процесса и результативности действий коммуникаторов.

Библиографический список


1. Косяков В.А., Универсалюк Е.А. Реферативный обзор книги Д. Маккуэйла «Теория массовой коммуникации. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2019; Т. 8, № 3: 524–534.
2. Лассуэлл Г.Д. *Техника пропаганды в мировой войне*. Перевод с английского В.Г. Николаев. Москва, 2021.
3. Маклюэн М. *Понимание медиа: внешние расширения человека*. Москва: Гиперборея: Кучково поле, 2007.
4. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод. Основы философской герменевтики*. Перевод с немецкого. Москва: Прогресс, 1988.
5. Мисонжников Б.Я., Тепляшина А.Н. *Журналистика: введение в специальность*: учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2012.
6. Лебон Г., Тард Г. *Психология толп. Мнение и топа*. Москва: КСП+, 1998.
7. *Медиакратия: современные теории и практики*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2013.
8. Чугров С.В. Эпоха постправды как новая реальность. *Стратегические коммуникации в цифровую эпоху. Новые технологии*. Москва: Издательский дом «Научная библиотека», 2019: 45–59.
9. Липпман У. *Общественное мнение*. Москва: Институт фонда «Общественное мнение», 2004.
10. Fitzpatrick N. Media Manipulation 2.0: The Impact of Social Media on News, Competition, and Accurac. *Athens Journal of Mass Media and Communications*. 2018; Vol. 4, № 1: 45–61.
11. Begishev I., Shutova A., Akhmetshin E., Denisovich V., Latypova E., Gilmanov R. Digital Twins in Healthcare System: Communication between Society and Law. *Proceedings of the 2024 Communication Strategies in Digital Society Seminar (ComSDS)*. 2024: 9–12.
12. Распопова С.С. Медиакоммуникации в системе университетского образования: к постановке проблемы. *Государственная служба*. 2023; Т. 25, № 3 (143): 77–90.
13. Вартанова Е.Л. Антропология медиа: индустриальный и философский поворот к человеку. Интерес к человеку как тенденция развития науки. *Антропология медиа: теория и практика*. Москва: ИЭА РАН, 2016: 276−299.


References


1. Kosyakov V.A., Universalyuk E.A. Referativnyj obzor knigi D. Makku`ejla «Teoriya massovoj kommunikacii. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2019; T. 8, № 3: 524-534.
2. Lassu`ell G.D. *Tehnika propagandy v mirovoj vojne*. Perevod s anglijskogo V.G. Nikolaev. Moskva, 2021.
3. Maklyu`en M. *Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka*. Moskva: Giperboreya: Kuchkovo pole, 2007.
4. Gadamer H.-G. *Istina i metod. Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Progress, 1988.
5. Misonzhnikov B.Ya., Teplyashina A.N. *Zhurnalistika: vvedenie v special'nost'*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2012.
6. Lebon G., Tard G. *Psihologiya tolp. Mnenie i topa*. Moskva: KSP+, 1998.
7. *Mediakratiya: sovremennye teorii i praktiki*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2013.
8. Chugrov S.V. `Epoha postpravdy kak novaya real'nost'. *Strategicheskie kommunikacii v cifrovuyu `epohu. Novye tehnologii*. Moskva: Izdatel'skij dom «Nauchnaya biblioteka», 2019: 45-59.
9. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Moskva: Institut fonda «Obschestvennoe mnenie», 2004.
10. Fitzpatrick N. Media Manipulation 2.0: The Impact of Social Media on News, Competition, and Accurac. *Athens Journal of Mass Media and Communications*. 2018; Vol. 4, № 1: 45-61.
11. Begishev I., Shutova A., Akhmetshin E., Denisovich V., Latypova E., Gilmanov R. Digital Twins in Healthcare System: Communication between Society and Law. *Proceedings of the 2024 Communication Strategies in Digital Society Seminar (ComSDS)*. 2024: 9-12.
12. Raspopova S.S. Mediakommunikacii v sisteme universitetskogo obrazovaniya: k postanovke problemy. *Gosudarstvennaya sluzhba*. 2023; T. 25, № 3 (143): 77-90.
13. Vartanova E.L. Antropologiya media: industrial'nyj i filosofskij povorot k cheloveku. Interes k cheloveku kak tendenciya razvitiya nauki. *Antropologiya media: teoriya i praktika*. Moskva: I`EA RAN, 2016: 276−299.


*Статья поступила в редакцию 30.05.24*

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-538-540

***Khalipaeva I.A.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University, Honored Scientist of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: turkdgpu@mail.ru*
***Chukueva Z.N.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Chechen Philology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: z9298917446@yandex.ru*
***Shabaeva L.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Dagestan Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru*

**ARTISTIC ORIGINALITY OF CHILDREN'S KUMYK FOLKLORE.** The article describes the genre system of Kumyk children's folklore, which can be represented by both narrative and poetic genres. The subject of the study is the artistic system of Kumyk children's folklore, for the study of which methods such as theoretical analysis of scientific literature are used; descriptive method, including observations, interpretations, comparisons, generalizations. Based on the analysis of samples of children's folklore, their deep humanistic and democratic basis, high ideological orientation and aesthetic perfection are revealed. Children's poetic folklore, which reflects issues of folk pedagogy based on the life experience of the Kumyks, has a great influence on the development of Dagestan children's literature. The article concludes that folklore songs reflect the real historical experience of the masses. Friendship and mutual assistance have always helped nations in the struggle for their national independence and social freedom. One of the features of Kumyk songs is the education of friendship between peoples. It is these features, with the skillful use of folklore in pedagogical work, that can serve as an invaluable help in the aesthetic, patriotic and international education of the younger generation.

*Key words:* **children's poetic folklore, artistic system, lullabies, play poetry, calendar-ritual poetry, children's calendar songs, folk aesthetics, folk art, motives of labor education**

***И.А. Халипаева****, д-р филол. наук, проф., заслуженный деятель науки РД, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: turkdgpu@mail.ru*
***З.Н. Чукуева,*** *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: z9298917446@yandex.ru*
***Л.А. Шабаева,*** *канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru*

# ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА КУМЫКОВ

В настоящей статье описывается жанровая система детского фольклора кумыков, которая может быть представлена как повествовательными, так и стихотворными жанрами. Предметом исследования является художественная система детского фольклора кумыков, для изучения которого использованы такие методы, как теоретический анализ научной литературы; описательный метод, включающий наблюдения, интерпретации, сравнения, обобщения. На основе анализа образцов детского фольклора выявлена их глубокая гуманистическая и демократическая основа, высокая идейная направленность и эстетическое совершенство. Детский поэтический фольклор, в котором отражены вопросы народной педагогики, основанной на жизненном опыте кумыков, оказал большое влияние на развитие дагестанской детской литературы. В статье делается вывод о том, что фольклорные песни отражают реальный исторический опыт народных масс. Дружба и взаимопомощь всегда помогали народам в борьбе за их национальную независимость и социальную свободу. Одной из особенностей кумыкских песен и является воспитание дружбы народов. Именно эти особенности при умелом применении фольклора в педагогической работе могут служить неоценимым подспорьем в деле эстетического, патриотического и интернационального воспитания подрастающего поколения.

*Ключевые слова:* **детский поэтический фольклор, художественная система, колыбельные песни, игровая поэзия, календарно-обрядовая поэзия, детские календарные песни, народная эстетика, народное творчество, мотивы трудового воспитания**

Актуальность исследования. У каждого народа существуют многочисленные обычаи и традиции, неписаные законы и правила, которые помогают в воспитании подрастающего поколения. В фольклоре всех народов имеются черты, раскрывающие богатство человеческой натуры, отражающие нравственные идеи и мечты народа.

Об этом свидетельствует изучение фольклора различных народов. Кумыкский фольклор является ярким самобытным представителем фольклора народов Дагестана. Его влияние ощущается и в произведениях современных дагестанских, и, в частности, кумыкских писателей и поэтов [1–12].

Произведения устного народного творчества воспитывают у детей уважение к человеку, учат приветливо относиться к людям, почитать старших и т. д. В умственном развитии человека исключительно важным является период школьного возраста. Всякое представление он сейчас же старается перевести в действие.

Цель статьи заключается в изучении сущности художественного своеобразия детского фольклора кумыков.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели: рассмотреть примеры детского фольклора кумыков; изучить специфические особенности детского фольклора кумыков и его роль в процессе воспитания подрастающего поколения.

В ходе исследования автором активно применялись изучение и анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что в статье рассматривается малоизученная тема, связанная с исследованием художественного своеобразия детского фольклора кумыков и возможностями его использования при воспитании подрастающего поколения.

Теоретическая значимость – в расширении теоретических знаний в области художественного своеобразия детского фольклора кумыков.

Практическая значимость состоит в анализе сущности художественного своеобразия детского фольклора кумыков, который можно использовать при организации профессиональной подготовки будущих специалистов в области дагестанской филологии.

Народное творчество сыграло важную роль в историческом развитии духовной культуры народов Дагестана. Оно сохранило нам и будущим поколениям опыт длительной практической деятельности народа во всех областях его жизни. Дагестан является родиной чрезвычайно богатого и разнообразного устного творчества.

Здесь говорят на 40 языках и наречиях, возможно, поэтому бытует в Дагестане предание о прорванном мешке: «Когда-то, в седые времена, по миру всадник разъезжал с мешком, в котором были разные языки. Он их раздавал народам Земли. Когда всадник появился на Кавказе, он разорвал свой мешок об одну из неприступных скал Дагестана, и посыпались языки по горам, и перемешались». Вот почему в Дагестане так много языков [2, с. 11].

Одним из основных языков Дагестана является кумыкский.

Кумыки располагают чудными произведениями фольклора. С первых же месяцев жизни мы прислушиваемся к звукам мелодичной колыбельной («бешик йырлар», или «лайла»), которую напевает мать-кумычка.

К таким песням относятся «Шесть гор», «Биякай», «Баю, дитя мое, баю» и др.

Къакъакъ, баламны къакъакъ,
*Баю, дитя мое, баю,*
Къагъруманлы эр болгъун!
*Стань ты мужчиной – героем!*
Сермелерден сермен, чубукъ иелтип!
*Схвати и догни прутья!*
Душмангъа къаршы тургъанда,
*А когда станешь перед врагом,*
Дувлай, башын гесип алар эр болгъун!
*Буйную его голову ты уничтожь!*

Къакъакъ, баламны къакъакъ,
*Баю, дитя мое, баю.*
Ананг сенден къувангъыр.
*Чтоб приносил ты маме радость.*
Къувунларда къувангъыр.
*Чтоб ты всегда был весёлый.*
Къувуруп къызбай душманны.
*Чтоб ты заставлял труса-врага*
Къув тёшекге, къувун салар эр болгъун!
*На мягкой перине поднимать панику!*
*Вот таким ты мужчиной будь!*
(здесь и далее подстрочный перевод автора – *Х. И*).

Уланым, уланым – уллу паша.
*Сыночек мой сыночек – великий паша.*

Атынг байлагъын къошгьа.
*Коня к коновязи привяжи.*
Барса эди уланым
*Пошел бы, мой сыночек,*
Дазудагьы асгер башгьа.
*На границу служить.*

Представители старшего поколения Дагестана издревле слушали колыбельные песни. Например, в кумыкских семьях над колыбелью звучали материнские «Белелей-белелей» («Баю-бай, баюбай») [11].

Кумыкский поэт В. Атаев в стихотворении «Эрпели», посвященном родному селу, вспоминает свое детство:

Чалына сезлер йылы
«Белей, балам, белелей…
Гьали де гьайлек йырым
Магъа рагьатлыкъ тилей

…Я слышу, как мать напевает
В тиши< – Белелей, белелей…
И ныне покой навевает
Та песня, что нет мне милей [12].

Возникновение старинных колыбельных песен разных народов связано с персонификацией животных и птиц в языческую эпоху с народной мифологией.

Животные и птицы в колыбельных песнях действуют по образу и подобию человека.

В кумыкском фольклоре есть такая категория песенок, стишков, игр, которые созданы специально для развлечения. Вот одна из них. Подбрасывая, ребенка на руках, женщина приговаривает:

Кян – кян-Кичив!
Кян- Кичив.
К реке ходил Кян-Кичив!
И с водой придя домой,
Вот таким стал Кян-Кичив (3 раза).

А. Фадеев использовал текст этой песенки в пятой части романа «Последний из Удэгэ», вложив её в уста повивальной бабки, принимающей новорожденного Масенду. В основном пестушки способствуют воспитанию физически здоровых, жизнерадостных детей. Как бы держа за руку, взрослый ведет ребенка от колыбельных песен, пестушек, потешек в мир игры и фантазии. Особый интерес представляет детская песня-игра о дружном хороводе девочек. Сюжет песни-игры таков: девочки с разных аулов, играя вместе поссорились, а старшая из них, чтобы помирить девочек, начинает песню-игру.

Девочки делятся на две группы. Первая группа ведущая.

1. О якълардан, бу якълардан,
   *С той стороны, с этой стороны*
   Гёкчуман авлакълардан,
   *С зеленых полей*
   Бизге къара къыз герек,
   *Нам нужна черная девочка.*
   Къара къызгьа не герек?
   *Что нужно черной девочке?*
2. Къап-къара юзюм герек!
   *Черный виноград!*
1. О тавлардан, бу тавлардан
2. *С тех гор, с этих гор*
   Тюрлю емиш бавлардан
   *С разных плодовых садов*
   Бизге сари къыз герек
   *Нам нужна желтая девочка*
   Сари къызгьа не герек?
   *Что нужно жёлтой девочке?*
2. Сапсари кюреге герек!
2. *Желтая курага нужна!*
1. О ташлардан, бу ташлардан
I. *С тех камней, с этих камней,*
   Агьымы арив сувлардан,
   *Где протекает красивый ручей,*
   Бизге аппакъ къыз герек
   *Нам нужна белая девочка*
   Акъ къызгьа не герек?
   *Что нужно белой девочке?*
2. Зем- зем булакъ сув герек!
2. *Вода из родника зем-зем*

Все вместе поют и хлопают, сделав большой круг.

1–2. Булакъдан сув ичейик,
*1–2. Воду зем-зем мы выпьем,*
Сари кюреге ашайыкъ,
*Жёлтую курагу съедим.*
Къара юзюмде ашап,
*Съедим и черный виноград.*
Дагьы бирде урушмай,
*Больше ссориться не будем,*
Дослар болуп ойнайыкъ.
*Дружно будем мы играть.*

После того, как пропели песню, обиженных девочек по очереди вводят в круг танцевать. Значительное место в кумыкском фольклоре занимают сказки. Они содержат богатый материал для изучения своего народа. Древнюю и огромную роль народных сказок в воспитательном значении подчеркивает А.М. Горький, говоря, что библейские сказки о единоборстве юноши Давида с Голиафом, легенда о Персее и все сказки на эту тему были сочинены для детей, рассказаны детям и воспитывали из детей Спартаков, Фра-Дельчино и других революционеров.

Богат сказочный мир кумыков прекрасными произведениями о девушках, красивых, как солнце, о юношах, подобных луне, о пери, об энем, об Албаслы [3, с. 130].

Большое количество образов из глубокой древности несет нам волшебная сказка. Образ Албаслы, несомненно, олицетворяет дух дремучей лесной глуши, образ пери – волшебную обитательницу зеркальных вод, лунных вечеров, опасных, но прекрасных речных и озерных глубин.

А Энем, женщина, олицетворяющая собою безобразное, грозное, воплощает то жар, то холод, то вьюгу, которые могут погубить неосторожного человека. Изображение их внешности уже должно было нести в себе и функции эстетического воспитания наших далеких предков, и эти народные «зачатки» эстетического воспитания не потеряли своего значения и в наши дни, особенно, когда речь идет об учащихся.

Просто и убедительно говорится в таких сказках, как «Хороший мальчик», «Сказка о Батыре», «Завещание отца», «Три совета», «Сказка о Кара-Катыре», «Карачач», о победе добра над злом, о мужестве и героизме, выносливости, здесь можно найти своеобразные отголоски культа предков и матриархата.

Герои сказок очень чутки к людям, заботливы. Чтобы защитить других, они жертвуют своими интересами. По мнению Аристотеля, «в воспитании первую роль должно играть прекрасное, а не дико-животное».

В сказке «Карачач» красавица Карачач родила двойняшек: мальчика, подобного луне, с золотым гребешком на голове и девочку ослепительной красоты, как солнце, со звездою на лбу и родинкой на щечке. Судьба обходится с ними сурово, их уподобляют щенкам, и, поместив в бочку, злые тёти бросают в бездонное море. Растут они там не по дням, а по часам. Но величественная природа пожалела их молодость и красоту, не дала им погибнуть – синие волны несут бочку доброму рыбаку.

В Дагестане на разных языках звучит та красота поэзии, которая создавалась на протяжении многих веков. Песни Страны гор порою не имеют границ и легко переходят от одной народности к другой, изменяясь и приобретая самобытные черты, присущие тем или иным народностям. Трогательны и поэтичны эти песни, в их основе лежит высокая народная мораль и совершенные эстетические народные представления.

В народном творчестве кумыков важное место занимают песни «Йырлар». В них отражаются подвиги людей, думы и чаяния народа о светлом будущем, его патриотизм. Из многочисленных памятников кумыкского эпоса самыми древними являются песни «Карт-Кожак и Максуман», «Иыр о Мюнкюллю», «Анжи- Наме», «Окаменевшая Аймеседу». В этих же песнях мы находим элементы пейзажей. Например, в песне «Карт-Кожак и Максуман».

*По тропинке, узкой, как ремешок,*
*Где, бушует, ревет летящий поток,*
*По округлым склонам, крутым холмам*
*Поскакал он, путь, держа к табунам.*
*На горном лугу, где синеют цветы.*
*Над рекой у обрывистой высоты*
*Дремал в траве табун Максуман* [4, с. 224].

В целом песни отражают народный идеал мужества и героизма. В кумыкских песнях большое место занимает тема защиты родной земли, интересов народа. В них очень распространен образ патриота, защитника горской чести. В этом отношении уместно вспомнить песню об Абдулле. В ней показана борьба против иноземцев. В лице матери Абдуллы хорошо отражен характер народа, его мужество, выносливость. Она умная женщина, горячо любящая свой народ. В йыре она наделена большой властью над сыном, распоряжается его судьбой. Мать посылает больного сына в бой с врагами и требует от умирающего юноши, чтобы он до последнего вздоха был мужественным, соблюдал строгие законы гор. «Ты взгляни хоть раз на дитя своё» [4, с. 238], – просит сын, но мать непреклонна. Сын, послушный матери, умирает в седле, и йыр возвеличивает его смерть.

Песни подобного рода где-то родственны тем мотивам горского фольклора, что вдохновили М.Ю. Лермонтова написать поэму «Беглец». Среди многих песен, отражающих борьбу народов против феодалов, особо популярна песня «Айгази». В основе этой песни – сказание народа о легендарном герое Айгази, защитнике бедноты и борце за счастье народа. Айгази еще грудным ребенком лишается отца. Будучи юношей, он беспощаден к врагам, мстит за отца и за страдания родного народа.

Айгази вместе с друзьями держит в страхе биев. Но вот выпало на его долю три намуса, т. е. три долга чести: достойно принять кунаков отца, убить кровника

и освободить невесту. По совету матери он первым исполняет долг, связанный с достойным приёмом кунаков отца, после чего скачет исполнить второй долг – отомстить врагу. Только в третью очередь – «собственной чести отважный слуга» – уводит из княжеского двора свою невесту [4, с. 237].

Грозная и трагическая эпоха давала сюжеты большой поэтической силы. Интересен в этом отношении образ мальчика, превратившегося в камень, не потупившего взгляда перед грозным Тимуром. В песне сочетаются два образа: мальчик слабый телом, но готовый жертвовать собой за Родину, и бессильный перед этой силой патриотизма грозный завоеватель полумира Тимур [5, с. 208].

Неотделимо от фольклора и песенно-поэтическое творчество Ирчи Казака. В одном из песен-посланий поэт, мечтая о родине, представляет её «Алмазной горой», сравнивает с голубоглазой красавицей. Он обращается к природе как к живому существу, называет себя тоскующей птицей и просит гору Асхар-тау, чтобы она покрылась зеленой травой и ожила.

Образ сказочной горы, заимствовавший певцом из родного фольклора, используется здесь как символ родной земли. Еще один традиционный образ встречается в песнях-посланиях из Сибири – «тулпар» (крылатый конь служит верным помощником героя в беде и помогает ему спастись). Но у Ирчи Казака этот образ дается для того, чтобы показать безнадежность своего положения.

Народное творчество пленяет не только своих поэтов и писателей – суровая природа Кавказа с её величественными и загадочными красотами привлекала внимание и русских писателей. С Дагестаном тесно связаны жизнь и творчество писателя-декабриста А.А. Бестужева-Марлинского, давшего прекрасные образцы романтически возвышенного описания девственной кавказкой природы.

Также связана с Кавказом судьба великого русского поэта М.Ю. Лермонтова, для которого, по образному выражению В.Г. Белинского, Кавказ стал «колыбелью» и «поэтической родиной». Поэт, по словам Белинского, брал цвета у радуги, лучи у солнца, блеск у молнии, грохот у громов, гул у ветров, которые несла и подавала ему величественная природа Кавказа, оживленная его поэтическим вдохновением.

Дагестанское народное творчество приковывало внимание и великого русского писателя Л.Н. Толстого, Немировича-Данченко и многих др. Велико также влияние эстетического воспитания на трудовую деятельность людей. Красной нитью и в сказках, и в героико-исторических и лирических песнях проходит восхваление именно простого, бедного труженика в противовес осуждению и осмеянию богачей. Например, в кумыкской песне говорится об Эльдаруше и Бектемире – двоюродных братьях. Бектемир был богат. Эльдаруш имел лишь оружие и коня. Между ними не было дружбы. Когда Бектемир женится на княжне Месей, он не приглашает Эльдаруша, но, по настоянию уважительных людей, был вынужден позвать. А на свадьбе он упрекнул его обидными словами: «От тебя пахнет бедностью!» [4, с. 230].

Однако в неравном бою Эльдаруш одерживает победу: «Надо мною плач на один только день. А над трусом плач – до скончания дней», – говорит он матери [4, с. 233].

Героические песни кумыков во многом близки песням ногайцев. Облик ногайского батыра наделен теми же чертами, что и кумыкский. Родство это имеет свои глубокие языковые и исторические корни. Идеями дружбы народов проникнуты почти все жанры кумыкского фольклора. Поэтому во многих дореволюционных народных песнях кумыков, ногайцев, балкарцев, черкесов и др. дается резко отрицательная характеристика набегам и грабежу, которые разжигали вражду народов и племен. Одной из таких песен является песня об Азнавуре. В ней говорится, что бий Ханмуза, услышав о храбрости Азнавура, захотел с ним подружиться и с его помощью совершить набег на ногайцев. Азнавур отказывается от грабежа, но Ханмуза настаивает, и Азнавур вынужден подчиниться.

Против набега выступают отец и мать, сестра. А жена, узнав о намерении мужа, проклинает его. Она была ясновидящей и знала, что муж не вернется. Если в интересы биев входит эксплуатация и грабеж, то кумыкское население заинтересовано в сохранении добрососедских, дружественных отношений со всеми народами.

В борьбе против феодального гнёта существенную роль играла дружба и взаимопомощь народов. Так, например, в 1773 г. 25 тысяч кабардинцев, закубанских черкесов, кумыков и чеченцев выступили против царских колонизаторов. В восстаниях на стороне горцев принимали участие и беглые русские казаки. Успех борьбы горцев в то время во многом зависел от единства и взаимопомощи между народами Чечни и Дагестана.

Например, в чеченских песнях повествуется о том, как кумык и чеченец убивают грузинского князя, спасая от гибели своего друга кабардинца Солсу («Песня о вдовьем сыне и Кабардинском Солее»). Кумык помогает чеченцу Умару Алиеву Аккинскому победить тарковского правителя, затем чеченцы с помощью русского спасают от смерти побратима-кумыка («Песня об Умаре Алиеве Аккинском»).

Дружественные взаимоотношения кумыков и кабардинцев мы можем увидеть в кумыкской песне о Зоруше. Основные идеи песни – мужество, твердость воли, патриотизм. Герой песни Зоруш на борьбу с врагами вызывает своего старшего брата с далекого кумыкского села Гелбак. Брат в неравной битве погибает, а Зоруш остается тяжело раненный. Мать, увидев, что младший сын идет один, говорит ему:

«Зачем ты брата оставил на поле брани? Раз один сын мой погиб, Зоруш, сынок, зачем же ты остался?». В песне об Эндирейском Атае говорится о дружбе кумыка с русским, а в песне о Капчугайском Мурзе о дружественных отношениях кумыка с черкесами.

Мурза – бедняк, но смелый и отважный юноша. Его боятся шамхалы и хотят убить обманным путем. От смерти Мурзу спасает черкешенка, и во всех его делах и товарищем, и смелым другом, и подругой становится черкешенка.

Таким образом, в кумыкских фольклорных песнях, направленных против представителей национального и социального угнетения, действует, можно сказать, «интернациональный отряд» юношей, который состоит из кумыка, чеченца, кабардинца, русского, черкеса и ногайца.

Фольклорные песни отражают реальный исторический опыт народных масс. Дружба и взаимопомощь всегда помогали народам в борьбе за их национальную независимость и социальную свободу. Одной из особенностей кумыкских песен и является воспитание дружбы народов.

Именно эти особенности при умелом применении фольклора в педагогической работе могут служить неоценимой помощью в деле эстетического, патриотического и интернационального воспитания подрастающего поколения.

Детский поэтический фольклор, в котором отражены вопросы народной педагогики, основанный на жизненном опыте горцев, оказал большое влияние на развитие дагестанской детской литературы [1, с. 42].

Библиографический список


1. Алиева Ф.А., Мухамедова Ф.Х., Бекеева А.М. Художественная система поэтического фольклора Дагестана. *Litera*. 2020; № 1: 42–56.
2. Магомедов Р.М. *Легенды и факты о Дагестане. Из записных книжек историка*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1969.
3. Халипаева И.А. *Преданья старины глубокой. Записки о народно-поэтических традициях селения Башлыкент*. Махачкала, 2007.
4. *Песни народов Дагестана*. Ленинград, 1970.
5. *Сказочные самоцветы Дагестана*. Составитель А. Назаревича. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1975.
6. Халипаева И.А. *Мифологическая проза кумыков. Исследования и тексты.* Махачкала,1994.
7. *Кумыкское устное народное творчество. Сокровищница песен*: 3 т. Махачкала, 1994; Т. 1.
8. Шабаева Л.А. Развитие кумыкской драматургии XX века. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 543–545.
9. Курбанова Э.М. К вопросу о драматическом начале в даргинском народном творчестве. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 453–455.
10. Гаджилова Ш.М. Патриотизм в творчестве Расула Гамзатова как художественно-историческое звено (к 100-летию поэта). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 463–465.
11. Атаева Д.З. *Детская поэзия Вагита Атаева (вопросы традиции и новаторства*). Автореферат … кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
12. Атаев В.А. Яшлыкъны къучагъында. *Сборник стихов*. Махачкала, 2004.


References


1. Alieva F.A., Muhamedova F.H., Bekeeva A.M. Hudozhestvennaya sistema po`eticheskogo fol'klora Dagestana. *Litera*. 2020; № 1: 42-56.
2. Magomedov R.M. *Legendy i fakty o Dagestane. Iz zapisnyh knizhek istorika*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1969.
3. Halipaeva I.A. *Predan'ya stariny glubokoj. Zapiski o narodno-po`eticheskih tradiciyah seleniya Bashlykent*. Mahachkala, 2007.
4. *Pesni narodov Dagestana*. Leningrad, 1970.
5. *Skazochnye samocvety Dagestana*. Sostavitel' A. Nazarevicha. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1975.
6. Halipaeva I.A. *Mifologicheskaya proza kumykov. Issledovaniya i teksty.* Mahachkala,1994.
7. *Kumykskoe ustnoe narodnoe tvorchestvo. Sokrovischnica pesen*: 3 t. Mahachkala, 1994; T. 1.
8. Shabaeva L.A. Razvitie kumykskoj dramaturgii HH veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 543-545.
9. Kurbanova `E.M. K voprosu o dramaticheskom nachale v darginskom narodnom tvorchestve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 453-455.
10. Gadzhilova Sh.M. Patriotizm v tvorchestve Rasula Gamzatova kak hudozhestvenno-istoricheskoe zveno (k 100-letiyu po`eta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 463-465.
11. Ataeva D.Z. *Detskaya po`eziya Vagita Ataeva (voprosy tradicii i novatorstva*). Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
12. Ataev V.A. Yashlyk`ny k`uchag`ynda. *Sbornik stihov*. Mahachkala, 2004.


*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-541-542

***Cheerchiev M.Ch.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*

**SOME SPECIFIC PHONEMES OF THE ZAKATAL DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE.** Isolated existence during a long historical period and the lack of close contacts with the other Avar dialects led to the specificity of the Zakatal dialect. The Zakatal dialect, on the one hand, has archaic facts and phenomena, on the other hand it possesses some new facts, which are not typical of other dialects. This applies to almost all sections of the Zakatal dialect: lexicon, morphology, syntax, phonetics. Significant discrepancies between the Zakatal dialect and other dialects of the Avar language are found in the lexical composition and phonetic structure. Especially striking differences are observed in the sound and phonemic composition, as well as the actions of the phonetic process in the Zakatal dialect and in other Avar dialects. In terms of the composition of phonetic units, these differences relate primarily to the following: There are lateral consonants in the other Avar dialects; there are no laterals in the Zakatal dialect; there are labialized consonants in the other Avar dialects, but they are absent in the Zakatal dialect; in the Zakatal dialect there are sounds and phonemes, absent in other dialects; in the Zakatal dialect there is an opposition of consonants on the hardness of softness that are not typical of other Avar dialects. These and some other phonetic features determine the specifics of the Zakatal dialect of the Avar language.

*Key words:* **dialectology of Avar language, Zakatal dialect, phonemic composition, specific phonemes**

***М.Ч. Чеерчиев**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru*

# НЕКОТОРЫЕ СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ФОНЕМЫ ЗАКАТАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА АВАРСКОГО ЯЗЫКА

Изолированное существование в течение долгого исторического периода и отсутствие тесных контактов с другими аварскими диалектами обусловили специфику закатальского диалекта. Закатальский диалект, с одной стороны, сохранил архаические факты и явления, с другой, выработал некоторые новые факты, не характерные другим диалектам. Это касается практически всех разделов закатальского диалекта: лексики, морфологии, синтаксиса, фонетики. Значительные расхождения между закатальским диалектом и другими диалектами аварского языка обнаруживаются в лексическом составе и фонетическом строе. Особенно разительные расхождения наблюдаются в звуковом и фонемном составе, а также в фонетических процессах в закатальском диалекте и в других аварских диалектах. По составу фонетических единиц эти расхождения касаются прежде всего в следующем: в аварских диалектах существуют латеральные согласные; в закатальском диалекте латералы отсутствуют; в аварских диалектах существуют лабиализованные согласные, отсутствующие в закатальском диалекте; в закатальском диалекте имеются звуки и фонемы, отсутствующие в других диалектах; в закатальском диалекте имеется оппозиция согласных по твердости мягкости, отсутствующая в других аварских диалектах. Эти и некоторые другие фонетические особенности определяют специфику закатальского диалекта аварского языка.

*Ключевые слова:* **диалектология аварского языка, закатальский диалект, фонемный состав, специфические фонемы**

Актуальность исследования. Закатальский диалект на протяжении долгого времени развивался изолированно от других аварских диалектов. При этом он находился в иноязычном окружении: с запада и юга граничил с грузинским языком, с востока – с азербайджанским. Такое положение и изолированное функционирование от других аварских диалектов в силу географических условий обусловили специфические черты этого диалекта [1–8].

Исторические данные свидетельствуют о том, что закатальские аварцы проживают на территории Закатальского и Белоканского районов Республики Азербайджан еще с древнейших времен. История возникновения и социально-исторического устройства джаро-белоканских аварских вольных обществ изложены в работе И.П. Петрушевского «Джаро-Белоканские вольные общества в первой трети XIX столетия» [4].

Исследователь И.А. Дибиров, ссылаясь на сообщения Мухаммада Рафи, полагает, что аварские и цахурские общины существовали здесь еще до XVI века [2]. Интересные сведения об этом содержит труд Т.Г. Папуашвили «Чар-Белокани. Исторический очерк» [3].

Следовательно, многовековое изолированное от других аварских диалектов развитие, влияние цахурского, азербайджанского и грузинского языков обусловили специфику фонетического строя закатальского диалекта.

Так, исследователь П.А. Саидова отмечает: «Закатальский диалект, носители которого в течение столетий были территориально изолированы от остальных аварцев, не только сохранил некоторые архаические черты, но и содержит ряд инноваций, обусловленных самостоятельным развитием, а также влиянием азербайджанского языка» [5, с. 3].

Как отмечает в своём диссертационном исследовании Халилова Гюльбениз Гази кызы [8], несмотря на необходимость изучения диалектной лексики в различных языках, в том числе в аварском языке, такие исследования в этом направлении отсутствуют. Самобытная лексика, которая представлена в многочисленных диалектах и говорах аварского языка, долгое время оставалась вне поля зрения исследователей.

Определённый вклад в решение этой научной проблемы вносят статьи И.К. Гаруновой, И.А. Дибирова. Данные работы посвящены отдельным вопросам лексики закатальского диалекта аварского языка. Поэтому сбор, фиксация и анализ лексики, интерпретация ее в историко-сравнительном аспекте имеют важное научное и практическое значение, особенно в теории и практике изучения диалектов аварского языка.

Однако полного освещения данного вопроса в науке ещё не было сделано.

Цель статьи – определить характерные признаки специфических фонем закатальского диалекта аварского языка.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– специфические фонемы, которые отсутствуют в аварском литературном языке;

– показать конкретные примеры.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены главные принципы, которые должны быть реализованы в ходе эффективной образовательной деятельности по программам дистанционного обучения.

Теоретическая значимость – в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость: в статье показано, что наличие особых фонем обусловливает специфику фонетического строя закатальского диалекта аварского языка.

В статье использовались следующие методы: структурно-описательный, сопоставительный.

Как показал анализ исследований данной проблематики [1–8], к особенностям закатальского диалекта относится, в частности, наличие некоторых специфических фонем, отсутствующих в аварском литературном языке.

Фонема <*п1*> – губно-губная, смычно-гортанная (абруптивная), глухая. Авторы монографии «Современный аварский язык» отмечают: «Глухой абруптивный *[п1]* представлен только в слове *гьопа* [*гьо п1а*] (танцевальный клич), хотя в диалектах он имеет более высокую частотность, ср. лит. *кьабизе* «ударить» – диал. *кьап1де*» [1, с. 31].

В закатальском же диалекте данная фонема встречается в целом ряде слов.

*поп1орос* «папироса»,
*п1анк1зи* «затянуться» (о сигарете),
*к1ап1али* «скорлупа ореха»,
*п1анк1а* «банка»,
*п1иждала* «пищит»,
*лип1лип1* «свирель, дудка»
*к1амп1алак1* «маленький брусок, палочка»,
*п1ерт1и* «сверчок»,
*к1ап1ли* «капля»,
*п1ильт1а* «плита»,
*т1умп1ур* «пандур»,
*к1умп1ур* «арка»,
*ч1ип1и* «карман»,
*къап1и* «твердость, устойчивость»,
*ц1ип1ини* «подпруга в колыбели».

Фонема <*дз*> – переднеязычная зубная, смычно-щелевая (аффриката), звонкая. Эта фонема отсутствует в литературном языке. В закатальском диалекте она встречается в словах *гандзаб* «обильный, нехолощенный», *вадзи* «виноградная лоза». Звук [*дз*] встречается также в словах *туншадзи* «играть», *бадзи*

«идти» (о дожде), *г1андзи* «плакать», *даг1вадзи* «спорить, скандалить», *жоводзи* «бороться».

Согласно Н.С. Трубецкому, при определении реализации одной фонемы следует руководствоваться, прежде всего, следующими правилами.

«Правило первое. Реализацией одной фонемы можно считать только сочетание звуков, составные части которых в данном языке не распределяются по двум слогам».

«Правило второе. Группу звуков можно считать реализацией одной фонемы только в том случае, если она образуется с помощью единой артикуляции или создается в процессе постепенного убывания или сокращения артикуляционного комплекса» [6, с. 61].

В соответствии с этими правилами единой фонемой можно считать *<дз>* в словах *гандзаб* и *вадзи*, поскольку *[д]* и *[з]* не распределяются в этих словах по двум слогам и образуются с помощью единой артикуляции. В остальных же словах сочетание *[дз]* представляет звуки, распределенные по разным слогам: *туншадзи – туншади* «играй», *бадзи – бади* «иди» (о дожде), *г1андзи – г1анди* «плачь», *даг1вадзи – даг1вади* «спорь, скандаль», *жоводзи – жоводи* «борись».

Следовательно, здесь мы имеем дело не с единой фонемой *<дз>*, а с сочетанием звуков *[д]* и *[з]*, которые являются частями разных морфем: звук *[д]* принадлежит корню слова, звук же *[з]* аффиксу. Подтверждением этому служат формы слов, где звук *[з]* выступает компонентом аффикса – *зи* без сочетания со звуком *[д]*: *гедей* «говори» – *гедези* «говорить», *хъай* «пиши» – *хъази* «писать», *гьубуй* «делай» – *гьубузи* «делать», *ц1ц1али* «читай» – *ц1ац1алзи* «читать».

Таким образом, сочетания звуков, разлагаемые как части разных морфем, нельзя, в соответствии с правилами, предложенными Н.С. Трубецким, соотносить с единой фонемой.

Фонема *<дж>* – переднеязычная небная, смычно-щелевая (аффриката), звонкая. Параметры этой фонемы в полной мере соответствуют правилам определения единой фонемы, предложенным Н.С. Трубецким. Она также не встречается в аварском литературном языке:

*г1алджам* «рай»,
*джуджах1* «ад»,
*джуз* «книга, том»,
*миджлис* «форум, собрание»,
*джамаг1ат* «народ, население»,
*джиджира* «стрекоза»,
*джубур* «каменный забор»,
*санджах* «булавка»,
*пинджак* «пиджак»,
*джаваб* «ответ»,
*джабсар* «межа, граница»,
*джандаг* «туловище»,
*геджи* «улей»,
*гьуджум* «атака, нападение»,
*инджили* «смоква, инжир»,
*джигъир* «тропа»,
*садж* «сковорода»,
*джирга* «ряд»,
*джанза* «труп»,
*унджа* «бревно, кряж».

Фонема *<кь1>* – среднеязычная, смычно-взрывная, глухая, мягкая. Эта фонема встречается в заимствовании из азербайджанского языка *мукь1апат* «премия», *кь1икь1ил* «прическа, чуб», *кь1ома* «нора», *кь1и* «что» (*Г1алид бицала кь1и, везиля гура бу.* – «Али сказал, что не придет»). Встречается и звонкий коррелят этой фонемы, но также в заимствованиях из азербайджанского языка. Это фонема *<гь1>* в словах *гь1ар* «тутовый прут», *гь1ялимаяв* «пришелец, чужак», *гь1ириш* «вход».

Фонема *<к1ь>* – среднеязычная, смычно-гортанная, глухая, мягкая, краткая. Эта фонема является рефлексом общеаваро-андо-цезского пятого латерала *<кь>*: *бек1ьер* «голова» (ср.: лит. *бет1ер*), *к1ьех* «толокно» (лит. *т1ех*), *к1ом* «потолок» (лит. *т1ом*), *рак1ьа* «передняя нога животного» (лит. *рат1а*).

Встречается также долгий коррелят этой фонемы *<к1ьк1ь>*: *к1ьк1ьибил* «корень», *мак1ьк1ьу* «сон», *к1ьк1ьо* «мост», *к1ьк1ьуг1а* «горький».

Фонема *<х1ь>* – среднеязычная, фрикативная, глухая, недолгая. Данная фонема соответствует латеральному *<лъ>* литературного аварского языка: *х1ьази* «знать», *х1ьабгу* «три», *канх1ьи* «свет», *х1ьюх1ьзи* «точить», *них1ь* «серп».

В закатальском диалекте имеется также долгий коррелят этой фонемы *<х1ьх1ь>*: *рох1ьх1ь* «пшеница», *мех1ьх1ьегъдизи* «возмущаться, пререкаться», *в ох1ьх1ьони* «ходи, уходи», *мах1ьх1ьи* «обучай», *дих1ьх1ьа*, эргатив *дун* «я».

Функционирование на протяжении долгого времени изолированно от других аварских диалектов обусловило, с одной стороны, сохранение в закатальском диалекте некоторых архаических черт, с другой, в результате этого появились специфические фонетические единицы, которые отсутствуют в других диалектах аварского языка.

На это, видимо, оказало влияние соседство с неродственными азербайджанским и грузинским языками. Определенное влияние на закатальский диалект оказал также цахурский язык, носители которого веками проживают в соседстве с закатальскими аварцами. Особенно это влияние отразилось на лексике закатальского языка.

Из цахурского языка закатальским диалектом заимствованы, в частности, слова *издагъай* «супруга», *дора* «пойдем», *хьиц1ил* (чарский говор) «пятьдесят», *сух1улю* «вид хинкала», *махьара* «блин» и т. д.

Особенностями фонетического строя закатальского диалекта аварского языка являются также наличие корреляции согласных по мягкости и твердости, отсутствующей в литературном аварском языке, а также отсутствие латеральных и лабиализованных согласных [7].

При этом вслед за учёным Халилова Гюльбениз Гази кызы [8] отметим, что изучение заимствованной лексики закатальского диалекта аварского языка показывает, что она содержит несколько пластов различного хронологического уровня.

Большинство заимствованной лексики аварского языка включает в себя слова, общие для всех или большинства нахско-дагестанских языков; она содержит несколько разделов:

а) аваро-андийская лексика, т. е. слова, характерные для аварского и андийских языков. Большая часть данной лексики представлена в виде связанных корней, т. е. в составе основ, содержащих общие корни с различным морфологическим оформлением,

б) общеаварская лексика, т. е. слова, известные в пределах аварских диалектов [8].

Все указанные особенности и составляют специфику закатальского диалекта аварского языка.

В данной статье была предпринята попытка обобщить имеющиеся исследования по данному вопросу.

Библиографический список


1. Алексеев М.Е. и др. *Современный аварский язык*. Махачкала, 2014.
2. Дибиров И.А. *Дагестанские языки Закавказья*. Москва: Наука, 2014.
3. Папуашвили Т.Г. *Чар-Белокани*. Исторический очерк. Тбилиси: Издательство «Сабчота Сакартвела», 1972.
4. Петрушевский И.П. *Джаро-Белоканские вольные общества в первой трети XIX столетия.* Тифлис, 1934.
5. Саидова П.А. *Закатальский диалект аварского языка*. Махачкала, 2007.
6. Трубецкой Н.С. *Основы фонологии*. Москва, 2000.
7. Чеерчиев М.Ч. Особенности консонантизма закатальского диалекта аварского языка. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Серия: Общественные и гуманитарные науки. 2019; Т. 13, № 1.
8. Халилова Гюльбениз Гази кызы *Фонетические и лексико-семантические особенности закатальского диалекта аварского языка*. Автореферат … кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.


References


1. Alekseev M.E. i dr. *Sovremennyj avarskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
2. Dibirov I.A. *Dagestanskie yazyki Zakavkaz'ya*. Moskva: Nauka, 2014.
3. Papuashvili T.G. *Char-Belokani*. Istoricheskij ocherk. Tbilisi: Izdatel'stvo «Sabchota Sakartvela», 1972.
4. Petrushevskij I.P. *Dzharo-Belokanskie vol'nye obschestva v pervoj treti XIX stoletiya.* Tiflis, 1934.
5. Saidova P.A. *Zakatal'skij dialekt avarskogo yazyka*. Mahachkala, 2007.
6. Trubeckoj N.S. *Osnovy fonologii.* Moskva, 2000.
7. Cheerchiev M.Ch. Osobennosti konsonantizma zakatal'skogo dialekta avarskogo yazyka. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Obschestvennye i gumanitarnye nauki. 2019; T. 13, № 1.
8. Halilova Gyul'beniz Gazi kyzy *Foneticheskie i leksiko-semanticheskie osobennosti zakatal'skogo dialekta avarskogo yazyka*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2007.


*Статья поступила в редакцию 01.05.24*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ ....3

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***Ж.А. Абалян, С.В. Пивнева***
ПОТЕНЦИАЛ И РИСКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ....5

***Э.Б. Абдуллаева***
МАХАЧКАЛИНСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ УЧИЛИЩЕ: СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920–1930-Е ГОДЫ ....8

***Н.А. Абрамова, В.Е. Федотова***
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА В СЕМЬЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДЦП....11

***Л.П. Айкина, Т.С. Скоморохова***
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ....14

***А.В. Александров***
СПЕЦИФИКА И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ....16

***Ю.В. Ануфриева***
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ....19

***О.Н. Анюшенкова***
ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОЧНОМ И ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИИ ....22

***Р.Н. Афонина, П.В. Маркина***
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ ....24

***Р.Р. Ахтямов***
НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ....26

***Э.Н. Бердникова***
МЕДИАКОММУНИКАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ КИНОИНДУСТРИИ ....29

***Ю.Н. Бирюкова***
ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ....31

***Н.К. Благодетелева***
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....34

***Л.Г. Богославец, Н.П. Сазонова***
ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОРА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....37

***Т.А. Борзова***
ДИСЦИПЛИНА «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» КАК БАЗОВЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ....42

***А.С. Бугреева***
РЕАЛИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ОТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К СТУДЕНТУ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....45

***Е.В. Антонова, С.В. Валиулина***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО БЛОКА (УРОВНИ А1-А2) ....47

***Ван Мэнмэн***
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВМЕСТНОМ КИТАЙСКО-РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МГУ-ППИ В ШЭНЬЧЖЭНЕ ....50

***Ван Юньдун, Е.Ю. Волчегорская***
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОЙ ДЕТСКОЙ МУЗЫКИ ....53

***Н.Н. Мальчукова, М.В. Виноградова***
ВЗГЛЯД СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО ГАУ СЕВЕРНОГО ЗАУРАЛЬЯ) ....56

***Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева, Ю.В. Калугина***
ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧЕНИКАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ВУЗЕ ....58

***Ю.М. Гибадуллина***
РОЛЕВЫЕ ПОЗИЦИИ И ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ....62

***И.В. Глушко, И.М. Лаврухина, В.А. Квасова***
ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....66

***О.А. Гринько***
ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ МОДУЛЬНЫХ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....69

***Дай Жуйчэнь***
ЛЕКСИКА С ЭТНИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ....72

***О.Ю. Дигтяр***
ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ....74

***Е.А. Земляницына***
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....76

***А.Д. Зубков***
ГЕЙМИФИКАЦИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА ....78

***Е.Е. Шлейникова, И.С. Бугаева, А.А. Кисельникова***
КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ЗАБОТЫ О ПАЦИЕНТЕ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ....80

***А.А. Кожурова, Е.А. Стручкова***
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ....85

***Н.Ю. Корнеева***
ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ – ПРЕДПРИЯТИЕ» ....87

***Т.И. Краснова***
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ КВЕСТА В ВИРТУАЛЬНОМ МУЗЕЕ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ....90

***Е.Е. Кувшинова***
ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУР КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ....92

***А.В. Григораш, Н.В. Кузмичева***
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЗВУКОРЕЖИССЁРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЗАПИСИ И ОБРАБОТКЕ ВОКАЛА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АУДИОСТУДИИ ....95

***Н.А. Ламухина***
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НОРМАТИВНОЙ МОДЕЛИ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА.....97

***С.Б. Насипова***
КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УПРАВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ ПРОЕКТАМИ....101

***Е.О. Непоклонова***
ДИСКУССИИ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ .....103

***Е.Н. Нечина***
РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ РОСТА У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ....105

***С.Ю. Залуцкая, Н.И. Никонова***
ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ ЯКУТИИ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ....108

***А.А. Ниязова, Ф.И. Аметова***
ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....110

***О.Л. Поминова, О.В. Гаврилов***
СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ РАСПОЗНАВАНИЯ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ....113

***М.И. Попова***
ОБУЧЕНИЕ УМЕНИЯМ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТИИ) .....115

***А.Н. Щетинин, М.В. Потапова***
О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....117

***Д.А. Рамазанова, С.Х. Гасанова, Э.З. Сантуева***
ТЕКСТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ И ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА.....121

***А.С. Рандзалина, П.В. Станкевич***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ В ШКОЛАХ МАДАГАСКАРА .....124

***Я.Е. Рупасова***
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ» .....126

***С.Н. Семенкова, Я.В. Крючева***
ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА .....128

***Е.Е. Соколова, М.Н. Сысоева, Е.В. Шабашова***
МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОБУЧАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В КУРСЕ МАГИСТРАТУРЫ «ЛИДЕРСТВО И КОММУНИКАЦИЯ В НАУКЕ, ИНДУСТРИИ И ОБРАЗОВАНИИ» (НА ПРИМЕРЕ МФТИ НИУ).....131

***Сюй Нин, Н.М. Субботина***
«СИМФОНИЯ ТРАДИЦИЙ И СОВРЕМЕННОСТЬ»: ВЛИЯНИЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ НА ТРАДИЦИОННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ФОРТЕПИАННОЙ ИГРЫ.....135

***Т.А. Танцура***
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ .....141

***Е.М. Троицкая, Л.Ю. Москалева***
ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ СТРАТЕГИЙ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ЗНАНИЯ.....143

***Д.О. Заречнев, Б.А. Федулов***
ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СЛУЖЕБНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ ОВД В ПЕРИОД ТРАНСФОРМАЦИЙ В ОБЩЕСТВЕ .....146

***Е.А. Хомутникова, Е.А. Казанцева, С.В. Еманова***
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ.....149

***Г.Р. Хусаинова, Ф.Т. Галеева, О.В. Беркутова***
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ .....152

***О.А. Чалова***
ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....157

***Чжан Янь, Лю Хуэй, Ли Фанлей***
МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ РЕГИОНО-, СТРАНОВЕДОВ.....160

***А.А. Чипан***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА .....162

***Р.М. Чудинский, Н.А. Горбунов***
ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ДЕМОНСТРАЦИОННОГО) ЭКЗАМЕНА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АДДИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И 3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ» У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....165

***Д.Е. Шалина, Н.К. Цобор, И.В. Ницакова, Т.А. Жукова, С.Ю. Дронова***
НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....168

***Е.А. Швед, Л.А. Болотюк, В.А. Болотюк***
О НОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕНИ НА САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕСИТЕТЕ .....174

***Е.Э. Шишлова, А.В. Линдо***
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ.....178

***М.М. Байрамбеков, Д.И. Арслангереева***
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....181

***Н.А. Асваров***
ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН В ХОДЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....183

***Н.А. Асваров***
МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....185

***С.Я. Ачмизова***
ТВОРЧЕСКИЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ОБУЧАЕМЫХ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....188

***М.М. Байрамбеков, Э.А. Рамазанова***
РЕАЛИЗАЦИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ.....190

***Т.Т. Везиров, А.К. Касимов, Ш.Н. Шахбанов***
РОЛЬ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....192

***Д.М. Даудова, А.М. Муталимова, С.Т. Мугадова***
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ.....195

***Н.А. Паскевская, О.М. Коломиец***
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ У ШКОЛЬНИКОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ «ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ» И «ПАТРИОТИЗМ».....198

***А.Ш. Шахманова, М.С. Джамиева***
ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....200

***О.С. Епишева***
ОБУЧЕНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ.....203

***Г.А. Караханова, Р.М. Дибиров***
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕАЛИЗАЦИИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ .....205

***С.В. Котов, А.В. Жирякова***
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В ЦИФРОВОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ВУЗА.....208

***Ма Сюефэй, Н.М. Романенко***
НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КИТАЙСКОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ.....210

***З.Ш. Магомедова, А.Х. Чупанов***
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РОССИЙСКОГО ВУЗА .....213

***Ф.Р. Мирзоева***
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА .....215

***И.А. Осипова***
К ВОПРОСУ О РОЛЕВОЙ ИГРЕ КАК ВОЗМОЖНОМ И ЭФФЕКТИВНОМ МЕТОДЕ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ.....218

***Н.М. Романенко, О.Н. Ряго***
ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....220

***А.С. Саидова***
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ДАГЕСТАНСКОГО ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА.....223

***О.Н. Симоненко***
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....225

***А.С. Оржеховский, Ю.В. Сорокопуд***
ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ВУЗА .....228

***З.З. Сулейманова, Т.Р. Сулейманова***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....230

***Р.В. Сулейманова, З.З. Сулейманова***
УЧАСТИЕ В ФЕСТИВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....233

***Ж.М. Хаматханова***
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ....235

***Ж.А. Хашегульгова, А.О. Плиева, Б.Я. Цурова***
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР....237

***А.Х. Чупанов, Д.И. Гасанова***
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ....240

***А.Ш. Шахманова, Н.З. Мунгиева***
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ....242

***Б.Г. Явбатырова, Н.И. Азизова, М.Б. Алиева***
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ...245

***С.-М.Х. Боцалгов***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ ....248

***О.В. Грибкова***
СУБЪЕКТНОЕ ПОНИМАНИЕ СТУДЕНТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ....250

***Н.В. Константинова***
ФЕНОМЕН ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ....253

***И.В. Кудринская***
УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ....258

***О.Ю. Муллер***
ЭКСПЕРТИЗА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....261

***Е.А. Ненюк***
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КЛИМАТ В КЛАССЕ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ....263

***В.В. Николина, А.А. Лощилова***
КОНЦЕПЦИЯ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ РОССИИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ НА ТЕРРИТОРИЯХ НОВЫХ РЕГИОНОВ РФ....266

***А.А. Пышненко***
ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ....269

***В.Л. Родина***
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА.....273

***С.Д. Степина, Н.А. Мирюгина, Альрахаль Радуан***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В КАЧЕСТВЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛАХ НЕМЕЦКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ) ....276

***М.А. Шаталов***
ПРОБЛЕМНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ....279

***М.В. Шевчук***
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В СФЕРЕ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ....282

***П.Д. Абдурахманова, И.О. Ильясов, З.И. Мусаева***
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ....284

***Э.М. Ахмедова, А.С. Бобылев***
РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ....287

***Гу Цзюньлин, Лю Таотао, Ю.В. Погребняк***
ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КИТАЕ....290

***Н.В. Гусева, П.П. Ростовцева***
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, ПАРАМЕТРЫ, КРИТЕРИИ ....293

***Н.В. Гусева***
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....295

***Э.Л. Исаева, Н.У. Ярычев***
ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИИ ВРАЧА....298

***Н.Ф. Лукинова, К.А. Гаврилова***
«УТРЕННИЙ КРУГ» КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....300

***Н.И. Любимова***
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ....303

***Н.И. Любимова, О.И. Золотарёва***
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ АГРАРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА....305

***З.А. Магомеддибирова, Р.М. Рамазанова***
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ....307

***А.Х. Магомедова***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ....310

***Д.М. Маллаев, О.А. Бажукова***
СЕМЬЯ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ И ЕДИНСТВА РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА ....312

***Е.А. Мухортова***
ДИКТОГЛОСС КАК ФАСИЛИТАТОР РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВУЗЕ ....314

***П.П. Ростовцева***
ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ....317

***Е.Ю. Руденко, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина***
О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ....319

***Н.И. Соколова, И.В. Фирсова***
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....322

***Ж.М. Хаматханова, А.О. Пугоева, М.Р. Бекова***
ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ....325

***С.Ю. Черницына***
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....328

***А.О. Черноусова***
ДИСКУРСИВНЫЕ И ПОЛИМОДАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА АНГЛОЯЗЫЧНОГО БИЗНЕС-ПОДКАСТА И ПРИМЕНЕНИЕ ПОДКАСТОВ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ....331

***Т.В. Шокарева***
ВАЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ КАК ИНСТРУМЕНТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....335

***М.А. Комарькова***
ПРИНЦИПЫ И ТРЕНДЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ АЗИИ....338

***Д.М. Абдуразакова, Р.Э. Эрзиев***
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СТАНОВЛЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....340

***З.И. Гадаборшева, Р.Х. Гайрабеков***
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ....343

***Л.Н. Горобец, К.А. Лукьяненко, А.Ф. Горобец***
ПОДХОДЫ И СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ КАК ПОНЯТИЙНО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ....345

***Е.С. Гринева, Г.А. Миночкина, М.У. Ярычев***
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЕБ-КВЕСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....349

***Д.М. Маллаев, О.А. Бажукова, М.И. Дибиров***
ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ – ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....352

***И.В. Прояева, А.Д. Сафарова***
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЕКТИВНОЙ ПЛОСКОСТИ.....355

***Р.В. Канбекова, Л.С. Саттарова, С.А. Косцова***
РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛЕЙ В СТРУКТУРЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....358

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***А.Г. Афанасьева***
ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ ОНЛАЙН КАК ЧАСТЬ PUBLIC RELATIONS ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....364

***Ван Цяньцянь, Р.Р. Лукманова***
ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЮЙ ХУА И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В СВЕТЕ КОНТРАСТИВНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ.....366

***Д.Г. Васьбиева***
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ В ОБЛАСТИ ФИНАНСОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЖУРНАЛА THE ECONOMIST).....369

***О.А. Винникова, О.А. Хугаев***
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАТЕГОРИИ КЛИШИРОВАННОСТИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....371

***В.Н. Ганин, Т.В. Тумакова***
ОБРАЗ ГОР В ДРЕВНЕЙ ПОЭЗИИ ЯПОНИИ.....375

***Н.И. Гильмуллина, Г.Р. Абдуллина***
ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ И ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРОЗЕ ГУЛЬСИРЫ ГИЗЗАТУЛЛИНОЙ (СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ).....377

***Л.В. Анпилогова, Е.В. Головина***
СТРУКТУРНЫЕ ПРИЕМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНТЕНТА В ПУБЛИКАЦИЯХ РУБРИКИ «ИСКУССТВО» ЖУРНАЛА LABEL FRANCE.....379

***И.Д. Горбуров***
ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОЭТИКИ ПОЭМЫ В. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА – ПЕТУШКИ».....383

***Ч.Б. Донгак***
ЯЗЫКОВОЙ ЛАНДШАФТ ГОРОДА КЫЗЫЛА В РЕАЛЬНОМ И ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВАХ.....385

***Ду Канцзэ***
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ АСИММЕТРИЯ КАК ПРИЧИНА (НЕДО)ПОНИМАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....389

***Е.В. Комлева, А.З. Ишмухаметова***
МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ВЕЖЛИВОСТИ ПАССИВНЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....390

***Н.В. Юдина, О.А. Калугина***
КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ.....393

***М.В. Картузова***
ОБ ОДНОЙ ГОГОЛЕВСКОЙ ЦИТАТЕ В ЮМОРИСТИКЕ А.П. ЧЕХОВА.....395

***К.В. Ковалев***
«ЖИЗНЬ ВЛАДЫКИ БАРТОЛОМЕУ ДУШ МАРТИРЕШ» ЛУИША ДЕ СОУЗА: ИДЕЙНЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПОИСКИ.....398

***М.А. Кузина***
ЗАИМСТВОВАНИЯ В МАЛОЙ ПРОЗЕ ИНДИЙСКИХ И АФРИКАНСКИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ: ФОРМИРОВАНИЕ ЯДРА И ПЕРИФЕРИИ.....401

***Д.Г. Куренова, Д.Н. Ушакова***
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БРЕНДА ТЕРРИТОРИИ В ЭКСКУРСИОННЫХ РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ Г. КРАСНОДАРА).....403

***Ли Гуаньяо***
ТОПОНИМЫ В ТЕКСТАХ РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ КИТАЯ (ПО ДАННЫМ ЧАСТОТНОГО АНАЛИЗА).....407

***А.А. Луговая***
К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ ЯЗЫКА.....412

***Е.А. Морозкина, Чжу Шуан***
МАРКЕРЫ ОТРИЦАНИЯ В РОМАНЕ БА ЦЗИНЯ «СЕМЬЯ» И В ВЕРСИИ ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....414

***А.Р. Муллагулова, Г.Р. Абдуллина***
ОСОБЕННОСТИ ЭПИСТОЛЯРНОГО СТИЛЯ В РОМАНЕ РИНАТА КАМАЛА "ТАНЯ-ТАНХЫЛУ".....416

***О.Е. Павловская, Л.Е. Ильина***
ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЙ ТЕКСТ: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....418

***У.М. Панеш, Г.В. Соколова***
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА В НОВЫХ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ.....422

***Г.В. Перминова***
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ СФЕРЫ «ВОЕННОЕ СОБЫТИЕ» В МЕДИАДИСКУРСЕ ЗАРУБЕЖНЫХ СМИ.....425

***И.А. Савватеева***
ДИНАМИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ДЕЙСТВИЯ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТАЛЬЯНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....427

***С.Н. Сибирякова***
ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПИСЬМА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ЭПИСТОЛЯРНОГО ДИСКУРСА (НА МЕТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЕМ-ПРОШЕНИЙ XIX ВЕКА).....430

***О.Н. Соловьева***
РАБОТА СО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ НОРМАМИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ.....432

***Сунь Вэньцзюнь***
МОТИВ ПРАЗДНИКА И НАРОДНАЯ ДЕМОНОЛОГИЯ В РАННЕЙ ПРОЗЕ Н.В. ГОГОЛЯ И НОВЕЛЛАХ ПУ СУНЛИНА.....434

***К.А. Фанарюк***
К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ АРГОТИЗМОВ, ИНКОРПОРИРОВАННЫХ В ТКАНЬ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО РЭП-ПРОИЗВЕДЕНИЯ.....437

***А.Р. Хайдарова, Г.Р. Абдуллина***
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТАНСУЛПАН ГАРИПОВОЙ.....441

***О.А. Цыбенова***
ОРФОЭПИЧЕСКИЕ НОРМЫ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА.....443

***Жэнь Сытун, Чжоу Цзянь***
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВ АННЫ КАРЕНИНОЙ И ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ В АСПЕКТЕ «БЕГЛЫХ» ЖЕНЩИН В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА.....445

***Чи Чао***
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ТЕОРИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКИХ СРЕДНИХ ШКОЛАХ.....448

***В.Н. Чигарев, Р.Г. Гусева***
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕАЛЬНОСТИ: ЗНАЧЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ.....451

***Н.Л. Шамне, М.В. Милованова***
ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВАРИАТИВНОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СООТВЕТСТВИЙ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ.....453

***Н.Н. Щербакова***
ГИБРИДНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ИРОНИЧЕСКИХ СТИХАХ В. ИСАКОВА.....455

***П.А. Якимов***
ИКОНИМЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА.....458

***Ян Линь***
СЕМАНТИЧЕСКИЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЭВФЕМИЗМОВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «СМЕРТЬ» В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....460

***П.Н. Ярошенко***
ПОДХОДЫ К ПЕРЕВОДУ АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА УИЛЬЯМА ГИБСОНА «НЕЙРОМАНТ».....464

***Э.Х. Арсалиева, П.Б. Рашидханова***
КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В КОНЦЕПТОСФЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....466

***М.А.-Х. Арсаханова, П.М. Зекиева***
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....468

***С.Р. Биджиева***
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ИМЁН В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....471

***А.А. Горностаева***
ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ИРОНИЧЕСКОГО ОБРАЗА В КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА).....473

***Ф.И. Казимагомедова***
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИЙ МИР ТВОРЧЕСТВА А. ИСМАИЛОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ).....475

***Э.Х. Манкиева***
В ТИШИ СЕЛИЩЕНСКИХ КАЗАРМ (М.Ю. ЛЕРМОНТОВ В ГРОДНЕНСКОМ ГУСАРСКОМ ПОЛКУ) ....478

***Л.К. Рагимханова, Ш.С. Гасанова***
К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....480

***О.А. Ускова, А.А. Гриценко, Н.С. Шаталова***
ПРОБЛЕМА НОРМАТИВНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ....482

***А.И. Хлопова***
ПОРЯДОЧНОСТЬ В НЕМЕЦКОЙ И АВСТРИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ) ....485

***Л.С. Шаталова, Н.С. Шаталова***
ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ РУССКОЙ МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ....487

***М.Ф. Масгутова***
СПОСОБЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ....490

***Е.Ю. Андреева***
ПРОБЛЕМЫ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ МУЛЬТИНАЦИОНАЛЬНЫХ СТУДЕНТОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ....492

***Н.В. Амосов***
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ И ОБРАЗА МИРА ИГРАЮЩЕГО ....494

***Гу Цзюньлин, Чжан Сяоюй, Юань Яньпин***
ИСТОРИЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ДРЕВНИХ КИТАЙСКИХ МИФОВ В РОССИИ....498

***Р.З. Маннапова***
ГРАДУАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ, ВЫРАЖАЕМЫЕ МЕСТОИМЕНИЯМИ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ ....501

***Т.Г. Нестерова, В.Ф. Ремизова, Е.О. Вавилова***
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФТОЭКОНОМИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ В РОМАНЕ ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА «FINANCIER» ....504

***С.В. Петров***
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ЛЮБИТЬ» В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ ....507

***Т.В. Сатина***
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СУБСТАНТИВНО-ИНФИНИТИВНЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ....509

***А.Г. Сильчева, О.Г. Белоусова***
ИНФЕРНАЛЬНАЯ ЖЕНСКАЯ СУЩНОСТЬ В ПЕРСОНАЖНОЙ ПАРАДИГМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В. ПЕЛЕВИНА....512

***В.В. Бесценная, О.П. Фесенко***
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О В.В. ПУТИНЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ АФРИКАНЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА)....515

***П.Ш. Чалаева, Г.С. Гаммуева***
МИКРОТОПОНИМЫ ВИЦХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ЛАКСКОГО ЯЗЫКА....517

***Н.Л. Шамне, О.Е. Шеповский***
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ВЕБ-РЕСУРСА ....519

***П.Ш. Алиева***
СЕМАСИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ: АНАЛИЗ ПРИЕМОВ И ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ....522

***П.Ш. Алиева***
ЯЗЫКОВАЯ ПРИРОДА И СОЦИАЛЬНАЯ РЕЛЕВАНТНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЖАРГОНИЗМОВ ....525

***Дун Лихун***
СТРУКТУРА АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТОВ «УНИЖЕНИЕ» И «ОСКОРБЛЕНИЕ» В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ ....527

***И.А. Дибиров***
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛА АВАРСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАКАТАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА)....529

***З.С. Омарова***
ИНДИКАТИВНЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛОВ В ПОЭЗИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА....531

***И.И. Тихонова, Л.И. Уколова, А.А. Тагибова, О.В. Емцева***
МЕДИАМЕХАНИЗМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МАССОВЫХ ЭМОЦИЙ ....534

***И.А. Халипаева, З.Н. Чукуева, Л.А. Шабаева***
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА КУМЫКОВ ....538

***М.Ч. Чеерчиев***
НЕКОТОРЫЕ СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ФОНЕМЫ ЗАКАТАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА АВАРСКОГО ЯЗЫКА....541

ALPHABETICAL INDEX ..... 3

## SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

### PEDAGOGICAL STUDIES

***Abalyan Zh.A., Pivneva S.V.***
POTENTIAL AND RISKS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT UNIVERSITIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES ..... 5

***Abdullaeva E.B.***
MAKHACHKALA MUSIC COLLEGE: FORMATION OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION IN THE 1920–1930S ..... 8

***Abramova N.A., Fedotova V.E.***
WORK FOR CORRECTION AND DEVELOPMENT OF PRONUNCIATION IN SPEECH OF CHILDREN OF EARLY AGE WITH CEREBRAL PALSY IN THE FAMILY ..... 11

***Aykina L.P., Skomorokhova T.S.***
ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS LEARNING MUSIC IN CONDITIONS OF WORK EXPERIENCE INTERNSHIP ..... 14

***Aleksandrov A.V.***
SPECIFICITY AND PROBLEMS OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES ..... 16

***Anufrieva Yu.V.***
GAMIFICATION AS A TOOL TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION ..... 19

***Anyushenkova O.N.***
EDUCATIONAL PROGRAM DESIGN IN FACE-TO-FACE AND ONLINE EDUCATION ..... 22

***Afonina R.N., Markina P.V.***
PEDAGOGICAL MENTORING IN CAREER GUIDANCE WORK WITH SCHOOLCHILDREN ..... 24

***Akhtyamov R.R.***
SOME APPROACHES TO FORMING PROFESSIONAL WORLDVIEW OF A FUTURE LAWYER ..... 26

***Berdnikova E.N.***
MEDIACOMMUNICATION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SPECIALIST IN THE FIELD OF FILM INDUSTRY PROMOTION ..... 29

***Biryukova Yu.N.***
TEMPERAMENTAL CHARACTERISTICS OF OLDER ADOLESCENTS IN SOCIAL INTERACTION AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF RESILIENCY ..... 31

***Blagodeteleva N.K.***
DEVELOPMENT OF SKILLS AND ABILITIES OF PUBLIC SPEAKING IN ENGLISH WITH THE USE OF TRAINING TECHNOLOGIES ..... 34

***Bogoslavets L.G., Sazonova N.P.***
CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION ..... 37

***Borzova T.A.***
DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD" AS A BASIC EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN HIGH SCHOOL ..... 42

***Bugreeva A.S.***
IMPLEMENTATION OF EFFECTIVE TEACHER TO STUDENT FEEDBACK IN HIGHER EDUCATION ..... 45

***Antonova E.V., Valiulina S.V.***
THE USE OF VISUAL AIDS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF THE NATURAL SCIENCE BLOCK (LEVELS A1-A2) ..... 47

***Wang Mengmeng***
THE SPECIFICS OF TEACHING CHINESE STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE CHINESE-RUSSIAN COOPERATIVE UNIVERSITY MSU-BIT IN SHENZHEN ..... 50

***Wang Yundong, Volchegorskaya E.Yu.***
FORMATION OF CREATIVE SELF-EXPRESSION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF CHINESE CHILDREN'S MUSIC ..... 53

***Malchukova N.N., Vinogradova M.V.***
A MODERN STUDENT'S VIEW ON THE PROFESSIONAL IMAGE OF A UNIVERSITY TEACHER (THE CASE STUDY OF STATE AGRARIAN UNIVERSITY OF NORTHERN TRANS-URALS) ..... 56

***Garipova G.R., Izimarieva Z.N., Kalugina Yu.V.***
THE SPECIFICS OF CAREER GUIDANCE WORK OF A UNIVERSITY DIRECTED AT JUNIOR SCHOOL CHILDREN ..... 58

***Gibadullina Yu.M.***
ROLE-RELATED POSITIONS AND FUNCTIONS OF A MODERN TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF EDUCATION ..... 62

***Glushko I.V., Lavrukhina I.M., Kvasova V.A.***
DISCIPLINE AS A SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITY OF PERSONALITY OF A STUDENT – FUTURE TEACHER OF VOCATIONAL EDUCATION ..... 66

***Grinko O.A.***
SELECTION OF THE CONTENT OF MODULAR PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COURSES IN HIGHER EDUCATION ..... 69

***Dai Ruichen***
VOCABULARY WITH ETHNIC COMPONENT OF MEANING IN THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS ..... 72

***Digtyar O.Yu.***
APPLICATION OF DIGITAL LEARNING BY THE EXAMPLE OF USING MODERN VR TECHNOLOGIES IN THE FRAMEWORK OF TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE: PROSPECTS AND TRENDS OF DEVELOPMENT ..... 74

***Zemlyanitsyna E.A.***
FORMATION AND DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION TECHNOLOGY ..... 76

***Zubkov A.D.***
GAMIFICATION IN IMPLEMENTATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING INDIVIDUAL TRAJECTORIES IN A UNIVERSITY'S ELECTRONIC ENVIRONMENT ..... 78

***Shleynikova E.E., Bugaeva I.S., Kisel'nikova A.A.***
THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF PATIENT CARE IN THE ASPECT OF FOREIGN STUDENTS' PROFESSIONAL SPEECH TRAINING IN A MEDICAL UNIVERSITY ..... 80

***Kozhurova A.A., Struchkova E.A.***
FORMING VALUE ORIENTATIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH VOLUNTEER ACTIVITIES ..... 85

***Korneeva N.Yu.***
TECHNOLOGY FOR TRAINING FUTURE PROFESSIONAL TEACHERS IN CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION "COLLEGE – UNIVERSITY – ENTERPRISE" ..... 87

***Krasnova T.I.***
DEVELOPING CULTURAL COMPETENCE THROUGH A QUEST IN A VIRTUAL MUSEUM IN THE CONTEXT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ..... 90

***Kuvshinova E.E.***
STUDYING CULTURES AS A METHOD OF ENHANCING THE KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGES ..... 92

***Grigorash A.V., Kuzmicheva N.V.***
FORMING READINESS OF FUTURE SOUND ENGINEERS TO CONDUCT RECORDING AND VOCAL PROCESSING IN A PROFESSIONAL AUDIOLAB ..... 95

***Lamukhina N.A.***
GENERAL CHARACTERISTICS OF THE NORMATIVE MODEL OF ADVANCED PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS IN A MILITARY UNIVERSITY ..... 97

***Nasipova S.B.***
COMPETENCE IN STATE PROJECT MANAGEMENT ..... 101

***Nepoklonova E.O.***
DISCUSSIONS AND PHILOLOGICAL TASKS AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY ..... 103

***Nechina E.N.***
DEVELOPMENT OF GROWTH MINDSET AMONG UNIVERSITY STUDENTS AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION FOR THE LEARNING PROCESS ..... 105

***Zalutskaya S.Yu., Nikonova N.I.***
RESEARCH OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO FAMILY EDUCATION IN LITERATURE LESSONS IN SCHOOLS OF YAKUTIA: ANALYSIS OF THE RESULTS ..... 108

***Niyazova A.A., Ametova F.I.***
HISTORICAL AND LOGICAL ANALYSIS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CONTINUOUS SOCIO-ECOLOGICAL EDUCATION ..... 110

***Pominova O.L., Gavrilov O.V.***
A TRAINING SYSTEM FOR RECOGNIZING AND COUNTERING MODERN TRENDS IN INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL IMPACT ON MILITARY PERSONNEL ..... 113

***Popova M.I.***
TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS TO PEDAGOGY STUDENTS IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) ..... 115

***Shchetinin A.N., Potapova M.V.***
ON THE PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PHYSICS AND MATHEMATICS EDUCATION ..... 117

***Ramazanova D.A., Gasanova S.Kh., Santueva E.Z.***
A TEXT AS A LINGUOCULTURAL AND EDUCATIONAL UNIT ..... 121

***Ranjalina A.C., Stankevich P.V.***
THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING NATURAL SCIENCE SUBJECTS IN SCHOOLS IN MADAGASCAR ..... 124

***Rupasova Ya.E.***
EXISTENTIAL FOUNDATIONS OF THE PROCESS OF FORMING READINESS OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES BY MEANS OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL SPHERE" ..... 126

***Semenkova S.N., Kryucheva Ya.V.***
PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A TEACHER-MENTOR ..... 128

***Sokolova E.E., Sysoeva M.N., Shabashova E.V.***
INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A LEARNING COMPONENT IN THE MASTER'S DEGREE COURSE "LEADERSHIP AND COMMUNICATION IN SCIENCE, INDUSTRY AND EDUCATION" (USING THE EXAMPLE OF MIPT SRU) ....131

***Xu Ning, Subbotina N.M.***
THE SYMPHONY OF TRADITION AND MODERNITY: THE IMPACT OF ONLINE PIANO EDUCATION ON TRADITIONAL PIANO TEACHING ....135

***Tantsura T.A.***
IMPROVING TEACHING SKILLS: PROBLEMS AND SOLUTIONS....141

***Troitskaya E.M., Moskaleva L.Yu.***
PHILOSOPHICAL REFLECTION ON STRATEGIES FOR COGNITIVE AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC KNOWLEDGE BY STUDENTS ....143

***Zarechnev D.O., Fedulov B.A.***
FEATURES OF MANAGEMENT OF A SERVICE TEAM IN AN INTERNAL AFFAIRS BODY IN THE PERIOD OF TRANSFORMATIONS IN SOCIETY....146

***Khomutnikova E.A., Kazantseva E.A., Yemanova S.V.***
SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF YOUTH LEISURE ACTIVITIES IN RURAL SOCIETY....149

***Khusainova G.R., Galeeva F.T., Berkutova O.V.***
INNOVATIVE METHODS OF DEVELOPING CREATIVITY OF UNDERGRADUATES IN TECHNICAL FIELDS ....152

***Chalova O.A.***
APPLICATION OF ACTIVE FORMS OF LEARNING IN EDUCATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF STUDENTS IN THE DIGITAL LINGUISTIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY ....157

***Zhang Yan, Liu Hui, Li Fanglei***
A MODEL OF EDUCATION IN TEACHING REGIONAL AND COUNTRY STUDIES....160

***Chipan A.A.***
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF ADOLESCENTS OF THE "RISK GROUP" ....162

***Chudinsky R.M., Gorbunov N.A.***
ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF A PROFESSIONAL (DEMONSTRATION) EXAM IN THE DISCIPLINE "ADDITIVE TECHNOLOGIES AND 3D MODELING" AMONG FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ....165

***Shalina D.E., Tsobor N.K., Nitsakova I.V., Zhukova T.A., Dronova S.Yu.***
TRENDS ON THE DEVELOPMENT OF POLYCULTURAL EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS....168

***Shved E.A., Bolotyuk L.A., Bolotyuk V.A.***
TIME RECKONING FOR UNGUIDED STUDENTS WORK IN MATHEMATICS IN A TECHNICAL UNIVERSITY ....174

***Shishlova E.E., Lindo A.V.***
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EMOTIONALLY ORIENTED PEDAGOGICAL COMMUNICATION ....178

***Bayrambekov M.M., Arslangereeva D.I.***
ORGANIZATION OF THE PROCESS OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ....181

***Asvarov N.A.***
PATRIOTIC EDUCATION OF HIGH SCHOOLS STUDENTS IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES....183

***Asvarov N.A.***
METHODS TO DETERMINE THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS....185

***Achmizova S.Ya.***
CREATIVE TYPES OF ACTIVITIES IN FORMING STUDENTS' SPEAKING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE....188

***Bayrambekov M.M., Ramazanova E.A.***
THE IMPLEMENTATION OF GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN A DISTANCE FORMAT....190

***Vezirov T.T., Kasimov A.K., Shakhbanov Sh.N.***
THE ROLE OF DIGITAL COMPETENCIES OF A MODERN TEACHER IN HIS PROFESSIONAL WORK ....192

***Daudova D.M., Mutalimova A.M., Mugadova S.T.***
PSYCHO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOUR AS A MEANS OF PERSONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS....195

***Paskevskaya N.A., Kolomiets O.M.***
PREPARATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS FOR EDUCATIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF "CITIZENSHIP" AND "PATRIOTISM" AMONG SCHOOLCHILDREN....198

***Shakhmanova A.Sh., Dzhamieva M.S.***
DEVELOPING MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES AMONG SCHOOLCHILDREN ....200

***Episheva O.S.***
TRAINING MANAGERS IN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES WITH UTILIZING PRACTICE-ORIENTED TOOLS....203

***Karakhanova G.A., Dibirov R.M.***
EDUCATIONAL POTENTIAL OF CONDUCTING TOURISM AND LOCAL HISTORY ACTIVITIES FOR SCHOOLCHILDREN....205

***Kotov S.V., Zhiryakova A.V.***
EXPERIENCE OF IMPLEMENTING A MODEL OF ORGANIZING OF MASTER STUDENTS' SELF-GUIDED WORK IN THE DIGITAL ECOSYSTEM OF A UNIVERSITY ....208

***Ma Xuefei, Romanenko N.M.***
NATIONAL IDENTITY OF CHINESE STUDENTS IN A FOREIGN CULTURAL ENVIRONMENT ....210

***Magomedova Z.Sh., Chupanov A.Kh.***
FEATURES OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF UNIVERSAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF THE ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY ....213

***Mirzoeva F.R.***
DIDACTIC POSSIBILITIES OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY ....215

***Osipova I.A.***
ON THE ISSUE OF ROLE-PLAYING AS A POSSIBLE AND EFFECTIVE METHOD OF IMPROVING LANGUAGE LITERACY OF UNDERGRADUATE STUDENTS ....218

***Romanenko N.M., Ryago O.N.***
FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF POLYTECHNIC COLLEGE STUDENTS: THEORY AND PRACTICE ....220

***Saidova A.S.***
METHODOLOGICAL BASICS OF TEACHING DAGESTAN ORNAMENTAL ART TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES....223

***Simonenko O.N.***
FORMATION OF TEACHER'S READINESS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION PROGRAMS....225

***Orzhekhovsky A.S., Sorokopud Yu.V.***
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF FOREIGN STUDENTS AS MEANS TO ADAPT TO EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN MILITARY UNIVERSITY ....228

***Suleymanova Z.Z., Suleymanova T.R.***
THE POTENTIAL OF USING MUSEUM PEDAGOGY IN REALIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS MAJORING IN CREATIVE SPECIALTIES ....230

***Suleymanova R.V., Suleymanova Z.Z.***
PARTICIPATION IN FESTIVAL ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING A PROFESSIONAL IMAGE FOR STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES....233

***Khamatkhanova Zh.M.***
THE SPECIFICS IN FORMING PROFESSIONAL SKILLS OF STUDENTS OF TECHNICAL PROFILE ....235

***Khashegulgova Zh.A., Plieva A.O., Tsurova B.Ya.***
DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE APPLICATION OF DIDACTICAL GAMES....237

***Chupanov A.Kh., Gasanova D.I.***
THE SPECIFICS OF THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF ELEMENTS OF DISTANCE AND BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION PROGRAMS....240

***Shakhmanova A.Sh., Mungieva N.Z.***
IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR SCHOOLCHILDREN WITH THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT ....242

***Yavbatyrova B.G., Azizova N.I., Alieva M.B.***
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENTS' SOCIAL DEVELOPMENT....245

***Botsalgov S-M.Kh.***
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A MILITARY TRAINING CENTER FOR FORMING A VALUE ATTITUDE TO MILITARY SERVICE IN UNIVERSITY STUDENTS ....248

***Gribkova O.V.***
STUDENTS' SUBJECTIVE UNDERSTANDING WHEN USING OPEN EDUCATIONAL RESOURCES....250

***Konstantinova N.V.***
THE PHENOMENON OF TECHNOLOGICAL LITERACY IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH....253

***Kudrinskaia I.V.***
SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION OF ELEMENTS OF DISTANCE EDUCATION IN THE LEARNING PROCESS....258

***Muller O.Yu.***
EXAMINATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS AS A TOOL FOR EVALUATING ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION ....261

***Nenyuk E.A.***
EMOTIONAL ENVIRONMENT IN THE CLASSROOM AS A BASIS FOR A FOREIGN LANGUAGE LEARNING ....263

***Nikolina V.V., Loshchilova A.A.***
CONCEPT OF AN ADAPTIVE SYSTEM OF EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR THE FORMATION OF CULTURAL-HISTORICAL MEMORY AND CIVIC IDENTITY OF YOUTH OF RUSSIA LIVING IN THE TERRITORIES OF THE NEW REGIONS OF THE RF....266

***Pyshnenko A.A.***
TEACHING STUDENTS DIALOGIC SPEECH USING AUTHENTIC PODCASTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES....269

***Rodina V.L.***
A FUNCTIONAL AND STRUCTURAL MODEL OF DEVELOPMENT OF LEGAL LITERACY IN MEDICAL COLLEGE STUDENTS....273

***Stepina S.D., Miryugina N.A., Alrahhal Radwan***
ENGLISH LOAN WORDS AS LEXICAL BASE UNITS FOR TEACHING SECOND FOREIGN LANGUAGE (ON EXEMPLES IN GERMAN AND ARABIC)....276

***Shatalov M.A.***
PROBLEM-INTEGRATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN CONDITIONS OF METHODOLOGICAL SYSTEMS OF DEVELOPMENTAL TRAINING....279

***Shevchuk M.V.***
ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR DIDACTIC TRAINING OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN THE FIELD OF CYBERSECURITY....282

***Abdurakhmanova P.D., Ilyasov I.O., Musaeva Z.I.***
FORMATION POSITIVE MOTIVATION TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC SPECIALTY STUDENTS BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES....284

***Akhmedova E.M., Bobylev A.S.***
DEVELOPING THE LEADERSHIP POTENTIAL OF YOUNG PEOPLE THROUGH PARTICIPATION IN THE ACTIVITIES OF PUBLIC ASSOCIATIONS....287

***Gu Junling, Liu Taotao, Pogrebnyak Yu.V.***
INTEGRATION OF TRADITIONAL AND DIGITAL METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CHINA....290

***Guseva N.V., Rostovtseva P.P.***
ASSESSMENT OF QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT AN ECONOMIC UNIVERSITY: GOALS, CONTENT, PARAMETERS, CRITERIA....293

***Guseva N.V.***
FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES BASED ON MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES....295

***Isaeva E.L., Yarychev N.U.***
VALUE COMPONENT OF THE MEDICAL PROFESSION....298

***Lukinova N.F., Gavrilova K.A.***
"MORNING CIRCLE" AS A FORM OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN....300

***Lyubimova N.I.***
PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE PREPARATION OF NON-PEDAGOGICAL STUDENTS TO PEDAGOGICAL ACTIVITY....303

***Lyubimova N.I., Zolotareva O.I.***
IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF AGRICULTURAL EDUCATIONAL CLUSTER....305

***Magomeddibirova Z.A., Ramazanova R.M.***
PEDAGOGICAL SUPPORT IN FORMING AND DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A YOUNGER STUDENT IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT....307

***Magomedova A.Kh.***
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE SKILLS IN STUDENTS....310

***Mallaev D.M., Bazhukova O.A.***
FAMILY AS A BASIS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUNGER GENERATION AND UNITY OF THE RUSSIAN STATE....312

***Mukhortova E.A.***
DICTOGLOSS AS A VERBAL SKILLS FACILITATOR IN TRAINING A LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES AT HIGHER EDUCATION SCHOOL....314

***Rostovtseva P.P.***
INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....317

***Rudenko E.Yu., Grebennikova V.M., Nikitina N.I.***
ON THE PEDAGOGICAL PRINCIPLE OF THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS FOR THE CIVIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN....319

***Sokolova N.I., Firsova I.V.***
DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES OF STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF LANGUAGE EDUCATION....322

***Khamatkhanova Zh.M., Pugoeva A.O., Bekova M.R.***
THE PRACTICE OF FORMING SCHOOLCHILDREN'S VALUE ORIENTATIONS IN THE CONTEXT OF PROFILING EDUCATION....325

***Chernitsyna S.Yu.***
FORMATION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN....328

***Chernousova A.O.***
DISCURSIVE AND POLYMODAL FEATURES OF ENGLISH BUSINESS PODCASTS AND THE USE OF PODCASTS IN EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL WORK....331

***Shokareva T.V.***
THE IMPORTANCE OF USING MODERN MEDIA TEXTS AS A TOOL FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES....335

***Komar'kova M.A.***
PRINCIPLES AND TRENDS OF ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN ASIAN COUNTRIES....338

***Abdurazakova D.M., Erziev R.E.***
INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL PRACTICAL SKILLS....340

***Gadaborsheva Z.I., Gayrabekov R.Kh.***
EMOTIONAL CULTURE OF THE YOUNGER GENERATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF SOCIAL SPACE....343

***Gorobets L.N., Lukyanenko K.A., Gorobets A.F.***
APPROACHES AND METHODS OF TEACHING MODALITY AS A CONCEPTUAL AND SYNTACTIC CATEGORY....345

***Grineva E.S., Minochkina G.A., Yarychev M.U.***
EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN UNIVERSITY....349

***Mallaev D.M., Bazhukova O.A., Dibirov M.I.***
VALUE-ORIENTED UPBRINGING OF A PERSON IN EDUCATION AS PREVENTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS....352

***Proyaeva I.V., Safarova A.D.***
ON FEATURES OF THE PROJECTIVE PLANE....355

***Kanbekova R.V., Sattarova L.S., Kostsova S.A.***
SOLVING TEXT PROBLEMS USING MODELS IN THE STRUCTURE OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS....358

## THE HUMANITIES

### PHILOLOGICAL STUDIES

***Afanasyeva A.G.***
ONLINE OPEN DAY AS PART OF PUBLIC RELATIONS OF A UNIVERSITY IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION....364

***Wang Qianqian, Lukmanova R.R.***
NOVELS BY YU HUA AND F.M. DOSTOEVSKY IN THE ASPECT OF CONTRASTIVE FUNCTIONAL LINGUISTICS....366

***Vasbieva D.G.***
SPECIFICS OF TRANSLATING ENGLISH IDIOMS ON FINANCE (AS EXEMPLIFIED IN THE ECONOMIST)....369

***Vinnikova O.A., Khugaev O.A.***
PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF THE CATEGORY OF CLICHE IN THE ECONOMIC DISCOURSE IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES....371

***Ganin V.N., Tumakova T.V.***
THE IMAGE OF MOUNTAINS IN ANCIENT POETRY OF JAPAN....375

***Gilmullina N.I., Abdullina G.R.***
PROVERBS, SAYINGS AND PHRASEOLOGISTS IN THE PROSE OF GULSIRA GIZZATULLINA (STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS)....377

***Anpilogova L.V., Golovina E.V.***
STRUCTURAL TECHNIQUES FOR REPRESENTATION OF CONTENT IN PUBLICATIONS OF THE "ART" RUBRIC IN LABEL FRANCE....379

***Gorburov I.D.***
INTERMEDIAL ASPECTS OF THE POETICS OF V. EROFEEV'S POEM "MOSCOW – PETUSHKI"....383

***Dongak Ch.B.***
LINGUISTIC LANDSCAPE OF THE CITY OF KYZYL IN REAL AND VIRTUAL SPACE....385

***Du Kangze***
LINGUISTIC ASYMMETRY AS A CAUSE OF MISUNDERSTANDING IN TRANSLATION: BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHINESE ADVERTISING TEXTS....389

***Komleva E.V., Ishmukhametova A.Z.***
INTERCULTURAL FEATURES OF THE EXPRESSION OF POLITENESS IN PASSIVE CONSTRUCTIONS (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN AND ENGLISH)....390

***Yudina N.V., Kalugina O.A.***
COMPONENTIAL ANALYSIS IN SEMANTIC FIELD RESEARCH....393

***Kartuzova M.V.***
ABOUT ONE GOGOL'S QUOTATION IN HUMORISTS BY A.P. CHEKHOV....395

***Kovalev K.V.***
"THE LIFE OF DOM FREI BARTOLOMEU DOS MÁRTIRES" BY LUÍS DE SOUSA: THE IDEOLOGICAL AND STYLISTIC SEARCH....398

***Kuzina M.A.***
LOANWORDS IN SHORT PROSE BY ENGLISH LANGUAGE WRITERS OF INDIAN AND AFRICAN DESCENT: NUCLEUS VERSUS PERIPHERY .....401

***Kurenova D.G., Ushakova D.N.***
REPRESENTATION OF THE TERRITORY BRAND IN EXCURSION ADVERTISING MESSAGES (ON THE EXAMPLE OF KRASNODAR).....403

***Li Guanyao***
TOPONYMS IN TEXTS OF RUSSIAN TEXTBOOKS ON CHINESE HISTORY (THE DATA OF FREQUENCY ANALYSIS).....407

***Lugovaya A.A.***
TO THE ISSUE OF FUNCTIONAL LANGUAGE STYLES.....412

***Morozkina E.A., Zhu Shuang***
MARKERS OF NEGATION IN BA JIN'S NOVEL "FAMILY" AND IN ITS RUSSIAN TRANSLATION ....414

***Mullagulova A.R., Abdullina G.R.***
FEATURES OF EPISTOLARY STYLE IN RINAT KAMALA'S NOVEL "TANYA-TANKHYLU" .....416

***Pavlovskaya O.E., Ilyina L.E.***
A POST-FOLKLOR TEXT: LINGUOAXIOLOGICAL ASPECT .....418

***Panesh U.M., Sokolova G.V.***
THEORETICAL PROBLEMS OF RESEARCH OF THE NATIONAL LITERATURE OF THE 20TH CENTURY IN NEW CULTURAL-HISTORICAL CONDITIONS.....422

***Perminova G.V.***
SCIENTIFIC APPROACHES TO LINGUISTIC RESEARCH OF LEXICAL-SEMANTIC FIELD OF THE SUBJECT SPHERE "MILITARY EVENT" IN FOREIGN MEDIA DISCOURSE.....425

***Savvateeva I.A.***
DYNAMIC QUALITY OF ACTION OF MOTION VERBS IN BEHAVIOURAL RELATIONS (WITH REFERENCE TO ITALIAN AND ENGLISH).....427

***Sibiryakova S.N.***
POLYFUNCTIONALITY OF THE LETTER AS A REPRESENTATIVE OF EPISTOLARY DISCOURSE (BASED ON THE MATERIALS OF GERMAN-LANGUAGE LETTERS OF PETITION OF THE XIXTH CENTURY).....430

***Solovyova O.N.***
WORKING WITH WORD-FORMATION STANDARDS IN PRACTICAL CLASSES AT A UNIVERSITY.....432

***Sun Wenjun***
FESTIVE MOTIF AND FOLK DEMONOLOGY IN THE EARLY PROSE OF NIKOLAI GOGOL AND PU SONGLING'S SHORT STORIES .....434

***Fanariuk K.A.***
ABOUT FUNCTIONS OF ARGOTISMS INCORPORATED INTO THE FRENCH RAP.....437

***Khaidarova A.R., Abdullina G.R.***
IDIOMS IN WORKS OF TANSULPAN GARIPOVA.....441

***Tsybenova O.A.***
ORTHOEPIC NORMS OF THE MONGOLIAN LANGUAGE.....443

***Ren Sitong, Zhou Jian***
THE COMPARATIVE RESEARCH OF ANNA KARENINA AND TATIANA LARINA IN THE ASPECT OF "ESCAPING" WOMEN IN RUSSIAN LITERATURE OF THE 19TH CENTURY .....445

***Chi Chao***
AN EXPLORATION OF THE PRACTICAL APPLICATION OF LEXICAL FUNCTION THEORY IN TEACHING RUSSIAN VOCABULARY IN SECONDARY SCHOOLS.....448

***Chigarev V.N., Guseva R.G.***
INTERPRETATION OF REALITY: MEANING AS A MECHANISM.....451

***Shamne N.L., Milovanova M.V.***
CERTAIN ASPECTS OF VARIABILITY OF LEXICAL CORRESPONDENCES IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES .....453

***Shcherbakova N.N.***
HYBRID OCCASIONAL WORDS IN THE IRONIC POEMS OF V. ISAKOV .....455

***Yakimov P.A.***
ICONYMS IN RUSSIAN POETRY OF THE XX CENTURY .....458

***Yang Lin***
SEMANTIC CLASSIFICATION OF LEXICAL-SEMANTIC GROUP "DEATH" IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES .....460

***Iaroshenko P.N.***
APPROACHES TO THE TRANSLATION OF AUTHORS' VOCABULARY IN A LITERARY TEXT WITH REFERENCE TO WILLIAM GIBSON'S NOVEL "NEUROMANCER".....464

***Arsalieva E.Kh., Rashidkhanova P.B.***
THE CONCEPT OF "HAPPINESS" IN THE CONCEPTUAL SPHERE OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES .....466

***Arsakhanova M.A-Kh., Zekieva P.M.***
LEXICAL AND SEMANTIC GROUPS OF VERBS OF SPEECH IN RUSSIAN AND ENGLISH.....468

***Bijieva S.R.***
WAYS OF FORMATION AND METHODS OF RESEARCH OF PROPER NAMES IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE.....471

***Gornostaeva A.A.***
THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE IRONIC IMAGE IN COMMUNICATION (ON ENGLISH AND RUSSIAN POLITICAL DISCOURSE).....473

***Kazimagomedova F.I.***
SPIRITUAL, ARTISTIC AND PHILOSOPHICAL WORLD OF CREATIVE WORK OF A. ISMAILOV (THE STUDY OF PROSE).....475

***Mankieva E.Kh.***
IN THE SILENCE OF THE VILLAGE BARRACKS (M.YU. LERMONTOV IN THE GRODNO HUSSAR REGIMENT) .....478

***Ragimkhanova L.K., Gasanova Sh.S.***
ON THE QUESTION OF LEXICAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONALITY IN RUSSIAN AND ENGLISH.....480

***Uskova O.A., Gritsenko A.A., Shatalova N.S.***
THE PROBLEM NORMATIVITY OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT.....482

***Khlopova A.I.***
DECENTITY IN GERMAN AND AUSTRIAN LINGUOCULTURES (A COMPARATIVE ASPECT).....485

***Shatalova L.S., Shatalova N.S.***
FEATURES OF METAPHORICAL NOMINATIONS IN THE SYSTEM OF RUSSIAN METEOROLOGICAL TERMS.....487

***Masgutova M.F.***
WAYS OF SPEECH IMPACT IN ENVIRONMENTAL DISCOURSE .....490

***Andreeva E.Yu.***
PROBLEMS OF VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION OF MULTINATIONAL STUDENTS ON THE INTERNET .....492

***Amosov N.V.***
THE PECULIARITIES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPUTER GAMES AND THE IMAGE OF THE WORLD OF THE PLAYER.....494

***Gu Junling, Zhang Xiaoyu, Yuan Yanping***
A HISTORICAL STUDY ON THE SPREADING OF TRADITIONAL CHINESE MYTH IN RUSSIA.....498

***Mannapova R.Z.***
GRADUAL MEANINGS EXPRESSED BY PRONOUNS IN THE BASHKIR LANGUAGE.....501

***Nesterova T.G., Remizova V.F., Vavilova E.O.***
THE REALIZATION OF PROTHTECONOMIC CONCEPTS IN THE NOVEL «FINANCIER» BY THEODORE DREISER .....504

***Petrov S.V.***
LINGUOPRAGMATIC DESCRIPTION OF VERBS WITH THE MEANING OF 'LOVE' IN ROMANIC LANGUAGES .....507

***Satina T.V.***
THE SEMANTIC ASPECT OF SUBSTANTIVE-INFINITIVE PHRASES.....509

***Silcheva A.G., Belousova O.G.***
INFERNAL FEMALE ESSENCE IN THE CHARACTER PARADIGM OF V. PELEVIN'S ARTISTIC WORLD .....512

***Bescennaya V.V., Fesenko O.P.***
THE IMAGE OF VLADIMIR PUTIN IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF AFRICANS (ON THE EXAMPLE OF FOREIGN CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY).....515

***Chalaeva P.Sh., Gammueva G.S.***
MICROTOPONYMS OF THE VITSKHI DIALECT OF THE LAK LANGUAGE .....517

***Shamne N.L., Shepovskii O.E.***
LINGUISTIC ASPECT OF GLOBALIZATION OF A WEB RESOURCE.....519

***Aliyeva P.Sh.***
SEMASIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF NON-STANDARD WORDS: ANALYSIS OF METHODS AND FEATURES OF WORD FORMATION.....522

***Aliyeva P.Sh.***
LINGUISTIC NATURE AND SOCIAL RELEVANCE OF PROFESSIONAL JARGONISMS.....525

***Dong Lihong***
STRUCTURE OF THE ASSOCIATIVE FIELD OF THE CONCEPTS "HUMILIATION" AND "INSULT" IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUOCULTURES.....527

***Dibirov I.A.***
SOME FEATURES OF THE AVAR LANGUAGE IN THE ZAKATAL DIALECT .....529

***Omarova Z.S.***
INDICATIVE VERB FORMS IN THE POETRY OF RASUL GAMZATOV.....531

***Tikhonova I.I., Ukolova L.I., Tagibova A.A., Emtseva O.V.***
MEDIA MECHANISMS AND TOOLS FOR THE PROCESS OF FORMING MASS EMOTIONS.....534

***Khalipaeva I.A., Chukueva Z.N., Shabaeva L.A.***
ARTISTIC ORIGINALITY OF CHILDREN'S KUMYK FOLKLORE .....538

***Cheerchiev M.Ch.***
SOME SPECIFIC PHONEMES OF THE ZAKATAL DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE .....541

# 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